



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kindergarten: (Ver-)Handlungsraum kultureller Vielfalt“

Eine anthropologische Analyse zu Interkulturalität,
Identitätsbildung und Zuschreibungen.

verfasst von / submitted by

Renate Ameshofer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 810

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Kultur- und Sozialanthropologie/
Cultural and Social Anthropology

Betreut von / Supervisor:

Dr. Andre Gingrich o. Univ.-Prof.

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Binder

Ein herzliches DANKESCHÖN...

...an den Kindergartenverein und dessen Geschäftsführung, die mir die Forschung ermöglicht und mich dabei sehr unterstützt haben! Ein besonderes Dankeschön an die Leiterin des Standortes, mit deren Hilfe ich bei meiner Forschung so vieles erfahren und lernen konnte!

...an meine BetreuerInnen Prof. Dr. Andre Gingrich und Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Binder für die laufende Unterstützung, die tollen Anregungen und das konstruktive Feedback!

...an meine Familie für die Unterstützung auf so vielen Ebenen! Danke dafür, dass ihr mir meinen gesamten Bildungsweg ermöglicht habt und immer für mich da gewesen seid! Ein besonderes Dankeschön an meine Mutter, die in der Zeit meines Studiums jede Arbeit Korrektur gelesen hat!

...an meinen Freund, der in der stressigen Zeit des Schreibens dieser Arbeit immer für mich da war, mich stets motiviert hat und sich so gut um mein Wohlbefinden gesorgt hat!

...an meine FreundInnen sowie Studien- und ArbeitskollegInnen für die vielen interessanten Gespräche, die Unterstützung beim Studium, die netten gemeinsamen Stunden und entstandenen Freundschaften!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Ausgangslage und Kontextualisierung	9
1.2. Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit.....	14
1.3. Forschungsfeld.....	16
1.4. Methodische Vorgangsweise.....	21
1.4.1. Forschungsmethoden.....	23
1.4.2. Analysemethoden	29
2. Interkulturalität im Kindergarten.....	31
2.1. Begriffsbestimmungen	32
2.1.1. Kultur – Versuch einer Begriffserklärung.....	32
2.1.2. Multikulturalität und Interkulturalität	36
2.2. Auffassung und Verständnis von Kultur	38
2.3. Kulturelle Differenzen und Differenzenerfahrungen	41
2.3.2. Projekte und Materialauswahl	46
2.4. Herausforderungen und Chancen durch kulturelle Diversität.....	52
3. Konstruktion kultureller Identität	59
3.1. Identität – Was steckt dahinter?	60
3.1.1. Ethnische und kulturelle Identität	63
3.1.2. Sprache und Identität.....	65
3.1.3. Identität im Kontext von Bildungseinrichtungen	70
3.2. Konstruktion des Selbst- und Fremdbildes	71
3.2.1. Fremdheit	72
3.3. Grammars of Identity/Alterity nach Baumann und Gingrich.....	74
3.4. Identitätsbildung durch interkulturelle Begegnung	77
3.5. Zuschreibungsprozesse von Identitäten im Kindergarten	79

4. „Konfliktpotential?“: christliche Feste im multikulturellen Raum	85
4.1. Religion und religiöse Feste in Wiener Kindergärten.....	86
4.2. Religion als Teil von Kultur	88
4.3. Umgangs- und Sichtweisen der verschiedenen AkteurInnen.....	89
4.4. Konflikte aus anthropologischer Perspektive	94
4.4.1. „Arena“ – Victor Turners Konzept der Konfliktverhandlung.....	95
4.5. Konfliktsituationen.....	96
4.5.1. Personal versus Eltern	97
4.5.2. Personal versus Kinder.....	100
4.5.3. Personal versus Personal	103
5. Zusammenfassung.....	107
6. Quellenangaben	112
Anhang	127
Abstract (deutsch)	127
Abstract (english)	128
Curriculum Vitae	129

1. Einleitung

„Ziel unserer Integrationspolitik sollte es sein, ein positives Miteinander in Österreich zu erreichen. Ich glaube, dass man Menschen mit Migrationshintergrund auch als Chance sehen sollte. Viele bringen neben einer guten Ausbildung auch Mehrsprachigkeit und die Kenntnis einer anderen Kultur mit und können so (...) nicht nur für sich selbst sondern auch für Österreich etwas weiterbringen.“

Sebastian Kurz (DerStandard, 2011)

Der Kindergarten stellt einen Ort dar, in dem sich aufgrund von migrationsbedingten Veränderungen zunehmend Kinder mit Migrationshintergrund befinden. Das heißt, dort treffen Menschen mit kulturellen Differenzen aufeinander und interagieren miteinander. Bildungseinrichtungen sind in Staaten wie Österreich jene gesellschaftliche Institution, in der bei weitem der häufigste und intensivste interkulturelle Kontakt (zumindest Kontakt zwischen der Mehrheit und ethnisch-kulturellen Minderheit) stattfindet. Globalisierungsprozesse und die erhöhte Mobilität der Menschen wirken sich folglich auch auf das Bildungswesen aus. (vgl. Binder 2004: 273; Binder/Gröpel 2009: 284). Durch die in unserer Gesellschaft kulturelle Pluralität, die als Vielfalt kultureller Lebensweisen beschrieben werden kann, sind Bildungseinrichtungen daher gefordert, sich mit der kulturellen Diversität auseinanderzusetzen, da diese einen Raum darstellen, in dem kulturelle, ethnische und sprachliche Diversität gegeben ist. Multikulturelle Kindergartengruppen stellen somit einen ethnisch-kulturellen Verhandlungsraum dar, in dem Konzepte wie Kultur, Interkulturalität, Migration und Identität etc. eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Luciak/Binder 2010: 79; Binder 2004: 17ff).

Aufgrund dieser Konzepte sowie der gesellschaftlichen Kontexte stellt die Kultur- und Sozialanthropologie daher meiner Meinung nach einen relevanten und berechtigten Fachbereich dar. Wie Ulf Hannerz anmerkt, ist es für die Kultur- und Sozialanthropologie in globalen und interkulturellen Settings interessant, die Vermittlungsformen von Kultur und pluralen Identitäten zu erfassen (vgl. Hannerz 1996: 24 zit. n. Binder/Gröpl 2009: 284). Des Weiteren setzt sich die Fachdisziplin mit *„gesellschaftlichen Transformationsprozessen, mit Fragen des Umgangs mit Neuem und mit Fragen der Aneignung von fremden Dingen und*

Ideen auseinander. Kultur- und Sozialanthropologische Theorien bieten hier Ansätze, um die Auswirkungen von Migration in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen – also auch im Bereich von (...) Bildungsinstitutionen – zu erforschen.“ (Binder/Gröpel 2009: 284)

Sabine Klocke-Daffa sieht sowohl die größte Stärke als auch Aufgabe der Kultur- und Sozialanthropologie in der Überbrückung der kulturellen Distanz zwischen den Gesellschaften. Das heißt, es geht um das Sichtbarmachen von fremden Vorstellungen und Verhaltensweisen, um das Fremde zu verstehen und dadurch die Angst davor zu verlieren und die ‚Anderen‘ in Folge zu respektieren (vgl. Klocke-Daffa 2007: 20ff). Somit kann die Anthropologie beim Umgang kultureller, aber auch religiöser und sprachlicher Heterogenität sowie bei der Vermittlung in kulturellen Konfliktsituationen Beiträge leisten. Daher kann mit diesen Ansätzen und Theorien untersucht werden, wie in interkulturellen Begegnungsräumen Konzepte wie ‚Kultur‘ und ‚Ethnizität‘ wahrgenommen, zugeschrieben und ausgehandelt werden.

Durch meine langjährige Arbeit in der Geschäftsstelle eines privaten Wiener Kindergartenvereins und der vielen Bekanntschaften zu den LeiterInnen der Kindergärten und Horte, kam ich immer wieder mit der Thematik der kulturellen Vielfalt der Kinder, der Eltern, als auch des Personals in Berührung. Laufend wurde ich in Gesprächen über aufgetretene Missverständnisse, Probleme und über die Herausforderungen, die laut einigen LeiterInnen durch das Zusammenleben und Arbeiten in multikulturellen Kindergärten entstehen, konfrontiert. Dies weckte mein Interesse an den gegebenen Situationen in den Wiener Kindergärten und führte schließlich zu der Idee eines Forschungsprojektes mit dem Schwerpunkt der Interkulturalität und Identitätskonstruktionen der Kinder.

Im Kindergarten hat man mit unterschiedlichen AkteurInnen zu tun. Neben den beteiligten Erwachsenen, das heißt dem Personal und den Eltern, nehmen die Kinder dabei eine zentrale Rolle ein. Diese werden dabei als soziale AkteurInnen mit eigenen Lebenswelten aufgefasst. Denn: *„Sie produzieren und reproduzieren Gesellschaft und Kultur im Laufe des Heranwachsens zwar unterschiedlich, aber immer aktiv in einem dynamischen mikrohistorischen Prozess.“* (Tošić/Streissler 2009: 187f) Laut Jelena Tošić und Anna Streissler stehen bei rezenten kultur- und sozialanthropologischen Forschungen mit und zu Kindern deren Lebenswelten im Zentrum, die sich zum Teil natürlich mit denen von Erwachsenen überschneiden, aber dennoch sehr eigenständig sein können. Die

geographischen und sozialen Räume wie unter anderem Bildungseinrichtungen wie der Kindergarten stellen die Forschungsfelder dar. Dabei wird erforscht, wie diese Räume von den Kindern gestaltet und gemeinsam im Alltag geschaffen werden. Durch diesen Fokus auf ‚Mikrokulturen‘ können Kinder als „*eigenständige und soziokulturell kompetent Handelnde*“ (ebd.) gesehen werden. Dadurch treten ihre vielfältigen Stimmen und verschiedenen Wahrnehmungen in den Vordergrund und können daher sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden nun die Ausgangslage sowie die gesellschaftlichen und politischen Diskurse zum Thema dargestellt, um die Arbeit in einem breiteren Kontext einzubetten.

1.1. Ausgangslage und Kontextualisierung

Nicht nur durch meine persönlichen Erlebnisse im Kindergartenverein sondern auch im öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs finden Themen wie Interkulturalität, Integration, Identität, Werte etc. laufend Einzug. Dies ist vor allem wegen gesellschaftlicher Veränderungen, die durch Migration, welche als Teilbereich der Globalisierung zu sehen ist, entstanden bzw. laufend entstehen. Denn: „*Der Prozess der Globalisierung hat die Pluralisierung (...) intensiviert.*“ (Ziebertz et al. 2010: 83) Dies wirkt sich auch auf Bildungseinrichtungen aus, da dort zunehmend eine multikulturelle, multireligiöse und mehrsprachige Gruppe von Personen vertreten ist. Wie Doris Englisch-Stölner anmerkt: „*Migration wird weltweit zunehmen, kulturelle, sprachliche und religiöse Vielfalt wird daher auch wachsen. (...) Das herkömmliche SchülerInnenbild des österreichischen Erziehungssystems – deutschsprachig, mit christlichem Hintergrund, aus intakter Familie – entspricht nicht der Realität.*“ (Englisch-Stölner 2003: 525) Dies gilt natürlich auch für den Kindergarten.

In Bildungseinrichtungen hat man es folglich mit einer hohen Diversität unterschiedlicher AkteurInnen zu tun. Diese wird laut österreichischem Bildungsrahmenplan wie folgt definiert: „*Diversität bezieht sich auf individuelle Unterschiede, wie z. B. Alter, Geschlecht, Hautfarbe, ethnische Zugehörigkeit, soziale Herkunft sowie geistige und körperliche Fähigkeiten von Menschen. Ausgehend vom Bewusstsein der Vielschichtigkeit menschlicher Identität und der*

gleichzeitigen Zugehörigkeit eines Menschen zu mehreren Bezugsgruppen wird Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen. Dies erfahren Kinder insbesondere in interkulturellen Begegnungen. Diversität wird für das Zusammenleben genutzt, um vielfältige Lerngelegenheiten für Kinder zu schaffen. Kinder nehmen diese Unterschiedlichkeiten und deren Bewertung durch die Umwelt mit Interesse wahr. Eine vorurteilsbewusste Pädagogik unterstützt Kinder darin, sich aktiv und kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinanderzusetzen.“ (Bildungsrahmenplan 2009: 12f) Diese Umsetzung einer interkulturellen und vorurteilsbewussten Pädagogik findet laut der pädagogischen Koordinatorin des Kindergartenvereins in den Bildungseinrichtungen nur begrenzt statt, da dies bei der pädagogischen Ausbildung nicht oder nur sehr selten gelehrt wird (vgl. Interview: pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014). Eine Professorin für Pädagogik und Didaktik an einer Wiener Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik erklärte mir, dass das damit zu tun hat, dass nichts über interkulturelle oder antirassistische Pädagogik im Lehrplan inkludiert ist und es daher auch nicht unterrichtet wird. Wobei sie betont, dass ein Thematisieren der Diversität oft unumgänglich ist, da die SchülerInnen in ihren Praktika im Kindergarten damit konfrontiert werden (vgl. Interview: Professorin, 12.12.2014).

In Auseinandersetzungen mit dem Themenkomplex Migration und Bildungseinrichtungen standen bzw. stehen meiner Meinung nach vor allem auf politischer Ebene, Begriffe wie Kultur, Identität, Werte, Normen und Sprache im Mittelpunkt der Diskussion. Diese werden allerdings im Hinblick auf Differenzen und mögliche Konflikte thematisiert. *„Der Begriff Kultur beinhaltet in dieser Perspektive die kulturellen Differenzen, der Begriff Sprache die sprachlichen Differenzen derjenigen, die nach Österreich eingewandert sind und nach dem offiziellen Sprachgebrauch als Ausländer bezeichnet werden. Bezogen auf die Begriffe Identität und Kultur stehen vermutete Konflikte, nämlich Identitätskonflikte sowie Kulturkonflikte der Einwanderer im Mittelpunkt (...).“* (Englisch-Stölner 2003: 228)

Forschungen zum Thema Bildung und Migration haben in den letzten Jahren auch im öffentlichen Diskurs Aufmerksamkeit erfahren. Insbesondere durch Studien, bei denen es um die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ging. Diese Thematisierung hat auch politische Dimensionen, *„da es in der Diskussion um das Thema Migration immer auch um die Frage geht, wie und wo ein nationalstaatlicher Raum seine symbolischen Grenzen festlegen will und welcher Umgang innerhalb dieser Grenzen mit Differenz, Heterogenität und Ungleichheit angemessen ist.“* (Mecheril 2010: 67) Das bedeutet, dass das vom Staat

entwickelte und vorgegebene Konzept der Integration von MigrantInnen eine wesentliche Rolle spielt, da durch dieses Konzept ersichtlich wird, wie mit kultureller Heterogenität umgegangen werden sollte.

Im österreichischen ‚Nationalen Aktionsplan für Integration‘ (NAP) wurden Integrationsindikatoren, wie unter anderem Sprache, Bildung oder Werte aufgestellt, die eine erfolgreiche Integration garantieren sollten. Eine gelungene Integration wird darin wie folgt definiert: *„Erfolgreiche Integration liegt vor, wenn jedenfalls ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für das Arbeitsleben, für die Aus- und Weiterbildung sowie für den Kontakt zu öffentlichen Einrichtungen vorhanden sind, die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit gegeben ist sowie die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung vorliegen.“* (NAP) Ziel von Integration soll ein *„friedliches Zusammenleben“* (ebd.) sein.

Im April 2011 bekam Österreich erstmals einen Staatssekretär für Integration, den Politiker der Österreichischen Volkspartei Sebastian Kurz. Seitdem wurden unterschiedliche Leitlinien in der Integrationspolitik eingeführt und diese durch Kampagnen in der Öffentlichkeit verbreitet, um das Thema Integration positiv zu besetzen. Die erste Leitlinie wurde unter dem Titel ‚Integration durch Leistung‘ bekannt (vgl. Kurz). Darunter ist laut Kurz Folgendes zu verstehen: *„Gemeint ist, was die Migranten in Österreich weiterbringen, ob sie Deutsch lernen, sich in Vereinen engagieren, ob sie bereit sind, auf Menschen zuzugehen. Ob sie positiv sind, freundlich sind, ob sie wollen, dass ihre Kinder eine gute Ausbildung machen, einen Beitrag leisten wollen.“* (Kurz in Die Presse 2011)

Anschließend wurde im selben Jahr die Kampagne ‚Zusammen: Österreich‘ präsentiert. Dabei ging es darum, dass IntegrationsbotschafterInnen, Menschen, die für eine erfolgreiche Integration stehen, ausgewählt und in Schulen geschickt wurden, um dort ihre Geschichte zu erzählen und auf Fragen der SchülerInnen einzugehen (vgl. Kurz). *„Unser Ziel ist es, dass Österreich für alle Menschen, die hier leben, zur Heimat wird, ohne dass sie dafür ihre Wurzeln aufgeben müssen!“* (Kurz in ÖVP 2) Das heißt, es wird gewünscht, dass sich die Menschen mit Österreich identifizieren. Diese Ansicht wird auch von der Geschäftsführung des Kindergartenvereins geteilt: *„Jeder Mensch muss sich mit Österreich identifizieren, wenn er hier lebt. Sonst wird er immer ein Stück ‚Fremdes‘ bleiben. Und man versucht politisch ja, dass das Fremde zum Eigenen wird und sie sich eben mit Österreich identifizieren.“* (Interview: Geschäftsführung, 14.11.2014) Diese Kampagne wurde im Herbst 2014 medial wieder ins Bewusstsein der Menschen gerufen. Dabei wurde der Schwerpunkt auf das

„Österreichbewusstsein“ gelegt. Der Fokus dieser Kampagne wurde auf die Identität von Menschen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund gelegt. Dies sollte das Zugehörigkeitsgefühl zu Österreich stärken (vgl. DerStandard 2014).

Das Staatssekretariat für Integration hat einen wesentlichen Schwerpunkt auf das Erlernen der deutschen Sprache gelegt. Im Jahr 2011 erreichte Kurz in Verhandlungen eine Neuauflage der Sprachförderung, die eine sprachliche Frühförderung um drei Jahre verlängerte und ein Budget von 30 Millionen Euro zu Verfügung hat (vgl. Kurz). ÖVP-Generalsekretär Gernot Blümel merkt an, dass *„ausreichende Deutschkenntnisse vor dem Schuleintritt ein zentraler Punkt [sind]. Denn die deutsche Sprache ist die Basis für eine erfolgreiche Schulbildung und faire Chancen am Arbeitsmarkt. Deshalb setzen wir einen klaren Fokus auf die sprachliche Frühförderung.“* (Blümel in ÖVP 3) Integrationsminister Kurz betont die Wichtigkeit des Könnens der deutschen Sprache der MigratinInnen vor allem für deren Kinder. *„Besonders für Kinder ist es wichtig, dass sie Deutsch beherrschen, weil sie dann die gleichen Chancen haben wie Kinder mit deutscher Muttersprache.“* (ÖVP 1) Es wird demnach angenommen, dass durch den Erwerb der deutschen Sprache Chancengleichheit gegeben ist (siehe 2.4.). Im Jahr 2015 wurde die sprachliche Frühförderung weiter verlängert und das Budget verdreifacht. Auch Maßnahmen, die im Kindergarten umgesetzt werden sollten, werden heuer verhandelt (vgl. BMEIA; Kurz).

Eine neue Initiative für ein gutes Zusammenleben in Wiener Kindergärten wurde 2013 gemeinsam vom privaten Kindergartenverein „Kinder in Wien“ und dem Integrationsstaatssekretariat gestartet. Dabei handelt es sich um die Wertekampagne „Wert.Volle.Kinder – Wert.Volle.Zukunft“, die laut der Geschäftsführerin des Vereins, Monika Riha, folgendes Ziel verfolgt: *„Ziel ist es, für die ausgewählten Werte und deren Vermittlung an Kinder in der Öffentlichkeit Stimmung und Meinungsbildung zu betreiben.“* (Riha in BMI) Es wurden folgende 14 Werte definiert: Wertschätzung, Verantwortlichkeit, Verlässlichkeit, Achtsamkeit, Hilfsbereitschaft, Gewaltlosigkeit, Begeisterung, Loyalität, Toleranz, Partnerschaftlichkeit, Idealismus, Humor, Vertrauen und Herzlichkeit. Laut Riha ist die Kampagne aus folgendem Grund wichtig und notwendig: *„Es ist unsere Verantwortung, Kinder so zu bilden, zu begleiten und zu unterstützen, dass sie auf diese Zukunft auch gut vorbereitet sind. Dafür ist auch die Vermittlung von Werten wesentlich. Denn gemeinsame Werte sind das, was uns verbindet.“* (ebd.) Integrationsstaatssekretär Kurz begrüßt und

unterstützt diese Initiative: *„Ein friedvolles Zusammenleben in einer immer vielfältiger werdenden Gesellschaft kann nur über gemeinsame Werte funktionieren.“* (Kurz in BMI)

Die Bedeutung von Werten ist auch im österreichischen Bildungsrahmenplan verankert: *„Werte stellen die Grundlage für Normen und Handeln dar. Kinder erfahren Werte in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und gewinnen dadurch Orientierung für ihr eigenes Denken und Handeln. Aufgrund der Vielfalt der Wertesysteme in einer pluralistischen Gesellschaft erleben Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen möglicherweise ein Wertesystem, das sich von dem ihrer Familie unterscheidet. Dadurch werden sie mit verschiedenen Handlungsnormen konfrontiert. Wenn Kinder mit ihrem familiären Wertesystem wahrgenommen und akzeptiert werden, gelingt es ihnen eher, sich auch mit Werten und Normen anderer kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise kann ein ethisches Grundverständnis entwickelt werden.“* (Bildungsrahmenplan 2009: 12)

Nach vier Jahren des Staatssekretariats für Integration resümiert der Integrationsstaatssekretär wie folgt über die geleistete Arbeit: *„Das Bewusstsein, Vielfalt als Chance zu begreifen, ist gewachsen. Herausforderungen im Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen und Menschen mit ihren individuellen Lebensgeschichten dürfen dabei aber nicht ausgeblendet werden.“* (Kurz in Integrationsbericht 2013: 1)

Vom ‚Alternativen ExpertInnenrat für Integration‘ werden diese politischen Strategien zur Integration allerdings kritisch betrachtet. Denn laut ihm hat sich die Integrationsdebatte in den vergangenen Jahren in die falsche Richtung bewegt. So stellen sie Folgendes fest: *„Es wurde ein Integrationsregime etabliert, das nicht auf die gesamte Gesellschaft abzielt, sondern einzelne Gruppen unter Druck setzt. Diese auseinanderdividierende und Zwangsmaßnahmen setzende Integrationspolitik korrespondiert mit einer abschottungsorientierten Migrationspolitik. Die rechtliche Gleichstellung aller Menschen, die in Österreich ihren Lebensmittelpunkt haben, wird ebenso verwehrt, wie die Anerkennung der hier lebenden Menschen als gleichberechtigt. Auf diese Weise werden Chancen eingeengt, Lebensperspektiven gekappt, [und] das Zusammenleben erschwert (...).“* (ExpertInnenrat 2013: 5) Integration kann ganz allgemein als Prozess, der sich auf sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Ebenen abspielt, verstanden werden (vgl. Strasser 2009: 24). In diesem Prozess kommt der Aufnahmegesellschaft eine wesentliche Rolle zu, da es sich um eine *„wechselseitige Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“* (Volf/Bauböck 2001: 4) handelt. Elisabeth Strasser merkt an, dass

die politischen Diskurse und Maßnahmen nach wie vor von einem linearen (anstatt einem wechselseitigen) Weg von Integration ausgehen und „das komplexe Wechselspiel von Kulturation, Identifikation, sozialem Status und Interaktion von Individuen ignorieren“. (Strasser 2009: 25)

Vor diesem Hintergrund und wegen der gesellschaftlichen und politischen Aktualität habe ich mich dazu entschlossen, meine Feldforschung dieser Thematik zu widmen.

1.2. Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Meine persönlichen Erfahrungen aus meinem Arbeitsumfeld sowie die vorhin kurz zusammengefassten aktuellen öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Debatten und Diskurse zum Thema Interkulturalität, Integration und Identifikation führten mich schließlich zu meinen Forschungsfragen.

In der ganzen Diskussion rund um dieses Thema frage ich mich, wer denn diese ‚MigrantInnenkinder‘ sind, die man integrieren muss, da diese Kinder meiner Ansicht nach großteils bereits aus Migrationsverhältnissen der zweiten oder dritten Generation stammen. Somit stellte ich mir folgende Frage:

Wie werden die jeweiligen kulturellen Identitäten im (Kindergarten-)Alltag produziert bzw. konstruiert und den einzelnen Personen zugeschrieben?

Wenn man sich mit dieser Thematik beschäftigt, muss vorab eine Begriffsdefinition von Identität mit den dahinter stehenden Konzepten erfolgen. In diesem Kontext spielt auch die Konstruktion des Selbst- und Fremdbildes sowie das Konzept der Fremdheit eine wesentliche Rolle. Des Weiteren wird ein Analysemodell für die Unterscheidung und Systematisierung von Identitätsprozessen theoretisch dargestellt. Die Prozesse der Konstruktion und Zuschreibung von Identitäten und die daraus resultierenden konstruierten Differenzen stellen

den Schwerpunkt dieser Arbeit dar und sollen daher aus kultur- und sozialanthropologischer Perspektive erläutert werden.

Um diese Frage beantworten zu können, muss jedoch vorab geklärt werden, welches Verständnis und welche Auffassung die einzelnen AkteurInnen im Kindergarten von Kultur haben bzw. im Alltag verwenden. Denn: „*Es ist eine zugrundeliegende Frage nach der Wahrnehmung und dem Gebrauch von Kultur im Zusammenhang mit Fragen der Identität und ihrer komplexen Konstruktion.*“ (Ha 2004: 16) Daher widmet sich das erste Kapitel der Interkulturalität im Kindergarten. In diesem Kontext stellt sich die Frage nach den (konstruierten) kulturellen Differenzen und den Differenzerfahrungen im Kindergartenalltag. Das heißt, wie und in welchen Situationen auf die kulturellen Differenzen aufmerksam gemacht wird und welche Herausforderungen und Chancen durch die Diversität entstehen. Die Differenzerfahrungen sowie der Umgang mit Diversität der AkteurInnen im Kindergarten spielen für die Beantwortung meiner Forschungsfrage eine große Rolle, da dadurch Identitäten konstruiert und zugeschrieben werden.

Welche Auswirkungen dies im Alltag meines Forschungsfeldes hat, soll abschließend im letzten Kapitel erläutert werden. Die von den LeiterInnen beschriebenen Konflikte, die im Kindergartenalltag geführt werden, konnte ich im Laufe der Feldforschung selbst beobachten und führen mich zu den Herausforderungen und dem möglichen Konfliktpotential der (kulturellen) Diversität bzw. Differenzerfahrungen. Da das Leben in einer (heterogenen) Gruppe nicht immer konfliktfrei ist, stellt sich für mich daher die Frage, wie Konfliktsituationen entstehen und verlaufen, wie mit Konflikten umgegangen, sowie ob und wie eine Lösung dafür gefunden wird. Dies soll an einem dafür ausgewählten Beispiel, den Feiern christlicher Feste im multikulturellen und multireligiösen Kindergarten, veranschaulicht werden.

Einleitend werden nun das Forschungsfeld sowie die Forschungs- und Analysemethoden beschrieben.

1.3. Forschungsfeld

„[I]n a world of infinite interconnections and overlapping contexts, the ethnographic field cannot simply exist, awaiting discovery. It has to be laboriously constructed, prised apart from all the other possibilities for contextualization to which its constituent relationships and connections could also be referred. This process of construction is inescapably shaped by the conceptual, professional, financial and relational opportunities and resources accessible to the ethnographer.“

(Amit 2000: 6)

Wie Vered Amit im obigen Zitat anführt, hängt die Eingrenzung beziehungsweise Auswahl des Forschungsfeldes von mehreren Faktoren ab.

Da es mir aufgrund meiner beruflichen Situation nur möglich war eine Feldforschung in Wien durchzuführen, wurde mir die räumliche und zeitliche Begrenzung meines Forschungsfeldes vorgegeben. Somit musste ich ein Forschungsthema wählen, das sowohl in Wien als auch als eine Art ‚Teilzeit‘-Feldforschung umsetzbar ist.

Durch meinen Beruf als IT-Projektbearbeiterin in der Geschäftsstelle eines privaten Kindergartenvereins bot sich mir eine einfache Möglichkeit des Zugangs zu meinem Forschungsfeld – einem Wiener Kindergarten. Um dort eine Forschung durchführen zu dürfen, musste ich vorab um eine Genehmigung ansuchen. Dies stellte sich als langer Prozess, der aber grundsätzlich ohne Schwierigkeiten verlief, heraus. Zu Beginn führte ich ein Gespräch mit der Geschäftsführung des Vereins. Ich erzählte von meiner Idee des Forschungsprojekts, welches im Rahmen der Masterarbeit stattfinden wird und erhielt eine vorläufige mündliche Erlaubnis, sofern die jeweilige Leitung des Standortes sowie die Eltern der betroffenen Kinder zustimmten. Eine weitere Bedingung war, dass die Anonymität des Vereins sowie der an der Forschung beteiligten Personen zu wahren ist, weshalb wir uns darauf einigten alle Namen zu ändern. Eine schriftliche Forschungserlaubnis wurde mir nach Abgabe eines Konzeptes mit einer Erläuterung meines Forschungsvorhabens erteilt.

Nach der von der Geschäftsführung getroffenen Auswahl der möglichen Standorte musste ich im nächsten Schritt die jeweilige Leitung des Kindergartens um Forschungserlaubnis fragen. Da ich im Zuge meiner Bachelorarbeit bereits eine Forschung im Kindergarten durchgeführt hatte, entschied ich mich dafür, in denselben Standort zurückzukehren, da sowohl die Leitung

als auch ein Teil des Personals, der Eltern und Kinder mich noch kannten und ich mir dadurch einen einfacheren Zugang zum Forschungsfeld erhoffte.

Nachdem ich sowohl die schriftliche Zusage der Geschäftsführung als auch die Zustimmung der Leiterin des Standortes erhalten hatte, konnte ich nun die Eltern der betroffenen Kinder im Rahmen eines Elternabends, den die Leiterin für mich organisierte, über meine Forschung informieren und sie im Zuge dessen um ihr schriftliches Einverständnis bitten. Glücklicherweise gab es nur positive Rückmeldungen – ich bekam die Genehmigung aller anwesenden Eltern noch am selben Abend. Die Eltern, die beim Elternabend nicht anwesend sein konnten, bekamen eine von mir verfasste schriftliche Information von der Leiterin überreicht.

Nachdem der Genehmigungsprozess abgeschlossen war, konnte ich nun mit meiner Feldforschung beginnen.

Bei der folgenden Beschreibung des Forschungsfeldes muss zusätzlich bedacht werden, „(...) dass es sich um einen nach räumlichen und zeitlichen Kriterien definierten Ausschnitt der Alltagspraxis handelt, der (...) nicht als geschlossene Einheit, sondern als eine Vielzahl von sozialen Beziehungen und Prozessen innerhalb eines offenen Feldes verstanden wird.“ (Beer 2008: 11)

Meine Feldforschung fand, abgesehen von wenigen Ausflügen, an einem Standort eines privaten Kindergartenvereins im 5. Wiener Bezirk statt, welcher täglich von 06:30 Uhr bis 18:00 Uhr geöffnet ist.

Die Kinder sind in eine Kindergartengruppe und eine Hortgruppe aufgeteilt. Wobei dieser Kindergartenverein das Konzept des ‚offenen Arbeitens‘ vertritt. Das bedeutet, dass die Gruppen und somit auch die Räume geöffnet sind. Die Kinder können sich in den vorhandenen Räumen frei bewegen, das heißt, sie können selbst entscheiden, in welcher Gruppe sie ihre Zeit verbringen wollen. Die eindeutige Zuteilung in eine Gruppe und zu gewissen MitarbeiterInnen soll den Kindern jedoch eine gewisse Sicherheit, eine Art Sicherheitsnetz, bieten. Gruppenkreise, wie zum Beispiel zur morgendlichen Begrüßung oder das Mittagessen finden in der jeweiligen Stammgruppe statt, um den Tagesablauf im Kindergarten zu strukturieren.

Des Weiteren gibt es im Kindergarten einen Turnsaal sowie einen Ruheraum mit einer Lese- und Kuschelecke, in den sich die Kinder zurückziehen und ausruhen können. Dieser

zusätzliche Raum bietet vor allem den Hortkindern eine gute Möglichkeit, in Ruhe zu lernen oder ihre Hausübung zu erledigen.

Ein Teil des großflächigen Flurs wurde in ein ‚Dschungelcafé‘ verwandelt. In diesem abgegrenzten Bereich können die Kinder die von zu Hause mitgebrachte Jause essen, bzw. haben zweimal täglich (einmal vormittags, einmal nachmittags) die Möglichkeit, an einer vom Kindergarten organisierten Jause teilzunehmen. Abgesehen vom Mittagessen, das in den Gruppen stattfindet, ist das ‚Dschungelcafé‘ der einzige Bereich, in dem die Kinder essen dürfen.

Der Kindergarten besitzt zwar keinen eigenen Garten, allerdings befindet sich gleich neben dem Gebäude ein kleiner Park mit einem Spielplatz. Dieser ist direkt über den Hinterausgang des Kindergartens erreichbar. Da das Personal mit den Kindern daher keine Straßen überqueren muss, erleichtert es den Zugang sehr.

Im Kindergarten hatte ich es mit drei unterschiedlichen Gruppen von AkteurInnen zu tun. Dabei handelt es sich zum einen um das Personal, welches sich aus einer Leiterin, vier Pädagoginnen, vier Betreuerinnen, sowie einem Zivildienstler und einer Reinigungskraft zusammensetzt. Da ich zwei Feldforschungen durchführte, änderte sich das Personal zum Teil. Der Leiterin kommt eine besondere Position zu, da sie für das Management des Kindergartens verantwortlich ist. Zu ihren Aufgaben gehören unter anderem die Verwaltung des Budgets, einmehren und einkassieren der offenen Elternbeiträge, das Catering, die Organisation des Dienstplans und Leitung des Personals. Sowohl für das Personal als auch für die Eltern stellt sie die erste Anlaufstelle bei auftretenden Problemen dar.

Da der Kindergartenverein ein ‚bilinguales Konzept‘ vertritt, welches auf einer englischsprachigen Begleitung im Kindergartenalltag basiert, werden ‚English Native Speakers‘ als BetreuerInnen eingestellt. Somit muss, laut Verein, in jeder Gruppe des Kindergartens und Horts ein/e englisch sprechende/r BetreuerIn sein, um die Kinder mit der Sprache vertraut zu machen. Das hat zur Folge, dass die Betreuerinnen in diesem Standort ausschließlich MigrantInnen sind. In diesem Kindergarten waren die BetreuerInnen aus Nigeria, Gambia, Indien und von den Philippinen.

Die zweite Gruppe der AkteurInnen stellen die 38 Kinder, aufgeteilt in eine Kindergartengruppe mit 20 Kindern zwischen fünf und sieben Jahren und in eine Hortgruppe mit 18 Kindern zwischen sieben und zehn Jahren, dar. Meine zwei Aufenthalte im Forschungsfeld fanden im Abstand von drei Jahren statt, weshalb ein Teil der Kindergartenkinder von 2011 beim zweiten Aufenthalt 2014 in der Hortgruppe waren. Die

Gruppengröße sowie das Alter der Kinder waren bei beiden Feldaufenthalten gleich. Abgesehen von zwei Kindern, die das erste Jahr im Kindergarten verbrachten, besuchten alle Kinder den Kindergarten und Hort schon seit ihrem zweiten oder dritten Lebensjahr.

Die letzte Gruppe der AkteurInnen sind die Eltern bzw. Verwandten der Kinder, denn auch sie stellen einen wesentlichen Bestandteil der Kindergartengemeinschaft dar. Diese kommen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, wobei vierzehn Nationalitäten und jeder Kontinent vertreten ist, und haben verschiedene Religionsbekenntnisse. Etwa ein Drittel der Eltern ist ohne Bekenntnis. Die anderen Eltern sind überwiegend römisch-katholisch, (serbisch oder rumänisch) orthodox und islamisch. Auch evangelische, jüdische und eine buddhistische Familie waren vertreten. Dies bringt eine kulturelle und religiöse Vielfalt der Eltern sowie der Kinder mit sich.

Da diese Feldforschung zur Masterarbeit mein zweiter längerer Aufenthalt im Feld war, erleichterte dies den Zugang wesentlich. Auch wenn sich die AkteurInnen im Feld zum Teil änderten, unterstützten mich diejenigen, die mich bereits kannten, indem sie mich den anderen Personen vorstellten. Des Weiteren konnte ich bei der ersten Feldforschung ein freundschaftliches Verhältnis zur Leiterin des Standortes aufbauen. Dies brachte einen weiteren Vorteil, denn: „*An introduction by a member is the ethnographer's best ticket into the community.*“ (Fetterman 2010: 36)

Dennoch stellte sich der Zugang zum Teil als herausfordernd dar, wobei mir der Umgang mit dem Zugang zu den Kindern leichter fiel als mit den Eltern und dem Personal.

