

Koch, Bernhard; Frick, Eva

Zwischen Brennpunktkindergarten und Multi-Kulti-Ideologie. Tirols und Vorarlbergs Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt. Die Sicht von Kindergartenleitungen - Kurzbericht

Innsbruck ; Feldkirch : Pädagogische Hochschule 2021, 28 S.



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Bernhard; Frick, Eva: Zwischen Brennpunktkindergarten und Multi-Kulti-Ideologie. Tirols und Vorarlbergs Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt. Die Sicht von Kindergartenleitungen - Kurzbericht. Innsbruck ; Feldkirch : Pädagogische Hochschule 2021, 28 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-237526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-237526>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Pädagogische Hochschule Tirol | Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Zwischen Brennpunktkindergarten und Multi-Kulti-Ideologie. Tirols und Vorarlbergs Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt

Die Sicht von Kindergartenleitungen

Kurzbericht, Dezember 2021

Prof. Mag. Dr. Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Tirol (Projektleitung)
Prof. Mag. Dr. Eva Frick, Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Impressum

**Zwischen Brennpunktkindergarten und Multi-Kulti-Ideologie.
Tirols und Vorarlbergs Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt.
Die Sicht von Kindergartenleitungen**

Herausgeber

Pädagogische Hochschule Tirol & Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Projektteam

Idee, Konzeption und Projektleitung: Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Tirol

Projektmitarbeit: Eva Frick, Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Kontakt: bernhard.koch@ph-tirol.ac.at

Das Projektteam bedankt sich für die Unterstützung durch Abteilungen der Tiroler und Vorarlberger Landesregierung, namentlich bei Manfred Krismer, Patricia Hollersbacher und Thomas Mathis, sowie beim Träger „Stadt Innsbruck“ und insbesondere bei den vielen Kindergartenleitungen, die sich an der Untersuchung beteiligten.

Zitiervorschlag:

Koch, B. & Frick, E. (2021). Zwischen Brennpunktkindergarten und Multi-Kulti-Ideologie.

Tirols und Vorarlbergs Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt.

Die Sicht von Kindergartenleitungen. Kurzbericht.

Herausgegeben von den Pädagogischen Hochschulen Tirol und Vorarlberg. Eigenverlag.

©Pädagogische Hochschule Tirol

Pastorstraße 7

A 6010 Innsbruck

<https://ph-tirol.ac.at/>

©Pädagogische Hochschule Vorarlberg

Liechtensteinerstraße 33-37

A 6800 Feldkirch

www.ph-vorarlberg.ac.at

16. Dezember 2021

„Ich liebe meinen Beruf und ich finde die Vielfalt in unserem Haus sehr bereichernd.“

„Für mich macht es keinen Unterschied, welche Herkunft die Kinder haben. Die Kinder sind für uns eigentlich immer das beste Vorbild – sie sind unvoreingenommen und betrachten und behandeln auch jedes Kind gleich.“

„Ich kann mir keinen besseren Arbeitsplatz vorstellen, denn hier kann ich jungen Menschen auf die Sprünge helfen!“

„Ich arbeite nach sehr vielen Kinderdienstjahren noch immer von Herzen gern mit den Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien. Die Kinder dürfen nie die Leidtragenden sein, wenn sich auch noch so große Unzufriedenheit einstellt (...).“

„Unser Ziel ist schon lange nicht mehr die "Schulreife (...).“

„Gerade begabte Kinder werden durch die intensive Betreuung der Migrationskinder und dem dadurch entstandenen Zeitmangel viel zu wenig ihren Begabungen entsprechend gefördert.“

„Es ist frustrierend, dass Kinder, die gut Deutsch sprechen, in ihrer Förderung zurückstehen müssen, da wir das Niveau der Bildungsangebote reduzieren müssen.“

„Es wird seit Jahren ein Vermögen für Sprachförderung ausgegeben. Ohne Mitarbeit der Eltern zeigt sich kein Erfolg. Viele Kinder aus verschiedenen Nationen erlernen die deutsche Sprache spielerisch, türkische Familien haben aber ein gewaltiges Problem damit.“

„Für unterschiedliche Religionen und Kulturen habe ich vollstes Verständnis, nicht aber für die Ablehnung, die Sprache zu lernen.“

„Leider ist unsere Arbeit nur ein Tropfen auf dem heißen Stein.“

Kurzfassung

Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie eher geringerem sozioökonomischem Status der Eltern stehen seit vielen Jahren im Fokus der Diskussion über Migration, Integration, Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit. Während die einen von „Brennpunktkindergärten“ sprechen, betonen die anderen die Bereicherung durch „Multi-Kulti“. Die Sicht derjenigen Fachkräfte, die tagein tagaus in leitender Position in diesen Kindergärten arbeiten, wird selten erhoben und kaum diskutiert.

