Teil 3a:

Eine Untersuchung zur interkulturell-pädagogischen Praxis in ausgewählten niederösterreichischen Kindergärten

Bericht – Reflexion – Impulse

Projektteam/ Projektbericht: Karin Bischof (Politikwissenschaft)
Maria Fürstaller (Bildungswissenschaft/Psychoanalytische Pädagogik)
Ines Garnitschnig (Psychologie, Soziologie)
Mürvet Özçelik (Bildungswissenschaft)
Judith Purkarthofer (Sprachwissenschaft)
Elke Rajal (Politikwissenschaft)

Mitarbeit an der Konzeption: Jan Mossakowski (Sprachwissenschaft)

Projektleitung: Karin Bischof (Institut für Konfliktforschung Wien, Politikwissenschaft)

Projektlaufzeit: August 2013 – September 2016

Finanzierung: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten

IKF
Institut für Konflikt Forschung

INHALTSVERZEICHNIS

Autorinnen 4

Einleitung 5

I. Zum Forschungsprozess und zu den Fokuseinrichtungen 7

1. Der methodologische Zugang: Datenerhebung und Auswertung 7

2. Die Fokuseinrichtungen 9

II. Praxisfelder interkultureller Pädagogik in Kindergärten 11

1. Praxisfeld „Interaktions- und Beziehungsgestaltung sowie Teamzusammenarbeit“ 11

1.1 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen 11

1.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen 15

1.2.1. Interaktions- und Beziehungsgestaltung der MitarbeiterInnen mit den Kindern im Kindergarten 15

1.2.1.1 Sensitive Responsivität als pädagogischer Balanceakt in Gruppensettings 15

1.2.1.2 Über den flexiblen Umgang mit Rollen und Sprachen in Gruppen- und Einzelsettings und die damit verbundene Bedeutung von gleichberechtigtem Besonders-Sein im gemeinsamen Spiel 23

1.2.2 Exkurs: Zum Zusammenhang von räumlicher Struktur, Beziehungsgestaltung und Sprachgebrauch im Garten 31

1.2.3 Die Zusammenarbeit im Team 35

1.3 Zusammenfassung und Impulse für die Gestaltung einer interkulturellen und differenzsensiblen pädagogischen Praxis 39

2. Praxisfeld „Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachideologien“ 42

2.1 Theoretischer Hintergrund 42

2.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen 44

2.2.1 Sprache und Sprachorganisation auf der „sichtbaren“ dokumentarischen Ebene 44

2.2.2 Wie Kinder Nichtverstehen und Nicht-Verstanden-Werden produktiv machen 46

2.2.3 Verständnisse und Haltungen zu Sprache und Spracherwerb 48

2.2.4 Sprachen lernen, das tun alle – auch Erwachsene 50

2.2.5 Der Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Interaktions- und Beziehungsgestaltung 53

2.2.5.1 Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil – auch in einer oft einsprachig erscheinenden Gesellschaft 53

2.2.5.2 Übersetzen: Mehrsprachige Sprachaneignung, Trennendes – Verbindendes – Blockierendes – Zuweisendes 55

2.3 Zusammenfassung: Ziele und Impulse für den Kindergarten – Gebrauch und Verteilung von Sprachen 59

3. Praxisfeld „Unterschiede machen: Der Umgang mit Differenz und Zuschreibungen im Kindergarten“ 62

3.1 Theoretischer Hintergrund: Zur Bedeutung von Differenzsetzungen 62

3.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen 67
3.2.1 Selbstdarstellung des Kindergartens – wie werden Eltern adressiert? 67
3.2.2 Differenzkonstruktionen in den Selbstdeutungen und in der pädagogischen Praxis – Wie gehen KindergartenmitarbeiterInnen mit „Anderssein“ um? 75
3.2.2.1 Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Anforderungen differenzsensibler interkultureller Pädagogik 78
3.2.3 Differenzkonstruktionen in den Interaktionen der Kinder – wie gehen Kinder mit „Anderssein“ um? 79

III. Executive Summary 81

IV. Literatur 86

AUTORINNEN

Mag.[a] Dr. Karin Bischof, Politikwissenschaftlerin und Romanistin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Konfliktforschung und am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien, wo sie zudem als Lehrende tätig ist. Sie forscht vor allem im Bereich Integration, Vorurteilsforschung, (Anti)Rassismus, Geschlechterforschung und Politische Theorie. Sie hat langjährige Erfahrung in nationalen und internationalen Forschungsprojekten in diesen Themenbereichen, speziell mit interdisziplinärer, theoriebasierter, anwendungsorientierter (Evaluations-)Forschung (u. a. die Evaluierung des EQUAL-Projekts „Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft", NÖ, 2002-2005; Integrationsleitbild Niederösterreich, 2006-2007).

Mag.[a] Maria Fürstaller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Psychoanalytische Pädagogik" des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Lektorin an der FH Campus Wien. Schwerpunktmäßig befasst sie sich in Forschung und Lehre mit elementarpädagogischen Fragestellungen. Auch der Bereich der Aus- und Weiterbildung von ElementarpädagogInnen sowie die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung dieses Praxisfeldes bilden einen wichtigen Tätigkeitsbereich.

Mag.[a] Ines Garnitschnig ist Psychologin und arbeitet als freie Wissenschafterin sowie bei trafo.K – Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion an wissenschaftlichen und Vermittlungsprojekten. Schwerpunkte ihrer Forschung sind Anti-/Diskriminierung, migrationsgesellschaftliche Perspektiven, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Bildung und Bildungspolitik sowie Zeitgeschichte. Sie hat zuletzt u. a. an Projekten zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit im Kindergarten und emanzipatorischen Praxen in Bildungsprozessen mitgearbeitet.

Mag.[a] Dr. Mürvet Özçelik ist Bildungswissenschaftlerin und arbeitet als Muttersprachliche Lehrerin in den Wiener Volksschulen. Neben ihrer Tätigkeit als Lehrerin beteiligt sie sich sowohl als wissenschaftliche Mitarbeiterin als auch als Übersetzerin an verschiedenen Projekten zu den Schwerpunkten Migration bzw. Migrationsgesellschaft, Interkulturelle Konflikte, Entwicklungs- und Bildungsprozesse im Schulalter sowie in früherer Kindheit im Kontext von Migration.

Mag.[a] Dr. Judith Purkarthofer arbeitet als Postdoctoral research fellow im Center for Multilingualism across the lifespan (MultiLing) der Universität Oslo. Sie forscht in mehrsprachigen Kontexten und mit vielsprachigen SprecherInnen zu Spracherleben und sozialem Raum und arbeitet in der Fortbildung von PädagogInnen zu Mehrsprachigkeit bzw. in Workshops mit Kindern und Erwachsenen. In den letzten Jahren führten sie Forschungsprojekte unter anderem in Familien, Freie Radios, Kindergärten und Schulen.

Mag.[a] Elke Rajal ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Konfliktforschung sowie im Kreisky-Archiv. Zudem ist sie als Lehrende an der Universität Wien und an der FHWien der WKW tätig. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich schwerpunktmäßig mit Ideologien der Ungleichheit (Rassismus, Antisemitismus,…) und Bildungsprozessen (Migrationspädagogik, Politische Bildung, Holocaust Education).

EINLEITUNG

Seit über 20 Jahren wird in niederösterreichischen Kindergärten Interkulturelle Pädagogik praktiziert. Dies wurde zum Anlass genommen, im Rahmen der Evaluierungsstudie „Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreich“[1] (2013-2016) über den Einsatz von qualitativen und quantitativen Verfahren Akzeptanz, Wirkungen und Weiterentwicklungspotentiale von interkultureller Pädagogik im frühpädagogischen Feld zu untersuchen.

Eine interdisziplinäre – qualitativ ausgerichtete – Teilstudie dieser Evaluierungsstudie richtete das Hauptaugenmerk auf die pädagogische Praxis ausgewählter Fokuseinrichtungen. Dies war mit dem Ziel verbunden, Aspekte interkultureller pädagogischer Praxis[2] – verstanden als differenzsensible Pädagogik – zu identifizieren sowie zu beschreiben und im Hinblick auf ihre positiven Wirkungen für die pädagogische Praxisgestaltung zu analysieren und auf mögliche Entwicklungspotentiale hin zu reflektieren. Der Umgang in der Interaktion mit Mehrsprachigkeit, Sprachförderung, aber auch ganz allgemein mit Differenz stand dabei im Mittelpunkt des Interesses. Dieser Bericht soll aufzeigen, wie Interaktionen und Beziehungen in Kindergärten aus interdisziplinärer Perspektive gelesen werden können und wie daraus, durch das Aufzeigen von Spannungsfeldern sowie anhand von Reflexionsfragen, Impulse für die pädagogische Arbeit abgeleitet werden können.

Der Zugang zur pädagogischen Praxis erfolgte mittels Videographie, (teilnehmender) Beobachtung und Interviews. Eine kurze Beschreibung des Forschungsprozesses folgt in Kapitel II. Die Analyse pädagogischer Praxis erfolgte aus mehreren theoretischen/disziplinären Perspektiven.

Im Zentrum der *bildungswissenschaftlichen bzw. psychoanalytisch-pädagogischen* sowie *psychologischen Perspektive* stand die Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Interkulturellen MitarbeiterInnen (IKM)[3] sowie PädagogInnen und Kindern, aber auch die Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen der MitarbeiterInnen untereinander. Dabei war die Annahme leitend, dass – in Anlehnung an den aktuellen Diskurs zur Qualität in frühpädagogischen Einrichtungen – die pädagogische Interaktions- und Beziehungsqualität des Personals der Kindergärten mit den Kindern, aber auch der Teammitglieder untereinander, bestimmende Merkmale differenzsensibler interkultureller Pädagogik darstellen. Mit dem

---

1 Projektdurchführung für das Gesamtprojekt: Institut für Konfliktforschung Wien / Kooperation: IFES Institut für empirische Sozialforschung GmbH Wien / Finanzierung: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten / Projektbeirat: Prof.in Katharina Brizić (Institut für Germanistik, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg), Prof. Rudolf De Cillia (Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien), Prof. Inci Dirim (Institut für Germanistik, Universität Wien), Dipl.Päd. Aslıhan Karabıber (Psychotherapeutin), Dr. Lisa Wustinger (Psychotherapeutin), Dr. Bernhard Perchinig (ICMPD), Dr. Verena Plutzar (Institut für Germanistik, Universität Wien)

2 Zum Begriff „interkulturelle Pädagogik“: Die folgenden Ausführungen greifen „interkulturelle Pädagogik“ als Selbstbezeichnung einer pädagogischen Praxis in Niederösterreich auf, die unter anderem den Einsatz Interkultureller MitarbeiterInnen inkludiert und die auch Gegenstand dieser Evaluierung ist. Dies ist keineswegs als affirmativer Bezug auf ein Verständnis interkultureller Pädagogik zu verstehen, das „Kulturen“ implizit oder explizit über scheinbar gegebene Wesensmerkmale definiert. Als gelungene interkulturelle Pädagogik wird im Folgenden eine differenzsensible, zuschreibungsreflexive pädagogische Praxis verstanden, die eine Stereotypisierung, Hierarchisierung, Essentialisierung und Homogenisierung natio-ethno-kultureller Differenzsetzungen vermeidet bzw. reflektiert und die Bedürfnisse und Möglichkeiten aller einzelnen Kinder im Auge hat - eine Sichtweise, wie sie im Ansatz der Migrationspädagogik vertreten wird (vgl. Ausführungen zu „Unterschiede machen“ in Kapitel 4).

3 Eine kurze Aufstellung der verschiedenen Rollen und Professionen findet sich in Kapitel II.

sprachwissenschaftlichen Zugang wurde insbesondere die Gestaltung der sprachlichen Umgebung in den ausgewählten Einrichtungen untersucht und im Hinblick auf Einstellungen zum Aneignen, Lernen und Verwenden von Sprachen und Haltungen gegenüber Sprachen und ihren SprecherInnen analysiert und reflektiert. Aus *politikwissenschaftlich-soziologischer Perspektive* war von Interesse, in Erfahrung zu bringen, wie in den ausgewählten Fokuseinrichtungen gesellschaftlich bedingte Zuordnungskategorien sichtbar werden und wie damit umgegangen wird. Es wurde z. B. danach gefragt, ob und auf welche Weise solche Zuordnungskategorien, wie etwa sprachliche, ethnisch-nationale oder auch geschlechtsspezifische, die pädagogische Praxis prägen. Es wurde untersucht, inwieweit solche Zuschreibungen flexibel gehalten und reflektiert sowie darauf basierende Festschreibungen vermieden werden.

Diese Zugänge sowie die gewonnenen Ergebnisse aus der Analyse wurden im Rahmen des Projektes miteinander verschränkt. Als Ergebnis dieser Verschränkung konnten die Praxisfelder „Interaktion und Beziehung sowie Teamzusammenarbeit“, „Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachideologien“ und „Umgang mit Differenz und Zuschreibungen“ differenziert bearbeitet werden. Dabei zeigte sich, dass diese Praxisfelder in verschiedene pädagogische Spannungsfelder eingebettet sind, aus denen gleichsam Handlungsspielräume für eine interkulturell sowie differenzsensibel ausgerichtete pädagogische Praxis erwachsen können. Im vorliegenden Bericht sind diese Praxisfelder ausführlich dargestellt (Kapitel III).

I. ZUM FORSCHUNGSPROZESS UND ZU DEN FOKUS-EINRICHTUNGEN

1. Der methodologische Zugang: Datenerhebung und Auswertung

Der methodologische Zugang der Untersuchung verbindet die Auseinandersetzung mit literaturbasierten theoretischen Diskussionen und die Entwicklung von (potentiellen) Kategorien aus dem theoretischen Vorwissen mit einer ethnographischen Herangehensweise, für die Offenheit gegenüber dem Feld und seinen praktischen Erfahrungen kennzeichnend ist (vgl. u. a. Tuhiwai Smith 2012). Auf diese Weise ergibt sich ein Dialog zwischen Theorie und Empirie, der geeignet ist, Interpretationen zu leisten, die geleitet sind von theoretischen Auseinandersetzungen, ihnen aber nicht blind vertrauen. Ausgangshypothesen dienten dabei der informierten Auseinandersetzung, diese wurden jedoch im Verlauf der Erhebungen und Begegnungen im Feld überdacht und modifiziert.

Als verstehende und erkundende Forschung situiert sich diese Untersuchung in einem Paradigma, das soziale Praktiken und speziell ihre Wirkungen erschließen will, um daraufhin für die Ausbildung, aber auch die wissenschaftliche Diskussion detailliertere Schlüsse zur Verfügung stellen zu können. Der Blick auf spezifische Voraussetzungen und Praktiken in einem räumlich begrenzten Setting erlaubt dichte Beschreibungen, die den Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in andere Kontexte möglich machen (vgl. England 2008). Obwohl sich diese Forschung nicht explizit als partizipativ versteht, stellen die Einschätzungen der Beteiligten eine wichtige Informationsquelle dar, und ihre Relevantsetzungen beeinflussten den Fortgang der Erhebungen. Vor allem dem Team im Kindergarten und den Kindern kommt dabei eine wichtige Rolle zu.

Diese Untersuchung setzte auf eine multiperspektivische und multimodale Triangulation von qualitativen Daten: Verschiedene AkteurInnen erhielten über verschiedene Methoden die Möglichkeit, an der Erhebung teilzuhaben und in Kooperation mit den Forschenden Materialien zu produzieren bzw. ihre Einschätzungen zu diesen Materialien abzugeben. Die Verortung der Forschenden in verschiedenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen erlaubte ein breites Set an Blickrichtungen bzw. ein engmaschiges Netz an Kategorien, und ermöglichte es so, umfassende und mehrperspektivische Interpretationen zu generieren. Der Gegenstandsbereich der Erhebungen umfasste drei Ebenen, nämlich a) Interaktion / Beziehung b) Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit und c) Umgang mit Heterogenität und Wahrnehmung von Differenz. Die im Folgenden angeführten methodischen Instrumente decken einzelne oder mehrere dieser Ebenen ab. Aus der Kombination ergab sich dann die Möglichkeit, Wechselwirkungen zwischen den Ebenen und die gemeinsame Konstruktion der alltäglichen Kindergartenpraxis zu verstehen.

- Vorgespräche: Diese Gespräche dienten dazu, erste Eindrücke aus dem Kindergartenalltag von den MitarbeiterInnen zu sammeln, aber auch um die nachfolgenden Termine, Interviews und Videoaufnahmen zu planen.
- *Linguistic landscapes*: Aus den sichtbaren schriftlichen Elementen können Einblicke in Sprachregime gewonnen werden, daraus wurden Sprachideologien, aber auch andere

Hintergrundinformationen und Anknüpfungspunkte für Gespräche („Lernen über den Ort“) erschlossen.

- Teilnehmende Beobachtung: Mit Hilfe von Protokollen sind unsere Eindrücke und Beobachtungen aus den Kindergärten dokumentiert, dies liefert wichtige Hintergrundinformationen zu den Videosequenzen und ergänzt das Verständnis für die Abläufe und Funktionsweisen der Kindergärten.
- Selbstdarstellung des Kindergartens: Anhand von schriftlichen und bildlichen Gestaltungselementen wurde analysiert, welche Zuordnungs- bzw. Differenzkategorien sichtbar werden.
- Interviews mit Mitarbeiterinnen: Diese Interviews waren narrativ orientiert und dienten in erster Linie der Information über Sichtweisen auf und Herangehensweisen an die pädagogische Arbeit im Kindergarten im Allgemeinen und interkulturelle Pädagogik im Besonderen – und hier insbesondere den Blick auf Differenz. Zudem waren diese Interviews auch ein Element der Vertrauensbildung.
- Videographie: Durch die Aufnahme von Videosequenzen sollten Interaktions- und Beziehungsformen zwischen Kindern sowie zwischen Kindergartenpädagoginnen, Betreuerinnen, IKM, Sonderkindergärtnerinnen und Kindern sichtbar werden. Uns standen dabei Sequenzen zur Verfügung, die unterschiedliche Bereiche abdeckten: Freispiel und angeleitete Angebote; dyadische und triadische Situationen in den verschiedensten Konstellationen; Gruppensituationen und Gruppengeschehen.
- Kommentare ausgewählter Videos durch Mitarbeiterinnen: Den Mitarbeiterinnen wurden ausgewählte Ausschnitte gezeigt, um über die beobachteten Situationen zu sprechen. Durch die Kommentare von AkteurInnen konnten lokale Relevantsetzungen zugänglich und damit auch Beziehungen, Sprachideologien und der Umgang mit Heterogenität und Differenz anhand der Diskussion der Videoausschnitte sichtbar werden. Diese Kommentare wurden wiederum aufgenommen. Durch den Fokus auf die Kommentierung des Videomaterials wird Ergebnissen aus der Bildungsforschung Rechnung getragen, die darauf hinweisen, dass die Interpretation der Beteiligten in einer Bildungssituation tatsächliche Bildungsverläufe deutlicher bestimmt und besser vorhersagt als die Beobachtung etwaiger scheinbar objektiv festmachbarer Verläufe selbst.

Im Lauf von mehreren Monaten konnten wir im Sommer 2014 in zwei Kindergärten, deren Auswahl anhand festgelegter Kriterien[4] erfolgte, Erhebungen durchführen. In unterschiedlicher Teamzusammensetzung (jeweils zwei bis drei Personen) verbrachten wir jeweils vier Halbtage in den Kindergärten, an denen wir Material sammelten. Mit einer Auswahl dieses Materials kehrten wir dann zu jeweils zwei Besprechungen mit Mitarbeiterinnen in die Kindergärten zurück. Die Grobstruktur ist der nachfolgenden Timeline zu entnehmen:

[4] Es wurden 2 Kindergärten ausgewählt, die in einem mehrstufigen Bewertungsverfahren durch AkteurInnen im elementarpädagogischen Feld (Pädagoginnen, Leiterinnen, IKM, SOKIs, Inspektorinnen) in Niederösterreich als allgemein und in Bezug auf die Umsetzung interkultureller Pädagogik besonders gut eingestuft wurden.

Protokolle zu den Erhebungsterminen			
Teilnehmende Beobachtung *linguistic landscapes*	Testvideoaufnahmen	Interviews Videoaufnahmen	Interviews Kommentierung ausgewählter Videoaufnahmen
April 2014	**Mai 2014**	**Juni 2014**	**September 2014**

Nach der Datenerhebung erfolgte die Aufbereitung des Materials und anschließende Analyse bzw. die gemeinsame Interpretation der Ergebnisse. Die Ergebnisse der Forschung auf Mikro-, Meso- und Makroebene wurden laufend zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Herangehensweisen des Forschungsteams und damit unsere Zugänge zur Situation in den Kindergärten waren natürlich von unseren Vorerfahrungen und jeweiligen Forschungsschwerpunkten beeinflusst. Durch die Arbeit im Team konnten wir unsere geteilten Eindrücke gemeinsam reflektieren und so von der interdisziplinären Zusammensetzung profitieren. Die bereitwillige Aufnahme durch die Kindergärten und die Möglichkeit, an vielen Interaktionen teilzunehmen, waren für die Qualität der vorliegenden Untersuchung von größter Bedeutung. Die Bereitschaft zur Reflexion und die Offenheit, sich mit den von uns eingebrachten Schwerpunkten zu beschäftigen, haben zur Validität der Interpretationen entscheidend beigetragen. Wesentlich war hierbei auch der Diskussionsprozess im Rahmen einer Präsentation unserer Ergebnisse und Interpretationen in den beiden Fokuskindergärten.

2. Die Fokuseinrichtungen

Unsere Erhebungen fanden in zwei Kindergärten statt, die hier als Kindergarten 1 und Kindergarten 2 bezeichnet werden. Auch die Namen aller involvierten Personen wurden anonymisiert.

In beiden Kindergärten hatten die Mitarbeiterinnen verschiedene Rollen inne, im Sinne der Verständlichkeit sind sie hier kurz aufgelistet. Da in den betreffenden Kindergärten nur weibliche MitarbeiterInnen tätig sind, werden im folgenden Bericht stets die weiblichen Bezeichnungen verwendet:

- Die Kindergartenleiterinnen sind für einen oder mehrere Kindergärten zuständig. In einer Fokuseinrichtung ist die Kindergartenleiterin gleichzeitig gruppenleitende Pädagogin.
- Die Kindergartenpädagoginnen haben die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin (BAKIP bzw. BASOP) abgeschlossen und sind als gruppenleitende Pädagoginnen tätig.
- Interkulturelle Mitarbeiterinnen (IKM) sind speziell ausgebildete, mehrsprachige Personen, die meist mehrere Kindergärten betreuen oder (zum Untersuchungszeitpunkt noch selten) fix einem Kindergarten zugeordnet sind.
- Sonderkindergartenpädagoginnen sind speziell für die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ausgebildet und sind entweder stationär oder in mehreren Kindergärten tätig.

- Kindergartenbetreuerinnen sind als Unterstützung der Kindergartenpädagoginnen tätig und nach einer kurzen Ausbildung vor allem für Arbeiten im Rahmen der Gruppe (Essen vorbereiten usw.) zuständig.
- Stützkräfte sind einzelnen Kindern mit besonderen Bedürfnissen zugeordnet und sind für eine bestimmte Stundenanzahl in einer Gruppe anwesend.

Wir verwenden im weiteren Text die Bezeichnung „Mitarbeiterinnen“ für alle im Kindergarten arbeitenden Personen, die einzelnen Bezeichnungen werden dann erwähnt, wenn es konkret um einzelne Personen bzw. um ihre Zusammenarbeit geht.

Kindergarten 1

Dieser Kindergarten liegt in einer der größeren Städte des Bundeslandes, verfügt über vier Gruppen und die Kinder, die ihn besuchen, sprechen viele verschiedene Sprachen. Ausgehend von einer als schwierig beschriebenen Vorgeschichte hat sich, nach Aussage verschiedener Beteiligter, die Situation des Kindergartens in den letzten Jahren stark verbessert. Leitung und Mitarbeiterinnen legen großes Augenmerk auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder, denen sie damit helfen möchten, als belastend erlebte familiäre Situationen zu bearbeiten (rezente Fluchterfahrungen, prekäre Lebensumstände, geringe sozioökonomische Ressourcen usw.). Die Arbeit der IKM hat in diesem Kindergarten lange Tradition und die Kooperation zwischen den Mitarbeiterinnen wird als sehr positiv beschrieben. Die einzelnen Mitarbeiterinnen beschreiben Freiräume bei der Gestaltung und in den Gruppen werden je nach Vorlieben verschiedene Schwerpunkte gesetzt, auch die einzelnen Mitarbeiterinnen nehmen viele verschiedene Rollen ein. Wir erlebten die Kinder in diesem Kindergarten sehr häufig in Interaktion mit den Erwachsenen und auch wir wurden schnell in Aktivitäten eingebunden.

Kindergarten 2

Dieser Kindergarten liegt in einer ländlichen Gemeinde, hat vier Gruppen und ist seit langer Zeit ein interkulturelles Schwerpunkthaus. Der Großteil der Kinder stammt aus Familien, die bereits seit ein oder zwei Generationen im Ort leben, und neben Deutsch spielt vor allem Türkisch eine Rolle. Das pädagogische Konzept des Kindergartens zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen in verschiedenen Bereichen ab. Die Mitarbeiterinnen beschreiben ihre Zusammenarbeit als sehr gut, sie äußern gegenseitige Wertschätzung und legen Augenmerk auf gute Kooperation im Team. Die Rollen der einzelnen Mitarbeiterinnen erscheinen dabei routiniert aufeinander abgestimmt, etwa bei Übersetzungsleistungen der IKM. Rituale spielen im Kindergartenalltag eine wichtige Rolle. Wir erlebten in diesem Kindergarten aber auch das freie Spiel der Kinder als ein wichtiges Element, das auch die Mitarbeiterinnen als besonders relevant ansahen.

II. PRAXISFELDER INTERKULTURELLER PÄDAGOGIK IN KINDERGÄRTEN

Nachfolgend werden die oben angesprochenen Praxisfelder dargestellt: Jedem Praxisfeld ist eine kurze Skizze der Forschungsinteressen bzw. Forschungsfragen sowie eine kurze theoriegeleitete Auseinandersetzung vorangestellt. Daran anschließend wird das jeweilige Praxisfeld an Hand ausgewählter Praxisausschnitte vertiefend bearbeitet. Im Zuge dessen wird auch die Einbettung dieser Praxisfelder in verschiedene pädagogische Spannungsfelder deutlich, aus denen Handlungsspielräume für eine interkulturell sowie differenzsensibel ausgerichtete pädagogische Praxis erwachsen können. Daraus werden Reflexionsfragen sowie Impulse für die pädagogische Praxis formuliert.

1. Praxisfeld „Interaktions- und Beziehungsgestaltung sowie Teamzusammenarbeit“

1.1 Theoretischer Hintergrund und Fragestellungen

Für den Menschen als soziales Wesen ist die Beziehung zu anderen Menschen zentrales Moment seines Seins. Lernprozesse sind – im Kindergartenalter noch mehr als sonst – Prozesse des Lernens von und an anderen. Daher wird innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zur Frage nach der Qualität der pädagogischen Praxis in Kindergärten und Kinderkrippen – neben der Orientierungs- und Strukturierungsqualität (vgl. Tietze 1998; Viernickel 2012) – vor allem die Beziehungs- und Interaktionsqualität (Prozessqualität) als ein besonders bedeutsames Kriterium professioneller frühpädagogischer Praxis[5] genannt (vgl. Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach 2001). Arbeiten zu interkultureller Pädagogik im Elementarbereich (wie z. B. Leisau o.J.; Boos-Nünning 2000; Müller, Schmidt, Stamer-Brandt 2004) oder zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Kindergärten (wie z. B. bei Datler, Bamberger, Studener-Kuras 2000; Jampert 2001; Gasteiger-Klicpera 2010; Datler u. a. 2013), weisen darauf hin, dass auch interkulturelle pädagogische Praxis wesentlich von der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung getragen ist.

Gerade für eine differenzsensible pädagogische Praxis stellt sich dabei die Frage, wie in pädagogischen Alltagssituationen Gleichheit und Verschiedenheit verhandelt und hergestellt werden und wie diese Prozesse „emotional“ und damit innerpsychisch aufgeladen und besetzt werden. Das beständige Wahrnehmen und Ausverhandeln der Verschiedenheit und der Gemeinsamkeit im Miteinander wird einerseits mit der individuellen Entwicklung eines kohärenten Selbst und der Entwicklung eines Gefühls von „Selbstwirksamkeit“ (vgl. Fonagy, Gergely, Jurist, Target 2008; Naumann 2010) und andererseits mit der Entwicklung von Gemeinschaftssinn (Fürstaller, Hover-Reisner, Datler 2014) in Verbindung gebracht. Von Interesse ist dabei die Frage,

[5] Im Begriff „Strukturqualität“ werden die dauerhaften und politisch regulierbaren Rahmenbedingungen, also der PädagogInnen-Kind-Schlüssel, die Gruppengröße, die Ausbildung des Personals, die Vorbereitungszeit oder das Gehalt, subsumiert. Unter „Prozessqualität“ wird das professionelle erzieherische Handeln im Alltag, die Reflexionsbereitschaft, Interaktionsprozesse mit Kindern und KollegInnen sowie die kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern verstanden. Unter „Orientierungsqualität“ werden implizite und explizite pädagogische Konzepte gefasst. Zur Orientierungsqualität gehören professionelle pädagogische Haltungen, Erziehungsvorstellungen, das Bild vom Kind u. a. m.

worauf die Vorstellungen davon beruhen, was gleich und was verschieden ist, wie stark und in welcher Weise dabei auf natio-ethno-kulturelle Zuschreibungen Bezug genommen wird oder was es für Kinder und Erwachsene im Kindergarten bedeuten mag, wenn Gleichheit und Verschiedenheit vorwiegend entlang dieser Zuschreibungen verhandelt und zugewiesen werden.

Auch sprachliches Lernen ist gerade bei Kindern stark an Beziehungen, an Austausch und Begegnung, an das Ernstnehmen kindlicher Wünsche, Interessen und Fragen gebunden (vgl. Thiersch 2007, 14f.). Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Einfühlung ermöglicht dabei erst ein eingehenderes Gespräch, eine Einstimmung auf den anderen und damit nicht zuletzt auch ein Eingehen auf das jeweilige kindliche Sprachstandsniveau sowie einen sprachförderlichen Sprachgebrauch (vgl. hierzu auch Gasteiger-Klicpera, Knapp, Kucharz 2010, 205; 209f.; Montanari 2002; Jampert 2002).

Im Rahmen der Studie wurde davon ausgegangen, dass sich hohe Interaktions- und Beziehungsqualität vor allem dadurch auszeichnet, dass Pädagoginnen sowohl in dyadischen (vgl. Becker-Stoll 2010; König 2007) als auch in gruppenbezogenen Settings (vgl. König 2009) auf die emotionale Verfasstheit der Kinder eingehen (vgl. Kieferle 2010). Die konkreten Merkmale der emotionalen Bezogenheit innerhalb der Interaktions- und Beziehungsformen wurden in den analysierten Fokusszenen der ausgewählten Einrichtungen an die Befunde der Interaktionsforschung im Feld der Frühpädagogik (wie z. B. König 2009, 2010) angebunden. Im Zuge einschlägiger Studien wurde insbesondere die Interaktionsform des *sustained shared thinking* (anhaltendes geteiltes Nachdenken) eingehend untersucht (vgl. König 2009, 2010, 2013). Solche Austausch- und Abstimmungsprozesse wurden vor allem beobachtet, wenn Individuen gemeinsam versuchen, ein Problem zu lösen, sich Geschichten auszudenken, Gedankengänge zu klären oder auch, wenn gemeinsame Aktivitäten abgesprochen und realisiert werden. Diese Interaktionsform – auch als dialogisch/ko-konstruktive Prozesse bezeichnet – beruht auf wechselseitigen Austauschprozessen zwischen Individuen, die auf gleichem Niveau ununterbrochen mit wechselseitigem Bezug stattfinden. Alle beteiligen sich – verbal und nonverbal – am Gedankenaustausch und führen diesen – über Austausch- und Abstimmungsprozesse – weiter.

In pädagogischen Kontexten sind dabei besonders in Gruppensettings auch moderierende, instruktive oder auch assistierende Elemente von Bedeutung, die auch als *scaffolding* (*scaffold* = Gerüst; *scaffolding* = mit einem Gerüst versehen) bezeichnet werden (vgl. König 2009). *Scaffolding* meint eine Form der pädagogischen Interaktions- und Beziehungsgestaltung, die auf die Unterstützung von Lernprozessen durch die Bereitstellung einer Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen oder Hilfestellung abzielt. Sobald die Kinder dazu in der Lage sind, eine Teilaufgabe oder Teilhabe eigenständig zu bewerkstelligen, wird dieses „Gerüst“ – also die Anleitungen/Instruktionen – schrittweise abgebaut.

Es konnte gezeigt werden (vgl. König 2010), dass die eben beschriebenen Interaktionsformen einen hohen Einfluss auf die Kinder und deren kognitive sowie sozial-emotionale Entwicklung haben. Albers (2009) kommt in seiner Studie auch zu dem Schluss, dass die Interaktionsform des *sustained shared thinking* Bedeutung für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder hat. Phasen von *sustained shared thinking* werden durch die Studie als besonders günstige Voraussetzung einer effektiven Vorschulpädagogik bestätigt. Die Studie belegt dabei, dass die

Effektivität des pädagogischen Handelns darin liegt, kindinitiierte Interaktionen – über dialogische und damit ko-konstruktive Interaktionsprozesse – zu unterstützen. Denn auf diese Weise wird auf die Interessen, Wünsche und Emotionen der Kinder eingegangen, was – wie oben schon erwähnt – als förderlich für die kindliche Entwicklung bzw. für „Selbstbildungsprozesse" (vgl. Schäfer 2003) erachtet wird. Die von Schäfer (ebd.) beschriebenen Selbstbildungsprozesse sind eng mit Gefühlen der „Selbstwirksamkeit" (vgl. Leuzinger-Bohleber u. a. 2009) und der „Urheberschaft" (vgl. Dornes 2004) verbunden, die bedeutsam dafür sind, dass Kinder von sich aus den Wunsch verspüren, sich Neuem zuzuwenden und sich damit auf Lernprozesse und gemeinsame Aktivitäten (soziale Entwicklung/Bildung) aus einer „Eigenaktivität" heraus einlassen zu können.

Welche Formen der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung können nun konkret eine Grundlage für das Gelingen bzw. für die Etablierung solcher von *sustained shared thinking* getragener Interaktionsprozesse und damit für die Evokation von „Selbstbildungsprozessen" schaffen? Hier sind insbesondere drei Formen zu nennen, auf die nun genauer eingegangen werden soll.

3 Formen der gelungenen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung

- ***Emotional/affective involvement:*** Mit diesem Begriff (emotionales Involviertsein) ist gemeint, dass die PädagogInnen auf die „mentale Welt" der Kinder, in dyadischen aber auch gruppenbezogenen Settings, eingestimmt sind. *Mind-Reading* (vgl. Dune 2000) oder die Fähigkeit zur „Mentalisierung" (vgl. Allen, Fonagy 2006) sind dabei wichtig, um Zugang zur kindlichen emotionalen Verfasstheit zu erhalten. Dazu können verbale und non-verbale Ausdruckskanäle „gewählt" werden: So bringen PädagogInnen a) z. B. über ihre Gestik und Mimik, aber auch über die stimmliche Modulation zum Ausdruck, dass sie die Gefühle, Wünsche und Interessen der Kinder wahrnehmen, markieren und spiegeln (vgl. Dornes 2004). Zudem können sie dies b) über so genannte *internal state comments* (verbale Bezugnahme auf innere Zustände) oder *joint attention comments* (verbale Bezugnahme auf die Aufmerksamkeit des Kindes) oder non-verbale Formen den Kindern gegenüber zum Ausdruck bringen. Für den Bereich des *emotional involvements* ist zudem wichtig, dass die PädagogInnen den Kindern c) signalisieren, dass sie diesen gegenüber positiv gestimmt sind. Das Miteinander gibt damit einen emotionalen „Halt" (vgl. Winnicott 1984), der zum „Erkunden" beiträgt.
- **Gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit**: Im Konzept des *sustained shared thinking* geht es damit in Verbindung stehend um die Herstellung gemeinsamer Austauschprozesse im Sinne von Intersubjektivität. Wie oben beschrieben, zeichnen sich dialogische (ko-konstruktive) Interaktionsprozesse dadurch aus, dass die beteiligten Personen darum bemüht sind, im wechselseitigen dynamischen Austausch zu bleiben. Situationen der „gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit" (vgl. Dune 2000; König 2009) oder des „gemeinsamen Gegenstandsbezugs" (vgl. Oerter 1999) sind in diesem Sinne wichtig, um solche Prozesse entwickeln oder auch halten zu können, und zwar von allen AkteurInnen, also auch zwischen den PädagogInnen. Dies erfolgt einerseits über emotionsfokussierte Bezugnahmen und andererseits über die Kommentierung von gemeinsamen Interessen in Bezug auf einen Gegenstand. Dies kann über Verbalisierungen (*joint attention comments*), aber auch nonverbal (Zeigegesten usw.) erfolgen. Auch hier spielt *scaffolding* eine gewisse Rolle, da über Instruktionen, Erklärungen usw. alle in ein „gemeinsames Boot" geholt werden.

- **Sensitive Responsivität**: Mit diesem Konzept (vgl. Remsperger 2011) lassen sich die oben genannten Punkte zusammenfassen und bündeln: „Sensitive Responsivität“ markiert bzw. zeigt an, ob eine Pädagogin auf das Kind reagiert und wie feinfühlig bzw. mentalisierend sie das tut. Hier geht es also einerseits darum, ob die Signale der Kinder bemerkt werden, ob auf diese Signale angemessen reagiert wird (prompt, im Sinne der Kinder, verbunden mit einer generellen positiven Haltung den Kindern gegenüber) und auf welche Ausdruckskanäle dafür zurückgegriffen wird (Sprache bzw. welche Sprachen und in welchem Modus, Stimme, Gesicht, Körper). Im Sinne abgestimmter Interaktionsprozesse liegt hierbei ein besonderes Gewicht auf der Frage, ob auf die vielgestaltigen „kindinitiierten Interaktionsangebote bzw. Aktivitäten“ Bezug genommen wird (Responsivität).

Ziele und Fragen der bildungswissenschaftlichen Analyse

Im Rahmen der Studie war es das Anliegen, in differenzierter Weise empirisch und theoretisch zu fassen, ob und wenn ja, welche Bedeutung das Erleben bzw. die intersubjektiv erfahrbare Ausgestaltung von sprachlicher oder kultureller Unterschiedlichkeit für die kindliche Entwicklung haben mag (vgl. Auernheimer 1990; 2002; 2003; 2005). In diesem Zusammenhang wird etwa – neben anderen weiteren Aspekten – danach gefragt, inwieweit der emotional sensible Umgang im Allgemeinen hierfür eine Rolle spielt.