Die Leiterin führte mich bei meinem ersten Aufenthalt durch das Haus, stellte mich dem neuen Personal kurz vor und organisierte für mich Kennenlern-Spiele mit den Kindern, damit wir uns einander vertrauter werden konnten. Diese Gelegenheit habe ich dazu genutzt den Kindern von meiner Forschung zu berichten. Dies musste natürlich kindgerecht aufbereitet werden, damit es verständlich wurde (vgl. O'Reilly 2009: 7). Ich erklärte ihnen somit, dass ich mich sehr für den Alltag und das Zusammenleben im Kindergarten und Hort, sowie für ihre Projekte interessiere und verglich meine Forschung mit einem ihrer Forschungsprojekte, von denen mir die Leiterin im Vorhinein berichtete. Die Kinder wirkten anfangs sehr interessiert, wobei ihr Interesse eher an meiner Person als an meiner Forschung lag. Im Laufe der Forschung wurde ich immer mehr von den Kindern als Ansprechperson angenommen. Bereits nach der ersten Woche schien meine Anwesenheit für die Kinder selbstverständlich. Die Leiterin meinte, dass die Kinder an einen regen Personalwechsel und SchülerInnen der

Pädagogischen Lehranstalt gewohnt seien, weshalb der Prozess des Kennenlernens und der Annäherung im Normalfall sehr schnell verlaufen sei (Gesprächsnotiz: Leiterin, 04.08.2014).

Schwieriger stellte sich der Zugang zum Personal heraus, vor allem zu denjenigen, die mich noch nicht kannten. Obwohl ich mich bei einer Teambesprechung vorgestellt hatte und alle Fakten meines Forschungsvorhabens genau erläuterte, gab es, wie sich im Verlauf der Forschung zeigte, dennoch Zweifel. Andrea, die Pädagogin der Hortgruppe, wirkte durch meine Anwesenheit sehr verunsichert und wollte anfangs nicht mit mir reden. Erst bei einer gemeinsamen Pause kam sie auf mich zu und drückte mir ihre Bedenken aus: „*Sag, wie ist das mit deiner Forschung? Wer liest das eigentlich? Bekommt das auch die Geschäftsführung zu lesen?*“ (Andrea, 07.08.2014) Obwohl ich ihr mehrmals versicherte, dass ich sowohl den Namen des Kindergartens als auch die der Personen in meiner Arbeit nicht erwähnen bzw. ändern werde, blieb sie skeptisch. Erst nachdem als ich ihr versprach, dass sie die Arbeit gerne lesen könne, erklärte sie sich einverstanden und entschuldigte sich bei mir für ihre Bedenken, wobei ich versuchte, ihr zu erklären, dass ihre Bedenken ganz normal seien und sie jederzeit mit mir darüber reden und Fragen stellen könne.

Natascha, die Pädagogin der Kindergartengruppe, erklärte und rechtfertigte sich für Dinge, die sie zu den Kindern sagte bzw. die Spiele, die sie spielte usw. Sie sagte mir, dass es ihr wichtig sei, dass ich die pädagogischen Hintergründe verstehe (Gesprächsnotiz: Natascha, 11.11.2011). Nach der ersten Woche hörte sie plötzlich damit auf. Erst nach ein paar Wochen erzählte mir die Leiterin von ihrem Gespräch mit Natascha, die ihr gegenüber Bedenken über meine Forschung geäußert hatte. Der Grund für ihre ständigen Rechtfertigungen war, dass sie sich Sorgen wegen meiner Position in der Geschäftsstelle des Kindergartenvereins machte, da sie befürchtete, dass ich einen Auftrag der Geschäftsführung zur Beurteilung des Kindergartens oder des Personals haben könnte. Die Tatsache, dass die Leiterin Natascha von meinen eigentlichen Absichten überzeugt hatte, ermöglichte mir erst den Zugang zu dieser Pädagogin. Somit übernahm die Leiterin die Rolle der Vermittlerin und ‚gatekeepers‘. „*Gatekeepers are sponsors or individuals who smooth access to the group. They are the key people who let us in, give us permission, or grant access.*“ (O’Reilly 2009: 132) Hierbei ist zu bedenken, dass das Vertrauen der Personen im Feld zur Vermittlerin/zum Vermittler sich auf das Vertrauen zur Forscherin/zum Forscher auswirkt. Das heißt, das Verhältnis zwischen ‚gatekeeper‘ und AkteurInnen im Feld hat folglich unmittelbare Auswirkungen auf den Zugang zur Forschung (vgl. Fetterman 2010: 36).

Vor allem beim Zugang zu den Eltern spielte die Leiterin eine wesentliche Rolle, da sie mich und mein Forschungsvorhaben vorstellte und mir somit den Einstieg in die Gespräche mit den Eltern wesentlich erleichterte. Besonders, weil die Eltern immer nur sehr kurz anwesend waren, war es wichtig, die wenige Zeit, die sie beim Abholen der Kinder im Kindergarten verbrachten, für ein Gespräch zu nützen. Da ich immer so lange im Kindergarten blieb, bis das letzte Kind abgeholt wurde, gelang es mir, ein paar Eltern regelmäßig zu treffen und mich mit ihnen zu unterhalten. Ein paar Eltern kamen im späteren Verlauf der Forschung oft auf mich zu und wollten ihre Meinung zu den religiösen Festen noch einmal mit mir besprechen. Dadurch entwickelte sich zu einigen der Eltern ein vertrautes Verhältnis, was die Qualität der Informationen deutlich verbesserte. Des Weiteren boten sich Veranstaltungen wie zum Beispiel das Weihnachtscafé, die für die Eltern veranstaltete Weihnachtsfeier, als gute Gelegenheit, um auch mit allen anderen Eltern zu reden.

1.4. Methodische Vorgangsweise

Zu Beginn der Feldforschung war es wichtig das Vertrauen der Menschen im Feld zu gewinnen, um die Zusammenarbeit mit den InformantInnen zu ermöglichen. Denn, wie David Fetterman es ausdrückt, *„Ethnographers need the trust of the people they work with to complete their task. An ethnographer who establishes a bond of trust will learn about the many layers of meaning in any community or program under study.”* (Fetterman 2010: 145) Dazu, wie man das Vertrauen am besten gewinnen kann, sagt er Folgendes: *„Actions speak louder than words. An ethnographer’s behavior in the field is usually his or her most effective means of cementing relationships and building trust. People like to talk, and ethnographers love to listen.”* (ebd.)

Eine weitere Voraussetzung für den Vertrauensgewinn war, dass ich meine Rolle klar definierte, da dies darüber entscheidet, wie man von den Personen im Feld gesehen wird und diese gegenüber mir als Person handeln (vgl. O’Reilly 2009: 9). Die Tatsache, dass ich sowohl als Mitarbeiterin der Geschäftsstelle des Kindergartenvereins tätig, als auch Forscherin im Feld war, erschwerte mir den Zugang erheblich. Zusätzlich nahm ich, vor allem aus der Sicht der Kinder, die Rolle der Kinderbetreuerin ein. Von den Eltern wurde ich oft als

Forscherin gesehen. Sie zeigten Interesse am Thema und äußerten ihre Meinung dazu. Wobei hierbei auch denkbar wäre, dass sie sich durch meine Position als Geschäftsstellenmitarbeiterin Auswirkungen erhofften.

Durch multiple Rollen entstehen somit Herausforderungen, die die Forschung – insbesondere das Generieren der Daten und das Bewegen im Feld – wesentlich beeinflussen (vgl. Manson 2002: 93f).

Wichtig ist dabei zu beachten, nicht wie man sich selber sieht, sondern wie man von den AkteurInnen im Feld wahrgenommen wird. Als ForscherIn schafft man sich Identitäten, die während der Feldforschung immer wieder neu ausgehandelt und zugeschrieben werden (vgl. Hauser-Schäublin 2008: 54f). Wie Virginia Caputo anmerkt: „*[M]y fieldworker persona was made up of a series of partial identities that abruptly shifted according to changes in context.*“ (Caputo 2000: 27) Das heißt, es findet ein ständiges Wechseln der Identitätspositionen statt, da man von unterschiedlichen Personen in verschiedenen Rollen gesehen und adressiert wird.

Weitere Charakteristika des Forschers/der Forscherin haben Einfluss auf die Möglichkeiten und Qualitäten der ethnographischen Feldforschung als Methode: „*[Y]ou as an ethnographer work with what you are given (...) [this] means also that your gender, age, race, nationality, class, temperament, imagination, subjectivity, histories, and your whole social personhood are in some degree constitutive in the fieldwork process.*“ (Malkki 2007: 177)

Im Folgenden werden die Forschungsmethoden, insbesondere die ethnographische Feldforschung als zentrale Methode der Anthropologie, beschrieben. Diese besteht aus mehreren unterschiedlichen Erhebungsstrategien, Verfahren und Techniken, die miteinander kombiniert und daraus Daten generiert werden. Die Methodentriangulation zählt zu den wesentlichen Merkmalen ethnologischer Feldforschung (vgl. Fetterman 2010: 94; Beer 2008: 11) „*It is at the heart of ethnographic validity, testing one source of information against another to strip away alternative explanations (...). Typically the ethnographer compares information sources to test the quality of the information (...), to understand more completely the part an actor plays in the social drama, and ultimately to put the whole situation into perspective.*“ (Fetterman 2010: 94)

1.4.1. Forschungsmethoden

Grundlage für die Informationsgewinnung stellte eine ausführliche **Literaturrecherche** dar, um Vorverständnisse zum Thema und Aufschlüsse über die aktuellen Diskurse zu bekommen. Des Weiteren diente die Recherche zur Definition und Eingrenzung meiner Forschungsfragen und zur fachlich-wissenschaftlichen Vorbereitung für die Feldforschung.

Das Kernstück meiner Datengewinnung stellten zwei **ethnographische Feldforschungen** in einem privaten Wiener Kindergarten mit einer Hortgruppe im 5. Bezirk dar. Der erste Teil der Forschung fand im Rahmen meiner Bachelorarbeit von Oktober 2011 bis Februar 2012 im Ausmaß von 20 Stunden pro Woche statt. Die zweite Feldforschung führte ich von August bis Dezember 2014 im Ausmaß von etwa zehn Wochenstunden durch. Dabei verbrachte ich die meiste Zeit in zwei Gruppen – einer Kindergarten- und einer Hortgruppe.

Die ethnographische Feldforschung ist die charakteristische Forschungsmethode der Anthropologie und stellt die wichtigste Wissensquelle für Gesellschaften und Kulturen dar (vgl. Amit 2000; Emerson et al. 1995; Eriksen 2001; Fetterman 2010). Feldforschung zeichnet sich durch die Anwesenheit und Teilnahme im Feld über einen längeren Zeitraum aus (vgl. Amit 2000: 1). Laut Fetterman ist vor allem das Dabeisein am zentralsten: *„The most important element of fieldwork is being there – to observe, to ask seemingly stupid but insightful questions, and to write down what is seen and heard.“* (Fetterman 2010: 9) Das heißt, die subjektiven Erfahrungen und Eindrücke des Forschers/der Forscherin, die die persönlichen Beziehungen inkludieren, stellen die primäre Quelle für die Erkenntnisse dar (vgl. Amit 2000: 2).

Die **teilnehmende Beobachtung**, die somit im Wesentlichen die Basis der ethnographischen Feldforschung darstellt (vgl. Eriksen 2001; Fetterman 2010; Gupta/Ferguson 1997), nahm in meiner Forschung eine zentrale Stellung ein. *„Participant observation combines participation in the lives of the people under study with maintenance of a professional distance that allows adequate observation and recording of data.“* (Fetterman 2010: 37)

Ziel dieser Forschungsmethode ist, so tief wie möglich in das soziale und kulturelle Forschungsfeld einzutauchen. Man versucht am Leben der Personen teilzuhaben ohne diese

zu stören, damit sie ihren Alltag wie gewohnt leben (vgl. Eriksen 2001: 26). Laut Vered Amit hat dies folgenden Vorteil: „*The strength of participant observation is the access it provides to lived experiences.*“ (Amit 2000: 12)

Als teilnehmende Beobachterin hatte ich die Möglichkeit, Teil des Kindergartenalltags zu werden. Dieser bestand generell aus viel freier Spielzeit der Kinder, in denen sie individuell entscheiden konnten, was sie machen. Dafür gab es viele verschiedene Angebote an Spielen, Zeichen-, Lese- und Lernmaterialien. Des Weiteren gab es eine Handwerker-Ecke, in der die Kinder mit verschiedenen Materialien, wie zum Beispiel Holz, arbeiten konnten. Wenn sie mit den verwendeten Dingen (Spiele, Bücher etc.) fertig waren, mussten sie diese wieder zurück an den ursprünglichen Platz bringen, der durch ein Foto am Regal gekennzeichnet ist. Diese freie Spielzeit bot mir einerseits eine gute Gelegenheit die Kinder zu beobachten, sowie am Geschehen teilzunehmen, das heißt zu spielen oder zu malen etc. Andererseits konnte ich diese Zeit, in der die Kinder selbstständig beschäftigt waren, nutzen, um mich mit dem Personal auszutauschen.

Abgesehen von der freien Spielzeit gab es gewisse Fixpunkte, die den Kindergartenalltag strukturierten. Dazu gehörte der tägliche Morgenkreis, der circa um 8:00 Uhr stattfand. Dabei setzten sich die Kinder gemeinsam mit dem Personal in den jeweiligen Gruppen in einen Kreis, der durch einen runden Teppich vorgegeben war und begrüßten sich. Weiters wurde dabei immer ein Lied gesungen, eine Geschichte erzählt und anschließend die verschiedenen Aktivitäten des Tages besprochen. Das heißt, die Kinder wurden darüber informiert, was sie mit welcher Pädagogin und zu welcher Zeit machen könnten, damit sie sich überlegen konnten, an welchen Aktivitäten sie teilhaben möchten. Die Aktivitäten waren unter anderem die Möglichkeit im Turnsaal ein gewisses Spiel zu spielen, in den Park zu gehen oder etwas Bestimmtes zu basteln.

Die Essenszeiten waren ebenfalls zu gewissen Zeiten, wobei die Anwesenheit in der Gruppe nur beim Mittagessen für alle Kinder verpflichtend war. Mittagessen gab es gegen 12:30 Uhr, wenn die Hortkinder eintrafen. Die Jause am Vormittag zwischen 9:00 und 10:00 Uhr sowie am Nachmittag zwischen 15:00 und 16:00 Uhr fand im Dschungelcafé am Gang statt. Ob und wann die Kinder in diesem Zeitraum etwas essen wollten, war ihnen überlassen.

Vor allem bei den geplanten Aktivitäten, wie beispielsweise beim Basteln von Weihnachtsgeschenken oder Kekse backen, konnte ich gut teilnehmen und den Kindern behilflich sein sowie gleichzeitig mit ihnen Gespräche etwa über die Weihnachtszeit führen.

Zusätzlich hatte ich die Möglichkeit an den wöchentlichen Teambesprechungen, die mit dem gesamten Personal im Besprechungszimmer stattfanden, teilzunehmen. Die Themen der Besprechungen waren, abgesehen vom Dienstplan und der auftretenden organisatorischen Probleme, sehr stark von der Jahreszeit, also der Vorweihnachtszeit, geprägt. Der Schwerpunkt der Besprechungen lag somit auf der Organisation, Planung und Vorbereitung der christlichen Feste. Zusätzlich wurden Besprechungen zur Teamentwicklung abgehalten, wobei die Leiterin den Schwerpunkt auf das – wie sie es nannte – „multikulturelle Zusammenleben und Arbeiten“ lenkte.

Die Vorbereitung der Feste nahm bei den beiden Feldforschungen einen großen Teil ein. Zum Beispiel unterstützte ich das Team beim Dekorieren des Kindergartens für die Weihnachtsfeier, die am Abend, als alle Kinder weg waren, stattfand. Da das Dekorieren außerhalb der offiziellen Arbeitszeiten der MitarbeiterInnen stattfand und die Teilnahme freiwillig war, eröffnete es mir die Möglichkeit, mich mit einem Teil des Teams in einer gemütlichen, stressfreien Atmosphäre zu unterhalten.

Zusätzlich nahm ich an Ausflügen, unter anderem zum Weihnachtsmarkt oder ins Pensionistenheim, teil. Wobei ich bei den Ausflügen hauptsächlich in der Position einer Begleitperson war und somit Aufsichtspflicht hatte.

Einen wesentlichen Teil der Informationsgewinnung stellten die **informellen Gespräche** dar. Diese Form von Gesprächen ist unstrukturiert und ergibt sich zufällig. Verschiedenste Ausdrücke werden in der Literatur dafür verwendet (u.a. „rezeptives Interview“ nach Lamnek 2010 oder „ero-episches Gespräch“ nach Girtler 2001). Der Anthropologe Russell Bernard (2011) bezeichnet diese Gesprächsform als ‚informelles Interview‘. Dieses zeichnet sich durch einen Mangel an Kontrolle und Struktur aus, ist in den Alltag eingegliedert und eignet sich sehr gut in der Feldforschung, um engere Beziehungen aufzubauen. Für den Forscher/die Forscherin können diese informellen Interviews sehr herausfordernd sein, denn: *„The researcher just tries to remember conversations heard during the course of the day in the field. This requires constant jotting (...) and developing fieldnotes.“* (ebd.: 156)

In meiner Feldforschung waren Gespräche mit den Kindern jederzeit möglich, wobei sich manche Situationen, wie zum Beispiel gemeinsames Kekse backen oder Geschenke basteln,

besser eigneten. Auch mit dem Personal konnte ich mich laufend, vor allem aber während der freien Spielzeit der Kinder und in den Pausen unterhalten.

Die Leiterin war mir oft dabei behilflich, Gespräche mit den Eltern zu beginnen. Mit manchen Eltern bot sich die Möglichkeit eines Gesprächs sehr selten. Dies betraf überwiegend die Eltern der Hortkinder, da diese zum Großteil alleine nach Hause gehen durften und somit nicht von den Eltern abgeholt wurden. Als gute Gelegenheit boten sich dafür die Elternabende, die Nikolaus- und Weihnachtsfeiern, bei denen fast alle Eltern der Kinder den Nachmittag und/oder Abend im Kindergarten verbrachten.

Die Leiterin stellte eine essentielle Quelle meiner Informationen dar. Abgesehen davon, dass alle Personen meiner Forschung auf eine gewisse Art und Weise InformantInnen darstellten, nahm sie eine besondere Position, die des ‚**key informant**‘ (oder ‚key actor‘) ein. Laut Fetterman haben diese folgende Vorteile für die Forschung: *“Key actors can provide detailed historical data, knowledge about contemporary interpersonal relationships (including conflicts), and a wealth of information about the nuances of everyday life.”* (Fetterman 2010: 50) Weiters sagt er: *„Key actors can help synthesize the fieldworker’s observations.“* (ebd.: 52)

Nicht nur, gab die Leiterin ihr Wissen über die jeweiligen AkteurInnen im Feld sowie vorgefallene Situationen oder relevante Hintergründe der Ereignisse an mich weiter, sondern sie unterstützte mich auch laufend bei meiner Forschung. Sie bot mir ständig an, für mich etwas vorzubereiten oder zu organisieren.

Allerdings darf nicht vergessen werden, dass auch im Fall der ‚key informants‘ das Verknüpfen ihrer Aussagen mit dem was beobachtet wurde, notwendig ist (vgl. Fillitz 2003b: 423).

Über die vorgefallenen Ereignisse und geführten Gespräche versuchte ich immer sofort Notizen zu machen, um die Inhalte bestmöglich in Erinnerung zu behalten. Diese **Feldnotizen** stellen ein zentrales ethnographisches Verfahren der Datendokumentation dar. Sie sollten Beschreibungen von den ersten Eindrücken (*initial impressions*), besonderen Vorfällen und Ereignissen (*keyevents of incidents*) beinhalten (vgl. Emerson et al. 1995: 26f).

Es ist wichtig, noch während des Aufenthalts oder kurz nachher Aufzeichnungen über die Erlebnisse und Beobachtungen, die man im Forschungsfeld macht, zu führen (vgl. ebd.: 24), denn: *„Too long a delay sacrifices the rich immediacy of concurrent notes.“* (Fetterman 2010:

117; vgl. Emerson et al. 1995: 40) Dies war allerdings nicht immer einfach umzusetzen, da ich oft von den Kindern gefragt wurde, was ich mir aufschrieb und es schwierig war, gleichzeitig die Information zu notieren und den Kindern meine Handlung zu erklären. Deshalb versuchte ich, mich in das Büro der Leiterin oder in den Pausenraum des Personals zurückzuziehen, um mir kurz Notizen zu machen. Nach jedem Feldaufenthalt machte ich mir mit Hilfe meiner Notizen sofort Aufzeichnungen der Felddaten, um Hintergrundinformationen, aber auch Gefühle, emotionale Reaktionen und persönliche Gedanken zu ergänzen.

Bei der Analyse der Feldnotizen ist es wichtig, zu beachten, dass es sich dabei jedoch um Konstruktionen des Forschers/der Forscherin handelt: *„Descriptions are grounded on the observer/writer’s participation in the setting, but no two persons participate in and experience a setting in exactly the same way. Moreover, there is always more going on than the ethnographer can notice, and it is impossible to record all that can be noticed. Description inevitably involves different theories, purposes, interests, and points of view.”* (Emerson et al. 1995: 63)

Des Weiteren führte ich ein **Forschungstagebuch**, in dem ich zusätzliche Anmerkungen, Gedanken und Gefühle sowie Reflexionen vermerkte. Vor allem aufgrund meiner gegebenen Doppelrolle als Forscherin und Betreuerin spielten diese Reflexionen am Abend nach den Feldaufenthalten eine wesentliche Rolle.

Darüber hinaus ermöglichte mir das Niederschreiben meiner Feldnotizen und meines Tagebuchs widersprüchliche Aussagen oder/und Handlungen der AkteurInnen besser zu erkennen und zu reflektieren. Laut Bettina Beer muss bei einer Feldforschung in der ‚eigenen‘ Gesellschaft das Spannungsfeld zwischen eigen und fremd unablässig reflektiert werden. Es ist hierbei von noch größerer Bedeutung, die eigenen Vorstellungen und Werte zu reflektieren, als es ohnehin in der Wissenschaft ist. Denn die Gefahr, die eigenen Vorannahmen auf die AkteurInnen im Forschungsfeld zu übertragen, ist groß (vgl. Beer 2008: 31f), weshalb das Forschungstagebuch zur Reflexion und Offenlegung meiner Vorannahmen und Erwartungshaltungen von großer Bedeutung war.

Des Weiteren führte ich **qualitative ethnographische Interviews** durch. Diese dienten dazu, das Gesehene und Erlebte in einem größeren Kontext einzubetten und gegebenenfalls zu erklären. Daher ist es sinnvoll, diese während oder am Ende einer Forschung durchzuführen, da man spezifische Fragen, die sich im Laufe der Forschung aufgetan haben, damit klären kann (vgl. Fetterman 2010: 40).

Es gibt verschiedene Formen und Strategien der Gesprächsführung, wobei das *unstrukturierte* (informelle) Interview eine Art davon darstellt. Diese basieren auf einem klaren Plan, sind aber durch ein Minimum an Kontrolle über die Antworten der Personen charakterisiert. Die Idee dahinter ist, dass man den interviewten Personen die Möglichkeit gibt, sich zu öffnen und in ihren eigenen Wörtern auszudrücken (vgl. Bernard 2011: 157). Eine Form von unstrukturierten Interviews ist das *themenzentrierte* Interview. Sowohl die formale als auch die inhaltliche Ausgestaltung liegt bei der interviewten Person, wobei ein thematischer Fokus gesetzt und im Fall von Abschweifungen darauf zurückgeführt wird (vgl. Schlehe 2008: 126). Diese Form des Interviews führte ich mit der Leiterin und ein paar Pädagoginnen durch, da sich während der Feldforschung genügend Gelegenheiten boten.

Eine weitere Form von Interviews sind *halb- bzw. semistrukturierte* Interviews. Diese eignen sich am besten in Situationen, wo die Möglichkeit von mehreren Interviews mit den Personen nicht oder nur schwer möglich ist und die Befragten nur wenig Zeit haben. Es zeichnet sich durch die Freiheiten eines unstrukturierten Interviews aus, basiert aber auf einem Interviewleitfaden. Diese Art der Gesprächsführung zeigt, dass man als InterviewerIn die Kontrolle über die Themen hat, lässt aber einen gewissen Spielraum für neue Hinweise (vgl. Bernard 2011: 157f). *ExpertInneninterviews* sind eine Form der semistrukturierten Interviews. ExpertInnen sind Personen, die besondere Kompetenzen haben und/oder bestimmte Arbeitsabläufe, organisatorische oder institutionelle Zusammenhänge erklären können (vgl. Schlehe 2008: 128f). Aus diesem Grund war es für mich hilfreich, ExpertInneninterviews mit der Geschäftsführung des Kindergartenvereins sowie der bilingualen und pädagogischen Fachberatung durchzuführen.

1.4.2. Analysemethoden

„Analysis is one of the most engaging features of ethnography. It begins at the moment a fieldworker selects a problem to study and ends with the last word in the report or ethnography.“

(Fetterman 2010: 93)

Ethnographische Analyse findet bereits während des Feldforschungsprozesses statt und baut auf die im Feld gewonnenen Daten auf. Diese beginnende Datenanalyse hilft bei der Methodenwahl und beim Überprüfen der Hypothesen von Vorannahmen des Forschungsthemas (vgl. ebd.).

Um die durch teilnehmende Beobachtung und Interviews erhobenen Daten zu analysieren, orientierte ich mich an der Methode der **„qualitativen Inhaltsanalyse“**.

„Ziel der Inhaltsanalyse ist (...) die Analyse von Material das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“ (Mayring 2008: 11) Allerdings will eine Inhaltsanalyse das Material nicht ausschließlich für sich analysieren (wie zum Beispiel bei einer Textanalyse), sondern *„durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen (...)“* (ebd.: 13)

Sowohl die Transkripte der Interviews als auch die Feldnotizen und das Forschungstagebuch wurden bei der Analyse systematisch durchgesehen, um inhaltlich gleiche oder ähnliche Stellen zu finden und diese in Kategorien (z.B.: Eigen- und Fremdzuschreibung, Auffassung von Kultur, Konflikte etc.) zusammenzufassen. Dies folgte in mehreren Arbeitsschritten: Es fanden mehrere Phasen des ‚offenen‘ und ‚fokussierten‘ Kodierens sowie einer Selektion von Themen statt. Beim Kodieren werden Textsegmente mit Wörtern oder Phrasen (sogenannte Codes) kategorisiert. Dies hilft dabei, Textstellen sinnvoll zu identifizieren und eine Themenfindung zu erleichtern (vgl. Emerson et al. 1995: 150-162). Phillip Mayring bezeichnet diesen Schritt als ‚induktive Kategorienbildung‘, welche als Verallgemeinerungsprozess zu verstehen ist, indem Kategorien direkt aus dem Material geleitet werden, ohne sich auf im Vorhinein formulierte Theorienkonzepte zu beziehen (vgl. 2008: 83).

Der Vorteil vom qualitativen Kodieren ist folgender: „*Qualitative coding is a way of opening up avenues of inquiry: the researcher identifies and develops concepts and analytic insights through close examination of and reflection on fieldnote data.*“ (Emerson et al. 1995: 151)

Nach der ersten Arbeitsphase wird mit den bereits existierenden Kategorien das Material noch einmal durchgesehen – einem ‚fokussierenden Kodieren‘ unterzogen (vgl. ebd.: 160). Dazu gehört auch der Arbeitsschritt der sogenannten ‚Explikation‘: „*Ziel dieser Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.*“ (Mayring 2008: 65) Das heißt, man sucht nach konkreten, veranschaulichenden Textstellen, die beispielhaft für die Kategorien dienen.

Durch die Verknüpfung mit weiterem Datenmaterial und der Literatur konnte am Schluss der Analyse eine Interpretation der Daten in Bezug auf die Forschungsfragen hergeleitet werden.

2. Interkulturalität im Kindergarten

„Interkulturalität im Kindergarten würde ich für meine Definition so sehen, dass dort einfach Kinder sind mit einem vielfältigen Hintergrund an kulturellen, religiösen, politischen, sprachlichen, ja einfach unterschiedlichen Bedingungen aus unterschiedlichen Ländern.“

(Interview: pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014)

Der Kindergarten stellt einen interkulturellen Begegnungsraum dar, das heißt, das Erleben verschiedener Kulturen ist ein großer Bestandteil des Alltags, in dem die Vielfalt, sei es kulturell, religiös oder sprachlich, täglich gelebt wird. In solchen heterogenen Gruppen ist zu bedenken, dass diese nicht nur kulturell zu sehen sind, sondern auch sozioökonomische, politische Faktoren beinhalten.

Im Wiener Bildungsplan werden verschiedene Prinzipien der Bildungsarbeit im Kindergarten angeführt. Eines dieser Prinzipien stellt das ‚Prinzip der Vielfalt‘ dar. Darin heißt es: *„Vielfalt ist ein Charakteristikum unserer Gesellschaft. Kulturelle, soziale, geschlechtliche und individuelle Unterschiede sind Bestandteil des Lebens und können eine Horizonterweiterung bewirken, wenn diese Vielfalt nicht als Bedrohung, sondern als Bereicherung empfunden wird. Kinder werden daher diesem Variantenreichtum auch im Kindergarten begegnen und ihn bewusst erleben können. Die Aufnahme aller Kinder im Kindergarten, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft (...) begünstigt den positiven Umgang mit diesen Unterschieden.“* (MA 10, Bildungsplan 2006: 31)

Die Umsetzung des ‚Prinzips der Vielfalt‘ stellt eine große Herausforderung dar und verlangt interkulturelle Kompetenzen des Kindergartenpersonals. Die darin angesprochenen Aspekte, wie der Umgang mit kultureller Diversität und der Alltag in einer multikulturellen Kindergartengruppe, werden in diesem Kapitel aufgezeigt.

Um über Aspekte der Interkulturalität im Kindergarten diskutieren zu können, ist vorab eine Definition der Begriffe und der dahinter stehenden Konzepte notwendig, um das Verständnis dieser zu klären.

Anschließend werden die Auffassungen von Kultur der unterschiedlichen AkteurInnen dargestellt, sowie auf die Differenzerfahrungen und insbesondere kulturelle Differenzen im Kindergarten eingegangen. Hierbei wird anhand einer Analyse der Materialauswahl im Kindergarten und von verschiedenen Projekten zur Multikulturalität gezeigt, wie auf kulturelle Differenzen – aber auch Gemeinsamkeiten – aufmerksam gemacht wird.

Abschließend werden die Herausforderungen und Chancen, die sich durch (kulturelle, religiöse, sprachliche) Diversität und die daraus resultierenden bzw. konstruierten Differenzen ergeben, erörtert, wobei das Diversitätskonzept kritisch betrachtet wird.

2.1. Begriffsbestimmungen

Im folgenden Kapitel werde ich die kultur- und sozialanthropologischen Diskurse und Definitionen der Begriffe *Interkulturalität* und *Multikulturalität* darstellen, um zu zeigen, wie die Begriffe in dieser Arbeit zu verstehen sind. Da in diesen Begriffen der komplexe Schlüsselbegriff *Kultur* steckt, ist eine Auseinandersetzung damit unumgänglich, weshalb dieser im Vorhinein besprochen wird, da das Verständnis von Kultur in die Auffassung von Multikulturalität und Interkulturalität mit einfließt.

Wichtig hierbei ist, dass es sich bei diesen Begriffen nicht ausschließlich um Beschreibungsbegriffe handelt, sondern dass diese operative Begriffe mit dahinter stehenden Ideen und Konzepten sind, deren Bedeutung bzw. Verständnis sich im Laufe der Zeit verändert hat.

2.1.1. Kultur – Versuch einer Begriffserklärung

Der Begriff ‚*Kultur*‘ ist weit verbreitet und wird in den verschiedensten Zusammenhängen verwendet. Grundsätzlich ist anzumerken, dass der Kulturbegriff höchst komplex ist und unterschiedlich verstanden und gedeutet werden kann. Auffällig dabei ist eine ausgeprägte Verwobenheit von Alltags- und Wissenschaftsdiskurs. Je nach wissenschaftlichen

Disziplinen, besonders aber innerhalb der Anthropologie, hat der Begriff verschiedenste Definitionen und Phasen durchlebt, welche im Folgenden näher erläutert und dem Alltagsverständnis von Kultur gegenübergestellt werden.

Kultur stellt eines der wichtigsten Konzepte in der Anthropologie dar. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene Auffassungen entwickelt. Kroeber und Kluckhohn haben viele dieser Definitionen in ihrem Werk „*Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*“ (1952) gesammelt und analysiert. Festzuhalten ist, dass der Begriff „Kultur“ sehr unterschiedliche Bedeutungen haben kann und auch innerhalb der Disziplin keineswegs einheitlich verwendet wurde bzw. wird (vgl. Barnard/Spencer 2002: 136f).

Aufgrund der Fülle an Definitionen werden im Folgenden nur jene Definitionen und Theorien des Kulturbegriffs dargestellt, welche für das weitere Verständnis dieser Arbeit nötig sind.

Infolge der geschichtlich entwickelten Konzepte von Kultur entstanden drei unbewusste Vorstellungen: Erstens, die Annahme, dass es sich bei Kultur um eine abgeschlossene Einheit handelt. Zweitens, dass diese für eine gewisse Gesellschaft charakteristisch sei und drittens, dass jede/jeder, die/der in dieser Gesellschaft lebt, alle wesentlichen Elemente dieser Kultur teilt (vgl. Fillitz 2003a: 27). Diese Auffassung des Kulturkonzeptes liegt der essentialistischen Theorie zugrunde. Dieser Theorie zufolge ist Kultur etwas, was man hat, und was von allen Mitgliedern der Gesellschaft gelebt wird (vgl. ebd.: 28). Nach diesem Verständnis wird Kultur als das Vorhandensein von Normen und Regeln empfunden, die eine klare Trennung sowohl zwischen richtig und falsch als auch zwischen Eigenem und Fremdem ziehen (vgl. Baumann 1999: 25).

Kultur wird demnach als „a thing one has“ (ebd.: 83) angesehen. Das heißt, Kultur wird als statisches, fertiges Objekt verstanden.

Dieses statische, homogene Gebilde von Kultur wurde von Ruth Benedict (1934 in Fillitz 2003a) kritisiert. Sie ging davon aus, dass Menschen einer Gesellschaft Elemente kombinieren und wieder neu definieren und dadurch ihre Kultur formen. Diese Elemente können aus Nachbargesellschaften sein. Benedicts Ansatz führte zu einem unterschiedlichen Zugang zum Konzept der Kultur (vgl. Fillitz 2003a: 28).

Fredrik Barth (1969 in Fillitz 2003a), der ebenfalls zu einem Umdenken des Kulturbegriffs beigetragen hat, macht darauf aufmerksam, dass es die Menschen sind, die den Dingen und Zeichen Bedeutung zuweisen. Daher können sie keine Kultur im Sinn eines Gutes besitzen, sondern formen diese im Laufe der Zeit. Weiters ist Kultur in einer Gesellschaft distributiv, das bedeutet, dass nicht alle charakteristischen Elemente von allen Mitgliedern der Gesellschaft in derselben Weise geteilt werden. Zudem kommt, dass Personen innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche Positionen einnehmen und somit Ereignisse und Handlungen unterschiedlich erklären bzw. ihnen eine andere Bedeutung zumessen. Zuletzt argumentiert Barth, dass Menschen auch nach ihren jeweiligen Intentionen handeln und nicht nur nach den kulturellen Werten und Normen. Somit wird deutlich, dass es sich bei Kultur um kein holistisches, geschlossenes und gleichmäßig verteiltes Konstrukt handeln kann (vgl. Fillitz 2003a: 28f). „*In diesem Sinn gibt es nicht die eine Kultur hier und die andere dort [...]*“, wie Thomas Fillitz (ebd.: 29) ableitet.

Weitere Ansätze der gegenwärtigen GlobalisierungstheoretikerInnen, wie unter anderem Ulf Hannerz (1996 in Fillitz 2003a), sehen Kultur in Verbindung von transnationalen und globalen Prozessen, in denen kulturelle Neugestaltung erklärt werden kann (Fillitz 2003a: 29). Hannerz sagt, dass man Kulturen nur im Zusammenhang mit transnationalen Bewegungen verstehen kann, da durch die globalen Flüsse und Wanderungen der Menschen Kultur nicht mehr an einem geographischen Ort festgemacht werden kann (vgl. Hannerz 1996: 69). Er betont dabei das Konzept der kreolischen Kultur, welches er folgendermaßen beschreibt: „*What is at the core of the concept of creole culture, I think, is a combination of diversity, interconnectedness, in the context of global center-periphery relationships.*“ (ebd.: 67) Das zentrale Element seines Ansatzes ist, dass das Kombinieren von Kulturen auf der Basis von bereits heterogenen Kulturen passiert (vgl. Fillitz 2003a: 29).