Erstmals wurden nun alle Leitungen von Kindergärten mit mehrheitlich Kindern nichtdeutscher Erstsprache einer gesamten Region (Bundesländer Tirol und Vorarlberg; 72 Kindergärten) mittels Fragebogen und Interviews (n=11) zu Herausforderungen befragt. Die außergewöhnlich hohe Rücklaufquote der Fragebögen von 75% (n=54) für eine konkret umrissene Region liefert belastbare und annähernd repräsentative Daten zur Sicht der Leitungen von Kindergärten mit hoher sprachlicher und kultureller Vielfalt:

Während viele Berichte über „Brennpunktkindergärten“ ein krisenhaftes Klima in den Einrichtungen vermuten lassen, zeigen sich alle befragten Leitungen zufrieden mit dem Wohlergehen der Kinder und mit dem Betriebsklima. Die meisten, an die 80%, sind auch mit Anzahl und Qualifikation des Personals und mit der Zusammenarbeit mit Familien eher zufrieden oder sehr zufrieden. Neben diesen positiven Befunden lassen sich auch zahlreiche Herausforderungen benennen: Über 40% der befragten Leitungskräfte sind mit der Entwicklung der Kinder in folgenden Bildungsbereichen „sehr unzufrieden“ oder „eher unzufrieden“: Bei der kognitiven Entwicklung, bei der sprachlichen Entwicklung und insbesondere bei der sozial-emotionalen Entwicklung (52%). Was die Schulreife angeht, gaben etwa 40% der LeiterInnen an, dass sie bei nicht einmal der Hälfte der Einschulungskinder ein gutes Gefühl hätten. Diese „Unzufriedenheitswerte“ liegen deutlich höher als bei einer Vergleichsstudie (Koch, 2020), die nicht Brennpunktkindergärten fokussiert. Eine Mehrheit der befragten Leitungen gibt an, dass die Arbeit im Kindergarten in Bezug auf Kinder und Familien mit Migrationshintergrund schwieriger geworden sei.

Trotz einer allgemein hohen Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit Eltern, sehen sehr viele Leitungen (rd. 90%) in ihrem Kindergarten das Problem, dass

- manche Kinder wenig Kontakt zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache pflegen,
- Eltern, die Deutsch sprechen können, mit ihren Kindern kaum Deutsch sprechen,
- manche Eltern selten aus deutsch- oder zweisprachigen Bilderbüchern vorlesen,
- manche Eltern wenig Kontakt zu deutschsprachigen Eltern haben,
- manche Eltern nicht wissen oder wahrhaben wollen, dass sie selbst eine wichtige Rolle beim Deutschlernen einnehmen.

In struktureller Hinsicht (Stichwort Wohnortsegregation) ist in manchen Kindergärten eine hohe Zahl an Kindern mit einer gemeinsamen nicht-deutschen Erstsprache vorhanden (in der Regel Türkisch), was die Möglichkeiten des Erlernens der Mehrheitssprache und besonders auch die Fortschritte in anderen Bildungsbereichen beeinträchtigt. Trotz aller normativen Vorstellungen von sprachlicher und kultureller Vielfalt wird der Bedeutungsverlust eigener Traditionen von den Leitungen wahrgenommen: Der Frage „Betrübt es sie, wenn sie merken, dass Brauchtum an Bedeutung in ihrem Kindergarten verliert?“ stimmt eine Mehrheit von zwei Drittel zu („eher ja“ 44%, „ja sehr“ 22%).

Die hohe Bedeutung des sozioökonomischen Status der Eltern konnte durch einen Vergleich mit Kindergärten mit mehrheitlich Kindern nichtdeutscher Erstsprache und gleichzeitig hohem sozioökonomischen Niveau der Eltern (n=2) aufgezeigt werden: Die Eltern bei diesen Kindergärten kommen aus anderen, vorwiegend „westlichen“ Herkunftsregionen, die Erwerbsbeteiligung der Mütter ist hoch, die Kinder besuchten vorher eine Krippe und kommen mit Deutschkenntnissen in den Kindergarten, die Zufriedenheitswerte der Leitungen mit der Entwicklung der Kinder sind hoch, bei fast allen Kindern haben die Leitungen ein gutes Gefühl, was die Schulreife angeht. Wie auch bereits andere Untersuchungen gezeigt haben: Die Herkunftsfamilie ist für die Entwicklung der Kinder bedeutender als der Kindergarten (Tietze et al., 2013).

Insgesamt lässt die Studie erkennen, dass es eine Reihe von Kindergärten mit großer sprachlicher Vielfalt gibt, in denen ein Bündel herausfordernder Faktoren für Bildung, Erziehung und Betreuung vorliegt, die sich gegenseitig verstärken. Dazu gehören strukturelle Rahmenbedingungen, eher niedriges Bildungsniveau der Eltern, z.T.

geringes elterliches Engagement, eine hohe Anzahl Kinder nicht-deutscher Erstsprache bei gleichzeitiger Dominanz einer nicht-deutschen Erstsprache und - last but not least - Schwierigkeiten in der Vermittlung aller Bildungsbereiche durch geringe Deutschkenntnisse. Dazu kamen die Erschwernisse der CoVID-19-Pandemie. Dies lässt darauf schließen, dass es Kinder gibt, die einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind und die in der Familie aber auch im Kindergarten nicht jene Unterstützung erfahren, um ihr Potential entfalten zu können.