In der Analyse aus bildungswissenschaftlicher bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive wurde also davon ausgegangen, dass die Qualität der Beziehungs- und Interaktionsgestaltung vor allem über den Grad der emotionalen Bezogenheit der PädagogInnen auf den emotionalen Zustand des Kindes in Gruppensituationen, aber auch in dyadischen Situationen bestimmt ist. Im vorliegenden Kapitel wollen wir uns der Interaktions- und Beziehungsgestaltung im Kindergarten mehrdimensional entlang folgender Fragekomplexe zuwenden:

- Die Frage, wie MitarbeiterInnen im Kindergarten auf die Kinder eingehen und sie in ihren Wünschen und Bedürfnissen wahrnehmen, stellt ein zentrales Moment der vorliegenden Untersuchung dar (1.2.1). Wird auf Bedürfnisse und Wünsche der Kinder geachtet? Wird auf Äußerungen der Kinder sensibel reagiert? Und ist auch bei Gruppenaktivitäten noch ein Eingehen auf konkrete Interessen möglich?
- Das Team des Kindergartens ist ein soziales Gefüge, in dem den einzelnen MitarbeiterInnen mehr oder weniger Raum zugestanden wird – und das auch den Kindern ein wesentliches Beispiel für Zusammenleben ist (1.2.3). Schafft das Team für alle MitarbeiterInnen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen einzusetzen? Unterstützt die Zusammenarbeit im Team die pädagogische Arbeit der Einzelnen produktiv? Und wie flexibel können Rollen eingenommen und ausgehandelt werden?

Vor dem Hintergrund der oben ausgeführten großen Bedeutung von *sustained shared thinking* im Allgemeinen und im Hinblick auf differenzsensible Pädagogik und den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Besonderen wollen wir in der Folge einige Szenen aus dem Alltag der untersuchten Kindergärten für eine eingehendere Analyse dieser Praxen heranziehen. Zusätzlich gehen wir in einem Exkurs (1.2.2) auf den Zusammenhang zwischen räumlicher Struktur, Beziehungsgestaltung und Sprachgebrauch im Garten ein.

1.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen

1.2.1. Interaktions- und Beziehungsgestaltung der MitarbeiterInnen mit den Kindern im Kindergarten

Wie kann ein Angebot so gestaltet werden, dass sowohl gemeinsames Tun im Hinblick auf ein Thema oder Ziel als auch die Aneignung des Angebots durch die Kinder selbst ermöglicht werden und damit eine optimale Anregung von Lernprozessen stattfinden kann? Welche Rolle spielt dabei das Handeln – aber auch die Einstellungen – der MitarbeiterInnen im Kindergarten? Und welche Rolle kann Mehrsprachigkeit in einem solchen Angebot spielen? Diesen Fragen wollen wir anhand der Analyse von vier Szenen aus den Kindergärten nachgehen.

1.2.1.1 Sensitive Responsivität als pädagogischer Balanceakt in Gruppensettings

In den ersten beiden Fokusszenen, die im Kindergarten 2 mittels Videokamera aufgenommen wurden, handelt es sich um ein angeleitetes (Lern-)Spiel mit einer Handpuppe, das „zweisprachig“ (Deutsch und Türkisch) gestaltet wird. Das Spiel besteht darin, dass die Handpuppe von der Pädagogin einmal auf dem Sessel, einmal hinter dem Sessel usw. platziert wird und die Kinder die Aktivität der Puppe benennen und nachmachen sollen. Die gruppenleitende Pädagogin moderiert das Angebot, die IKM übersetzt ins Türkische.

Fokusszene: „Hallo Puppe“

> Die Kinder, die Pädagogin (P.) und die Interkulturelle Mitarbeiterin (I.) befinden sich im Turnsaal bzw. Bewegungsraum, sie haben einen Sesselkreis gebildet. Manche der Kinder sitzen ruhig auf dem Sessel, andere wiederum zappeln mit den Beinen.
>
> Dabei schauen alle auf P., die die Handpuppe in der Hand hält und das Spiel anmoderiert. Während P. spricht, sagt das Mädchen, das neben ihr sitzt, *„Hallo Puppe“*. P. wendet sich kurz dem Mädchen zu, blickt sie direkt an, hält die Handpuppe etwas höher und führt ihre Erklärungen zum Spiel fort. Sie meint, dass die Puppe „*heute wieder etwas vorzeigt*.“ Dabei blickt sie die Kinder in der Runde leicht lächelnd an und sagt dabei: „*alle Kinder machen das dann nach“*.
>
> Sie unterstreicht diese Aussage mit einer zeigenden Geste und hat dabei auch direkten Blickkontakt mit der Kamera. P. erklärt nun weiter: *„Ja, ihr schaut’s amal was die Puppe macht, wer’s weiß kann auch sagen, was die Puppe macht und dann dürft‘s auch nachmachen, was die Puppe macht“*.
> P. spricht dabei langsam, konzentriert sowie deutlich, blickt die Kinder direkt an und scheint darum bemüht zu sein, in einem warmen Ton zu sprechen. Dabei moduliert sie auch ihre Stimmlage. Ihr Gesichtsausdruck wirkt konzentriert, ein bisschen ernst, aber auch freundlich.
>
> Nachdem P. mit ihrer Erklärung fertig ist, übersetzt I. ins Türkische. Dabei beginnt sie zu übersetzen, noch bevor P. geendet hat. P. wirkt für einen kurzen Moment ein bissen irritiert,

> sie nimmt sogleich Blickkontakt zu I. auf. Die Kinder, die im Blickfeld sind, schauen nicht in die Richtung von I., sondern noch immer auf P. und die Handpuppe. Manche der Kinder schauen auch „ins Leere".
>
> Während I. übersetzt, sagt eines der Kinder (man sieht es nicht): *„Stiiiiiimmt"*. P. blickt in die Richtung dieser Wortmeldung und macht mit ihrem Zeigefinger an den Lippen ein *„Psssst"*. Nun schwenkt die Kamera zu I. und den Kindern, die unmittelbar neben ihr sitzen. I. übersetzt, blickt dabei direkt die beiden Mädchen an, die neben ihr sitzen. Sie unterstreicht das Gesagte mit Handbewegungen (deutet einmal in die Richtung der Puppe) und einem ausdrucksstarken mimischen Spiel: sie hebt die Augenbrauen, lächelt dabei, hebt leicht die Schultern usw. Die beiden Mädchen blicken sie an, nicken mit dem Kopf. Eines der Mädchen sagt auch etwas in türkischer Sprache, was auf der Aufnahme allerdings nicht verständlich ist. Auch das Mädchen links von ihr blickt sie mit großen Augen an.

Betrachtet man diese Szene, dann fallen drei Punkte besonders auf, die für die Gestaltung dieser gemeinsamen Situation möglicherweise von tragender Bedeutung waren:

Zum einen zeigt die Szene, dass die beiden Mitarbeiterinnen ein gut abgestimmtes und eingespieltes Team sind. Sie haben häufig Blickkontakt. Wie im „Staffellauf" übergeben sie sich das Wort. Beide sind darum bemüht, die Kinder dazu anzuhalten, ruhig zu sein und zuzuhören, wenn eine von ihnen spricht. Dies weist auch auf gegenseitige Wertschätzung hin. Diese Wertschätzung im Hinblick auf verschiedene Sprachen wird so auch für die Kinder erfahr- und erlebbar. (Sprachliche) Diversität wird auf diese Weise emotional positiv besetzt, damit wird gleichsam eine angenehme, positive Atmosphäre für gemeinsames Spielen und Lernen geschaffen. Zugleich zeigt die Sequenz auch, dass die Rollenverteilung zwischen den beiden Mitarbeiterinnen recht klar sein dürfte: P. leitet das Spiel, hat also die pädagogische Hauptverantwortung, I. hat tendenziell die Funktion der Übersetzerin inne. Diesen Aspekt werden wir weiter unter nochmals unter sprachlichen Gesichtspunkten (siehe 1.2.1.2 & 2.2.5), aber auch im Hinblick auf Fragen zur Teamzusammenarbeit (siehe 1.2.3 & 2.2.5.2) aufgreifen.

Zum anderen zeigt diese Szene, dass die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung vom gemeinsamen Gegenstandsbezug getragen ist, emotional positiv gefärbt ist und durch klare Anleitungen strukturiert ist: Beide Mitarbeiterinnen sind darum bemüht, die Kinder verbal und nonverbal direkt anzusprechen und haben dabei auch die Gruppe als Gesamtes im Blick. Offensichtlich wird dies z. B. darin, dass sowohl I. als auch P. immer wieder alle Kinder in der Runde ansehen, wobei sie mit Mimik und Gestik spielen. Die mimische, gestische und stimmliche Unterstreichung der Aktivitäten einerseits und die positive emotionale Färbung andererseits haben vermutlich dazu beigetragen, dass die Situation von den Kindern insgesamt als „haltend" (vgl. Winnicott 1965/2002) erlebt wurde und damit bei den Kindern ein Explorationsverhalten angeregt wurde.

Beide Mitarbeiterinnen sind demnach darum bemüht, sowohl die eigenen sprachlichen Äußerungen und Aktivitäten als auch die der Kinder mimisch, gestisch und durch ihre stimmliche Modulation in emotional warmem Ton zu unterstreichen bzw. emotional zu modulieren und in Bezug zu den Kindern zu setzen. Affekt- bzw. Emotionsausdrücke werden im Zuge dieser Aktivitäten markiert und gespiegelt (vgl. Dornes 2004) sowie auf die vermuteten emotionalen Zustände der Kinder

abgestimmt. Dies weist insgesamt auf ein gewisses Maß an emotionalem Involviertsein hin und stellt damit eine wichtige Grundlage für „sensitive Responsivität“ (vgl. Remsperger 2011) dar.

Drittens wirkt die gesamte Sequenz sehr durchstrukturiert und geordnet. Es entsteht der Eindruck, dass die beiden Mitarbeiterinnen gemeinsam darum bemüht sind, das Puppenspiel wie „geplant“ durchzuführen. Auch Sprechweise und Wortwahl in Verbindung mit dem mimischen Ausdruck erzeugen ein hohes Maß an Strukturiertheit und Ordnung. Deutlich wird dies z. B. daran, dass P. den Kindern gegenüber betont, dass sie das nachmachen „dürfen“, was die Handpuppe macht. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass P. darum bemüht ist, mit den Kindern das Spiel so zu spielen, wie es angedacht ist. In Verbindung mit dem Umstand, dass P. das Spiel sehr genau erklärt – obwohl die Kinder das Spiel recht gut zu kennen scheinen –, kann angenommen werden, dass hier Momente des *Scaffoldings* (vgl. König 2009) zum Tragen kommen. Das Kommentieren und Wiederholen dessen, was die Puppe macht, die genauen Anleitungen etc. können einerseits als Versuche verstanden werden, eine gemeinsame (sprachliche) Basis herzustellen (siehe weiter unten). Andererseits dienen diese Kommentierungen auch als *joint attention comments*, also als Verbalisierungen einer „gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit“. Beide Aspekte haben aus der oben vorgestellten Perspektive (sprach-)förderlichen Charakter. Zudem ist anzunehmen, dass auf diese Weise auch das „Gemeinschaftsgefühl“ (vgl. Fürstaller, Hover-Reisner, Datler, Datler, 2014) gestärkt werden kann.

In dieser Szene (aber auch in anderen Ausschnitten) sind also immer wieder Momente der pädagogischen Interaktionsgestaltung auszumachen, die bei König (2009) im Gruppensetting als erklärend, auffordernd und assistierend beschrieben werden und stärker konstruktiven/instruktiven als dialogischen Charakter haben (vgl. König 2009). Es handelt sich also um Situationen, in denen vor allem der Aspekt des *Scaffoldings* zum Tragen kommt, in denen aber das Ausmaß an emotionaler Bezugnahme seitens der PädagogInnen reduziert ist bzw. die Vermutung zulässt, dass die PädagogInnen nicht durchgehend auf die „innere Welt der Kinder“ Bezug nehmen oder auch weniger angemessen – im Sinne der sensitiven Responsivität – darauf reagieren. Dies wird besonders in folgender Szene deutlich:

Fokusszene: „Wir sind schon groß“

> Die Kinder stehen auf dem Sessel, schauen sich wechselseitig an, blicken zu P. und zur Puppe. Ein Bub (Gustav) sagt *„Oohhh“* und schaut in die Richtung von I. Der Junge kommentiert weiter *„Jetzt sind wir groß“*. I., die auch auf dem Sessel steht, schaut dabei zunächst zu den beiden Mädchen neben ihr, nickt mit den Kopf. Kurz darauf – es stehen noch immer alle am Sessel und die Kinder reden durcheinander – richtet sie sich an die ganze Gruppe, also nicht mehr nur an die beiden Mädchen neben ihr, und sagt auf Deutsch *„Auf dem Sessel“* – sie nickt dabei und scheint dann ein Kind anzusehen, nennt auch einen Namen.
>
> Währenddessen reden die Kinder durcheinander. Manche der Kinder strecken sich, machen sich also größer. Zwischendurch hört man auch P. etwas sagen. Gustav kommentiert diese Szene: *„Wir sind jetzt größer.“* P. sagt darauf: *„Jetzt seid ihr größer.“* Und ein anderes Kind meint: *„So wie ein Dinosaurier … Dinosaurier sind größer“*. P. kommentiert dies mit

> *„mhmhmmmm“*. Die IKM steht gerade da, beobachtet die Szene und wirkt dabei etwas ernst. Im Bild sind auch zwei kleinere Mädchen zu sehen – sie schauen in diese Richtung und wirken konzentriert bzw. aufmerksam.
>
> Die Buben scheinen jedenfalls ihre Freude damit zu haben, größer bzw. groß zu sein. Das Mädchen neben P. sagt *„Äh P.“* und wird von Gustav „unterbrochen“. P. richtet ihren Blick auf den Buben, wendet sich mit einer Drehung ihres Oberkörpers ganz dem Jungen zu und sagt: „*Gustav, gut aufpassen ... was geschieht als nächstes?“* Auch I. sagt: *„Gustav, gut aufpassen.“*

Zunächst ist diese Szene besonders interessant, weil Gustav mit seinem Kommentar *„Oohhhh ... Jetzt sind wir groß“* nicht nur kommentiert, was die Puppe macht (*joint attention comment*), sondern einen Bezug zu sich und den anderen Kindern herstellt: Nämlich groß zu sein. Dies unterstreicht er mit einem freudigen *„ohhhh“*.

Die beiden Mitarbeiterinnen nehmen darauf aber weniger konkreten bzw. „spielerischen und länger anhaltenden“ Bezug: I. scheint in dieser Situation zunächst mit den beiden Mädchen beschäftigt zu sein: Sie beobachtet sie und nickt mit dem Kopf, als die beiden auch am Sessel stehen. Eine Weile später kommentiert sie – in deutscher Sprache – *„auf dem Sessel“*. Damit bezieht sich I. mit ihrem Kommentar verbal auf das, was die Puppe macht (*joint attention commenting*) und weniger auf das, was in der „inneren Welt“ der Kinder vorgehen mag. Denn sie greift nicht den emotionalen Bezug auf, den Gustav hergestellt hat, nämlich groß zu sein. Es ist zu vermuten, dass I. hier einen „gemeinsamen Gegenstandsbezug“ (vgl. Oerter 1999) aufrecht erhält (die Puppe), wenngleich sich die Verbalisierung nicht konkret auf den emotionalen Zustand der Kinder richtet: Das von Gustav verbalisierte Gefühl von „Großartigkeit“, wird in dieser Situation also nicht aufgenommen bzw. es wird darauf nicht Bezug genommen (im Sinne von *internal state comments* – vgl. Ereky-Stevens 2005) – obwohl das Verhalten der Kinder (sie strecken sich, machen sich auf den Sesseln größer) und der Vergleich mit dem Dinosaurier darauf hinweist, dass das Gefühl von Größe und Großartigkeit für die Kinder in dieser Situation von großer Bedeutung ist. Das ernst wirkende Verhalten von I. (inkl. Mimik und Gestik) steht in deutlichem Kontrast zu den kindlichen Verhaltens- und Ausdrucksweisen.

Auch P. geht verbal nur kurz darauf ein und ermahnt Gustav, dass er aufpassen solle, was die Puppe nun als nächstes macht. I. unterstützt sie dabei und meint: *„Gustav, gut aufpassen“*. Im Hinblick auf das Verhalten der Mitarbeiterinnen kann hier vermutet werden, dass das Puppenspiel – wie es zu spielen ist – im Vordergrund stand, nicht aber das, was die Kinder von sich aus mit diesem Puppenspiel kreiert und assoziiert haben. Das Ausmaß an „Abstimmung“ ist hier geringer, da weniger stark in spielerischer und dynamischer Weise auf die kindinitiierten Angebote eingegangen wird. *Scaffolding* – oder mehr noch instruktive Spielanleitung – scheint hier im Vordergrund zu stehen, mehr als ko-konstruktive Prozesse, die sich dadurch auszeichnen, dass im wechselseitig abgestimmten Austausch über den Fokus auf „den anderen“ – und auch auf das dritte Objekt (Puppe) bzw. den gemeinsamen Gegenstandsbezug – auch „Neues“ entstehen kann.

Interessant sind diese beiden Aspekte im Vergleich vor allem deshalb, da über die Instruktionen der Mitarbeiterinnen zwar eine Form der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit bzw. ein gemeinsamer

Gegenstandsbezug hergestellt werden kann. Es gelingt ihnen, die Kinder für die Sache zu gewinnen – wenn auch nicht durchgehend. Dies hat vor allem mit der Puppe zu tun, die die Gruppe und deren Mitglieder – auch über sprachliche Unterschiede hinweg – verbindet. Dies kann als positiv bewertet werden, wenn wir mit König (2010) davon ausgehen, dass das Vorhandensein von Momenten gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit und die Integration wechselseitig abgestimmter Austauschprozesse in pädagogischen Alltagssituationen für individuelle und gruppenbezogene Lernprozesse wesentlich sind. Allerdings geschieht dies in dieser Szene weniger über den Modus der emotionalen Bezugnahme durch die Mitarbeiterinnen („sensitive Responsivität"), etwa über Formen von *internal state comments*, also sprachliche Kommentierungen, über die vermutete emotionale Zustände verbalisiert werden.

Wenn wir berücksichtigen, dass die Effektivität pädagogischen Handelns darin liegt, kindinitiierte Interaktionen zu unterstützen und auf diese Weise auf die Interessen, Wünsche und Emotionen der Kinder einzugehen, so müssen wir feststellen, dass die starke Fokussierung der beiden Mitarbeiterinnen auf die (korrekte) Durchführung des Spiels an der einen oder anderen Stelle dazu führt, dass die Wünsche, Interessen oder auch Gefühle der Kinder etwas aus den Blick geraten und sie damit das Potential zur Anregung kindlicher Lernprozesse, das die Situation bietet, nicht optimal nützen.

Der Balanceakt seitens der Mitarbeiterinnen, die Kinder gut „anzuleiten" (damit alle „mitkommen" können) und gleichzeitig deren Interessen, Wünsche und Gefühle nicht aus den Augen zu verlieren, gelingt hier nur teilweise. Wie dieser Balanceakt gelingen kann, zeigt eine weitere Fokusszene:

Fokusszene: „Die Puppe geht um den Sessel herum und da pass' ich nicht rein"

> P. fragt *„Und was macht die Puppe jetzt?"*. Dabei führt sie die Puppe um den Sessel herum. Die Kinder schauen zunächst zu, und gehen dann selbst relativ rasch um denen eigenen Sessel herum. Ein Kind kommentiert dies auf Türkisch. Die Kinder laufen um den Sessel, mehrere Male. Auch I. Dabei kommentiert sie in türkischer Sprache. I. bleibt stehen, die Kinder drehen weiter ihre Runden. I. blickt kurz zu P. und sagt: *„wieder steeehen bleiben …. A., stehen bleiben"*.

Auch hier fällt wieder das Zusammenspiel (über Blickkontakt) der beiden Mitarbeiterinnen auf. Die Kinder sind wieder auf die Puppe konzentriert, wobei sie offensichtlich Spaß daran haben, ihre Sessel mehrmals zu überrunden. In dieser Situation ist es I., die in deutscher Sprache die Kinder dazu auffordert, wieder stehen zu bleiben. Interessant ist hier auch, dass ein Kind in türkischer Sprache kommentiert, was die Puppe macht.

> Die Kamera ist nun wieder auf P. gerichtet, die Kinder schauen zu P. Die Buben lassen sich auf den Sessel plumpsen und machen *„ahhh"*. P. meint nun *„Als nächstes …"*, pausiert und positioniert die Puppe vor dem Sessel. Sie blickt die Kinder dabei an, die sich nun vor den Sessel stellen und dies auch kommentieren, was von P. nickend bestätigt wird: *„Vor dem Sessel"*. Kameraschwenk zu I., die die beiden Mädchen anblickt und auf Türkisch kommentiert. Auch hier switcht sie ins Deutsche. Die Kinder schauen I. an, strecken sich

> dabei. Zwischen I. und Alev entsteht ein Dialog: I. lächelt dabei und das Mädchen schaut in die Kamera. Nach diesem kurzen und sehr warmen Dialog macht I. *„pssst“* und zeigt in die Richtung von P. Dabei blickt sie Alev neben sich lächelnd an.

Die Buben plumpsen recht theatralisch auf ihre Sessel. Sie scheinen Spaß mit dieser Art des Spiels zu haben. Als das Spiel weiter geht und P. beginnt zu erzählen, was die Puppe als nächstes macht, führt sie Pausen ein, um die Kinder konzentriert anschauen zu können. Das bietet den Kindern aber auch Gelegenheit, zu kommentieren, was die Puppe macht, ohne dass dies vorher von P. geschehen muss. I. hat die beiden Mädchen neben sich im Blick. Sie haben Blickkontakt miteinander. I. switcht nun zwischen Deutsch und Türkisch. Daraus entsteht ein abgestimmter und warmer Dialog zwischen I. und dem Mädchen. I. hat aber offenbar auch das Spiel im Blick und fordert das Mädchen mit einem *„psst“* auf, zuzuhören. Sie bleibt aber mit Alev lächelnd in Kontakt. Man erhält hier den Eindruck, dass eine Situation entstanden ist, in der I., das Mädchen und die Puppe in einer triadischen Art und Weise verbunden bleiben.

> P. meint *„Wir bleiben stehen“*. Man hört die Kinder kichern. P. sagt *„Und zum Schluss macht die Puppe noch etwas“*. Die Kinder zappeln ein weniger herum, schauen aber in P.s Richtung. Auch I. schaut zu P., wendet ihren Blick zu den beiden Mädchen neben sich und meint *„Was macht die Puppe?“*. Die Kinder bewegen sich hinter den Sessel. Ein Kind kommentiert dies, I. übersetzt ins Türkische und schaut Alev an, die offensichtlich die richtige Antwort gibt, was von I. bestätigt wird.
>
> Die Kinder kriechen unter den Sessel. I. nicht – sie schaut zu einem anderen Kind (das nicht zu sehen ist), spricht mit ihm und lächelt dabei. Währenddessen kommentiert P. das Geschehen. I. hat einen sehr freudigen und amüsierten Gesichtsausdruck, schaut in die Runde, hält ab und zu direkten Blickkontakt mit den Kindern. Sie kommentiert dies in türkischer Sprache. Amüsiert stellt sie in deutscher Sprache fest *„ich pass da nicht rein“*. Mit Blick auf P. und auf die Kinder sagt sie *„P. macht mit der Puppe vor“* und direkt an das Mädchen neben ihr gewandt *„… und ich sag’s nur… ich pass da nicht rein“*. Sie lächelt dabei und schaut in die Kamera.

Auch hier switcht I. zwischen Türkisch und Deutsch. Die Kinder kichern. Das scheint ansteckend zu sein. Denn auch I. ist amüsiert, dass sie nicht unter den Sessel – wie die Kinder und die Puppe – passt. Besonders bedeutsam scheint hier der Umstand zu sein, dass eine neue gemeinsame Situation – über dialogische Austauschprozesse – entstanden ist. Es handelt sich um ein Ping-Pong-Spiel mit den Kindern, das auch im sprachlichen Switchen Ausdruck findet. I. scheint hier weniger die Übersetzung im Blick zu haben, als das gemeinsame Miteinander. In dieser Szene findet etwas statt, das in der vorhergehenden Szene („Wir sind schon groß“) etwas zu kurz gekommen ist: Hier entsteht etwas Neues in einem wechselseitig abgestimmten Austausch, im Modus der emotionalen Bezugnahme.

Den Aspekt des flexiblen Umgangs mit Sprachen möchten wir weiter unten (1.2.1.2) nochmals aufgreifen. Betrachten wir nun einen weiteren Ausschnitt, diesmal aus Kindergarten 1, wiederum unter dem Aspekt der Orientierung auf ein gemeinsames Ziel und der Frage, in welchem Verhältnis hier Anleitung und freier Ausdruck stehen können. Dabei steht vor allem die Erfahrung der Kinder

bzw. der Gruppe im Zentrum, gemeinsam etwas „schaffen“ zu können.

Fokusszene: „Schwungtuch“

> Die gesamte Gruppe geht mit der gruppenleitenden Pädagogin K. in den Bewegungsraum. Diese bittet die Kinder zuerst, sich auf die Bank zu setzen, wechselt einige Worte mit einzelnen Kindern und legt mitgebrachte Gegenstände eines Kindes zur Verwahrung auf ein Regal, wobei sie dem Kind durch einen Satz verdeutlicht, dass die Dinge so gut aufbewahrt sind. Gleichzeitig tuscheln, lachen und zappeln einige Kinder. Die Stimmung vermittelt freudige Erwartung.
>
> Dann fragt K.: *„Geht’s los?“*. Die meisten Kinder rufen: *„ja!“*. Die Pädagogin erklärt, dass sie jetzt auf der Trommel spielen wird und wenn sie aufhört, sollen die Kinder stehenbleiben und sich nicht mehr bewegen. Als sie sagt: „*Ich fang schon mal an, okay?“,* stürmen alle bis auf drei Kinder los. Zwei Mädchen machen sich noch bereit: Eines zieht seine Socken aus und legt sie auf die Bank, woraufhin die Pädagogin sie auffordert, die Socken wegzubringen. Das andere verstaut noch ein Kuscheltier bei der Pädagogin. Nach wenigen Augenblicken laufen auch sie durch den Raum. Ein kleiner Bub, der gerade in der Eingewöhnungsphase ist, bleibt sitzen und schaut interessiert zu. Ein älterer Bub, der die gleiche Erstsprache spricht, setzt sich kurz zu ihm und motiviert ihn mitzumachen, woraufhin der kleine Junge auch etwas in Bewegung kommt.
>
> In diesem Moment setzt das Trommeln aus. Während die Kinder stillhalten, fragt die Pädagogin den großen Buben, ob er den kleinen Buben fragen möchte, ob er mit ihm laufen wolle und als dieser sagt, er habe schon gefragt, wendet sie sich an ein Mädchen mit der gleichen Erstsprache und fragt sie. Daraufhin gehen beide Kinder zu dem kleinen Bub und an der Hand des großen Buben steht er auf und beginnt nun auch lächelnd zu laufen. Das Spiel geht nun mit Anweisungen zu unterschiedlichen Bewegungen – auf Zehenspitzen gehen, sich am Boden schlängeln etc. – weiter. Die Kinder lächeln oder lachen, treten miteinander in Kontakt, jauchzen und kreischen bei wilderem Getrommel – wobei sie bei Letzterem von der Pädagogin darauf hingewiesen werden, dass sie das Trommeln dann nicht mehr gut hören können.
>
> Nach einer weiteren Phase des Spiels mit Laufen und Stillstehen, bei der nun all jene, die sich bewegen, ausscheiden, holt die Pädagogin ein Schwungtuch hervor. Die Kinder sind sehr aufgeregt, Ausrufe des Staunens und Jauchzer begleiten die Vorbereitung und das gesamte Spiel mit dem Tuch. Dabei achtet die Pädagogin gleichzeitig auch auf die – flexible – Einhaltung der Regeln. Danach kommentiert sie für uns: *„Ich bin so stolz auf meine Kinder! Das mit dem Schwungtuch haben sie so gut gemacht, dabei war das praktisch das erste Mal!“*

In dieser Szene wird deutlich, dass die Pädagogin genau auf die Rahmenbedingungen in der Gruppe und die Einhaltung gewisser Regeln durch alle achtet, im konkreten Tun aber viel Freiraum lässt. Diese **Gleichzeitigkeit von Struktur und Freiheit** spiegelt sich in gewisser Weise auch im konkreten Spiel wider: Die Kinder können sich hier austoben, sind aber gleichzeitig angeleitet,

aufmerksam zu sein und, wenn das Trommeln aufhört, bewegungslos zu verharren. Beim Spiel mit dem Schwungtuch erklärt sich die Notwendigkeit des gemeinsamen Tuns aus der Aktivität selbst: Einige Übungen mit dem Schwungtuch beruhen darauf, dass sich Luft unter dem Tuch sammelt und am zu raschen Entweichen gehindert werden muss. Dies funktioniert nur, wenn alle Kinder gleichzeitig das Richtige tun. Die genaue Einhaltung der Regeln ist somit Grundbedingung des Funktionierens der Übung. Die Freude am Gelingen ist hier der Lohn für die Selbstkontrolle und den Fokus auf die gemeinsamen Ziele der Gruppe: Als alle das Tuch zuerst nach oben heben, schnell einen Schritt nach vorne tun und das Tuch hinter sich auf den Boden ziehen, bricht Gelächter und Jubel los.

Was hier am Handeln der Pädagogin besonders auffällt, ist, dass sie einen Raum bereitstellt, in dem die Kinder ihre Individualität leben können, in dem sie frei und gleichzeitig stark aufeinander bezogen agieren können. Dies erreicht sie, indem sie Freiräume lässt und gleichzeitig einen Rahmen schafft, der das gemeinsame Erleben von etwas Besonderem, das Erreichen eines Ziels überhaupt erst ermöglicht. Dabei agiert sie gleichzeitig voller Freude und mit einer gewissen Strenge und Genauigkeit, die aber immer abgestimmt auf das konkrete Kind und gleichzeitig nicht autoritär ist. Besonders deutlich wird dies in einer Situation: Ein Kind hat ihre Anweisungen zum wiederholten Mal nicht befolgt und muss sich für eine bestimmte Zeitdauer (zweimaliges Durchlaufen des Sandes durch die Sanduhr) hinsetzen. Als sie ankündigt, dass die letzte Übung kommt, klagt das Kind, dass es wieder mitmachen wolle. Die Pädagogin antwortet, sie müsse warten. Als nun aber ein anderes Mädchen bemerkt, dass sie „zweimal“ Pause machen müsse und die Pädagogin darauf anspricht, findet diese eine Alternative: Sie sagt, das Mädchen solle die Sanduhr umlegen und nachher die restliche „Pause“ absitzen.

Die Pädagogin wirkt – ebenso wie sämtliche Kinder – sehr emotional involviert. Dabei gibt sie vorwiegend Anleitungen und spricht recht wenig. Ihre emotionale Involviertheit drückt sich in ihrem freudigen Ausdruck und dem genauen Achten auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes aus.

Gleichzeitig ist ein starker gemeinsamer Gegenstandsbezug zu bemerken, der auch Grundbedingung des Gelingens der Übung ist. Die Pädagogin geht auf jedes Kind vor dem Hintergrund ihrer Kenntnis des Kindes sensibel ein. Das bedeutet auch, dass sie abschätzt, welche Kinder bei dieser doch recht wilden Sequenz wieviel „Struktur“ und Anleitung benötigen, damit die Übung gelingen kann. Die Kinder machen hier schließlich auch die Erfahrung, dass sie gemeinsam etwas schaffen können, das alleine nicht geht und, dass es sinnvoll und notwendig sein kann, sich hierfür zurückzunehmen.

Dafür bedarf es sensibler Abstimmungsprozesse, die als Formen des *sustained shared thinking* begriffen werden können und die – wie einleitend dargestellt wurde – als besonders lern- und entwicklungsfördernd verstanden werden können.

Zusammenfassung: Es lässt sich festhalten, dass die Mitarbeiterinnen in den vorgestellten Fokusszenen einen Balanceakt bewerkstelligen, der darin besteht, die Kinder gut „anzuleiten" (damit alle „mitkommen" können) und gleichzeitig die Herausforderung zu meistern, die Kinder und deren Interessen, Wünsche, Gefühle etc. nicht aus den Augen zu verlieren. Es gilt also im Sinne der „sensitiven Responsivität" kindinitiierte Aktivitäten im Blick zu haben. Dazu gehört auch der Umgang mit Sprache und Sprachlichkeit.[6] Es handelt sich hier um ein ganz grundsätzliches pädagogisches Spannungsfeld, das in der Praxis einen Balanceakt erfordert.

Beziehungen/Interaktionen sind im Sinne der „sensitiven Responsivität" zu gestalten, wobei folgende **Reflexionsfragen** in Bezug auf die pädagogische Praxis hilfreich sein können:

- Welche Bedürfnisse haben die einzelnen Kinder in der Gruppe?
- Wie kann diesen Bedürfnissen Raum gegeben werden?
- Wie können Vorgänge und Stimmungen in einem konkreten Moment in der Gruppe aufgenommen werden?
- Wie können pädagogische Pläne und Ziele in einer konkreten Situation mit Interessen und Wünschen der Kinder zusammengebracht werden?
- Wie lässt sich das Ungeplante einplanen?
- Wie kann ich die Kinder „anleiten" und sie dabei auch in ihrer Eigenaktivität stützen und begleiten?

1.2.1.2 Über den flexiblen Umgang mit Rollen und Sprachen in Gruppen- und Einzelsettings und die damit verbundene Bedeutung von gleichberechtigtem Besonders-Sein im gemeinsamen Spiel

Im mit den unterschiedlichsten Aktivitäten vollgefüllten Kindergartenalltag kommt es eher selten vor, dass sich eine erwachsene Betreuungsperson einem einzelnen Kind über einen längeren Zeitraum widmet. Umso bedeutsamer sind diese Situationen für das jeweilige Kind. Und wenn es in dieser Situation dann auch noch möglich ist, das Bedürfnis nach dieser besonderen Zeit mit einer Erwachsenen im Kindergarten bei mehreren Kindern zu befriedigen und so Gefühlen wie Vorfreude, Spannung, Wartenkönnen und Besonders-Sein Raum zu geben, so kann von einer besonderen Bedeutung für Fragen nach Interaktions- und Beziehungsgestaltung im Kindergarten ausgegangen werden.

Eine entsprechende Szene aus dem Kindergarten 1 soll im Folgenden ausführlicher dargestellt und im Hinblick auf ihr Potential für Lernprozesse und sprachliches Handeln beleuchtet werden.

Fokusszene: „Ein neues Spiel"

> O., eine der Interkulturellen Mitarbeiterinnen in Kindergarten 1, hat ein Spiel mitgebracht: Es handelt sich um ein afrikanisches Brettspiel namens Kalaha, bei dem Steine oder Bohnen in zwölf Gruben auf dem Spielbrett nach festen Regeln verteilt werden. Jede/r SpielerIn wählt eine der Gruben aus, verteilt die darin liegenden Steine und kann danach, je nachdem, wie viele Steine sich in der Grube befinden, diese weiter aufteilen oder aber, wenn genau vier Steine in der Grube liegen, diese herausnehmen. Die Kinder lernen anhand dieses Spiels

[6] Siehe dazu weiter unter 1.2.1.2 und Kapitel 2

> auf spielerische Weise Mathematik, denn sie verteilen, ergänzen und zählen die Steine. Dabei verlangt das Spiel große Aufmerksamkeit.
>
> O. spielt das Spiel jeweils mit einem Kind aus der Gruppe. Dazu wird das Spiel gemeinsam vorbereitet. Als O. das Spiel zum ersten Mal mit einem Kind spielt, stehen während der gesamten Spieldauer zwei weitere Kinder als InteressentInnen dabei – das Spiel und vermutlich auch die spezifische Spielsituation, in der sich die Interkulturelle Mitarbeiterin einem einzelnen Kind zuwendet, wecken großes Interesse. Weiters erzählt die Interkulturelle Mitarbeiterin während des Spielens, dass das Spiel aus Afrika kommt und die Steine Früchte symbolisieren. Durch diese Information und die Vorstellung der Steine als Früchte verleiht sie dem doch recht herausfordernden Spiel zusätzlichen Reiz. Während des Spielens gibt die Interkulturelle Mitarbeiterin dem jeweils spielenden Kind Zeit und Impulse und unterstützt es beim Lernen des Spiels. Die Spielerin greift die Impulse, die von der IKM gegeben wurden, sehr konzentriert auf. Die gemeinsame Sprache während des Spiels ist Türkisch, wobei O. in manchen Situationen auch Deutsch spricht und in diesen zwei Sprachen gezählt wird.

Erstens gibt diese Sequenz einen Einblick in eine Form des Interagierens zwischen der Interkulturellen Mitarbeiterin und den Kindern, in der sie ein Spiel in einer emotional verbindlichen Atmosphäre konzentriert und engagiert zu Ende bringen können. So wirkt die gesamte Szene ruhig, und die Beteiligten (Spielerin und InteressentInnen) erscheinen ehrgeizig bzw. lernbegierig, gleichzeitig sind sie auch hoch konzentriert. Es entsteht der Eindruck, dass die Kinder in der stressfreien Atmosphäre kompetent und spielerisch „lernen“ können. Vor diesem Hintergrund gibt die Szene einen Einblick in die Art und Weise, wie die Kinder lange auf ein Lernspiel fokussiert sind und in einem dem Kind angemessenen Lernprozess stressfrei „Weltwissen“ erfahren können.

Zweitens fällt an dieser Szene auf, dass über einen langen Zeitraum in der Erstsprache der Kinder gesprochen wird bzw. O. das Spiel in der Erstsprache der Kinder anleitet und moderiert. Apeltauer (2008) zufolge ist die Verwendung der Erstsprache für den Erwerb des „Weltwissens“ bedeutsam, weil erworbenes „Weltwissen“ die Merkfähigkeit von neu Erlerntem steigert und damit auch die Vorbereitung auf den Schuleintritt erleichtern kann. Dieses nötige „Weltwissen“ wird über die Erstsprache des Kindes rascher und differenzierter aufgenommen und verarbeitet als über die sich noch im Aufbau befindliche Zweitsprache (vgl. Apeltauer 2008). Zudem ist die Verwendung der Erstsprache auch mit einer positiven Besetzung der eigenen Sprache und damit auch der eigenen sprachlichen Identität verbunden.