Die für die essentialistische Kulturtheorie zentrale und statische Einheit von Kultur löst sich somit völlig auf, wie Gupta und Ferguson folgendermaßen erläuterten: „*But the larger point is not simply the claim that cultures are no longer (were they ever?) fixed in place. Rather, the point, well acknowledged but worth restating, is that all associations of place, people, and culture are social and historical creations to be explained, not given natural facts.*“ (Gupta/Ferguson 1997: 4)

Die essentialistische Theorie von Kultur ist laut Baumann im Alltag sowie in den Medien und in politischen Rhetoriken sehr stark verankert, am weitesten verbreitet und somit am einflussreichsten (vgl. Baumann 1999: 90). „*In this view, culture, whether national, ethnic, or religious, is something one has and is a member of, rather than something one makes and reshapes through constant renewing activity.*“ (ebd.: 84)

Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass es im Sinn von nationalen, religiösen, ethischen oder oft selbsternannten Eliten liegt, die gegebenen Trennlinien zwischen den Kulturen zu ihrem Interesse aufrecht zu erhalten (ebd.: 87).

In diesem Zusammenhang spielt deshalb auch der Faktor Macht eine wesentliche Rolle: „*Sich mit Kultur und Identität auseinanderzusetzen, ohne den Faktor der Macht zu thematisieren, hieße diesen nicht nur naiv zu übersehen, sondern ihn auch zu beschönigen und zu verschweigen.*“ (Fillitz et al. 1993: III) Denn: „*Macht prägt die Beziehungen zwischen, aber auch innerhalb der Kulturen.*“ (ebd.) Macht ist einerseits ein Element der Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft, andererseits wird diese durch Institutionen ausgeübt. Was als relevantes Wissen gilt und weitergegeben wird, ist eine Frage von Macht – dies trifft für Bildungseinrichtungen wie unter anderem den Kindergarten zu. Der Staat selektiert und entscheidet hierbei, welche Elemente zur Kultur gezählt und weitervermittelt werden (vgl. Hannerz 1996: 24).

Dies macht es unmöglich zu sagen, dass nur die Konzeption von Kultur als prozessualer Diskurs der Richtige sei. Beide Konzepte von Kultur, also sowohl die essentialistische als auch die prozessuale Theorie, haben ihre Berechtigung, da sie im Alltag der Menschen zum Tragen kommen. Es handelt sich nicht um einander ausschließende Alternativen, sondern eher um zwei Diskurse von Kultur. Diese sollten somit nach Baumann als diskursive Konstruktion verstanden werden, da beide Konzepte in unterschiedlichen Kontexten angewandt werden: „*Culture is two things at once, that is, a dual discursive construction. It is the conservative ,re'-construction of a reified essence at one moment, and the pathfinding new construction of a processual agency at the next moment.*“ (Baumann 1999: 95)

Das heißt, die Menschen bedienen sich je nach Situation des jeweiligen Konzeptes von Kultur, wie Baumann folgendermaßen feststellt: „*People make choices whom to identify with when and where, and they even make choices when to engage the reifying discourse of culture and when to engage the processual discourse.*“ (ebd.: 95) Diese Konstruktion, wie Menschen

in kulturell heterogenen Gesellschaften ihre duale diskursive Kompetenz einsetzen, sollte nach Baumann in den Mittelpunkt des Verstehens gerückt und nachgewiesen werden (ebd.: 94).

2.1.2. Multikulturalität und Interkulturalität

Im folgenden Kapitel wird eine Begriffserklärung vorgenommen und der Unterschied zwischen Multikulturalität und Interkulturalität, sowie die Problematik der Begriffe näher erläutert¹.

Multikulturalität und Interkulturalität sind zwei Schlüsselbegriffe, die im öffentlichen Diskurs oft fälschlicherweise synonym verwendet werden, sich jedoch wesentlichen voneinander unterscheiden (vgl. Beyersdörfer 2004: 43).

Multikulturalität stellt ein Faktum dar (vgl. Erll/Gymnich 2010: 32), welches die kulturell gemischte gesellschaftliche Situation bezeichnet und vor allem im politischen Diskurs verwendet wird (vgl. Luciak/Binder 2010: 78). Der Begriff bezeichnet daher laut Alf Mintzel „*etwas empirisch Gegebenes, nämlich die Tatsache, dass innerhalb einer Gesellschaft (...) mehrere Kulturen koexistieren, sei es friedlich oder im Konflikt (...)*“ (Mintzel 1997: 58). Das heißt, es handelt sich dabei um eine gleichzeitige Anwesenheit vieler verschiedener kultureller Gruppen und bedeutet, dass Multikulturalität ein soziokulturelles Charakteristikum einer Gesellschaft benennt (vgl. Erll/Gymnich 2010: 33).

Multikulturalität ist demnach ein deskriptiver Begriff, der einen Zustand beschreibt. Dieser ist zu unterscheiden vom Begriff Multikulturalismus, welcher eine politische Bewegung und Lebenseinstellung beschreibt und somit normative Implikationen beschreibt (vgl. Beyersdörfer 2004: 43). Laut Frank Beyersdörfer empfiehlt es sich „*immer dann, wenn kulturelle Vielfalt, kultureller Pluralismus, cultural diversity als gegebene Wirklichkeit gemeint ist, den Begriff Multikulturalität zu verwenden – in Abgrenzung zum*

¹ Auf das Konzept der Transkulturalität wird im Folgenden nicht eingegangen, da dieser Begriff im Alltagsdiskurs der Personen meiner Forschung nicht verwendet wurde und daher eine Erläuterung für die weitere Argumentation nicht relevant ist. Genaueres zu Transkulturalität siehe Welsch 2002; Steiner 2009.

Multikulturalismus mit seinen politischen, pädagogischen, ideologischen Konnotationen, die im Bereich der wertenden und appellierenden Funktionen der jeweiligen Begriffsprägungen liegen.“ (ebd.)

Interkulturalität bezeichnet etwas, das durch gewisse Handlungsweisen erst geschaffen werden muss (vgl. ebd.: 32). Wenn somit von Interkulturalität gesprochen wird, meint das die Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Individuen oder Gruppen unterschiedlicher, differenzierbarer Kulturen (vgl. Steiner 2009: 271).

Der Begriff verweist daher auf einen bestimmten Umgang mit dem Faktum der Multikulturalität (vgl. Beyersdörfer 2004: 43). Dies geschieht, wenn zwei oder mehrere Kulturen miteinander interagieren (vgl. Luciak/Binder 2010: 78). Interkulturalität resultiert durch Kommunikation und Interaktion zwischen (lat: ‚inter‘) Mitgliedern verschiedener Kulturen, das heißt zwischen Eigen- und Fremdkultur. Interkulturell bezeichnet somit alles, was sich zwischen unterschiedlichen Kulturen ereignet (vgl. Erll/Gymnich 2010: 34f).

Durch die Interkulturalität entstehen sogenannte Interkulturen. Diese *„sind dynamisch als Ereignisse des Zusammentreffens von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen zu verstehen.“* (Bolten 2003: 22) Wichtig hierbei ist, dass es sich dabei nicht bloß um eine Kombination bzw. Synthese der Kulturen handelt, sondern etwas völlig Neues entsteht (vgl. ebd.: 22).

Allerdings gilt es zu bedenken, dass Multikulturalität nicht zwingend Interkulturalität voraussetzt. Das heißt, wenn bei Multikulturalität davon ausgegangen wird, dass zwischen verschiedenen ko-existierenden Kulturen Verbindungen entstehen, so wird bei Interkulturalität einen Schritt weiter gegangen, indem hinterfragt wird, wie diese Verbindungen erfolgreich gestaltet werden können (vgl. Beyersdörfer 2004: 44).

Trotz unterschiedlicher Bedeutungen haben die Begriffe die Begriffsproblematik gemeinsam, da sowohl Multikulturalität als auch Interkulturalität auf das zugrundeliegende Konzept des Begriffs Kultur zurückgreifen.

Wolfgang Welsch kritisiert die beiden Konzepte, da diese laut ihm einen Versuch darstellen, die essentialistische Kulturvorstellung zu ergänzen, um deren problematische Folgen zu begrenzen. Die Begriffe hantieren mit einem statischen Kulturbegriff. Vor allem das Konzept der Interkulturalität versäumt es, die Wurzel des Problems anzugehen. Aber auch beim Begriff der Multikulturalität wird von einem traditionellen Kulturverständnis ausgegangen.

Laut Welsch geht das Konzept der Multikulturalität von der Existenz von klar unterschiedenen, in sich homogenen kulturellen Gruppen aus (vgl. Welsch 2002).

Die Problematik des Begriffs wird auch von Susanne Binder thematisiert, indem sie anführt, dass die Benennung „interkulturell“ die Vorstellung einer Verbindung zwischen abgeschlossenen, einheitlichen Kulturen inkludiert (vgl. Binder 2004: 17).

Folglich ist bei der Diskussion um Interkulturalität immer zu bedenken, dass ein latent essentialistischer Gedanke dahintersteht, bei dem Kultur als homogene Ganzheit betrachtet wird (vgl. Steiner 2009: 271).

2.2. Auffassung und Verständnis von Kultur

Aufgrund der kulturellen Heterogenität der Personen spielt deren Verständnis und die Auffassung von Kultur eine wesentliche Rolle, die im Folgenden dargestellt wird. Dabei wurde ein Unterschied zwischen dem Gesagten und den tatsächlichen Handlungen der Menschen ersichtlich. Dies soll anhand von Baumanns Theorie gezeigt werden.

Obwohl die essentialistische Theorie im sozialwissenschaftlichen Diskurs als überholt gilt, muss sie nichtsdestotrotz betrachtet werden, denn: „*It partly shapes the realities we need to understand.*“ (Baumann 1999: 91)

Wie Baumann anmerkt, ist die Plausibilität der essentialistischen Sicht von Kultur leicht zu erkennen, wenn man Eltern oder Kinder über die Bedeutung von Kultur befragt (vgl. ebd.: 25).

Vor allem, wenn ich mit Eltern mit römisch-katholischem Bekenntnis sprach, wurde dies offensichtlich. Bei Gesprächen, warum die christlichen Feste im Kindergarten gefeiert werden sollten, hörte ich oft Antworten wie: „*Das ist bei uns halt so.*“ oder „*Das gehört bei uns dazu.*“ Das zeigt die Differenzen und eine Abgrenzung zu den Anderen. Weiters betonen diese Aussagen die Beständigkeit bzw. die als unveränderlich gesehene religiösen Feste, die laut einigen Eltern mit Tradition und gewissen Werten verbunden sind.

Auch in den Aussagen der Kinder wurde diese Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden deutlich, wie am Beispiel von Annas Aussage ersichtlich wird: „*Wir feiern kein*

Weihnachten zu Hause. Meine Mama hat gesagt, das tun wir nicht, weil wir keine Christen sind.“ (Anna, 04.11.2011) Das Eigene, in diesem Fall der Islam, wird somit deutlich vom Christentum abgegrenzt.

Laut Baumann bietet die essentialistische Sicht im alltäglichen Leben, vor allem mit Kindern, somit einen wesentlichen Vorteil: *„In dealing with children and other dissenters, it helps keep them on the straight-and-narrow: ‚Do as your culture says,‘ it warns, ‚or you are a bad member or no member at all.‘*“ (ebd.: 84)

Vor allem wenn die Kinder Fragen über kulturelle oder religiöse Differenzen stellten, war dies bei den Antworten der Eltern oder des Personals ersichtlich. Die Pädagogin Natascha begründete dies folgendermaßen: *„Wenn man den Kindern sagt, dass das bei ihnen, also zum Beispiel bei den Moslems so ist, dann geben sie sich mit der Antwort einfach zufrieden. Sie wissen, sie sind Moslems, und daher muss das bei ihnen so sein.“* (Natascha, 21.11.2011) Auf die Frage, ob sie den Kindern genauer erklärt, warum sie das machen oder nicht machen können/dürfen, antwortete sie: *„Nein, den Kindern reicht das schon. Außerdem erspart man sich dadurch eine genauere Thematisierung der Unterschiede.“* (ebd.) Das heißt, die Antwort, dass es in ihrer Kultur oder Religion so sei, rechtfertigt die Differenzen (*siehe 2.3. und 3.5.*).

Auffällig bei meiner Forschung war, dass viele Kinder diese Antworten übernahmen, um dadurch ihr Handeln zu rechtfertigen. Somit erklärten manche Kinder ihr unterschiedliches Handeln oft mit ihrer Nationalität oder Kultur. Als ich zum Beispiel Nikolina fragte, ob sie zu Hause auch einen Adventskalender hat, antwortete sie mir folgendermaßen: *„Nein, leider nicht. Meine Mama hat gesagt, dass es nicht geht, weil die Tage nicht stimmen, weil wir in Serbien Weihnachten erst später feiern.“* (Nicolina, 02.12.2011)

Auch Sasha, der bei seiner Mathematik Hausübung Unterstützung von der Hortpädagogin Emöke brauchte, argumentierte mit seiner Nationalität: Die Pädagogin konnte nicht nachvollziehen wie er multipliziert und behauptete, dass er es falsch mache. Darauf antwortete Sasha: *„So hat es mir mein Papa gezeigt. Wir Amerikaner machen das so.“* (Sasha, 09.11.2011)

Auch wenn Kultur nach der essentialistischen Sichtweise als unveränderliche Komponente gehandhabt wird, so unterliegt sie dennoch kontinuierlichen Veränderungen. Baumann drückt

es folgendermaßen aus: *„All the culture to be had is culture in the making, all cultural differences are acts of differentiation, and all cultural identities are acts of cultural identification.“* (Baumann 1999: 95)

Die prozessuale Theorie von Kultur unterliegt einem ständigen Veränderungsprozess, das heißt, die Wandelbarkeit von Kultur wird berücksichtigt. *„It only exists in the act of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning.“* (ebd.: 26) Weiters sagt Baumann: *„All cultures we know change all the time.“* (ebd.: 87) Eine essentialistische Sichtweise kann keine Veränderungen erklären, weshalb der prozessuale Diskurs dann eine Rolle spielt, wenn es um kulturelle Neugestaltung geht. AkteurInnen in multikulturellen Gesellschaften sind somit auf die prozessuale Funktion von Kultur angewiesen, auch wenn sie ein essentialistisches Kulturverständnis vertreten (vgl. ebd.: 86).

Während meiner Forschung lernte ich eine Mutter kennen, die mir erzählte, dass sie gegen jegliche Ausübung des christlichen Glaubens im Kindergarten sei. Sie und ihre Familie sind muslimisch und feiern daher kein Weihnachten. Weiteres sagt sie, dass es ihr wichtig ist, dass ihrem Kind nur die eigene Religion, also der Islam vermittelt wird (Gesprächsnotiz: Mutter, 11.11.2011). Eine Woche später, als eine Gruppe von Müttern auf ihre Kinder beim Abholen wartete, ging die Leiterin auf sie zu und erklärte ihnen, dass noch Adventkränze für die Gruppen benötigt werden. Als sie fragte, ob jemand einen mitbringen könnte, meldete sich jene Mutter des vorher beschriebenen Gesprächs freiwillig. Sie erzählte, dass sie im letzten Jahr an einem Adventkranz-Bastelkurs teilgenommen habe. Da sie für zu Hause einen basteln wird, kann sie auch gerne welche für den Kindergarten gestalten (Feldnotiz, 18.11.2011). Verwundert darüber fragte ich sie, weshalb sie einen Adventkranz zu Hause hatte. Sie antwortete: *„Ich find die Idee einfach so schön. Irgendwie ist es ganz nett, wenn man um den Adventkranz sitzt, auch wenn wir dabei nicht beten, wie es vielleicht die Katholiken machen. Wir setzen uns am Abend zusammen, zünden die Kerzen an und jeder erzählt das beste Erlebnis seines Tages.“* (Mutter, 18.11.2011)

In einem Beispiel von Baumanns Forschung im multiethnischen Londoner Stadtteil Southall erläutert er, dass kulturelle Annäherungen zum Teil auf ungeplanten, unabsichtlichen Prozessen basieren. Dies kann etwa das Feiern des Weihnachtsfestes sein, das auch von Nicht-Christen praktiziert wird, da dies für sie in einer neuen Situation in einem anderen Land dazu gehört (vgl. Baumann 1999: 128f): *„(...) [E]ntering the domains of religious ritual,*

there is hardly a Sikh or Hindu home where families fail to celebrate Christmas. Almost all of them find that they have to give in to their children's wish to join the 'English' rituals of posting Christmas cards and putting up a decorated Christmas tree, singing songs of Santa and reindeer, and feasting on an (...) adaptation of Christmas dinner." (ebd.: 129)

Im Kindergarten lernte ich einige Personen kennen, bei denen dies der Fall war. So erzählte mir eine islamische Mutter, dass sie auch Weihnachten feiern, seitdem sie in Österreich leben. *„Auslöser dafür waren meine zwei Kinder. Sie waren so traurig, dass wir zu Hause nicht Weihnachten feierten und dass sie keine Geschenke bekamen. Es brach mir das Herz. Ich wollte nicht, dass sie sich ausgeschlossen fühlen. Seitdem feiern wir jedes Jahr ein bisschen mehr ‚Weihnachten‘. Angefangen hat es mit kleinen Geschenken, mittlerweile backen wir Kekse und dekorieren unsere Wohnung ein wenig.“* (Mutter, 14.12.2011)

Die Leiterin erzählte mir, dass sie mittlerweile viele muslimische Familien kenne, die Weihnachten feiern bzw. die Kinder zu Weihnachten beschenken würden, damit diese nicht traurig sind. Eine Art ‚materialistisches Weihnachten‘, wie sie es nannte. Es hat laut ihr nichts mit Weihnachten an sich zu tun. *„Aber wer weiß, bei wie vielen Katholiken Weihnachten noch im kirchlichen Sinn verstanden wird.“* (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

2.3. Kulturelle Differenzen und Differenzenerfahrungen

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie und in welchen Situationen auf kulturelle Differenzen aufmerksam gemacht wird und dadurch Differenzenerfahrungen entstehen, da dies zu einer Infragestellung und Reflexivität der eigenen Identität führen kann. Das heißt, dass durch das Erkennen der kulturellen Differenzen Identitäten neu konstruiert und zugeschrieben werden (*siehe 3.*).

Die Abgrenzung zu anderen Kulturen erfolgt durch die Ermittlung von kulturellen Differenzen. Das bedeutet, dass die Konstruktion von Fremdheit (*siehe 3.1.*) mit dem Schaffen und der Aufrechterhaltung kultureller Differenzen einhergeht. Hierbei handelt es sich um einen wechselseitigen Prozess, welcher allerdings nicht gleichberechtigt geschehen

muss. Aufgrund von Machtverhältnissen besteht Interesse am Aufrechterhalten dieser Dichotomie, wie Mona Singer folgendermaßen beschreibt: „*Kulturelle Selbst- und Fremdbilder kommen in Beziehungen und durch Abgrenzungen zustande, das heißt in und durch Verhältnisse, die immer auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind.*“ (Singer 1997: 152)

Wenn somit von kulturellen Differenzen gesprochen wird, ist es wichtig die unterschiedlichen Machtpositionen mitzudenken und zu berücksichtigen. Die Unterscheidung von Kulturen verläuft oft hierarchisch und ist mit Bewertungen verbunden. Diese haben auch im Kindergartenalltag Relevanz, da sie sich auf die Sichtweise des Personals gegenüber der Kinder und Eltern auswirken (vgl. Diem/Radtke 1999: 54f).

Aufgrund der zunehmenden Migrationsprozesse entstand ein dauerhaftes Nebeneinander von kulturell unterschiedlichen, heterogenen Gruppen. Somit ist das Fremde im eigenen Land in die Nähe gerückt. Dadurch können Probleme in der Gesellschaft entstehen, die ein Thematisieren von kulturellen Differenzen unumgänglich macht (vgl. Klocke-Daffa 2007: 15).

Laut Sabine Klocke-Daffa tendiert unsere Gesellschaft zur „*Nivellierung kultureller Unterschiede, wo de facto und im Selbstverständnis der Betroffenen Unterschiede bestehen.*“ (ebd.: 16) Anstatt ihre Andersartigkeit zu akzeptieren und respektieren, neigen wir dazu Ungleiches gleich machen zu wollen. Das heißt, das Fremde ist uns am liebsten je ähnlicher es uns selbst ist. Dies inkludiert zum Beispiel unsere Sprache, Verhaltensweisen oder unsere Moralvorstellungen. Das heißt, das Fremde wird durchaus erkannt und, wie Schäffter es bezeichnet, als etwas Fremdartiges oder als Anormalität gesehen (*siehe 3.2.1.*). Passen sich die Fremden im Sinne einer Assimilierung nicht an die eigene Gesellschaft an, so bleiben sie fremd (ebd.: 16). In diesem Zusammenhang werden kulturelle Differenzen, laut Fillitz, oft als Bedrohung empfunden (vgl. Fillitz 2007: 78).

Eine multikulturelle Gesellschaft erfordert aber nicht eine Assimilierung, stattdessen sollen Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel kollektive Überzeugungen oder Ziele gefunden werden, mit denen sich alle identifizieren können. Eine dieser Gemeinsamkeiten könnte die Einstellung sein, dass kulturelle Diversität innerhalb einer Gesellschaft etwas Positives darstellt. Dies setzt jedoch voraus, dass man etwas über das Fremde weiß, es kennenlernt und dadurch schätzen lernt (vgl. Klocke-Daffa 2007: 17f). Denn, wie Bohannan es meiner

Meinung nach passend ausgedrückt hat: „*Etwas über fremde Menschen zu wissen ist ungefährlich. Man flippt deswegen nicht aus.*“ (Bohannan/van der Elst 2002: 16 zit. n. Klocke-Daffa 2007: 18)

Nur durch das Wissen über andere Wertesysteme und Verhaltensweisen, die genauso ihre Berechtigung haben, kann man diese respektieren (vgl. Klocke-Daffa 2007: 18).

Der Kindergarten stellt einen dieser Orte dar, wo Menschen (Kinder, Eltern und auch PädagogInnen und BetreuerInnen) mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen aufeinander treffen. Deshalb spielt es eine wichtige Rolle ob bzw. wie diese im Kindergartenalltag thematisiert werden.

Immer wieder konnte ich im Laufe meiner Forschungen feststellen, dass kulturelle Differenzen ein häufiges Gesprächsthema der Kinder darstellten. Oft wurde über diverse Unterschiede zwischen Österreich und ihrem Herkunftsland (oder dem ihrer Eltern/Großeltern) gesprochen. Dies inkludierte nicht nur kulturelle, sondern auch religiöse und sprachliche Aspekte. Ein Gesprächsthema stellten auch die Alltagskulturen dar. Zum Beispiel wurde über die unterschiedlichen Essenszeiten oder über Einkaufsmöglichkeiten gesprochen. Vor allem über das Thema Religion und religiöse Feste wurden, meist aus aktuellem Anlass, die Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten miteinander verglichen (*siehe 4.3.*).

Da kulturelle Differenzen eng mit der Identitätsbildung eines Menschen einhergehen, ist es bedeutend, dass in Bildungseinrichtungen, wie unter anderem dem Kindergarten, Raum für Differenzen gegeben wird (vgl. Englisch-Stölner 2003: 265). Das bedeutet, dass nicht nur der Rahmen für diese Themen gegeben werden sollte, sondern auch, dass man die Kinder darüber reden und diskutieren lässt (vgl. ebd.: 215f).

Annett Leisau stellt im Wesentlichen drei Formen im Umgang mit kultureller Differenz in Kindergärten fest: Das Übersehen der kulturellen Differenzen, die Problematisierung und Überbetonung dieser sowie ein kompetenter Umgang.

Als erste Form nennt sie das Übersehen von kulturellen Differenzen. Die Gleichbehandlung aller Kinder kann sowohl bewusst als auch unbewusst passieren. Hierbei besteht allerdings die Gefahr, die Kinder nicht als Individuen zu betrachten und folglich nicht auf deren unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Voraussetzungen einzugehen. Dieses Übersehen der Differenzen wirkt im pädagogischen Alltag allerdings zeitsparend und

funktional, da auf die vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Anforderungen der Kinder nicht eingegangen werden muss und ihre Arbeit dadurch weniger mühsam wird. Des Weiteren scheint es, als ob es den PädagogInnen ein besseres Gefühl gibt, wenn sie behaupten alle Kinder gleich zu behandeln (vgl. Leisau). Dies veranschaulicht die Aussage der Geschäftsführung, die anmerkt: *„Im Grunde sind sie [die Kinder; Anm. d. Verf.] alle in erster Linie Kinder und nicht Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Da ist es wichtig sie auch gleich zu behandeln.“* (Interview: Geschäftsführung, 14.11.2014)

Annita Kalpaka merkt an, dass innerhalb kulturell heterogener Kindergruppen *„die Gleichbehandlung strukturell Ungleicher eher zur Verfestigung ihrer Diskriminierung als zur ihrer Gleichstellung“* (Kalpaka 2001: 6) führt.

Des Weiteren kann durch die Gleichbehandlung und das Bemühen, alle Kulturen als gleichwertig zu erachten, eine Art Gleichgültigkeit entstehen. Daraus resultiert, *„dass kulturelle Differenzen unsichtbar gemacht werden.“* (Englisch-Stölner 2003: 232). Aus einer Angst vor Überbetonung der Differenzen von Seiten des Personals und einer sich daraus ergebenden Problematisierung von Themen, die vorher nicht da gewesen sind, resultiert, dass den kulturellen Differenzen kein Raum geschaffen wird. Allerdings muss man festhalten, dass dies meist mit der Absicht geschieht, Konflikte zu vermeiden (vgl. ebd.).

Als zweite Form des Umgangs mit kulturellen Differenzen führt Leisau die Problematisierung und Überbetonung dieser an. In multikulturellen Kindergartengruppen werden die Probleme oft von den PädagogInnen in den Vordergrund der Betrachtung gestellt. Zu diesen Problemen zählen unter anderem die sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch. Dabei wird die Erstsprache kaum gewürdigt und als Hindernis für das Erlernen der Zweitsprache Deutsch dargestellt. Des Weiteren werden ihnen *„Probleme bei der Entwicklung ihrer kulturellen Identität einfach generell unterstellt.“* (Leisau). Kalpaka hält fest, dass bei dieser Bewältigungsstrategie der kulturellen Differenzen eine Überbetonung und Festlegung der Kinder auf ihre ethnische oder kulturelle Herkunft stattfindet. Dabei unterscheiden die PädagogInnen zwar zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch verfallen sie oft in kulturelle Kategorisierungsmuster (vgl. Kalpaka 2001: 5f). Dies wurde beispielsweise an folgenden Aussagen ersichtlich: *„Die asiatischen Kinder sind besonders strebsam.“* (Leiterin, 27.02.2012) oder *„Bei den serbischen Kindern muss man besonders aufpassen. Die sind oft recht aggressiv.“* (Andrea, 27.08.2014)

Bei dieser Form der homogenen Zuschreibung wird ein individueller Umgang mit jedem einzelnen Kind verhindert. Leisau erklärt das dadurch, dass die Homogenisierung wohl ein Versuch ist, die Vielfältigkeit der Kinder zu bewältigen (vgl. Leisau).

Beim Großteil des Kindergartenpersonals herrscht Unsicherheit im Umgang mit kulturellen Differenzen, da diese entweder übersehen oder überbetont werden. Wie Englisch-Stölner anmerkt, hat dies mit einer unzureichenden Aus- bzw. Fortbildung zu tun (vgl. Englisch-Stölner 2003: 234).

Allerdings merkt Leisau an, dass die dritte Form ein kompetentes Umgehen mit kulturellen Differenzen ist. Dabei bezieht sie sich auf Pamela Obernhuemer, die festhält, dass es PädagogInnen gibt, die interkulturell kompetent handeln und die bestehenden Unterschiede nicht verdrängen, bzw. diese nicht als Problem wahrnehmen. *„Das Kind mit seinen Stärken und Schwächen, mit seinem Lebensumfeld und dem jeweiligen familiären, kulturellen und religiösen Hintergrund steht hierbei im Mittelpunkt der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte.“* (Leisau; vgl. Ulich et al. 2005) Bereits im Kindergarten sollten die Kinder die Möglichkeit haben, offen und wertschätzend mit Multikulturalität umzugehen, das heißt, mit anders aussehenden, anders sprechenden oder an einen anderen Gott glaubenden Menschen, die andere Feste feiern (vgl. Leisau). Auch Englisch-Stölner fiel bei ihrer Forschung an Niederösterreichischen Schulen auf, dass es PädagogInnen gibt, die sehr wohl eine bewusst differenzierende Haltung bezüglich der kulturellen und auch sozialen Hintergründe, sowie der Kenntnis von mehreren Sprachen und unterschiedlicher Herkunft machten (vgl. Englisch-Stölner 2003: 247).

Differenzerfahrungen werden aufgrund der kulturellen Vielfalt und Pluralität der AkteurInnen im Kindergartenalltag regelmäßig in alltäglichen Situationen gemacht. Denn: *„In der Konfrontation mit einer Pluralität von Weltdeutungen scheint das Vertraute der eigenen Lebenswelt dem Fremden der Lebensformen und kulturellen Weltdeutungen in einer Weise gegenüberzustehen, die auf allen Ebenen des sozialen Lebens Differenzerfahrungen entstehen lässt.“* (Bartmann/Immel 2012: 7)

Ein Beispiel aus meiner Forschung für eine typische Alltagssituation bei der die Kinder Differenzerfahrungen machen, stellt das Mittagessen dar. Durch gewisse Verhaltensweisen (was sie essen bzw. essen dürfen und was nicht) werden Differenzen sichtbar, die von den Kindern, vor allem den Hortkindern, sehr wohl als religiöse und kulturelle Unterschiede

wahrgenommen werden. So meinte die Leiterin: *„Essen ist immer ein sehr heikles Thema. Ein hinduistisches Kind darf kein Rindfleisch essen, ein muslimisches kein Schweinefleisch... mich überrascht halt immer, wie sehr den Kindern bewusst ist, dass sie das aus religiösen Gründen nicht essen dürfen. Da ist wirklich ein hohes Maß an Bewusstsein vorhanden. Und somit finden bei uns beim Mittagessen des Öfteren Gespräche der Kinder über die Unterschiede der Religionen statt.“* (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Diese Differenzerfahrungen können bei Projekten, die Themen wie kulturelle Vielfalt, Interkulturalität etc. behandeln, gemacht werden. Aber auch alltägliche Alltagsgegenstände können diese begünstigen, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.3.2. Projekte und Materialauswahl

„Wenn man mit den Kindern zum Beispiel ein Projekt zum Thema Länder dieser Welt macht, dann ist das halt so eine Sache. Da kann es sein, dass du am Ende vom Projekt viele Vorurteile geschaffen hast. Man macht ja ununterbrochen Zuschreibungen, weil man muss die Thematik ja auch irgendwie leicht verständlich für die Kinder aufbereiten. Also auch, wenn die Intention dahinter grundsätzlich gut ist, bewirkt man halt schnell einmal das Gegenteil.“

(Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Diese Problematik wird unter anderem vom Pädagogen Martin Textor aufgegriffen. Er warnt vor multikulturellen Projekten und Angeboten, da dabei die Gefahr besteht, Personen mit Migrationshintergrund zu stereotypisieren und *„auf die Rolle derjenigen festgelegt werden, die exotisches Essen kochen und Folklore darbieten.“* (Textor) Das Resultat solcher Veranstaltungen sind oft neu geschaffene oder verfestigte Vorurteile. Der Hintergedanke bzw. die Zielvorstellung dieser Feste, nämlich diese abzubauen, gelingt daher leider oft (vgl. ebd.).

Vom Kindergartenpersonal gut gemeinte Projekte zum Thema Interkulturalität im Kindergarten könnten somit das Gegenteil von dem, was erhofft wurde, bewirken. Ein Beispiel aus meiner Feldforschung stellt das Projekt ‚Viele Köche verderben den Brei‘ dar. Bei diesem Projekt beschäftigten sich die Kinder über einen längeren Zeitraum mit den unterschiedlichen traditionellen Gerichte und Kochweisen verschiedener Länder und sollten

dabei auch etwas über die Kultur des Landes kennenlernen. Die Pädagoginnen, die das Projekt leiteten, hatten die Absicht die Vielfalt der Länder und deren Essensgewohnheiten zu zeigen, wie mir eine Pädagogin berichtete (Gesprächsnotiz: Andrea, 20.08.2014). Am Ende des Projektes wurden bei einer Veranstaltung, bei der verschiedene Gerichte in den unterschiedlichen ‚Länderecken‘, die im Raum dekoriert wurden, zur Verkostung angeboten. In jeder Ecke des Raumes hingen die vorbereiteten Plakate mit Informationen zum jeweiligen Land und Gericht. Zu dieser Veranstaltung wurden die Eltern eingeladen. Manche Eltern – jene mit Migrationshintergrund – wurden vorab gefragt, ob sie bei dem Projekt mitmachen wollten und ihr Land repräsentieren möchten. Auch die philippinischen Betreuerinnen vertraten ihr Land. Dabei passierte unter anderem folgende Situation, die die Problematik solcher Projekte veranschaulicht: Beim Projekt wird auf die Vielfalt der Kochkünste der ganzen Welt eingegangen. Die Pädagogin fragt ein Mädchen, wo ihre Mutter einkaufe, mit der Absicht, etwas über die asiatische Küche zu erfahren. Das Mädchen antwortet, dass ihre Mutter viel lieber Spaghetti koche als asiatisch (Feldnotiz, 27.08.2014). Anhand dieser Aussage wird das Mädchen in diesem Moment zur Anderen gemacht, da dabei das ‚Fremde‘, ‚Exotische‘ angesprochen und hervorgehoben wird. Des Weiteren wird sie dadurch auf ihre kulturelle Herkunft reduziert.

Wie anhand dieses Beispiels ersichtlich wird, *„besteht bereits schon mit dem Hervorheben von Differenzen bzw. Fokus auf die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten² oder der Herkunftskontext von Schüler_innen mit Migrationshintergrund die Gefahr, die Differenzen damit salient zu machen und die Individuen darauf festzuschreiben und so zu anderen bzw. Nicht-Zugehörigen zu machen (...).“* (Riegel 2012: 211)

„Alle Kinder dieser Welt“ war ein weiteres Projekt, welches zum Thema Multikulturalität veranstaltet wurde. Bei den Teambesprechungen wurde das Konzept dafür gemeinsam vom Personal erarbeitet. Auslöser für dieses Projekt waren die Beobachtungen des Personals, dass die Kinder Interesse und Neugier an unterschiedlichen Lebensweisen, sowie körperlichen und sprachlichen Differenzen zeigten. *„Wir setzten uns mit der Herkunft von Menschen, dem Brauchtum und der Kultur in anderen Ländern auseinander und starteten eine Reise durch die verschiedenen Länder dieser Erde. Von Europa nach Afrika, Asien und danach nach Amerika zu den Indianern. Ja, wir versuchten das Wichtigste kindgerecht und lustbetont zu*

² Paul Mecheril definiert das Konzept der ‚natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit‘, da die Bedeutung der Begriffe ‚Nation‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ zunehmend miteinander verwoben sind (vgl. Mecheril 2010: 14). Mehr dazu siehe Mecheril 2003.

vermitteln.“ (Natascha, 28.02.2012) Auch bei diesem Projekt wurden die Eltern um Hilfe gebeten, um Anschauungsmaterial, wie zum Beispiel traditionelle Kleidung, mitzubringen. Höhepunkt des Projekts waren die Darbietungen der Kinder (Tänze und Lieder) zum Kindergartenfest.

Anhand dieses Projektes lassen sich die stereotypen Vorstellungen über andere Länder und Kulturen des Kindergartenpersonals erkennen. Klischeehafte Darstellungen der Indianer mit Federschmuck am Kopf oder der Chinesen mit gelben Hüten wurden beim Fest gezeigt. Anhand des Beispiels Österreich, wo alle Kinder in Tracht gekleidet waren und versuchten zu jodeln, erklärten die Pädagoginnen den Kindern, dass zum Beispiel die traditionelle Kleidung in den anderen Ländern auch nicht täglich getragen wird (Feldnotiz, 28.02.2012).

Es lässt sich festhalten, dass durch diese Projekte zwar stereotype, klischeehafte Bilder vermittelt und auf kulturelle Differenzen aufmerksam gemacht wurde, jedoch konnten sowohl Gemeinsamkeiten erkannt und besprochen werden. Vor allem bei den Eltern, die nach den jeweiligen Veranstaltungen befragt wurden, gab es große Resonanz und hauptsächlich positives Feedback. Sie berichteten, dass sie dadurch mit andern Eltern ins Gespräch kamen und zum Beispiel sich durch das Erfragen eines Kochrezeptes über andere Aspekte und Lebensweisen ihres Heimatlandes unterhielten. Dies führte zu weiterem Austausch zwischen den Eltern, bei dem nicht zuletzt über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesprochen wurde. Es wurden Kontakte geknüpft, Informationen über Freizeitprogramme ausgetauscht und dadurch neue Bekanntschaften geschlossen. Scherze über traditionelle Kleidung, Bräuche und klischeehafte Vorstellung waren des Öfteren Gesprächsthema der Eltern. Das heißt, dass diese Veranstaltungen somit ein verbindendes Element darstellen, das Eltern die Möglichkeit gibt, miteinander in Kontakt zu treten. Dieser Kontakt wird zum Teil auch von der Leiterin gezielt herbeigeführt, indem sie Eltern mit unterschiedlicher Herkunft miteinander bekannt macht. Laut ihr sollen die zum Teil vorhandenen Hemmungen und Ängste vor dem ‚Fremden‘ genommen werden (Feldnotiz, 28.02.2012).