Wo also wären die Kindergärten mit mehrheitlich Kindern nicht-deutscher Erstsprache im Spannungsfeld „Brennpunktkindergarten – Multi-Kulti-Ideologie“ zu verorten? Die Ansicht der Leitungen spiegelt beide Sichtweisen: *„Es ist frustrierend, dass Kinder, die gut Deutsch sprechen, in ihrer Förderung zurückstehen müssen, da wir das Niveau der Bildungsangebote reduzieren müssen“* vs. *„Ich arbeite nach sehr vielen Kinderdienstjahren noch immer von Herzen gern mit den Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien. Die Kinder dürfen nie die Leidtragenden sein, wenn sich auch noch so große Unzufriedenheit einstellt.“*

Inhalt

1.	Ausgangslage.....	7
2.	Ziele und Forschungsfragen	11
3.	Methoden.....	11
4.	Ergebnisse	14
	4.1 Ergebnisse Fragebogenerhebung.....	14
	4.2. Ergebnisse Interviews	19
5.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	23
	Literaturverzeichnis.....	26

1. Ausgangslage

Migration und Integration Wie der Migrationsreport der Vereinten Nationen feststellt (UN, 2020), wächst die Zahl der internationalen MigrantInnen weiterhin sehr rasch. Hauptursache ist das Wohlstandsgefälle zwischen den Nationen. Ein internationaler Vergleich (UN, 2013) zeigt, dass in Österreich der Anteil jener Personen, die im Ausland geboren wurden, mit 15% über dem Durchschnitt der entwickelten Länder (10%) liegt, manche Länder liegen deutlich darüber, wie etwa Kanada (20%), oder deutlich darunter (Japan 3%, Finnland 5%). Die Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund, das heißt jener Personen, von denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, liegt in Österreich bei rd. 1,7 Millionen, das entspricht einem Anteil von etwa 20% der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistik Austria, 2016a: 22). Marktorientierte Gesellschaften wie die USA ziehen eher höher ausgebildete Migranten an, wohlfahrtsstaatlich orientierte Staaten – mit weniger sozialer Ungleichheit – wie Schweden oder Österreich eher gering ausgebildete Zuwanderer (Milanovic, 2020: 84). Aus Sicht eines Wohlfahrtsstaates wäre es notwendig, „verstärkt hochtalentiertere Migranten anzuziehen“ (vgl. Schellhorn, 2017: 33).

Personen mit Migrationshintergrund leben in verschiedenen Milieus. Merkle & Wippermann (2008) unterscheiden acht Milieus, in denen das individuelle Leben und die Familie unterschiedlich gestaltet werden: Religiös-verwurzeltes Milieu, Traditionelles Gastarbeitermilieu, Statusorientiertes Milieu, Entwurzeltes Flüchtlingsmilieu, Intellektuell-kosmopolitisches Milieu, Adaptives Integrationsmilieu, Multikulturelles Performermilieu und Hedonistisch-subkulturelles Milieu. Für Kindergärten sind vor allem die Kinder und Eltern aus dem religiös-verwurzelten Milieu, dem traditionellen Gastarbeitermilieu und dem entwurzelten Flüchtlingsmilieu eine besondere Herausforderung (Textor, 2008).

Das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zur Mehrheitsgesellschaft steht in engem Zusammenhang mit dem individuellen Integrationserfolg und dem daraus resultierenden sozio-ökonomischen Status (Statistik Austria, 2020: 97): Befragungen zufolge fühlen sich – über alle Herkunftsländer hinweg – Personen mit höherer Schulbildung, höherem Haushaltseinkommen, längerer Aufenthaltsdauer und erworbener österreichischer Staatsbürgerschaft eher heimisch als Personen mit geringerem sozio-ökonomischen Status. Befragte mit kroatischem Migrationshintergrund wiesen mit 70% den höchsten Grad an Zugehörigkeitsgefühl auf, Befragte türkischer Herkunft mit 52% den geringsten. Etwa ein Viertel der Befragten fühlt sich – trotz längerer Migrationsgeschichte – dem Staat, aus dem sie oder ihre Eltern stammen, zugehörig¹ (Statistik Austria, 2020: 98).

Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind nach Bruneforth et al. (2015) zwar durch die gesamte Bildungslaufbahn hindurch beobachtbar, das Ausmaß reduziert sich allerdings, wenn die Bildung der Familien und ihre Stellung in der Sozialstruktur statistisch berücksichtigt werden. Besonders schlecht schneiden türkischstämmige Migrantenkinder ab, was mit dem geringeren sozioökonomischen Status der Familien und unzureichenden Deutschkenntnissen in Zusammenhang gebracht wird (Becker, 2012).

¹ Zugewanderte aus Bosnien/Serbien/Kroatien: 16-20%; Zugewanderte aus der Türkei: 28% (Statistik Austria, 2020: 98)