In diesem Zusammenhang zeigt die vorgestellte Szene auch, dass O. nicht nur in der Erstsprache der Kinder spricht, sondern mehrere Sprachen flexibel verwendet, was – wie bereits ausgeführt – insgesamt als förderlich angesehen werden kann. Insofern gibt diese Sequenz einen Einblick in die Art und Weise, welche Funktionen dabei von der IKM übernommen werden und wie sie flexibel und sensitiv auf die verschiedenen Situationen reagiert. Dies wird durch das Jonglieren der Sprachen und Rollen besonders deutlich: O. hat innerhalb ihrer Rolle als Spielpartnerin die Bedürfnisse der Kinder im Blick, was eine sichere Basis für eine vertraute Beziehung zu den Kindern ermöglicht. O. greift die Signale des Mädchens (Anna) auf und reagiert darauf sensitiv und prompt. Unter diesen Umständen erfasst Anna auf bewusste und vertraute Weise diese Impulse

(Lächeln) der IKM, und macht sich für das nächste Runde des Spiels wohlwollend bereit.

> Nach einer Weile fragt Anna (eine der interessierten Beobachterinnen), ob O. auch mit ihr spielen wird: *„Sen benlende oynuycan mı?“* O. antwortet, dass sie es auch spielen wird: *„Tamam sen de oynayacaksın.“*. Anna schaut O. stumm weiter zu, weil O.s Antwort ihrer Frage nicht ganz entspricht. O. empfängt ihren stummen Blick mit einem Lächeln. Nach diesem Augenblick geht Anna weg und kommt mit einem Sessel zurück.

O. ist sehr bemüht, das Spiel bestmöglich lernförderlich für die Kinder zu gestalten. Sie versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Spiel zu fokussieren. Dabei unterstützt sie es mit ihrer feinfühligen dialogischen Interaktionsweise. Im Spiel beobachtet sie systematisch das Verhalten der Kinder, reagiert prompt, gibt ihnen Feedback während des Spieles, stellt Fragen und interagiert verbal mit den Kindern. Sie bewerkstelligt stets eine Balance zwischen ihren Rollen als Expertin und Spielpartnerin.

Als O. spürt bzw. erkennt, dass die Kinder das Spiel langsam zu verstehen beginnen, deutet sie den Kindern (metakommunikativer Bereich) erleichternd an, dass das Spiel nicht so schwierig ist, wie es am Anfang schien. Sie reflektiert während der Aktivität mit ihrer erleichternden Aussage (Feedback) *„so geht es immer weiter“* die Bedeutung des Tuns des Kindes, welche die Kinder im Video vitaler und etwas stolzer wirken lässt:

> O. sagt mit einer Erleichterung (lachend), dass das Spiel immer so weiter geht. *„İşte böyle devam edip gidiyor.“* Gemeinsam lachen sie darüber, aber ohne das Interesse am Spiel zu verlieren. O. wiederholt unterstreichend die Details des Spieles auf Türkisch immer weiter: Wenn es vier Steine sind, dann holen wir sie heraus und legen sie hierher (zeigt mit ihrer Hand auf den Tisch). Ist es so okay? *„Dört tane olunca alıp buraya koyuyoruz. Tamam mı?“* Eines der interessierten Kinder schaut zur Pädagogin und sagt okay: *„Tamam!“*

Um ein gemeinsames Ziel (spielerisch Zählen bzw. Rechnen lernen) zu erreichen, unterstützt die IKM die Spielerin beim Erfahrungsprozesses im Spiel, damit sie bei dieser gemeinsamen Aktivität mit immer weniger Unterstützung handeln kann. Da die Anforderungen und Grenzen die mit diesem Spiel und der Situation verbunden sind, von der IKM in einer sensitiven Art und Weise berücksichtig werden, den Kindern dabei Handlungsspielräume und Freiräume zugesteht, sind hier also wieder Momente des *Scaffoldings* sichtbar geworden (vgl. König 2009). Dabei kann das Kind die Förderung selbst regulieren. Dafür ist es aber auch notwendig, dass die Pädagogin sich aus der Situation angemessen zurückzieht und versucht, die Verantwortung dem Kind zu überlassen, damit es autonom agieren kann. Wichtig ist hier, dass das Kind in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky zit. n. König 2009, 88) tätig ist.

> Während die Spielerin die Steine einzeln in die Grube hineingibt, fragt O. dieses Mal mit autoritativer Stimme, wie viele Steine dort (in der Grube) sind. *„Burada kaç tane var?“* Zunächst zählt Dilek die Steine: ein, zwei, drei *„bir, iki, üç“*. Eine der InteressentInnen schaut sehr aufmerksam in die Grube, in der die Steine gezählt werden sollen. Die Spielerin ist ein bisschen verwirrt und zählt die Steine (auf Türkisch: *bir, iki, beş, altı*) eins, zwei, fünf, sechs. O. zählt die Steine (auf Türkisch: *bir*, *iki*, *üç*) eins, zwei, drei, dann zeigt sie mit

> ihren Fingern „Drei“ und sie sagt, dass es drei Stücke sind: *„Üç tane var!“*. Anerkennend sagt O. dann dem Kind, dass sie es richtig gesagt hat *„(...), sen bildin üç taneyi“*. Dilek schaut O. freudvoll und stolz an! Die Spielerin spielt weiter.

Auch nach O‘s konsequenter Korrektur gibt es in der Situation kein Desinteresse seitens der Kinder, d. h. die Spielerin ist immer noch bemüht und sehr auf das Lernen des Spiels konzentriert.

> O. fragt auch weiter, wie viele Steine in der Grube sind. Sie antwortet *„vier“*, dann sagt O. belohnend, dass sie die Steine heraus nehmen darf. Das Spiel geht immer weiter *„einmal O. - einmal Dilek“*. O. wiederholt dieselbe Frage *„Wie viele Steine sind in der Grube?“* in Türkisch immer wieder. Dilek sagt ganz richtig *„vier“* in Türkisch. Nach kurzer Zeit braucht O. nicht mehr zu fragen, weil Dilek selbst weiß, was als nächstes passieren wird.

O. gibt einerseits mit trauriger Gestik und Mimik Dilek als Gewinnerin des Spieles in zwei Sprachen bekannt, andererseits ist ihre Freude über den Erfolg des Kindes im Video sehr ersichtlich. Bemerkenswert ist hier, dass O. zwischen zwei Rollen sehr geschickt jongliert: Als Spielpartnerin nimmt sie sowohl das Spiel als auch ihre Spielpartnerin sehr ernst, behält dabei jedoch auch ihre pädagogische Identität.

> Die Spielerin zeigt die Steine, die sie herausgenommen hat, den InteressentInnen und deutet begeistert an, dass sie viele Steine auf dem Tisch hat *„Ne kadar çoklar!“*: *„(...) Dilek hats gewonnen! – Kazandın*!“ Sie steht ganz glücklich als Siegerin von ihrem Sesseln auf und geht mit ihrer Freundin zum Spielen.“

Die erste Spielerin mit dem Erfolgserlebnis sieht im Video stolz aus. Nach diesem „nicht einfachen“ Spiel wirkt die Spielerin im Video nicht erschöpft und geht mit den Freundinnen weiter zum Spielen. Dabei spielen sowohl die sensitiven, achtsamen, prompten und angemessenen Reaktionen im Spiel seitens der IKM eine entscheidende Rolle, als auch die Durchführung des gesamten Spiels in der Erstsprache der Kinder.

Zusammenfassend sind es also mehrere Faktoren, die diese Lern- bzw. Spielsituation zu einer für die Kinder sehr lustvollen – und nicht als unangenehm anstrengend erlebten – Erfahrung machen: die Tatsache, dass die IKM den Kindern emotional vertraut ist, dass sie sich einem einzelnen Kind intensiv und in der Erstsprache zuwendet, der hohe Grad der emotionalen Abstimmung der IKM in Bezug auf das Kind, das gelungene Jonglieren mit den Sprachen sowie der Wechsel zwischen der Rolle der anleitenden Erwachsenen und der Spielpartnerin aber auch die Möglichkeit, mit allen Sinnen etwas Neues zu lernen, und dabei ein Gespräch führen und Interessantes erfahren zu können.

Die Kinder machen die Erfahrung, dass es Freude bereitet, sich etwas anzueignen, und dass sich die Anstrengung lohnt. Der Inhalt (Mathematik bzw. Zählen) ist mit einer sinnlichen Erfahrung verbunden: Das Kind greift die Steine an, nimmt sie in die Hand, verteilt sie, zählt sie, nimmt sie heraus, addiert noch einmal usw. So können sich die Kinder „Weltwissen“ aktiv aneignen und ganzheitlich spezifische Wahrnehmungs- und Denkmuster, Kompetenzen, Orientierungen und Einstellungen entwickeln. Mit der Interkulturellen Mitarbeiterin sowie den zusehenden Kindern kann die jeweilige Spielerin ihre Erfahrungen und Erfolge teilen und erfährt so Lernen als sozialen

Akt. Zudem geschieht hier auch ein Einüben von schulischem Lernverhalten, das dem Kind Gelegenheit bietet, seine Rolle als Schülerin auszuprobieren. In der beschriebenen Situation finden sich also zahlreiche Aspekte versammelt, die für das Gelingen kindlicher Lernprozesse wesentlich sind und die gerade in ihrer Kombination eine starke positive Wirkung entfalten (vgl. Thiersch 2007).

Im Folgenden möchten wir uns anhand eines weiteren Beispiels in einer Gruppensituation unter den oben genannten Aspekten beschäftigen. Für MitarbeiterInnen im Kindergarten stellt es besonders im Gruppensetting eine Herausforderung dar, dass jedes Kind in all seinen Aspekten gesehen werden will (siehe oben: 1.2.1.1). Vor diesem Hintergrund sind MitarbeiterInnen darum bemüht, einheitliche Regeln aufzustellen. Individuellen Wünschen wird dabei auch mit dem Argument begegnet, dass eine Situation, in der ein Kind anders sein darf, etwas anderes machen darf, als unfair erlebt werden könnte oder die Gruppe aus dem Gleichgewicht bringen könnte. Der Satz „Wenn das jeder machen würde …!“ wird in solchen Situationen in pädagogischen Kontexten gerne eingesetzt – und der Ausgang, der hier so offen klingt, wird in Gedanken abwehrend oder sorgenvoll geschlossen, ohne möglichen Konsequenzen tatsächlich Raum zu geben. Gleichzeitig lässt sich oft beobachten, dass umgekehrt auf sprachlicher Ebene eine klare Zuweisung von „Besonderheit“ erfolgt. So wird etwa eine Sprache oft nur mit jenen Kindern gesprochen, die diese Sprache als Erstsprache haben.

Eine pädagogische Praxis, die sich von solchen Vorannahmen freimacht, zeigt jedoch in vieler Weise positive Wirkung. Eine entsprechende Situation aus Kindergarten 1 und ihre Wirkung auf emotionaler und sprachlicher Ebene soll hier geschildert werden.

Fokusszene: „Morgenkreis – Gleichberechtigtes Besonders-Sein im gemeinsamen Spiel“

> Die gesamte Kindergartengruppe (mit allen Mitarbeiterinnen dieser Gruppe) sitzt im Kreis. Die Pädagogin der Gruppe, K., kündigt an, dass die IKM, U., etwas vormachen wird und fordert die Kinder auf, aufzustehen. U. spricht einzelne Kinder, die nicht entsprechend reagieren, freundlich und auf Deutsch und Türkisch mit Namen an.
>
> Ein Mädchen deutet auf einen kleinen Jungen, der neu im Kindergarten und gerade in der Eingewöhnungsphase ist und noch sitzt und sagt, während sie die IKM anschaut: *„aufstehen“*. Diese erwidert ruhig und freundlich: *„Lass ihn, er ist noch klein, hm?“* Parallel dazu nimmt K. einem anderen Mädchen (3 Jahre) Sachen vom Schoß und fordert sie damit auf, aufzustehen. Das Mädchen schüttelt aber leicht und etwas unsicher den Kopf, wobei sie die Pädagogin unsicher anblickt. K. hebt daraufhin eines der Dinge, das hinuntergefallen ist, wieder auf und lässt sie sitzen. Die IKM sagt gleichzeitig (vermutlich in Richtung des Mädchens, verbunden mit einer Handbewegung): *„Musst du nicht, musst du nicht.“*
>
> Nun stellt U. einen neuen Spruch vor, der von Bewegungen mit dem ganzen Körper (strecken, hinhocken, Drehungen etc.) begleitet wird. Die Kinder machen mit. Der kleine Bub steht während dieser Aktivität auf und stellt sich in die Mitte des Kreises.

Ausgehend von der Frage *„Wie könnten wir das noch sagen?“* übersetzt U. den Spruch auf Türkisch und teilweise auf Englisch. Dann leitet sie zum Lied „10 kleine Fische“ über, das die Kinder schon kennen. K. begleitet singend auf der Gitarre und blickt fast durchwegs lächelnd zu U., wobei sie sich stetig auf ihr Tempo einstellt. Die Kinder singen und machen – ebenso wie die Betreuerin – die Bewegungen mit.

Die Gruppe wirkt aufmerksam, die Stimmung ist gelöst und freudig. Die Erwachsenen lächeln fast durchgehend. Mimik, Gestik und Gesang der Kinder sind nahezu durchwegs ausdrucksstark und spiegeln den Text des Liedes wider, viele Kinder lächeln, hin und wieder lacht jemand auf. Der Beginn jeder neuen Strophe geht von den Kindern aus – die Erwachsenen halten sich hier bewusst zurück und die Kinder sind eifrig dabei und voller Freude, wenn sie den Anfang richtig singen.

Während die Kinder singen, legt sich der kleine Bub auf den Boden in der Mitte des Kreises, bleibt dort ruhig liegen und schaut aufmerksam herum. Dann steht er auf und beginnt intensiv zur Musik zu tanzen. Nach einiger Zeit legt er sich wieder hin und kuschelt sich gemütlich auf den Boden. Viele Kinder schauen ihn an und lächeln. Einzelne Kinder nehmen im Lauf der Szene Kontakt mit ihm auf: Ein älterer Bub beugt sich, als er am Boden liegt, über ihn und sagt freundlich seinen Namen, andere Kinder gehen zu ihm.

Ein zweiter kleiner Bub, der ebenfalls in der Eingewöhnung ist, sitzt im Kreis und schaut aufmerksam zu, wobei er teilweise leicht die Lippen bewegt, dann wieder eher verträumt wirkt. Die Betreuerin, die seine wichtigste Bezugsperson im Kindergarten ist und neben ihm sitzt, nimmt seine Hände und macht einige Bewegungen mit. Er lächelt leicht, beteiligt sich aber nicht aktiv an den Bewegungen und sie lässt seine Hände wieder los. An anderer Stelle versucht sie, als er gerade in die Luft schaut, seine Aufmerksamkeit zu fokussieren, als er aber nicht reagiert, tauscht sie einen Blick mit der IKM aus und schüttelt lächelnd leicht den Kopf. Das Mädchen, das zuvor versucht hat, den kleinen Bub zum Aufstehen zu bewegen, geht nun zu diesem und versucht, ihn zu seinem Platz zu ziehen. Er tanzt aber weiter und schüttelt sie ab. Sein Gesichtsausdruck ist gelöst und konzentriert.

Es wirkt, als würde er ein „Sprach- und Musikbad“ nehmen. Auch der Junge, der zuvor in die Kreismitte gegangen ist, beobachtet ihn, schüttelt lächelnd den Kopf und sagt zweimal seinen Namen, um dann, als der Bub zu ihm blickt, bedeutet er ihm auf Türkisch, er solle sich hinsetzen. Das Mädchen macht noch einen Versuch: Sie umarmt den kleinen Bub und versucht, ihn zu seinem Platz zu ziehen und auch der Junge verstärkt seine Bemühungen, indem er versucht, ihn hochzuheben und zu seinem Platz zu bringen. Doch der kleine Bub stemmt sich dagegen und tanzt weiter. Diese Versuche, den Bub zum Hinsetzen zu bewegen, erfolgen durchaus freundlich, die Kinder lächeln dabei und teilweise entsteht der Eindruck, dass sie auch zu ihm gehen, um Kontakt zu ihm aufzunehmen. Dies alles geschieht, während die Gruppe die Strophen des Liedes singt. Die Erwachsenen greifen nur vereinzelt über Blickkontakt oder ein einzelnes Wort strukturierend ein.

Auch aus dieser kurzen Szene lassen sich mehrere bedeutsame Aspekte des „spielerischen Miteinanders“ ausmachen:

Die Szene macht zum einen deutlich, welche Auswirkungen das Eingehen auf die konkrete Situation und die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes in der Gruppe („sensitive Responsivität“) haben kann und wie daraus eine gelöste Stimmung entstehen kann, in der sich alle frei und geborgen fühlen und die allen gut tut. Es müssen nicht alle gleich sein, jeder Mensch hat eigene Bedürfnisse und unterschiedliche Rollen, wird hier signalisiert. Und die Kinder verstehen dies – die gemeinsame Aktivität leidet keineswegs unter der Rücksichtnahme auf Einzelne. Vielmehr scheint das Gefühl, dass jemand angenommen wird, wie er ist und in dem, was er gerade braucht, auf alle anwesenden Kinder, wenn auch etwas ungewohnt, so doch positiv zu wirken.

Das Gefühl der Freiheit und des Angenommenseins, das sich im Tanz des kleinen Buben und im Kuscheln in der Kreismitte ausdrückt, wirkt positiv auf die Gruppe zurück. Die Freude und Konzentration jedes einzelnen kommt unterschiedlich zum Ausdruck – mimisch, gestisch, durch das Beginnen der neuen Strophe, durch das Zuschauen bei den Aktivitäten der anderen. Das gemeinsame Tun mit Musik, Reim und Bewegung, die Rücksichtnahme auf die spezifische Situation einzelner Kinder und der selbstverständliche multilinguale Sprachgebrauch sowie die feine, unkomplizierte Abstimmung unter den Erwachsenen bewirken bei allen Beteiligten große Freude. Die Kinder sind stark in ihrem Ausdruck. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Situation des Singens den Kindern, im Sinne eines Rituals, vertraut ist und die Erwachsenen sich hier auf das Wissen der Kinder verlassen können. Sie lassen sich so von den unterschiedlichen Bedürfnissen Einzelner nicht von der gemeinsamen Aktivität abbringen, sondern bauen diese, wie durch die Kontaktversuche mehrerer Kinder deutlich wird, ein.

Deutlich wird in dieser Szene zum anderen, dass hier flexibel mit Sprache und mit Rollen (die älteren Kinder umsorgen die kleineren Kinder, die Pädagogin assistiert usw.) umgegangen wird, bzw. die Festschreibung auf sprachliche Zuordnungen flexibel gehandhabt wird. Diese Sequenz zeigt, dass die Kinder nicht nur in ihren „Erstsprachen“ angesprochen werden, sondern dass Lieder und Sprüche in Türkisch, Englisch und Deutsch allen Kindern der Gruppe offenstehen. Im Gruppensetting werden die Kinder also nicht bestimmten Sprachgruppen zugeordnet (siehe auch 2.2.1). Über die Wahrnehmung der individuellen Bedürfnisse wird es auch möglich, dass Kinder, Erwachsene oder auch Situationen nicht in „Normal“ oder „Abweichungen des Normalen“ kategorisiert werden.

Als weiteres Beispiel hierfür sehen wir den Aufbau einer spontanen Gesangsgruppe, wo in der Videosequenz nachvollziehbar wird, wie in der pädagogischen Praxis in Kindergarten 1 ein mehrsprachiges Lied als „unser Lied“ zum gemeinschaftsbildenden Element für eine Gruppe von Kindern mit unterschiedlicher Erstsprache wird.

Fokusszene: „Bienenlied – Elsas Exploration und Selbstverwirklichung in der sensitiven Umgebung“

> Es handelt sich um das „Bienenlied“ bzw. auf Türkisch „Arı vız-vız-vız“. Um dieses Lied zu singen, wird mit der raschen Absprache zwischen O., der IKM, und der Pädagogin, K., eine spontane Gesangsgruppe aufgebaut. Bei dieser flexiblen Aufbauphase der spontanen Gesangsgruppe merkt O. eine neugierige Beobachterin, Elsa, und begrüßt sie sehr herzlich.

> Dazwischen sieht man O. im Video und sie beugt sich extra nach vorn, um das Kind mit einem erfreuten *„Hallo“* zu begrüßen. Es schaut zu ihr, dann schaut es zufrieden. Im Video ist sichtbar, dass sich O. und K. über seine Anwesenheit in der Gruppe freuen.

Da Elsa, die Beobachterin, im Video sehr vital aussieht, kann interpretiert werden, dass ihre Anwesenheit in der Gruppe durch eine so emotional involvierende Begrüßung von O. und auch K. als wohlwollend und emotional „haltend“ (vgl. Winnicott 1965/2002) erlebt wird, was das Explorationsverhalten und gemeinsame soziale Austauschprozesse anregen und unterstützen kann.

Elsa nimmt als Beobachterin in diesem Video an der Gruppe teil. Sie singt nicht, sondern beobachtet alle sehr neugierig und freudig. Sie sieht fröhlich aus, blickt im Raum umher und überprüft, ob andere Kinder sie hören bzw. sehen. Sie scheint einen besonderen Moment zu erleben, indem Kinder in der Gruppe vor der Kamera (auch etwas Neues) in einer anderen Sprache (Türkisch) freudig singen. Ein Kind dreht sich zu ihr. Elsa schaut das singende Kind fröhlich an und sie schaut genau auf die Lippen des singenden Kindes. Nach einer Weile langweilt sich Elsa aber, was K. bemerkt. Sie berührt Elsas Rücken, woraufhin diese sich K. weiter nähert. Elsa bleibt so bis zum Schluss des Liedes in der spontanen Gesangsgruppe. K. nimmt Elsas Situation als Beobachterin wahr, erkennt ihre Signale in dieser Situation und reagiert prompt und feinfühlig darauf.

Für die Dauer des Liedes wird die beobachtende Elsa wohlwollend in der Gruppe aufgenommen. In einer anderen Videoszene sieht man, dass sie die Filmerin auffordert, das gleiche Lied zu singen. Diese traut sich nicht, alleine auf Türkisch zu singen, weil sie das Lied erst einmal gehört hat, deswegen soll Elsa mitsingen. K. unterstützt die beiden beim Singen. Dieses Mal beobachtet sie tatsächlich nicht nur, sondern sie singt das Lied fröhlich in drei Sprachen bis zum Schluss mit. Sie klatscht auch lustvoll in die Hände und ihre erfreuten Blicke begleiten das Lied fortwährend.

Das Fokusbeispiel „Bienenlied“ macht die bildungswissenschaftlichen bzw. psychoanaltisch-pädagogischen Analyseaspekte noch einmal zusammenfassend deutlich: Der in der Szene zu beobachtende Interaktionsprozess wird in der pädagogischen/ psychoanalytisch-pädagogischen Analyse als feinfühlige Interaktionsart der Pädagoginnen („gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit über ein drittes Objekt“ = Lied) und „dialogisch abgestimmter ko-konstruktiver Interaktionsprozess“ im Sinne von *sustained shared thinking* charakterisiert. D. h., die Interaktion ist als Prozess zu sehen, an dem die Kinder eigenständig teilnehmen, ihre Kompetenzen, Begabungen und Potenziale einbringen und Sinn schaffen, indem die Pädagogin eine sichernde, wertschätzende Beziehung zu den Kindern aufgebaut hat. Als Handlungsziel fungiert das gemeinsame Singen des „Bienenlieds“ in drei Sprachen: Türkisch, Deutsch und Englisch. Zugleich hat das Lied die Funktion eines „dritten Objekts“, das „gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit“ und *emotional/ affective involvement* schafft (vgl. Kapitel 1.2.1.1). Mit der entsprechenden Unterstützung und den vorhandenen Vorkenntnissen kann Elsa sich so als Sängerin selbst verwirklichen und erlebt das Singen in mehreren Sprachen als positive Botschaft.

Zusammenfassung: Insgesamt ist ein flexibler Umgang mit Sprache wichtig, da dies starre Zuschreibungen vermeiden kann und damit Entwicklungspotentiale gefördert werden können. Sensitive Responsivität sowie wertschätzendes Miteinander stellen dafür die Grundvoraussetzungen dar. Besonders bedeutsam ist aber auch die Vergegenwärtigung und Reflexion des Umgangs mit Sprache sowie Mehrsprachigkeit innerhalb der Interaktions- und Beziehungsgestaltung: Aus unseren Analysen geht hervor, dass die Mitarbeiterinnen wertschätzend miteinander und mit den jeweiligen Sprachen umgehen, was zu einer positiven Besetzung von Sprache bzw. sprachlicher Differenz beiträgt. Je nach Situation nehmen Mitarbeiterinnen auch sprachlich verschiedene Rollen ein – manches wird übersetzt, oft verwenden Mitarbeiterinnen mehrere Sprachen. Während es durch explizite Organisation (z. B. eine Sprache pro Person) klarere Zuständigkeiten und Ansprechpartnerinnen gibt, erleben die Kinder durch die Verwendung mehrerer Sprachen eher Pluralität und Multilingualität.

Reflexionsfragen:

- Welche Erfahrungen machen Kinder durch das individuelle Eingehen von Erwachsenen auf ihre Lernprozesse (etwa bei Spielen)?
- Wie können bei Gruppenaktivitäten im Kindergarten mehrere Sprachen eingesetzt werden?
- Welche Bedeutung hat es für die Kinder, wenn emotional Bedeutsames auch in Worte gefasst werden kann?
- Welche Bedeutung hat die Übersetzung in verschiedenen Settings für das einzelne Kind, für die Gruppe und für das gemeinsame Miteinander?
- Wie erleben es Kinder, wenn manche Sprachen im Kindergarten gesprochen werden – und manche nicht?

1.2.2 Exkurs: Zum Zusammenhang von räumlicher Struktur, Beziehungsgestaltung und Sprachgebrauch im Garten

Im folgenden Abschnitt möchten wir auf räumliche Strukturen und Lernen bzw. Entwicklung eingehen, da uns der Zusammenhang zwischen räumlicher Struktur, Beziehungsgestaltung und Sprachgebrauch wichtig erscheint und in den letzten Jahren auch einige Publikationen erschienen sind, die auf das zunehmende Interesse an Raum hinweisen. Bereits in frühen Arbeiten, etwa von Dewey, wurde die Bedeutung von räumlicher Umgebung auf das Lernen und die Entwicklung thematisiert (vgl. Dewey 1990[1915]).

Der von Westphal (2007a) herausgegebene Band „Orte des Lernens“ gibt dazu eine Einführung und einen kurzen geschichtlichen Abriss, der von Beiträgen mit einem breiten Themenspektrum ergänzt wird. Westphal geht von einem phänomenologischen Zugang aus, indem sie sich auf Konzepte der Lebenswelt (vgl. Husserl 1952), der Leiblichkeit und Körpererfahrung (vgl. Merleau-Ponty 1974 und Weizsäcker 1950) sowie Foucaults Heterotopien (2005) stützt.

„Das Hier als geographische Markierung kann als ein immer gleicher Ort historisch, sozial und kulturell einen jeweils anderen Raum abbilden. Raum bzw. Räumlichkeit wird generiert je nach der Weise der Nutzung, der Machtkonstellation und der Zeitbezüge. Es gibt so gesehen keinen neutralen Raum“ (Westphal, Hoffmann 2007, 7).

In diesem Sinn sehen die Autorinnen Räume als wichtige Einflussfaktoren für Aufwachsen und Erziehung, die „sozial, kulturell und sinnlich-symbolisch vermittelt“ werden (Westphal & Hoffmann 2007, 7). Der Fokus liegt für Westphal vor allem auf der Architektur als verantwortlich für die Einrichtung des Raums und damit Produktion in einem durchaus auch sehr materiellen Sinn, wobei sie auf die Gleichzeitigkeit des bewussten Erlebens und des unbewussten Agierens hinweist, das sie als unthematisch und nicht bewusst bezeichnet. Ihr Raumverständnis sieht sie als dynamisch, individuell und historisch (vgl. Westphal 2007b, 257). In Lernräumen sind ihr Verteilung und Erleben von Macht im Raum wichtig – dies wird u. a. sichtbar durch Verhältnisse von Nähe und Distanz, Enge und Weite, Ruhe und Unruhe und die Möglichkeit wechselnder Perspektiven. Als übergeordnetes Ziel ihrer Arbeit sieht Westphal die Frage, wie Raum auf das Verhältnis von Individuum zu Gesellschaft oder Institution wirkt und wie sich durch räumliche Situationen Machtverhältnisse reproduzieren oder verändern.

Bilstein macht diese Vorstellungen sozialer Verhältnisse an der Geschichte von Schulbauten fest und betrachtet deutsche Schularchitektur seit dem 17. Jahrhundert. Er greift dabei auf Bollnow (1994[1963]) zurück, wenn er formuliert: „In jedem Raum sind Vorstellungen vom Handeln und von den Befindlichkeiten der diesen Raum nutzenden Menschen eingebaut, jeder Raum enthält ein Menschenbild, eine implizite Anthropologie“ (Bilstein 2007, 95).

Auch Sopp argumentiert für die vielfältige Nutzung schulischer Räume, entscheidend ist für sie, die Eigenständigkeit der Lernenden wahrzunehmen, sinnhafte und nachvollziehbare Arrangements zu schaffen, emotionale Befindlichkeiten zu berücksichtigen und vielfältige soziale Kontakte zu ermöglichen (vgl. Sopp 2007, 227-231). Die bewusste Gestaltung der Räume kann so Lernprozesse und AkteurInnen unterstützen. Raum ist in dieser Hinsicht veränderlich und dynamisch zu denken und wird historisch, d. h. mit der Geschichte der Institutionen in Zusammenhang gedacht.

Fain sieht große Parallelen zwischen der Struktur von Räumen und der Struktur, die durch Curricula vorgegeben wird, aber auch in der Form wie beide auf gesellschaftliche und soziale Anforderungen reagieren (müssen). Für ihn bewegen sich diese zwischen den Polen „emanzipatorisch“ und „kontrollierend“ (Fain 2004, 11) und jene, die an der Gestaltung maßgeblich beteiligt sind, stehen in der Verantwortung, sich für entsprechende Intentionen und Umsetzungen zu entscheiden. Anhand von vier Fragen – nach dem pädagogischen Ziel, den dafür benötigten Erfahrungen, der Organisation dieser Erfahrungen und der Kontrolle der Erreichung des Ziels – zeigt er Aspekte auf, die für die Gestaltung von Räumen wie auch jene von Curricula essentiell sind (vgl. Fain 2004, 14). Raum sieht er dabei (mit Hillier 1996) vor allem als großes Potential – die Gestaltung von Raum verringert diese wenig begrenzten Möglichkeiten, um spezifischere Nutzungen vorzugeben und zu unterstützen. Die Transparenz dieser Einschränkungen und die Möglichkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, stellt dann ein emanzipatorisches Element für Lernende dar (vgl. Fain 2004, 21):

„Each structure places limits upon the space created, and each structure has the potential of being a liberating space. […] to access the liberating potential of the structure, the structure itself (its form) must be clearly defined, for in this definition, opportunity becomes event and possibilities begin to come to life.“ (Fain 2004, 22)

Die räumliche Gestaltung des Kindergartens hat erheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Alltags, die Wahl der Tätigkeiten und die Interaktion und Beziehungsgestaltung der Kinder im Kindergarten – und damit auch auf den Sprachgebrauch und -erwerb, in dem bestimmte Interaktionsformen ermöglicht oder erschwert werden. Während bei der Gestaltung des Innenbereichs diesbezüglich häufig viele Überlegungen von MitarbeiterInnen geäußert werden, wird dies für den Außenbereich nicht so explizit formuliert. Oft wird der Garten vorwiegend als Ort, an dem sich die Kinder austoben können, verstanden – und damit weniger wahrgenommen, wie hier unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder und damit auch unterschiedlichen Erfahrungen Raum gegeben werden kann. Dabei geht es auch um Erfahrungen, die im Innenbereich gar nicht abgedeckt werden können, weil der Garten spezifische Möglichkeiten bietet. So hat insbesondere das Spielen in und mit der Natur aufgrund der geringen Vorgaben und der Verfügbarkeit weniger, aber vielseitig einsetzbarer Materialien ein großes Potential für kreative Schaffensprozesse und fantasievolles Tun. Das freie Spiel in Kleingruppen ist ein wesentlicher Ort sozial-emotionalen Lernens, das die Entwicklung von Handlungsstrategien, Autonomie, Frustrationstoleranz und Problemlösekompetenzen fördert. Und gleichzeitig spielen diese Formen des Spiels aufgrund der großen Bedeutung des freien sprachlichen Austauschs eine große Rolle für die kognitive und sprachliche Entwicklung (vgl. Oerter 1999).

In der vergleichenden Analyse von Strukturierung, Tätigkeiten und Beziehungsgestaltung im Außenbereich zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Kindergärten: Kindergarten 2 verfügt über einen sehr kleinstrukturierten Außenbereich mit zahlreichen Bäumen und Büschen, Abhängen und Hügeln, einer Sandkiste, einer Wasserentnahmestelle, einem bunten Sonnensegel etc. Wenn sich die Kinder im Garten aufhalten – und das tun sie laut Auskunft der Mitarbeiterinnen in der warmen Jahreszeit meistens –, sprechen sich die Teammitglieder so ab, dass sie an festgelegten Fixpunkten positioniert sind, sodass sie die Spielbereiche überblicken können. Durch ihre Positionierung zwischen den Bereichen, sind sie dadurch aber nicht sehr prominent in Spielaktivitäten involviert. Die Kinder wissen, dass sie in den Bereichen spielen können, denen ein von einer Mitarbeiterin besetzter Fixpunkt zugeordnet ist. Nahe den Gartentüren des Kindergartens gibt es einen asphaltierten Bereich mit Tischen und Bänken sowie einem Holzhäuschen, in dem Fahrzeuge aufbewahrt werden.

Dagegen ist der Garten von Kindergarten 1 sehr großräumig strukturiert: Das Gelände ist durchwegs flach, der überwiegende Teil der Fläche besteht aus einer großen Wiese, zudem gibt es eine Sandkiste, eine Rutsche mit einem zweistöckigen Häuschen, Schaukeln etc. Auch große Bäume befinden sich auf dem Gelände und am Rand vereinzelt Büsche. Dazu gibt es Tische mit Bänken. In einem Schuppen befinden sich Fahrzeuge, die vom Personal bei Bedarf ausgegeben werden.

Tätigkeiten, Beziehungsgestaltung, Stimmung und Möglichkeiten des Sprachgebrauchs unterscheiden sich an den beiden Orten deutlich voneinander: Während die Kinder im Garten von Kindergarten 2 viel Zeit mit Rollenspielen, in denen Sprache einen wichtigen Stellenwert hat, und dem Spielen mit Naturmaterialien verbringen, die sie selbst gestalten, lässt sich im Kindergarten 1 beobachten, dass Bewegungsspiele (wie Ballspielen, Rutschen, Schaukeln, Rollerfahren) im Vordergrund stehen. Im kleinstrukturierten Garten (Kindergarten 2) wurden spontan initiierte Spiele bzw. Beschäftigungen beobachtet wie: Insekten unter Kübeln einfangen, Schatzsuche in der

Sandkiste, Wasserspiele, Rollenspiel (Familie) unter den Büschen, Spielen mit Naturmaterialien, Ameisen aufstöbern, Spiel mit Traktoren etc. Die Kinder im großräumig gestalteten Garten (Kindergarten 1) bewegen sich meistens von einem Ort zum anderen und setzen sich – vermutlich mangels eines Ortes, der als kleine Struktur im großen Raum wahrnehmbar wäre – etwa nur selten auf den Boden. Es bilden sich kaum Kleingruppen heraus, in denen die Kinder eigene Spielideen entwickeln würden und in denen spezifische Prozesse des sozialen Lernens stattfinden könnten. Zudem besteht ein starker Bezug auf Erwachsene.

Der Garten von Kindergarten 2 ermöglicht ein Gleichgewicht zwischen Bewegung, Rückzug und Betätigung und bietet Raum für freies und konzentriertes Spielen, das wesentliche Impulse zum Sprachgebrauch und zur Sprachaneignung liefert. Die Kinder spielen in diesem Garten sehr vertieft und freudig. Im Garten von Kindergarten 1 steht die Bewegung deutlich im Vordergrund. Aufgrund mangelnder kleinstrukturierter Bereiche sind ein Rückzug in kleinere, selbstorganisierte Spielgruppen und damit das eigenständige Entwickeln von Spielen und das konzentrierte Vertiefen in eine Tätigkeit hier weniger leicht möglich. Es ist davon auszugehen, dass dadurch kreatives Spiel, die Entwicklung von Eigenständigkeit und Prozesse der Sprachaneignung weniger gut gefördert werden als in dem Kindergarten mit kleinräumiger Struktur.

Penny Ritscher sieht vier unterschiedliche Funktionen eines Gartens: Sie unterscheidet vier kindliche Bedürfnisse, die ein guter Garten für Kinder im Kindergarten erfüllen sollte: das Bedürfnis nach Bewegung, das Bedürfnis nach Rückzug, das Bedürfnis nach Betätigung und das Bedürfnis, der Welt draußen zu begegnen (vgl. Ritscher 2015, 116). Dies deckt sich mit den Überlegungen und Analysen von Westphal (2007b, 257), die ebenfalls Verhältnisse von Nähe und Distanz, Enge und Weite, Ruhe und Unruhe und die Möglichkeit wechselnder Perspektiven einbringt.

Zusammenfassung: Im Hinblick auf die Entwicklung von sozialem Lernen, Autonomie und Eigenaktivität sowie die Anregung sprachlichen Austauschs spielt die Bereitstellung von Möglichkeiten des freien Spiels in Kleingruppen eine wesentliche Rolle. Der Garten und seine Gestaltung sind dabei insofern von großer Bedeutung, als das Spiel ohne vorgefertigte Materialien besonders geeignet ist, diese Prozesse anzuregen.

Reflexionsfragen:

- Inwieweit gelingt es im pädagogischen Alltag, die Kinder in ihrer – auch sprachlichen – Eigenaktivität anzuregen?
- Wie können Freispielzeiten in diesem Sinne genutzt werden?
- Wie können die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder in der Gestaltung des Gartens berücksichtigt werden?
- Durch welche (einfachen) Mittel könnten neue Impulse im Garten gesetzt, insbesondere neue kleinräumige Strukturen geschaffen werden? (Z. B. Büsche, Hügel, Sonnensegel, Tücher)
- Was kann Freispiel im Garten für die Kinder bedeuten?
- Welche Rolle kann das Kindergartenpersonal im Garten einnehmen und was bedeutet das jeweils?