Innerhalb des Teams veranstaltete die Leiterin im Rahmen der Teambesprechungen Übungen, die zum Team Building beitragen sollten. Dabei versuchte die Leiterin des Öfteren Spiele einzubringen, die auf die kulturelle Diversität der MitarbeiterInnen eingingen. Zum Beispiel bat sie die MitarbeiterInnen, Sprichwörter aus aller Welt zu sammeln. Diese wurden in verschiedenen Sprachen auf einem Plakat gesammelt und anschließend im Team übersetzt und mit den Sprichwörtern anderer Länder verglichen. Es stellte sich dabei heraus, dass es

einige Sprichwörter gibt, die ähnlichen oder gleichen Inhalt haben, oder manchmal auch komplett konträr sind. Die MitarbeiterInnen wirkten begeistert an diesem Thema und verbrachten eine Stunde damit, sich über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Sprachgebrauch ihrer Herkunftsländer zu unterhalten (Feldnotiz, 19.11.2014).

Allerdings sind Projekte zum Thema Interkulturalität nicht der häufigste Grund für Differenzerfahrungen. Im Alltag spielen vor allem die verwendeten Materialien und die Raumgestaltung des Kindergartens eine zentrale Rolle, da die Kinder täglich damit konfrontiert sind. Im Wiener Bildungsplan wird folgende Anforderung an die Kindergärten gestellt: *„Die Raumgestaltung und Materialauswahl spiegeln die Vielfalt der Gesellschaft wider.“* (MA 10, Bildungsplan 2006: 31) Dies ist im Alltag allerdings nicht immer einfach umzusetzen, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen werden.

Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften konstatiert, dass die *„fehlende Repräsentanz von Menschen und Kulturen, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, in Kinderzimmern die üblichste Form der Diskriminierung“* (Verband binationaler Familien und Partnerschaften 2005: 21) ist. Dies trifft auch in Gruppenräumen des Kindergartens zu. Viele Materialien, unter anderem Puppen, Bilderbücher oder Gegenstände des Alltags, bilden die Mehrheitsgesellschaft, das heißt, hellhäutige WesteuropäerInnen ab. Durch bewusstes oder unbewusstes Weglassen oder Hinzufügen gewisser interkultureller Gegenstände kann das Leben im Kindergarten und seine Vielfältigkeit in einem gewissen Maß mitbestimmt werden (vgl. Leisau). Christa Preissing merkt an, dass dadurch Norm vermittelt wird, das heißt es werden Signale gegeben *„was als ‚normal‘ gilt und was nicht.“* (Preissing 2003: 7)

Im Kindergartenverein meiner Forschung ist die Materialauswahl größtenteils den jeweiligen LeiterInnen überlassen, auch wenn es gewisse Vorschläge vom Verein gibt. Die Leiterin in meinem Standort betonte, dass sie beim Kauf von neuen Materialien immer auf die kulturelle Vielfalt achtet. Auch wenn das manchmal sehr schwer ist.

„Bei den Puppen ist es schon besser geworden. Die gibt es mittlerweile in verschiedenen Hautfarben, allerdings sind die meist sehr stereotyp und leider gibt es auch keine geschlechtlichen Puppen. Das ist ja auch eine Art von Differenz die einfach ignoriert wird.“ (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Leisau meint dazu, dass Kindern die Möglichkeit gegeben werden soll, sich durch Puppen mit sich selbst zu identifizieren, da diese eine menschliche Nach- oder Abbildung darstellen

sollten. Dadurch wird ihnen ermöglicht, früh mit verschiedenen Hautfarben in Berührung zu kommen und diese nicht als fremd oder angstmachend zu sehen. Des Weiteren betont sie, dass die Puppen auch die heute landestypische Kleidung haben sollten, allerdings nicht eine exotische oder klischeehafte, die Stereotype widerspiegelt³ (vgl. Leisau). Dies ist jedoch im Kindergarten der Fall.

Kinderbücher bzw. die AkteurInnen in den Bilderbüchern stellen ein weiteres Material dar, welches selten auf die kulturelle Vielfalt eingeht. Wenn Personen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen vorkommen, so die Leiterin, dann handelt es sich im Normalfall um Problemgeschichten. *„Ja also, zum Beispiel Selim und Susanne, ein dramatisches Buch [lacht]. Ja, Selim hat keine Freunde und Susanne hilft ihm dann, welche zu finden. Immer wenn die Namen in Kinderbüchern nicht typisch Deutsch sind, weiß man schon über den Inhalt der Geschichte Bescheid. Und im Normalfall haben die ausländischen Kinder das Problem. Scheinbar will man mit diesen Büchern erreichen, dass sich die Kinder dadurch besser integrieren. Aber das ist doch Schwachsinn. Den Kindern sind die Namen ja auch völlig egal. Aber diese Bücher müssen immer eine Moral dahinter haben. Die können nicht einfach nur Freude machen.“* (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Eine weitere Problematik bei Kinderbüchern ist die Tatsache, dass in den meisten jedoch nur Menschen mit weißer Hautfarbe vorkommen. *„Das ist ein großes Problem. Wie zum Beispiel die typische türkische Mama, die hat kein Top an und blonde lange Haare. Abgesehen davon, dass das auch nicht für die meisten österreichischen Mütter zutrifft. Ja es werden halt typisch weiße Familien mit den typischen Namen dargestellt.“* (Interview: Leiterin, 16.11.2011) Bei englischen Büchern hingegen ist das nicht der Fall, die sind viel vielfältiger und diverser, so die Leiterin (vgl. ebd.). Dazu, wie sich diese Kinderbücher auf die Kinder auswirken, meinte die Leiterin Folgendes: *„Manche Kinder fragen halt schon, warum die [Personen im Buch; Anm. d. Verf.] immer alle weiß sind. Da wird Hautfarbe immer wieder mal zum Thema. Diese Frage ist halt auch schwierig zu erklären. Und das wirkt sich dann schon auch darauf aus, dass sich Kinder nicht als dazugehörig fühlen. Da merken sie sehr wohl, dass sie anders sind. Also die Differenzen werden ihnen dadurch bewusst. Ja also, wenn sich die Kinder selber zeichnen, fällt das dann halt oft auf.“* (ebd.) Dies konnte ich bei meiner Feldforschung

³ Die Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung und das Institut für Situationsansatz in Deutschland haben dafür die sogenannten ‚Persona Dolls‘ entwickelt. Dabei handelt es sich um Puppen, die Kinder unterschiedlichster Herkunft und Familienkultur repräsentieren. Mehr dazu siehe: <http://www.situationsansatz.de/persona-dolls-125.html> (03.09.2015)

beobachten. Amina, ein fünfjähriges, dunkelhäutiges Mädchen malte sich als hellhäutige Prinzessin. Als sie die Betreuerin fragte, warum sie sich nicht dunkel male, antwortete das Kind, dass Prinzessinnen nur weiß sein können und sie das auch gerne sein möchte. Sie ergänzte, dass sie aber froh sei, nicht so schwarz zu sein wie Shaggi, ein Kind aus ihrer Kindergartengruppe (Feldnotiz, 21.11.2011). Hier ist noch anzumerken, dass es eine Auswahl an verschiedenen Hautmalen im Kindergarten geben muss, damit die Kinder überhaupt die Möglichkeit haben, sich oder andere Personen in der betreffenden Hautfarbe zu malen.

Im multikulturellen Kindergarten bietet es sich laut Leisau an, auf die Diversität der Menschen bei der Raumgestaltung einzugehen (vgl. Leisau). Dies wurde im Kindergarten insofern umgesetzt, dass im Gang eine große Weltkarte hängt und in jeder Gruppe ein Globus zu finden ist, damit die Kinder zeigen und darüber reden können, woher sie oder ihre Eltern bzw. Großeltern ursprünglich kommen⁴. Dieses Angebot wird vor allem von den Hortkindern öfter genutzt, vor allem, wenn sie gerade im Ausland auf Urlaub waren – zum Beispiel nach den Weihnachtsferien (Feldnotiz, 12.01.2012).

Des Weiteren wird man schon beim Eingang von einem mehrsprachigen Willkommensschild begrüßt. Dies entstand am Anfang des Kindergartenjahres bei einem Elternabend im Rahmen einer Übung zum Kennenlernen (Gesprächsnotiz: Andrea, 20.8.2014).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Differenzerfahrungen auf mehreren Ebenen stattfinden. Die Ausstattung des Kindergartens und verschiedenste Projekte können dazu führen, dass kulturelle Differenzen eher wahrgenommen bzw. verstärkt werden, aber auch den Raum für interkulturelle Diskurse öffnen können. Im Folgenden soll gezeigt werden, ob bzw. welche Herausforderungen und Chancen die Diversität der AkteurInnen im Kindergarten mit sich bringt und welche Gegenmaßnahmen zur Vorurteilsbildung und Konfliktenstehung gesetzt werden können.

⁴ Hierbei möchte ich auf den starken lokalen Konnex von Kultur verweisen: Kulturessentialismus geht mit einem territorialen Konzept von Kultur einher, das heißt ‚Kulturen‘ werden eindeutig bestimmten Räumen zugeordnet. Aufgrund der gegenwärtigen Mobilität der Menschen kommt es zu ‚einer ‚Erosion‘ kultureller ‚Spezifität‘ von Orten sowie einer Umdeutung derselben.‘ (Tošić/Kroner/Binder 2009: 116) Gupta und Ferguson greifen hierfür den Begriff der ‚Deterritorialisierung‘ auf (vgl. ebd.). Genaueres siehe Gupta/Ferguson 1997.

2.4. Herausforderungen und Chancen durch kulturelle Diversität

„Die Frage ist halt immer, ob man mit solchen Ansätzen und Projekten zur Interkulturalität diese Diversität nicht erst recht hervorhebt und ob man damit nicht mehr Probleme schafft? Es sollte ja nicht gegenläufig zur Integration laufen... Das heißt, man muss einen Weg finden, Diversität zu leben, ohne dabei die Differenzen hervorzuheben. Und das sehe ich als eine der größten Herausforderungen in multikulturellen Kindergartengruppen.“

(Interview: pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014)

Die Herausforderung im Umgang mit kultureller Diversität besteht darin, kulturelle Vielfalt als Chance zu verstehen und von Gemeinsamkeiten statt von Unterschieden auszugehen. Denn: *„Differenzen in jeglicher Form beinhalten einerseits Hürden und Konfliktpotential, andererseits eine kreative Kapazität.“* (Binder 2004: 19) Daher ist es wichtig, dass Diversität in einer heterogenen Gesellschaft zunehmend positiv besetzt wird. Staatliche Bildungseinrichtungen sind daher gefordert, an einer Bewusstseinsbildung zum Umgang mit Diversität, das inkludiert Wissen über Stereotypisierung und dessen Zuschreibungen, zu arbeiten (vgl. ebd.).

Werden die Unterschiede, vor allem die Kulturunterschiede betont und diese als statisch und unveränderlich angenommen, führt dies oft zur Stereotypisierung und Betonung von Gegensätzen (vgl. Luciak/Binder 2010: 15). Durch diesen Differenz-Ansatz entsteht daher die Scheu vieler PädagogInnen, kulturelle Differenzen überhaupt zu thematisieren, da sie befürchten, diese eher zu verstärken als zu minimieren (*siehe 2.3.1.*).

Daher wird in interkulturellen Ansätzen für die Betonung der Vielfalt plädiert. Bei diesem sogenannten pluriformen Ansatz, bei dem kulturelle Vielfalt im Vordergrund steht, werden alle Kinder als Individuen, die vielschichtige, prozesshafte Identitäten haben, gesehen. Das heißt, es wird nicht in ‚wir-sie‘ Kategorien gedacht (vgl. ebd.). Die Tatsache, dass Kinder in erster Linie Kinder, also Individuen sind und nicht vordergründig als „Kinder mit Migrationshintergrund“ gesehen werden, wird auch von Fillitz akzentuiert (vgl. Fillitz 2007: 84). Die Anerkennung von Differenzen sollte daher Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns sein. Dazu muss die ethnische, kulturelle und sprachliche Vielfalt positiv bewertet und erfahrbar gemacht werden (vgl. Binder/Englisch-Stölner 2005: 164ff). Nur so kann die kulturelle Vielfalt zur Horizonterweiterung, wie es im Wiener Bildungsplan heißt, beitragen (vgl. MA 10, Bildungsplan 2006).

Hier setzt laut Sabine Klocke-Daffa sowohl die größte Stärke als auch Aufgabe der Kultur- und Sozialanthropologie an, da sie einen wertvollen Beitrag zur Überbrückung der kulturellen Distanz zwischen den Gesellschaften leisten kann. Das heißt, es geht um das Sichtbarmachen von fremden Vorstellungen und Verhaltensweisen, um das Fremde zu verstehen und dadurch die Angst davor zu verlieren und die ‚Anderen‘ in Folge zu respektieren (vgl. Klocke-Daffa 2007: 20ff). Somit kann die Anthropologie beim Umgang mit Differenzen sowie bei der Vermittlung in kulturellen Konfliktsituationen Beiträge leisten.

Der Kindergartenverein nennt verschiedene Chancen und Schwierigkeiten eines multikulturellen und multilingualen Teams.

Zu den Schwierigkeiten werden die *„häufigen Missverständnisse infolge verschiedener Erstsprachen und kultureller Diversitäten“* (Interview: bilinguale Fachberatung, 06.05.2015) gezählt. Die ist im Alltag und bei Besprechungen durch fehlende Übersetzungen spürbar. Als weitere Schwierigkeit werden *„nicht thematisierte Rivalitäten zwischen den BetreuerInnen und PädagogInnen“* (ebd.) genannt. Um diesen Herausforderungen entgegenzuwirken, wird das Geschick der jeweiligen Leitung verlangt, indem diese professionelle MitarbeiterInnen-Führung und gemeinsame Übungen zum Team Building machen soll (vgl. ebd.).

Als eine Herausforderung, vor allem mit dem bilingualen Personal, nennt die pädagogische Koordinatorin die Tatsache, dass beim Einstellen der MitarbeiterInnen nicht bzw. zu wenig darauf geschaut wird, welche Nationalitäten in einem Standort und im speziellen in einer Gruppe zusammen treffen. *„Das ist ein ganz großes Thema, weil die Philippininnen haben grundsätzlich einen ganz anderen Zugang zur Kindererziehung als zum Beispiel die Nigerianerinnen. Ja, das ist ein ganz anderer kultureller Hintergrund. Da spielen auch verschiedene Wertvorstellungen mit. Also meiner Meinung nach haben wir hier ein starkes Diversitätsthema und das wirkt sich dann natürlich auf den Alltag im Kindergarten aus.“* (Interview: pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014)

Allerdings sieht sie auch das Potential der kulturellen Diversität: *„Ich glaube halt, man könnte das [die kulturelle Vielfalt, Anm. d. Verf.] vielmehr zum Vorteil nutzen. Der Verein könnte von den unterschiedlichen Ansätzen und Erfahrungen der Menschen profitieren. Es wäre schon interessant zu vergleichen, welche Vorstellung von Kinderbetreuung und Erziehung vorherrschen, damit man davon auch lernen kann. Es gibt ansatzweise eine solche Teamvernetzung im Verein, aber da sind wir leider erst am Anfang.“* (ebd.)

Der Verein sieht als Chance eines multikulturellen und mehrsprachigen Teams *„verstärkte Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen durch intensiven Austausch und ein schnelleres Erlernen der jeweiligen Fremdsprache – Deutsch/Englisch, je nach Erstsprache – im Alltag.“* (Interview: bilinguale Fachberatung, 06.05.2015)

Laut Anette Leisau bietet multikulturelles Personal die Chance das multikulturelle Angebot einer Einrichtung zu erweitern: *„Durch ihre spezielle eigene Erfahrung, nämlich bilingual und mit einem anderen kulturellen und religiösen Familienhintergrund aufgewachsen zu sein, können sie wichtige Funktionen für die Kinder, für die Eltern und nicht zuletzt für die Einrichtung und die Träger übernehmen.“* (Leisau) Des Weiteren spiegelt ein multikulturelles Personal die Diversität in der Gesellschaft wider und hat eine Vorbildfunktion für die Kinder, indem sie bereits früh in einer heterogenen Gruppe innerhalb des Kindergartens aufwachsen (vgl. ebd.).

Um die möglichen Herausforderungen, die durch Diversität bzw. kulturelle Differenzen entstehen können, zu bewältigen bzw. entgegenzuwirken, bietet der sogenannte ‚Anti-Bias-Approach‘ eine gute Möglichkeit. Wenn man sich mit diesem Ansatz beschäftigt, ist es unumgänglich, sich damit auseinanderzusetzen, dass der Umgang mit Diversität konsequent mit Machtfragen verknüpft ist, da gesellschaftliche Machtverhältnisse auch im Kindergarten wirksam sind. Diese finden sowohl über institutionelle Strukturen als auch über die Personen, die dort arbeiten, und *„ihre Verinnerlichung von Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen mit sich herumtragen“* (Wagner 2012: 2), Einzug. Der Kindergarten, als gesellschaftliche Institution, vertritt die Normen und Werte der Dominanzkultur. Die AkteurInnen innerhalb dieser Einrichtung stehen stellvertretend für diese Werte (vgl. Şikan 2008: 187). Grundlage des Anti-Bias-Approachs ist die Theorie der institutionellen Diskriminierung, bei der man von der Vorstellung der Überlegenheit einer Gruppe ausgeht. Die Institutionalisierung der Diskriminierung verursacht Benachteiligungen und Ausgrenzungen einzelner Menschen auf der Grundlage von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Preissing/Wagner 2003: 2).

Diese institutionalisierte Diskriminierung hat unter anderem damit zu tun, dass Bildungseinrichtungen nationalstaatliche Institutionen sind, deren Ziel es ist, patriotisches Bewusstsein zu bilden bzw. weiterzugeben und die Identifikation mit dem Nationalstaat zu fördern (vgl. Langthaler 2004). Das heißt, als nationalstaatliche Bildungsinstitution werden

homogenisierende Zielvorstellungen, deren Funktion eine kulturelle Reproduktion des Nationalstaates ist, verfolgt (vgl. Binder 2004: 273). Dies kann zur Ausgrenzung von Kindern und damit einhergehenden Vorurteilen und Rassismen seitens der PädagogInnen oder Leitung führen (vgl. Langthaler 2004).

Baumann nennt hierzu zwei widersprüchliche Aufgaben von Bildungseinrichtungen: Zum einen handelt es sich um die Fortsetzung der nationalstaatlichen Kontinuität, zum anderen soll gleichzeitig die Integration von MigrantInnen stattfinden. *„They operate on the cutting edge between, on the one hand, reproducing recognizably nation-specific structures, routines and imaginaries, on the other recognizing and engaging with cultural differences and socio-cultural inequalities on a day-to-day basis.“* (Baumann in Schiffauer et al. 2003 zit. n. Binder 2004: 273f) Es soll ein demokratisches Bildungswesen entstehen, das gleiche Chancen und Zugangsmöglichkeiten für alle bietet. Diese hätte zum Ziel, dass *„einer möglichst großen Zahl von Individuen in möglichst kurzer Zeit Gelegenheit zum möglichst vollständigen Erwerb möglichst vieler [...] Fähigkeiten“* (Bourdieu 2001: 152) gegeben wird. Allerdings widerspreche das, so Pierre Bourdieu, der traditionellen Bildung und Auslese einer Elite (vgl. ebd.).

Der Anti-Bias-Approach versteht sich als ein Ansatz, der eine gemeinsame Aufdeckungsarbeit dieser Machtstrukturen beinhaltet, denn *„nur in der Konfrontation mit anderen Sichtweisen verliert sich das Selbstverständliche der eigenen und wird analysierbar als eine unter anderen. Etwas offenzulegen, was üblicherweise ignoriert oder verdeckt wird (...)“* (Wagner 2012: 3) ist dabei zentral. In der Anti-Bias-Arbeit werden Einseitigkeiten und Voreingenommenheiten (‘biases’), die sich an verschiedenen Merkmalen der Menschen (oder Gruppen von Menschen) festmachen, problematisiert. Damit werden Ansätze der interkulturellen Pädagogik erweitert, da es dabei nicht nur um kulturelle und ethnische Unterschiede, sondern auch um die gesellschaftliche Bewertung von Differenzen wie Sprache, Hautfarbe, sozialer Status etc. und die Auswirkungen dieser Bewertungen auf das Leben der Menschen geht (vgl. Wagner 2003: 1). Die Auseinandersetzung mit diesen Einseitigkeiten ist vor allem vom pädagogischen Personal zu führen. Denn: *„Sie tragen Verantwortung für eine Lernumwelt, die gesellschaftliche Abwertung und Ausgrenzung nicht affirmiert, sondern diese hinterfragt und herausfordert. Sie sind aufgefordert, ihren Umgang mit Unterschieden kritisch zu reflektieren und für Einseitigkeiten, Vorurteile, Diskriminierung und deren Folgen sensibler zu werden.“* (Wagner 2012: 6)

Das bedeutet, die Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach verlangt zusätzlich, dass nicht nur die Diversität anerkannt wird, sondern dass eine gleichzeitige Positionierung gegen Unrecht und Diskriminierung stattfindet (vgl. ebd.: 4). „*Die Spannung zwischen dem Respektieren von Unterschieden und dem Nicht-Akzeptieren von unfairen Gedanken und Handlungen muss jeweils erkannt und ausgetragen werden.*“ (Preissing/Wagner 2003: 37) Dabei ist es wichtig, dass das pädagogische Personal bereit dafür ist, über einen offenen, gleichwertigen und auf Anerkennung der Individualität eines jeden Kindes ausgelegten Umgang zu achten, unabhängig von dessen Ethnizität, Sprache oder Religion (vgl. ebd.).

Die Anti-Bias-Arbeit bezieht alle Vielfaltsaspekte, die im Leben eines Kindes bedeutsam sind, ein und richtet sich grundlegend an folgenden vier Zielen aus, die aufeinander aufbauen: Zum einen sollen die Identitäten der Kinder gestärkt werden. Des Weiteren soll allen Kindern Erfahrungen mit Diversität und Vielfalt ermöglicht werden. Zum anderen soll kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness bei den Kindern angeregt werden. Als letztes Ziel wird ein Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung definiert (vgl. Wagner 2012: 5).

Bei einer interkulturell orientierten Pädagogik ist die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen zentral. Damit sind allerdings mehrere potentielle Probleme und Vereinseitigungen verbunden, wie unter anderem der Rückgriff auf das essentialistische Differenzschema ‚Kultur‘, da dies von der Vorstellung einer gewissermaßen ‚natürlichen‘, unveränderbaren Zugehörigkeit zu einzelnen kulturellen Gruppen ausgeht.

Des Weiteren wird bei ‚interkulturellen Angeboten‘ zumeist die Kultur der Anderen thematisiert, wodurch die Differenz zwischen ‚uns‘ und den ‚Anderen‘ erzeugt wird. Diese ‚Kultur der Anderen‘ wird oft als die Herkunftskultur thematisiert, auch wenn die Kinder bereits aus Migrationsverhältnissen der dritten Generation stammen.

Zusätzlich wird die Differenz zwischen den ‚AusländerInnen‘ und ‚InländerInnen‘ kulturalisiert. Die Bezeichnung ‚interkulturell‘ wird hierbei verwendet, um das Unterschiedsverhältnis zu benennen. Das heißt, man beschränkt sich bei der Differenz auf kulturelle Aspekte und vernachlässigt dabei häufig die politische, rechtliche und soziökonomische Differenzlinie, wodurch Ungleichheiten verschleiert und sogar auf die ‚kulturelle Identität‘ der Anderen, also ihrer eigenen Verantwortung zugeschrieben wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 145). Wie Bourdieu anmerkt: „*Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich jegliche Ungleichheiten (...) als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.*“ (Bourdieu 2001: 144) Des Weiteren hält er fest, dass eine derartige Haltung der Logik eines Systems entspricht, das „*die formale Gleichheit*“

(ebd.) aller Kinder postulieren muss, um keine anderen Differenzen als die individuelle Begabung anzuerkennen. Dadurch, dass andere Differenzen nicht berücksichtigt werden, entsteht die Vorstellung bzw. Illusion von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit (vgl. ebd.).

Das heißt, die gesellschaftliche Herkunft und die oft damit verbundenen ‚spezifischen‘ und ‚unspezifischen‘ Benachteiligungen werden nicht berücksichtigt. *„Spezifisch ist jene Benachteiligung, die direkt mit dem Migrationsstatus, also beispielsweise den kulturellen und linguualen Voraussetzungen, Migrationsanderer oder der Zuschreibung dieser Voraussetzung in Verbindung steht. Unspezifisch hingegen ist jene Benachteiligung, die eher auf andere Aspekte (...) zurückzuführen ist, etwa den sozioökonomischen Status der (...) Familien.“* (Dirim/Mecheril 2010: 124f) Bourdieu fasst dies unter seinen Kapitalformen⁵ zusammen, die in Bezug auf Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen sowie Migrationsverhältnissen relevant werden. Die soziale Ungleichheit im Bildungssystem hängt mit der Ausstattung dieser Kapitalien zusammen, wobei im Kontext von Bildung vor allem das kulturelle Kapital eine zentrale Rolle spielt. Dies inkludiert unter anderem Sprachkenntnisse, Umgangsformen und Fähigkeiten, die durch Verinnerlichung in Bildungsprozessen an eine Person gebunden sind (vgl. Bourdieu 2001: 112f).

Die Umsetzung einer interkulturellen Pädagogik und Ansätzen wie dem Anti-Bias-Approach ist daher meiner Ansicht nach notwendig, um eine funktionierende, vorurteilsbewusste pädagogische Arbeit zu gewährleisten. Eine Auseinandersetzung mit Diversität, sei es kultureller, sozioökonomischer, religiöser und sprachlicher Diversität, ist dafür unabdingbar. Dies bedingt auch eine Beschäftigung mit Werten, Normen, Erfahrungen und Sprachen der Minderheitskulturen, da diese Einfluss auf die Kinder haben. Kinder sollten von den PädagogInnen (und auch Eltern) dabei unterstützt werden, ein positives Selbstbild aufzubauen. Dabei sind sie *„auf tragfähige Beziehungen angewiesen, die auf Anerkennung, Respekt und Aufmerksamkeit aufgebaut sind.“* (Şikan 2008: 191) Weiteres hält Serap Şikan fest, dass eine *„Thematisierung der Vielfalt, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Familienkulturen“* (ebd.) Vielfalt sichtbar macht und die Kinder diese dadurch mit Respekt und Achtung erleben. *„Sie lernen Menschen kennen, die sich im Aussehen, im Verhalten, in*

⁵ Bourdieu definiert drei Arten des Kapitals mit denen die Menschen in unterschiedlichem Ausmaß ausgestattet sind: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital. Letzteres kann wiederum in drei Formen existieren: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital (vgl. Bourdieu 2001: 111-120).

der Sprache oder den Gewohnheiten von ihnen unterscheiden. Sie lernen, sich mit Unterschieden wohl zu fühlen und sie zu respektieren.“ (ebd.: 193)

Das Erleben und Wahrnehmen von Differenzen hängt, wie vorhin erwähnt, eng mit der Identitätsbildung zusammen. Daher stellt sich die Frage, inwiefern durch diese Differenzerfahrungen Identitäten konstruiert und zugeschrieben werden. Dies wird im folgenden Kapitel dargestellt.

3. Konstruktion kultureller Identität

Identitätskonstruktionen und Zuschreibungen entstehen erst durch das Zusammentreffen mit anderen Menschen. Dies geschieht in einem Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und folglich auch durch Selbst- und Fremdzuschreibung. Das bedeutet, dass Identität eine subjektive und auch eine sozial vermittelte Dimension hat. Wie Baumann anmerkt: „*All identities are identifications, all identifications are dialogical (...)*.“ (Baumann 1999: 140) Der Prozess der Identifizierung hängt laut Baumann und Gingrich (2004) einerseits mit der Wahrnehmung von Zugehörigkeit, andererseits auch mit jener von Differenz zusammen. Laut Gingrich hat Identität eine „*inherently dialogical relationship with alterity*.“ (Gingrich 2004: 4) Identitätsbildung stellt folglich einen Prozess dar, welcher sowohl mit der Identifikation als auch mit der Wahrnehmung von Differenzen und Andersartigkeit einhergeht.

Innerhalb des Konzepts der Interkulturalität erscheint Identität als das Ergebnis von sozialen Interaktionen. Daher ist die Theorie des sozialen Konstruktivismus ein konzeptueller Bezugspunkt für das Identitätskonzept (vgl. Ziebertz et al. 2010: 86). „*Konstruktivismus ist eine kritische Perspektive, die Identitäten nicht als gegeben hinnimmt, sondern danach fragt, aufgrund welcher gesellschaftlichen Prozesse sie zustande kommen*.“ (Sökefeld 2007: 33) Dieser „*basiert auf der (...) Annahme, dass kollektive Identitäten soziale ‚Konstrukte‘ sind, die aus Diskursen und sozialem Handeln hervorgehen*.“ (ebd.)

Die Konstruktion von Identitäten ist wesentlich vom sozialen und kulturellen Umfeld geprägt, da Identitäten einerseits etwas sind, was man hat und auswählen kann, andererseits aber sowohl von außen zugeschrieben werden. Daraus folgt, dass Identitäten in der sozialen Praxis konstruiert werden (vgl. Gupta/Ferguson 1997: 12f). Man kann demnach festhalten, dass Identitäten „*innerhalb der Beziehung von Menschen und vor dem soziokulturellen Hintergrund von Individuen und Gruppen konstruiert werden*.“ (Ziebertz et al. 2010: 88) Laut Englisch-Stölner ist die Entwicklung von unterschiedlichen Identitäten „*nicht nur möglich, sondern unumgänglich, da Identität je nach Situation und Kontext neu ausgehandelt wird*.“ (Englisch-Stölner 2003: 265)

Laut Stuart Hall findet der Konstitutionsprozess von Identitäten in Abhängigkeit von Institutionen, Praktiken und Diskursen statt. Laut ihm wird Identität *„im Verhältnis zu den verschiedenen Arten, in denen wir in den kulturellen Systemen die uns umgeben, repräsentiert oder angerufen werden, kontinuierlich gebildet und verändert.“* (Hall 1994: 183) In Anlehnung an Hall vertritt Mona Singer die Position, dass Identität prozesshaft ist und widerspruchsfrei sein kann. Des Weiteren betont sie, dass Identität in Diskursfeldern konstruiert und historisch erzeugt wird (vgl. Singer 1997: 157).

In diesem Kapitel wird nun gezeigt, wie die jeweiligen Identitäten im Kindergartenalltag produziert bzw. konstruiert und den jeweiligen Personen zugeschrieben werden. Dabei sollen die daraus resultierenden konstruierten Differenzen sichtbar gemacht werden.

Um das zu zeigen, muss vorab eine Begriffsfindung von *Identität*, insbesondere der *ethnischen, kulturellen* und *sprachlichen Identität* erfolgen. Anschließend soll dessen Bedeutung im Bildungskontext erläutert werden. Die Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern und das dahinter stehende Konzept der Fremdheit spielt bei der Identitätsbildung eine wesentliche Rolle, weshalb diese anschließend diskutiert wird. Des Weiteren wird ein Analysemodell für die Unterscheidung und Systematisierung von Identitätsprozessen (Grammars of identity/alterity nach Baumann und Gingrich) dargestellt. Zusätzlich soll eine kurze Beschreibung über Identitätsbildung durch interkulturelle Begegnungen erfolgen, um abschließend die Zuschreibungsprozesse von Identität im Kindergartenalltag aufzuzeigen.

3.1. Identität – Was steckt dahinter?

„Identität meint kollektive und persönliche, multiple und kontradiktorische Subjektivitäten und Subjektbewegungen, die sowohl ‚Unterschiede zu Anderen‘ wie ‚Dazugehören zu Ähnlichen‘ einschließt.“
(Gingrich 2005: 40)

Wie Andre Gingrich in seiner Definition von Identität anmerkt, kann zwischen einer kollektiven und einer persönlichen Identität unterschieden werden. Denn Identität hat „*eine subjektzentrierte Dimension (...) die nicht nur persönliche, sondern jedenfalls auch kollektive und kulturelle Identitäten impliziert.*“ (ebd.: 34)

Es gilt zu beachten, dass unter persönlicher Identität jedoch nicht immer individuelle Identität zu verstehen ist, da sich diese „*(...) immer nur über soziale Interaktionen und über deren praktischen Teilverbindungen zu Anderen hin konstituiert.*“ (Gingrich 2005: 39) Persönliche Identitäten sind also in Interaktion mit sozialen Praktiken, Kontexten und Verbindungen zu sehen. Die Unterscheidung zwischen persönlicher und individueller Identität geht auf Marilyn Strathern zurück, wobei die individuelle Identität ein im Weltbild verankerter Begriff ist, während Person (*personhood*) auch einen anderen „*als den westlich-globalisierenden Begriff von Individuum*“ (ebd.: 40) umfasst.

Des Weiteren betont Gingrich in seiner Definition verschiedene fluide Teilidentitäten die mehrfach in unterschiedlichen Dimensionen verwoben sind: „*Die Mehrdimensionalität umfasst dabei stets fluide Teilidentitäten. Diese konstituieren sich einerseits im Wechselspiel von Fremd- mit einem hohen Maß an Eigenzuschreibung. Letztere umfassen sowohl kognitive wie affektive und emotionale Inhalte. Andererseits artikuliert sich dies stets in sozialen Kontexten und partiellen Verbindungen, die mit den Gesamtfeldern von sozialer Interaktion und Zirkulation verwoben sind.*“ (ebd.: 40)

Jeder Mensch hat somit mehrere Identitäten. Diese sind komplementär, das heißt, sie ergänzen sich bzw. können sich auch teilweise widersprechen (vgl. Englisch-Stölner 2003: 195). Gingrich spricht hier von ‚kontradiktorisch‘, was bedeutet, dass eine Person oder Gruppe gleichzeitig eine hegemoniale sowie eine minoritäre Position einnehmen kann (vgl. Gingrich 2005: 36).

Unter diesen multiplen Identitäten versteht er, dass „*ein und dieselbe Person oder Gruppe eine (relativ beschränkte) Anzahl relevanter Identitäten aufweist, etwa solche des Geschlechtes, der beruflichen und ökonomischen Spezialisierung, des Alters, der sprachlichen Kompetenzen, der religiösen Konfession, der sexuellen Orientierung, der ethnischen und kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibung usw.*“ (ebd.) Zusätzlich ändern sich diese ja nach Kontext. Da wir unsere Identität nur dann wahrnehmen, wenn wir mit anderen Menschen in Kontakt treten, kann Identität nichts Fixes sein. Identität ist also prozesshaft und wird abhängig von Situation und Kontext neu ausgehandelt bzw. formiert, was bedeutet, dass Identität somit etwas Relationales ist. Je nach Situation entscheidet das Individuum, welche

Identität/en aktiviert wird bzw. werden (vgl. Englisch-Stölner 2003: 195). Des Weiteren lässt sich festhalten, dass multiple Identitäten daher *„die individuelle oder/und kollektive Antwort auf Interaktionen je nach Zeit, Raum und gesellschaftlichen Rahmen und auf Kontexte, die sich verändern und letztlich eine Verschiebung von Positionierung und Interessen zur Folge haben.“* (vgl. Steiner 2009: 237f)

Wie anhand dieser Definition von Identität ersichtlich ist, handelt es sich um einen komplexen Begriff, der grundsätzlich in mehrere, unterschiedliche Konstituenten eingeteilt werden kann. Dies soll anhand einer Definition der Identitätsforschung ersichtlich werden: In dieser Wissenschaftsrichtung wird generell in folgende vier Konstituenten eingeteilt, die für die Unterschiede im Verhalten sowie für die Überzeugungen eines Menschen sorgen und insgesamt die Identität einer Person darstellen: *self-identity*, *social identity*, *public identity* und *personal identity*. *Self-identity* stellt dabei die Ansicht des Individuums über dessen Identität dar. Dies inkludiert zum Beispiel die Vorstellung des Aussehens, den sozialen Status oder besondere Fähigkeiten der Person. Die *social identity* hingegen, bezeichnet die Vorstellung, die eine Person davon hat, wie er/sie von anderen Menschen gesehen wird. Dagegen meint *public identity*, wie Menschen das andere Individuum wirklich sehen. Die letzte Konstituente von Identität, die *personal identity*, umfasst die Auffassung der Person davon, was ihn/sie von anderen Menschen unterscheidet. Laut Robbins strebt jedes Individuum nach *„größtmöglicher Konkurrenz zwischen dem self, das man gerne wäre und dem self, von dem es glaubt, dass andere es ihm zuschreiben.“* (Robbins 1973: 1205 zit. n. Englisch-Stölner 2003: 210f) Dies gilt als Motivation für unser Sozialverhalten (vgl. ebd.: 211).

Dadurch, dass sich die einzelnen Aspekte der individuellen Identität gegenseitig beeinflussen, wird ersichtlich, dass es sich bei Identität um kein starres Konstrukt handeln kann (vgl. König 1999: 27 zit. n. Englisch-Stölner 2003: 211).