Vielfalt In Kindergärten Im Ländervergleich ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund² in den Kindergärten sehr unterschiedlich (vgl. Schreyer & Oberhuemer, 2018). Während beispielsweise in Österreich im Durchschnitt 17% der Kinder in Kinderbetreuungseinrichtungen einen Migrationshintergrund aufweisen, sind es im Nachbarland Slowenien 1% bzw. im bildungspolitischen „Musterland“ und oftmaligem „PISA-Sieger“ Finnland etwa 4%. Doch auch hinsichtlich der Herkunft gibt es große Unterschiede: In Schweden etwa kommen 30% der Kinder mit Migrationshintergrund aus asiatischen Ländern (Schreyer & Oberhuemer, 2017a), in Spanien über 40% aus afrikanischen Ländern, 26% aus anderen EU-Staaten und etwa 12% aus südamerikanischen Ländern (Schreyer & Oberhuemer, 2017b). Auch in Österreich nimmt die kulturelle Vielfalt in Kindergärten und Schulen im Kontext von Migration weiterhin zu. Dies betrifft insbesondere sowohl Herkunft als auch Sprache und Religion. Bildungsungleichheiten zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund sind in Österreich stark ausgeprägt. Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind durch die gesamte Schullaufbahn hindurch beobachtbar, wobei sich das empirisch gemessene Ausmaß reduziert, wenn die Bildung der Familien und ihre Stellung in der Sozialstruktur statistisch berücksichtigt werden (Bruneforth, 2015).

Große Hoffnungen, um Bildungsungleichheiten zu verringern, werden in die elementaren Bildungseinrichtungen gesetzt. Doch wie Vandenbroeck (2011) in einem Überblick über ‚Diversity in Early Childhood Services‘ der OECD-Länder knapp zusammenfasst: „In short, while early childhood care and education may be viewed theoretically as a central plank of inclusive policy, the reality is that these services serve, in too many countries, to widen the education gap“. Chancengleichheit für Kinder mit Migrationshintergrund in elementaren Bildungseinrichtungen können in Zusammenhang mit dem „interethnischen Sozialkapital“ gesehen werden (vgl. Koopmans, 2016). Dazu gehören Kenntnisse der Mehrheitssprache, Aufbau von Freundschaften und Kontakten zu Einheimischen sowie Kenntnis der Kultur. Dies begünstigt den sozialen Aufstieg von sozio-ökonomisch schwachen Minderheitengruppen.

Die Qualität in den Kindergärten ist höchst unterschiedlich (vgl. Kluczniok, 2018). Angelehnt an eine umfangreiche Studie für Deutschland (vgl. Tietze et.al., 2013) wird angenommen, dass auch in Österreich die Qualität in den einzelnen Kindergärten von „sehr zufriedenstellend“ bis zu „kaum zufriedenstellend“ reicht. Häufig stehen dabei Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt³ im Fokus der Qualitätsdiskussion. Diese Kindergärten werden in der Regel von Kindern besucht, deren Familien einen eher geringen sozio-ökonomischen Status aufweisen. Zudem gibt es Besorgnis über die Situation dieser Kinder insbesondere aufgrund der gegenwärtigen COVID-19-Pandemie. „Brennpunktkindergärten“ sind inzwischen ein breit diskutiertes und kontroverses Thema sowohl in der (Bildungs-)Politik, als auch in der Bildungssoziologie und innerhalb der Elementarpädagogik.

Sprache(n)vielfalt in Kindergärten Sprachkenntnisse sind von zentraler Bedeutung für die kindliche Entwicklung im Allgemeinen (z.B. Bialystock & Poarch, 2014; Hasselhorn, 2005) und für den Bildungserfolg (z.B. Gogolin, 2014). Der Anteil der Kinder mit Sprachförderbedarf

² Der Begriff „Migrationshintergrund“ (im internationalen Bereich „migrant background“) ist in der Sozialforschung bereits lange gebräuchlich. Nach der Definition des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) werden Personen mit Migrationshintergrund als jene bezeichnet, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden. Seit dem Jahr 2021 gibt es eine Debatte über eine andere/weitere Begrifflichkeit, nämlich „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ (siehe „Fachkommission Integrationsfähigkeit“)

<https://www.welt.de/politik/deutschland/article224766307/Deutschland-soll-sich-vom-Migrationshintergrund-verabschieden.html>

³ Umgangssprachlich auch „Brennpunktkindergärten“ genannt

liegt in Österreich bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache deutlich niedriger (17%) als bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache (70%) (Statistik Austria, 2020: 48), wobei es je nach Erstsprache deutliche Unterschiede gibt. Dabei war der Sprachförderbedarf bei türkisch- (80%), persisch-, arabisch- (je 78%), und tschetschenisch-sprachigen Kindern (75%) besonders hoch. Kinder mit polnischer (55%) oder slowakischer Muttersprache (56%) hatten einen geringeren Förderbedarf (Statistik Austria, 2018: 44). Darüber hinaus zeigen internationale Ergebnisse eine Homogenisierung: 33% der Kinder in Deutschland, die zu Hause kein Deutsch sprechen, besuchen einen Kindergarten, in der die Mehrheit der Kinder auch kein Deutsch spricht (Kiziak et al., 2012; Gambaro, 2017). Je dominanter eine Fremdsprache bzw. je mehr Kinder in ihrer gemeinsamen nicht-deutschen Muttersprache miteinander sprechen, desto geringer der Stellenwert der deutschen Sprache als „einigendes Band“ und desto mehr Ausgrenzungserfahrungen machen deutschsprachige Kinder.