1.2.3 Die Zusammenarbeit im Team

Die Zusammenarbeit innerhalb des Teams spielt für das Gelingen von Pädagogik im Kindergarten eine große Rolle, denn die qualitativen Grundorientierungen, die Einrichtungs-, Programm- und Prozessqualität sind von der Personal- und hier im Besonderen von der Teamqualität abhängig. Hier ist die Frage zentral, inwieweit es gelingt, allen Teammitgliedern – auch angesichts ihrer unterschiedlichen Aufgaben und Anwesenheitszeiten – eine angemessene und gleichzeitig flexible Gestaltung ihrer Rollen und den Einsatz ihrer Fähigkeiten im Kindergarten zu ermöglichen.

Gewisse Rollen und Funktionen im Kindergarten sind durch unterschiedliche Ausbildungen und Verantwortlichkeiten festgelegt. Personen, die eine Leitungs- oder Gruppenleitungsfunktion innehaben und über spezifische Fachkenntnisse verfügen, sind dazu prädestiniert, vorrangig bestimmte Aufgaben zu übernehmen. Gleichzeitig äußern sich Kolleginnen, die sich wertgeschätzt fühlen, positiv über die kooperative Arbeit bzw. sehen auch den flexiblen Umgang mit Rollen in bestimmten Situationen als wichtig an. Eine Reihe der bisherigen Analysebeispiele zeigt dies detailliert auf: z. B. die Fokusszene „Hallo Puppe“ (1.2.1.1), die Fokusszene „Die Puppe geht um den Sessel herum und da pass ich nicht rein“ (1.2.1.1) und die Fokusszene „Morgenkreis: Gleichberechtigtes Besonders-Sein im gemeinsamen Spiel“ (1.2.1.2). Die Mitarbeiterinnen übernehmen hier gemeinsam die Gestaltung und übertragen einander immer wieder die Entscheidung über den nächsten Schritt. Beide Mitarbeiterinnen gehen auf die Kinder ein, reagieren disziplinierend bzw. ermöglichend und handeln so, im Tun, ihre Rollen flexibel aus.

Aus unserer Erhebung hat sich hier vor allem auch die Person der Leiterin als zentral herausgestellt, da diese durch ihren Führungsstil das Klima im Team entscheidend beeinflussen kann. Klare Zuständigkeiten, aber auch klare Aussagen darüber, welche Verantwortungen von den einzelnen Mitarbeiterinnen getragen werden, erleichtern in Kindergarten 2 nach Auskunft des Teams die Abläufe. In Kindergarten 1 merken die Mitarbeiterinnen relativ große Freiheiten an, die allerdings teilweise auch zu Unklarheiten in den internen Abläufen führen.

Weiters möchten wir einen genaueren Blick auf die Rolle der IKM in Kindergärten werfen, auch weil diese Berufsgruppe auf sehr unterschiedliche Voraussetzungen trifft. Während die dienstälteren IKM in mehreren Kindergärten eingesetzt waren, hat sich nun auch die Variante etabliert, als IKM fixer Bestandteil eines Kindergartenteams zu sein. Nach Aussagen der Mitarbeiterinnen profitieren die fixen IKM davon, in die Teamprozesse eingebunden zu sein und für die Kinder als planbare Ansprechperson zur Verfügung zu stehen, jedoch hat auch die mobile Arbeit Vorteile.
In den beiden von uns beforschten Kindergärten sind die IKM im Untersuchungszeitraum (noch) mobil tätig. Für einige war die Ausbildung zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht abgeschlossen (was längere Abwesenheiten für Kurse und Praktika mit sich brachte).
Wir beobachteten einige Faktoren, die die Arbeit der IKM mit den Kindern beeinflussen: Durch die Anwesenheit an bestimmten Wochentagen ist/bleibt die IKM eine Besonderheit für die Kinder, die sich an bestimmten Tagen der Woche intensiv um sie kümmert. Damit ist auch große Neugier verbunden: Die IKM haben ihre Materialien und ihr eigenes Programm (Kugelspiel, Bildgeschichte, Karottenbällchen usw.) mit, darunter auch besondere sprachliche Angebote für Kinder. Gleichzeitig nehmen sie auch am vorbereiteten Programm der Kindergartengruppen flexibel teil.

Eine besondere Rolle nehmen IKM auch als mehrsprachige Vorbilder ein, und sie können durch sprachliche Vermittlung gerade Eltern und Kinder in der Eingewöhnungsphase unterstützen. Dabei geht es sowohl um konkrete sprachliche Hilfestellung als auch um das Wiedererkennen vertrauter und vertrauensbildender Elemente.

Anhand eines konkreten Beispiels möchten wir auf Fragen der Rollenaufteilung und Aushandlung noch genauer eingehen, die hier anhand der stärker strukturierten Arbeitsweise in Kindergarten 2 sichtbar werden.

Fokusszene: „Wir wünschen euch Sonne, Regenbogen und Wolken“

Die Geburtstage der beiden Mädchen Gül und Meral, die während der Sommerferien Geburtstag haben, werden „vorgefeiert“. Gül wird 6 und Meral 4. Das Fest selbst scheint „eingespielt“ und ritualisiert zu sein: Es gibt einen Jahreskreis mit Kerzen, es wird Biographisches zu den beiden Mädchen erzählt, es wird gesungen und Gedichte werden aufgesagt. Die Pädagogin, M., übernimmt – ähnlich wie in den anderen Fokusszenen – die leitende, moderierende Funktion, die IKM, Ö., über weite Strecken die Übersetzung in die türkische Sprache.

Zu Beginn des Videos sind die Kinder und die Mitarbeiterinnen im „Vorraum“ versammelt. Sie warten alle darauf, in den Bewegungsraum gehen zu können, wo das Geburtstagsfest stattfinden wird. Die beiden Geburtstagskinder tragen bereits die Geburtstagskronen. Die Mädchen wirken etwas müde – scheinen aber auch darauf zu drängen, endlich in den Bewegungsraum gehen zu können. M. bereitet allerhand vor – währenddessen sitzen die Kinder auf der Langbank im Bewegungsraum. Als sie mit den Vorbereitungen zufrieden zu sein scheint, kann es losgehen: Die Kinder sitzen im Kreis (um den Jahreskreis), die beiden Geburtstagskinder sind in der Mitte.

M. leitet das Geburtstagsritual an, begrüßt die Kinder. Ö. übersetzt. Beide lächeln, schauen die Kinder direkt an. Nach einem kurzen Blickwechsel zwischen den beiden Mitarbeiterinnen übernimmt M., indem sie sagt: *„Und unsere Feier beginnt mit unserem Geburtstagsgedicht“*. Dabei schaut sie einzelne Kinder an und lächelt dabei. Sie beginnt am Boden (Textblätter) zu sortieren, während Ö. ins Türkische übersetzt. Die Kinder schauen währenddessen zu M. Nur das jüngere Geburtstagskind schaut kurz zu Ö. Nach einem kurzen Blickwechsel zwischen den beiden Mitarbeiterinnen übernimmt wieder M. , die sagt: *„Liebe Geburtstagskinder, ... wir wünschen euch zu eurem Geburtstag ...“*.

Sie schaut zur Türe, offenbar zu Sonne, Wolke und Regenbogen (drei Kinder wurden vorab ausgewählt, die je eine Sonne, eine Wolke und einen Regenbogen halten; sie warten auf ihren Auftritt vor dem Bewegungsraum). Die Kinder, vor allem das ältere Geburtstagskind, schauen ein wenig herum, wenig ausdrucksstark. Fast ein bisschen gelangweilt spielt das ältere Geburtstagskind mit seinem Fuß. M. spricht weiter: *„die Sonne, die euch wärmt“*. Der Bub mit der Sonne kommt herein, strahlt, stellt sich in die Mitte und hält die Sonne hoch. Ö. übersetzt. Gül schaut woanders hin. Sie wirkt nicht abgelenkt, aber wenig bei der Sache. Auch die anderen Kinder wirken nicht bei der Sache, haben den Blick nicht auf das Ereignis

„Sonne“ gerichtet. Sie blicken zu Boden oder irgendwo in den Raum hinein.

M. setzt fort: *„Einen Regenbogen … der euch wie ein Dach beschützt“*. Der Bub mit dem Regenbogen dreht sich an der Türe nochmal um. Die Pädagogin macht eine Sprechpause und so kommt der Bub auch mit seinem Regenbogen in die Mitte zu Gül und Meral. Ö. übersetzt. Hier schauen die Kinder, auch die beiden Geburtstagskinder, zu Sonne und Regenbogen. Die beiden Kolleginnen haben wieder Blickkontakt und M. fährt fort: *„Und eine Wolke, hinter der ihr euch verstecken könnt“*.

Der Bub mit der Wolke gesellt sich zu Sonne und Regenbogen. Er hält die Wolke ganz hoch, was die Pädagogin kommentiert mit: *„Schauts amal, wie hoch die Wolken sind“***.** Daraufhin strecken sich auch Sonne und Regenbogen – die Buben lachen stolz. Insgesamt kommt „mehr Bewegung“ in die Gruppe. Auch die beiden Geburtstagskinder schauen nun genau hin. Ö. übersetzt. Das jüngere Geburtstagskind lächelt übers ganze Gesicht und schaut kurz die IKM an.

Hier handelt es sich um eine Szene, in der die beiden Kolleginnen gut miteinander abgestimmt interagieren, sich das Wort „wie im Staffellauf“ übergeben. Sie achten auch beide darauf, das Gesagte mimisch, gestisch und über die Modulation ihrer Stimmen zu betonen bzw. zu unterstreichen. Dabei haben sie die Kinder im Blick. Diese Situation ist also auch hier von wechselseitiger Wertschätzung getragen.

Es handelt sich hier um eine Schlüsselszene, in der die Bedeutung von Ritualen – in Verbindung mit der recht klaren „Rollenaufteilung“, Anleitung der Aktivität bzw. Übersetzung – zum Ausdruck kommt: Beim Ansehen des Videos erhärtet sich der Eindruck, dass das Geburtstagsfest ein gemeinsames Ritual darstellt. Auffällig ist dabei, dass die Kinder eigentlich wenig auf das fokussiert sind, was die beiden Erwachsenen sprechen/tun. Die Kinder wirken dabei immer wieder ein bisschen gelangweilt und teilnahmslos. Das Abhandeln des Geburtstagsrituals „nach Skript“ scheint die Teilnahme und Teilhabe der Kinder (Interessen, Freude usw.) etwas einzuschränken und bricht erst auf, wenn davon ein Stück weit abgewichen wird:

Das Verhalten der Kinder beginnt sich zu ändern, als die Pädagogin einen klaren und verbalisierten Bezug zu dem herstellt, was die Kinder über das Ritual hinaus tun bzw. was sie beschäftigt. Die Pädagogin kommentiert den *mental state* der Kinder (*„Schauts mal, wie hoch die Wolken sind“*), diese reagieren unmittelbar und vital: Alle machen sich groß, sie lächeln dabei und wirken auch stolz. Hier erfolgt eine Bezugnahme, die offenbar (wie oben dargestellt) zentraler Bestandteil von Gruppensettings, aber auch von Ritualen sein muss.

Besonders interessant ist aber in diesem Zusammenhang, dass der Eindruck entstanden ist, dass beide Mitarbeiterinnen über dieses Ritual ihre Rollen verstärken und somit weniger Austausch und Gemeinsamkeit beobachtet werden konnte. Die sprachliche Aufteilung steht dabei durchaus im Gegensatz zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit – bzw. lebensweltlichen Realität der Kinder, die in diesem Kindergarten zu beobachten ist. Die beiden Sprachen, die hier verwendet werden, laufen quasi parallel – durch die direkte Übersetzung entsteht dabei aber weniger Dialog zwischen den Sprachen, als eine Abfolge, die der jeweiligen Sprache eine Person und eine bestimmte Rolle

zuweist. Dies entspricht der Aufbereitung des Rituals, in der sehr klare Rollen vergeben werden und einzelne so zum Gelingen des gemeinsamen Erlebnisses beitragen. Die Aufteilung der Sprachen, die hier zu beobachten ist, unterscheidet sich, ebenso wie die der Rollen, aber recht stark von der Verwendung im Kindergartenalltag (d. h. außerhalb der ritualisierten Zusammenkünfte).

Hier wird eine klare Zuteilung von Rollen sichtbar: Die Pädagogin hat die pädagogische Hauptverantwortung, die IKM ist vor allem für die Übersetzung zuständig. Diese Szene re-produziert und verfestigt über den Weg des Rituals bestehende Regeln, Normen und Rollen. Aus unserer Sicht kann damit die „Gefahr" verbunden sein, dass die Rollen der jeweiligen AkteurInnen – und hier vor allem die Rolle der IKM im Team – festgeschrieben werden. Das Delegieren der sprachlichen Unterstützung/Förderung der Kinder an die IKM könnte als Ausdruck davon verstanden werden.

Rituale können also Rollen und Aufgaben einzelner Personen in einer Gruppe bestätigen, aber auch einen Rollenwechsel markieren oder unterstützen. Die Übernahme der theatralen Rollen der Kinder (Sonne, Wolken etc.), aber vor allem auch die exponierte Position der Geburtstagskinder, kann dabei etwa als ritualisiertes Heraustreten aus der Gruppe gelesen werden.

Wenn Rituale der Strukturierung von Handlungsabläufen und des Zusammenseins dienen und damit auch Identifikationsprozesse (vgl. Roberts 2001) evoziert werden sollen, dann ist zu empfehlen, Rituale unter Einbezug der Kinder zu gestalten. Wie am Verhalten der Kinder deutlich wird, ermöglicht dies eine stärkere Teilhabe (*involvement*) und kann das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken.

Zusammenfassung: Die klare Rollenaufteilung erlaubt der Gruppe, gemeinsam eine relativ komplexe Abfolge von Handlungen zu gestalten. Die Frage, wieweit damit aber vor allem die MitarbeiterInnen an eine bestimmte Aufgabe gebunden sind, ist im Hinblick auf Ziel und Funktion zu betrachten. Insgesamt erscheint uns wichtig, dass sich die Teammitglieder in ihren Rollen, Aufgaben und Funktionen usw. bis zu einem gewissen Grad flexibel halten. Dabei geht es um ein Verständnis von Zusammenarbeit, wo Menschen mit unterschiedlichem Know-how, unterschiedlichen Ressourcen (auch sprachlichen), unterschiedlichen Werten und Normen und durch ihre Besonderheit die Vielfalt eines „Teams" ausmachen. Die Aushandlung von Rollen im Team, vor allem auch die Rolle der IKM, kann so auch für die Kinder Beispiele geben, wie Zuständigkeiten und Bedürfnisse gegeneinander abgewogen werden können.

Reflexionsfragen:

- Welche Rolle habe ich in einer bestimmten Situation?
- Welche Funktion ist damit verbunden?
- Was bedeutet das für die Kinder, für unser Miteinander?
- Wie könnte es gelingen, Rollen, Strukturen, Arbeitsaufteilungen usw. flexibler zu gestalten?
- Was würde das für unser Tun bedeuten?
- Könnte dies zu Veränderungen in der Teamstruktur und Zusammenarbeit führend, die intensiver bearbeitet und reflektiert werden sollten?
- Wie kann es uns gelingen, Rituale so zu gestalten, dass ein flexibler Umgang mit Rollen gelingt?
- Wie können Rituale stärker unter Teilhabe der Kinder gestaltet werden bzw. wie lassen sich

Rituale mit offenen Sequenzen gestalten?
- Welche Normen, Werte usw. stecken hinter manchen Ritualen bzw. der Art und Weise, wie diese „gelebt“ werden und welche Bedeutung haben diese für das pädagogische Tun?

1.3 Zusammenfassung und Impulse für die Gestaltung einer interkulturellen und differenzsensiblen pädagogischen Praxis

(1) Als **förderliche Interaktionsformen** können vor allem jene angesehen werden, über die auf die Interessen, Wünsche, Emotionen der Kinder über verbale und non-verbale Ausdruckskanäle eingegangen wird. Dabei ist ein angstfreies bzw. ermutigendes emotionales Klima bedeutsam, damit sich Kinder erproben und entwickeln können. Dabei wäre zu empfehlen, dass auch in angeleiteten Einheiten stärker auf die von Kindern initiierten Aktionen eingegangen wird:

- Wünschenswert ist prinzipiell eine **gute Ausbalancierung zwischen Anleitung und Erprobung**, die auf wechselseitigen Abstimmungsprozessen (bezogen auf die innere Welt der Kinder) beruht. Das Objekt und die innere Welt der beteiligten Personen *(„Ich bin ja schon groß“*) können so miteinander verbunden werden, was für die Sprachentwicklung, aber auch sozio-emotionale Entwicklungsprozesse wichtig ist, da auf diese Weise ein elastischer und wenn notwendig flexibler Umgang des Miteinanders angeeignet werden kann. Zu empfehlen sind daher ein stärkerer Fokus auf die kindinitiierten Aktivitäten sowie eine Bezugnahme auf die innere Welt und die Auflockerung des „Strukturierten“.
- In diesem Zusammenhang ist auch ein **flexibler Umgang mit den Rollen/Funktionen der Teammitglieder** bedeutsam. Hierbei ist insbesondere die Rolle der IKM mitzudenken: Dort, wo die Aufgaben interkultureller Pädagogik als Aufgaben des gesamten Teams verstanden werden und auch die Handhabung der Sprachen im Kindergarten flexibel erfolgt, agieren sowohl die Teammitglieder als auch die Kinder vitaler und setzen Sprache komplexer und damit sprachförderlicher ein. So entsteht eine authentische Situation des Miteinanders, in der Dialog im Zentrum steht und gleichzeitig auch in höherem Maße Abstimmungsprozesse verlangt werden. Der **flexible Umgang mit sprachlichen Bedürfnissen** und das **Unterstützen von dialogischen Austauschprozessen** führt eher zu bedeutungsvollem Austausch, in dessen Rahmen gelungene pädagogische Arbeit stattfinden kann (ausführlicher wird dies in Kapitel 2 besprochen).
- Wenn MitarbeiterInnen im Kindergarten für die Kinder Bedeutsames zum Ausdruck bringen wollen, so ist es wesentlich, nicht nur auf die äußere, sondern auch **auf die innere Welt der Kinder Bezug zu nehmen**. Sprache soll also auch als etwas eingesetzt werden, mit dem man Emotionales, Wünsche, Interessen etc. artikulieren kann. Kinder sollten Sprache als etwas erleben, das nicht nur dazu da ist, etwas (Äußeres) korrekt zu benennen, sondern auch als etwas, mit dem man Bedeutungsvolles – Inneres – zum Ausdruck bringen kann.
- Eine Situation, in der **einzelne Kinder besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung** durch Erwachsene im Kindergarten erfahren, kann als besonders lustvoll erlebt werden und großes Potential für Lernprozesse entfalten. Emotional positiv besetzte Bezugspersonen, die eine Situation spielerisch und unter Einbeziehung aller Sinne gestalten, sich emotional und

sprachlich auf das Kind einstimmen und in ernsthaften Austausch gehen, ermöglichen dem Kind in solchen Situationen Herausforderungen zu meistern und mit Freude zu lernen.

- Im sensiblen **Wechselspiel zwischen Anleitung und Freiraum** kann es gelingen, als Gruppe gemeinsam etwas zu schaffen, das für Einzelne nicht möglich wäre. Eine solche Erfahrung ist insbesondere dort möglich, wo sich die Notwendigkeit des gemeinsamen Tuns aus der Aktivität selbst und dem gemeinsamen Gegenstandsbezug erschließt und nicht einem Streben nach Folgsamkeit verpflichtet ist. Die Freude am Gelingen ist der Lohn für die Selbstkontrolle und den Fokus auf die gemeinsamen Ziele der Gruppe. Die Kinder sind hier vital und voller Freude und Spannung bei der Sache. Die Pädagogin achtet gleichzeitig auf jedes einzelne Kind und nimmt vor dem Hintergrund ihrer Kenntnis des Kindes und dessen Agierens in der Situation seine Bedürfnisse wahr. Sie gibt ihm einerseits Raum – auch zum Wildsein – und andererseits Struktur, indem sie es anleitet, die Regeln einzuhalten. So erschließt sich den Kindern der Zusammenhang zwischen dem Zurückhalten eigener Impulse und dem Erreichen eines gemeinsamen Ziels.
- Die **Bereitstellung von Freiräumen**, in denen Kinder gestaltend handeln können, hängt auch mit den Entscheidungen für bestimmte Spielformen zusammen. Das Freispiel nimmt hier vor allem unter dem Blickwinkel der kreativen, sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung eine entscheidende Rolle ein. Auch die Tatsache, dass diese Form des Spiels meist in Kleingruppen erfolgt, fördert natürliche Situationen des Austauschs und des Lernens von- und miteinander.
- Der **Garten und seine Gestaltung** sind von großer Bedeutung für die Frage, welchen Formen des Spiels im Kindergarten wie viel Raum gegeben werden soll. Ein kleinstrukturierter Garten regt die Kinder zum Freispiel in kleinen Gruppen an und stellt nahezu unendliche Möglichkeiten des freien und nicht an vorgefertigte Materialien gebundenen Spiels bereit. Hier entwickeln Kinder in besonderer Weise Kreativität, Eigeninitiative und Autonomie.

(2) Team und Teamzusammenarbeit: Die Zusammenarbeit innerhalb des Teams spielt für das Gelingen von Pädagogik im Kindergarten eine große Rolle, denn die qualitativen Grundorientierungen, die Einrichtungs-, Programm- und Prozessqualität sind von der Personal- und (im Besonderen) von der Teamqualität abhängig. Hier ist die Frage zentral, inwieweit es gelingt, allen Teammitgliedern – auch angesichts ihrer unterschiedlichen Aufgaben und Anwesenheitszeiten – eine **angemessene und gleichzeitig flexible Gestaltung ihrer Rollen** und den Einsatz ihrer Fähigkeiten im Kindergarten zu ermöglichen.

Die klare Rollenaufteilung erlaubt der Gruppe, gemeinsam eine relativ komplexe Abfolge von Handlungen zu gestalten. Die Frage, wieweit damit vor allem die MitarbeiterInnen an eine bestimmte Aufgabe gebunden sind, ist im Hinblick auf Ziel und Funktion zu betrachten. Insgesamt erscheint uns wichtig, dass sich die Teammitglieder in ihren Rollen, Aufgaben und Funktionen usw. bis zu einem gewissen Grad flexibel halten. Dabei geht es um ein Verständnis von Zusammenarbeit, wo Menschen mit unterschiedlichem Know-how, unterschiedlichen Ressourcen (auch sprachlichen), unterschiedlichen Werten und Normen und durch ihre Besonderheit die Vielfalt eines „Teams“ ausmachen. Besonders zu berücksichtigen sind hierbei „implizite Hierarchien“, die über bestimmte Zuschreibungsprozesse (wie die ÜbersetzerInnenrolle der IKM) nicht mehr reflektiert werden. Aus unserer Sicht kann damit die Gefahr verbunden sein, dass die Rollen der jeweiligen

AkteurInnen – und hier vor allem die Rolle der IKM im Team – festgeschrieben werden. Die Aushandlung von Rollen im Team kann für die Kinder aber Beispiele geben, wie Zuständigkeiten und Bedürfnisse gegeneinander abgewogen werden können. In der Teamzusammenarbeit gilt es zudem, die institutionellen, strukturellen und soziostrukturellen Hintergründe zu beachten. Damit ist sowohl die Strukturqualität gemeint, die Bedeutung für pädagogisches Handeln haben kann, aber auch die Frage, ob sich der Kindergarten in einer ländlichen oder urbanen Umgebung befindet und welche „Hintergründe“ die Kinder, Eltern und Teammitglieder „mitbringen“.

2. Praxisfeld „Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachideologien“

2.1 Theoretischer Hintergrund

Kindergärten sind von allen Seiten starken Erwartungen ausgesetzt – sei es durch eigene Erfahrungen von Eltern und MitarbeiterInnen, sei es durch ihre Bedeutung in der Vermittlung von Wissen, Gesellschaftsordnungen und nicht zuletzt Sprachkenntnissen. Gleichzeitig spiegelt sich in Kindergärten das Gesamtbild einer Gesellschaft und sie müssen die unterschiedlichen Lebensentwürfe vieler Personen bzw. deren Vermittlung aushandeln. Aus den überindividuellen und überregionalen Anforderungen der Institution Kindergarten entsteht eine weitere Ebene der Aushandlung und aus dieser entwickelt sich oft jener **„monolinguale Habitus“**, den Gogolin (1994) am Beispiel von Schulen in nationalstaatlich organisierten Kontexten attestierte. Die Vorstellung von einsprachigen Bildungseinrichtungen, in denen alle über ein mehr oder weniger identes sprachliches Repertoire verfügen, hält sich hartnäckig und lässt sich oft durch reale Gegebenheiten kaum aus der Fassung bringen. Eine Gesellschaft, in der der Umgang mit mehreren Sprachen für einen großen Teil der Bevölkerung mittlerweile zum Alltag gehört, ist in dieser Denktradition schlicht nicht vorgesehen.

Wir verwenden Sprache(n), um zu kommunizieren, uns zu unterhalten und immer wieder auch, um voneinander zu lernen. Bei der Arbeit in Bildungsinstitutionen sind Sprachen – solche, die gelernt und gekonnt werden sollen und solche, die von MitarbeiterInnen und Kindern mitgebracht werden – darum immer wieder Thema.

Aus der Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft möchten wir hier drei Aspekte von Mehrsprachigkeit beleuchten, die immer zusammenwirken (ausführlicher Busch 2013):

Einerseits sind **SprecherInnen als sprechende Subjekte** wichtig. Wir alle erleben kommunikative, aber auch emotionale und körperliche Reaktionen auf Sprachen und auf unsere Beiträge zu Gesprächen. Wir verfügen damit über Erfahrungen, die mit unserem Spracherleben zusammenhängen. Aus den verschiedenen Formen zu sprechen und den verschiedenen Sprachen setzt sich unser sprachliches Repertoire zusammen. Es steht für die Möglichkeiten, die SprecherInnen zur Verfügung stehen, sich auszudrücken und mitzuteilen. Es entwickelt sich über die Zeit und setzt sich aus Sprachen zusammen, die bereits Teil des Sprachgebrauchs sind, aber auch aus solchen, die man erst erlernen möchte.

Andererseits formieren sich in jeder Gesellschaft – durch Meinungen, historische Entwicklungen und Machtverhältnisse – Zuordnungen von Eigenschaften zu bestimmten Sprachen bzw. ihren SprecherInnen. Wir bezeichnen diese Kategorisierungen als **Sprachideologien**. Diskurse und Sprachideologien geben vor oder drücken aus, was in einer Gesellschaft gedacht wird: Welche Sprachen gelten als wichtig? Welche werden als schön empfunden? Welche Sprachen sollen im Kindergarten gelernt werden? Welche Sprachen werden von wem als wertvoll gesehen? Mit welchen Sprachen kann man etwas erreichen?

Sprachideologien sind nicht festgelegt oder immer gleich – Werte verändern sich mit der Zeit, aber auch in verschiedenen Räumen gelten unterschiedliche Werte. Manche Sprachen sind in einer

bestimmten Familie oder Gruppe von FreundInnen sehr wichtig und angesehen, von anderen Gruppen werden sie wiederum negativ bewertet. **Sprachprestige** bezeichnet oft die Einschätzung von Sprachen und den Wert, der ihnen von SprecherInnen zugeschrieben wird. Sprachideologien sind im Bereich sozialer Interaktion immer relevant – sie legen fest, welche Sprachen und Varietäten als legitim anerkannt werden und in welchen Sprachen und Sprachformen Teilhabe an einer Gruppe möglich ist. Aus historischen Entwicklungen und alltäglicher Aushandlung entstehen diese Ideologien, werden bestätigt oder auch in Frage gestellt. Da wir uns in großen (z. B. nationalstaatlichen) Räumen und kleinen Gruppen von SprecherInnen bewegen, lernen wir recht schnell viele verschiedene, aber zeitgleich wirksame Sprachideologien zu erkennen und uns ihnen gegenüber zu positionieren – d. h. manche durchzusetzen, sich manchen entgegenzustellen und andere gerade erst langsam zu verstehen.

In unterschiedlichen Räumen gelten verschiedene sprachliche Regeln, sogenannte **Sprachregime**: In der Familie spricht man anders als im Kindergarten, mit der Interkulturellen Mitarbeiterin vielleicht anders als in der Turnstunde. Die Regeln an bestimmten Orten können zu den Sprachideologien der Mehrheitsgesellschaft passen, sie können aber auch im Widerspruch dazu stehen.
Wichtig für die Analyse und die Aushandlung von Sprachregimen ist, dass es nicht fixe Autoritäten gibt, die diese festlegen – zwar ist Macht hier sehr ungleich verteilt, aber die Kriterien, nach denen diese vergeben wird, lassen sich gar nicht so leicht festlegen. Manchmal bestimmt eine Gruppe von Kindern, wie jetzt gerade in einer Ecke gesprochen werden soll, manche Regeln werden von den MitarbeiterInnen gemacht und oft ergeben sich Entscheidungen über Sprachregime nicht aus Diskussionen, sondern indem im Alltag immer wieder an denselben Stellen ähnliche sprachliche Handlungen passieren.

Anhand der folgenden Beispiele möchten wir zeigen, wie Sprachideologien und Sprachregime im Kindergarten wirksam werden können und welche Möglichkeiten der Aushandlung oder Veränderung es geben kann. Dabei ist es wichtig, vorauszuschicken, dass es nie die ideale Variante für alle Kindergärten geben kann, sondern dass die MitarbeiterInnen, Kinder und Eltern gemeinsam verhandeln und auch ausprobieren müssen, was für den jeweiligen Standort zu einer bestimmten Zeit passend erscheint.

Fragestellungen im Hinblick auf den Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit

- Wie gestaltet sich der Umgang mit Sprache, Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im Kindergarten?
- In welcher Weise wird Mehrsprachigkeit sichtbar/hörbar?
- Welche Sprachideologien werden im Kindergarten sichtbar?
- Welche Sprachideologien wirken in den Interaktionen und wie werden diese zwischen KindergartenpädagogInnen, BetreuerInnen, IKM, LeiterIn und Kindern ausgehandelt?
- Welche Praktiken beschreiben KindergartenpädagogInnen, BetreuerInnen, IKM, SonderkindergartenpädagogInnen und LeiterIn als vorteilhaft oder hemmend für den Umgang mit Mehrsprachigkeit? Welche Wirkungen werden von den Beteiligten damit verbunden?

2.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen

2.2.1 Sprache und Sprachorganisation auf der „sichtbaren" dokumentarischen Ebene

Mit Sprachen wird im Kindergarten, wie auch in allen anderen Teilen der Gesellschaft, sehr unterschiedlich umgegangen. Darauf können PädagogInnen, aber auch Eltern, sehr unterschiedlich reagieren. Das Spektrum reicht von Unsichtbarmachen (das in seiner extremen Form als Sprachverbot verwirklicht werden kann) über ein gewisses Ignorieren bis zu verschiedenen Formen, mehreren Sprachen Platz einzuräumen. Zu den häufigsten Formen, Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen, gehört „symbolische Mehrsprachigkeit", wo zum Beispiel Willkommensschilder in mehreren Sprachen gestaltet werden.

Als ein Beispiel, das oft Rückschlüsse auf diese Form der Mehrsprachigkeit zulässt, haben wir uns sogenannte *linguistic landscapes* in Kindergärten angeschaut, d. h. analysiert, in welcher Form Sprachen schriftlich und sichtbar vorkommen. Wahrgenommen werden für die Analyse von *linguistic landscapes* alle Formen schriftlicher (oder auch piktographischer) Information, die innerhalb eines bestimmten Raumes bzw. einer bestimmten Umgebung zu finden sind. Eine genauere Darstellung der Methode findet sich z. B. bei Purkarthofer (2016).

Die Bilder, die in den Kindergärten aufgenommen wurden, werden nach Kategorien geordnet. Die Auswahl der Kategorien steht in Verbindung zur Forschungsfrage – in unserem Fall liegt der Fokus auf AkteurInnen und Sprachen. Als Unterkategorien können dann Hinweise auf Gültigkeit (Dauer) und intendiertes Publikum dienen (Platzierung).

Gruppierung und Analyse der *linguistic landscapes*:

AkteurInnen: - Extern: Materialien (für Kinder) wie Bücher, Spiele, Bibliothek Andere (zB. Feuerlöscher) - Orga/Leitung - Erwachsene in der Gruppe - Kinder: Repräsentiert (Namen,...) eigener Ausdruck (Zeichnungen,...)	**Zugänglichkeit:** - oben / unten - offen / verräumt bzw. verschlossen - zahlreich / selten
Sprachen: - einsprachig deutsch - einsprachig - zweisprachig - mehrsprachig	**Räume:** - Außen - Eingang und Garderobe - Bibliothek - Gruppenräume - Garten - Interne Räume des Teams
Dauerhaftigkeit: - Dauerhaft (Metall) - Semi-dauerhaft (laminiert) - Nicht dauerhaft (Notiz)	

Linguistic landscapes können recht gut vermitteln, wie sich AkteurInnen (in diesem Fall v. a. das Kindergartenteam und insbesondere die Leitung) ihre Umgebung vorstellen bzw. wie sie denken, dass diese gestaltet sein soll. In der Kombination dieser Daten mit den Beobachtungen und Videos lässt sich herausarbeiten, wie im Kindergarten Sprache und Differenz ausgehandelt werden: Welche Formen von Mehrsprachigkeit werden durch die Gestaltung angeregt? Welche Formen werden von Kindern/Eltern aufgegriffen? Welche Regeln für Sprachen werden explizit geäußert, welche nur implizit?

Die *lingusitic landscapes* geben so Hinweise auf „intendierte Sprachregimes", d. h. darauf, wie sich AkteurInnen Sprachverwendung vorstellen (was sollte wo gesprochen werden). Aufschlussreich sind diese Analysen, wenn man beachtet, wie Sprachregimes interaktiv ausgehandelt werden – und wo sich hier Unterschiede und/oder Übereinstimmungen mit den intendierten Sprachregimes erkennen lassen.

Kindergarten 1

In Kindergarten 1 ergibt sich ein recht einsprachiges Bild aus den *landscapes*. Die Gestaltung im Eingangsbereich ist insgesamt sehr umfangreich (verschiedene interne und externe Quellen), Infos zu verschiedenen Themen, Regeln des Kindergartens, Menschenrechte etc. Hier bestätigt sich, auch im Licht der Vorgespräche, die Annahme, dass die Aneignung von Deutsch (auch in den Augen der Eltern) als zentrale Aufgabe des Kindergartens gesehen wird. Als eine Methode, um das Interesse an und die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen zu stärken, werden Informationen an die Eltern hier vor allem auf Deutsch verfasst – für Eltern, die diese Aufschriften (noch) nicht verstehen, werden persönliche Erklärungen und auch ad-hoc Übersetzungen in andere Sprachen genutzt.

Mündliche Übersetzungen (und Erklärungen durch das Personal) stellen eine Variante dar, denkbar wäre auch Informationsweitergabe durch andere Eltern etc. Die Vermittlung von Informationen erfolgt außer über Deutsch hier auch stark über Zeichen und Farbgestaltung bzw. Zeichnungen, die den Sinn der Schilder unterstreichen: Aus den verschiedenen Schildern ergeben sich sehr klare Adressierungen (Was geht an die Eltern? Was sollen sie damit tun? Was gehört zur symbolischen Ausstattung? Etc.) – zumeist an die Eltern, aber manche Elemente (Stopp-Hand etc.) sind auch direkt für die Kinder gedacht. Interne Infos (Bewegungsraumplan, Essen etc.) stehen als wenig dauerhaftes, kopiertes Material zur Verfügung, wobei auffällt, dass diese Infos (auch Namenslisten, Telefon) sehr gut sichtbar und (für Erwachsene) immer gut zugänglich angebracht sind.

Mehrsprachiges Material ist nicht zugänglich, sondern wird von den IKM zu bestimmten Anlässen mitgebracht wird. Eine Ausnahme sind die gesammelten mehrsprachigen Liedtexte (kopiert und auf farbigem Hintergrund laminiert), die in der Gruppe aufliegen – die Kinder wünschen sich auch ganz gezielt Lieder, die vom Personal selbst übersetzt und dann in mehreren Sprachen aufbereitet werden.

Kindergarten 2

Die Gestaltung des Kindergartens 2 ist vielfältig. Deutsch ist die vorrangige Schriftsprache, die an manchen Stellen durch andere ergänzt wird. In der beschriebenen Wahrnehmung stellen Deutsch

und Türkisch die „größeren“ Sprachen dar, wobei bei den Büchern z. B. Englisch stärker vertreten ist. Auffallend ist, dass Zuordnungen von Kindern zu Nationen/Fahnen etc. fehlen, was im Sinne einer sprachsensiblen Pädagogik sicher begrüßenswert ist.

Die Bibliothek stellt sich als umfangreich und vielfältig dar. Die Zuordnung zu bestimmten Kategorien ist notorisch schwierig, die hier dargestellte „Interkulturelle Bibliothek“ scheint tendenziell eher einen weiten Begriff von Interkulturalität zu haben. Als Hinweise auf die privilegierte Position einzelner Sprachen sind vor allem die Kategorien zu sehen, in denen es nur in einzelnen Sprachen Angebote gibt: z. B. nur deutschsprachige Sachbücher. Prinzipiell wäre es sicher gut, (nochmals) zu überlegen, welche Rolle die Bücher hier einnehmen und was damit erreicht werden soll – dies kann dann Überlegungen wie jene zur Frage „Was brauchen wir noch?“ leiten. Interessant bei der Zusammenstellung einer Bibliothek ist generell auch, wie Kinder, Eltern und MitarbeiterInnen in die Auswahl der Bücher eingebunden sind.

Zusammenfassung: Aus den Ergebnissen der *linguistic landscapes* sehen wir, dass die Gestaltung der Kindergärten große Aufmerksamkeit erhält – und dass die Intentionen, wofür und für wen Aufschriften gedacht sind, sich unterscheiden können. Wenn Sprachen, die Eltern oder Kinder sprechen, sichtbar sind, fühlen sich viele SprecherInnen wahrgenommen. Sie werden also gesehen und in ihrer Mehrsprachigkeit adressiert. Gleichzeitig kann die (nur) sichtbare Mehrsprachigkeit auch als Alibi verstanden werden, wenn dann zum Beispiel das Miteinander-Sprechen in verschiedenen Sprachen vom Kindergartenpersonal negativ bewertet wird. Mehrsprachige Aufschriften können eine Hilfestellung sein, um Inhalte zu erschließen, aber auch dazu führen, dass man sich nur mehr mit einer Sprache beschäftigt oder dass – entsprechend der Logik von Sicherheit im Kindergarten – Regeln und Verbote im mehrsprachigen Zusammenhang besonders dominieren. Nur das Team des Kindergartens (besonders auch mit Begleitung durch externe Personen, etwa eine/n SupervisorIn) kann aushandeln, welche Funktionen sichtbare Sprachen im eigenen Kindergarten erfüllen und erfüllen sollen.