Der Identitätsbegriff ist allerdings nicht ganz unproblematisch, da dieser oft als statischer Begriff und essentialistisches Konzept (wie auch Kultur) verstanden wird. Die Kritik setzt an der vollständigen und vereinheitlichten Identität an. Daher ist es von großer Bedeutung, dass das Konzept von Identität nicht mehr in dem Paradigma, indem die Ansätze ursprünglich erstellt wurden, sondern in ihrer dekonstruierten Form, gedacht wird. In der heutigen Kultur- und Sozialanthropologie geht man davon aus, *„dass Kulturen in sich komplex und vielfältig sind und sich vormals weitgehend eindimensional gedachte und als kulturelle*

Selbstverständlichkeiten konzipierte Identitätskonzepte weitgehend aufgelöst haben.“
(Krist/Wolfsberger 2009: 167)

3.1.1. Ethnische und kulturelle Identität

Da es vor allem in der Kultur- und Sozialanthropologie oft zu einer Verschränkung des Identitäts- und Kulturbegriffs kommt (vgl. Binder 2004: 170), soll im Folgenden auf kulturelle wie auch ethnische Identität genauer eingegangen werden.

Wie bereits erwähnt, sind bei der Verwendung des Begriffs ‚kulturelle Identität‘ die dahinter stehenden Konzepte zu reflektieren, da diese vor allem im Alltag oft mitschwingen und meist essentialistisch verwendet werden. Denn beide – Kultur und Identität – beschreiben einen Prozess.

Identitäten sind somit auch nicht naturgegeben, sondern gesellschaftlich – im historischen Sinn – gewachsen. Wie Stuart Hall es ausdrückte: *„Kulturelle Identitäten haben Ausgangspunkte und Geschichten. Wie alles Historische unterliegen sie ständiger Veränderung.“* (Hall 1994: 29) Sie sind einem *„permanenten ‚Spiel‘ von Geschichte, Kultur und Macht unterworfen.“* (ebd.)

Des Weiteren schließt, wie Karl Wernhart anmerkt, die kulturelle Identität stets auch die gesellschaftspolitische Dimension ein (vgl. Wernhart 2008: 92).

Wie auch beim Prozess der Sozialisation lässt sich die Entwicklung einer sowohl individuellen als auch gruppenspezifischen kulturellen Identität herausarbeiten. Dies geschieht innerhalb eines regional oder sozial definierten kulturellen Milieus. *„Die kulturelle Identität des Individuums entsteht aus seinem Eingebundensein in die kulturelle Identität des Kollektivs einerseits und dem Bestreben nach Autonomiebewahrung der eigenen Identität andererseits, gerade auch in Abgrenzung gegenüber den kulturellen Normen und Zwängen (...) dieses Kollektivs.“* (ebd.) Wernhart hält fest, dass in einer modernen Industrie- und Konsumgesellschaft *„eine starke Tendenz zur Auflösung der (notwendigen) differenzierenden kulturellen Werte“* (ebd.) stattfindet.

Laut Wernhart ist die kulturelle Identität sehr nah mit dem Begriffsinhalt von ‚Ethnizität‘ verbunden (vgl. ebd.: 93). Denn: *„[D]ie ethnische Einheit, auch Gruppe, läßt [sic!] sich durch ihr jeweils mittels Normen und Werten definiertes Selbstverständnis charakterisieren, das als kulturelle ‚Identität‘ verstanden wird.“* (ebd: 81)

Nach John und Jean Comaroff wird Ethnizität folgendermaßen definiert: *„Ethnizität bezeichnet die soziale und ideelle Konstruktion einer kollektiven Identität, die sich auf breit verankerte Vorstellungen von einem gemeinsamen Ursprung und einer gemeinsamen Kultur sowie auf kulturelle Unterschiede zu anderen gründet.“* (Comaroff/Comaroff 2011: 68; Hervorh. im Orig.) Es handelt sich daher um ein relationales Phänomen, welches oft mit Abwertung einer anderen Gruppe und der Aufwertung der eigenen Gruppe einhergeht (vgl. ebd.).

Das heißt, es findet ein Prozess statt, in dem sich Gruppen voneinander abgrenzen und ihre Unterschiede relational artikulieren. *„In diesem Prozess wird die Eigenwahrnehmung in Verbindung mit der Charakterisierung der gegenüber stehenden gesellschaftlichen Gruppe geformt.“* (Fillitz 2003: 25) Laut Fillitz findet diese Konstruktion von Positionierung zueinander als bewusste Reaktion auf sich zeitlich verändernde gesellschaftliche Interaktionsfelder statt (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zur essentialistischen Theorie von Ethnizität akzentuiert die konstruktivistische Theorie von ethnischer Identität somit die Aktivität der Konstruktion gegenüber anderen Gruppen. Eine ethnische Gruppe bzw. Identität erlangt daher nur in der Beziehung zwischen gesellschaftlichen Gruppen ihre Bedeutung. Daraus folgt, dass es bei Ethnizität um Differenzen zwischen gesellschaftlichen Gruppen oder ganzen Gesellschaften geht. Diese werden in den sozialen Beziehungen als kulturelle Differenzen wahrgenommen und artikuliert (vgl. ebd.).

„For ethnicity to come about, the groups must have a minimum of contact with each other, and they must entertain ideas of each other as being culturally different from themselves. If these conditions are not fulfilled, there is no ethnicity, for ethnicity is essentially an aspect of a relationship, not a property of a group.“ (Eriksen 1993: 11f)

Allerdings muss man die essentialistische Vorstellung von ethnischer Identität dennoch beachten. Bei der essentialistischen Theorie wird die soziale Person in einen relativ

unveränderbaren Status gedrängt. Sie kommt im Alltag der Menschen zum Tragen, da sie noch stark im Denken verwurzelt ist. Wobei zu beachten ist, dass diese zwar als essentialistisch erscheint, tatsächlich aber ein Resultat der Konstruktion ist (vgl. Fillitz 2003: 24).

Ethnizität ist nicht mit Kultur gleichzusetzen, da sie nur einzelne, differenzielle Aspekte von Kultur aktiviert. Dies betrifft solche Aspekte, die eine Unterscheidung zu einer anderen Gruppe, die eventuell sehr ähnlich sein kann, ermöglichen (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist Ethnizität nicht identisch mit Nation, da dies politische Gemeinschaften sind, die über eine geographische Grenze verfügen. Die Ethnizität überschreitet jedoch oft diese nationalen Grenzen (vgl. Gingrich 2008: 104).

Es lässt sich festhalten, dass Ethnizität ein dynamischer und relationaler Begriff ist, welcher sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert und je nach Umständen variiert. Ethnische Identitäten finden nur in Beziehung zwischen Menschen unterschiedlicher Gruppen statt und können in der Interaktion neu ausgehandelt werden. Zusätzlich ist ethnische Identität je nach Zeit und Ort niemals die einzig mögliche (vgl. Fillitz 2003: 27).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die Termini ‚Ethnizität‘, ‚ethnische Identität‘ und ‚ethnische Vielfalt‘ laut Gingrich in den unterschiedlichen Alltags- und Wissenschaftsdiskursen verwendet und interpretiert werden (vgl. Gingrich 2008: 99).

3.1.2. Sprache und Identität

„In unseren Identitätskonzepten spielt Sprache eine gewichtige Rolle, und zwar sowohl, was die personale, als auch, was die soziale und kulturelle Dimension der Identität betrifft.“ (Krumm 2009: 236) Das bedeutet, dass Sprache für die soziale und kulturelle Entwicklung der Identität eine wesentliche Rolle spielt und ein Merkmal für ethnische Identität und Grenzen darstellt (vgl. ebd.).

Mit dem Erwerb einer neuen Sprache kann eine neue Identität und ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickelt werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 105). Wie Anna Wojtaszek

anmerkt: *„Durch die Aneignung von sprachlicher Kompetenz wird auch Identität konstruiert. Einerseits unterscheiden wir uns von anderen, indem wir eine bestimmte Sprache gebrauchen. Andererseits werden wir auf Grund des Sprachgebrauchs als eine bestimmte Sprachgemeinschaft wahrgenommen und mit dieser in Verbindung gebracht. Sprache symbolisiert die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, mit deren Hilfe eine kollektive Identität konstruiert wird.“* (Wojtaszek 2010: 22) Somit hat Sprache einen inklusiven wie auch einen exklusiven Charakter. Sie ermöglicht sich als Teil der Gemeinschaft zu fühlen, indem man an den Gesprächen teilhaben und bei Auseinandersetzungen mitbestimmen kann. Allerdings kann Sprache auch dazu benutzt werden sich bewusst oder unbewusst von anderen, die der jeweiligen Sprache nicht mächtig sind, abzugrenzen. *„Bei jeder Begegnung mit Menschen ist die Sprache eines der ersten und auffälligsten Signale, an dem wir erkennen, ob es sich um einen ‚Anderen/Fremden‘ oder um einen ‚Gleichartigen/Zugehörigen‘ handelt.“* (Putzer 2006: 54) Somit stellt Sprache einen grundlegenden Modus der Identitätskonstruktion dar, der sämtliche Identitätsaspekte konstituiert (vgl. Kresić 2006: 223).

Eine Art der Abgrenzung durch Sprache konnte ich bei meiner Feldforschung beobachten. Manche Kinder (vor allem Hortkinder), ließen beim Sprechen alle Artikel und Fälle weg. Im Gespräch mit der Leiterin erklärte mir diese, dass die Kinder sehr wohl gutes Deutsch sprechen könnten, allerdings so miteinander kommunizieren, um sich absichtlich von den Anderen abzugrenzen⁶. *„Das hat eher mit der beginnenden Pubertät zu tun, als mit mangelnden Sprachkenntnissen.“* (Leiterin, 19.1.2012)

Sprache stellt einen Teilbereich von Kultur dar, da durch diese kulturelle Inhalte, soziale Normen, Regeln und Werte aufgenommen und weitergegeben werden. Das heißt, mittels Sprache werden kulturelle Konzepte vermittelt (vgl. Binder 2003: 139). Als Teil von Kultur wirkt sich Sprache demnach auf die Identitätsentwicklung aus, wobei für eine positive Entwicklung eine positive Besetzung im kulturellen und sprachlichen Bereich nötig ist. Nur so ist eine positive Selbstidentifikation möglich (vgl. ebd.: 142).

Dem Erwerb der Erstsprache der Kinder kommt ein besonderer Stellenwert zu, wenn es um einen positiven Verlauf der Identitätsentwicklung geht. Im österreichischen Bildungsrahmenplan für Kindergärten heißt es: *„Die Familiensprache verdient Wertschätzung, da Sprache und Identität eng zusammenhängen.“* (Bildungsrahmenplan 2009)

⁶ Bourdieu beschäftigte sich mit der Verwendung von Jargons und betonte dabei den Zusammenhang mit Macht innerhalb eines bestimmten sozialen Kontexts. Siehe Bourdieu 2005.

Wenn Kinder in einer anderssprachigen Umgebung aufwachsen, beschränkt sich der Gebrauch der Erstsprache oft auf den familiären Bereich, wobei sprachliche Kompetenzen dort oft nur in einem gewissen Ausmaß erworben werden können. *„Durch konsequentes Nichtangebot der Muttersprache im öffentlichen Bereich wird sie zur Privatsache degradiert.“* (Binder 2003: 142) Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse haben gezeigt, dass die Entwicklung, die in der Erstsprache begonnen hat, nicht in der Zweitsprache fortgesetzt werden kann. Ein Bruch im Spracherwerb kann negative Auswirkungen auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten haben. Dies ist vor allem der Fall, wenn die Erstsprache im sozialen Umfeld nicht genügend vertreten ist (vgl. de Cillia 1994: 15 zit. n. Binder 2003: 142f).

„Erfolgreicher Zweitspracherwerb baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, daher ist es wichtig, auch die Erstsprache ständig weiterzuentwickeln.“ (Bildungsrahmenplan 2009) Diese Erkenntnis findet auch in der österreichischen Politik Eingang: *„Neben guten Deutschkenntnissen die Muttersprache bzw. die Muttersprache der Eltern zusätzlich zu fördern, kann da auf jeden Fall sinnvoll sein.“* (Kurz in DerStandard, 2011) Für das Erlernen der deutschen Sprache ist auch das Beherrschen der Muttersprache essentiell (vgl. Kurz in ÖVP 1). Den Schlüssel dafür sieht Kurz in der sprachlichen Frühförderung, die bereits im Kindergarten beginnen muss (vgl. BMEIA).

Für die Gewährleistung einer positiven Identitätsentwicklung kommt der Erhaltung und Weiterentwicklung der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu. Ist es jedoch bei Bildungseinrichtungen untersagt oder nicht gerne gesehen, dass die eigene Sprache gesprochen wird, so kann sich dies negativ auf die Entwicklung des Selbstwertgefühles eines Kindes auswirken (vgl. Binder 2003: 143f).

Petra Wagner schrieb 1993, dass in deutschen Kindergärten kaum ein Umgang mit Multilingualität stattfindet und die Erstsprache der Kinder oft missachtet oder ignoriert wird, da diese oft als Hindernis zum Deutschlernen gesehen wird (vgl. Wagner 1993: 169). Diese Situation trifft heute noch zum Teil auf Wiener Kindergärten zu. Immer wieder konnte ich in meiner Feldforschung und den Gesprächen mit Leitungen aus unterschiedlichen Kindergartenvereinen feststellen, dass der sprachliche Schwerpunkt im Kindergartenalltag nur Deutsch (und Englisch als Zweitsprache) sein sollte und die Erstsprache gar nicht thematisiert wird.

Die Eltern stellen beim Spracherwerb einen wichtigen Faktor dar. Dies ist allerdings nicht immer von Vorteil: *„Die Eltern spielen natürlich auch eine große Rolle beim Lernen der Sprache. Es gibt Eltern, die gerade nach Österreich gekommen sind, die es besonders gut meinen und zu Hause mit dem Kind auch nur Deutsch sprechen. Allerdings falsches Deutsch. Ja, die Absicht dahinter mag gut sein, bewirken tun sie damit aber nur das Gegenteil.“* (Leiterin, 19.1.2012) Um dem entgegenzuwirken, erklärt die Leiterin den Eltern Folgendes: *„Für das Erlernen von Sprachen ist es wichtig, dass vor allem die Erstsprache gefestigt wird, um jede weitere Sprache zu erlernen. Die Eltern rechtfertigen sich oft damit, dass sie ihre Kinder sprachlich integrieren wollen. Leider bringen sie dadurch beim Kind alles durcheinander.“* (ebd.)

Anhand dieser Aussage wird ersichtlich, dass manche Eltern den Erwerb der deutschen Sprache als nötige Integrationsleistung verstehen. Dies wird auch von der Politik gefordert (siehe 1.1.).

Die pädagogische Koordinatorin des Kindergartenvereins meint dazu Folgendes: *„Leider wird Sprache oft als Hindernis dargestellt. Vor allem die Politik hat da ihren Schwerpunkt gesetzt. Das war ja einer der Gründe, warum man das verpflichtende Kindergartenjahr⁷ eingeführt hat. Man wollte den Defiziten bei den Kindern aus den Migrantenfamilien entgegenwirken. Wobei als ‚Defizit‘ nur mangelnde Deutschkenntnisse gemeint sind und nicht mangelnde Sprachkenntnisse.“* (Interview: Pädagogische Koordinatorin, 9.12.2014)

Im Kindergarten, in dem ich forschte, hatten vier von fünf Kindern eine andere Erstsprache als Deutsch. Da der Kindergartenverein ein bilinguales Konzept vertritt und daher alle Gruppen auf Deutsch und Englisch geführt werden, wachsen die meisten Kinder somit dreisprachig auf. Wobei der Verein betont, dass Deutsch im Kindergarten die Alltagssprache ist.

Nach Aussage der bilingualen Fachberatung des Vereins wird Englisch als Zweitsprache im Kindergarten gesprochen, weil diese eine „Weltsprache“ ist und alle gegenwärtigen wichtigen gesellschaftlichen Diskussionen auf Englisch geführt werden. Des Weiteren soll durch das Erlernen einer Zweitsprache die Sozialkompetenz erweitert und die Kinder sprachbewusster

⁷ Ein verpflichtendes Kindergartenjahr wurde in Österreich im September 2010 eingeführt. Im Wiener Frühförderungsgesetz §1 heißt es: *„Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen verpflichtet werden.“* (WFfG, LGBl. Nr. 27/2013, §1)

werden. Ein zusätzliches Argument für das bilinguale Konzept ist, dass das Erlernen weiterer Fremdsprachen (Dritt- oder Viertsprache) durch ein vorhandenes „Zweitsprachen-Netz“ im Sprachzentrum des Gehirns leichter gelingen wird. Zusätzlich soll es die Lernchancen erweitern und eine *„offene und angstfreiere Einstellung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen“* (Interview: Bilinguale Fachberatung, 6.5.2015) entwickelt werden.

Wesentlich in der bilingualen Arbeit ist das ‚eine-Person-eine-Sprache-Prinzip‘. Das heißt, dass jede/r Erwachsene/r nur in einer Sprache mit dem Kind spricht und diese nicht wechselt, damit die Kinder Orientierung und Sicherheit erlangen. Die BetreuerInnen des Vereins sind alle englischsprachig und sollen während des gesamten Kindergartenalltags daher auch nur Englisch mit den Kindern reden. Das bedeutet, dass ein Immersionsansatz umgesetzt werden soll. Dabei haben die Kinder Gelegenheit, in die Zweitsprache einzutauchen und sich die Bedeutungen durch Beobachten, Zuhören, Fragen und Nachahmen zu erschließen. Laut der bilingualen Fachberatung wird dadurch die Zweitsprache gleichwertig mit der Erstsprache wahrgenommen (vgl. Interview: Bilinguale Fachberatung, 6.5.2015).

Das bilinguale Konzept ist so konzipiert, dass bei der Planung und Umsetzung davon ausgegangen wird, dass jedes Kind Deutsch als Erstsprache hat und Englisch folglich als Zweitsprache erlernt. Auf die tatsächliche Mehrsprachigkeit der Kinder und die Tatsache, dass Englisch in den meisten Fällen bereits die Drittsprache ist, wird zumindest im theoretischen Konzept des ‚Bilingualen Kindergartens‘, nicht eingegangen. In der Praxis sieht es jedoch oft anders aus. So konnte ich während meiner Feldforschung wahrnehmen, dass ein Thematisieren der tatsächlichen Erstsprache des Kindes oft unumgänglich ist bzw. die Kinder es selbst zum Thema machen und sich über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Sprachen unterhalten. Verschiedene Projekte und Spiele gingen auf die Erstsprache der Kinder ein, indem sie zum Beispiel bei den Hortkindern die Sprache dem jeweiligen Land zuordnen sollten oder Sprichwörter in den unterschiedlichen Sprachen sammelten und die Bedeutung miteinander verglichen wurde (Feldnotizen, 19.11. und 3.12.2014).

Laut Zwetelina Ortega, Beraterin zur mehrsprachlichen Erziehung, sollten alle Sprachen als wertvoll betrachtet werden, da die Sprache ein zentraler Bestandteil der eigenen Identität ist. Sie betont, dass dies alle Sprachen, die in einer Familie gesprochen werden, betrifft. *„Deutsch ist für den Alltag in Österreich die wichtigste Sprache, doch auch andere Sprachen, mit denen Kinder aufwachsen, sind ein wertvolles Gut, jede Sprachkompetenz ist eine Bereicherung.“* (Ortega zit. n. Goiser/Schwarz 2014: 11)

Auch im Bildungsrahmenplan ist vermerkt, dass „[d]ie Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen (...) das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft [begünstigt].“ (Bildungsrahmenplan 2009)

3.1.3. Identität im Kontext von Bildungseinrichtungen

Laut Susanne Binder spielen Bildungseinrichtungen eine besondere, vor allem aber historische Rolle in Bezug auf die Formung bzw. das Verstärken von (vor allem nationaler) Identität. Sie sagt, dass nicht unterschätzt werden darf, dass es sich bei der Schule weiterhin um eine sehr stark identitätsbildende Institution handelt. Dies trifft meiner Ansicht nach auch für den Kindergarten zu. Werden also zum Beispiel kulturelle Differenzen nicht thematisiert bzw. zugelassen, so kann das schwerwiegende Folgen haben. Aufgrund der Multikulturalität in den Bildungseinrichtungen ist wichtig, dass es Strategien und Maßnahmen zur Bewältigung dieser interkulturellen Situation gibt (vgl. Binder 2004: 171f).

Aurelio Peccei merkt bereits 1979 an, dass die Bildung von kultureller Identität eng mit dem Lernen verknüpft ist: „*Kulturelle Identität ist eine Vorstellung, ein Bedeutungsinhalt, ein integrierter Kontext, ein Gefüge von menschlichen Beziehungen und Wertvorstellungen, die alle dem Lernen unterworfen sind.*“ (Peccei 1979: 187 zit. n. Englisch-Stölner 2003: 264)

Daher ist es wichtig, dass in Bildungseinrichtungen, wie dem Kindergarten oder der Schule Raum dafür geschaffen wird. Dazu gehört das gezielte Zulassen von Differenzen, sowie das Ermöglichen von Konfrontationen, damit die Identität(en) ausgehandelt werden können (vgl. Englisch-Stölner 2003: 264).

3.2. Konstruktion des Selbst- und Fremdbildes

„Das Fremde *ist* nicht, es *wird* fremd.“

(Münkler/Ladwig 1998: 18; Hervorh. im Orig.)

Wie bereits angesprochen impliziert Interkulturalität eine Grenze zwischen den Kulturen. Diese Grenze kann sowohl trennend, als auch verbindend sein. Sie gilt als Ort der Begegnung zwischen dem ‚Fremden‘ und dem ‚Selbst‘ (vgl. Lotman 1990: 136f).

Kulturelle Zuschreibungen finden immer erst in Relation zu anderen Personen bzw. in Bezugnahme auf andere Kulturen statt (vgl. Knoblauch 2007: 40). Bei der Bestimmung von Kulturen handelt es sich somit um einen wechselseitigen Prozess der Selbst- und Fremdbestimmung. Das bedeutet, dass das ‚Selbst‘ erst in der Begegnung mit dem ‚Fremden‘ entsteht und umgekehrt. Dementsprechend findet eine Identitätsbildung statt, indem eine Abgrenzung zum ‚Anderen‘ wahrgenommen wird (vgl. Puchegger-Ebner 2004: 692).

Bei diesen Zuschreibungen muss allerdings bedacht werden, dass die, die von außen, das heißt von anderen getroffen werden, oft nicht mit den Selbstzuschreibungen übereinstimmen. Folglich können daraus Spannungen resultieren (vgl. Riegel/Geisen 2007: 8).

Evelyn Puchegger-Ebner merkt Folgendes an: *„Die Methoden und Mechanismen zur Ausgrenzung anderer sind vielfältig und diskursiv in den Gesellschaften verankert.“* (Puchegger-Ebner 2004: 693) Hier können versteckte Machtstrukturen und Ziele eines Nationalstaates ersichtlich werden. Eine dieser Methoden stellt die Verwendung der Sprache dar. Über diese kann im Prozess der Selbst- und Fremdzuschreibung direkte oder indirekte Gewalt ausgeübt werden, in dem der Andere dadurch ausgegrenzt oder diskriminiert wird. Davon betroffen sind oft Minderheiten einer Gesellschaft, die in den Bildungseinrichtungen nur mehr die Sprache der Mehrheitsbevölkerung erlernen. Laut Puchegger-Ebner kann dies zum Verlust der (kulturellen) Identität bis hin zu einem kulturellen Wandel führen (vgl. ebd.: 696).

Edward Said hat in den 1970er Jahren mit dem Konzept des ‚*Othering*‘ eine Möglichkeit aufgewiesen, den Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis zu

schreiben (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 42). Laut Anne Broden und Paul Mecheril werden mit dem kritischen Begriff des ‚Othering‘ „*Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Andere(n) als Andere festschreiben und damit, in gewisser Weise, beständig verfehlen.*“ (Broden/Mecheril 2007: 13)

Das heißt, das Konzept des ‚Othering‘ erklärt, wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden. Gleichzeitig wird dabei ein ‚Wir‘ konstruiert, welches eine sichere Gemeinschaft darstellt (vgl. ebd.).

Im Kontext von multikulturellen Bildungseinrichtungen, wo kulturelle Differenzen und Kategorien sichtbar werden (*siehe 2.3.*), besteht die Gefahr, dass Praxen des ‚Othering‘ wirksam werden (vgl. Riegel 2012: 210f).

Da der Begriff des ‚Fremden‘ bzw. der ‚Fremdheit‘ bei der Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern eine wesentliche Rolle spielt, wird dieser im Folgenden näher erläutert.

3.2.1. Fremdheit

„Fremd ist keine Bezeichnung von Dingen oder Eigenschaften, sondern eine Qualifizierung von Beziehungen. Die Kommunikation von Fremdheit rückt eine Relation der Nichtzugehörigkeit und/oder der Unvertrautheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das impliziert, dass Fremdheit relativ ist zu Ort, Zeitpunkt und Instanz der Zuschreibung.“

(Münkler/Ladwig 1998: 12)

Laut Ortfried Schöffter ist *Fremdheit* als Beziehungsverhältnis und dialogisches Konzept zu sehen, das sich durch Nähe intensiviert. Das heißt, erst nachdem man sich näher gekommen ist, tritt die *Fremdheit* in Erscheinung. Somit kann *Fremdheit* keine am Anderen festzumachende Eigenschaft oder festzumachendes Merkmal sein (vgl. Schöffter 1991: 11f). Dieser Beziehungsmodus ist vom je eigenen ‚Ordnungskonzept‘ abhängig. Dieses inkludiert sowohl Persönlichkeitsstrukturen, individuelle Selbstbeschreibungen als auch gesellschaftliche Systeme und Weltbilder (vgl. Auernheimer 2010: 105). Auch die eigene Position nimmt somit einen wesentlichen Stellenwert dieses Beziehungsverhältnisses ein (vgl.

Schäffter 1991: 11f). Denn: „(...) *was ich und wie ich es als fremd erlebe (...)*“ (ebd.: 12) hängt wesentlich von meiner eigenen Geschichte ab. Somit ist Fremdheit auch ein „*historisch gebundenes Phänomen.*“ (ebd.: 12) Dies gilt natürlich auch in derselben Weise für das jeweilige Gegenüber, da diese die Eigenheiten der Anderen ebenfalls als fremd empfinden können (vgl. ebd.: 12).

In Abhängigkeit des jeweiligen Ordnungskonzeptes unterscheidet Schäffter in folgende vier ‚Modi des Fremderlebens‘:

1. Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen: Das Fremde wird hierbei als ein „*Spannungsverhältnis auf der Grundlage basaler Gemeinsamkeiten*“ (ebd.: 5) gesehen, wobei das Fremde Voraussetzung für das Eigene ist. Erst durch die Trennung des Gesamten kann das Eigene zu wirken beginnen und seine Identität entfalten (vgl. ebd.: 6). Ziel des Umgangs mit dem Fremden ist es, ein Hintergrundbild für die eigene Kultur bzw. Gesellschaft zu schaffen (vgl. ebd.: 16ff).

2. Fremdheit als Gegenbild: Das Andere ermöglicht es dem Eigenen sich klar durch Grenzen zu definieren. Diese werden nicht überschritten, da ansonsten die Eindeutigkeit und Sicherheit verloren gehen würde (vgl. ebd.: 8). Das heißt, dass das Fremde hierbei zum Ausgegrenzten wird. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf eine klar definierte und festgelegte Grenzlinie, mit der die Integrität der Eigenheit bewahrt werden soll (vgl. ebd.: 19ff).

3. Fremdheit als Ergänzung: In diesem Modus wird das Fremde nicht in seiner Eigenheit belassen. Es verändert sich, da es einer ständigen Entwicklung und Anpassung ausgesetzt ist. Es findet ein Zusammenspiel von Aneignung von Fremden mit struktureller Selbstveränderung statt. Im Gegensatz zu den bereits genannten Modi ist die Fremdheitserfahrung hier nicht angstbesetzt, sondern anerkennend. Hierbei besteht allerdings die Gefahr, dass das Fremde einverleibt wird (vgl. ebd.: 22ff).

4. Fremdheit als Komplementarität: Dieser Modus unterscheidet sich insofern, dass nicht auf die Einvernahme des Anderen abgezielt wird. Das heißt, dass Inneres und Äußeres nicht als separate Bereiche behandelt werden. Vielmehr handelt es sich um einen dynamischen Strukturierungsprozess, der auf einer wechselseitigen, sowie gegenseitigen Fremdheit basiert.

Das heißt, es resultiert ein andauerndes Wechseln zwischen dem Eigenen und dem Fremden (vgl. ebd.: 25ff).

Die Erfahrungsmodi des Fremderlebens erhalten, laut Schäffter, auch eine inhaltliche Bedeutung. So kann das Fremde unter anderem als das Auswärtige bzw. das Ausländische gesehen werden. Hierbei spielt eine räumlich bestimmbare Trennlinie eine wesentliche Rolle. Es handelt sich dabei um etwas Unzugängliches.

Weiters kann das Fremde als etwas Fremdartiges, also als eine Anomalität empfunden werden. Diese steht im „Kontrast zum Eigenartigen und Normalen“ (ebd.: 14). Das Fremde kann aber auch als das noch Unbekannte gesehen werden. Diese Perspektive inkludiert die Möglichkeit eines Kennenlernens.

Eine weitere Bedeutung des Fremden kann das Unheimliche, welches im Gegensatz zum Geborgenen und Fremden steht, sein. Dabei ist anzumerken, dass es hier um die Erfahrung geht, dass „auch Eigenes und Vertrautes zu Fremdartigem umschlagen kann.“ (ebd.: 14)

Wernhart hält fest, dass das Fremde erst im Prozess wechselseitiger Interaktionen sichtbar werden kann. Laut ihm ist durch den Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden eine Dauerreflexion des Fremderlebens notwendig, da die eigene Position immer erst mitreflektiert werden muss (vgl. Wernhart 1999: 23ff).

3.3. Grammars of Identity/Alterity nach Baumann und Gingrich

Gerd Baumann und Andre Gingrich stellen in ihrem Werk „Grammars of Identity/Alterity“ (2004) eine Auseinandersetzung bzw. ein Analysemodell für die Unterscheidung und Systematisierung von Identitätsprozessen, die Machtstrukturen beinhalten, dar. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Beziehungen zwischen dem Eigenen und dem Anderen.

Ihr Analysemodell – das Konzept der drei ‚Grammars‘ – dient dazu, „um verschiedene Möglichkeiten der Identitätsformierung und der Inklusion bzw. Exklusion von Gruppen zu unterscheiden.“ (Krist/Wolfsberger 2009: 170) Die Bezeichnung ‚Grammars‘ wird hierbei im

Sinne von Baumann als „*classificatory structures of classificatory schemata*“ (Baumann/Gingrich 2004: ix) verwendet.

Nach Baumann (2004) wird Identität (*identity*) im Sinne von Gleichheit bzw. ‚Identisch-Sein‘ als Gegenteil zur Andersartigkeit (*alterity*) gesehen.

Die Grammars dienen laut Baumann dazu: „(...) *the three grammars can help to distinguish and systematize three different ways of performing selfings and otherings (...)*.“ (Baumann 2004: 27) Des Weiteren bedeutet das Folgendes: „(...) *social grammars offer a set of rules which allow otherings to be articulated.*“ (Baumann/Gingrich 2004:xi)

Bei den drei Grammars of identity/alterity handelt es sich um folgende:

- *Grammar of orientalization* nach Edward Said (1978)
- *Grammar of segmentation* nach Evans Evans-Prichard (1940)
- *Grammar of encompassment* nach Louis Dumont (1970)

Dabei wird nicht beschrieben, wie soziale Systeme funktionieren, sondern wie die Beziehungen zwischen dem Eigenen und den Anderen durch verschiedene Diskurse aufgebaut sind (vgl. Baumann 2004: 19).

Die erste Grammar – *Orientalization* basiert auf der Arbeit von Edward Said, welcher aufzeigt, mit welchen Mechanismen der ‚Westen‘ den ‚Orient‘ als unterlegen repräsentiert. Das Eigene wird dabei dem Anderen gegenübergestellt und als Gegensatz betrachtet. Den Anderen werden Eigenschaften zugeschrieben, die das Eigene nicht besitzt. Zusätzlich macht der Westen den Anderen nicht nur durch den Begriff ‚oriental‘ schlecht, sondern begehrt diesen auch, da sie als gegensätzliches Spiegelbild konstruiert werden (vgl. ebd.: 19ff): „(...) *the grammar of orientalizing the other is thus an operation of reverse mirror-imaging: selfing and othering condition each other in reverse.*“ (ebd.: 21) Das heißt, es handelt sich dabei nicht um eine einseitige Zuschreibung von negativen Aspekten an eine Gruppe anderer Personen, sondern es werden ihnen des Öfteren auch jene Anteile der Identität zugeschrieben, die im Eigenen vermisst werden. So Baumann: „*Far from being a stupid reversal, the grammar of orientalism can implicate self-critique, albeit under auspices of a selfinvented other.*“ (ebd.: 20f) Die Macht der Definition verbleibt hierbei bei der eigenen Gruppe.

Des Weiteren merkt Baumann an, dass bei der grammar of orientalization drei Kategorien ersichtlich sind: Zum einen das unbestreitbare ‚us‘, die BürgerInnen des Nationalstaates, die das Reden übernehmen, zum anderen die Kategorie der ‚tolerable immigrants‘, das heißt der

ImmigrantInnen, die toleriert werden und zum Reden bereit sind. Die letzte Kategorie stellen die ‚bad immigrants‘ dar, die ausgeschlossen werden (vgl. ebd.: 40).

Die zweite Grammar – *Segmentation* baut auf den Forschungen von Evans Evans-Pirchard auf, der das Verwandtschaftssystem der Nuer untersuchte. Baumann folgert daraus, dass Identitäten und Andersartigkeit vom Kontext bestimmt bzw. definiert sind. „*The second grammar, segmentation, works by context-dependent and hence sliding scales of selfings and otherings among parties conceived as formally equal.*” (Baumann/Gingrich 2004: x) Das heißt, dass Unterschiede zwischen dem Eigenen und dem Fremden auf einer Ebene gezogen werden können, die auf einer anderen Ebene unwesentlich sind. Es handelt sich folglich um anlassbezogene Zusammenschlüsse, die für eine gewisse Zeitspanne andauern. Dies kann man häufig bei Fans eines Sportvereins beobachten, die auf lokaler Ebene gegeneinander sind, aber in einem nationalen Kontext, zum Beispiel bei einer Weltmeisterschaft als eine gemeinsame Gruppe auftreten und gegen eine andere Gruppe sind. Das bedeutet, dass Vereinigungen zu einem bestimmten Moment gegeben sind, die in einem anderen Moment aufgelöst sind, wobei es laut Baumann keine absoluten Kriterien dafür gibt. Des Weiteren merkt er an, dass es auch hier wieder eine Definitionsmacht von einer Seite ist, die darüber entscheidet, auf welchem Level die andere Gruppe als Verbündete oder GegnerInnen gesehen wird (vgl. Baumann 2004: 21ff). „*Identity and alterity are thus a matter of context, and contexts are ranked according to classificatory levels. Fusion and fission, identity and difference are not matters of absolute criteria in this grammar, but functions of recognizing the appropriate segmentary level.*” (Baumann 2004: 23)

Die dritte Grammar – *Encompassment* (Einschließung) basiert auf Louis Dumonts Forschungen über das indische Kastensystem und wird von Baumann wie folgt definiert: „*Encompassment means an act of selfing by appropriating, perhaps one should say adopting or co-opting, selected kinds of otherness.*” (ebd.: 25) Ähnlich wie bei der grammar of segmentation findet die grammar of encompassment auf unterschiedlichem Level statt, wobei diese hierbei nur auf zwei Level operiert. Im unteren Level werden Differenzen unterschieden, hingegen im oberen Level werden diese dem Universellen zugeordnet. Das bedeutet, dass man annimmt, sich durch gewisse Werte zu unterscheiden, wobei man bei genauerer Betrachtung feststellt, dass der Andere ein Teil des Eigenen ist (vgl. ebd.: 25). Encompassment meint somit, dass bestimmte, selektierte Teile des Anderen in die eigene Gruppe aufgenommen werden. „*The third, the grammar of encompassment, works by a*

hierarchized sub-inclusion of others who are thought, from a higher level of abstraction, to be really ‚part of us‘. It thus includes some others, but never all others, and it tends to minimize the otherness of those it includes.” (Baumann/Gingrich 2004: xf)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die grammar of orientalizing sich durch ihren Gegensatz von Exklusion und exotischem Verständnis auszeichnet. Die grammar of segmentation ist durch ihre Flexibilität im Kontext charakterisiert und die grammar of encompassment zeichnet sich durch ihre Rigorosität aus (vgl. ebd.: 25).

Des Weiteren merkt Baumann an, dass jede Form des ‚othering‘ und somit alle drei Grammars ein gewisses Potential für Gewalt beinhalten: Durch die erste Grammar kann es zu Ausblendung und Unterdrückung der Anderen kommen. Die zweite Grammar basiert auf ungleicher Machtverteilung und die dritte Grammar beinhaltet dominante Strategien (vgl. ebd.: 46).