Familien mit Migrationshintergrund und mit *hohem* sozio-ökonomischem Status pflegen in der Familie eine Sprachverwendung, die eine gute Passung zu der in der Schule erwarteten Sprache aufweist, da diese Kinder in vielfältiger Weise mit Schrift (z.B. Büchern oder (vor)lesenden Erwachsenen) oder schriftförmiger Sprache (z.B. beim gemeinsamen Anschauen von Bilderbüchern oder durch das Erzählen von Geschichten) in Kontakt kommen (vgl. Herzog-Punzenberger & Springsits, 2015).

Die Motivation spielt eine wichtige Rolle: Kinder erwerben eine Sprache nicht um der Sprache willen, sondern weil sie durch die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen in einer Sprache auch ihren persönlichen Handlungsspielraum im sozialen Kontext erweitern. Die Möglichkeit, eigene Wünsche mitzuteilen und persönliche Ziele zu verwirklichen, nimmt in dem Maße zu, in dem ein Kind seine sprachlichen Fähigkeiten erweitert. Je besser ein Kind eine Sprache beherrscht, umso größer sind auch seine Handlungsmöglichkeiten (Rothweiler & Ruberg, 2011). Je bedeutender das Migrationsmilieu mit seiner eigenen Sprache für ein Kind ist, desto geringer ist das Interesse Deutsch zu lernen. „Die Motivation, eine zweite Sprache zu erwerben, hängt auch von der Notwendigkeit ab, in dieser Sprache zu kommunizieren“ (Rothweiler & Ruberg, 2011: 19).

Eine weitere wichtige Rolle beim Spracherwerb spielen sowohl die Eltern, die ihre Kinder beim Spracherwerb mehr oder weniger unterstützen können, als auch die Politik, die einen Rahmen vorgibt, ab welchem Alter Kinder von der außerfamiliären Betreuung (und damit von Sprachfördermaßnahmen) erreicht werden bzw. wie eine ethnisch-sprachliche Durchmischung der Kindergärten erreicht werden kann (vgl. Kiziak et al. 2012. S. 19). Manche Gemeinden versuchen eine Durchmischung dadurch zu erreichen, indem die Kinder in Kindergärten anderer Ortsteile gebracht werden, was allerdings auch auf Widerstände stößt (vgl. Braun & Kampmann, 2008).

Der Anteil der Kinder nicht-deutscher Erstsprache in Österreichs Kindergärten steigt weiter an. In Tirols Kindergärten stieg der Anteil der Kinder nicht-deutscher Erstsprache von etwa 13% im Jahr 2003/04 auf 20% im Jahr 2019/20, im Bundesland Vorarlberg liegt der Anteil der Kinder nicht-deutscher Umgangssprache in Kindergärten gegenwärtig bei über 30% (Statistik Austria, 2020: 82). Die Unterschiede zwischen den Bezirken (z.B. Bezirk Innsbruck Stadt 40%, Bezirk Lienz 4% (Amt der Tiroler Landesregierung, 2020: 33) aber auch zwischen den Gemeinden und zwischen einzelnen Kindergärten kann beträchtlich sein .

Forschungslücke Über die Situation in Österreichs Kindergärten mit mehrheitlich Kindern nicht-deutscher Erstsprache liegen noch kaum Untersuchungen vor. Gegenwärtig gibt es keine Studie, die als Untersuchungsgruppe alle Kindergärten einer gesamten Region, wie Westösterreich, mit einem Anteil an Kindern nicht-deutscher Erstsprache von über 50% definieren.

Es fehlt insbesondere eine Bestandsaufnahme über Strukturbedingungen (z.B. Kindergartengrößen, Personalsituation), Entwicklungsstand der Kinder und Herausforderungen. Die hohe Anzahl an Literatur über Vielfalt im Kindergarten oder Anregungen an das Fachpersonal (z.B. PH Niederösterreich, 2018; Schutter & Braun, 2018; Koch, 2017b; Borke & Keller, 2014; Wagner, 2008), täuscht darüber hinweg, dass es in Österreich kaum empirische Erhebungen aus Sicht von Kindergartenleitungen gibt⁴. Auch Dilemmata, die in manchen Kindergärten etwa bei widerstreitenden kulturellen Werten im Kontext von Armutsmigration entstehen können oder Herausforderungen aufgrund sprachlicher Diversität, werden damit gegenwärtig kaum faktenbasiert diskutiert.

⁴ Beispiele für empirische Erhebungen: Frick (2019), Kurz (2011), Naschenweng (2011), Fürstaller & Bischof (2018)

2. Ziele und Forschungsfragen

Ziele Das Ziel des Projekts bestand darin, innerhalb einer bestimmten Region Österreichs (Bundesländer Tirol und Vorarlberg) alle Kindergärten mit einem Anteil an Kindern nicht-deutscher Erstsprache von über 50% näher zu untersuchen (Vollerhebung).

Ein weiteres Ziel war, belastbare, annähernd repräsentative Daten zu Herausforderungen in diesen Kindergärten zu gewinnen, um die Diskussionen über Kindergärten mit sprachlicher und kultureller Vielfalt („Brennpunktkindergärten“) auf eine empirische Grundlage zu stellen und zu versachlichen. Allzu oft wird in den Medien, aber auch in der Bildungspolitik auf Basis einer dünnen Forschungslage diskutiert und werden Entscheidungen getroffen.

Das dritte Ziel war, die Sicht der Leitungskräfte dieser Kindergärten zu erfragen.