Reflexionsfragen:

- In welchen Sprachen haben wir (welche) Bücher oder Spiele?
- Welche Gestaltungselemente haben/kennen wir, die gezielt auf Sprachen (und nicht Länder,…) eingehen?
- Wie passen die Materialien zu den Interessen der Kinder?

2.2.2 Wie Kinder Nichtverstehen und Nicht-Verstanden-Werden produktiv machen

Der Erwerb einer Sprache, auch einer zusätzlichen Sprache, ist eng verbunden mit Erfahrungen von Vertrautheit und Fremdsein, Verstehen, Unverständnis, Verstandenwerden und Nicht-Verstanden-Werden. Wie jeder Entwicklungsprozess schafft dieser Prozess Raum für Neues. Verunsicherung und Neugier sind hier zentrale Aspekte, die von jedem Menschen auf spezifische Art und Weise beantwortet werden. Wie lassen sich nun aber in der pädagogischen Praxis die Vorzüge der zu erwerbenden neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten herausstreichen? Wie lässt sich Neugier fördern? Und wie können Kinder darin unterstützt werden, Neues, auch Verunsicherndes aushalten? Und

konkret auf den Spracherwerb bezogen: Wie können Kinder in einem produktiven Umgang mit Nichtverstehen und Nicht-Verstanden-Werden unterstützt werden?

Wir können aus den Beobachtungen in den untersuchten Kindergärten hierzu einige Impulse für die pädagogische Praxis herausarbeiten. Insbesondere soll hier auf ein Beispiel aus Kindergarten 2 eingegangen werden, an dem sich ein offener, selbstsicherer Umgang mit Verständigung erkennen lässt:

Fokusszene: „Schatzsuche“

> Bei der Suche nach feuchtem Sand in der Sandkiste stößt ein Kind auf eine tief eingegrabene Sandform. Aufgeregt und ohne aufzublicken ruft das Mädchen (mit Türkisch als Erstsprache): *„Schaaau!“*. Die IKM (Türkisch, Deutsch) tritt hinzu, saugt hörbar Luft ein, macht eine kurze Pause und ruft: *„Wir haben einen Schatz gefunden!“* Davon ausgehend entwickelt sich eine „Schatzsuche“ in der Sandkiste, im Zuge derer von dem erwähnten Mädchen und einem weiteren Mädchen (mit Deutsch als Erstsprache) unter Mitwirkung der videografierenden Wissenschafterin (mit Deutsch als Erstsprache) zahlreiche weitere Sandkistenformen ans Licht befördert werden. Die IKM verlässt die Sandkiste bald, um einen Geburtstag vorzubereiten. Über den gesamten Zeitraum des Spiels hinweg kommuniziert das Mädchen mit Türkisch als Erstsprache mittels weniger Wörter auf Deutsch (*„schau!“, „nein“, „helfen!“*) sowie mittels Körpersprache (für Windrad, Flugzeug, Fisch) und parasprachlicher Äußerungen (Ächzen um zu zeigen, dass der Sand hart ist).

In dieser Szene zeigt sich, wie das Interesse an einer Sache und der Wunsch, eine Erfahrung mit anderen zu teilen, dazu führen können, dass ein Kind trotz Verständigungsschwierigkeiten und der prinzipiellen Möglichkeit, diesen aus dem Weg zu gehen, in einer Situation verweilen kann, weil diese als spannend erlebt wird und – nur von außen als solche zu betrachtende – sprachliche Verständigungsschwierigkeiten kreativ, produktiv und entspannt meistert. Die im ersten Teil der Szene anwesende IKM, die (auch) Türkisch spricht, spielt in der Eröffnung dieses Möglichkeitsraumes eine wichtige Rolle: Erstens vermittelt sie als wichtige Bezugsperson und sprachliche Stütze Sicherheit. Zweitens nimmt sie den Impuls des Kindes, eine Erfahrung zu teilen und andere einzubeziehen (indem sie laut und auf Deutsch *„schaaau“* ruft) auf und reagiert entsprechend (indem sie selbst laut, freudig und auf Deutsch spricht und auch direkt eine weitere relevante Bezugspersonen anspricht). Und drittens gibt sie auch durch ihre Deutung des Fundes als Schatz den Anstoß zum Spiel „Schatzsuche“. Diese Sicherheit im Hintergrund, wird das Kind aus dem Spiel heraus angeregt, Sprache konstruktiv und kreativ einzusetzen. Die Kommunikation bleibt im Fluss und wirkt unangestrengt und selbstverständlich; das Kind erlebt durch sein Interesse, das gemeinsame Erleben einer spannenden Situation, ein Gefühl des Gehaltenseins. Tatsächlich geschieht hier aber auf Seiten des Kindes, angeregt durch den Wunsch, sich über das gemeinsame Spiel auszutauschen, eine Überschreitung sprachlicher Barrieren. Die konstruktive Auseinandersetzung mit Sprache geschieht über die „Brücke des attraktiven Inhalts“ (Jampert 2001, 22). Das Kind erlebt die Einschränkung in der Verständigung, die durch das weitgehende Fehlen eines gemeinsamen Wortschatzes gegeben ist, keineswegs als aversiv.

In der Kommentierung dieser Szene mit den MitarbeiterInnen im Kindergarten wird die Frage aufgeworfen, wie sich ein solch spontaner Zugang zu Äußerungen bei den Kindern fördern lässt. Dabei werden von einer Mitarbeiterin Bewegung und Musik als wesentliches Element des freien sprachlichen Ausdrucks (in der Gruppe) genannt: In einer Situation, in der die Kinder selbst aktiv eingebunden sind (selbst trommeln und sich bewegen), artikulieren sie sich sprachlich spontaner.
Es erscheint zielführend, diese Erfahrung bzw. dieses Wissen in Überlegungen zur sprachlichen Bildung und Förderung aufzunehmen und sich die Frage zu stellen, wie solche Situationen in Prozessen des Spracherwerbs gefördert und genützt werden können.

Zusammenfassung: Die Annäherung an Sprache, das Sich-Ausprobieren und Lernen, ist eng mit Motivation und dem Erleben von Handlungsfähigkeit verbunden. Momente und Situationen, in denen ein großes Mitteilungsbedürfnis besteht, wirken als Antrieb: Kinder und Erwachsene verwenden dann alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel – Gesten, Laute, Sprache – um sich mitzuteilen. Spontane sprachliche Äußerungen sind vor allem auch dort möglich, wo sich die Kinder angstfrei ausprobieren können. Dazu gehört, wie im gezeigten Beispiel, oft auch, (noch) nicht auf die Form des Ausdrucks einzugehen, sondern sich responsiv am Dialog zu beteiligen.

Reflexionsfragen:

- Welche Interessen haben die einzelnen Kinder in der Gruppe?
- Welche Formen der Verständigung (sprechen, umformulieren, zeigen, zeichnen, Körpersprache,…) nutze ich im Kindergarten?
- Welche Erlebnisse in der Gruppe könnten sprachliche Prozesse unterstützen? Welche Erfahrungen und Aspekte könnten hier wichtig sein? (z. B. Spannung, Körperlichkeit, Gemeinschaft, Anstrengung, Ungewohntes, die gemeinsame Geschichte im Kindergarten, Überraschung, gemeinsam etwas tun, was Kinder sonst nicht tun dürfen)

2.2.3 Verständnisse und Haltungen zu Sprache und Spracherwerb

Akademisches oder Fachwissen steht dem Alltagswissen von SprecherInnen gegenüber – vor allem, wenn es um so etwas Alltägliches und gleichzeitig Komplexes wie das Sprechenlernen geht. Beides ist zur Betrachtung von Sprachideologien wichtig und kann nicht in Kategorien von wahr/falsch eingeteilt werden. SprecherInnen treffen sprachliche Entscheidungen aus ihrer eigenen Erfahrung, ihrem biographisch und sozial geprägten Spracherleben und den Einschätzungen, die sie von anderen (auch imaginierten) SprecherInnen erwarten. In der Situation, wo SprecherInnen auf Institutionen wie Kindergärten treffen, muss man sich dieser bisweilen konträren Sprachregime bewusst sein und es bedarf Methoden, wie das jeweilige Wissen der AkteurInnen zu einem sinnvollen (wenn auch nicht widerspruchsfreien) Ganzen integriert werden kann.

Im Kindergartenkontext stellt sich vor allem das Alltagswissen der Eltern gegen ein eher akademisches Wissen der PädagogInnen (wobei natürlich auch Letztere durch die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft über ein großes Repertoire an Alltagswissen verfügen). In Fragen der Sprachförderung werden in beiden untersuchten Kindergärten zahlreiche Beispiele erwähnt, wie

Eltern versuchen, ihre Vorstellungen auch in den Kindergarten zu transportieren:

Aus einem Gespräch mit Mitarbeiterinnen im Kindergarten 1 erfahren wir von den Schwierigkeiten, die sich in der Verständigung über die Aufgaben des Kindergartens ergeben, wenn Eltern mehrsprachiger Kinder möglichst schnell Erfolge im Deutscherwerb ihrer Kinder sehen und hören möchten.

> R. (Pädagogin): *„Oder die Eltern sagen zu uns, ich weiß nicht: ‚Es soll Deutsch reden.' Von einem mehrsprachigen Kind. Weißt eh: ‚Red mit ihm Deutsch!'"*
> U. (IKM): *„Ich hab früher auch erlebt: ‚Ich möcht mein Kind aus dem Kindergarten nehmen, weil hier sind so viele türkischsprachige Kinder', und was ich, was wir zwei da auch geredet haben, ‚bitte nicht, gerade die Muttersprache ist so wichtig, dass es die auch im Kindergarten erleben darf' …"*

Auch eine IKM in Kindergarten 2 erzählt eine ähnliche Situation:

> I. (IKM): *„Die Mama hat so Angst gehabt, sie [die Tochter] wird nie Deutsch lernen und hat gesagt: ‚Sie soll nicht mit den türkischen Kindern spielen'. Hab ich gesagt: ‚Gerade das sind ihre besten Freunde, also das lass ich überhaupt nicht zu, da lernt sie nicht Deutsch richtig'. Und ich hab dann immer wieder, und ich glaub, das Beste ist, ich glaub, da ist es am wichtigsten, in so einer Situation hab ich zum ersten Mal, grade bei der Aylin-Mama erlebt, dass man mit der Mama mal reden muss. Dass die Mama mal beruhigt werden muss. Dass man ihr die Angst nimmt und sagt: ‚Schau mich an, ich lebe hier seit meinem ersten Lebensjahr.'"*

In dieser Situation übernehmen die Mitarbeiterinnen sowohl die stützende, beruhigende Funktion, den Ängsten der Eltern zu begegnen, als auch jene der Vertreterinnen der Kinder, wenn es um die Wahl von Freundschaften auch innerhalb von Sprachgruppen geht. Das akademische Wissen (natürlich auch beeinflusst von Vorerfahrungen) steht hier dem Wissen und den Vorstellungen der Eltern gegenüber. Gerade wenn sich unterschiedliche Erfahrungshorizonte begegnen – z. B. wenn Eltern ihr eigenes Sprachenlernen anders erlebt haben –, können sich daraus auch immer wieder Konflikte ergeben. Wie an mehreren Stellen in Gesprächen beschrieben wird, stehen die IKM aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen hier als „glaubwürdigere" AnsprechpartnerInnen in einer besonderen Position.

Dennoch werden wir (als erlebte VertreterInnen der Wissenschaft) immer wieder danach gefragt, wie wir zu bestimmten Fragen stehen bzw. ob wir nicht auch (noch bessere) Argumente einbringen können, die Eltern überzeugen könnten. Hier wird die Verhandlung von Alltagswissen (Eltern sind unsicher) und akademischem Wissen (aber es gibt eine Autorität auf diesem Gebiet) deutlich.

Zusammenfassung: MitarbeiterInnen übernehmen im Kindergarten immer wieder eine stützende und beruhigende Funktion, indem sie den Ängsten der Eltern begegnen. Ihr Wissen (natürlich auch beeinflusst von Vorerfahrungen) steht dabei teilweise dem Wissen und den Vorstellungen der Eltern gegenüber. Wie an mehreren Stellen in Gesprächen beschrieben wird, stehen die IKM aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als „glaubwürdigere" Ansprechpersonen in einer besonderen Position – allerdings sollte die Zuständigkeit für Elternarbeit und auch für Mehrsprachigkeit von allen

Mitgliedern des Teams wahrgenommen werden. Beziehungsarbeit, die mit den Kindern wichtig ist, ist hier auch mit den Eltern von großer Bedeutung.

Reflexionsfragen:

- Welche sprachlichen Anliegen werden an uns herangetragen?
- Wo sehe ich Verunsicherung bezüglich Sprachen und Sprachgebrauch: bei mir, bei meinen KollegInnen, bei den Eltern oder Kindern?

2.2.4 Sprachen lernen, das tun alle – auch Erwachsene

In eine andere Richtung geht das Aushandeln von Alltagswissen, wenn es um die Sprachgewohnheiten von Kindern geht – etwa dann, wenn die IKM eine andere Varietät als das Kind spricht oder aber PädagogInnen von den Kindern lernen (und damit eventuell ihre „angelernten" Sprachkenntnisse hinterfragen). Als ein Beispiel könnte hier eine Jausensituation betrachtet werden, in der Vorschulkinder in Kindergarten 1 miteinander und mit einer Pädagogin interagieren (in Kapitel 3.2.2 wird diese Szene aus der Perspektive der Differenzkonstruktion noch einmal beleuchtet).

Fokusszene: „Jause im Garten"

Während Kinder aus verschiedenen Gruppen im Garten jausnen, unterhalten sich zwei Buben. Eine Pädagogin, T., die den Buben gegenüber sitzt, richtet sich, ausgehend vom allgemeinen Gespräch über den gerade erfolgten Besuch einer Schulaufführung mit Liedern in unterschiedlichen Sprachen, an einen der Buben:

> T.: *„[Bakar], kannst du Russisch und Tschetschenisch?"*
> Bakar nickt.
> T. schaut ihn aufmerksam an und nickt auch.
> Bakar: *„Nur zwei."* (Plötzlich lebhaft:) *„Nein, kann ich drei, schau* (zählt an den Fingern)*: Tschetschenisch, Russisch, Deutsch"*
> T. (anerkennend): *„Jaaa, und Englisch lernst dann auch noch in der Schule."*

Die Anerkennung von sprachlichen Ressourcen ist für die Kinder immer wieder wichtig – die Aufzählung wird in diesem Austausch durchaus stolz vorgetragen. Wesentlich ist es, dabei die Definitionsmacht über das eigene Sprachvermögen bei den Kindern zu lassen (auch wenn jemand mit wenigen Worten „Deutsch kann", weil das Gefühl von Verständigung überwiegt, dann bringt ein Einspruch nichts außer Verunsicherung).

Die Pädagogin bringt sich dann mit ihren eigenen Sprachkenntnissen ein:

> Deni: *„Weil gemma Schule, da lern ma."*
> Oscar: *„Ich kann Deutsch und Englisch."*
> T.: *„Und Igbo."*
> Oscar: *„Nein, mein Vater kann Igbo."*

[Gespräch wird von Leiterin unterbrochen, die etwas zur Pädagogin sagt – diese antwortet.]
T.: *„[Bakar] heißt Mund* (greift auf ihren Mund), *heißt das auf Russisch [rot]?“*
Bakar: *„ro:ad”*
T.: „ro:d”
Bakar: „ja!“

Die hier eingenommene LernerInnenposition der Erwachsenen kann Kindern darin Vorbild sein, dass Lernen etwas ist, das alle tun und das positiv behaftet ist. Die Konzentration, mit der die Mitarbeiterin das Wort genau nachspricht, deutet auf ein Ernstnehmen der Situation hin. Das Gespräch mit dem Kind, das Deutsch und Englisch spricht, wird nicht weiter verfolgt, das Interesse konzentriert sich auf Russisch. Damit verlässt die Pädagogin ihre Rolle, „für alle“ da zu sein, was allerdings gleichzeitig die Authentizität der Gesprächssituation unterstreicht. Ab diesem Moment ist klar, dass die beiden Kinder die volle Aufmerksamkeit haben und es sich um ein echtes Gespräch handelt. Dieses Eingehen auf einen Sprechanlass erlaubt Kindern, sich in unterschiedlichen Rollen zu erleben und vermittelt ihnen auch die Bedeutung davon, sich in Deutsch (auch über andere Sprachen) auszutauschen.

T.: *„Ja! Das hab ich glernt. Und heißt Augen* (greift auf ihr Auge)*, heißt das auf Russisch …“*
Bakar (lächelnd): *„… glasa“*
T. (lächelnd): *„glasa, ja*. (runzelt die Stirn) *Aber das ist so schwierig, ich hab mir nicht viel gemerkt, nur ro:d, glasa*. (Bakar lächelt T. an, sie überlegt kurz) *Mehr kann ich nicht mehr.“*

Der Kommentar zur Schwierigkeit neuer Sprachen („das“ statt „Russisch“ o. Ä.) kann auch als Verständnis für die Kinder gelesen werden, in der Art von: „Ich anerkenne, dass ihr euch ganz schön anstrengt, wenn ihr Deutsch lernt“. Wichtig erscheint uns, dass dieses Kommentar nicht mit einer Aussage wie „Das kann ich nie“ oder „Das kann man nie lernen“ verbunden ist. Die Angst, nicht in einer bestimmten Sprache anzukommen (und immer draußen zu bleiben) ist für viele Kinder ein Thema, mit dem sorgfältig umgegangen werden sollte. Bakar (und später Deni) nehmen explizit die Haltung der „Lehrenden“ ein, was an der übertriebenen Betonung, den Gesten und Hinweisen (*„mit U“*) deutlich wird. In ihrem mimischen Ausdruck (Grinsen etc.) wird aber auch deutlich, dass sie sich hier auf ein Spiel mit Rollen einlassen; irgendwie ist ihnen klar, dass damit eine gewisse Umkehrung der Machtverhältnisse verbunden ist.

Bakar (grinst, überlegt kurz, greift an sein Ohr, spricht sehr deutlich betont): *„Ohren ist u:shi.“*
T. (zögernd): *„okay“*
Bakar (zeichnet Buchstaben in die Luft zwischen sich und Pädagogin): *„mit U, U:shi“*
T.: *„Aha* (schaut konzentriert), *u:shi“*
Deni redet mit Bakar auf Russisch, Bakar (dreht sich zu ihm), dreht sich dann wieder zu T.
Bakar: *„und Füße* (greift/deutet auf seine Füße) *ist noagi“*
T: *„noagi“*
Bakar: *„ja.“*
T. lacht.
Deni (fährt an seinem hochgestreckten Unterarm hinauf und hinunter): *„Und Hände ist eine …“*

Bakar (setzt seinen Becher ab, dreht seine Hände hin und her): *„ruki“*
Deni: (deutet/greift auf seinen Kopf): *„Und die Kopf heißt* (überlegt kurz) *galawa“*
Bakar nickt Pädagogin bestätigend zu
T. (zögernd): *„okay“*
Bakar: *„mit G* (betont)*“*
T.: *„g“*
Deni: (legt sich den Fuß auf den Schoß) *„der Fuß heißt naga“*
Bakar: *„ich habe schon gesagt“*

Je länger die Lektion dauert, desto mehr zeigt die Pädagogin Zeichen leichter Überforderung (*„ok“* statt Nachsprechen), wobei sie sich sichtbar bemüht, trotzdem dabei zu bleiben. Interessanterweise finden wir bei ihr genau dieselben Ausdrucksformen wie teilweise bei Kindern (abwesend nicken, *„okay“/“jaja …“*).

Anschließend initiiert die Pädagogin einen Wechsel auf die Metaebene, der von Bakar Richtung Tschetschenisch umgeleitet wird. Damit streicht er einerseits weiteres Wissen hervor, aber hat eventuell auch das Gefühl, das eigene Sprachenrepertoire (eben nicht nur mit Russisch assoziiert zu sein) „verteidigen“ zu müssen, indem er auch seine Verbindung zu Tschetschenisch (und seine Identität als legitimer Sprecher) thematisiert (vgl. 2.2.4, Beispiel „Jause im Garten“).

T.: *„Na ihr könnt das aber gut übersetzen!“*
Bakar: *„Aber Tschetschenisch weißt du nicht“*
T.: *„Nein, Tschetschenisch weiß ich nicht, überhaupt nicht“* (schüttelt den Kopf)
Deni: *„auf Tschetschenisch heißt“* (schüttelt auch den Kopf, bricht ab)
T.: *„Auf tschetschenisch weiß ich nur ein Wort und das heißt ‚hajur‘“* (macht Geste für “komm“).
Deni: (streckt vier Finger) *„und auf D, auf D, vier heißt* (überlegt eine Sekunde, schaut ins Off, dreht sich dann wieder zu T.) *tschitiri“*
T.: *„aha“*
[...]
Bakar: *„Englisch weißt du nicht auch?“*
T.: *„Englisch weiß ich schon, hab ich in der Schule gelernt, hab mir aber <u>fast nichts</u> gemerkt:“*

Die Pädagogin spiegelt in der Antwort den Satzbau von Bakar (wohl unbewusst, wobei sie das später in einem Gespräch zu „Schule und Kindergarten“ noch einmal augenzwinkernd machen wird). Inhaltlich gesteht sie Unwissen ein, aber kennt doch ein Wort – sie demonstriert hier ein offenes Ohr für Sprachen, aber eben vor allem auch die Bereitschaft, sich Wörter zu merken bzw. diese (auch wenn es die einzigen sind) als Teil eines sinnvollen Repertoires aufzunehmen. Eine andere mögliche Reaktion, etwa unaufmerksame Nebenkommentare („Kann ich nicht, aber brauch ich auch nicht“ o. Ä.) könnte an solchen Stellen weiter dazu beitragen, dass gerade kleinere bzw. weniger häufige Sprachen abgewertet werden.

Englisch ist, obwohl ja schon am Anfang des Gesprächs thematisiert, anscheinend nicht so relevant besetzt, jedenfalls wird das Gespräch dann zum Thema Schule und Kindergarten fortgesetzt. Die Pädagogin beteiligt sich in der ganzen Szene aktiv am Gespräch, über die eigenen Lernerfahrungen

(so schwer, wenig gemerkt) erfolgt auch eine (unausgesprochene) Bestärkung dessen, dass die Kinder mit dem mehrsprachigen Spracherwerb eine große Lernaufgabe meistern – gleichzeitig vermittelt sie, dass Lernen möglich und wünschenswert und eben nicht prinzipiell überfordernd ist. Das Ansprechen der Kinder auf ihre Sprachkenntnisse kann in dieser Situation als besonders gewinnbringend betrachtet werden, weil tatsächlich ein Wissenstransfer angestrebt wird. Wichtig ist in dieser Situation auch, dass die Anstrengung unternommen wird, sich ums Lernen zu bemühen (also nicht nur: Jede/r darf etwas sagen und niemand hört zu).

Zusammenfassung: Erwachsene, die selbst auch (noch) Sprachen lernen, können Kindern darin Vorbild sein, dass Lernen etwas ist, das alle tun und das positiv behaftet ist. Die Anerkennung von Kompetenzen und Wissen, dass Kinder (aus welchen Kontexten auch immer) mitbringen, trägt zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein bei. Das funktioniert besonders, wenn sie sich in der Gesprächssituation (wie oben beschrieben, aber auch im Beispiel des Kugelspiels deutlich) ernst genommen fühlen.
Gerade wenn es um Familiensprachen geht, ist es dabei auch wichtig, den Kindern zuzugestehen, sich in manchen Sprachen als kompetent oder weniger kompetent zu fühlen: Manche Kinder sind durch die Aufforderung, der Gruppe oder einzelnen etwas zu erklären, sicher überfordert oder fühlen sich in unangenehmer Weise isoliert. Andere, wie wir hier gesehen haben, genießen ihre LehrerInnenrolle sichtlich.

Reflexionsfragen:

- Über welche Themen spreche ich mit mehrsprachigen oder einsprachigen Kindern?
- Wann folge ich dabei meinen Interessen, wann greife ich die Interessen der Kinder auf?
- Wie kann Voneinander-Lernen als wesentlicher Aspekt von Zusammenleben und als erstrebenswert etabliert werden?
- Wie oft nehme ich Bezug auf Sprachkenntnisse (in welcher Sprache), wie oft kommentiere ich den Sprachgebrauch?
- Welche aller gesprochenen Sprachen haben wie viel Raum im Kindergarten? (Wie sieht es hier mit Sprachen mit wenigen SprecherInnen aus)
- Was kann ich tun, damit sich Kinder im Kindergarten als kompetent mehrsprachig erleben?

2.2.5 Der Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Interaktions- und Beziehungsgestaltung

2.2.5.1 Mehrsprachigkeit ist ein Vorteil – auch in einer oft einsprachig erscheinenden Gesellschaft

In den von uns besuchten Kindergärten stehen die Teammitglieder Mehrsprachigkeit vorrangig sehr positiv gegenüber. Dennoch sind auch sie damit konfrontiert, dass Deutsch als Norm erlebt und ausagiert wird. Auch hier kann also davon ausgegangen werden, dass Alltagswissen und -erleben jene Haltungen herausfordern, die die MitarbeiterInnen gern vermitteln möchten.

Während in den Passagen, in denen Mehrsprachigkeit explizit thematisiert wird, immer wieder die besondere Rolle der Muttersprache und auch der Mehrsprachigkeit betont wird, kommen auch andere Sprachideologien oder Befürchtungen zu Wort. Oft erleben die Mitarbeiterinnen hier ein

Spannungsfeld zwischen dem Empfinden der Kinder und der Fähigkeit, sich sprachlich zu artikulieren bzw. auch zu verstehen. Dem Versuch einer Mitarbeiterin, sich für die Kinder als Ansprechperson in mehreren Sprachen zur Verfügung zu stellen, steht in dem Sinn vielleicht das Erleben entgegen, dass die Nichtbeherrschung des Deutschen sehr wohl nach wie vor als Ausschluss erlebt wird bzw. (vielleicht auch nur in bestimmten Situationen der Verunsicherung) wichtige Ressourcen fehlen. Indem der Fokus nur auf eine Sprache gelegt wird – oder nur Kenntnisse in einer bestimmten Sprache, nämlich Deutsch, als Sprachkenntnisse gelten –, wird die vorhandene Mehrsprachigkeit von Kindern und Erwachsenen unsichtbar gemacht.

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und ihre Wahrnehmung werden immer wieder diskutiert – in Kindergarten aber auch Schule kann dabei ein Gegengewicht zu antipluralistischen Diskursen gelegt werden. Dazu bedarf es eines engagierten Teams, das durch seine Arbeit (siehe auch Ängste von Eltern) überzeugen kann.

Im Hinblick auf das Selbstverständnis der MitarbeiterInnen im Kindergarten als Lernende ist auch der Umgang der gesamten Gruppe und hierbei auch wesentlich der gruppenleitenden Pädagogin mit mehrsprachigen Angeboten aufschlussreich. In Kindergarten 1 gehen diese Angebote teilweise von der gruppenleitenden Pädagogin selbst aus. So wurde etwa ein Lied auf Türkisch und Deutsch einstudiert, das auch bei einer Feier öffentlich vorgetragen wurde (vgl. dazu Fokusszene Bienenlied, Kapitel 1.2.1.2 und 3.2.2). Teilweise bringt die IKM Angebote in die Gruppe ein, die sie mehrsprachig gestaltet. So wird etwa ein kleiner Spruch mit Bewegungen dazu von ihr eingeführt (vgl. Fokusszene Morgenkreis, Kapitel 1.2.1.2). Alle Kinder, die Pädagogin und die Betreuerin machen mit. Dann stellt die IKM die Frage: *„Wie können wir das noch sagen?“* Daraufhin macht sie die Übung auf Türkisch noch einmal vor und schließt dann mit zentralen Begriffen des Spruchs (ja, nein) auf Englisch ab. Auch hierin drückt sich ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource aus, die eine Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten bedeutet. Auch in einem weiteren Spruch in dieser Kreisaktivität, wobei dieser abgewandelt für jeden Finger wiederholt wird, wird ein Teil auf Türkisch vorgetragen. Die IKM fragt nach dem Spruch zum Zeigefinger in Richtung der Pädagogin, aber auch der Kinder: *„Machen wir den Mittelfinger auf Türkisch?“*, worauf die Pädagogin erwidert: *„Ja, genau.“* Es handelt sich offenbar um eine in der Gruppe übliche Vorgehensweise, was auch daran sichtbar wird, dass alle Kinder und die Pädagogin den Spruch – wenn auch unterschiedlich gut – auf Türkisch mitsprechen.

So wird in gemeinsamen Aktivitäten in der Gruppe deutlich, dass Mehrsprachigkeit im Zentrum der Gruppe Raum hat, dass Türkisch nicht einzelnen Kindern zugeschrieben und zu deren „Privatsache“ erklärt, sondern ins Gruppengeschehen einbezogen wird und dass Sprachaneignung etwas Selbstverständliches und Positives ist. Die Pädagogin, die als einzige Erwachsene in der Gruppe Türkisch erst lernen muss (sowohl die IKM als auch die Betreuerin sprechen Türkisch), nimmt sich hier nicht heraus und positioniert sich als Lernende, die sich für die Sprache interessiert und sich Wissen aneignet. Türkisch wird hier also als Sprache behandelt, die genauso zur Aneignung geeignet ist wie Deutsch. Die der Pädagogin wenig bekannte Sprache Türkisch weckt Interesse, fehlende Sprachkenntnisse motivieren zum Erwerb und zum Lernen voneinander. Ein Gefühl der Fremdheit stellt sich hier nicht ein. Und dies macht auch implizit für die Kinder deutlich: Fremdsein ist nichts, was sich von außen, im Vorhinein feststellen ließe. Es geht hier um die Haltung, die ich zu Dingen einnehme, die ich (noch) nicht verstehe.

Zusammenfassung: Wenn der Kindergarten der Aneignung neuer sprachlicher Ressourcen dienen soll, dann müssen Sprachen als für alle zugänglich erlebbar sein. Etwas zu wissen und etwas (noch) nicht zu wissen sollte als Normalität erfahren werden. Dies kann über Lieder in verschiedenen Sprachen unterstützt werden, über kleine Lernmomente und durch andere Taktiken. Wichtig ist es dabei, Sprachen nicht ausschließend zuzuordnen.
Ein Verständnis, das Mehrsprachigkeit als Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten erlebbar macht, trägt dazu bei, sich Neuem entspannter zu nähern und in ungewohnten Situationen handlungsfähig zu werden.

Reflexionsfragen:

- Wann konzentrieren wir uns vor allem auf die Wahrnehmung der Deutschkenntnisse?
- In welchen Kontexten reagieren wir damit auf Anliegen „von außen“?
- Wie wird Mehrsprachigkeit in der Umgebung des Kindergartens wahrgenommen?
- Welche Erfahrungen habe ich selbst beim Sprachenlernen gemacht?
- Welche Sprachen / sprachlichen Handlungen habe ich mir angeeignet? Wie und warum?
- In welchen Momenten erlebe ich mich als LernerIn im Kindergarten?
- In welchen Momenten fehlen mir die Worte? Welche und in welchen Sprachen?

2.2.5.2 Übersetzen: Mehrsprachige Sprachaneignung, Trennendes – Verbindendes – Blockierendes – Zuweisendes

Wie auch bei der Sichtbarkeit von Sprachen vermitteln wir durch die Verwendung von bestimmten Sprachen Bedeutungen. Übersetzung kann eine Form sein, allen involvierten Sprachen Raum zu geben, aber auch zu demonstrieren, dass man sich der Mehrsprachigkeit einer Umgebung bewusst ist. Es kann auch darum gehen, sicherzustellen, dass alle Kinder bestimmte Inhalte verstehen oder Eltern in für sie verständlicher Form angesprochen werden. Und schließlich ist es eine Variante, Sprachenlernen zu unterstützen.

Wie schon bei der Aufteilung von Sprachen sehen wir aber auch hier verschiedene Effekte, die mit verschiedenen Praktiken verbunden sind. Am Beispiel von zwei Szenen aus Kindergarten 2 wird eine Bandbreite an verschiedenen Möglichkeiten deutlich: Beide Szenen wurden bereits im Kapitel zu Interaktions- und Beziehungsgestaltung genau beschrieben (1.2.1.1 und 1.2.3), an dieser Stelle möchten wir darum eine Einschätzung zum Sprachgebrauch ergänzen.

Das Gruppenspiel, in dem die Puppe bestimmte Bewegungen vormacht, und die Kinder mit einem besonderen Fokus auf örtliche Präpositionen (auf dem Sessel, hinter dem Sessel,…) diese Bewegungen nachmachen, dient dem Erwerb von ganz spezifischen Worten. Die *scaffolding*-Strategien, die schon weiter oben beschrieben wurden, bieten dabei sowohl gestische Unterstützung als auch Übersetzung in eine zweite Sprache an. Die Kinder scheinen die Übersetzung wenig zu benötigen, sie folgen den Gesten und sind allgemein sehr auf die Puppe konzentriert – das Verständnis dürfte also, in Kombination mit der Tatsache, dass das Spiel bereits bekannt ist, gesichert sein. Die Anwesenheit und Verwendung der zweiten Sprache neben Deutsch kann über die Verständigung hinaus aber auch eine wichtige emotionale Funktion erfüllen, wenn sich Kinder dadurch gestärkt und sicher fühlen. Das Wissen um GesprächspartnerInnen, die in mehreren

Sprachen zur Verfügung stehen, kann sich so über die konkrete Situation hinaus auswirken. Gleichzeitig wird durch die zeitliche Abfolge und die Übersetzung sehr nahe an bestimmten Kindern, die fast in Richtung Flüsterübersetzung geht (d. h. sie ist vor allem für die unmittelbar Umstehenden verständlich), die vorrangige Rolle von Deutsch gefestigt. Dass beide Mitarbeiterinnen schließlich auch Kommentare in Deutsch machen, die von den Kindern (weil es ja um die Erwachsene geht, die zu groß für den kleinen Sessel ist) erheitert aufgenommen werden, stärkt hier auch Deutsch als Sprache der gemeinsamen Interaktion.

In einem zweiten Beispiel, das bereits ausführlich beschrieben wurde, sehen wir die Geburtstagsfeier von zwei Kindern. Die beiden Mitarbeiterinnen haben eine klare Rollenaufteilung, die darin besteht, dass eine den Ablauf anleitet und die zweite die Übersetzung ins Türkische gestaltet. Wie oben schon bemerkt, ist diese Szene sehr stark als Ritual konzipiert und den beiden Sprachen werden recht klare Bereiche zugeschrieben. Im Vergleich zur eben beleuchteten Szene findet die Übersetzung aber hier für alle Kinder hörbar statt und beide Mitarbeiterinnen achten darauf, erst weiterzusprechen, wenn die andere ihre Äußerung beendet hat.

Rituale ermöglichen die Etablierung eines Gemeinschaftsgefühls und sind auch für Identifikationsprozesse wichtig. Hier ist aber nicht zu vernachlässigen, dass Kinder „angesprochen“ werden, dass das kindliche Interesse, die Freude usw. auch angeregt wird. Auffällig an dieser Szene ist, dass das Skript stark im Vordergrund stand, aber nicht so sehr das Ereignis. Die Präsenz von Türkisch, das fast im selben Ausmaß wie Deutsch vorkommt, erfüllt eine symbolische Funktion, indem der Sprache Raum gegeben wird. Auch in Türkisch können alle Teile des Geburtstagsrituals gestaltet werden, es erfüllt also seine Rolle als komplette Sprache, die nicht auf innerfamiliären Austausch beschränkt ist. Gleichzeitig erfolgt die Übersetzung für alle, d. h. alle Kinder hören beide Sprachen und nehmen Unterschiedliches wahr. Diese Form der kompletten Übersetzung führt meist dazu, dass Kinder lernen, auf die Sequenz in ihrer stärkeren Sprache zu warten. Die parallele Sprachverwendung gibt Sicherheit, weil SprecherInnen sich darauf verlassen können, in einer der Sprachen alles zu verstehen – gleichzeitig regt sie weniger zu aktiver Auseinandersetzung mit den Sprachen an, die man lernen möchte. In sehr frühen Stadien des Sprachenlernens, wenn es also noch wenige Wörter und Strukturen gibt, deren Verständnis man voraussetzen kann, dient diese Strategie auch dazu, komplexe Sachverhalte überhaupt erst verständlich zu machen. Dementsprechend ist es eine wichtige Entscheidung, wann parallele Übersetzung eine gute Strategie ist. Vor allem in der Arbeit mit Eltern, die in unserer Untersuchung nicht eingebunden werden konnte, kommt schließlich auch noch der Effekt hinzu, dass durch eine Person als Übersetzerin unter Umständen der Beziehungsaufbau erschwert sein kann – wenn sich Personen direkt und gemeinsam um das Suchen nach Gesprächsformen bemühen, kann das auch sehr verbindend wirken. Wie auch mit den Kindern gilt es hier also abzuwiegen, welche Funktionen durch welche Form der Sprachverwendung erfüllt werden sollen.

Neben der gerade beschriebenen Übersetzung gibt es aber auch noch andere Strategien, die hier teilweise verwendet werden oder werden könnten: Kurze Zusammenfassungen in der jeweils anderen Sprache erlauben, Unsicherheiten zu überwinden. Umformulierungen in derselben Sprache bieten vor allem LernerInnen Anknüpfungspunkte, die schon über ein gewisses Vokabular verfügen. Gleichzeitig können diese dann die angebotenen Wörter (bestimmte Bezeichnungen, Verben, Adjektive etc.) selbst leichter nutzen. Als Sprachvorbild (egal, ob es um die Erstsprache geht oder um andere Sprachen, die man gelernt hat) kann man sich für Umformulierungen an eine

ähnliche Struktur halten und allgemeinere Begriffe verwenden. Es ist nicht zu empfehlen, „falsche“ Formen zu verwenden, die einfacher erscheinen (z. B. Nennformen statt der richtigen Form für eine Person, etwa „Du kommen“ statt „Du kommst“).

Unter dem Blickwinkel der Sprachverwendung im Kindergarten erscheint es gewinnbringend, ein Beispiel für eine inklusive multilinguale Praxis genauer zu erörtern. Betrachten wir hierzu die gemeinsame Lektüre eines Bilderbuchs bzw. großer laminierter Blätter aus einem Bilderbuch in Kindergarten 1, diesmal unter dem Blickwinkel der konkreten Sprachverwendung.