Abschließend merkt Baumann folgendes an: *„It is crucial, however, that the same social situations of selfing and othering can make use of several grammars at the same time. The grammars then appear as competing or rival versions of construction identity and alterity.”* (ebd.: 26)

3.4. Identitätsbildung durch interkulturelle Begegnung

Durch die Interaktion mit Menschen anderer Kulturen und somit durch das Sichtbar-Werden kultureller Differenzen, lernen Individuen eine andere, weitere Seite ihrer Persönlichkeit kennen. Dies kann bisherige Selbstdefinitionen, also ihre Identität, relativieren oder gar in Frage stellen. Somit stellen interkulturelle Begegnungen eine besondere Herausforderung für die individuelle Identität dar. Es kann zu Verunsicherungen oder zu einer Identitätskrise führen, aber auch als Chance für Identitätsentwicklung gesehen werden (vgl. Erl/Gymnich 2010: 63).

Die Bildung von Identität durch interkulturelle Begegnung ist grundsätzlich als Prozess zu verstehen, da die Identität in Folge der Begegnung erst ausgehandelt werden muss. Dies stellt einen großen Anspruch an das Individuum. Wenn man sich in einer nicht vertrauten Umgebung aufhält, kann es sein, dass nun auch weniger vertraute Seiten der eigenen Person auftreten. Dies kann zwar eine positive Erfahrung sein, wird aber meistens von dem Individuum eher als negativ empfunden, was zu einer Verunsicherung der eigene Person führt (ebd.: 63).

Des Weiteren können interkulturelle Erfahrungen sich auf unterschiedliche Komponenten der individuellen Identität, wie zum Beispiel das Selbstbild oder Selbstwertgefühl auswirken. Bei der Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen kommt es also zu einem Überdenken der bisherigen Selbstdefinition. Genau diese Selbstreflexivität bietet die Chance für die Identitätsentwicklung und -bildung. Gelingt es dem Individuum trotz der größeren Anforderung und den auftretenden Verunsicherungen in interkulturellen Begegnungen ihre Identität auszuhandeln, so kann dies einen qualitativen Zugewinn für die individuelle Identität bedeuten. Die Aushandlung der Identität im interkulturellen Feld verlangt nach einem hohen Maß an Ambiguitätstoleranz, das heißt, dass auch widersprüchliche Rückmeldung produktiv in die individuelle Identität integriert wird (vgl. ebd.: 64f).

Einen wichtigen Faktor, der für die Identitätsbildung nötig ist, stellt der dafür benötigte Raum dar. Nur wenn dieser gegeben ist, können die Menschen über ihre eigene Identität berichten, diskutieren, reflektieren, sowie über die Identitätsentwürfe der Anderen erfahren (vgl. Englisch-Stölner 2003: 260).

Aufgrund der Globalisierung wird die Hybridität und Pluralität von kulturellen und kollektiven Identitäten immer zahlreicher. Das essentialistische Konzept von Identität kann nicht mehr standhalten. Auch kollektive Identitätsbildung ist ein dynamischer Prozess, der allerdings stark von den Machtstrukturen abhängig ist. Verändern sich diese Strukturen, zum Beispiel durch Migration in ein anderes Land, so verändert sich auch die kollektive, kulturelle Identität (vgl. Krist/Wolfsberger 2009: 166ff).

3.5. Zuschreibungsprozesse von Identitäten im Kindergarten

Im folgenden Kapitel wird nun gezeigt, wie die jeweiligen (kulturellen) Identitäten im Kindergartenalltag produziert und den Personen zugeschrieben werden. Dabei spielt auch die Selbstzuschreibung von Identität eine wesentliche Rolle. Wie Baumann und Gingrich anmerken, kann eine Zuschreibung einerseits vom Individuum selbst getroffen werden, andererseits können diese von anderen, das heißt vom sozialen Umfeld, kommen (vgl. Baumann/Gingrich 2004: x). Dadurch entsteht ein Prozess, der sowohl Differenzen (*otherness*) als auch Zugehörigkeiten (*sameness*) erwachsen lässt (vgl. Gingrich 2004: 4).

Durch den Prozess der Identitätszuschreibung können somit die daraus konstruierten Differenzen resultieren. Das heißt, durch die Bildung von Identitäten wird das Bewusstsein über kulturelle Differenzen erzeugt, indem man zum ‚Anderen‘ gemacht bzw. das ‚Eigene‘ dadurch erzeugt wird.

Bei der Konstruktion von Identität geht es um ethnische, kulturelle, nationale und soziale Rollenzuschreibung. Dadurch kann sich ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Petra Wagner stellt Folgendes fest: *„Noch bevor kleine Kinder den abstrakten Begriff ethnischer und nationaler Zugehörigkeit entwickelt haben können (...), operieren sie mit ethnischen und nationalen Bestimmungen, denn sie werden früh darauf gestoßen. Kinder erleben, dass bestimmte äußere Merkmale – Hautfarbe, Haarstruktur, Augenform – mit der Herkunft der Person ‚erklärt‘ werden.“* (Wagner 2003: 10) Die ethnischen und nationalen Rollenzuschreibungen können Kinder allerdings erst ab einem gewissen Alter – meist mit Schuleintritt, so Wagner (vgl. ebd.).

Dies wird anhand von folgendem Beispiel aus meiner Feldforschung ersichtlich. Bei einer im Kindergarten stattfindenden Pressekonferenz zum Thema Integration mit dem Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz, fragte er ein dunkelhäutiges Mädchen, woher sie denn komme. Sie antwortet: *„Von der Margaretenstraße.“* Sichtlich unzufrieden mit der Antwort fragte er, woher denn ihre Eltern kommen. Das Mädchen sagte leicht irritiert: *„Na aus Wien, du leicht nicht?“* Das Kind verstand die Frage im alltagssprachlichen Sinn und gab Auskunft darüber, woher sie gerade gekommen ist (von Zuhause). Dass die Frage auf die ethnische bzw. nationale Herkunft der Familie abzielte, war ihr nicht bewusst. Integrationsstaatssekretär Kurz ging daraufhin zu einem anderen, etwas älteren Kind und

wiederholte seine Fragen. Der Junge, der die Absicht des Integrationsstaatssekretärs bereits verstand, antwortet: *„Ich bin ein türkischer Österreicher.“* (Feldnotiz, 02.02.2012)

Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass die Zuschreibung zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit anhand äußerer Merkmale, wie in diesem Fall der Hautfarbe, stattfindet. Dies führt, meist unbewusst, zur Kategorisierung und Stereotypisierung von Kindern aus Migrationsverhältnissen. Die Aussage des Zivildieners veranschaulicht diesen Aspekt: Er begleitete die Hortkinder zum Fußballspielen in den Park. Als er zurückkam, erklärte er der Leiterin und mir, dass afrikanische Kinder alle Bewegungstalente sind, denn er hat das gerade beobachtet. Als die Leiterin fragte bei wem, also bei *„welchen Afrikanern“* er das beobachtet habe, meinte er: *„Na bei unseren schwarzen Kindern halt.“* (Zivildieners, 13.11.2014) Weiters fügte er hinzu: *„Ich glaube schon, die können gut Langstrecken laufen.“* (ebd.) Die Leiterin erklärte dem Zivildieners, dass der einzige schwarze Junge, der beim Fußballspielen dabei war, einer der älteren und größeren Kinder ist, und dass dies vermutlich der Grund für sein schnelles Laufen ist und nicht dessen Hautfarbe oder Nationalität (Feldnotiz, 13.11.2014).

Einerseits fand hier die Zuschreibung aufgrund der Hautfarbe zur Nationalität statt, andererseits wurde dem Kind aufgrund seiner Eigenschaft (in diesem Fall schnell laufen) eine Herkunft zugeschrieben. Annegret Eickhorst drückt es folgendermaßen aus: *„Bestimmte Verhaltensweisen von Kindern eines anderen Landes werden häufig – ohne weiters darüber nachzudenken – mit der Herkunft in Verbindung gebracht.“* (Eickhorst 2007: 60) Sie fügt hinzu, dass Kinder aus Migrationsverhältnissen oft *„(...) als ‚Einheit‘ mit ganz bestimmten Eigenschaften“* (ebd.) klassifiziert und aufgefasst werden.

Dies wird auch in der Aussage der Geschäftsführung des Kindergartenvereins ersichtlich: *„Naja, im Kindergarten machen sich die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe schon bemerkbar. Zum Beispiel verhalten sich türkische Buben oft als Machos. Bei den türkischen Familien ist das halt so, die werden als kleine Prinzen erzogen.“* (Interview: Geschäftsführung, 14.11.2014) Laut der Geschäftsführung sind die Verhaltensweisen dieser Kinder somit auf ihre kulturelle und nationale Identität sowie auf Gender-Rollenbilder zurückzuführen.

Die Konstruktion von Identitäten wurde im Interview mit der Leiterin ersichtlich, wobei sie den Personen aufgrund der Herkunft bzw. Nationalität gewisse Eigenschaften zuschreibt: *„Nach 25 Jahren Zusammenarbeit mit Philippininnen und Afrikanerinnen lässt sich da schon langsam eine Tendenz erkennen. Ja also, die Philippininnen trauen sich ihre Konflikte*

irgendwie nicht selbst austragen. Die kommen dann immer zu mir und meinen, ich muss das für sie regeln. Die sind auch oft ganz schüchtern und lassen die Kinder einfach machen, was sie wollen. Da glaubt man oft, dass kein Erwachsener in der Gruppe ist. Die trauen sich einfach nicht ihre Stimme zu erheben. Und bei den Afrikanerinnen ist das halt der komplette Gegensatz. Ja, manchmal kommt mir vor, dass die Philippininnen regelrecht Angst haben vor den lauten Afrikanerinnen. Da prallen einfach zwei Welten aufeinander.“ (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Eine Ethnisierung von Kindern aus Migrationsverhältnissen findet laut der Soziologin Encarnación Gutiérrez Rodríguez im Kindergartenalltag regelmäßig statt. Diese werden als „*Mitglieder eines homogenen, ethnisierten Kollektivs*“ (Gutiérrez Rodríguez 2003: 173) gesehen, dem eine andere Herkunft, Kultur und Sprache zugeschrieben wird. Bei ‚österreichischen‘ Kindern hingegen spielt der geographische und kulturelle Hintergrund keine Rolle (vgl. ebd.).

Des Weiteren merkt sie an: „*Die Kinder von Flüchtlingen und MigrantInnen werden so, unabhängig von ihren Sprachkenntnissen und unabhängig davon, ob sie hier geboren wurden, hier in der zweiten Generation leben oder gerade eingewandert sind, als Ausländer beziehungsweise ethnisierte Andere konstruiert.*“ (ebd.: 172) Dies war im Kindergarten deutlich ersichtlich. Obwohl die meisten Kinder aus Migrationsverhältnissen bereits in der zweiten bzw. zum Teil auch schon in der dritten Generation in Wien leben, gehörten sie trotzdem zu den ‚Ausländerkindern‘. Generell war es für die Personen im Kindergarten schwierig, die Kinder aus Migrationsverhältnissen zu benennen. Wobei eine deutliche Unterscheidung in ‚ÖsterreicherInnen‘ und ‚AusländerInnen‘ bzw. ‚Nicht-ÖsterreicherInnen‘ erkennbar war. Die Wahrnehmung der Kinder und die dadurch stattfindende Identitätszuschreibung wirken sich unmittelbar auf die Entwicklung dieser aus. Dadurch werden sowohl die Differenzen betont als auch die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls beeinflusst.

Wie Englisch-Stölner anmerkt, führt der Erwerb der österreichischen Staatsbürgerschaft nicht dazu, dass Kinder nicht mehr als ‚AusländerInnen‘ bezeichnet werden. Das heißt, dass eine politische Gleichstellung, die sie durch den Erhalt der Staatsbürgerschaft bekommen, nicht bedeutet, dass sie als ‚InländerInnen‘ erkannt bzw. anerkannt werden. „*Vielmehr muss es ihnen, da sie von der Majorität nach wie vor als AusländerInnen angesehen werden, schwer fallen, sich mit Österreich zu identifizieren.*“ (Englisch-Stölner 2003: 207) Das heißt, die

Identifikationsmöglichkeiten für die Kinder werden durch die Fremdzuschreibungen beeinflusst, wodurch somit auch die Selbstzuschreibung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wiederum beeinflusst wird. Dadurch, dass den Kindern die ‚österreichische Identität‘ verwehrt wird, entsteht die Möglichkeit, sich mit der nationalen Herkunft ihrer Eltern, Großeltern bzw. in manchen Fällen sogar Urgroßeltern zu identifizieren (vgl. ebd.: 208). Daraus wird einerseits ersichtlich, dass die Staatsbürgerschaft nur wenig mit der Zuschreibung von Identität einhergeht und andererseits, wie die Zuschreibungsprozesse von Fremd- und Eigenzuschreibung einander bedingen.

Krist und Wolfsberger (2009) betonen, dass jedes Mitglied der Gesellschaft ihre Identitäten konstruiert, nicht nur MigrantInnen. Die Eigenzuschreibung von Identitäten ist demnach ein Prozess, der bei jedem Menschen stattfindet. Dieser kann in Abgrenzung zu den ‚Anderen‘ erfolgen. *„Es kann beobachtet werden, dass je weniger objektive Identitätsmarker wie etwa gemeinsame Sprache, Religion, Geschichte, Kleider und Verhaltensnormen etc. innerhalb einer Gruppe vorhanden sind, umso mehr ‚Stereotypen‘ produziert und reproduziert werden, um eine eigenständige, sich von den anderen abgrenzende Identität konstruieren und/oder aufrechterhalten zu können.“* (Krist/Wolfsberger 2009: 167)

Nationalität und Ethnizität wird im Alltag oft gleichgesetzt. Das Denken in diesen Kategorien findet regelmäßig statt. Wenn man im Kindergarten bzw. im Verein nach der Zusammensetzung der Kinder fragt, beginnen die meisten damit, verschiedene Nationalitäten aufzuzählen und die Kinder als ‚ÖsterreicherInnen‘ und ‚AusländerInnen‘ zu klassifizieren. So meinte zum Beispiel die Leiterin, dass in ihrem Standort *„14 Nationalitäten vertreten sind.“* Weiteres sagte sie: *„Da sind zum Teil auch viele ‚exotische‘ Nationalitäten dabei. Also zum Beispiel aus Burundi oder El Salvador. Aber auch die ‚typischen‘ Nationalitäten wie Serben, Türken, Kroaten usw. sind vertreten.“* (Interview: Leiterin, 4.8.2014)

Diese Unterteilung in ‚ÖsterreicherInnen‘ und ‚AusländerInnen‘ bzw. die Zuschreibung zu einem Herkunftsland geht auf eine essentialistische oder primordialen Identitätskonzeption zurück. Das heißt, dass Mitglieder einer Gesellschaft von Geburt an einem bestimmten, gemeinsamen Territorium entstammen und sich sowohl Verwandtschaft als auch eine gemeinsame Sprache teilen. *„Die essentialistische Identitätskonzeption zwingt die soziale Person in einen relativ unveränderten Status.“* (Fillitz 2003: 24) Im gesellschaftlichen Denken ist dies noch immer verankert, wie bei der Auffassung und dem Verständnis von

Kultur (*siehe 2.2.*) gezeigt wurde. Dadurch, dass sich die AkteurInnen im Kindergarten selbst über ihre Kultur nach essentialistischer Sichtweise definieren, schreiben sie sich selbst ihre Identität(en) zu.

Fillitz merkt des Weiteren an, dass „(...) zwar alle österreichische Staatsbürger sind, aber die einen sind es mit der Qualität der deutschen Muttersprache.“ (ebd.) Dies traf auch großteils im Kindergarten meiner Forschung zu. Auffällig ist, dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur hergestellt wird und diese an eine bestimmte Nationalität bzw. ethnische Gruppe verbunden werden (*siehe 3.1.2.*). Eine automatische Zuschreibung einer ‚nicht-österreichischen‘ Identität findet statt, sobald eine andere Erstsprache als Deutsch vorhanden ist. Dies zeigte sich im Kindergarten sehr deutlich. Am Anfang des Kindergartenjahres bekommen die jeweiligen PädagogInnen einer Kindergartengruppe alle Evidenzblätter der Kinder. Diese enthalten Stammdaten und wichtige Informationen, wie zum Beispiel Notfallkontakte oder Allergien der Kinder. Ebenso auf den Evidenzblättern erfasst sind sowohl deren Staatsbürgerschaft wie auch deren Muttersprache. Das heißt, die PädagogInnen bekommen diese Information bereits bevor sie das Kind überhaupt gesehen haben. Folglich finden Zuschreibungsprozesse aufgrund vom Namen, der Staatsbürgerschaft oder Erstsprache schon vor dem Kennenlernen der Kinder statt.

„Wenn beim Durchsehen dieser Evidenzblätter Aussagen von den PädagogInnen kommen, wie zum Beispiel: ‚Da sind ja schon viele Ausländer in meiner Gruppe‘, erkläre ich ihnen, dass diese meistens sowieso in Österreich aufgewachsen sind und sie sich diesbezüglich keine Sorgen machen sollen. Das beruhigt das Personal wieder. Die MitarbeiterInnen, die von Kindergärten der Gemeinde Wien zum Verein gekommen sind, erwarten sich oft eine Zulage für Integration, weil es so zumindest laut deren Aussage bei er Gemeinde gehandhabt wird. Begründet wird es dadurch, weil diese Ausländer in der Gruppe als Herausforderung gesehen werden. Aufgrund welcher Merkmale, also Staatsbürgerschaft, Muttersprache oder vielleicht sogar deren Aussehen die Kinder in Ausländer und Inländer eingeteilt werden, wussten diese [PädagogInnen; Anm. d. Verf.] auch nicht.“ (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Mangelnde Deutschkenntnisse stellen nach Aussagen der Leiterin und der pädagogischen Koordinatorin allerdings kaum mehr eine Herausforderung dar, auch wenn die Sprache laut den Situationsanalysen des Wiener Magistrats nach wie vor unter ‚Auffälligkeiten‘ fällt: *„Kinder können oft ohne Probleme mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, also zumindest zwei. Man darf das nicht unterschätzen. Außerdem treten die meisten Kinder bereits ab einem*

Jahr in den Kindergarten ein. Da spielt Sprache noch keine Rolle – die muss sowieso erst gelernt werden.“ (Interview: Pädagogische Koordinatorin, 9.12.2014) Die Leiterin meinte Folgendes dazu: „Bei den meisten Kindern merkt man gar keinen oder nur kaum Unterschiede, dass ihre Familiensprache nicht Deutsch ist. Aber dadurch, dass die PädagogInnen dies wissen, bevor sie das Kind zum ersten Mal gesehen haben, wirkt sich das daher bereits auf die Sichtweise über das Kind aus.“ (Interview: Leiterin, 27.11.2014)

Im Kindergarten war des Weiteren oft ersichtlich, dass Nationalität mit einer Religionszugehörigkeit verbunden wurde. Das heißt, dem Kind wird aufgrund des ‚Heimatlandes‘ (meist seiner/ihrer Eltern oder Großeltern) eine Religion zugeschrieben (*siehe 4.3.*).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Kindergartenalltag auf mehreren unterschiedlichen Ebenen verschiedene Zuschreibungsprozesse von (nationaler, kultureller, ethnischer, sprachlicher und religiöser) Identitäten sowohl durch Fremd- als auch über Eigenzuschreibung stattfinden. Dadurch werden entweder die Differenzen oder Zugehörigkeiten ersichtlich und betont. Die Herausforderungen der Konstruktion und Zuschreibung von Identitäten im Kindergartenalltag werden im folgenden Kapitel gezeigt.

4. „Konfliktpotential?\": christliche Feste im multikulturellen Raum

Nachdem ich gezeigt habe, welche Auffassungen die einzelnen AkteurInnen von Kultur haben, wie kulturelle Differenzen sichtbar gemacht werden bzw. Differenzerfahrungen stattfinden und wie Identitäten konstruiert und zugeschrieben werden, stellt sich nun die Frage, welche Auswirkungen dies auf den Alltag im Kindergarten hat und welche Herausforderungen damit verbunden sind.

Ob und inwiefern die Diversität der AkteurInnen, bzw. ihre kulturelle und religiöse Heterogenität zu Konflikten führen kann, wird in diesem Kapitel anhand des Feierns von christlichen Festen im Kindergarten beschrieben.

In meiner Feldforschung wurde ich relativ früh durch Aussagen wie die folgende auf das mögliche Konfliktpotential vom Feiern religiöser Feste aufmerksam: *„Wenn wir hier [im Kindergarten; Anm. d. Verf.] religiöse Feste feiern, ist das immer mit Konflikten verbunden. Feiern bedeutet Stress. Stress mit den Kindern, dem Personal und vor allem auch mit den Eltern.“* (Leiterin, 18.11.2011)

Auch die pädagogische Koordinatorin des Vereins betont, dass es sich bei religiösen Festen im Kindergarten um ein höchst sensibles und emotionales Thema handelt. Wobei man laut ihrer Aussage nicht vergessen darf, dass *„Tradition und Brauchtum nicht mehr zwangsweise viel mit Religion zu tun haben.“* (Interview: Pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014)

Um dem Konfliktpotential entgegenzuwirken, schlägt die pädagogische Koordinatorin deshalb vor: *„Wichtig ist, dass man den Eltern von vornherein sagt, was Sache ist. Das heißt, man muss sie aufklären darüber, dass wir in diesem Verein österreichische Bräuche wie zum Beispiel Nikolaus, Weihnachten oder Ostern feiern. Nur das ist fair. Dann können sie sich selbst entscheiden, ob sie ihre Kinder in unseren Kindergarten geben wollen oder nicht.“* (ebd.)

Dieses Kapitel beschränkt sich auf die Analyse des Konfliktpotentials und geht nicht auf die verbindenden Elemente, die Religion bzw. religiöse Feste haben können, ein. Allerdings ist es wichtig zu erwähnen, dass Religion auch ein wesentlicher Faktor für Inklusion und nicht nur

Exklusion darstellen kann. Religion und Feste können ein zentrales Element für die Herausbildung von Gemeinschaften sein (vgl. Six-Hohenbalken 2009: 247), da sie laut Steffen Rink *„Möglichkeiten der Begegnung und der sinnlichen, emotionalen Erfahrung fremder Kulturen und Religionen (...) und einen Rahmen für Kontakte (...)“* (Rink 2007: 6) bilden. Des Weiteren können Feste fremder Religionen ein Interesse wecken, aus welchem sich dann Verständnis, Akzeptanz und Anerkennung entwickeln können (vgl. ebd.).

Als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Konfliktpotential christlicher Feste wird vorab die Gesetzeslage bezüglich Religion in Wiener Kindergärten und Vorgaben des Vereins beschrieben. Anschließend wird gezeigt, dass Religion als Teil von Kultur gesehen werden kann. Des Weiteren werden die Umgangs- und Sichtweisen der verschiedenen AkteurInnen in Bezug auf Religion und religiöse Feste erörtert. Danach werden Konflikte aus anthropologischer Perspektive und Victor Turners Modell zur Konfliktverhandlung dargestellt, um abschließend die Konfliktsituationen zwischen den einzelnen AkteurInnen im Kindergarten zu erörtern.

4.1. Religion und religiöse Feste in Wiener Kindergärten

In Österreich ist seit 1962 die jeweilige Gesetzgebung des Kindergartenwesens Angelegenheit der Bundesländer. Das heißt, jedes Bundesland hat ein eigenes Kindergartengesetz, das Ziele, Organisation, Finanzierung, Bedingungen zur Errichtung, sowie bauliche und sonstige Ausstattung regelt (vgl. Siegrist 2009: 25).

Inwiefern Religion in diesem Kindergartengesetz berücksichtigt ist, hängt demnach auch vom Bundesland ab. Der Kindergarten hat also im Bildungsbereich durch die kompetenzrechtliche Situation eine gewisse Sonderstellung bezüglich des Religionsrechts:

„Auch wenn das Kultusrecht/Religionsrecht stets auf einer Bundeszuständigkeit beruht, sieht es im Kindergartenwesen anders aus. Alle Rechtsnormen finden sich in den Bundesländern, die auf einer verfassungsrechtlichen Grundlage basieren.“ (BVG idF BGBl. 1962/215)

In Wien sind den Kindergarten betreffende Angelegenheiten im Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG) von 2003 festgelegt. §1 des Wiener Kindertagesheimgesetzes formuliert die Aufgaben der Kindertagesheime wie folgt:

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt.“ (§1 WKTHG; LGBl. für Wien Nr. 17/2003)

Auch im Wiener Bildungsplan für Kindergärten, der zur Konkretisierung der im WKTHG angeführten Aufgaben dient, gibt es keine Vorschrift über die Ausübung von Religion, bzw. Religionen im Kindergarten. Allerdings wird Folgendes vorgeschlagen: *„Die Gestaltung von Festen und Feiern wahrt die Tradition Österreichs, ist aber offen für Einflüsse aus anderen Kulturkreisen.“* (Bildungsplan 2006: 31). Somit obliegt es grundsätzlich den jeweiligen Trägerorganisationen, ob, inwiefern und welche Religion im Kindergarten ausgeübt wird.

Laut der Geschäftsführung des Kindergartenvereins, bei dem ich geforscht habe, ist dieser konfessionslos. Allerdings werden christliche Feste gefeiert, denn: *„Da wir in Österreich leben sind somit auch die österreichischen Traditionen und Werte wichtig. Das Feiern dieser Feste ist wichtig, weil es zu Österreich gehört. Da Österreich nun mal traditioneller Weise katholisch ist, feiern wir somit katholische Feste in unseren Kindergärten und Horten, um die Tradition zu wahren.“* (Interview: Geschäftsführung, 14.11.2014)

Die pädagogische Koordinatorin ergänzt diese Aussage, indem sie davon spricht, dass es sich bei den Bräuchen um ein Kulturgut handelt. *„Was ich schön finde, ist, (...) dass ein gewisses Brauchtum schon weiter gegeben wird und bestehen bleibt, weil ich glaube, dass Kultur auch mit einem Brauchtum eine Identität bekommt.“* (Interview: Pädagogische Koordinatorin, 09.12.2014)

Allerdings distanziert sie sich dabei von einem starken katholischen Bezug, da sie der Ansicht ist, dass die religiöse Prägung den Eltern überlassen werden sollte und nicht Aufgabe eines Kindergartenvereins ist (ebd.).

Der Kindergartenverein bekennt sich demnach zu keiner Religion. Dass christliche Feste und Bräuche gefeiert werden, wird mit Erhaltung von Tradition und Werten begründet. Dies ist auch im Wiener Bildungsplan angedeutet: „*Normen, Werte, Sitten und Bräuche der Gemeinschaft und die damit verbundenen Regeln sind Orientierungspunkte für den einzelnen Menschen und sein eigenverantwortliches Handeln.*“ (MA 10 2006: 45)

Im Kindergarten, in dem ich forschte, wurden somit christliche Feste und Bräuche praktiziert. Die Ausführung, Umsetzung und der Schwerpunkt der Feier ist der jeweiligen Leitung des Standorts überlassen.

Die Vorbereitung dieser Feste nahm vor allem während des Advents viel Zeit in Anspruch. Es wurden beim Morgenkreis die Kerzen am Adventkranz angezündet, eine Geschichte vorgelesen und ein Weihnachtslied dazu gesungen. Anschließend durfte das jeweilige Kind, das an diesem Tag an der Reihe war, das Geschenk des selbstgebastelten Adventkalenders öffnen. Es wurden Weihnachtsgeschenke gebastelt, Kekse gebacken und Gedichte für die Feste, zum Beispiel für das Nikolausfest, geübt.

4.2. Religion als Teil von Kultur

Baumann (1999) beschreibt als Ausgangspunkt seiner Theorie ein multikulturelles Dreieck, das sich aus Staat, Ethnizität und Religion zusammensetzt. Laut ihm befindet sich Kultur im Zentrum dieses Dreiecks, weshalb die unterschiedlichen Theorien von Kultur in Debatten, wie unter anderem um religiöse Differenzen, mitgedacht werden muss (vgl. Baumann 1999: 24). Da Religion eines der Ecken des multikulturellen Dreiecks darstellt, kann es somit nicht getrennt vom Konzept der Kultur gedacht werden (vgl. ebd.: 21).

Wie auch beim Konzept der Kultur gibt es bei Religion zwei grundlegende Sichtweisen:

Zum einen kann Religion als statisch, fix und absolut mit unveränderlichen Differenzen betrachtet werden (vgl. ebd.: 21, 69). Baumann zufolge ist dies eine weit verbreitete Ansicht, weshalb sie im wissenschaftlichen Diskurs nicht einfach ausgeblendet werden darf (vgl. ebd.: 24).

Allerdings unterliegt Religion ebenso einem ständigen Veränderungsprozess. Deshalb warnt Baumann vor dem „*misunderstanding that religion is a class of facts different from other social facts.*“ (ebd.: 23) Denn: „*The boundaries between religion and the rest of the social world are blurred, and they answer to political, ideological, and even academic ambitions.*“ (ebd.: 23) Des Weiteren meint er: „*Religions show an enormous range of flexibility and change.*“ (ebd.: 23)

Diese Veränderung von Religion wird auch von Maria Six-Hohenbalken thematisiert. Laut ihr führt die kulturelle und religiöse Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft zum Entstehen neuer multireligiöser Gesellschaften bzw. zur Transformation von religiösen Vorstellungen. Deshalb gilt es die Religionsausübung bzw. Ausübung von religiösen Festen zu überdenken (vgl. Six-Hohenbalken 2009: 259).

Wenn Religion als Teil von Kultur gesehen wird, spielt der tatsächliche Glaube keine große Rolle, da man aus kultureller Sicht zum Beispiel Katholik ist. Daraus ergibt sich auch das Paradox über Religion im multikulturellen Dreieck: „*Precisely because religion sounds so absolute, it can be used as a translation for other, more relative, forms of conflict. In complex situations of social strife, one can often find ethnic, national, or migratory boundaries transformed into religious ones.*“ (Baumann 1999: 23)

4.3. Umgangs- und Sichtweisen der verschiedenen AkteurInnen

Bei der Betrachtung der Umgangs- und Sichtweisen der AkteurInnen – in diesem Fall der Kinder, der Eltern und dem Personal – ist es laut Baumann wichtig, folgende Regel zu beachten: „*Informants are never wrong; they have reasons to think what they think.*“ (Baumann 1999: 90) Allerdings muss hinterfragt werden, warum die InformantInnen so denken (vgl. ebd.).

Dies bringt mich zur Umgangs- und Sichtweise der Leiterin, die immer versucht, bei der Ausübung der Feste die Gemeinsamkeiten aller Kinder zu betonen und sich somit Gedanken über die Ausübung der Feste, unter Berücksichtigung der religiösen Heterogenität, macht: *„Ich versuch halt immer, mich auf die Gemeinsamkeiten zu konzentrieren. Das Alte Testament zum Beispiel gibt's ja auch im Koran. Oder Jesus, der kommt im Koran genauso vor wie in der Bibel. Wichtig ist mir halt immer, dass der Fokus auf die Werte wie Akzeptanz, Respekt oder Teilen gelegt wird, weil das ist für alle Kinder wichtig. Egal welche Religion sie haben oder ob sie ohne Bekenntnis sind.“* (Interview: Leiterin, 16.11.2011)

Des Weiteren versucht sie nicht nur die Hintergründe und Inhalte von christlichen Festen an die Kinder zu vermitteln, sondern immer einen aktuellen Bezug herzustellen. *„Wenn wir zum Beispiel den heiligen Nikolaus feiern, dann erzähl ich den Kindern anfangs, was er Gutes getan hat, und dann reden wir über die Menschen, die jetzt Gutes tun. Also für die Hortgruppe nehme ich zum Beispiel Zeitungsausschnitte über Menschen, die jetzt gute Dinge tun, mit, um dann mit den Kindern darüber zu reden. Mir ist es wichtig, dass sie verstehen, dass das Teilen der wesentliche Aspekt ist, und nicht dass sie wissen, wer der heilige Nikolaus war.“* (Interview: Leiterin, 16.11.2011) In diesem Gespräch erzählte sie mir, dass es für sie auf diese Art und Weise in Ordnung geht, christliche Feste im Kindergarten zu feiern, obwohl sie selbst ohne Glaubensbekenntnis ist.

Suzanna, die Pädagogin der Kindergartengruppe, rechtfertigt das Feiern von christlichen Festen mit der Anzahl der in Österreich lebenden KatholikInnen und betont ebenfalls die Wichtigkeit der Werte: *„Ich denke schon, dass es wichtig ist, dass alle Kinder diese Geschichten [Nikolaus, Anm. der Verf.] zumindest einmal gehört haben, wenn sie in einem überwiegend katholischen Land leben. Ich selbst bin auch nicht mehr katholisch, aber mir geht es ja vor allem um die Werte, die durch diese religiösen Bräuche vermittelt werden können. Es ist einfach ein guter Weg, das so zu verbinden und immerhin haben wir ja auch Katholiken unter uns. Diese Eltern erwarten oder verlangen das ja quasi.“* (Suzanna, 06.12.2011)

Grundsätzlich waren die Meinungen und Umgangsweisen des Personals sehr unterschiedlich. Dies war vor allem bei den Teambesprechungen, bei denen die Feste geplant wurden,

ersichtlich. Die MitarbeiterInnen hatten zum Teil sehr konträre Vorstellungen über die Ausübung der Feste, wodurch mehrmals Konflikte ausgelöst wurden (*siehe 4.5.3.*).

Meinen Beobachtungen zufolge war dem Großteil der Kinder bereits bewusst, welche Religion sie haben und welche Feste sie feiern. Das Interesse der Kinder an Religion bzw. an Religionen, sowie das Bewusstsein über religiöse aber auch kulturelle Differenzen faszinierte mich während meiner Forschung, da es meine persönliche Vorannahme widerlegte. Vor meiner Forschung ging ich nicht davon aus, dass sich die Kinder so viel mit Themen wie Religion und religiösen Festen beschäftigen. Es wurde mir schnell klar, dass diese Annahme nicht der Realität entspricht. Ganz im Gegenteil, manche Kinder wissen sehr viel über die unterschiedlichen Religionen bzw. religiösen Feste.

Vor allem Rana, ein islamisches Mädchen, beeindruckte mich sehr mit ihrem Wissen und ihrer Umgangsweise bezüglich der Differenzen. *„Wir [meine Familie und ich; Anm. d. Verf.] sind Moslems und feiern daher kein Weihnachten. Darum bekommen wir auch nur zum Geburtstag Geschenke, aber das ist okay... Alle Menschen bei uns zu Hause [Irak; Anm. d. Verf.] feiern auch kein Weihnachten und bekommen daher auch keine Geschenke. Ich weiß, dass die Menschen hier anders sind.“* (Rana, 12.12.2011)

Im Gegensatz zu Rana, die dieser Unterschied scheinbar nicht störte, kam es in einigen anderen Fällen zu Auseinandersetzungen. Wenn zum Beispiel Geschichten des Heiligen Nikolaus von der Pädagogin erfragt, Weihnachtslieder gesungen oder Spiele zum Thema Advent gespielt wurden, fühlten sich manche Kinder ausgegrenzt (*siehe 4.5.2.*).

Es war überraschend für mich, wie sehr sich manche Kinder mit Religion beschäftigen. Das Feiern von religiösen Festen war sehr oft Gesprächsthema im Kindergarten, wobei sie einerseits Unterschiede bemerkten, andererseits auch nach Gemeinsamkeiten suchten.

Wenn ein Kind darüber erzählte, wie, wann und wo es Weihnachten normalerweise feiert, hörten die anderen Kinder aufmerksam zu und zeigten großes Interesse an der jeweiligen Geschichte. Bemerkten sie Differenzen, fragten sie interessiert nach. Gleichzeitig betonten sie aber die Gemeinsamkeiten, auch wenn es sich auf das Austauschen von Geschenken beschränkte.

So erzählte Andrijana zum Beispiel von ihren üblichen Weihnachtsfeiern, da sie normalerweise zweimal feiert. Einmal in Österreich mit der katholischen Familie ihrer

Mutter, das zweite Mal etwas später in Serbien mit der serbisch-orthodoxen Familie des Vaters. Daraufhin sagte Ilena, dass auch sie zweimal feiert, allerdings verbringen sie ihren Urlaub nicht in Serbien, sondern in Rumänien bei ihrer Großmutter. Die beiden Kinder freuten sich über die Gemeinsamkeit und begannen jedes Detail ihrer zwei Feiern miteinander zu vergleichen. (Feldnotiz, 24.11.2011)

„Religion: NEIN – religiöse Feste: JA“

Meinen Beobachtungen zufolge differenzierten viele Eltern stark zwischen Religion und religiösen Festen, wobei der Großteil ausdrücklich erwähnte, dass sie es nicht gut finden, Religion im Kindergarten (und in der Schule) auszuüben. Religiöse Feste hingegen waren von den Eltern gewünscht. Diese Ansicht wurde hauptsächlich von Eltern ohne Glaubensbekenntnis geteilt.