Es ging bei dieser Untersuchung auch um die Frage, inwiefern Diversität, Mehrsprachigkeit etc. – abseits der herrschenden Normen bzw. der „political correctness“ – in den untersuchten Kindergärten eher als Problem, als Herausforderung oder eher als Ressource und somit als etwas Positives wahrgenommen werden.

Die durch die landesweiten Erhebungen gewonnenen Daten sollten sich auf andere Bundesländer und auf das Bundesgebiet übertragen lassen.

Untersuchungsgruppe Die Untersuchungsgruppe bestand aus Kindergärten

- mit einem Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache von etwa 50% oder darüber und
- mit eher niedrigem oder durchschnittlichem Einkommens- und Bildungsniveau der Eltern

Als Kontrast wurden zusätzlich Daten von zwei Kindergärten mit hohem Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern erhoben und analysiert.

Forschungsfragen Zentrale Forschungsfrage:
Welche pädagogischen und strukturellen Herausforderungen sehen LeiterInnen von Kindergärten einer definierten Region (Tirol, Vorarlberg), in denen der Anteil an Kindern nicht-deutscher Erstsprache über 50% beträgt?

Unterfragen:

1. Welche Herausforderungen und Erfolge sehen diese Leitungskräfte in Bezug auf sprachliche und kulturelle Vielfalt, auf das Erlernen der Mehrheitssprache und auf weitere Bildungsbereiche?
2. Welche Herausforderungen sehen sie im Bereich der elementarpädagogischen Rahmenbedingungen und im Bereich „Integration“?
3. Inwiefern unterscheiden sich Kindergärten mit Eltern mit eher geringem bzw. durchschnittlichem und Eltern mit eher hohem sozioökonomischem Status?
4. Welche Einflüsse der COVID-19 Pandemie werden in diesen Kindergärten gesehen?

3. Methoden

Einleitung Bei der Frage nach Herausforderungen bei „Brennpunktkindergärten“ bzw. „Multi-Kulti-Kindergärten“ spielen gerade die Leitungskräfte von Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt eine wichtige Rolle. Kindergartenleitungen

zählen zu jener Personengruppe der einheimischen Bevölkerung⁵, die berufsbedingt regelmäßigen, häufigen und vor allem einen intensiven Kontakt zu Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund haben. Der Beziehungsaspekt gilt als ein wichtiger Teil der Bildungspartnerschaft. Diesem wird somit große Bedeutung in der elementarpädagogischen Arbeit eingeräumt (vgl. Burkhard, 2021; Goldenberg et al., 2013; Frick, 2019). Eltern mit Migrationshintergrund, die stark in der eigenen „Community“ verankert sind und über „eigene“ Geschäfte, Arbeitsstätten und soziale Treffpunkte verfügen, kommen über den Kindergartenbesuch in Kontakt mit Eltern von Kindern deutscher Erstsprache, pädagogischen Fachkräften und Leitungen sowie auch mit der Kultur des Gastlandes bzw. neuen Heimatlandes. Eine Befragung von Kindergartenleitungen verspricht – zusätzlich zu den Erkenntnissen die Forschungsfragen betreffend – auch gehaltvolle Informationen und Einschätzungen über Eltern von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund.

Fragebogenerhebung Die Untersuchungsgruppe bildeten alle LeiterInnen von Kindergärten in den Bundesländern Tirol und Vorarlberg, in denen etwa 50% oder mehr Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache betreut werden.⁶ Insgesamt handelte es sich dabei nach Auskünften der Ämter der beiden Landesregierungen um 72 Kindergärten (n=72). Bei einer Gesamtzahl von 737 Kindergärten in Tirol und Vorarlberg (Tirol: 479, Vorarlberg 256; vgl. Statistik Austria, 2021: 100) sind dies etwa 10% der Kindergärten. Diese wurden per email und zum Teil auch telefonisch kontaktiert und um Mithilfe gebeten. Der Befragungszeitraum war von 17.-27. Juni 2021. Die Untersuchungsmethode war ein eigens erstellter Online-Fragebogen (erstellt mit dem Programm Socsurvey⁷) mit geschlossenen und offenen Fragen. Die Fragebogenentwicklung orientierte sich zum Teil an Items ähnlicher Befragungen (z.B. Schutter & Braun, 2018). Leitungen von 59 Kindergärten beteiligten sich an der Erhebung, die Rücklaufquote betrug somit 82%. Nach der Datenbereinigung konnten insgesamt 75% (n=54)⁸ in die Datenauswertung und -analyse miteinbezogen werden.

Die hohe Rücklaufquoten von insgesamt 75% für die westösterreichische Region liefert belastbare, annähernd repräsentative Daten zur Sicht der Leitungen von Kindergärten mit hoher sprachlicher und kultureller Vielfalt.

In einem nächsten Schritt wurde der Fragebogen von jenen zwei Kindergartenleitungen, die sowohl das Bildungs- als auch das Einkommensniveau der Eltern als „eher hoch“ eingeschätzten, separiert und einer eigenen Auswertung unterzogen.

Die Auswertung bezieht sich also auf 52 Kindergärten mit den folgenden drei Merkmalen: Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache von ca. 50% oder darüber (1), eher niedriges oder eher durchschnittliches Einkommensniveau der Eltern (2) und eher niedriges oder eher durchschnittliches Bildungsniveau der Eltern (3).