Fokusszene: „Bilderbuch“

> Die IKM – sie spricht mit den Kindern in der Gruppe Deutsch und Türkisch – hat laminierte große Blätter mit Bildern und Text mitgebracht: die Geschichte „Das gehört mir!“ von Leo Lionni. Sie erzählt und liest im Laufe des frühen Vormittags auf lebhafte Art und Weise und stimmlich stark moduliert drei unterschiedlichen Gruppen von meist etwa drei Kindern die Geschichte vor, schaut mit ihnen die Bilder an, stellt konkrete Fragen, spricht über das Thema der Geschichte und kommuniziert auch ihre Meinung dazu. In jeder der drei Erzählrunden ist der Sprachgebrauch, abgestimmt auf die Gruppe, ein anderer: Zuerst wird die Geschichte drei Mädchen unterschiedlichen Alters mit Türkisch als Erstsprache auf Türkisch erzählt. Danach erzählt die IKM die Geschichte für ein Mädchen im Vorschulalter, das Tschetschenisch, Russisch und Deutsch spricht; das Mädchen war bereits während der türkischsprachigen Erzählrunde hinzugekommen und die IKM hat sie nun gefragt, ob sie ihr die Geschichte auf Deutsch erzählen soll, was sie freudig annimmt und sie beginnt nun, auf dem Schoß der IKM sitzend, der Geschichte zu lauschen. Hinzu kommen bald ein Bub im Vorschulalter mit Türkisch als Erstsprache sowie ein dreijähriges Mädchen mit Deutsch als Erstsprache. Die Erzählung erfolgt auch nach Hinzukommen des türkischsprachigen Jungen überwiegend auf Deutsch, in dem alle Kinder sehr kompetent sind. Vereinzelt werden Begriffe auf Türkisch eingestreut und auch die Sprachkenntnisse des Mädchens mit Tschetschenisch und Russisch als Erstsprachen werden thematisiert. Die IKM schließt den thematischen Einschub mit den Worten ab: *„Ihr seids wirklich ganz tolle Kinder!“* Die dritte Erzählung erfolgt für zwei Kinder mit Deutsch als Erstsprache und ein Kind mit Türkisch als Erstsprache; die Kinder sind etwas jünger. Diesmal erzählt die IKM – deutlich kürzer und zusammenfassender als bei der Erzählung für die älteren Kinder – die Geschichte auf Deutsch und Türkisch, wobei sie den Sprachgebrauch sehr flexibel gestaltet: Einmal wird zuerst auf Türkisch und dann auf Deutsch, auf einer anderen Seite zuerst auf Deutsch und dann auf Türkisch erzählt. Das Sprechen folgt dabei nicht der Logik einer strengen Übersetzung, sondern es wird das auf der jeweiligen Seite beschriebene Geschehen zweimal unterschiedlich erzählt und mit weiteren Informationen und Kommentaren ergänzt. So führt eines zum anderen und die Themen- und Sprachwechsel folgen dem Fluss der Erzählung. Keine Sprache nimmt für eine andere eine Übersetzungsfunktion ein, es entsteht vielmehr ein Miteinander, eine wechselseitige Ergänzung der Sprachen.

Die Kinder können so mehrere Erfahrungen machen, die im Hinblick auf Mehrsprachigkeit sinnvoll erscheinen: Sie erleben, dass Sprachen je nach Situation flexibel eingesetzt werden können. Gleichzeitig stehen die beiden Sprachen gleichberechtigt nebeneinander und keine fungiert für die andere als reine Übergangssprache oder „Hilfssprache“; jede hat eine Berechtigung an sich

und für sich. Weiters erleben die Kinder, dass sie aus beiden verwendeten Sprachen – hier Türkisch und Deutsch – Informationen gewinnen können und sie durch beide angesprochen sind. Die deutschsprachige Erzählung ist – sowohl durch den Wechsel in der Reihenfolge der Sprachverwendung als auch durch die freie (teilweise wiederholende, teilweise paraphrasierende) und ausdrucksstarke Erzählweise – auch für jene Kinder, die Türkisch verstehen, interessant und zwar auch dann, wenn sie hinter der türkischsprachigen erfolgt. Und jene Kinder, die kein oder kaum Türkisch verstehen, können durch die lebhafte Erzählweise, den Wechsel zwischen Erzählung und Kommentar, sowohl in die Geschichte als auch in eine wenig bekannte Sprache eintauchen. Durch diese Sprachpraxis wird nicht nur eine sprachlich offene und flexible Aneignung des Inhalts möglich, sondern es wird auch ein für alle Kinder offener Gebrauch der Sprachen vorgelebt. Es erfolgt keine Zuweisung von Sprachen an bestimmte SprecherInnen. **Sprache ist nicht Mittel des Ausschlusses, sondern Mittel des Einbezugs**. Die Kinder erleben so zudem, dass das Verstehen beider Sprachen zwar zum Verständnis der Geschichte nicht notwendig ist, sich aber dadurch mehr Sinn erschließt und neue, spannende Elemente und Fragen hinzukommen. Mehrsprachigkeit wird auf diese Art und Weise direkt aus der Sprachpraxis heraus (und durch die Thematisierung der Sprachkenntnisse der Kinder teilweise auch explizit) als erstrebenswert vorgestellt.

Zusammenfassung: Mehrsprachige Aktivitäten im Kindergarten vermitteln allen Kindern, dass Mehrsprachigkeit alltäglich ist und im Kindergarten Raum hat. Oft wird die IKM als nur für bestimmte Kinder zuständig betrachtet wird, was nicht nur den Kindern eine problematische Zugehörigkeitsordnung signalisiert und linguizistische Unterscheidungen befördert (vgl. Aygün-Sagdic, Bajenaru, Melter 2015, 116), sondern auch aufgrund der begrenzten und begehrten Zuwendung durch Erwachsene problematisch auf den Zusammenhalt der Gruppe wirken kann. Im beschriebenen Beispiel bezieht die IKM jedoch alle Kinder, die teilhaben möchten, ein und gibt gleichzeitig dem Türkischen, das im Kindergartenalltag in strukturierten Einheiten weniger präsent ist, eindeutig Raum. Die Aktivität ist in den Kindergartenalltag integriert und für alle Kinder offen, es erfolgt keine Zuweisung oder „Besonderung“ von Sprachen oder SprecherInnen. Und gerade das trägt zum Gelingen sprachlicher Bildung bei: Kinder erfahren, dass ihre Sprachen Teil des Alltags – auch über die konkrete Situation hinaus – im Kindergarten sind und können die Kompetenzen in all ihren Sprachen selbstverständlich und ohne das Gefühl, dadurch als besonders bzw. „anders“ wahrgenommen zu werden, entfalten.
Die Kinder erleben, dass Sprachen je nach Situation flexibel eingesetzt werden können. Gleichzeitig stehen die Sprachen gleichberechtigt nebeneinander und keine fungiert für die andere als reine Übergangssprache oder „Hilfssprache“. Jede hat eine Berechtigung an sich und für sich. Weiters erleben die Kinder, dass sie aus beiden/allen verwendeten Sprachen (und mit gestischen und bildlichen Mitteln) Informationen gewinnen können und sie durch beide angesprochen sind.

Reflexionsfragen:

- Wo haben im Kindergarten welche Sprachen welchen Raum?
- Welche Bedeutung von Mehrsprachigkeit vermitteln wir Kindern – implizit und explizit?
- Wie lässt sich ein offener Umgang mit Mehrsprachigkeit in meiner Kindergartengruppe praktizieren?
- Welche sprachlichen Ressourcen sind in der Gruppe vorhanden, wo braucht es Unterstützung (und welche), um Mehrsprachigkeit als Selbstverständnis zu etablieren?

2.3 Zusammenfassung: Ziele und Impulse für den Kindergarten – Gebrauch und Verteilung von Sprachen

Sprachenlernen passiert stetig: Unabhängig davon, in welcher Reihenfolge wir Sprachen lernen, bauen wir damit unser sprachliches Wissen aus. Kinder können mehr als eine Sprache gleichzeitig lernen, und verwenden dann auch teilweise Wörter aus mehreren Sprachen gleichzeitig – vor allem mit Personen, die diese Sprachen auch sprechen. Sprachen lernen erfordert ganz schön viel Energie, egal ob man eine oder mehrere Sprachen lernt. Zeit sich auszuprobieren und GesprächspartnerInnen, die (mit Hilfe von Büchern, Spielen etc.) dieses Lernen begleiten, sind wichtige Voraussetzungen. Auch mit der besten Förderung kann man Sprachen nicht über Nacht lernen, sondern in vielen kleinen Schritten. Dabei ist Sprachen zu lernen kein linearer Prozess – manchmal sieht man längere Zeit kaum Fortschritte, dafür folgt dann ein großer Sprung.

In dem Sinn, wie wir mehrere Sprachen lernen oder gelernt haben, kann sich die Bedeutung einzelner Sprachen verschieben. Vielleicht ist die erste Sprache, die jemand gelernt hat, irgendwann einmal nicht so wichtig, vielleicht bleibt diese Sprache aber auch über eine lange Zeit diejenige, in der sich jemand am leichtesten (oder liebsten) mitteilt. Oft haben Kinder aber nicht nur eine „stärkste“ Sprache, sondern können sich beim gleichzeitigen oder wechselnden Gebrauch mehrerer Sprachen (je nach Situation oder Thema) am besten ausdrücken. Wenn die Umgebung positiv auf die eigenen Sprachen reagiert, stehen diese einander auch beim Lernen nicht im Weg. Verbote, Strafen oder auch ein abwertender Umgang können allerdings dazu führen, dass Kinder (und Erwachsene) sich nicht mehr trauen, erlernte Sprachen auszuprobieren und zu verwenden.

Manche Sprachen und Sprachformen passen in ganz spezifische Umgebungen: Manche Wörter verwendet man in der Familie oder mit FreundInnen, aber sie sind im Kindergarten nicht passend. Das bedeutet aber nicht, dass es sich dabei um schlechtere Sprachen/Sprachformen handelt. Manchmal kann die Richtigkeit von Formen im Mittelpunkt stehen und ein anders Mal geht es darum, sich kreativ auszudrücken. All das kann Platz haben. Auch hier kann es für die MitarbeiterInnen einfacher sein, sich bewusst auf das eine oder andere zu konzentrieren – die größte Vorbildwirkung haben aber immer unsere relativ unbewussten (auch sprachlichen) Handlungen, da diese einfach am häufigsten und meist auch am überzeugendsten sind. Auch daran wird die große Bedeutung von Praxisreflexion im pädagogischen Alltag deutlich.

Sprachförderung im Kindergarten hat viele Gesichter: gemeinsam haben sie das Angebot zur Kommunikation und den Wunsch nach Austausch. Singen, Spielen und Geschichtenerzählen tragen genauso zur Sprachförderung bei wie die bewusste Verwendung von Sprache zur Organisation des Alltags und das Sprechen über Sprachen und Sprechgewohnheiten. Viele Anlässe können als Sprechanlässe genutzt werden: etwas beschreiben, etwas erzählen, Fantasiewelten bauen,… bis zum Finden von Reimwörtern und Erkennen von Warntafeln. Sprachförderliche Räume verfügen sowohl über strukturierende Elemente als auch über Orte, an denen man sich ganz frei ausdrücken kann.

Neben den sichtbaren gibt es natürlich vor allem auch hörbare oder gebärdete Sprachen, und auch die Verwendung und Aufteilung dieser erfüllt verschiedene Funktionen. An den Weisen der Sprachaufteilung können wir erkennen, wie durch eine Verteilung von Sprachen (nach Personen, nach Räumen oder nach Zeiten) mehreren Sprachen Platz eingeräumt wird oder eben nicht.

Egal ob jede Person versucht, vor allem eine bestimmte Sprache zu verwenden oder ob es bestimmte Zeitabschnitte gibt, die der einen oder anderen Sprache gewidmet sind: Durch die bewusste Entscheidung für die eine oder andere Sprache fällt es den MitarbeiterInnen im Kindergarten oft leichter, in einer Sprache zu bleiben und sich um Verständnis zu bemühen. Natürlich liegt im Normalfall nahe, dass wir in Interaktionen in die jeweils einfachere Sprache wechseln – im Sinne des Bildungsauftrags in Kindergärten und Schulen wollen wir aber manchmal genau die „schwächere" Sprache fördern. Wichtig ist es, hier vor Augen zu behalten, dass die Sprachaufteilung vor allem die Angebote der MitarbeiterInnen betrifft – dass aber die Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder nicht durch Verbote eingeschränkt werden. Sprachorganisation ist also etwas, das vor allem die Teammitglieder eines Kindergartens tun (bzw. zu dem sie sich selbst anhalten). Für die Praxis kann das beispielsweise bedeuten, die Sprache der Anrede auch dann nicht zu wechseln, wenn die Kinder z. B. stets in einer Sprache bleiben, sondern sich stattdessen über Umformulierungen, sprachbegleitende Gesten etc. verständlich zu machen. Verständnis ist dabei immer etwas, das zwischen Personen hergestellt wird und nicht etwas, das nur eine/n der GesprächspartnerInnen betrifft.

Hinweise, dass (jetzt/mit dieser Person) in einer bestimmten Sprache gesprochen werden soll, sollten funktional erklärbar sein: Wenn du mir etwas mitteilen möchtest, müssen wir eine gemeinsame Sprache finden. Wenn du mit jemand anderem sprichst, müsst ihr eine gemeinsame Sprache finden. Die bloße Anwesenheit von Personen im Raum ist kein guter Grund, bestimmte sprachliche Praktiken einzufordern: Es besteht ein großer Unterschied, ob ein Kind im selben Raum ist oder ob es sich in eine Interaktion einbringen möchte. Wer etwas verstehen möchte (was z. B. andere Kinder gesagt haben), kann gerne nachfragen – diese Möglichkeit kann unter den Kindern gestärkt werden.

Es ist wichtig, Kinder darin zu bestärken, dass sie miteinander sprechen sollen und auch solange sprechen sollen, bis etwas geklärt ist – große Vorbildwirkung kommt hier den MitarbeiterInnen zu, wenn sie nicht aufstehen und „aufgeben" oder mit „ich versteh dich nicht" nach einer Übersetzung suchen. Natürlich gibt es Situationen, in denen zum Beispiel aufgrund emotionaler Überforderung sprachliche „Erste Hilfe" vonnöten ist. In vielen anderen Situationen ist es aber durchaus positiv, eher zweitsprachige Kommunikation zu stützen und damit im Gespräch zu bleiben und die Sprachen zu gebrauchen, die zur Verständigung gerade am ehesten geeignet sind: „Sag mir, mit vielen Worten, was du sagen magst." „Zeig, zeichne,"… Förderlich ist dies für die Entwicklung einer emotional positiv besetzten Beziehung zwischen einem Kind und einer/einem MitarbeiterIn, die/der der Erstsprache des Kindes nicht mächtig ist. Zudem ist es positiv für den Spracherwerb des Kindes und für die Entwicklung einer positiven Identität als zwei- oder mehrsprachige/r SprecherIn.

Bei emotionalen Situationen (die dann z. B. mit Übersetzung gelöst werden), gibt es immer die Möglichkeit, zu einem späteren Zeitpunkt/ in entspannter Umgebung in der jeweils anderen Sprache darauf zurückkommen: „Was war da?", „Magst Du erzählen?" Dabei ist es wichtig, Wörter anzubieten (traurig, geärgert, weinen, schreien,…) und auch hier dranzubleiben. Die Gelegenheit kann auch genutzt werden, um passende Bücher, Puppenspiele o. Ä. zu initiieren – je nach leichterem Einstieg. Wichtig ist dabei nicht, ob das Kind nochmal „alles" erzählt, sondern, dass es sprachliche Ausstattung für konkrete bedeutsame Situationen bekommt (deshalb auch Spiel mit Puppe, Beobachtung von kleinen Geschwistern etc.).

Manche Kinder wählen recht bewusst eine bestimmte Sprache für eine (emotional herausfordernde) Situation, d. h. es soll keinen Zwang geben, das Gesagte einer anderen Person, in einer anderen Sprache zu erzählen. Dagegen sind der Hinweis auf die Besprechbarkeit und das Angebot dazu wichtig.

In Situationen, in denen sich der Gebrauch von mehreren Sprachen etabliert hat, ist das Bedürfnis nach expliziten Regelungen wahrscheinlich nicht (mehr) so groß. Mehrsprachige Förderung kann dann auch „natürlicher", d. h. situationsangepasster funktionieren. Als Schritt zu mehr Sprachaufmerksamkeit können bewusste Entscheidungen aber zeitweise sehr angenehm sein.

Wir müssen uns der Tatsache bewusst zu sein, dass nicht jede Sprache in derselben Rolle in den Kindergarten kommt. Nicht jede Sprache erfüllt dort die gleiche Rolle und dies muss sie auch nicht. Das kann mit den Eltern und Kindern auch thematisiert werden bzw. können Hinweise darauf sinnvoll sein, wo und wie Sprachen gestützt werden können, für die es im Kindergarten wenige Ressourcen gibt. Wichtig für jede Art der mehrsprachigen Realität und Förderung ist allerdings, dass unabhängig von ihrer Rolle im Kindergarten **jede Sprache den gleichen Wert und ihre SprecherInnen die gleichen Rechte** haben!

Weitere Reflexionsfragen:

- Welche (sprachlichen) Ziele möchten wir erreichen?
- Warum möchten wir diese Ziele erreichen und sind wir uns als Team darüber einig?

- Wie unterscheiden sich die Rollen verschiedener Sprachen?
- Welche Angebote (und Fördermöglichkeiten) bieten wir für einzelne Sprachen und wodurch unterscheiden sich diese?
- Wie und wo nutzen wir Übersetzungen?

- Welche Sprachen höre ich, wenn ich mich in unserem Kindergarten bewege?
- Wer spricht in welchen Sprachen in welchen Situationen mit wem?
- Wie sprechen Kinder miteinander, wenn MitarbeiterInnen anwesend / abwesend sind?
- Welche Spiele, Bücher, Lieder,… werden besonders viel und gern genutzt?
- Wie unterscheidet sich meine Wahrnehmung von der meiner KollegInnen?

3. Praxisfeld „Unterschiede machen: Der Umgang mit Differenz und Zuschreibungen im Kindergarten“

3.1 Theoretischer Hintergrund: Zur Bedeutung von Differenzsetzungen

Differenzen zwischen Menschen sind Teil der Wirklichkeit: Differenzierungen vorzunehmen ermöglicht uns, uns in der Realität zurechtzufinden. Solche Differenzierungen können zufällige individuelle Merkmale betreffen. Da aber Differenzierungen stark damit zusammenhängen, was in einer Gesellschaft als relevante Unterscheidung betrachtet wird, werden Differenzierungen dort viel häufiger vorgenommen, wo Differenzen mit historisch gewachsenen Bedeutungen aufgeladen sind, aus denen sich gesellschaftliche Machtstrukturen formieren. Diese Machtstrukturen werden unter anderem gefasst als Dominanzkultur (vgl. Rommelspacher 1995), Strukturen der Ungleichheit (vgl. Knapp, Klinger 2007) oder – spezifischer – z. B. als Rassismus (vgl. u. a. Hall 1994; Kerner 2009, Hund 2006). Prozesse der Feststellung und Herstellung von Differenz gehen also Hand in Hand und sind nicht klar voneinander zu unterscheiden. Personen werden dann aufgrund von Zuweisungen an Merkmale wie beispielsweise Sprache, Herkunft, sozialem Status oder Lebenssituation einer gesellschaftlich definierten Gruppe zugeordnet: „türkische Migrantin“, „indischer Computerspezialist“, „Arbeiterkind“ oder „alleinerziehende Mutter“.

Das Sich-Beziehen auf Unterschiede ist dann problematisch, wenn es auf eine Weise geschieht, die den konkreten Menschen in den Hintergrund treten lässt und ihm kaum noch Bedeutung beimisst bzw. wenn der Blick auf konkrete Menschen (in ihrer Individualität) verloren geht. In Verbindung mit gesellschaftlicher Macht wird so Rassismus praktiziert. Und durch solche Prozesse der Diskriminierung wird wiederum Differenz produziert. Die (gleichzeitige) Konstruktion, Zuschreibung und Bewertung von Merkmalen, die Ausgrenzungspraxis und die Teilhabe an und Nutzung von gesellschaftlicher Macht sind also die zentralen Elemente von Rassismus (vgl. Terkessidis 2004). Auf die damit verbundenen Prozesse der Hierarchisierung, Homogenisierung, Stereotypisierung und Essentialisierung soll in der Folge genauer eingegangen werden.

Wird auf die Differenz Bezug genommen, indem die spezifisch konstruierte Gruppe von „Anderen“ abgewertet wird (etwa als irrational, faul) und das Eigene aufgewertet wird (etwa als rational, fleißig), dann findet damit eine **Hierarchisierung** der Differenz statt. Diese setzt sich „in unserem Kopf wie in unseren Gefühlen“ fest (Rommelspacher 1995, 154), wird aber kaum offen und direkt geäußert, da sie dem Gleichheitsanspruch moderner Gesellschaften widerspricht (vgl. Klinger, Knapp 2007, 20; Rommelspacher 2006). Indem die Differenz zwischen einer vorgestellten Wir-Gruppe und der Gruppe der „Anderen“ (meist) in einem binären, polarisierenden Schema bleibt (im Sinne von Entweder-Oder-Kategorien: entweder fleißig oder faul) und eine Eigenschaft pauschal allen Mitgliedern einer Gruppe zugeschrieben wird, unabhängig davon, wie sich diese selbst sehen (vgl. Hall 1994), findet eine **Homogenisierung** statt: Den „Anderen“, aber auch den Mitgliedern der Wir-Gruppe (*outgroup* versus *ingroup*, vgl. der gruppenpsychologische Ansatz bei Turner, Hewstone 2009, 329f.) werden pauschal bestimmte Merkmale zugeschrieben, sie werden somit als homogene Gruppe mit fixen, starren Grenzen dargestellt. Die Differenzsetzung ist dabei nicht bloß ein Vor-Urteil im Sinne eines Fehl-Urteils (oder verfrühten Urteils), das auf mangelndes Wissen zurückzuführen ist und dem durch Information begegnet werden kann, sondern ein Vorurteil im Sinne von Stereotypen mit emotionaler Komponente. Die Stereotypie hat eine wichtige Funktion in der Psyche, indem sie die eigene Überlegenheit qua Zugehörigkeit zur Wir-Gruppe

suggeriert und gleichzeitig Klarheit vorspiegelt und die Illusion von einfacher Orientierung in der Welt produziert – man denke an den „autoritären Charakter“ als Basis des Faschismus (vgl. Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford 1976/1950, 323f.). So fungiert etwa das Stereotyp „des Juden“ als ein Ventil für die Psychodynamik des autoritären Charakters. Differenzsetzung als **Stereotypisierung**, z. B. „der Türken“, pauschalisiert bzw. homogenisiert also nicht nur, sondern hat vielfach auch eine emotionale Funktion. Wenn der Gruppe der „Anderen“ noch scheinbar natürliche, nicht als historisch, sozial, ökonomisch bedingt gesehene Wesensmerkmale zugeordnet werden und das Verhalten und das So-Sein von Menschen durch ihre unabänderliche „Mentalität“ oder das unveränderbare „Wesen ihrer Kultur“ erklärt wird, dann findet zudem eine **Essentialisierung** statt (vgl. Kalpaka, Mecheril 2010, 85f.; Butterwegge 1996; Taguieff 1995).

Im Kontext der Beschäftigung mit Pädagogik in der Migrationsgesellschaft spielen natio-ethno-kulturelle Differenzkategorien also eine zentrale Rolle. Sie bilden gemeinsam ein Konglomerat, in dem Aspekte von Zuschreibungen an Nation, Ethnizität und Kultur sich vermengen, sodass sie nicht klar getrennt werden zu können. Diese Differenzkategorien und deren Ausdifferenzierung sind eng mit historischen Entwicklungen verbunden.

Auch wenn sich seit 1945 die Mehrheit der ForscherInnen im Themenfeld Nation und Nationalismus von der Anschauung distanziert, der Nation läge eine „natürliche Substanz“ zugrunde (Hroch 2005, 16) und die Nation als etwas Imaginiertes, als *imagined community* (vgl. Anderson 1998/1983) gedacht wird, so bleibt dennoch eine hartnäckige Tendenz bestehen, geschlossene und im Kontext von Nationalstaaten zumeist national definierte ethnische Gruppen als Grundeinheiten der sozialen Welt zu denken (vgl. Brubaker 2004, 2f.). Dass die einzelnen Mitglieder dieser Gemeinschaften ganz unterschiedlich sein können, dass de facto in einem Nationalstaat viele unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, dass die Eigenschaften der Einzelnen auch abhängig sind von ihrer sozialen Herkunft etc., all das wird dabei tendenziell ausgeblendet. Ein eigenes Forschungsfeld widmet sich in der Debatte um „methodischen Nationalismus“ der analytischen Darstellung, wie diese scheinbar natürlichen Einheiten auf erkenntnistheoretischen, methodischen und interpretativen Engführungen und Verzerrungen beruhen (vgl. dazu u. a. Wimmer, Glick-Schiller 2002; Beck, Sznaider 2006). Spezifische Nationsverständnisse lassen sich als Teil von „Dominanzstrukturen“ oder „Strukturen der Ungleichheit“ fassen, aber auch als Ideologien in dem Sinn, dass sie unter anderem durch „Mechanismen der Selbstverständlichmachung“ (vgl. Jaeggi 2009) bestimmte „nationale Eigenschaften“ als „natürlich“ erscheinen lassen. Es sind Überzeugungssysteme, die „praktisch [wirken] und […] ihrerseits Effekte einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis [sind]“ (ebd., 268).

Das österreichische Nationsverständnis ist – wie auch viele andere – von einer Idealvorstellung geprägt, in der Sprache, Nation und Kultur deckungsgleich sind. Trotz der pluralistischen Tradition des Habsburgischen Vielvölkerstaates mit seinen transnationalen Ausprägungen konnte sich in Österreich kein multikulturelles Selbstverständnis etablieren. 1811 führte Österreich das *ius sanguinis* („Blutrecht“) ein, welches – im Gegensatz zum *ius solis* – das Abstammungsprinzip als wesentliches Kriterium für die Staatszugehörigkeit festlegt (vgl. Perchinig 2013). Mit Rainer Bauböck lassen sich die Verbindungslinien zwischen Zweiter Republik und Habsburgermonarchie als „Abwehr und Wiederkehr verdrängter Ethnizität“ charakterisieren (Bauböck 1996, 24). In Österreich fehlte 1945 sowohl eine unumstrittene ethnische als auch eine gefestigte republikanische Identität (vgl. ebd.). Selbst wenn vielfach die „‚gute‘, politisch konsensuale

Staatsnation“ hochgehalten wurde, erwies sich diese bei genauerem Hinsehen als brüchig und es wurden die dahinterliegenden kulturnationalistischen kollektiven Identitäten sichtbar (de Cillia, Cinar, Matouschek, Wodak 1995, 7). Das Neue gründete auf einer doppelten Abgrenzung: vom Nationalsozialismus und von der konfliktorischen Lagermentalität der Ersten Republik. Stabiles Element bis in die späten 1980er-Jahre war die Opferthese (vgl. Uhl 2016). Vor dem Hintergrund dieser multiplen Defizite und Negativ-Definitionen war und ist die Zweite Republik sowohl was die Migrations- als auch was die Minderheitenpolitik betrifft von einer „Obsession der Ausgrenzung des ethnisch Fremden“ geprägt (vgl. Bauböck 1996). Grundlage dafür stellt das genannte Ideal der Homogenität und die daraus resultierende Forderung nach Assimilation dar.

Auch wenn dieses Ideal zunehmend „bröckelt“, die Betrachtung von Zuwanderung als „Ausnahmesituation“ nicht mehr uneingeschränkt gültig ist (Fassmann 2008, 1) bzw. das „jahrzehntelange Verdrängen“ von Migration (Leibetseder, Weidenholzer 2008, VII) nicht anhält und sich damit das Nationsverständnis modifiziert, bleibt diese Idealvorstellung eines nationalen Eigenen, in dem tendenziell Sprache, „Kultur“/„ethnische Herkunft“ und nationale Zugehörigkeit übereinstimmen, nach wie vor gesellschaftlich wirksam – unter anderem in nationalstaatlichen Bildungsinstitutionen. So ist Migrationsgeschichte im österreichischen „nationalen Gedächtnis“ weitgehend ausgeklammert (Hintermann 2013, 154ff.), was nicht zuletzt damit in Zusammenhang zu sehen ist, dass Migration thematisch den nationalen Raum überschreitet, indem sie die Aufmerksamkeit auf transnationale Räume lenkt (vgl. ebd.: 151).

Auch die Konzeptionen von Kultur in natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen haben die Tendenz, Kultur als national orientiert und kaum veränderlich, als einheitlich und stets eindeutig zu denken. Ein Beispiel für einen offenen, flexiblen Kulturbegriff im Kontext von Bildung, der Differenzen in den Blick nehmen, aber nicht festschreiben will, findet sich dagegen etwa bei Borke und Keller (2014). Sie definieren Kultur als „dynamischen und interaktiven Prozess, in dem sich Überzeugungen und Werte herausbilden, die zentral für das Alltagsleben der Menschen in den jeweiligen Kontexten sind“ (ebd., 15). Kultur wird dabei über zugrundeliegende sozio-demographische und sozio-ökonomische Hintergründe definiert (vgl. ebd., 10). Gleichzeitig können die erwähnten Kontexte sehr unterschiedlicher Art sein, sodass Menschen auch jeweils in mehreren Kulturen gleichzeitig leben: etwa in einer Jugendkultur, einer familiären Kultur, einer Schulkultur, einer schichtspezifischen Kultur, einer natio-ethno-kulturell definierten Kultur, einer politischen Kultur etc. Als grundlegend unterschiedliche Ausprägungen kultureller Modelle führen die beiden AutorInnen etwa das unterschiedliche Zusammenspiel und die unterschiedliche Ausgestaltung der zentralen menschlichen Bedürfnisse Autonomie und Verbundenheit an (vgl. ebd., 17). Dabei findet sich laut Borke und Keller das Ideal „psychologischer Autonomie“ prototypisch in der westlichen Mittelschicht, die Betonung von Handlungsautonomie und hierarchischer Verbundenheit hingegen idealtypisch in nicht-westlichen, ländlichen Kontexten (vgl. ebd. 19).

Das tendenzielle Ineinssetzen von Nation, Sprache und Kultur bedeutet implizit, dass die Anerkennung als „legitime Sprecherin“ bzw. als „legitimer Sprecher“ auch die Anerkennung der Zugehörigkeit zur nationalen/kulturellen Wir-Gemeinschaft bedeutet – gleichzeitig wird die imaginierte Einsprachigkeit, die Notwendigkeit, sich „nur“ für Deutsch zu entscheiden, als Integrationsmerkmal gesehen. Wie im Teil zu Sprachideologien und Sprachregimen (Kapitel 2.1) schon beschrieben, kann das dazu führen, dass die Abkehr von bestimmten Sprachen gefordert wird, was für Kinder und Erwachsene nicht nur eine Einschränkung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten

sondern auch oft Kränkungen bedeutet. Mitunter bezieht sich eine hierarchisierende, homogenisierende Differenzkonstruktion explizit „nur“ auf die Sprache, bedeutet aber implizit einen umfassenderen Ausschluss aus der Wir-Gruppe (vgl. Aygün-Sagdic, Bajenaru, Melter 2015, 123). Dies kann als „Neo-Linguizismus“ (ebd.) bezeichnet werden.

Neben Sprache, Nation/Kultur/Ethnie, Geschlecht, Alter, sexueller Orientierung oder Religion gibt es noch viele weitere potentielle Differenzkategorien – Annedore Prengel nennt beispielsweise insgesamt 25 mögliche Kategorien, in denen sich Kinder und Jugendliche wesentlich unterscheiden können (vgl. Prengel 2010). Häufig kommt es dabei, wie bereits angedeutet, zu Überschneidungen, die wiederum zu spezifischen, nicht rein additiv zu denkenden Differenzsetzungen führen, wie sie etwa in der Literatur zu Intersektionalität (Klinger, Knapp, Sauer 2007) beschrieben sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Im Sinne eines wertschätzenden, anerkennenden und offenen Umgangs mit „Anderen“ bzw. dem „Anderen“ ist nicht das Problem, dass Bezug auf Differenzen genommen wird, sondern wie diese Bezüge hergestellt werden und wie diese Differenzen als vor jeder Feststellung bestehend gedacht werden**. Hierarchisierende, homogenisierende, stereotypisierende und essentialisierende Differenzsetzungen, welche die beständige (Wieder-)Herstellung von Differenz, die mit deren Feststellung Hand in Hand geht, nicht mitdenken, sind im Sinne einer differenzsensiblen interkulturellen Pädagogik kontraproduktiv.** Sie schaffen Kategorien, die diskriminierende Wirkungen entfalten und verstellen den Blick auf die Individualität des Einzelnen, in unserem Fall des einzelnen Kindergartenkindes. Gleichzeitig bedarf es aber der Wahrnehmung von individuellen Unterschieden, denn, wie Mecheril (2011, 11f.) herausarbeitet, führt nicht nur das Betonen, sondern auch das Ignorieren von unterschiedlichen Voraussetzungen zu einer Verstärkung bestehender Ungleichheiten. Die gleiche Aufgabenstellung bei ungleichen (z. B. sprachlichen) Voraussetzungen steht Chancengleichheit eher im Weg, statt sie zu fördern.

Unterschiede wahrnehmen und reflektieren ist für differenzsensible Pädagogik zentral. Sie zeichnet sich durch Differenzfreundlichkeit und Zuschreibungsreflexivität aus. Das heißt, es geht um einen offenen, positiven Umgang mit Differenzen und eine gleichzeitige Reflexion der Tatsache, dass Prozesse der Festschreibung von Differenz immer auch mit Zuschreibungen verbunden sind.

Differenzkategorien im Kindergarten

Bildungsinstitutionen sind – dem Machttheoretiker Michel Foucault folgend – eine Art Regierungsmacht zur Differenzierung und Subjektivierung von Individuen (vgl. Foucault 1994/1975, 220-292). Demnach sind gesellschaftlich hergestellte Differenzordnungen nicht nur etwas, mit dem wir in der sozialen Realität „konfrontiert“ sind oder auf das wir „reagieren“ müssen, sondern wir werden durch Strukturen als Subjekte erst „hervorgebracht“ („Wissensordnungen“ bei Foucault 1994; „Diskursformationen“ bei Butler 1991, 17) – etwa als „gesund“ oder „beeinträchtigt“, als „Arbeiterkind“, „Bauernkind“ oder „Bürgerkind“, als „Österreicherin“ oder als „Ausländer“, als „Christ“ oder „Muslima“, als „Frau“ oder „Mann“. Das bedeutet auch, dass die entsprechenden Differenzkategorien „in unserem Kopf und in unserem Gefühl“ nicht automatisch auf „böswillige Diskriminierung“ (vgl. Gomolla, Radtke 2002) hinauslaufen – schließlich sind alle Gesellschaftsmitglieder in ihrer Subjektwerdung dadurch gemacht/beeinflusst. Gleichzeitig wissen wir aber um die unterschiedlichen, mehr oder weniger günstigen bzw.

„mächtigen“ gesellschaftlichen Positionen, die mit den Kategorien verbunden sind. Diskriminierung kann auch ohne „bösen Willen“ und ohne explizite Absicht geschehen. Gomolla und Radtke sprechen etwa von „institutioneller Diskriminierung“ (vgl. ebd.) und meinen damit, dass z. B. Defizite von Bildungsinstitutionen, wie schlechte Ausstattung im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Differenz der Kinder und Jugendlichen, als Mangel der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen oder deren Eltern aufgelöst bzw. als individuelles oder gruppenbezogenes Merkmal ethnisiert werden (z. B. „innere Zerrissenheit“, „Kulturkonflikte“ etc. als Grund für mangelnden Schulerfolg – vgl. ebd., 274).

Im Sinne eines wertschätzenden (nicht hierarchisierenden, stereotypisierenden, homogenisierenden und essentialisierenden) Umgangs miteinander ist es notwendig, diese Differenzkategorien zu reflektieren. Als Einstieg soll darum die Frage beantwortet werden, wie wir überhaupt zu diesen Kategorien kommen:

Psychologischen Erkenntnissen zufolge setzt das Bewusstsein für Gruppenzugehörigkeiten und eine Bereitschaft zur ethnischen Identifizierung etwa im Alter von fünf Jahren ein (vgl. Derman-Sparks 2011; 2001; Gordon Allport, nach Assmann 2009, 24). Derman-Sparks geht davon aus, dass Kinder bereits im Alter von etwa vier Jahren Theorien darüber entwickeln, wie Unterschiede zwischen den Menschen entstehen und schon in diesem Alter negative Haltungen, Stereotype und Ängste gegenüber Personen aus ihrer Umwelt übernehmen, die sie als anders als sie selbst oder ihre Familien empfinden (vgl. Derman-Sparks 2001). Ähnliches zeigen die Ergebnisse von Diehm und Kuhn anhand von Interaktionen Drei- bis Sechsjähriger (vgl. Diehm, Kuhn, zit. n. Gomolla 2010, 12). Andere Studien zeigen, dass junge Kinder diese Unterschiede nicht nur wahrnehmen, sondern sie auch bewusst bei der Wahl ihrer SpielpartnerInnen einsetzen (vgl. Mac Naughton 2006; Ausdale, Feagin 2002, zit. n. Wagner, Sulzer 2009, 212). Die Praxis solcher Zuschreibungen hat für alle Kinder Nachteile, einen besonders negativen Effekt hat sie aber auf diejenigen, die als „anders“ festgelegt werden (vgl. Derman-Sparks 2001). Umgekehrt ist davon auszugehen, dass sich eine unterstützende, sichere, diskriminierungsfreie Lernumgebung positiv auf die kognitive und emotionale Entwicklung auswirkt und dass damit bereits in der vorschulischen Bildung und Erziehung demokratische Haltungen gefördert werden können (vgl. dazu auch Gomolla 2010, 10-17).

Daher ist es gerade im Kindergarten im Sinne einer differenzsensiblen interkulturellen Pädagogik wichtig, der Verfestigung solcher Differenzkategorien entgegenzuwirken bzw. sie zu hinterfragen. Andernfalls werden die Bildungs- und Entfaltungschancen der Kinder stärker durch den Zufall der Geburt (in ein bestimmtes Milieu, durch körperliche Merkmale) bedingt als durch ihre konkreten Eigenschaften, Fähigkeiten und Wünsche und ihren Lerneinsatz. Während es einige Studien über die Motivation zur Stereotypenbildung gibt, existieren nur wenige Studien über die Wahrnehmung von Stereotypen durch die Betroffenen. Claude M. Steele (1997) begründete den Begriff des *stereotype threat*: Stereotype können demnach selbst dann negativ wirken, wenn man ihnen nicht unmittelbar ausgesetzt ist bzw. nicht unmittelbar von Diskriminierung betroffen ist. Es reicht das Wissen um Stereotype und die Angst davor, dass sie wirksam werden könnten. Vorurteile können sich so etwa auf die eigene Leistungserwartung und die Leistungen selbst auswirken (vgl. Hirschauer 2012, 35). Zudem können sie die psychische und physische Gesundheit beeinträchtigen, sie können die Selbstwahrnehmung und das Verhalten von Mitgliedern konstruierter Gruppen beeinflussen, die Identitätsentwicklung berühren und Prozesse der Fremd- und Selbstethnisierung in

Gang setzen (vgl. ebd., 35f.). Wirksam werden Stereotype vor allem bei Übergängen in der Bildungslaufbahn (vgl. dazu Herwartz-Emden, Strasser 2012). Eine Literaturrecherche zu Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte zeigt, dass in Bezug auf den Kindergarten hier eine Forschungslücke besteht. Die Auswirkungen von Stereotypen, aber auch die Wirkungen von nicht-stereotypen-fördernder Pädagogik im Kindergarten sind weitgehend unerforscht.