Begründungen dafür waren sehr vielfältig. Oft wurde jedoch auf die Tradition und die eigene Kindheit verwiesen: *„Das ist Tradition. Das haben wir erlebt, unsere Eltern, Großeltern... Das ist einfach schön, wenn man Dinge an die eigenen Kinder weiter geben kann, an die man selbst schöne Erinnerungen aus der Kindheit hat. Wir haben es als Kinder genossen, deshalb will ich es meinem Kind nicht vorenthalten.“* (Vater, 16.12.2014)

Auch auf die Bildung und Vermittlung von Werten durch religiöse Feste wurde des Öfteren Bezug genommen: *„Die Feste sind Teil der Allgemeinbildung für Christen. Auch wenn ich ohne Bekenntnis bin, möchte ich, dass mein Kind all diese Geschichten und Hintergründe der Feste kennt, die ihnen im Kindergarten bei den Feiern ja vermittelt werden. Es ist ein guter Weg, um den Kindern was beizubringen. So kann man ihnen auf eine nette Art vermitteln, dass Teilen zum Beispiel etwas Gutes ist.“* (Mutter, 12.12.2011)

Des Weiteren wurde das Feiern von Festen von einigen Eltern bzw. Großeltern mit Kultur begründet, wodurch die essentialistische Sichtweise von Kultur ausgedrückt wurde: *„Die Feste sind ein Teil der Kultur, in der wir leben.“* (Großmutter, 14.12.2011) *„Sie gehören zur Kultur des Landes.“* (Vater, 05.12.2014) Oder wie es eine andere Mutter ausdrückte: *„Meine Tochter sollte die Feste, die in der Kultur, in der sie aufwächst, feiern dürfen. Es ist gut, wenn man das zusammen erleben kann.“* (Mutter, 12.12.2011)

„Nicht repräsentativ!“

Einige Eltern und auch ein Teil des Personals waren der Ansicht, dass das Feiern von ausschließlich christlichen Festen nicht repräsentativ für die im Kindergarten anwesenden Personen sei. Ein Vater äußerte dies in einem Gespräch folgendermaßen: *„In so einem bunt gemischten Kindergarten kann man doch nicht nur christliche Feste feiern!“* (Vater, 09.12.2011) Eine Mutter, die die Aussage des Vaters gehört hatte, stimmte ihm zu und beteiligte sich am Gespräch: *„Christliche Feste sollten nicht gefeiert werden, weil sie nicht repräsentativ für die diversen Religionen sind. Das Christentum stellt nicht die Religion dar, die in Wirklichkeit von den Menschen hier gelebt wird. Alle sollten es [die religiösen Feste; Anm. d. Verf.] teilen dürfen, nicht nur Christen. Es ist schade, dass den anderen Religionsgläubigen und Nichtgläubigen die Adventszeit einfach übergestülpt wird.“* (Mutter, 09.12.2011)

Eine weitere Mutter äußerte mir gegenüber in einem Gespräch, was sie vom Feiern von christlichen Festen, in diesem Fall dem Weihnachtsfest hielt: *„Christliche Feste sind für christliche Kinder gut. Aber es sollte auch etwas über andere Religionen mitgeteilt werden. Sich auf eine Religion zu beschränken, halte ich persönlich für sehr einseitig. Ich sag ja nicht, dass meine Kinder nur islamisch erzogen werden sollen, aber ich denke, dass man von jeder Religion etwas lernen kann!“* (Mutter, 14.12.2011)

Auch der Betreuer äußerte sich kritisch zu den christlichen Festen: *„Ich finde das nicht in Ordnung, dass nur christliche Feste gefeiert werden. Entweder man feiert die Feste aus mehreren Religionen, vergleicht sie und erklärt den Kindern zumindest den Unterschied, oder man feiert einfach gar keine religiösen Feste.“* (Modu, 29.11.2011)

Eine Mutter, die das Feiern von ausschließlich christlichen Festen ebenfalls kritisierte, begründete dies zusätzlich mit einem anderen Aspekt: *„Mein Kind sollte auch andere Bräuche kennenlernen, um sich später eine eigene Meinung bilden zu können und eine Entscheidung treffen zu können, ob es einer Religionsgemeinschaft beitreten möchte und wenn ja, welcher.“* (Mutter, 14.12.2011)

Meinen Beobachtungen zufolge und durch die informellen Gespräche über Religion bzw. die Ausübung und das Feiern von religiösen Festen wurde mir klar, dass es sich um eine sehr

sensible Thematik handelt. Trotz der Bemühungen, vor allem der Leiterin, Gemeinsamkeiten zu betonen und den Schwerpunkt auf die Vermittlung von bestimmten Werten zu legen, kam es des Öfteren zu Konfliktsituationen, die im Kapitel 4.5. genauer beschrieben werden.

4.4. Konflikte aus anthropologischer Perspektive

„Konflikt ist soziales Handeln, das auf der Wahrnehmung von teilweise inkompatiblen Interessen oder Intentionen zweier oder mehrerer Personen basiert. Die Wahrnehmung der unvereinbaren Interessen muss nicht notwendigerweise von beiden Seiten geteilt werden. Formulierungen von Interessen und Intentionen sind notwendigerweise kulturell gebunden und können auch innerhalb einer Kultur Gegenstand der Auslegung sein.“ (Elwert 2004: 26)

In der anthropologischen Konfliktforschung geht man davon aus, dass das Austragen von Konflikten nach sozial konstruierten Regeln erfolgen kann. Die Konfliktaustragung wird dabei wie folgt beschrieben: *„(...) [E]ine Tätigkeit, die wir gemeinhin als chaotisch, unberechenbar und per definitionem Regel brechend zu empfinden gewöhnt sind (...).“* (Zürcher 2004: 102)

Konflikte folgen demnach kulturell konstruierten Mustern, haben institutionalisierte Formen und eine kontrollierbare und lenkbare Erscheinungsform. Georg Elwert nennt dies ‚soziale Einbettung‘ (vgl. Elwert 2004; Zürcher 2004). Unter dieser Einbettung kann das Ensemble von moralischen Werten und Normen, sowie institutionalisierten Arrangements verstanden werden. Konflikte verfügen somit über kontrollierte und vorhersehbare Faktoren sowie auch über ein Überraschungselement (vgl. Zürcher 2004: 102).

Das heißt, nicht der Konflikt an sich stellt das Problem dar, sondern vielmehr wie bzw. ob die Konfliktaustragung durch sozial konstruierte Regelwerke geleitet werden kann (vgl. ebd.).

Wenn man als FeldforscherIn Konflikte erforschen möchte, kann dies mit einigen Problemen verbunden sein. Um das Handeln der Menschen als konfliktives Handeln interpretieren zu können, müssen gewisse festgelegte Muster erfüllt werden. *„Die Wahrnehmung dieser Muster bedeutet auch, dass zufälliges Handeln ohne konfliktive Intentionen wahrscheinlich als konfliktiv interpretiert wird, wenn es verletzend ist und eine Intention hinein interpretiert*

werden kann.“ (Elwert 2004: 28) Somit muss das, was vom Beobachter/von der Beobachterin als Intention oder Interesse verstanden werden kann, immer im Kontext betrachtet werden (vgl. ebd.: 26).

4.4.1. „Arena“ – Victor Turners Konzept der Konfliktverhandlung

Das von Victor Turner (1974) beschriebene Konzept der ‚Arena‘ stellt einen Ansatz zur Konfliktverhandlung dar, welches im Folgenden beschrieben wird.

Das Konzept steht im Zusammenhang mit den ‚sozialen Dramen‘, die einen Prozess des sozialen Wandels darstellen können. Diese definiert Turner als „*units of aharmonic or disharmonic social process, arising in conflict situations.*“ (ebd.: 37) Es handelt sich dabei um Ereignisse, die aus alltäglichen Routinen und Sozialstrukturen herausgehoben sind (vgl. Malmendier 2001: 29).

Ein ‚soziales Drama‘ umfasst vier Phasen (Turner, 1974):

(1) *Breach* of regular norm-governed social relations. (2) *Crisis* during which there is a tendency for the breach to widen. (3) *Redressive action* to limit the spread of crisis. Ranging from personal advice and, informal mediation to formal juridical and legal machinery, and, to resolve certain kinds of crisis or legitimate other modes of resolution, to the performance of public ritual. (4) *Reintegration* of the disturbed social group, or of the social recognition and legitimation of irreparable schism between the contesting parties (Turner 1974: 37-41).

Die ‚sozialen Dramen‘, die demnach als soziale Prozesse des Ausdrucks und der Regulierung struktureller Konflikte einer Gesellschaft gesehen werden können, werden durch einen Bruch im Feld in eine öffentliche ‚Arena‘ versetzt oder führen zu einer spontanen Herausbildung einer Solchen (vgl. Malmendier 2001: 29; Turner 1974: 134). Der Begriff des ‚Feldes‘ stellt in diesem Zusammenhang ein „*ensemble of relationships between actors antagonistically oriented toward the same prizes or values*“ (Turner 1974: 135) dar.

Turner definiert eine ‚Arena‘ folgendermaßen: „*An arena is a framework – whether institutionalized or not – which manifestly functions as a setting for antagonistic interaction aimed at arriving at a publicly recognized decision.*“ (ebd.: 133)

Diese Entscheidung „(...) is arrived at by force, persuasion, or threat of force, which initiates the final phase of a social drama, the process of a group's adjustment to the decisions reached in the ultimate arena.“ (ebd.: 135f)

Ein weiteres Merkmal des Konzeptes der ‚Arena‘ ist folgendes: „An arena is an explicit frame; nothing is left merely implied. Action is definite, people outspoken; the chips are down. Intrigue may be backstage, but the stage it is back of is the open arena.“ (Turner 1974: 134) Das heißt, die Rahmenbedingungen der ‚Arena‘ ermöglichen es, alle Handlungen offen darzulegen.

Zusätzlich muss laut Turner bedacht werden, dass eine ‚Arena‘ „a scene for the making of a decision“ (ebd.: 135) ist, auch wenn es nicht sofort zu einer Lösung kommt: „There is a moment of truth when a major decision is made, even if it is the decision to leave things temporarily undecided.“ (ebd.: 135)

4.5. Konfliktsituationen

Nicht nur bei der Ausübung der Feste und Rituale, sondern auch im Zuge der Vorbereitungen dieser, zum Beispiel als Weihnachtslieder gesungen, Gedichte und Geschichten zum Thema Weihnachten vorgelesen oder Spiele dazu gespielt wurden, entstanden im Laufe meiner Forschung zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen einige Konfliktsituationen.

Abhängig von der Konfliktsituation, nahmen die beteiligten AkteurInnen unterschiedliche Machtpositionen ein, die beim jeweiligen Konflikt zum Vorschein kamen. Der Leiterin kam dabei eine besondere Rolle zu, da sie neben ihrer Führungsrolle auch die der Vermittlerin oder die der „Moderatorin“ der Konflikte übernahm. Für sie stellte die Adventszeit eine besonders herausfordernde Zeit dar. Ihr war es sehr wichtig, diese Zeit so konfliktfrei wie möglich zu gestalten, indem sie versuchte, „es immer allen recht zu machen.“ (Leiterin, 07.11.2011) Sobald sich ein Konflikt anbahnte, versuchte sie rechtzeitig einzugreifen und zwischen den AkteurInnen zu vermitteln. „Immer wenn wir ein Fest feiern, muss ich in die Vermittlerrolle schlüpfen, damit nichts eskaliert.“ (Leiterin, 07.11.2011)

Egal zwischen welchen AkteurInnen der Konflikt ausgetragen wurde, sei es zwischen Eltern und Pädagoginnen, Kindern und dem Personal oder innerhalb einer Gruppe von AkteurInnen, die Leiterin versuchte jeden Konflikt zu lösen. Dies war allerdings nicht immer möglich, da sie in ihrer Position als Leiterin einerseits eine Führungsposition inne hatte und sich somit in der „mächtigeren“ Position befand, auch wenn sie selbst, diese vor allem bei Konflikten, nicht einnehmen wollte, andererseits weil sie die Vorgaben des Kindergartenvereins vertreten musste, auch wenn sie persönlich anderer Meinung war. Dies traf zum Beispiel beim Feiern von ausschließlich christlichen Festen zu (Feldnotiz, 07.11.2011).

In den jeweiligen Situationen kam es aufgrund der Menschen mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen, Einstellungen und Ansichten zu Religion bzw. zu den religiösen Festen (wie bereits gezeigt wurde) zu einem Bruch, der zum Beispiel durch das Schreien der AkteurInnen symbolisiert wurde. Laut Turner (1974) verwandelt dieser das ‚Feld‘ in eine ‚Arena‘, die den Rahmen, in der die Konflikte ausgetragen werden, darstellt. Die Aspekte vom Konzept der ‚Arena‘ kommen dabei in den folgenden empirischen Beispielen der Konfliktsituationen zum Vorschein.

Gezeigt wird, wie es zum Konflikt kam, wie die unterschiedlichen AkteurInnen damit umgingen und ob bzw. wie eine Lösung dabei erreicht wurde.

Die Darstellung ist in die unterschiedlichen Gruppen von AkteurInnen, nämlich zwischen dem Personal und den Eltern, dem Personal und den Kindern, sowie innerhalb des Personals gegliedert.

4.5.1. Personal versus Eltern

Bevor die Konflikte zwischen den Eltern und dem Personal beschrieben werden, muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Personal die Meinung des Kindergartenvereins gegenüber den Eltern vertreten sollte und diese meist nicht mit der persönlichen Ansicht der MitarbeiterInnen übereinstimmte. Das heißt, im Grunde könnte man bei manchen Auseinandersetzungen ebenso von Konflikten zwischen dem Kindergartenverein und den Eltern sprechen.

Wie bei den Umgangs- und Sichtweisen der AkteurInnen gezeigt wurde, waren nicht alle Eltern mit dem Feiern von christlichen Festen im Kindergarten einverstanden. Dies führte zwar zu Beschwerden der Eltern und Diskussionen mit dem Personal, allerdings schienen diese Konflikte immer schnell gelöst. Jedoch stellte ich fest, dass manche Eltern, die bei den Diskussionen im Kindergarten dem Personal schnell zustimmten bzw. sich mit deren Antwort scheinbar zufrieden gaben, sich im Nachhinein entweder bei der Leiterin oder telefonisch bei deren Vorgesetzten, der Regionalleitung, beschwerten.

Dies geschah unter anderem in folgender Situation: Eine Mutter beschwerte sich bei Natascha, der Kindergartenpädagogin, dass ihre Tochter zu Hause ständig über Weihnachten erzähle und sich bei ihr beklage, dass sie auch einen Adventskalender haben und Weihnachten feiern wolle. Die Mutter sagte zur Pädagogin: *„Weißt du eigentlich, wie schwierig es ist, meiner Tochter immer wieder zu sagen, dass sie das alles nicht haben und machen kann? Ihr wisst, dass nicht alle hier im Kindergarten christlich sind. Ihr macht den Kindern Vorfreude auf etwas, das sie nicht bekommen und nicht feiern. Findest du das nicht unfair?“* (Mutter, 12.12.2011) Die Pädagogin sagte der Mutter, dass es ihr Leid tue, aber dass es in diesem Kindergarten nun mal üblich sei, christliche Bräuche zu feiern. Daraufhin schüttelte die Mutter ihren Kopf, verabschiedete sich kurz von ihrer Tochter und verließ den Kindergarten. Wenig später kam die Leiterin in die Gruppe und fragte die Pädagogin nach dem vorgefallenen Ereignis, da sie soeben eine Beschwerde aus der Geschäftsstelle erhalten habe. Sie bat die Pädagogin, sie möge die Mutter am Abend, wenn sie ihre Tochter abholt, in ihr Büro schicken, damit weitere Konflikte vermieden werden (Feldnotiz, 12.12.2011).

Ein paar Tage später erzählte mir die Leiterin von dem Gespräch mit der Mutter: Sie versuchte ihr zu erklären, dass es Vorgabe des Vereines ist und sie daran leider nichts ändern könnte. Sie bot der Mutter jedoch an, mit ihrer Tochter über die unterschiedlichen Religionen und Bräuche zu sprechen. Die Mutter lehnte das Angebot ab, sagte, dass sie enttäuscht darüber sei, dass nicht einmal ihre Beschwerde bei der Regionalleitung etwas bewirken konnte und verließ den Kindergarten. Die Leiterin bedauerte, dass es zu keinem Einverständnis gekommen sei (Gesprächsnotiz, 14.12.2011).

Die folgende Konfliktsituation ereignete sich am Morgen vor der Nikolausfeier. Die Leiterin, eine Betreuerin und ich standen am Gang und begrüßten die eintreffenden Kinder und Eltern. Ein türkischer Vater erklärte Indira, der Betreuerin, dass sein Kind nicht an der Nikolausfeier teilhaben dürfe. Diese erläuterte ihm, dass dies nicht möglich sei, da er sich gemeinsam mit

allen Aufsichtspersonen in der Gruppe aufhalten müsse. Des Weiteren erklärte sie ihm: *„Ihr Sohn würde sich von der Gruppe ausgeschlossen fühlen. Außerdem bekommt er, so wie alle anderen Kinder, auch ein Geschenk.“* (Indira, 06.12.2011) Der Vater, der wütend wirkte, unterbrach sie und sagte ihr ausdrücklich in strengem Ton, dass er Moslem sei und es daher trotzdem nicht will, dass sein Sohn katholische Feste mitfeiere.

Die Leiterin, die das Gespräch mitverfolgt hatte, ging auf den Vater zu, um mit ihm zu reden. *„Wissen Sie, bei diesem Fest geht es uns nicht darum, irgendeine Religion an die Kinder weiter zu geben. Wir versuchen den Kindern, anhand dieses Festes, gewisse Werte zu vermitteln. Wir erzählen den Kindern nur, dass Nikolaus gute Dinge getan hat, wie zum Beispiel zu teilen. Sie brauchen keine Angst zu haben, wir wollen ihr Kind nicht katholisch machen.“* (Leiterin, 06.12.2011) Da der Vater nicht gleich antwortete, versuchte die Leiterin ihn weiter zu überzeugen: *„Wussten Sie eigentlich, dass Nikolaus in der heutigen Türkei geboren wurde? Das macht ihn ja quasi zum Türken, da haben sie ja was gemeinsam.“* (Leiterin, 06.12.2011) Der Vater wirkte interessiert und bat die Leiterin mehr über Nikolaus und die Feier zu erzählen, woraufhin die Leiterin ihn fragte, ob er eine Stunde Zeit habe und am Fest teilnehmen möchte. Auf diesem Weg könne er mit seinem Kind auch jederzeit den Raum verlassen, falls er die Feier für nicht angebracht halte. Die Argumente der Leiterin überzeugten den Vater, der sich spontan dafür entschied, im Kindergarten zu bleiben und an der Feier teilzunehmen.

Während des Festes stand der Vater in der Ecke des Raumes und beobachtete die Situation. Selbst während eines Konfliktes zwischen einer Pädagogin und einem Kind (*siehe 4.5.2*), reagierte der Vater nicht, sondern blieb in der Ecke stehen. Als er nach dem Fest den Kindergarten verlassen wollte, fragte ich ihn nach seiner Meinung über das Feiern des christlichen Festes. Er antwortete: *„Es ist in Ordnung, das Fest so zu feiern. Ich dachte, dass dabei bestimmt auch gebetet wird. Aber so wie dieses Fest gefeiert wird, stört es mich nicht.“* Lachend ergänzte er noch: *„Immerhin können wir ja wirklich alle von Nikolaus lernen.“* (Vater, 06.12.2011)

Innerhalb von etwa einer Stunde, änderte der Vater somit seine Meinung über die Ausübung eines katholischen Festes im Kindergarten.

Entgegen meinen persönlichen Vorannahmen wurde der Konflikt gelöst. Für mich war es besonders bemerkenswert, was mit und durch diese Konfliktlösung erreicht wurde.

Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich wie wichtig es ist den Eltern vorab zu erläutern wie zum Beispiel Feste ablaufen werden. Denn je höher die Transparenz des Kindergartenvereins

gegenüber den Eltern ist, umso leichter wird es sein deren Bedenken und Ängste nehmen zu können. Dies kann unter anderem durch Informationsaustausch an Elternabenden oder Teilnahme der Eltern an Festen ermöglicht werden.

4.5.2. *Personal versus Kinder*

Bei der Nikolausfeier kam es nicht nur zu einem Konflikt zwischen dem Vater und dem Personal, sondern auch zu einer Auseinandersetzung zwischen dem Kindergartenkind Mohammed und der Kindergartenpädagogin: Kurz vor der Nikolausfeier der Kindergartengruppe, die am Vormittag stattfand, versammelten sich die Kinder gemeinsam mit einer Pädagogin und einer Betreuerin in einem Sesselkreis. Gemeinsam mit der zweiten Pädagogin stand ich etwas entfernt von den Kindern in der Nähe der Tür und konnte somit das Geschehen in der Gruppe und am Gang beobachten.

Die Pädagogin Natascha ging den Ablauf der Feier mit den Kindern durch. Als die Kinder ganz ruhig und ihrer Meinung nach bereit für die Feier waren, kam der Zivildienstler mit einer Betreuerin ins Zimmer. Er erklärte den Kindern, dass der Heilige Nikolaus vor langer Zeit gelebt habe, weshalb er sich heute als Nikolaus verkleiden werde und begann somit das Kostüm anzuziehen. Als er fertig war und man das Kreuz am Umhang und auf der Mütze sehen konnte, reagierte Mohammed, der sein erstes Jahr im Kindergarten verbrachte, folgendermaßen: Er stand auf und sagte, dass das Kreuz nicht gut sei und ging aus der Gruppe. Die Pädagogin Suzanna, die ihn bei der Tür abfang, bat ihn, sich wieder hinzusetzen. Daraufhin schrie Mohammed sie an: *„Lass mich raus. Ich darf hier nicht dabei sein.“* (Mohammed, 06.12.2011)

Als die etwas verwunderte Pädagogin ihn nach dem Grund fragte, antwortete er: *„Meine Eltern haben gesagt, dass das Kreuz nicht für unsere Religion steht und dass wir damit nichts zu tun haben.“* (Mohammed, 06.12.2011) Die Pädagogin ging nicht auf seine Antwort ein, sondern versuchte ihn zu überreden, wieder zurück in die Gruppe zu gehen. Sie argumentierte damit, dass er mitkommen müsse, da er nicht alleine am Gang und somit unbeaufsichtigt sein dürfe. Er weigerte sich dennoch, in die Gruppe zu gehen und wiederholte, dass er kein Christ und es somit nicht gut für ihn sei. Auch die Pädagogin wiederholte sich und erklärte ihm in einem etwas strengeren Ton, dass er endlich wieder in die Gruppe gehen solle.

Daraufhin kam die Leiterin, die das Gespräch aus dem Büro mitverfolgte und erklärte Mohammed, dass Nikolaus für die Kirche gearbeitet habe und dass das Kreuz nur eine Art von Abzeichen für die Kirche sei. Sie verglich das Kreuz mit dem Abzeichen seines Vaters: *„Dein Vater arbeitet bei der Polizei, er hat auch ein Abzeichen. Genauso wie Nikolaus eben ein Abzeichen für die Kirche hatte.“* (Leiterin, 06.12.2011) Sie erklärte dem Kind, dass Nikolaus viele gute Dinge gelernt habe und dass es keine Rolle spiele für wen er „gearbeitet“ habe. Nach diesem Vergleich mit dem Abzeichen wirkte Mohammed nachdenklich, er überlegte kurz und ging zurück in seine Gruppe, die gerade ein Lied sang. Die Pädagogin, die in ihrem ersten Dienstjahr war, bedankte sich bei der Leiterin und drückte ihre Bewunderung aus. Die Leiterin sprach der Pädagogin gut zu und vergewisserte ihr, dass sie solche Situationen auch bald meistern werde (Feldnotiz, 06.12.2011).

Mohammed war sich der Differenz, also der unterschiedlichen Religionen bewusst. Die Pädagogin ging allerdings nicht auf diese ein, weshalb der Konflikt nicht gelöst werden konnte. Die Leiterin musste schlussendlich den Konflikt lösen, indem sie das Symbol des Kreuzes weg von der Religion hin zu einem dem Kind bekannten Symbol verknüpfte.

Vor allem bei Spielen, die Wissen über die Adventszeit und Weihnachten voraussetzten, fühlten sich manche Kinder ausgeschlossen und unfair behandelt, wie folgende Situation veranschaulicht.

Emöke, die Hortpädagogin, bereitete ein Weihnachtsquiz vor. Geplant war, dass sie ‚Eins, zwei oder drei – letzte Chance vorbei‘ mit Fragen über die Weihnachtszeit spielten. Gemeinsam mit den Kindern, einer Betreuerin und mir bereiteten wir im Turnsaal alles vor (Nummernschilder an den Wänden, Legosteine für richtig beantwortete Fragen etc.). Die Kinder wussten zu diesem Zeitpunkt noch nicht, zu welchem Thema die Fragen waren. Alle Kinder wirkten sehr aufgeregt, da sie dieses Spiel, laut der Pädagogin, immer gerne spielten. Als die Kinder jedoch das Thema des diesmaligen Spieles erfuhren, wirkten zwei von ihnen etwas traurig oder enttäuscht, weshalb die Betreuerin die beiden Schwestern fragte, was los sei. Maya, eine der zwei Kinder, erklärte ihr Folgendes: *„Schon wieder geht es um Weihnachten. Immer dreht sich alles nur mehr um Weihnachten. Das ist so unfair. Wir feiern kein Weihnachten zu Hause. Bei diesen Spielen können wir nur verlieren.“* (Maya, 13.12.2011) Die Betreuerin vergewisserte ihnen, dass die Fragen ganz einfach seien und sie ansonsten noch immer raten könnten. Die zwei Kinder willigten mit einem einfachen „okay“

ein, woraufhin die Hortpädagogin mit dem Spiel begann. Nach der dritten Frage, die Maya nicht beantworten konnte, wollten sie nicht mehr weiterspielen. Die Hortpädagogin sagte ihr eindringlich, dass sie bis zum Schluss mitspielen müsse, denn: *„Jeder muss einmal lernen zu verlieren.“* (Emöke, 13.12.2011) Daraufhin wurde Maya wütend und schrie die Hortpädagogin an: *„Oh, das ist so unfair! Ich kann nichts dafür, dass ich nichts über Weihnachten weiß. Du kannst mich nicht dazu zwingen! Das ist so gemein, ich will nicht mehr spielen...“* (Maya, 13.12.2011) Während sie schrie, begann sie zu weinen und rannte raus aus dem Turnsaal. Die Hortpädagogin bat die Betreuerin nach ihr zu sehen, entschuldigte sich bei den anderen Kindern für die Unterbrechung und stellte die nächste Frage. Die Betreuerin kam nach kurzer Zeit zurück und erklärte der Hortpädagogin, dass Maya in der Kindergartengruppe sei und nicht zurückkommen wolle. Nach dem Spiel fragte ich die Hortpädagogin, ob sie mit Maya darüber noch reden werde. Sie antwortete mit nein und erklärte mir, dass Maya sich bestimmt bald beruhigen und die ganze Sache bald vergessen würde (Feldnotiz, 13.12.2011).

Die Hortpädagogin, die sich der Ungerechtigkeit des Spieles, wie sie mir später erzählte, durchaus bewusst war, versuchte Maya dennoch zum Mitspielen zu zwingen. Sie nutzte ihre Position als Autoritätsperson und befahl ihr, dass sie mitmachen müsse. Maya, die sich unfair behandelt fühlte, widersetzte sich den Anweisungen der Hortpädagogin, indem sie den Raum verließ und somit zu nichts gezwungen werden konnte.

Da ich diese ungelöste Konfliktsituation nicht vergessen konnte, sprach ich am Abend mit der Leiterin darüber. Diese wusste allerdings schon Bescheid, da Maya ihr am späteren Nachmittag erzählt hatte, was bei diesem Spiel passiert war. Auf meine Frage, wie sie reagierte, antwortete sie folgendermaßen: *„Ich habe Maya zugestimmt. Immerhin hat sie meiner Meinung nach ja Recht. Es war unfair... Ich werde morgen mit der Hortpädagogin sprechen. Es ist mir wichtig, dass sie sich bei Maya entschuldigt und mit ihr darüber redet. Die Pädagoginnen müssen aus solchen Situationen einfach lernen.“* (Leiterin, 13.12.2011) In dieser Situation war die Leiterin somit wieder gefordert, die Situation zu lösen.

Eine ähnliche Situation ereignete sich bei einem Spiel in der Hortgruppe, welches das Motto ‚Weihnachten steht vor der Tür‘ hatte. Dabei mussten sich die Kinder einen Ball zuwerfen – das Kind, das den Ball fängt, sollte über die Art und Weise, wie sie Weihnachten feiern, erzählen. Während manche Kinder begeistert davon erzählten und Gemeinsamkeiten mit

anderen Kindern feststellen konnten, gab es Kinder, die nicht mitspielen wollten, da sie kein Weihnachten feierten. Ein Mädchen fing den Ball und sagte, dass das blöd sei, weil sie ja nichts zu erzählen habe. Sie fragte die Pädagogin, ob sie einfach beim Spiel aussetzen könne, aber diese bestand darauf und zwang das Kind somit am Spiel teilzunehmen, obwohl das Kind sagte, dass es sie traurig mache. Hier kam es zu keiner Lösung: Das Kind ging nachher betrübt weg und die Pädagogin sagte mir, dass das Kind ja lernen müsse, damit umzugehen (Feldnotiz, 13.12.2011).

Während meiner Forschung kam es immer wieder zu kleineren Konflikten zwischen den Kindern und dem Personal, allerdings wurde meist schnell eine Lösung bzw. ein Kompromiss gefunden. Wenn die Kinder zum Beispiel beim Morgenkreis keine Weihnachtslieder singen wollten, weil sie zu Hause kein Weihnachten feiern, dann mussten sie zwar im Kreis sitzen bleiben, brauchten aber nicht mitzusingen.

4.5.3. Personal versus Personal

Während meiner Feldforschung konnte ich laufend beobachten, dass die MitarbeiterInnen zum Teil sehr konträre Vorstellungen über die Ausübung von Religion und religiösen Festen im Kindergarten hatten. Es kam vor allem während der Teambesprechungen, in denen die Planung und Umsetzung der Feste besprochen wurde, mehrmals zu Konflikten. Dabei ging es bei den Diskussionen öfters darum, wie sie den Kindern gewisse christliche Bräuche und Werte am besten vermitteln sollten.

Bei einer Teambesprechung Anfang November bat die Leiterin alle MitarbeiterInnen sich Gedanken über die Adventszeit zu machen. Dies inkludierte die Art von Adventskalender, die sie mit den Kindern basteln wollten, eine Auswahl an Geschichten und Liedern für den Morgenkreis, sowie Ideen zur Umsetzung der Nikolaus- und Weihnachtsfeier. Alle Vorschläge und Ideen sollten bei der nächsten Teambesprechung vorgestellt und ausgetauscht werden. Der Auftrag der Leiterin löste eine heftige Diskussion über die Ausübung von religiösen Festen im Allgemeinen aus. Dies führte zu einem Streit über die „richtige, wahre Religion“ zwischen Modu, dem islamischen Betreuer aus Gambia und katholischen Betreuerinnen aus Indien. Der Betreuer argumentierte folgendermaßen: „*The time for the*

Christian is over, God sent a new message!“ (Modu, 04.11.2011) Woraufhin die Betreuerin entsetzt antwortete: *„You are wrong! I believe in God, in Jesus and the Holy Mary. It's the only true religion there is.“* (Rupa, 04.11.2011) Beide wiederholten ihre Aussagen und schrien sich dabei gegenseitig an. Die Leiterin unterbrach die beiden, erklärte ihnen, dass dies nicht Thema der Besprechung sei und bat sie sofort damit aufzuhören.

Als für einen kurzen Moment keiner etwas sagte, begann Modu damit der Leiterin zu erläutern, dass er nicht will, dass christliche Feste im Kindergarten gefeiert werden. Er sagte, dass es ungerecht allen anderen gegenüber sei und dass er sich nicht an den Feiern beteiligen werde. Daraufhin erklärte ihm die etwas wütend wirkende Leiterin ausdrücklich, dass es nicht in ihrer Hand liege, dass die christlichen Feste gefeiert werden, sondern dass es die Vorgabe des Kindergartenvereins sei, an die er sich so wie alle anderen MitarbeiterInnen halten müsse. Die Diskussion schien somit beendet. Die Leiterin beschloss, die Teambesprechung anschließend zu beenden (Feldnotiz: Teambesprechung, 04.11.2011).

In der folgenden Woche kam es jedoch immer wiederholt zu Auseinandersetzungen zwischen der Betreuerin und dem Betreuer. In einem Gespräch äußerte die Leiterin mir gegenüber ihre Bedenken zur Situation: *„Die beiden hören einfach nicht auf über Religion zu streiten. Die werden sich nie einigen. Das ist ein Konflikt, den man nicht lösen kann... Bei den Kindern würde ich sie einfach auf ihre Gemeinsamkeiten aufmerksam machen, aber bei meinen Mitarbeitern funktioniert das nicht.“* (Leiterin, 09.11.2011)

Als die beiden bei der nächsten Teambesprechung wieder mit einer Diskussion über Religion beginnen wollten, setzte sich die Leiterin durch, indem sie ihnen als ihre Vorgesetzte deutlich erklärte, dass sie diese Diskussion hier an ihrem Arbeitsplatz nie wieder hören möchte. *„Ihr glaubt beide an etwas anderes. Ihr werdet euch nie einigen und das ist vollkommen in Ordnung. Diese Diskussion hat absolut keinen Sinn und hat hier im Kindergarten nichts verloren. Ihr seid die Erwachsenen hier, ihr seid Vorbilder für die Kinder. Hört auf zu streiten!“* (Leiterin, 11.11.2011) Weder die Betreuerin, noch der Betreuer haben sich zu der Aussage geäußert, weshalb die Leiterin die Besprechung mit anderen Themen fortsetzte (Feldnotiz: Teambesprechung, 11.11.2011).

Bei einer weiteren Teambesprechung im Dezember kam es zum Konflikt zwischen den zwei Pädagoginnen der Kindergartengruppe. Suzanna bat Natascha mehr zur Vorbereitung der Geschichten und Weihnachtslieder für den Morgenkreis beizutragen. Natascha antwortete, dass sie nicht katholisch sei und zwar nichts dagegen habe, wenn sie ihr und den Kinder dabei

zuhören müsse, aber sie selbst dazu nichts beitragen möchte, da sie es nicht für gut halte, den Kindern christliche Bräuche zu lehren. *„Ich bereite keine Sachen für die Kinder vor, wenn ich eigentlich dagegen bin, dass man ihnen diese Lieder und Geschichten lehrt.“* (Natascha, 09.12.2011) Suzanna teilte ihrer Kollegin mit, dass sie selbst auch ohne Glaubensbekenntnis sei, trotzdem müsse sie ihre Aufgaben im Kindergarten erfüllen.

Auch bei dieser Konfliktsituation ergriff die Leiterin das Wort, bot den Pädagoginnen ihre Unterlagen für die Adventszeit an und bat sie, ab sofort abwechselnd den Morgenkreis zu leiten. Sie sagte: *„Ich weiß, dass ihr beide nichts damit zu tun haben wollt, aber wir müssen die Vorgaben des Vereins einhalten... So lange ist es ja nicht mehr, dann haben wir die Weihnachtszeit auch hinter uns gebracht.“* (Leiterin, 09.12.2011)

Die Pädagoginnen erklärten sich mit dem Vorschlag der Leiterin einverstanden (Feldnotiz: Teambesprechung, 09.12.2011). Nach der Teambesprechung kam die Leiterin auf mich zu und sagte: *„Gut, wenn Weihnachten endlich vorbei ist. Dann lösen sich all diese Diskussionen in Luft auf.“* (Leiterin, 09.12.2011)

Durch eine Fehlinformation einer Pädagogin kam es zur Auseinandersetzung mit einer ihrer Kolleginnen, da sie glaubte, dass der Kindergartenverein es nicht erlauben würde, Religion im Kindergarten zu thematisieren. Deshalb dachte sie, dass man den Kindern nicht sagen dürfe, dass der Heilige Nikolaus ein Bischof war. Stattdessen schlug sie vor, ihn als den ‚Bestimmer‘ vorzustellen. Als die andere Pädagogin ihr entgegnete, dass dies ‚Schwachsinn‘ sei, begannen die beiden darüber zu streiten, wer sich besser auskenne. Auch in dieser Situation war ein Eingreifen der Leiterin nötig, um die beiden zu beruhigen und klar festzulegen, wie sie es den Kindern vermitteln sollten (Feldnotiz, 27.11.2014).

Auch aufgrund der Religion des Personals kam es zu Konflikten. Für eine kurze Zeit waren zwei indische Betreuerinnen gemeinsam in einer Kindergartengruppe tätig, die einer unterschiedlichen Kaste angehörten. Darüber erzählte mir die Leiterin Folgendes: *„Die haben immer sehr viel miteinander gestritten und zwar ganz böse. Die aus der höheren Kaste glaubte immer, dass sie etwas Besseres ist und gewisse Aufgaben, wie zum Beispiel Abwaschen, nur die Andere machen müsse. (...) Mittlerweile arbeitet nur noch die aus der höheren Kaste immer noch beim Verein. Sie begründet ihre Stellung oder nennen wir es Position einfach immer mit der höheren Kaste, egal, mit wem sie gerade gestritten oder diskutiert hat.“* (Interview: Leiterin, 27.11.2014) In diesem Fall waren die Konflikte so heftig, dass die Mitarbeiterin der niedrigeren Kaste gekündigt hat. Die Leiterin bedauerte, dass keine

andere Lösung gefunden wurde. *„Da stecken einfach starke religiöse und kulturelle Glaubenssätze dahinter, die kann man nicht so einfach auflösen, nur weil sie jetzt in Österreich leben. (...) Manchmal weißt du es ja einfach vorher gar nicht. Man kann ja nicht beim Einstellen der MitarbeiterInnen nach ihrer Religion und ihren Überzeugungen fragen.“*
(ebd.)