Auswertung Fragebogen Die Daten des Fragebogens wurden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 26 bzw. 27) vorwiegend deskriptiv ausgewertet.

⁵ Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei Fachkräften und Leitungen ist verschwindend gering.

⁶ Kindergärten im Bundesland Tirol: Identifizierung aufgrund der Angaben der Statistikabteilung in Verbindung mit Berichten von Integrationsbeauftragten der Gemeinden oder Trägervertretern.

Kindergärten im Bundesland Vorarlberg: Die Kindergärten wurden von der Statistikabteilung des Landes identifiziert.

⁷ <https://www.socsurvey.de>

⁸ In Tirol: 82% von 38 Kindergärten (n=31), in Vorarlberg: 68% von 34 Kindergärten (n=23).

Interviews Zusätzlich wurden Interviews mit elf Kindergartenleitungen aus sieben unterschiedlichen Gemeinden⁹ durchgeführt

Der Interviewleitfaden enthielt folgende Frageblöcke:

- Wohlbefinden und Entwicklung der Kinder
- Bildungspartnerschaft mit den Eltern, Fragen zu den Eltern
- Personal und Struktur
- Herausforderungen und Erfolge

Auswertung Interviews Die Interviews dauerten jeweils etwa 45 Minuten, wurden als Audiodateien aufgenommen, teilweise oder vollständig transkribiert und in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

⁹ Aus den Gemeinden Imst, Telfs, Innsbruck/Rum, Hall, Jenbach, Wörgl und Kufstein

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse Fragebogenerhebung

Berufserfahrung der Leitungskräfte, Größe der Kindergärten und Sprachenvielfalt Die Leitungen sind sehr berufserfahren: Rund 75% haben eine mehr als 10-jährige, fast 50% haben eine mehr als 20-jährige und 20% haben eine mehr als 30-jährige Berufserfahrung. Etwa die Hälfte der Kindergärten hat bis zu drei Gruppen, die andere Hälfte hat vier Gruppen oder mehr. Damit sind die Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt größer als im Durchschnitt (Statistik Austria, 2020: 74).

21 Kindergärten (oder rd. 40%) weisen einen Anteil an Kindern nicht-deutscher Erstsprache von bis zu 59% auf, 32 Kindergärten (rd. 60%) liegen darüber. Bei rd. 34% der befragten Kindergartenleitungen liegt der Anteil der Kinder nicht-deutscher Erstsprache jenseits der 70%-Marke (siehe Abb.1, (n=53)).

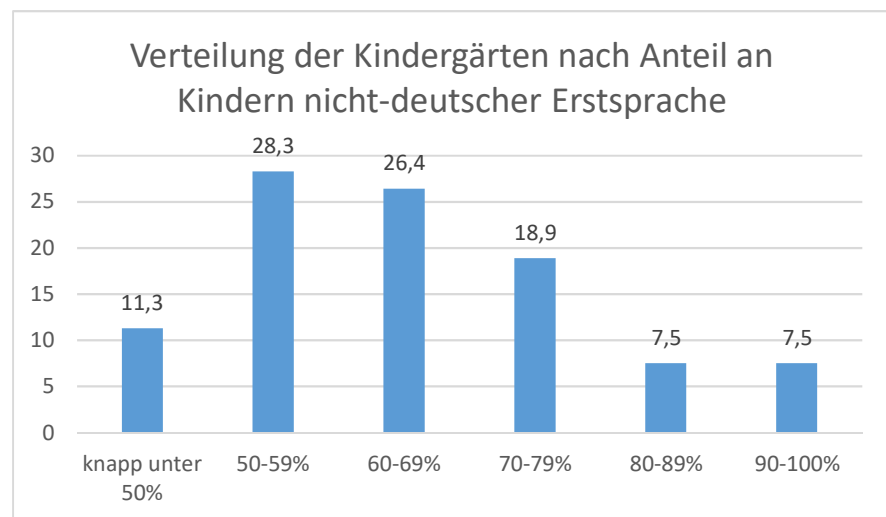


Abb. 1: Untersuchte Kindergärten nach Anteil der Kinder nicht-deutscher Erstsprache (n=53)

Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern Von fast allen befragten Leitungen (96%) wird das Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern der Kinder ihrer Einrichtung im eher niedrigen oder eher durchschnittlichen Bereich eingeschätzt. Bei nur zwei Kindergärten (rd. 4%) wird das Bildungs- und Einkommensniveau als eher hoch eingeschätzt.

Vorherrschende nicht-deutsche Erstsprache Eine hohe Zahl an Kindern einer nicht-deutschen Erstsprache kann das Erlernen der Umgebungssprache ungünstig beeinflussen. Die zwei Sprachgruppen BKS¹⁰ und Türkisch gelten als die vorherrschenden Sprachen in österreichischen Kindergärten nach Deutsch. In den untersuchten Kindergärten zeigt sich, dass Kinder mit BKS als Erstsprache wenig gehäuft auftreten: Bei nur sechs der Kindergärten (n=49) gab es zwischen elf und 20 Kinder mit BKS als Erstsprache (in fünf Kindergärten gab es kein Kind mit BKS als Erstsprache). Bei Türkisch als Erstsprache zeigt sich hingegen eine verhältnismäßig hohe Konzentration in Westösterreichs Kindergärten (siehe Abb. 2): In 21 Kindergärten werden mehr als 20 Kinder türkischer Erstsprache betreut.