Fragestellung

In der hier dargestellten Forschung wurde der Frage nachgegangen, welche Differenzkonstruktionen sich auf verschiedenen Ebenen des Kindergartenalltags finden:

1. in den Selbstdarstellungen der Kindergärten, z. B. in öffentlichen Inszenierungen wie etwa einer Theateraufführung bei einem Sommerfest und in der Innenraumgestaltung des halböffentlichen Bereichs des Kindergartens[7] (Exponate/Info-Aushänge im Kindergarten, vor allem im Eingangsbereich und am Gang),
2. in Selbstdeutungen der Mitarbeiterinnen und in der pädagogischen und sozialen Praxis durch die Teams bzw. Mitarbeiterinnen (festgehalten und ablesbar in Interviews mit den Kindergartenmitarbeiterinnen und der Kommentierung von Videos sowie in Ausschnitten aus der pädagogischen Praxis, wie sie uns im Videomaterial zugänglich wurden)

Wir gehen davon aus, dass sich auf allen drei Ebenen aussagekräftige Hinweise darauf erschließen, welche Differenzkonstruktionen in den beiden Kindergärten bedeutend sind, wie der Umgang mit Differenz in der pädagogischen Praxis aussieht und wo hierarchisierende, homogenisierende, stereotypisierende und essentialisierende Differenzsetzungen eine Rolle spielen.

3.2 Darstellung und Analyse ausgewählter Praxissituationen sowie Reflexionsfragen

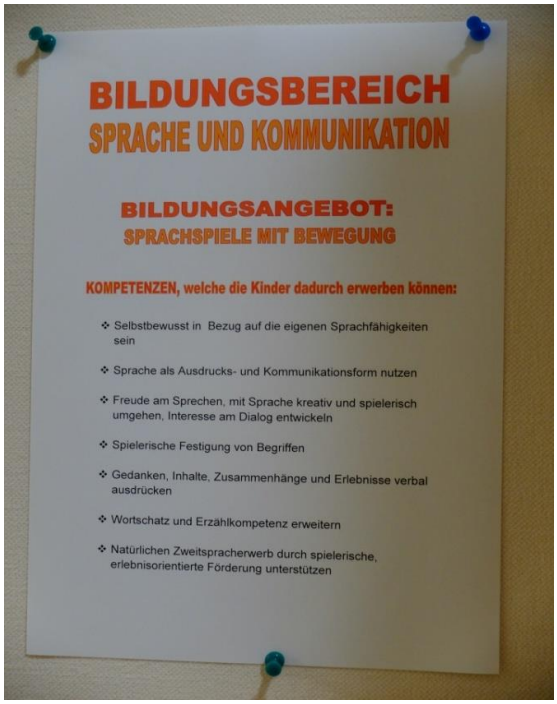
3.2.1 Selbstdarstellung des Kindergartens – wie werden Eltern adressiert?

In der Gestaltung des Innenraums finden sich in beiden Kindergärten, in denen wir unsere Studie durchgeführt haben, wenige Bezüge auf starre Differenzkonstruktionen im oben dargestellten Sinn. In Kindergarten 2 wird in der Innenraumgestaltung als einzige Differenzkategorie Mädchen/ Buben visuell deutlich gemacht, und zwar in der Form, dass Mädchennamen in der Garderobe und in den Gruppenräumen rot, Bubennamen blau gedruckt sind. Auf den Aushängen und Infoschildern, die im Eingangsbereich und am Gang angebracht sind, ist recht unspezifisch die Rede von „Zweitsprachenerwerb“, „Sprachförderung“, „Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem“, und

[7] Sowohl die gestalterischen Selbstdarstellungen des Kindergartens als auch das Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen/ des Teams sind wesentlicher Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis und deren Analyse sowie der darin eingeschriebenen Differenzkonstruktionen. Selbstdarstellung und Selbstverständnis sind dabei nicht als Spiegelbilder anzusehen, sondern ihre Beziehung, Abweichungen und Brüche sind für uns von Interesse. Wie will der Kindergarten von den Eltern und in der Gemeinde gesehen werden? (Die Zusammenarbeit mit und auch die finanziellen Zuwendungen der Gemeinde sind für den Kindergarten wichtig). Und welche Prioritäten der Arbeit im Kindergarten sehen die Mitarbeiterinnen selbst? Wie sind darin Differenzkonstruktionen eingeschrieben? Es wird nicht davon ausgegangen, dass es eine einheitliche Selbstdarstellung und ein einheitliches Selbstverständnis gebe, sondern, dass es möglich ist, relevante Ausschnitte daraus zu erfassen, die wiederum aussagekräftige Rückschlüsse erlauben.

es wird der „Bildungsbereich Ethik, Religion und Gesellschaft“ vorgestellt.

Beispiel: Aushänge und Infotafeln im halböffentlichen Bereich des Kindergartens



Info „Bildungsangebot Sprachspiele mit Bewegung“

Durch das oben abgebildete Infoblatt weist der Kindergarten die Eltern darauf hin, dass im Kindergarten Bildung im Bereich Sprache und Kommunikation stattfindet, und dass im Zuge dessen Kompetenzen vermittelt werden, die unter anderem das Selbstbewusstsein („selbstbewusst in Bezug auf die eigenen Sprachfähigkeiten sein“) und den Zweitspracherwerb („natürlichen Zweitspracherwerb durch spielerische, erlebnisorientierte Förderung unterstützen“) betreffen. Keine der Kompetenzen wird explizit auf eine bestimmte Gruppe von Kindern ausgelegt, es sind alle angesprochen. Es wird keine (Sprach-)Gruppe und keine Differenzkategorie festgeschrieben.

Ein weiteres Plakat im Eingangsbereich („Finger einer Hand“) dokumentiert, wie die Kinder lernen, die einzelnen Finger einer Hand zu unterscheiden. Auf farbiges Papier sind Fotos geklebt, die Kinder/ Kindergruppen (sprach- und herkunftsgemischt) beim Lernprozess im Bewegungsraum zeigen: Zum Beispiel ein Foto, auf dem Zeichnungen einer Hand, die jeweils einen unterschiedlichen Finger farblich hervorheben, einzelnen Kindern zugeordnet sind. In der Mitte sind auf weißem Papier die farbigen Abdrücke der jeweiligen Finger der am Lernspiel teilnehmenden Kinder zu sehen, darunter oder darüber haben die Kinder ihren Vornamen in Großbuchstaben geschrieben.

Zusammenfassung: Diese Aushänge bzw. Informationstafeln bündeln mehrere positive Facetten der Elternarbeit in Kindergarten 2:

- Erstens werden alle Eltern gleichermaßen angesprochen – für jene, deren Deutschkenntnisse noch nicht so fortgeschritten sind, bedarf es aber wahrscheinlich zusätzlicher Strategien. Durch die liebevolle und relativ aufwändige Gestaltung der Exponate (ausgeschnittene Fotos von Kindern, die mit Text versehen sind, farbiges Papier als Rahmen) kommt überdies allen angesprochenen Eltern gegenüber eine Wertschätzung zum Ausdruck.
- Zweitens werden die Kinder beim Lernen in sprach- und herkunftsheterogenen Gruppen abgebildet, was auch als integratives Identifikationsangebot gelesen werden kann.
- Drittens präsentiert sich der Kindergarten durch diese Exponate sehr prononciert und professionell als Bildungsinstitution, die es wertzuschätzen gilt. Alles in allem können diese Aushänge vermutlich der Skepsis mehrheitsösterreichischer Eltern sowie von Eltern mit Migrationsgeschichte gegenüber mehrsprachigen und interkulturellen Angeboten entgegenwirken, die in den Interviews von den Mitarbeiterinnen thematisiert wurden. Möglicherweise kann die demonstrative Illustration von (sprachlichen) Lern- und Bildungsprozessen auch vielfach festgestellte Ängste der Eltern bezüglich der Sprachentwicklung ihrer Kinder mildern, vor allem im Jahr vor dem Übertritt in die Schule. Interessant ist allerdings, dass in den Beispielen auch nicht explizit davon die Rede ist, dass es um mehr als eine Sprache geht, in der Förderung stattfindet. Das Wissen um Türkisch und ev. andere Sprachen bleibt dementsprechend implizit/unsichtbar. Dies kann auch als Gleichsetzung von Sprache mit deutscher Sprache verstanden werden.

Reflexionsfragen:

- Wer wird in den Aushängen, Infotafeln etc. unseres Kindergartens wie angesprochen?
- Werden in den Aushängen, Infotafeln,… unseres Kindergartens hierarchisierende, homogenisierende, stereotypisierende oder essentialisierende Differenzsetzungen vorgenommen/ sichtbar? Finden Zuschreibungen statt?

Im Kontext der Intention, Skepsis und Zweifeln der Eltern entgegenzuwirken, lässt sich auch das folgende Beispiel aus Kindergarten 1 lesen.

Beispiel: Theateraufführung „Elmar“ – Differenzen positiv aufgreifen

Beim Sommerfest des Kindergartens, an dem auch viele Eltern teilnehmen, wird gruppenübergreifend von den Vorschulkindern das Stück „Elmar“ vorgeführt. Das Stück basiert auf dem Kinderbuch von David McKee (o.J.). Eine Pädagogin liest den Text aus dem Buch vor, die Kinder spielen die einzelnen Szenen und sprechen noch zusätzlichen, über das Buch hinaus gehenden Text.

Im Stück geht es um Elmar den Elefanten, der „ganz anders“ ist als alle anderen. In der Elefantenhorde sind die Elefanten *„alle ein bisschen verschieden“*, *„junge Elefanten, alte Elefanten, große, dicke und dünne Elefanten“*, aber *„allesamt elefantenfarben“*, nur Elmar ist bunt und kariert. Er ist lustig und unterhält die anderen Elefanten.

> *„Wenn Elmar da war, gab es für die Elefanten immer was zu lachen, manchmal spielte er mit den Elefanten, manchmal spielten die Elefanten mit ihm, und wenn man sie vor*

Vergnügen prusten hörte, dann hatte Elmar sich wieder einmal etwas Besonderes ausgedacht.“

Elmar ist schlau, wie der Zusatztext für den Kinderchor verrät, und alle lieben ihn:

„Elmar war ein Elefant, er war im ganzen Land bekannt, Elmar war kariert, schwarz, weiß, rot und blau, Elmar, der war schlau, lila, gelb und grün, alle lieben ihn.“

Doppelseite aus Buch „Elmar” von David McKee

Auf der Handlungsebene ist das Thema, wie Elmar damit umgeht, dass er ganz anders ist. Er möchte nämlich plötzlich nicht mehr anders sein, und wälzt sich deshalb in „elefantenfarbenen“ Früchten, sodass er aussieht wie die anderen. Als elefantenfarbener Elefant unter allen anderen elefantenfarbenen Elefanten wird er aber unruhig und etwas scheint nicht zu stimmen, er findet die anderen komisch, die still und ernst dastehen und muss dann so laut und stark prusten, dass die Elefantenfarbe sich löst und sein buntes Karo wieder hervorkommt. Alle freuen sich und lachen wieder.

Die Rolle des Elmar spielt im Stück ein mehrsprachiger Bub mit dunkler Hautfarbe, er hat – das bekräftigen die Mitarbeiterinnen in den Interviews und Kommentaren, und das wird auch in unserem Videomaterial recht deutlich – großen Spaß an dieser Rolle, und auch für die anderen Kinder scheint die Rollenaufteilung sehr stimmig zu sein.

Die Inszenierung dieses Stücks kann als **bewusstes Aufgreifen von Differenzen** bzw. als **bewusste Berücksichtigung von Vielfalt** gelesen werden, die, so die Literatur, mit einer positiven kognitiven Entwicklung nicht nur der Kinder aus der minorisierten Gruppe, sondern aller Kinder einhergeht (vgl. dazu die Ausführungen und Verweise von Gomolla 2010, 13).

Das Stück signalisiert, dass „der ganz andere Elefant“ ein großer Gewinn für „alle“ ist, er ist lustig und unterhält sie, und diese Botschaft eignet sich zudem gut als Strategie, um einer eventuellen Skepsis der Eltern gegenüber einer bunten, multikulturellen Szenerie und einem interkulturellen Kindergarten zu begegnen. Gleichzeitig erscheint diese Darstellung doch auch problematisch: Das Besonderssein des Elefanten wird so ins Zentrum gerückt und von der „Durchschnittlichkeit“ der anderen abgesetzt, dass er damit aus der Wir-Gruppe quasi herausfällt und zu einem „Anderen“ wird. Dieses *othering* findet sich auch auf der sprachlichen Ebene, wenn „die Elefanten“ Elmar gegenübergestellt werden (siehe oben). Zudem wird Hautfarbe hier stark mit einer

Vorstellung von Differenz aufgeladen – was angesichts der Hautfarbe des Kindes, welches Elmar verkörpert, besonders prekär erscheint.

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen zur Differenzsetzung findet auch hier eine Hierarchisierung statt, wenn auch unter umgekehrten Vorzeichen: Der „ganz andere Elefant" erscheint hier als besser als die anderen. Er wird als sehr lustig, bunt, besonders und auch als schlau charakterisiert, während die anderen eine eher gleichförmige und tendenziell fade Herde abgeben. Elmar wird in gewisser Weise als positives Ideal präsentiert. Eine solche tendenzielle Idealisierung (des „Anderen") kann eine (rassistische) Abwertung von als anders Wahrgenommenen zwar konterkarieren, reproduziert aber dennoch grundlegende Muster der Hierarchisierung und Homogenisierung. Eine solche Strategie ist riskant insofern, als die Idealisierung rasch kippen kann – sind die „Anderen" kein Gewinn mehr, sind sie nicht mehr lustig und unterhaltsam (für die Mehrheit), so rutschen sie in der Regel nicht auf die Ebene des „Normalen" ab, sondern die Darstellung kippt ins Negative. Idealisierte bzw. idealisierende Bilder sind so nicht das Gegenteil von Rassismus, in bestimmten Formen von Rassismus sind sie sogar wesentlich enthalten (vgl. Hall 1994; Said 1978).

Ein wirklicher Bruch mit dem potenziell rassistischen Muster der Hierarchisierung findet nur dann statt, wenn minorisierte Gruppen auf der „Ebene des Normalen" verortet werden, weder als besser noch als schlechter, weder darüber noch darunter, mit positiven und negativen Eigenschaften, Vorzügen und Fehlern – so wie das auch in der Mehrheitsgesellschaft gilt. Das bedeutet, dass „den Anderen" Fehler, Mängel und Unzulänglichkeiten im gleichen Ausmaß zustehen wie der Mehrheitsgesellschaft.

Zusammenfassung: Im ausgeführten Beispiel konnten wir ein Spannungsfeld aufzeigen zwischen einer bewussten Abgrenzung von abwertenden (rassistischen) Gruppenzuschreibungen durch ein positives Hervorheben von Unterschieden einerseits und dem gleichzeitigen Widerholen von hierarchisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen andererseits. Dieses Spannungsfeld sollte im Team Gegenstand gemeinsamer Reflexion sein.
Differenzen können im Kindergartenalltag durchaus bewusst aufgegriffen werden, dies sollte jedoch nicht mit Essentialisierungen oder Idealisierungen einhergehen.

Reflexionsfragen:

- Transportiere ich dort, wo ich einen Unterschied positiv hervorheben möchte, implizit eine Bewertung/ Idealisierung?
- Schwingt dabei eine „besser – schlechter", „interessanter – weniger interessant"-Wertung mit?

Beispiel: Bild „Ein fremder Geschmack“

In Kindergarten 1 findet sich im Eingangsbereich folgendes Bild:

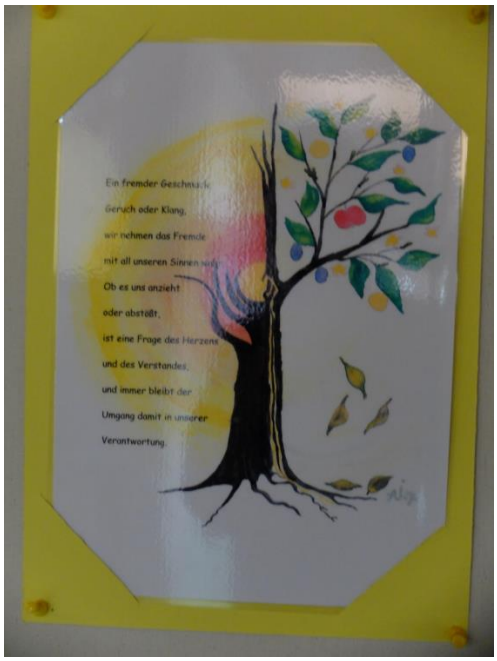


Bild “Ein fremder Geschmack”

Das Bild ist an einem zentralen Ort im Eingangsbereich angebracht, sowohl Mitarbeiterinnen als auch Eltern bewegen sich häufig dort. Im Text geht es um die Wahrnehmung und den Umgang mit „dem Fremden“:

> *„Ein fremder Geschmack, Geruch oder Klang, wir nehmen das Fremde mit all unseren Sinnen wahr. Ob es uns anzieht oder abstößt, ist eine Frage des Herzens und des Verstandes, und immer bleibt der Umgang damit in unserer Verantwortung.“*

Sieht man die Text-Bild-Einheit als Metapher, so werden „das Fremde“ und seine Wahrnehmung in Zusammenhang gebracht mit einem Baum/ Natur, etwas Selbstverständlichem/ Natürlichem (Wechsel der Jahreszeiten), das den Alltag, den Lebenszyklus prägt.
„Das Fremde“ ist nichts Außergewöhnliches, wird nichts und niemandem speziell zugeordnet, es erscheint hier, im Gegenteil, als **etwas Normales**, und insofern beinhaltet diese Darstellung zunächst keine Idealisierung oder Abwertung.
Allerdings wird durch die Rahmung als etwas „Natürliches“ und vor allem auch durch die Verbindung mit der sinnlichen Erfahrung aus dem Blickfeld gerückt, dass „das Fremde“, so wie „das Eigene“ etwas gesellschaftlich Gemachtes ist: Was als fremd wahrgenommen wird, steht nicht von vornherein fest. Zudem gibt es für die Zeilen *„ob es uns anzieht oder abstößt, ist eine Frage des Herzens und des Verstandes“* Interpretationsspielraum: Es könnte sein, dass Anziehen und Abstoßen als „dem Fremden“ innewohnendes Potenzial gefasst ist, oder dass „Anziehen“ im positiven Sinn auf „Herz und Verstand“ und „Abstoßen“ auf „wenig Herz und Verstand“ verweist. Der zweiten Lesart zufolge ist „das Fremde“ eigentlich immer etwas Gutes im Sinn von etwas Anziehendem und somit würde zumindest in dieser einen Lesart wiederum eine Idealisierung anklingen. Der Umgang mit „dem Fremden“ wird in „unserer“ Verantwortung verortet und er ist

sehr stark an das Sinnliche geknüpft. Wer als „wir“ gemeint ist, bleibt offen, es ist jedoch niemand explizit ausgeschlossen, das „Wir“ könnte auf alle im Kindergarten umgelegt werden, auf alle Kinder, auf alle Eltern usw.

Beispiel: Fahnen

Im selben zentralen Eingangsbereich finden sich Nationalflaggen, deren Grundlage in ihrer klaren Zuordnung von Menschen zu bestimmten politischen Räumen liegt – diese Darstellung scheint im Gegensatz zu der sehr flexiblen und offenen Gruppenkonstruktion, die im Bild „Ein fremder Geschmack“ zum Ausdruck kommt, zu stehen. Nationale Fahnen transportieren historisch tradierte nationale Stereotypen, verbinden sie mit einer scheinbar homogenen Gemeinschaft, und sind zudem sehr fest und tief in alltäglichen Deutungsmustern verankert. Damit stehen sie der Vorstellung von Pluralität entgegen und befördern, wenn sie zu deren Darstellung eingesetzt werden, vielmehr Stereotypen. Flaggen eignen sich nicht zur Darstellung von Pluralität – auch wenn sie nach wie vor in vielen Zusammenhäng dazu eingesetzt werden.

In Kindergarten 1 wird damit eine Diskrepanz deutlich, die sich im Rahmen der Studie in mehreren Kindergärten[8] abgezeichnet hat: eine **Diskrepanz zwischen Praxis und Ausdrucksform**. Während eine pädagogische Praxis deutlich wird, die sehr auf das Unterstützen und Fördern des einzelnen Kindes abzielt und auch in der Deutung der Praxis Gruppenzuschreibungen im Großen und Ganzen kontextualisiert und differenziert werden, finden sich auf der Ebene der (symbolischen) Darstellung von Pluralität dennoch auch klischeehafte, stereotype Formen.

Beispielsweise taucht in mehreren Kindergärten (aber weder in Kindergarten 1 noch 2) das Motiv der bunten Weltkarte mit allen Kontinenten auf, wo den einzelnen Kontinenten klischeehafte Menschen/ Gesichter zugeordnet sind (z. B. ein Chinese in Asien, ein „Indianer“ in Amerika, in Afrika ausschließlich Tiere). Nicht immer geht die Verwendung solcher Motive mit essentialisierenden und homogenisierenden Vorstellungen von Kultur, also mit stereotypen Differenzkonstruktionen, einher – jedoch unterstützen diese Materialien Tendenzen, die sich in der Gesellschaft und somit eben auch im Kindergarten wiederfinden und die Selbst- und Fremdzuschreibung von Kindern zu bestimmten Nationen/Ethnien/Sprachen (inklusiver aller v. a. auch negativer Zuschreibungen) bestärken.

In einem Kindergarten (ebenfalls nicht Kindergarten 1 oder 2) haben uns die Mitarbeiterinnen von einem Spiel erzählt, bei dem die einzelnen Kinder „ihre“ Fahne (d.h., die Fahne, die ihrer Erstsprache, der nationalen Herkunft oder der tatsächliche Staatsangehörigkeit zugeordnet wird) in der Hand halten sollen. Dies kann sehr problematisch werden, etwa wenn ein Kind aus einer nationalen Minderheit stammt oder wenn die MitarbeiterInnen die Selbstzuordnungen der Kinder kommentieren/ korrigieren.
Die damit offenbar verfolgte Intention, nämlich die Vielfalt der Kinder durch die Vielfalt der Fahnen zu repräsentieren, ist aus mehreren Perspektiven problematisch. Wird einem Kind mit kurdischen familiären Wurzeln eine türkische Fahne in die Hand gedrückt, so funktioniert die Repräsentation ganz grundlegend und offensichtlich nicht. Aber auch wenn einem Kind mit

[8] D.h. diese Diskrepanz fand sich nicht nur in den beiden Kindergärten, die im Rahmen der interdisziplinären Studie untersucht wurden, sondern auch in den Kindergärten, die in den Fallstudien zu zehn weiteren Kindergärten, die im Zuge der Evaluierungsstudie beforscht wurden.

„mehrheits-türkischen“ familiären Wurzeln die türkische Fahne zugeordnet wird, so gibt es dabei eine Reihe von Fallstricken: Ist das Kind, vielleicht auch dessen Eltern oder sogar Großeltern, in Österreich geboren und aufgewachsen, welche Fahne bekommt es dann – die österreichische oder die türkische? Oder beide? Hat das Kind, haben die Eltern oder sogar Großeltern einen österreichischen Pass und Türkisch als Erstsprache, wird dann die österreichische Fahne zugeordnet?

Die Logik des Entweder–Oder, die durch Fahnen festgesetzt wird, entspricht nicht den Lebensrealitäten von Menschen in der Migrationsgesellschaft. Zudem rufen sie oft einen sehr stereotypen, z. B. folkloristischen Bedeutungshorizont auf, der mit den Lebenswelten der Kinder und Eltern ebenfalls kaum etwas zu tun hat. Was durch die „ethnische Brille“ (İnci Dirim) als „typisches türkisches“ oder „typisches spanisches“ Frühstück gilt, kann ebenso weit von der Realität entfernt liegen. Gleichzeitig stützt diese Zuschreibung immer wieder die Imagination von Österreich als z. B. einsprachigem Land bzw. die Ausschließlichkeit von sprachlichen und herkunftsgebundenen Zugehörigkeiten: Was tun mit Kindern, deren Eltern aus verschiedenen Ländern kommen? Wie erleben Kinder, die in ihren Herkunftsländern (staatliche) Gewalt erlebt haben, die Zuordnung zu ebendieser Fahne?

Dass es in Kindergarten 1 und Kindergarten 2 eine Diskrepanz zwischen einer Praxis, die Differenzkonstruktionen mehrheitlich unterläuft und dem Rückgriff auf stereotypisierende Ausdrucksformen von Vielfalt gibt, mag daran liegen, dass **alternative Symboliken und Motive, die für Pluralität stehen, kaum bekannt und breiter rezipiert sind**.

Zusammenfassung: In den untersuchten Kindergärten wird eine Diskrepanz zwischen Praxis und Ausdrucksform deutlich: Während die pädagogische Praxis auf das Unterstützen und Fördern des einzelnen Kindes abzielt und Gruppenzuschreibungen im Großen und Ganzen kontextualisiert und differenziert werden, finden sich auf der Ebene der (symbolischen) Darstellung von Pluralität dennoch auch klischeehafte, stereotype Formen, wie z. B. Fahnen.
Die Repräsentation der Vielfalt der Kinder durch die Vielfalt von Fahnen gilt in mehrfacher Hinsicht als problematisch: Die Logik des Entweder–Oder, die durch Fahnen festgesetzt wird, entspricht nicht den Lebensrealitäten von Menschen in der Migrationsgesellschaft. Zudem rufen sie oft einen sehr stereotypen, z. B. folkloristischen Bedeutungshorizont auf, der mit den Lebenswelten der Kinder und Eltern ebenfalls kaum etwas zu tun hat. Was durch die „ethnische Brille“ (İnci Dirim) als „typisches türkisches“ oder „typisches spanisches“ Frühstück gilt, kann ebenso weit von der Realität entfernt liegen. Gleichzeitig stützt diese Zuschreibung immer wieder die Imagination von Österreich als z. B. einsprachigem Land bzw. die Ausschließlichkeit von sprachlichen und herkunftsgebundenen Zugehörigkeiten: Was tun mit Kindern, deren Eltern aus verschiedenen Ländern kommen? Wie erleben Kinder, die in ihren Herkunftsländern (staatliche) Gewalt erlebt haben oder aus minorisierten Gruppen stammen, die Zuordnung zu ebendieser Fahne?
Dass es in Kindergarten 1 und Kindergarten 2 eine Diskrepanz zwischen einer Praxis, die Differenzkonstruktionen mehrheitlich unterläuft, und dem Rückgriff auf stereotypisierende Ausdrucksformen von Vielfalt gibt, mag daran liegen, dass alternative Symboliken und Motive, die für Pluralität stehen, kaum bekannt und breiter rezipiert sind.

Reflexionsfragen:

- Welche Gruppenzugehörigkeiten und Unterscheidungskategorien schaffe und vermittle ich mit bestimmten Dekomaterialien, Spielen und Geschichten?
- Welche symbolischen Ausdrucksformen von Vielfalt verwende ich bzw. welche kommen im verwendeten Material vor? Enthalten sie stereotype Zuschreibungen? Schließen sie – z. B. über eine Logik des „Entweder–Oder" - einzelne Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft aus?
- Welche Gruppen/ Zugehörigkeiten setze ich in meiner Praxis als relevant? Wie flexibel oder starr stelle ich mir Gruppenzugehörigkeiten vor? Und wie stelle ich sie dar?
- Wie kann ich Pluralität im Kindergarten darstellen?

3.2.2 Differenzkonstruktionen in den Selbstdeutungen und in der pädagogischen Praxis – Wie gehen KindergartenmitarbeiterInnen mit „Anderssein" um?

Ein genauer Blick auf die pädagogische Arbeit und deren Deutung durch die Mitarbeiterinnen selbst bestätigt den Befund, dass in Kindergarten 1 die Praxis stereotype Differenzkonstruktionen vielfach unterläuft und Pluralität hier viel Raum hat. Dies wird insbesondere im Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und im mehrsprachigen Kindergartenalltag mit gemeinsamen mehrsprachigen Aktivitäten deutlich.

Beispiel: Körpersprache als gemeinsame Sprache

Wie in diesem Kindergarten in der Praxis „die Erfahrung des Fremden" gesehen wird, ist sehr stark bezogen auf das einzelne Kind. Dabei spielen Körperkontakt und körperliche Zuwendung eine zentrale Rolle. Über Berührung, Halten,… wird hier vielfach Nähe und Vertrautheit hergestellt und die Erfahrung von Fremdheit wird stark mit dem Fehlen der Erfahrung von Zuneigung und Wohlwollen in Verbindung gebracht. In der Kommentierung einer Videoszene, in der ein Kind ganz stark die körperliche Zuwendung einer Mitarbeiterin sucht, diskutieren R., die Leiterin des Kindergartens, und U., die Interkulturelle Mitarbeiterin, über Körperkontakt in der pädagogischen Praxis und die Schwierigkeit, mit manchen Kindern in Beziehung zu kommen.

> U.: *„Hängt davon ab, was hat es schon erlebt."*
> R.: *„Genau."*
> U.: *„Was hat es schon gesehen, wie ist der soziokulturelle Hintergrund von diesem Kind noch, also das sind so viele Faktoren."*
> R.: *„Genau, das sind ja auch Erfahrungen mit* [Betonung, wie bei imaginären Anführungszeichen] *mit dem Fremden … dass das jetzt nicht abhängig ist unbedingt von der gleichen Sprache, sondern einfach wenn die Kinder spüren, man hat eine wohlwollende Haltung gegenüber Kindern* [lächelt], *also ich bin ja nicht ständig bei den Kindern und wenn ich reinkomm' und ich sitz wo, zack, hängt schon irgendwer und klammert sich … einfach nur angreifen, okay da bin ich, und ich spür dich…"*

R., die auch Leiterin von Kindergarten 1 ist, verknüpft hier die „Erfahrung mit dem Fremden" und die wohlwollende Haltung der Mitarbeiterin, die für das Kind durch „Angreifen" und „Spüren", also durch Körperkontakt sinnlich erfahrbar ist. Sinnliche Erfahrung, das zeigt auch die Gestaltung

der Innenräume, ist in diesem Kindergarten ein wiederkehrendes Motto und hat einen hohen Stellenwert. In den Gesprächen mit den Mitarbeiterinnen dieses Kindergartens betonen diese mehrfach, wie wichtig es sei, *„dass da der Körperkontakt da ist, egal welche Nationalität, egal welche Sprache, aber es beginnt ja alles mit der Körpersprache“* (U.). Zum einen wird hier Fremdheit und die „Erfahrung mit dem Fremden“ sehr stark aus der Perspektive des Kindes konzipiert, was diametral einer homogenisierenden, hierarchisierenden etc. Gruppen- und Differenzkonstruktion aus der Mehrheitsposition heraus widerspricht. Zum anderen wird durch Körpersprache, Körperkontakt, Trösten etc. ein Erfahrungsspektrum zu einem zentralen Verständigungsmedium, das – jenseits ethno-national-kultureller und sozialer und anderer Gruppenzugehörigkeiten und Differenzkonstruktionen – für alle zugänglich und verstehbar ist und funktioniert.

Problematisiert wird an dieser pädagogischen Praxis jedoch, dass die Betonung von Körperkontakt und auch emotionaler Zuneigung von den Mitarbeiterinnen sehr viel fordert und nicht allen gleichermaßen entspricht.

Beispiel: Bienenlied – Aufbau einer spontanen Gesangsgruppe

In der Fokusszene „Bienenlied – Aufbau einer spontanen Gesangsgruppe“ wird nachvollziehbar, wie in der pädagogischen Praxis in Kindergarten 1 ein mehrsprachiges Lied als „unser Lied“ zum gemeinschaftsbildenden Element für eine Gruppe von Kindern mit unterschiedlicher Erstsprache wird. Diese Szene haben wir bereits im Hinblick auf die Einbindung von ZuhörerInnen und die Aushandlung von Rollen in Kapitel 1.2.1.2 betrachtet – hier soll aber im Hinblick auf Gruppenbildung noch einmal darauf eingegangen werden.

Die von der Pädagogin formulierte Aufgabe ist, das Lied vor der Kamera zu singen (K.: *„Also, wir sollen einmal das Lied vorsingen“*) und sie bittet die Kinder, ihr zu helfen (*„Könnt ihr mir bitte helfen, dass ich nicht alleine singen muss?“*), was zugleich eine Aufforderung als auch eine Anerkennung ihrer Fähigkeiten bedeutet und eine Lern- und Spielgelegenheit für die Kinder schafft (vgl. Liegle 2009, 7). Die Kinder werden dabei in einer Situation, die ihnen Sicherheit, Orientierung und Wertschätzung bietet (vgl. Bäck/ Haberleitner 2011), dazu animiert, ihre sprachliche Kompetenz einzusetzen und weiter zu entwickeln (vgl. Jampert 2002). Neben dem für alle Kinder lern- und sprachfördernden Moment hat diese Aktivität zudem Vorbildcharakter in Bezug auf das Überschreiten vermeintlich natürlicher Sprachgemeinschaften. Die Pädagogin und die Interkulturelle Mitarbeiterin haben dabei eine Vorbildfunktion. Beide treten als „selbstverständliche“ und kompetente Sprecherinnen bzw. in diesem Fall Sängerinnen in anderen Sprachen als ihrer Erstsprache auf. Die Pädagogin fordert die Kinder auf, ihr zu helfen (*„Könnt ihr mir bitte helfen“*), sie bittet dabei nicht die türkischsprachigen Kinder um Hilfe beim Singen auf Türkisch. Unter den oben geschilderten Bedingungen eines österreichischen Nationsverständnisses, das Sprache, Kultur und Nation tendenziell in eins setzt, signalisiert das gemeinsame Singen dieses Liedes in mehreren Sprachen zudem eine Durchlässigkeit natio-ethno-kultureller und sprachlicher Zugehörigkeit sowie Inklusivität.

Der in der Szene zu beobachtende Interaktionsprozess wird in der pädagogischen/ psychoanalytisch-pädagogischen Analyse als feinfühlige Interaktionsart der Pädagoginnen („gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit über ein drittes Objekt“ = Lied) und „dialogisch

abgestimmter ko-konstruktiver Interaktionsprozess“ im Sinne von *sustained shared thinking* (vgl. Kapitel 2.1.) charakterisiert. Dies bedeutet, dass die Interaktion als Prozess zu sehen ist, an dem die Kinder eigenständig teilnehmen, ihre Kompetenzen, Begabungen und Potenziale einbringen und Sinn schaffen, und indem die Pädagogin eine sichernde, wertschätzende Beziehung zu den Kindern aufgebaut hat. Als Handlungsziel fungiert das gemeinsame Singen des „Bienenlieds“ in drei Sprachen: Türkisch, Deutsch und Englisch. Zugleich hat das Lied die Funktion eines „dritten Objekts“, das „gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit“ und *emotional/ affective involvement* schafft (vgl. Kapitel 2.1.).

Das „Bienenlied“ schafft in einer emotional stützenden, lern- und sprachfördernden Situation eine spontane Zugehörigkeit jenseits scheinbar natürlicher Sprach- und Nationsgemeinschaften. Damit werden auch gängige, stereotypisierende, homogenisierende und essentialisierende Differenzkonstruktionen aufgebrochen.

Beispiel: Jause im Garten

Ganz Ähnliches passiert in der Szene „Jause im Garten“ (vgl. Kapitel 2.2.4), in der sich die Pädagogin bei der Jause mit spürbarem Interesse mit zwei tschetschenischsprachigen Buben über deren Erstsprache unterhält bzw. Fragen zu einzelnen Wörtern stellt. Auch in dieser Situation lässt die Pädagogin T. die Definitionsmacht über deren Sprachkompetenz bei den Kindern und lässt somit implizit Sprachzugehörigkeit und nationale Zugehörigkeit offen. Darüber hinaus scheint die Unterhaltung zwischen der Pädagogin und den beiden Buben, auch oder gerade weil sich die Situation merklich im Bewusstsein der Kamerapräsenz ereignet, als positives Modell zu funktionieren. Das Interesse, das die Pädagogin vermittelt und die Freude am Lernen, die sie signalisiert, wirken über die unmittelbar an der Unterhaltung Beteiligten hinaus. Dies ist zudem daran abzulesen, dass auch andere Kinder versuchen, über das Demonstrieren oder Erzählen von Sprachkenntnissen die Aufmerksamkeit der Pädagogin zu erringen. Auch wenn die Pädagogin hier ganz auf ihre beiden Gesprächspartner konzentriert ist und andere Kinder nicht ins Gespräch inkludiert, die direkt teilnehmen wollen, so erscheint auf einer anderen Ebene die Wirkung der Konversation dennoch inklusiv: Über die konkrete Situation hinaus signalisiert diese Unterhaltung den Kindern, dass Sprachen spannend sind, dass mehrsprachige Kinder interessant sein können, was sie jedoch überhaupt nicht daran hindert, zur Mehrheits-Sprachgemeinschaft und zur Mehrheitsgesellschaft zu gehören, sich darin selbst Kompetenzen zuzuschreiben und zugeschrieben zu bekommen. Andererseits sagt die Pädagogin auch nicht, dass Mehrsprachigkeit „besser“ sei als Einsprachigkeit, als zentrale Botschaft werden Lernfreude und Interesse vermittelt.

Zusammenfassung: Wichtig ist das Interesse der MitarbeiterInnen, z. B. an den Erstsprachen der Kinder. Es sollte dabei jedoch keine Wertung von Mehr- oder Einsprachigkeit erfolgen.
Die Definition der Sprachkompetenzen/ der Zugehörigkeit zu Sprachgruppen oder auch zu natio-ethno-kultureller Herkunftsgruppen sollte offen bzw. beim Kind gelassen werden.
Durch das Entwickeln gemeinsamer Aktivitäten, die Sicherheit und Orientierung schaffen, können sprachlernfördernde Impulse gesetzt werden und gleichzeitig können so Zugehörigkeiten zu spontanen (z. B. mehrsprachigen, herkunftsübergreifenden) Wir-Gruppen entstehen (z. B. durch das Singen eines mehrsprachigen Liedes).
Körpersprache und Körperkontakt können als sprach- und herkunftsübergreifende Medien dienen.