5. Zusammenfassung

Ausgangspunkt meiner Forschung war die kulturelle Vielfalt der AkteurInnen im Kindergarten, weshalb sich mein erstes Kapitel der Interkulturalität und den damit verbundenen Konzepten und Ideen widmete. Das Verständnis von Kultur fließt in die Auffassung von Interkulturalität mit ein, weshalb es vorab nötig war, sich mit dem Kulturbegriff auseinander zu setzen. Da der Kulturbegriff sehr unterschiedlich verwendet und gedeutet werden kann, wurde eine Auswahl an Definitionen bzw. Theorien aus einer kultur- und sozialanthropologischen Perspektive dargestellt. Zentral dabei war der diskursive Gebrauch eines essentialistischen wie auch eines prozessualen Kulturbegriffs und das Aufzeigen der Tatsache, dass im Alltag diese zwei Konzeptionen von Kultur eine Rolle spielen. Anschließend wurde der Unterschied zum Konzept der Multikulturalität sowie die Problematik der Begriffe näher erläutert. Danach wurden das Verständnis und die Auffassung von Kultur der unterschiedlichen AkteurInnen im Kindergarten anhand Baumanns Theorie der dualen diskursiven Konstruktion von Kultur analysiert. Dabei zeigte sich, dass eine essentialistische Auffassung von Kultur im Alltag, vor allem auch im Umgang mit Kindern, sehr stark verankert und vorteilhaft beim Erklären der kulturellen oder religiösen Differenzen scheint.

Interkulturalität impliziert, dass sich unterschiedliche Kulturen voneinander abgrenzen. Dies findet unter anderem durch die Ermittlung kultureller Differenzen statt. Wie und in welchen Situationen auf kulturelle Differenzen aufmerksam gemacht wird und dadurch Differenzerfahrungen entstehen, wurde anschließend dargestellt. Auch die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit kulturellen Differenzen im Kindergarten wurden erläutert. Durch die kulturelle Pluralität der AkteurInnen finden Differenzerfahrungen statt, welche durch Alltagsgegenstände und diverse Projekte begünstigt bzw. hervorgerufen werden können.

Welche Herausforderungen kulturelle Diversität mit sich bringt und welche Chancen damit verbunden sind, wurde ausführlich dargelegt. Es zeigte sich, dass ein pluriformer Ansatz, bei dem Vielfalt im Vordergrund steht und Kinder als Individuen mit vielschichtigen, prozesshaften Identitäten wahrgenommen werden, zentral ist, da eine Betonung von Unterschieden oft zu Stereotypisierung führen kann. Des Weiteren wurden die Vorteile, aber auch Schwierigkeiten des Zusammenarbeitens eines multikulturellen und multilingualen Teams erarbeitet.

Der Anti-Bias-Approach, der eine Möglichkeit zur Bewältigung möglicher Herausforderungen, die durch Diversität entstehen können, dient, wurde anschließend erläutert. Dabei wurde auf institutionalisierte Diskriminierung, vor allem in Bezug auf Bildungseinrichtungen, sowie auf andere Differenzen wie sozioökonomische Unterschiede eingegangen.

Da bei interkulturellen Begegnungen kulturelle Differenzen ersichtlich werden, kann dies zu einer Infragestellung und Reflexion der eigenen Identität führen. Wie Prozesse der Identitätsbildung und Zuschreibungen im Kindergartenalltag verlaufen, wurde daher im anschließenden Kapitel dargestellt. Um dies diskutieren zu können, war vorab eine Begriffsfindung von Identität, insbesondere der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Identität nötig. Hierbei wurde gezeigt, dass jeder Mensch fluide Teilidentitäten hat, die in unterschiedlichen Dimensionen verwoben sind. Die multiplen Identitäten sind komplementär und ändern sich je nach Kontext. Wie beim Konzept der Kultur ist Identität (und auch Ethnizität) allerdings nicht ganz unproblematisch, da der Verwendung dieser Konzepte oft ein essentialistischer Gedanke zugrunde liegt. Der Begriffsinhalt von Identität und Ethnizität ist sehr nah verbunden, da Ethnizität auf die soziale und ideelle Konstruktion einer kollektiven Identität verweist. In Bezug auf die sprachliche Identität wurde erläutert, dass es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Sprache und Identitätsbildung gibt, wobei die Bedeutung der Erstsprache einen besonderen Stellenwert einnimmt, da diese eng mit der Entwicklung weiterer Sprachen verbunden ist. Des Weiteren wurde kurz auf Identitätsbildung im Kontext von Bildungseinrichtungen eingegangen.

Da Konstruktionen von Eigen- und Fremdbildern und das Konzept und Verständnis von Fremdheit im direkten Zusammenhang mit Identitätsbildung steht, war dies Inhalt des nächsten Kapitels. Kulturelle Zuschreibungen finden erst in Relation zu anderen Personen statt. Das heißt, bei der Identitätsbildung findet ein wechselseitiger Prozess der Selbst- und Fremdbestimmung statt. Dabei spielen Mechanismen der Ausgrenzung, die Machtstrukturen beinhalten können, eine wesentliche Rolle.

Den theoretischen Rahmen für die Unterscheidung und Systematisierung von Identitätsprozessen, die Machtstrukturen beinhalten, stellt die Auseinandersetzung bzw. das Analysemodell von Baumann und Gingrich ‚Grammars of Identity/Alterity‘ dar. Dabei wird Identität im Sinne von Gleichheit als Gegenteil zur Andersartigkeit gesehen. Die verschiedenen Diskurse, wie die Beziehungen zwischen dem Eigenen und den Anderen aufgebaut sind, werden darin beschrieben.

Abschließend wurde aufgezeigt, wie die Zuschreibungsprozesse und die dynamischen Prozesse der Identitätsbildung im Kindergartenalltag stattfinden bzw. verlaufen. Es wurde ersichtlich, wie die jeweiligen (kulturellen) Identitäten produziert wurden – sowohl durch Selbstzuschreibung als auch durch Fremdzuschreibung. Faktoren wie Hautfarbe, Sprache und Nationalität bzw. Staatsbürgerschaft nehmen hierbei eine zentrale Stellung ein.

Interkulturelle Begegnungen sind jedoch mit Herausforderungen verbunden und verlaufen daher nicht immer konfliktfrei. Das Konfliktpotential, welches durch das Zusammenleben in einer kulturell und religiös heterogenen Gruppe entstehen kann, wurde am Beispiel des Feierns von christlichen Festen im Kindergarten veranschaulicht.

Als Grundlage für diese Auseinandersetzung wurde die Gesetzeslage bezüglich Religion in Wiener Kindergärten beschrieben. Es wurde argumentiert, dass Religion als Teil von Kultur betrachtet werden kann. Wie bei Kultur gibt es auch bei Religion zwei Betrachtungsweisen: Zum einen kann diese als statisch und mit unveränderlichen Differenzen betrachtet werden. Zum anderen unterliegt Religion einem ständigen Veränderungsprozess.

Anschließend beschäftigte ich mich mit der Umgangs- und Sichtweise der unterschiedlichen AkteurInnen zur kulturellen und religiösen Vielfalt, sowie zur Feier von christlichen Festen im Kindergarten. Dabei konnte ich beobachten, dass die Kinder zum Teil viel Wissen über Religion bzw. Religionen und über die Feste, die sie feiern, haben und großes Interesse daran zeigen. Den meisten Kindern waren sowohl die Unterschiede, als auch die Gemeinsamkeiten der Religionen und religiösen Feste bewusst.

Die Meinungen der Eltern variierten sehr, wobei ich feststellen konnte, dass einige Eltern stark zwischen Religion und religiösen Festen differenzierten. Obwohl sie die Ausübung von Religion generell nicht gut fanden, befürworteten sie die religiösen Feste aufgrund von Tradition, der Vermittlung von Werten oder ihren eigenen schönen Kindheitserinnerungen. Jedoch war ein Großteil der Eltern der Meinung, dass die Feier von ausschließlich christlichen Festen nicht repräsentativ für die im Kindergarten anwesenden Personen sei. Die Leiterin versuchte trotz der Ausübung von christlichen Festen, die religiöse Heterogenität zu berücksichtigen, indem sie die Gemeinsamkeiten betonte. Ihr war es wichtig, durch die Feste gewisse Werte anstatt religiöse Inhalte zu vermitteln. Die Meinungen und Umgangsweisen des Personals waren sehr unterschiedlich, weshalb es des Öfteren zu Konflikten kam. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es beinahe so viele unterschiedliche Meinungen zur Ausübung von Religion bzw. religiösen Festen im Kindergarten wie AkteurInnen gibt. Auch die Art und Weise wie damit umgegangen wird, variierte sehr stark. Generell kann man

aber festhalten, dass es sich um eine sehr sensible Thematik handelt, was die hohe Anzahl an Konfliktsituationen zeigte.

Im Anschluss wurde die anthropologische Perspektive zu Konflikten erläutert und resümiert, dass diese zum einen zwar über kulturell konstruierte Muster eine kontrollierbare Erscheinungsform haben, zum anderen aber auch über ein Überraschungselement verfügen. Als theoretischer Ansatz der Konfliktaustragung wurde Turners Konzept der ‚Arena‘ gewählt. Bei der Analyse der Konfliktsituationen stellte ich mir die Frage, wie diese entstanden und verliefen, wie mit den Konflikten umgegangen, sowie, ob und wie Lösungen dafür gefunden wurden. In gewissen Situationen kam es aufgrund der Menschen mit unterschiedlichen Religionsbekenntnissen, Einstellungen und Ansichten zur Religion bzw. zu den religiösen Festen zu einem Bruch. Laut Turners Theorie verwandelt dieser das ‚Feld‘ in eine ‚Arena‘, die den Rahmen der Konfliktaustragung darstellt. Dieses Konzept wurde anhand von Beispielen veranschaulicht. So wurden die unterschiedlichen Machtpositionen der AkteurInnen bei der Konfliktaustragung ersichtlich. Die Leiterin, die sich in der Führungsposition befand, spielte dabei eine wesentliche Rolle, da sie auch die Rolle der Vermittlerin zwischen den streitenden Parteien einnahm und es ihr gelang, die meisten Konflikte zu lösen. Hierbei wurde der hohe Stellenwert einer kompetenten Führungskraft ersichtlich. Es wurden Konfliktsituationen zwischen dem Personal mit den Eltern, zwischen dem Personal und den Kindern, sowie Konflikte innerhalb des Personals dargestellt und detailliert beschrieben.

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass die beschriebenen Konfliktsituationen meiner Meinung nach ein Zeichen dafür sind, dass die kulturelle und religiöse Pluralität der Menschen im Kindergarten nicht ignoriert werden kann. Der Kindergartenverein betont in seinen Leitlinien die Wichtigkeit der Wertschätzung von kultureller Heterogenität. Dies müsste auch dementsprechend umgesetzt werden. Dafür ist allerdings eine gezielte Schulung des Personals bezüglich des Umgangs mit der Diversität Voraussetzung.

Wenn man Maßnahmen gegen jegliche Formen der Diskriminierung ergreifen will, ist es nötig, die Menschen bzw. ethnischen Gruppen zu benennen. Tut man dies, knüpft man aber an diskriminierende Kategorien an, obwohl man versucht diese eigentlich aufzuheben. Das heißt, dass die Bestrebungen, Vorurteile zu reduzieren oder gar wettzumachen, diese wieder reproduzieren und festschreiben können (vgl. Langthaler 2004). Dies ist durch die Homogenisierung von Kultur, die in Konzepten wie Kulturdifferenzen, kulturelle Identität oder Kulturkonflikt mit einfließt, äußerst problematisch. Es besteht die Gefahr einer

Verschärfung von Problemen (vgl. Nazarkiewicz 2010: 47). Daher gilt es klarzumachen, dass sowohl Kultur als auch Identität nicht homogen, sondern flexibel, temporär, vielschichtig und in sich gebrochen sind. Menschen können somit nicht entlang ethnischer Grenzen eingeteilt werden (vgl. Langthaler 2004).

Da die Bevölkerung Österreichs keineswegs homogen ist, stellt sich die Notwendigkeit gewisse Maßnahmen zu setzen bzw. zu entwickeln, die den sprachlichen, kulturellen und ethnischen Differenzen gerecht werden. Ich denke, dass die Kultur- und Sozialanthropologie, insbesondere in Verbindung mit der Pädagogik, großes Potential zur Entwicklung und Umsetzung einer interkulturellen, vorurteilsbewussten Bildungsarbeit hat, da das Verständnis der Konzepte wie Kultur, Interkulturalität, Migration und Identität aus anthropologischer Perspektive eine wesentliche Rolle im interkulturellen Handeln spielen. Durch die Beiträge der Anthropologie können essentialistische Strukturen aufgebrochen und ein neues, dynamisches und prozesshaftes Verständnis vermittelt werden. Zusätzlich kann ein Umgang mit Differenzen geschult und somit besser auf die kulturelle, ethnische und sprachliche Diversität in Bildungseinrichtungen, die einen ethnisch-kulturellen Verhandlungsraum darstellen, eingegangen werden. Demnach stellt die Kultur- und Sozialanthropologie eine relevante und berechtigte Schnittstelle zur Pädagogik dar.

Abschließend ist festzuhalten, dass es noch viele Veränderungen, vor allem in den Denk- und Handlungsweisen der Menschen benötigt, bis Diversität innerhalb der Gesellschaft als Chance betrachtet wird, die den Horizont erweitern kann und die interkulturellen Kompetenzen, die im heutigen Zeitalter der Globalisierung immer wichtiger werden, fördert. Nur so kann die Zielvorstellung eines „friedlichen Zusammenlebens“, die im Aktionsplan für Integration definiert wurde, erreicht werden.

6. Quellenangaben

Primärliteratur

Amit, Vered (2000): Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. London/New York: Routledge.

Auernheimer, Georg (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 6. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Barnard, Alan/Spencer, Jonathan (2002): Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London/New York: Routledge.

Bartmann, Sylke/Immel, Oliver (2012): Einleitung. In: Bartmann, Sylke/Immel, Oliver (Hg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transkript Verlag. 7-17.

Baumann, Gerd (1999): The multicultural riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities. London/New York: Routledge.

Baumann, Gerd (2004): Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. In: Baumann, Gerd/Gingrich, Andre (Hg.): Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. New York/Oxford: Berghahn Books. 18-54.

Baumann, Gerd/Gingrich, Andre (2004): Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. New York/Oxford: Berghahn Books.

Beer, Bettina (2008): Einleitung: Feldforschungsmethoden. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag GmbH. 9-36.

Bernard, Russell H. (2011): Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches. Oxford: Alta Mira Press.

Beyersdörfer, Frank (2004): Multikulturelle Gesellschaft. Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln. Münster: Lit Verlag.

Binder, Susanne (2003): Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck: Studien Verlag. 139-194.

Binder, Susanne (2004): Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive. Konzepte, Ansichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden. Wien: Lit Verlag.

Binder, Susanne/Englisch-Stölner, Doris (2005): Migration und Schule – Interkulturelles Lernen in der Praxis. In: Binder, Susanne/Rasuly-Paleczek, Gabriele/Six-Hohenbalken, Maria (Hg.): Herausforderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche „Herausforderung Migration“ im Dezember 2001. Reihe „Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung“. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. 161-176.

Binder, Susanne/Gröpel, Wolfgang (2009): Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 284-301.

Bolten, Jürgen (2003): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Krekel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt. 183-198.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen?: Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: Braumüller.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA-NRW.

Caputo, Virginia (2000): At ‚home‘ and ‚away‘. In: Amit, Vered (Hg.): Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. London/New York: Routledge. 19-31.

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 23-53.

Comaroff, John L./Comaroff, Jean (2011): Ethnizität. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.): Lexikon der Globalisierung. Transkript Verlag. 68-72.

Diem, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 121-149.

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Elwert, Georg (2004): Anthropologische Perspektiven auf Konflikt. In: Eckert, Julia M. (Hg.): Anthropologie der Konflikte. Georg Elwerts konflikttheoretische Thesen in der Diskussion. Bielefeld: transkript Verlag. 26-38.

Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London: University of Chicago Press.

Englisch-Stölner, Doris (2003): Identität, Kultur und Differenz. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck: Studien Verlag. 195-272.

Eriksen, Thomas Hylland (2001): Small Places, Large Issues. An introduction to Social and Cultural Anthropology. 2. Auflage. London: Pluto Press.

Eriksen, Thomas Hylland (1993): Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives. London.

Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2010): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett Lerntraining.

Fetterman, David M. (2010): Ethnography: step-by-step. 3. Auflage. London: Sage Publications.

Fillitz, Thomas/Gingrich, Andre/Rasuly-Paleczek, Gabriele (1993): Einleitung. In: Fillitz, Thomas/Gingrich, Andre/Rasuly-Paleczek, Gabriele (Hg.): Kultur, Identität und Macht – ethnologische Beiträge zu einem Dialog der Kulturen der Welt. Frankfurt am Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation. I-VI.

Fillitz, Thomas (2003a): Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck: Studien Verlag. 23-32.

Fillitz, Thomas (2003b): Methodische Reflexionen. In: Fillitz, Thomas (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Reihe Bildungsforschung des BMBWK. Innsbruck: Studien Verlag. 341-348.

Fillitz, Thomas (2007): Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität – Interkulturelles Lernen in Österreich. In: Bertels, Ursula/de Vries, Sandra/ Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Münster (u.a.): Waxmann. 63-86.

Gingrich, Andre (2004): Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering. In: Baumann, Gerd/Gingrich, Andre (Hg.): Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach. New York/Oxford: Berghahn Books. 18-54.

Gingrich, Andre (2005): Kulturelle Identitäten zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Sozialanthropologische Begriffsbestimmungen und ihre Implikationen für Europa. In: Riegler, Johanna (Hg.): Kulturelle Dynamik der Globalisierung. Ost- und Westeuropäische Transformationsprozesse aus sozialanthropologischer Perspektive. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. 23-49.

Gingrich, Andre (2008): Ethnizität für die Praxis. Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel. In: Wernhart, Karl R./Zips, Werner (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. 3. Auflage. Wien: Promedia Verlagsgesellschaft. 99-112.

Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien: UTB Verlag.

Goiser, Roland/Schwarz, Valentin (2014): Fürs Leben lernen. Wie Sprachförderung im Kindergarten zu Erfolg in Bildung und Beruf führt. In: Zusammen:Österreich. Das Magazin für Migration, Integration und Zusammenleben. Ausgabe 03. 6-11.

Gupta, Akhil/Ferguson, James (1997): Culture, Power, and Place: Ethnography at the End of an Era. In: Gupta, Akhil/Ferguson, James (Hg.): Culture, Power, and Place. Explorations in Critical Anthropology. Durham/London: Duke University Press. 1-32.

Gupta, Akhil/Ferguson, James (1997): Beyond „Culture“: Space, Identity, and the Politics of Difference. In: Gupta, Akhil/Ferguson, James (Hg.): Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology. Durham/London: Duke University Press. 33-51.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2003): Gouvernementalität und die Ethnisierung des Sozialen. Migration, Arbeit und Biopolitik. In: Pieper, Marianne/Gutiérrez Rodríguez,

Encarnación: Gouvernamentalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. New York/Frankfurt: Campus Verlag. 161-178.

Ha, Kein Nghi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded: Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument.

Hannerz, Ulf (1996): Transnational connections. Culture, people, places. London/New York: Routledge.

Hauser-Schäublin, Brigitta (2008): Teilnehmende Beobachtung. In: Beer, Bettina: Methoden ethnologischer Feldforschung. Einleitung: Feldforschungsmethoden. Berlin: Dietrich Reimer Verlag GmbH. 37-58.

Kalpaka, Annita (2001): Von Elefanten auf Bäumen. Kompetentes pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen, Überforderungen, Chancen. KiTa spezial, Sonderausgabe zu KiTa aktuell. Heft 3. 5-10.

Klocke-Daffa, Sabine (2007): Interkulturelles Lernen in Deutschland aus der Sicht der Ethnologie. In: Bertels, Ursula/de Vries, Sandra/ Nolte, Nina (Hg.): Fremdes Lernen. Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs. Münster (u.a.): Waxmann. 13-30.

Knoblauch, Hubert (2007): Kultur, die soziale Konstruktion, das Fremde und das Andere. In: Dreher, Jochen/Stegmaier, Peter: Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenzen. Grundtheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript. 21-42.

Kresić, Marijana (2006): Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.

Krist, Stefan/Wolfsberger, Margit (2009): Identität, Heimat, Zugehörigkeit, Remigration. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 164-184.

Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233- 247.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Lotman, Jurij M. (1990): Universe of the mind. A semiotic theory of culture. London: Tauris.

Malkki, Liisa H. (2007): Tradition and Improvisation in Ethnographic Field Research. In: Cerwonka, Allaine/Malkki Liisa H. (Hg.): Improvising Theory. Process and Temporality in Ethnographic Fieldwork. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Malmendier, Marcel (2001): Kommunikations- und Verhaltenstraining in Organisationen. Zur Interventionspraxis in der Personalentwicklung. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Manson, Jennifer (2002): Qualitative Researching. 2. Auflage. London: Sage Publications.

Mayring, Phillip (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 7-22.

Mintzel, Alf (1997): Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte, Streitfragen, Analysen, Befunde. Passau: Rothe.

Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (1998): Einleitung: Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin: Akademie. 11-25.

Nazarkiewicz, Kirsten (2010): Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

O'Reilly, Karen (2009): Key Concepts in Ethnography. London: Sage Publications.

Preissing, Christa/Wagner, Petra (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Puchegger-Ebner, Evelyne (2004): Gott ist Mann und Frau. Zum Bild des Weiblichen in Mythos und Ritus bei den Tarahumara. Dissertation: Universität Wien. 3 Bände.

Putzer, Oskar (2006): Staat – Nation – Sprache. In: Abel, Andrea/Stuflesser, Mathias/Putz, Magdalena (Hg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis. Bozen: Europäische Akademie Bozen. 49-61.

Riegel, Christine/Geisen, Thomas (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugend-kultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Riegel, Christine (2012): Folgenreiche Unterscheidung. Repräsentationen des „Eigenen und Fremden“ im interkulturellen Bildungskontext. In: Bartmann, Sylke/Immel, Oliver (Hg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: transkript Verlag. 203-218.

Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag. 7-28.

Schlehe, Judith (2008): Qualitative ethnographische Interviewformen. In: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag GmbH. 71-93.

Siegrist, Martin (2009): Religion im Kindergarten. Elementarpädagogische Konzeptionen im Kontext der Pluralismusdebatte. Diplomarbeit: Universität Wien.

Şikan, Serap (2008): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance Grundlagen

einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. 184-202.

Singer, Mona (1997): Fremd. Bestimmung: zur kulturellen Verortung von Identität. Tübingen: Edition Discord.

Six-Hohenbalken, Maria (2009): Religionen in Bewegung. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 247-263.

Sökefeld, Martin (2007): Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheiten“. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hg.): Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. 31-50.

Strasser, Elisabeth (2009): Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 15-28.

Steiner, Martina I. (2009): Interkulturelle Kompetenz aus anthropologischer Perspektive. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 266-283.

Tošić, Jelena/Streissler, Anna (2009): „Zwischen den Kulturen?“ Kinder und Jugendliche der 2. Generation. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 185-204.

Tošić, Jelena/Kroner, Gudrun/Binder, Susanne (2009): Anthropologische Flüchtlingsforschung. In: Six-Hohenbalken, Maria/Tošić, Jelena (Hg.): Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Wien: Facultas. 110-126.

Turner, Victor (1974): Dramas, Fields, and Methaphors. Symbolic Action in Human Society. Ithaca/London: Cornell University Press.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften (2005): WeltkinderSpiele. Interkulturelle Materialien und Ideen für den Alltag mit Kindern. Neunkirchen: Druckerei Engelhardt.

Volf, Patrick/Bauböck, Rainer (2001): Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Kalgenfurt/Celovec: Drava.

Wagner, Petra (1993): Zweisprachige Erziehung in Kindertagesstätten. In: Essinger, Helmut/Ucar, Ali (Hg.): Erziehung: Interkulturell – politisch – antirassistisch. Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg: migro. 167-176.

Wernhart, Karl R. (1999): Ethnologie: Wissenschaft vom Menschen für Menschen. Dialogische Kulturwissenschaft und Praxisbezug. In: Dostal, Walter/Niederle, Helmuth A./Wernhart, Karl R. (Hg.): Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration. Dokumentation eines Symposions. Wien: WUV Universitätsverlag.

Wernhart, Karl R. (2008): Ethnos – Identität – Globalisierung. In: Wernhart, Karl R./Zips, Werner (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. 3. Auflage. Wien: Promedia Verlagsgesellschaft. 81-98.

Wojtaszek, Anna (2010): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und ihr Einfluss auf die Identitätsbildung. Diplomarbeit: Universität Wien.

Ziebertz, Hans-Georg/Hermans, Chris/Riegel, Ulrich (2010): Interkulturalität, Identität und Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Gender in Islam und Christentum. Theoretische und empirische Studien. Berlin: Lit Verlag.

Zürcher, Christoph (2004): Einbettung und Entbettung: Empirische Institutionenzentrierte Konfliktanalyse. In: Eckert, Julia M. (Hg.): Anthropologie der Konflikte. Georg Elwerts konflikttheoretische Thesen in der Diskussion. Bielefeld: transkript Verlag. 102-120.

Sekundärliteratur

Barth, Fredrik (1969): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.

Benedict, Ruth (1934): *Patterns of Culture*. New York: Houghton Mifflin.

Bohannon, Paul/van der Elst, Dirk (2002): *Fast nichts Menschliches ist mir fremd: Wie wir von anderen Kulturen lernen können*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

De Cilla, Rudolf (1994): Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts. In: Koschat, Franz/Wagner, Gottfried (Hg.): *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*. Wien. 11-20.

König, Christina (1999): „Be like us, or not be with us!“ Konstruktion von Identität am Beispiel einer Gemeinschaft urbaner Pferdehalter in Dublin. Diplomarbeit: Universität Göttingen.

Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

Ulich, Michaela/Obernhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten: Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Peccei, Aurelio (1979): *Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen*. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. Wien: Molden.

Robbins, Richard H. (1973): *Identity, Culture, Behaviour*. In: Honigmann, John J. (Hg.): *Handbook of Social and Cultural Anthropology*. Chicago: Rand McNally.

Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon.

Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (2003): Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France. Oxford/New York: Berghahn Books.

Gesetzestexte

Bundesverfassungsgesetz: BVG idF BGBl. 1962/215.

Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen: Wiener Frühförderungsgesetz – WfFG, LGBl. 27/2003.

Wiener Kindertagesheimgesetz: WKTHG, LGBl. für Wien Nr. 17/2003.

Internetquellen

Bildungsrahmenplan (2009): Ämter der Landesregierung der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Charlotte Bühler Institut. URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?4dtiae (10.05.2015)

BMEIA (2015): 15a-Vereinbarung zur sprachlichen Frühförderung für drei Jahre verlängert, Budget verdreifacht! URL: <http://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2015/02/15a-vereinbarung-zur-sprachlichen-fruehfoerderung-fuer-drei-jahre-verlaengert-budget-verdreifacht/> (05.06.2015)

BMI (2013): Neue Initiative für ein gutes Zusammenleben in 250 Wiener Kindergärten. URL: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130612_OTS0144/neue-initiative-fuer-ein-gutes-zusammenleben-in-250-wiener-kindergaerten (05.06.2015)

DerStandard (2011): Sebastian Kurz: „Einige Menschen in Österreich leben in Parallelgesellschaft“. Online Ausgabe, 24.05.2011. URL: <http://derstandard.at/1304552457282/Chat-zur-Nachlese-Sebastian-Kurz-Einige-Menschen-in-Oesterreich-leben-in-Parallelgesellschaft> (05.06.2015)

DerStandard (2014): Kurz startet Kampagne mit Gabalier für „Österreichbewusstsein“. Online Ausgabe, 10.11.2014. URL: <http://derstandard.at/2000007933230/Kurz-startet-Kampagne-fuer-mehr-Oesterreichbewusstsein> (05.06.2015)

Die Presse (2011): Kurz: Mehrsprachigkeit ist von Vorteil. Online Ausgabe, 02.08.2011. URL: http://diepresse.com/home/panorama/integration/682993/Kurz_Mehrsprachigkeit-ist-von-Vorteil?from=suche.intern.portal (05.06.2015)

ExpertInnenrat (2013): Migration, Integration und Gleichstellung in Österreich. Maßnahmenpapier des Alternativen ExpertInnenrats für Migrations-, Integrations- und Gleichstellungsfragen. URL: [file:///C:/Users/p/Downloads/Ma_nahmenpapier_Final_4%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/p/Downloads/Ma_nahmenpapier_Final_4%20(2).pdf) (05.06.2015)

Integrationsbericht (2013): Perspektiven und Handlungsempfehlungen. Expertenrat für Integration. URL: http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2013/Expertenrat_Integrationsbericht_2013.pdf (07.04.2015)

Kurz, Sebastian: Unsere Arbeit hat erst begonnen. URL: <https://www.sebastian-kurz.at/de/content/unsere-arbeit-hat-erst-begonnen> (05.06.2015)

Langthaler, Herbert (2004): Antirassistische Pädagogik in Österreich: Später Paradigmenwechsel. In: Binder, Susanne/Luciak, Mikael (Hg.): Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. Nr. 15, 2004. URL: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/langthaler15.htm (18.11.2011)

Leisau, Annette: Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich. In: Textor, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1525.html> (19.05.2015)

Luciak, Mikael/Binder, Susanne (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Wien: Austrian Studies in Social Anthropology. URL: <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/volltxt/ikl%20handbuch%20Juni%202010.pdf> (13.11.2011)

MA 10, Bildungsplan (2006): Bildungsplan für Wiener Kindergärten. URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (11.02.2015)

NAP: Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht. URL: <http://www.bmi.gv.at/cms/cs03documentsbmi/809.pdf> (07.04.2015)

ÖVP 1: Sprache ist entscheidend. URL: <http://www.oevp.at/team/kurz/Sprache-ist-entscheidend.psp> (05.06.2015)

ÖVP 2: Zusammen Österreich – Stolzdrauf. URL: <http://www.oevp.at/team/kurz/zusammen-oesterreich-stolzdrauf.psp> (05.06.2015)

ÖVP 3: Integrationsbericht bestätigt Kurs. URL: <http://www.oevp.at/team/kurz/Integrationsbericht-bestaetigt-Kurs.psp> (05.06.2015)

Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. URL: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/1_Preissing-Wagner_2003_Kap.1_Preissing.pdf (03.09.2015)

Rink, Steffen (2007): Multikulti oder das Eigene im Fremden? Religiöse Feste und Integration – einige Überlegungen. URL: <http://www.steffenrink.de/download/via-feste-integration.pdf> (20.11.2011)

Textor, Martin R.: Elternarbeit mit Migrant/innen. In: Textor, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html> (19.05.2015)

Wagner, Petra (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. URL: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/2_Preissing-Wagner_2003_Kap.2_Wagner.pdf (10.05.2015)

Wagner, Petra (2012): Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN. URL: <http://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/diversitaet-respektieren-diskriminierung-widerstehen-vorurteilsbewusste-bildung-und> (10.05.2015)

Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Zeitschrift für KulturAustausch. Der Dialog mit dem Islam. Band 1, 2002.
URL: <http://www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/zfk-2002/der-dialog-mit-dem-islam/> (18.11.2011)

Interviews

Bilinguale Fachberatung eines Wiener Kindergartenvereins, 06.05.2015

Geschäftsführung eines Wiener Kindergartenvereins, 14.11.2014

Leiterin des Kindergartenstandortes meiner Forschung, 16.11.2011

Leiterin des Kindergartenstandortes meiner Forschung, 27.11.2014

Pädagogische Koordinatorin eines Wiener Kindergartenvereins, 09.12.2014

Professorin einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, 12.12.2014

Anhang

Abstract (deutsch)

Migrationsbedingte Veränderungen führen zu einer ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt in Österreichs Bildungseinrichtungen. Dies stellt den Ausgangspunkt dieser ethnographischen Feldforschung in einem Wiener Kindergarten dar. Diese Studie untersucht aus kultur- und sozialanthropologischer Perspektive, ob kulturelle Identitäten im (Kindergarten-) Alltag produziert bzw. konstruiert und einzelnen Personen zugeschrieben werden. Zu diesem Zweck werden vorab das Verständnis und die Auffassung von Kultur der jeweiligen AkteurInnen im Kindergarten behandelt. Hierbei ist anhand Baumanns Theorie der dualen diskursiven Konstruktion von Kultur zu erkennen, wie ein essentialistischer als auch ein prozessualer Kulturbegriff im Alltag gebraucht werden. Dadurch ist ersichtlich, wie und in welchen Situationen auf kulturelle Differenzen aufmerksam gemacht wird und Differenzerfahrungen entstehen. Der Umgang mit Diversität ist hierbei wesentlich für die Konstruktionen und Zuschreibungen von Identität(en). Es zeigt sich, dass bei der Identitätsbildung ein dynamischer, wechselseitiger Prozess der Selbst- und Fremdbestimmung stattfindet. Bei Zuschreibungen von Identität(en) nehmen Faktoren wie Hautfarbe, Sprache, Name und Nationalität eine zentrale Stellung ein. Den theoretischen Rahmen für die Unterscheidung und Systematisierung von Identitätsprozessen, die Machtstrukturen beinhalten, stellt das Analysemodell von Baumann und Gingrich ‚Grammars of Identity/Alterity‘ dar. Des Weiteren gibt die Arbeit anhand des Beispiels vom Feiern christlicher Feste im Kindergarten Einblick in das Konfliktpotential, welches durch das Zusammenleben in einer (kulturell und religiös heterogenen) Gruppe entstehen kann. Wie sich Konfliktsituationen bilden und entwickeln, wie damit umgegangen sowie ob und wie eine Lösung dafür gefunden wird, wird mittels einiger Fallbeispiele veranschaulicht. Als theoretischer Ansatz der Konfliktaustragung wurde Turners Konzept der ‚Arena‘ gewählt.

Abstract (English)

Changes through migration lead to ethnical, cultural and linguistic diversity in the educational institutions of Austria. This presents the starting point of my ethnographic fieldwork in a Viennese preschool. The study at hand is to show from a social- and cultural anthropologist perspective, how in everyday preschool life cultural identities are produced or rather constructed and attributed to the individuals. To answer this question, the individuals' understanding and conception of culture are discussed beforehand. Based on Baumanns' theory of the dual discursive construction of culture, one can observe how an essentialist as well as a processual view of the cultural concept is applied in everyday life. This shows how and in what situations people focus on cultural differences and how the experience of being different emerges and articulates itself. Thereby dealing with diversity is essential for the constructions and attributions of identity or rather identities. It shows that within the formation for identity a dynamic, mutual process of self-determination and hegemony occurs. Factors such as skin-color, language, name or nationality are central for the attribution of identities. Baumann and Gingrichs' analytical model 'Grammars of Identity/Alterity' presents a theoretical framework for distinguishing and systematizing the processes of identity formation including power structures. Furthermore this thesis examines the potential for conflict of living in a (culturally and religiously heterogenic) group illustrated by the celebration of Christian holidays at the aforementioned preschool. Several examples show how situations of conflict can arise and evolve, how they are dealt with, if the problem is solved, and if so, how. Turners' concept of 'arena' is used as the theoretical approach of conflict management.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Renate Ameshofer, BA
geboren 1988 in Grieskirchen, Oberösterreich
r.ameshofer@gmail.com

Bildungsweg

Studienverlauf

<i>Seit Oktober 2012</i>	Masterstudium der Kultur- und Sozialanthropologie Universität Wien
<i>Oktober 2008 – Juni 2012</i>	Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie Universität Wien Erweiterungscurriculum in Sonder- und Heilpädagogik
<i>September 2007 – August 2008</i>	Studium der Frühpädagogik (Early Childcare Education) American River College, CA

Schulbildung

<i>Juni 2007</i>	Reife- und Diplomprüfung, HLW Linz
<i>September 2002 – Juni 2007</i>	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Schwerpunkt: Kommunikation und Mediendesign, Linz,
<i>September 1998 – Juli 2002</i>	Hauptschule Peuerbach, Oberösterreich
<i>September 1994 – Juli 1998</i>	Volksschule Bruck-Waasen, Oberösterreich

Berufserfahrung

Seit Oktober 2008

Kindergartenverein⁸

IT-Projekte: Implementierung, Entwicklung und Betreuung von diverser Programme (BMD, Software für Zeitmanagement)

Personalverwaltung

Elternbeitragsverrechnung

Auslandsaufenthalt

August 2007 – September 2008

Au Pair in Kalifornien, USA (5 Kinder)

Weitere Qualifikationen

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch – sehr gute Kenntnisse in Wort und Schrift

Spanisch – Grundkenntnisse

Farsi – Grundkenntnisse

EDV-Kenntnisse

MS Office

BMD (5.5, NTCS)

Grundkenntnisse in HTML, SQL

Diverse Fortbildungen

Konfliktmanagement

Gewaltfreie Kommunikation

Teambuilding

Prana-Energie-Therapie

⁸ Der Name des Kindergartenvereins kann aus Anonymitätsgründen hier nicht erwähnt werden.