Reflexionsfragen:

- Über welche Themen spreche ich mit mehrsprachigen oder einsprachigen Kindern?
- Wann folge ich dabei meinen Interessen, wann greife ich die Interessen der Kinder auf?
- Wie oft nehme ich Bezug auf Sprachkenntnisse (in welcher Sprache), wie oft kommentiere ich den Sprachgebrauch?
- Ordne ich die Kinder implizit oder explizit bestimmten Gruppen zu?

3.2.2.1 Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Anforderungen differenzsensibler interkultureller Pädagogik

Diese Fokusszenen zeigen auf der Ebene der pädagogischen Praxis, dass hierarchisierende, stereotypisierende, homogenisierende Differenzkonstruktionen nicht bekräftigt, sondern unterlaufen werden. Im Unterschied dazu klingen in den Deutungen der Mitarbeiterinnen beider Kindergärten, wie sie in den Interviews und Kommentierungen nachvollziehbar sind, vereinzelt auch sprachliche Bezeichnungen an, die solche gängigen Differenzkonstruktionen durchaus bestätigen, etwa wenn die Rede ist von „Kulturkreisen" oder „unsere Kultur" einer „anderen Kultur" gegenübergestellt wird. In den meisten Fällen und immer dann, wenn Pädagogin, Leiterin oder Interkulturelle Mitarbeiterin auf ein begriffliches Konzept dieser Art zurückgreifen, findet jedoch in den weiteren Ausführungen dazu eine Kontextualisierung und eine Differenzierung statt – etwa wenn die Begriffe „Kultur" und „Kulturkreis" in den Kontext der „gesellschaftlichen Schicht" gestellt werden und wenn auf die Gefahr von Pauschalisierung hingewiesen wird. Bei allen Mitarbeiterinnen ist dieser vereinzelt wahrnehmbare Sprachgebrauch zudem kontrastiert durch die Erzählung, dass die „Besonderheit eines jeden Kindes wichtig" ist bzw. die Leitlinie „Jedes Kind anders sein lassen". Dies wird vielfach auch durch die – recht emotional vermittelte – Freude der Mitarbeiterinnen über die Fortschritte einzelner Kinder unterstrichen.

Hier wird ein **Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Anforderungen differenzsensibler interkultureller Pädagogik** deutlich. Zum Ausdruck kommt dies beispielsweise in den Reflexionen der Pädagogin aus Kindergarten 1, und es klingt hier auch an, dass diese Spannung belastend ist. Sie wirft gegen Ende des Interviews ein, dass *„man immer über die Ausländer schimpft"*. Dabei sei *„die nationale Herkunft gar kein Kriterium mehr"*, sondern *„die Gesellschaftsschicht"*, und sie stellt fest, dass sie mit ihren Freunden darüber gar nicht zu diskutieren brauche. Ihre Begeisterung über ihre Arbeit mit den Kindern, ihre Freude über die Fortschritte „ihrer" Kinder steht im Gegensatz zum *„Schimpfen über Ausländer"* in ihrer sozialen Umgebung, auch in ihrem Freundeskreis. Die Interviewpartnerin löst den (offenbar belastenden) Widerspruch nicht auf, indem sie – das wäre eine gängige Strategie – etwas Negatives über die Eltern sagt und die Kinder „entlastet". Sie betont ihre Sichtweise, in der der soziale Kontext, die Gesellschaftsschicht, ausschlaggebend ist. Obwohl sie an einer Stelle ihre Freunde entlastet und sagt, dass diese *„schlechte Erfahrungen mit Ausländern"* gemacht hätten, lässt sie den Widerspruch – begleitet von resignierenden Gesten – stehen.

Reflexionsfähigkeit, Empathie und Offenheit im Umgang mit diesem Spannungsfeld verhindern, dass gängige Differenzkonstruktionen – Abwertungen, Pauschalisierungen usw. – wiederholt und

bekräftigt werden, können aber den grundsätzlichen, belastenden Widerspruch nicht auflösen, der mit der Konstruktion der Kategorien und der Zuweisungspraxis zwangsläufig einhergeht.
Was in diesem Beispiel manifest wird, prägt in latenter Form vielfach die alltäglichen Bedingungen und wirkt insbesondere in der Elternarbeit sehr direkt auf die pädagogische Praxis ein, wie in Kindergarten 2 mehrfach ausgeführt wird.

3.2.3 Differenzkonstruktionen in den Interaktionen der Kinder – wie gehen Kinder mit „Anderssein" um?

Ein Aspekt in den Interaktionen unter Kindern ist in Kindergarten 2 aufgefallen: In beiden Kindergruppen, in denen Videoszenen aufgenommen wurden, stießen wir auf (sprachen- und herkunftsübergreifende) Freundschaften zwischen Buben, die in den Kommentierungen und Interviews auch als stabil beschrieben wurden (in einem Fall seit der Kleinkindgruppe andauernd, zwischen einem mehrheitsösterreichischen Buben und einem, dessen Eltern aus einem arabischsprachigen Land migriert sind) und die – in beiden Gruppen – wiederholt den Kern von Spielgruppen zu bilden scheinen.

Zugleich ist in diesen beiden Kindergruppen geschlechtersegregiertes Spielen häufig beobachtbar (und die Differenzmarkierung Mädchen – Buben ist im Kindergarten auch gestalterisch über die farbliche Gestaltung der Namensschilder recht gut sichtbar). In diesen beiden Kindergruppen stießen wir bei unseren Aufnahmen auch recht rasch auf Spiele, die als typische „Bubenspiele" betrachtet werden („Kriegsschiff", „Höhle"). In beiden Fällen werden diese Spiele, in denen die befreundeten Buben sprachen- und herkunftsübergreifend spielen, aber Mädchen explizit nicht mitmachen dürfen, in den von den Mitarbeiterinnen schwer einsehbaren Bereichen gespielt. In beiden Fällen inkludiert das Spiel Waffen – am „Kriegsschiff" in der Feinmotorik-Ecke befindet sich eine Kanone, in der Sequenz „Höhle" hantieren die Kinder mit Plastikschwertern. Es geht – im Sinne der Einübung von (hegemonialer) Männlichkeit (vgl. Bourdieu 2005/1998; Connell 2006/1995) – dabei um Kampf und Konkurrenz. Vor allem am Beispiel einer Spielszene, in der mehrere Buben in der Feinmotorik-Ecke mit einem Kriegsschiff spielen, erscheint problematisch, dass hier einem Teil der Kinder, nämlich den Mädchen, das Spiel mit bestimmten Materialien vorenthalten bleibt.

Im Rahmen der Gespräche und Kommentierungen kristallisiert sich bald als wichtiger Kontext – für den integrationsfördernden Austausch zwischen Eltern im Dorf sowie für freundschaftliche Kontakte zwischen den Kindern – das kindergartenexterne „Fußball für Kinder" heraus. Es gibt, so die Mitarbeiterinnen, einen engagierten Fußballtrainer, „Fußball für Kinder" kommt im Ort sehr gut an, es machen aber hauptsächlich (je älter desto mehr) Buben mit. Insgesamt entsteht so in intersektioneller Perspektive der Eindruck, dass sich erstens tatsächlich eine integrative Wirkung dieses Spiels im Kindergarten ablesen lässt, diese aber zweitens im Wesentlichen auf Buben beschränkt bleibt, über „Männlichkeitsspiele" funktioniert und damit drittens tendenziell Mädchen ausschließt.

Ohne vertiefende und auf die kindergartenexterne, integrationsfördernde Aktivität „Fußball im Dorf" hin erweiterte Untersuchung und Analyse ist dieser Eindruck zwar unbestätigt. Dennoch kann

dieser Fokus den Blick für Überschneidungen von Differenzkategorien schärfen und auf – in dieser Interpretation vermutete – Verschiebungen hin sensibilisieren. Es zeigt sich, dass geschlechts- und herkunftsspezifische Perspektiven häufig miteinander verwoben sind und dass es problematisch sein kann, wenn Kinder wiederholt und in bestimmten Settings geschlechtergetrennt spielen.

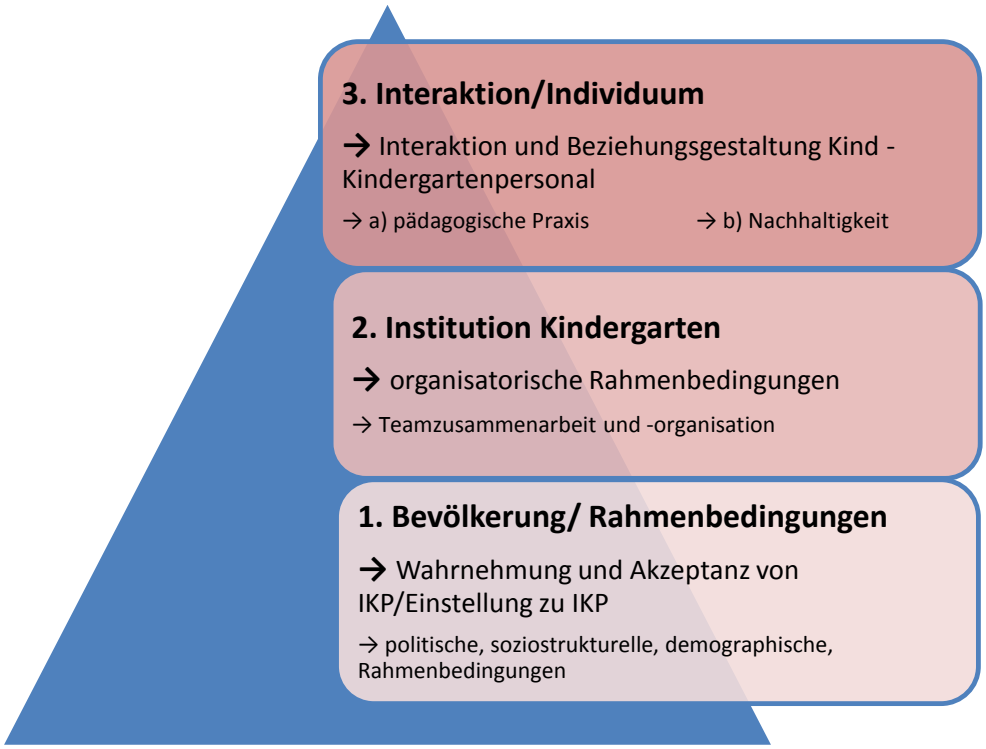
Zusammenfassung: Wie am Beispiel von Kindergarten 2 deutlich wird, können kindergartenexterne Aktivitäten großen Einfluss auf das Interagieren im Kindergarten haben. Im Beispiel ist feststellbar, dass die Buben weit häufiger herkunfts- und sprachübergreifend spielen als die Mädchen. Zurückgeführt werden kann dieser Umstand auf die im Ort angebotene, breit, jedoch vermehrt von Buben angenommene Aktivität „Fußball für Kinder". Durch diese Aktivität entstehen zwischen Kindern verschiedener Herkunft und Erstsprachen Freundschaften. Gleichzeitig zeigt sich, dass dieses integrationsfördernde Angebot einen ausschließenden Effekt auf die Mädchen im Kindergarten hat. Die „gefestigten" Bubengruppen lassen Mädchen häufig nicht mitspielen. In der Analyse der Gruppenbildungsprozesse der Kinder sollten daher auch stets kindergartenexterne Faktoren mitgedacht werden. Der Kindergarten sollte zudem durch seine Gestaltung und seine Angebote ein über verschiedene Differenzkategorien hinweg gemeinsames Spiel ermöglichen.

Reflexionsfragen:

- Gibt es beim Spielen (mit bestimmten Materialien, an bestimmten Orten) deutliche, etwa geschlechtsspezifische Unterschiede? Woran kann das liegen?
- Wie könnte – etwa durch flexible Spielbereiche und wechselndes Material – die Zugänglichkeit von Materialien und Orten für alle Kinder erhöht werden?
- Ist dabei auch der Zugang für alle Kinder gewährleistet?
- Gibt es kindergartenexterne Aktivitäten, die hier Einfluss nehmen? Gibt es unhinterfragte geschlechtsspezifische Zuschreibungen im Kindergarten, die hier wirken?

III. EXECUTIVE SUMMARY

Der Bericht „Eine Untersuchung zur interkulturell-pädagogischen Praxis in ausgewählten niederösterreichischen Kindergärten. Bericht – Reflexion – Impulse“ ist Teil der Studie „Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreich“, die vom Land Niederösterreich finanziert und vom Institut für Konfliktforschung im Zeitraum von 2013 bis 2016 durchgeführt wurde. Ziel der Gesamtstudie war das Erfassen der Wirkung interkultureller Pädagogik auf drei Ebenen:



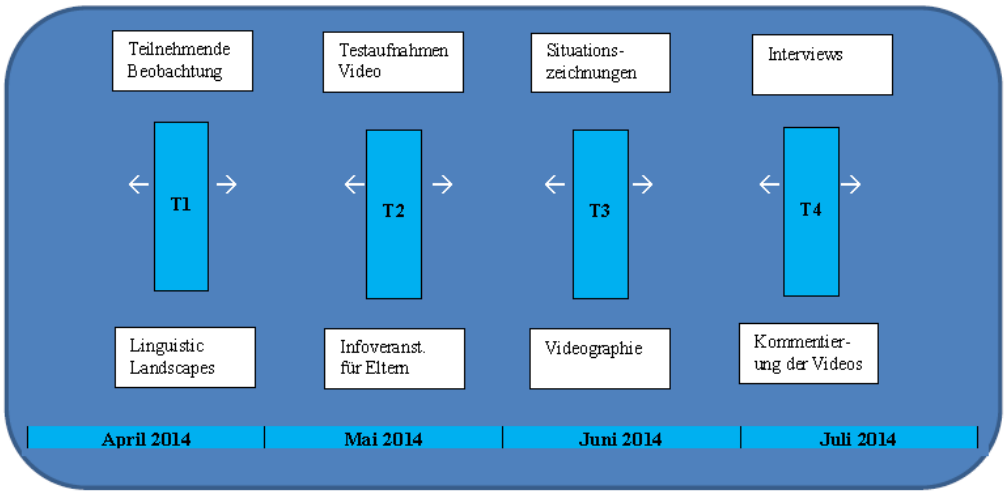
Die vorliegende Teilstudie war auf Ebene 3 angesiedelt und hat untersucht, welche Wirkungen interkultureller Pädagogik sich in den Interaktionen und Beziehungen der Teammitglieder mit den Kindern zeigen. Dabei kam der Person der Interkulturellen Mitarbeiterin bzw. des Interkulturellen Mitarbeiters (IKM) hier ein wichtiger Stellenwert zu, vor allem im Hinblick auf den Umgang mit Differenz und Mehrsprachigkeit. Folgende Hauptforschungsfrage wurde untersucht:

Welche Effekte differenzsensibler und zuschreibungsreflexiver pädagogischer Praxis – in Beziehung und Interaktion zwischen MitarbeiterInnen und Kindern – sind am Kind bzw. im Miteinander im Kindergarten sichtbar?

Die Teilstudie wurde in zwei ausgewählten Kindergärten durchgeführt und war transdisziplinär angelegt. Die Verortung der Forschenden in verschiedenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Bildungswissenschaft/Psychoanalytische Pädagogik, Mehrsprachigkeitsforschung/ Soziolinguistik, Soziologie, Politikwissenschaft und Psychologie) erlaubte ein breites Set an Blickrichtungen bzw. ein engmaschiges Netz an Kategorien, um zu relevanten Interpretationen zu

gelangen. Der Gegenstandsbereich der Erhebungen umfasste drei Ebenen: a) Interaktion/ Beziehung, b) Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit und c) Umgang mit Heterogenität und Wahrnehmung von Differenz.

Der methodische Zugang verband die Auseinandersetzung mit literaturbasierten theoretischen Diskussionen und die Entwicklung von (potentiellen) Kategorien aus dem theoretischen Vorwissen mit einer ethnographischen Herangehensweise, für die Offenheit gegenüber dem Feld und seinen praktischen Erfahrungen kennzeichnend ist. Die Untersuchung setzte zudem auf eine multiperspektivische und multimodale Triangulation von qualitativen Daten: Verschiedene AkteurInnen erhielten über unterschiedliche Methoden die Möglichkeit, an der Erhebung teilzuhaben und in Kooperation mit den Forschenden Daten zu produzieren bzw. ihre Einschätzungen zu den erhobenen Daten einzubringen. Mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten, wie teilnehmender Beobachtung, Videographie, Kommentierung von Videos, Interviews und *linguistic landscapes*, wurde versucht, den Anforderungen der Einbindung dieser vielfältigen Perspektiven gerecht zu werden.



Der vorliegende Bericht versammelt die Ergebnisse der Teilstudie, gegliedert in drei Praxisfelder: 1.) Interaktions- und Beziehungsgestaltung, 2.) Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachideologien und 3.) Unterschiede machen: Der Umgang mit Differenz und Zuschreibungen im Kindergarten.

Für das erste Praxisfeld wurden drei zentrale Merkmale der gelungenen Beziehungs- und Interaktionsgestaltung ausgemacht:

1.) emotionales Involviertsein über a) Gestik, Mimik und Stimme, b) *internal state comments* und *joint attention comments* und c) Signalisieren, dass die MitarbeiterInnen den Kindern gegenüber positiv gestimmt sind,
2.) gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit und
3.) sensitive Responsivität.

Die Ergebnisse zu Praxisfeld 1 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Ein zentraler Stellenwert in der Interaktions- und Beziehungsgestaltung kommt dem Balanceakt zu, die Kinder gut anzuleiten und gleichzeitig die Interessen, Wünsche und Gefühle jedes einzelnen Kindes nicht aus dem Blick zu verlieren. Es konnte gezeigt werden, dass, im Sinne der sensitiven Responsivität, MitarbeiterInnen darauf achten sollten, kindinitiierte Aktivitäten – dazu gehört auch der Umgang mit Sprache – im Blick zu haben und angemessen darauf zu reagieren.
- Weiters hat sich die Vergegenwärtigung und Reflexion des Umgangs mit Sprache sowie Mehrsprachigkeit innerhalb der Interaktions- und Beziehungsgestaltung als besonders wichtig herausgestellt. Aus den Analysen geht hervor, dass es zu einer positiven Besetzung von Sprache/n bzw. sprachlicher Differenz beiträgt, wenn die MitarbeiterInnen wertschätzend miteinander und mit den jeweiligen Sprachen umgehen.
- Es konnte gezeigt werden, dass den MitarbeiterInnen sprachlich verschiedene Rollen offenstehen und klare Zuordnungen einer Sprache zu einer Person nur mit großem Augenmerk auf gleichzeitig erlebbare Mehrsprachigkeit erfolgen sollten. Durch die Verwendung mehrerer Sprachen und vielfältiger Ausdrucksformen erleben die Kinder Pluralität und Multilingualität.
- Als wichtig haben sich die Möglichkeiten zum freien Spiel in Kleingruppen herausgestellt. Hierbei sind auch der Garten und seine Gestaltung von großer Bedeutung.
- Deutlich wurde auch, dass die Teammitglieder im Sinne einer gelungenen Interaktions- und Beziehungsgestaltung ihre Rollen, Aufgaben und Funktionen bis zu einem gewissen Grad flexibel halten sollten. Die Aushandlung von Rollen im Team, auch die Rolle der/des IKM, kann für die Kinder Beispiele geben, wie Zuständigkeiten, Bedarf und Bedürfnisse abgewogen werden können.

Im zweiten Praxisfeld wurde mit den aus der Sprachwissenschaft bzw. Soziolinguistik stammenden Konzepten der Sprachideologie, des Sprachprestiges und der Sprachregime gearbeitet. *Linguistic landscapes* dienten dazu, Sprachen und Sprachorganisation auf einer sichtbaren Ebene festzuhalten, Gespräche und Beobachtungen steuerten die Wahrnehmung von SprecherInnen bei. Die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf dieses Praxisfeld können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- SprecherInnen fühlen sich wahrgenommen, wenn „ihre“ Sprachen sichtbar sind. Sichtbare Mehrsprachigkeit kann jedoch auch als „Alibi“ verwendet werden, wenn damit keine sprachlichen Angebote verbunden sind. Sichtbare Sprachen können verschiedene Funktionen erfüllen – das Team eines Kindergartens kann, eventuell unterstützt durch externe Personen, aushandeln, welche Funktionen sichtbare Sprachen in ihrem Kindergarten erfüllen bzw. erfüllen sollen.
- Spontane sprachliche Äußerungen sind für Kinder am besten dort möglich, wo sie sich interessegeleitet und angstfrei ausprobieren können. Kindergartenteams sollten sich daher überlegen, welche Erlebnisse in der Gruppe sprachliche Prozesse am besten in Gang setzen bzw. unterstützen können.
- Als besonders wichtig hat sich herausgestellt, dass sich alle Mitglieder eines Teams für Mehrsprachigkeit zuständig fühlen.
- Gezeigt werden konnte auch, dass es eine starke Vorbildwirkung erfüllt, wenn Erwachsene selbst Sprachen lernen und Neugier gegenüber neuen Ausdrucksweisen vermitteln.

- In Bezug auf die Elternarbeit nehmen alle Teammitglieder eine stützende Funktion ein. Der/Die IKM stehen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als „glaubwürdigere" Ansprechpersonen für mehrsprachige Eltern in einer besonderen Position. Es ist allerdings im Sinne einer gelingenden Elternarbeit, die immer auch Beziehungsarbeit ist, wesentlich, dass die Zuständigkeit für die Anliegen der Eltern und auch für Mehrsprachigkeit von allen Mitgliedern des Teams wahrgenommen wird.
- Die Kompetenzen und das Wissen, das die Kinder mitbringen, sollten anerkannt werden. Gerade wenn es um Familiensprachen geht, ist es wichtig, den Kindern zuzugestehen, sich in manchen Sprachen – auch situationsabhängig – kompetent oder weniger kompetent zu fühlen und die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen entsprechend einzusetzen. Die Definitionsmacht darüber sollte bei den Kindern belassen werden.
- Als wichtig hat sich auch herausgestellt, dass Sprachen für alle im Kindergarten als zugänglich erlebt werden. Hierfür eignen sich Lieder und vielfältige kleine Lernmomente. Wissen und (Noch-)Nicht-Wissen von Sprache/n sollten als Normalität erlebt werden.
- Ebenso sollte Mehrsprachigkeit als etwas Alltägliches erfahren werden. Einzelne Sprachen und SprecherInnen sollten nicht „besondert" werden, Sprachen in ihren verschiedenen möglichen Rollen und gleichwertig nebeneinander stehen.

Für das dritte Praxisfeld wurde davon ausgegangen, dass eine differenzsensible und gleichzeitig zuschreibungsreflexive Pädagogik im Gegensatz zu Prozessen der Hierarchisierung, Homogenisierung, Stereotypisierung und Essentialisierung steht. Die zentralen Ergebnisse zu Praxisfeld 3 lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Als zentrales Spannungsfeld hat sich jenes zwischen dem positiven Hervorheben von Unterschieden und dem gleichzeitigen Wiederholen von hierarchisierenden und homogenisierenden Zuschreibungen herausgestellt. So können Differenzen zwar bewusst aufgegriffen werden, dies sollte jedoch keineswegs mit Idealisierungen und Essentialisierungen einhergehen.
- Gezeigt hat sich auch eine Diskrepanz zwischen Praxis und Ausdrucksform: So finden sich in der symbolischen Darstellung von Pluralität auch in Kindergärten, die in ihrer Praxis auf das Unterstützen jedes einzelnen Kindes abzielen und Gruppenzuschreibungen stets kontextualisieren bzw. diese differenziert betrachten, häufig stereotype oder Einheitlichkeit suggerierende Formen (wie etwa Fahnen).
- Körpersprache und Körperkontakt eignen sich besonders gut als sprachübergreifende Ausdrucks- und Kommunikationsformen.
- Bleibt das Wissen um andere Sprachen als Deutsch implizit bzw. unsichtbar, so kann dies zu einer Gleichsetzung von Sprache mit deutscher Sprache führen. Dadurch wird die Wahrnehmung der Kompetenzen und Lebenswelten von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch behindert.
- Der Kindergarten sollte durch seine Gestaltung und seine Angebote ein über verschiedene Differenzkategorien hinweg gemeinsames Spiel ermöglichen bzw. fördern: Dies kann u.a. durch das Entwickeln gemeinsamer Aktivitäten, die Sicherheit und Orientierung schaffen (z.B. durch das Singen eines mehrsprachigen Liedes), geschehen. Dabei sollen spontane Wir-Gruppen entstehen, die nicht natio-ethno-kulturelle oder auch geschlechterstereotype Kategorisierungen reproduzieren, sondern inklusive, mehrsprachige Zugänge ermöglichen. Kinder können mit unterschiedlichen Materialien, in verschiedenen und mehreren Sprachen,

eine Vielfalt an Rollen erleben und ausprobieren, die sie mit anderen Kindern in Kontakt bringen.

- In der Analyse der Gruppenbildungsprozesse der Kinder sollten stets auch kindergartenexterne Faktoren (z. B. Freizeitangebote der Gemeinde) mitgedacht werden.

IV. LITERATUR

Adorno Theodor W., Frenkel-Brunswik Else, Levinson Daniel J., Sanford R. Nevitt (1976/1950): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/M.

Ahnert Lieselotte (2006): Anfänge der frühen Bildungskarriere. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit, H. 6, S. 18–23.

Albers Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn.

Allen Jon G., Fonagy Peter (Hrsg.) (2006): Handbook of mentalization-based treatment. Chichester.

Andresen Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart.

Apeltauer Ernst (2008): Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei Zweisprachig aufwachsenden Kindern. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht, Bände 47/48. Flensburg.

Auernheimer Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Auernheimer Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.

Auernheimer Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3. Auflage). Darmstadt.

Auernheimer Georg (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Migration und Soziale Arbeit, Heft 1.

Anderson Benedict (2008): Imagined Communities. Reflections on the Origins and Spread of Nationalism, revised edition. London.

Assmann Aleida (2009): Introduction. In: Pelinka Anton, Bischof Karin, Stögner, Karin (eds.): Handbook of Prejudice, New York, p. 1-33.

Aygün-Sagdic Gülden, Bajenaru Oana, Melter Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma Nadja, Knappik Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, S. 111-129.

Bäck Gabriele, Haberleitner Christa (2011): Mehrsprachigkeit im Kindergarten. [Multilingualism in Kindergarten]. Erziehung und Unterricht, 161 (1/2), S. 82–89.

Bauböck Rainer (1996): „Nach Rasse und Sprache verschieden“: Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute, Wien.

Beck Ulrich, Sznaider Natan (2006): Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. In: The British Journal of Sociology, 57(1), p. 1-23.

Becker-Stoll Fabienne (2010): Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in

Tageseinrichtungen. In: Becker-Stoll Fabienne, Berkic Julia, Kalicki Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 14-29.

Bilstein Johannes (2007): Hör-Räume - Seh-Räume. Zur Real- und Imaginationsgeschiche von Schulbauten. In: Westphal Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München, S. 95–120.

Bollnow Otto Friedrich (1994[1963]): Mensch und Raum. 7. Aufl. Stuttgart, Köln, Berlin.

Borke, Jörn/ Heidi Keller (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart.

Boos-Nünning Ursula (2000): Kinder mit Migrationshintergrund. Plädoyer für eine sozialraumbezogene Politik. In: Frühe Kindheit. Die Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind, Heft 1, S. 4-6.

Bourdieu Pierre (2005/1998): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.

Brubaker Rogers (2004): Ethnicity Without Groups. Cambridge.

Busch Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.

Butler Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt.

Butterwegge Christoph (1996): Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Darmstadt.

Connell Raewyn (2006/1995): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden.

Datler Wilfried, Bamberger Regina, Studener-Kuras Regina (2000): Sprache, Sprachentwicklung und das Erleben von Beziehungen. In: Frühwirt Inge, Meisner Friederike (Hrsg.): Sprachheilentwicklung und Integration. Wien, S. 8-13.

Datler Wilfried, de Cillia Rudolf, Garnitschnig Ines, Spbcual Ewelina, Studener-Kuras Regina, Zell Katrin (2013): Forschungsprojekt: Spracherwerb und Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Perspektiven. Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Heft Nr. 1, S. 12-15.

De Cillia Rudolf, Çinar Dilek, Matouschek Bernd, Wodak Ruth (1995): Nationale und kulturelle Identitäten Österreichs. Wien.

Derman-Sparks Louise (2011): What if all the kids are white? Anti-bias multiculture education with young children and families. New York.

Derman-Sparks Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA, http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20%20in%20den%20USA.pdf, Zugriff: 15.2.2016.

Dewey John (1990[1915]): The School and Society and The Child and the Curriculum. Chicago.

Dornes Martin (2004): Über Mentalisierung, Affektregulierung und die Entwicklung des Selbst. In: Forum der Psychoanalyse 20 (Heft 2), S. 175-199.

Dune Judy (2000): Mind-reading, emotion understanding, and relationships. The International Society for the Study of Behavioral Development. In: International Journal of Behavioral 24 (2), p. 142–144.

England Kim (2008): Caregivers, the Local-Global, and the Geographies of Responsibility. In: Moss Pamela, Falconer Al-Hindi Karen (eds.): Feminisms in Geography: rethinking space, place, and knowledge. Lanham, Maryland, Rowman, Littlefield, p. 199-206.

Ereky-Stevens Katharina (2005): Mothers' internal state focus: Associations with individual differences in children's unterstanding of mind and emotions. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of Oxford: Linacre College, Trinity Term 2005 Development, 2000, 24 (2), p. 142-144.

Fain Stephen M. (2004): The Construction of Public Space. In: Callejo Pérez David M., Fain Stephen M., Slater Judith J. (eds.): Pedagogy of place: seeing space as cultural education. New York, p. 9-33.

Fassmann Heinz (2008): Integration und integrationspolitische Leitlinien. In: Leibetseder Bettina, Weidenholzer Josef (Hrsg.): Integration ist gestaltbar. Wien, S. 1-15.

Foucault Michel (1994/1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M.

Fonagy Peter, Gergely György, Jurist Elliot L., Target Mary (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. 3. Aufl. Stuttgart.

Foucault Michel (2005): Die Heterotopien. Frankfurt/Main.

Fürstaller Maria, Hover-Reisner Nina, Datler Margit, Datler Wilfried (2014): Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 39, S. 236-248.

Gasteiger-Klicpera Barbara (2010): Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In: Becker-Stoll Fabienne, Berkic Julia, Kalicki Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 207-219.

Gomolla Mechthild (2010): Kinderwelten. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Hamburg.

Gomolla Mechthild, Radtke Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Hall Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften. Hamburg.

Herwartz-Emden Leonie, Strasser Josef (2012): Interkulturalität und Sozialisation. In: Genkova Petia, Ringeisen Thomas, Leong Frederick T. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden, S. 361-379.

Hintermann Christiane (2013): Gedächtnislücke Migration? Betrachtungen über eine nationale Amnesie. In: zeitgeschichte, 40(3), S. 149-165.

Hirschauer Maria (2012): Ethnische Stereotype aus der Perspektive von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hamburg.

Hroch Miroslav (2005): Das Europa der Nationen. Die moderne Nationsbildung im europäischen Vergleich. Göttingen.

Hund Wulf D. (2006): Negative Vergesellschaftung. Dimensionen der Rassismusanalyse. Münster.

Husserl Edmund (1966): Husserliana IV. Dordrecht.

Jaeggi Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Rahel Jaeggi, Wesche Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt/Main, S. 266-295.

Jampert Karin (2001): Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: Deutsches Jugendinstitut, Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, Forschungsansätze – Konzepte –Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation.

Jampert Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderen Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen.

Kalpaka Annita, Mecheril Paul (2010): „Interkulturell". Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril Paul, Castro Varela Maria do Mar, Dirim Inci, Kalpaka Annita, Melter Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim-Basel, S. 77-98.

Kerner Ina (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus, Frankfurt/New York.

Kieferle Christa (2010): Die gelungene Erzieher-Kind-Interaktion als Grundvoraussetzung für sprachliche Bildung und Literacy. In: Becker-Stoll Fabienne, Berkic Julia, Kalicki Bernhard (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Berlin, S. 220-226.

Klinger Cornelia, Axeli-Knapp Gudrun, Sauer Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt.

König Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/interaktion/, Zugriff: 18.7.2016.

König Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden.

König Anke (2010): Videoanalyse als Möglichkeit, Prozessqualität differenziert zu erfassen: Eine Untersuchung zur interaktionistischen Lernumwelt im Kindergarten. In: Stamm Margit, Edelmann Doris (Hrsg.): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen? Zürich, Chur, S. 335-357.

König Anke (2013). Die Bedeutung sozio-kultureller Theorien für die Elementarpädagogik – Von Wygotski bis zur dialogisch-entwickelnden Interaktion. In: Wustmann Cornelia, Giener Anita, Karber Anke (Hrsg.). Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz, S. 57-68.

McKee David (o.J.): Elmar. Stuttgart, Wien.

Leibetseder Bettina, Weidenholzer Josef (2008): Einleitung, in: Leibetseder Bettina, Weidenholzer Josef (Hrsg.): Integration ist gestaltbar. Wien, S. IX-XIV.

Leuzinger-Bohleber Marianne, Fischmann Tamara, Lebiger-Vogel Judith (2009): „Weißt du, manchmal möchte ich nicht mehr leben ...". Frühprävention als Stärkung der Resilienz gefährdeter Kinder? Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie. In: Haubl Rolf, Dammasch Frank, Krebs Heinz (Hrsg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Frankfurt am Main, S. 87-128.

Liegle Ludwig (2009): Wir brauchen die Didaktik einer indirekten Erziehung. In: betrifft Kinder, H. 9, S. 6–13.

Mecheril Paul, Arens Susanne, Spannring Reingard (2011): bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. In: Spannring Reingard, Arens Susanne, Mecheril Paul (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede. Innsbruck, S. 7-17.

Mecheril Paul (2013): http://www.pi-muenchen.de/fileadmin/bilder/andere/symposium2013/PDFs/Vortrag_Tag_2_0_M.pdf, Zugriff 27.6.2016.

Merleau-Ponty Maurice (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

Montanari Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München.

Müller Ursula, Schmidt Rolf, Stamer-Brandt Petra (2004): Vermittlerinnen zwischen Kulturen. Erzieherinnen mit Migrationshintergrund in der pädagogischen Praxis. In: kiga-heute, Heft 11/12, S. 14-20.

Müller Ursula, Schmidt Rolf, Stamer-Brandt Petra (2004): Vermittlerinnen zwischen Kulturen. Erzieherinnen mit Migrationshintergrund in der pädagogischen Praxis. In: kiga-heute, Heft 11/12, S. 14-20.

Naumann Thilo M. (2010): Beziehung und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Psychoanalytische Pädagogik als kritische Elementarpädagogik. Gießen.

Oerter Rolf (1999): The effect of quality day care environment upon childrens's language development. In: Developmental Psychology 20, p. 244-260.

Perchinig Bernhard (2013): Staatsbürgerschaft - Leitparadigmen, Konzepte und Spannungsfelder, in: Karasz Lena, Perchinig Bernhard (Hrsg.): Studie Staatsbürgerschaft. Wien.

Prengel Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, online Vortrag WIFF Fachforum.

Pramling Samuelsson Ingrid, Asplund Maj Carlsson (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. Troisdorf.

Remsperger Regina (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden.

Purkarthofer Judith (2016): Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule. Klagenfurt.

Roberts Janine (2001): Den Rahmen abstecken: Definition, Funktion und Typologie von Ritualen. In: Imber-Black Evan, Roberts Janine, Whiting Richard A. (Hrsg.): Rituale: Rituale in Familien und Familientherapie. Heidelberg, S. 14-70.

Rommelspacher Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Rommelspacher Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus, in: Mecheril Paul, Melter Claus (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung (Bd.1). Schwalbach/Ts, S. 25-38.

Said Edward (1978): Orientalism. London.

Schäfer Gerd E. (Hrsg.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt - Förderung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim u.a.

Sopp Judith (2007): Das Klassenzimmer – Raum zum Leben und Arbeiten oder nur eine Ortsangabe? In: Westphal Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München, S. 225–262.

Steele Claude M. (1997): A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. In: American Psychologist, Vol. 52, No. 6, p. 613-629. Online: http://users.nber.org/~sewp/events/2005.01.14/Bios+Links/Krieger-rec5-Steele_Threat-in-the-Air.pdf, Zugriff: 27.6.2016.

Taguieff Pierre André (1995): Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt. Hamburg.

Thiersch Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderungen. Tübingen.

Tietze Wolfang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergarten. Neuwied.

Tietze Wolfang, Schuster Käthe-Maria, Grenner Katja, Roßbach Hans-Günther (2001): Kindergarteneinschätzskala. Revidierte Fassung (KES-R). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating scale Revised Edition von Thelma Harms, Richard D. Clifford und Debby Cryer. Neuwied.

Tuhiwai Smith Linda (2012): Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples. London, New York.

Turner Rhiannon N., Miles Hewstone (2009): The Social Psychology of Prejudice. In: Pelinka Anton, Bischof Karin, Stögner Karin (eds.): Handbook of Prejudice. New York, p. 303-344.

Uhl Heidemarie (2016): Transformationen der österreichischen Identität im 20. Jahrhundert. In: Pelinka Anton, Bischof Karin, Fend Walter, Stögner Karin (Hrsg.): Geschichtsbuch Mitteleuropa. Wien.

Viernickel Susanne (2012): Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel Susanne, Edelmann Doris, Hoffmann Hilmar, König Anke (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München, Basel, S. 15-23.

Vygotskij Lew S. (1973): Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. (deutsch zuerst in): Ästhetik und Kommunika tion 11, S. 16–37. Wieder abgedruckt in: Röhrs Hermann (Hrsg.) (1981): Das Spiel – Urphänomen des Lebens. Wiesbaden, S. 129–146.

Vygotskij Lew S. (2002[1934]): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim.

Wagner Petra, Sulzer Annika (2009): Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In: Scharathow Wiebke, Leiprecht Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Bd.2, Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/TS, S. 211-225.

Weizsäcker Viktor von (1986): Der Gestaltkreis. Stuttgart.

Westphal Kristin (Hrsg.) (2007a): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München.

Westphal Kristin, Hoffmann Nicole (2007): Orte des Lernens. Erschließungen und Verortungen, In: Westphal Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München, S. 7–14.

Westphal Kristin (2007b): Macht im Raum erfahren. Der Körper als Ursprung und Ort des Denkens von Raum. In: Westphal Kristin (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim, München, S. 249-262.

Wimmer Andreas, Glick-Schiller Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences, In: Global Networks, 2(4), p. 301-334.

Winnicott Donald W. (1965/2002): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung. Gießen.

Winnicott Donald W. (1984): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt am Main.