¹⁰ BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

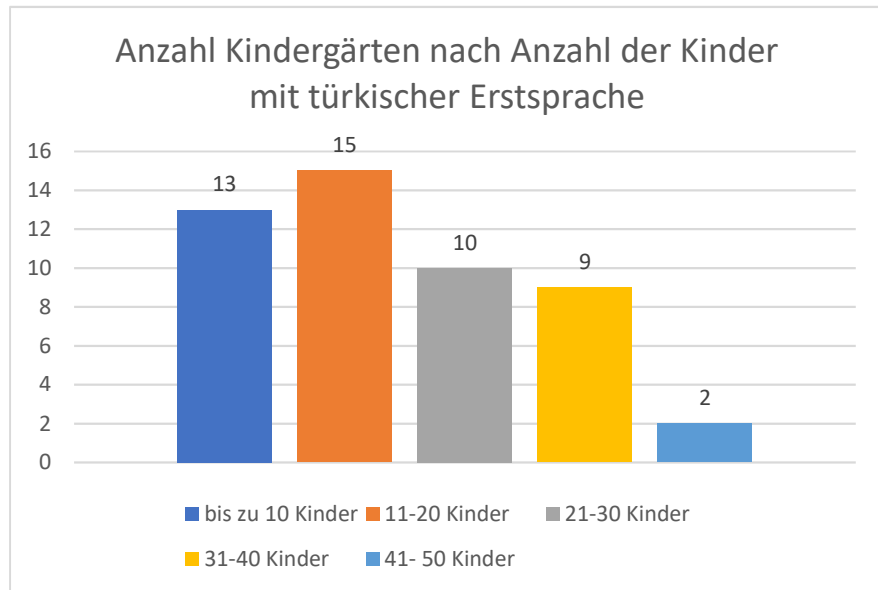


Abb. 2: Anzahl der Kindergärten nach Anzahl der Kinder mit türkischer Erstsprache (n=49)

Problemfaktoren Die befragten Kindergartenleitungen orten folgende Problemfaktoren beim Erwerb der Mehrheitssprache Deutsch (Abb.3.)

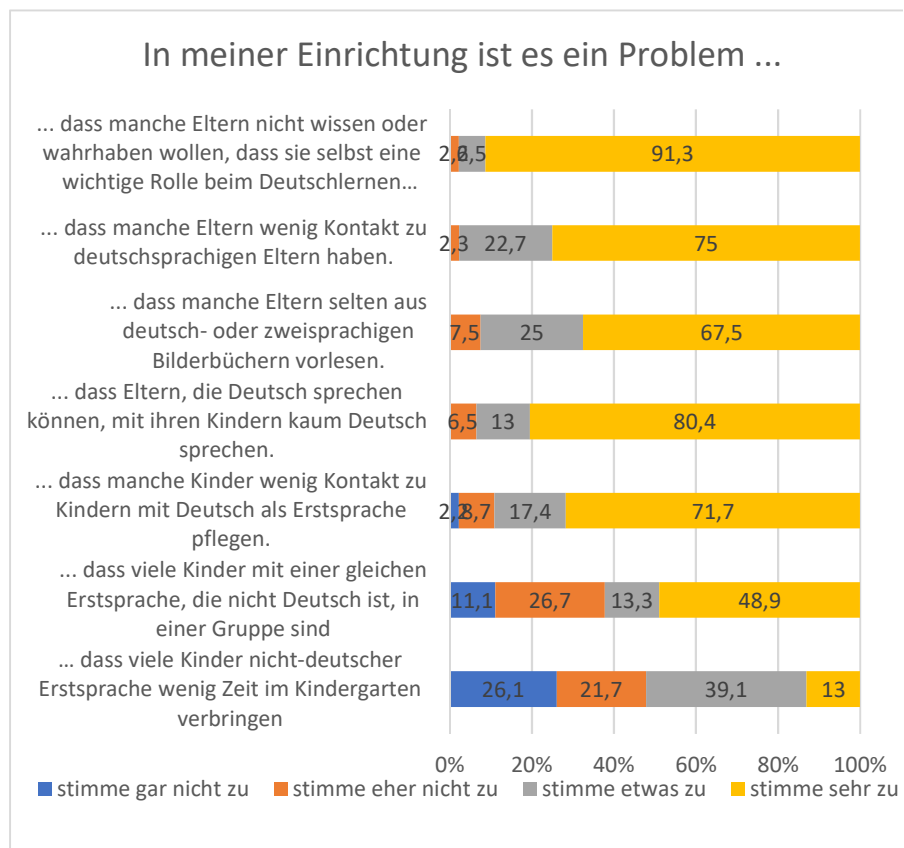


Abb. 3: Problemfaktoren beim Spracherwerb Deutsch (n=52)¹¹

Eine Mehrheit (rd. 90%) stimmt Aussagen zu, die sich auf Eltern und ihre Aktivitäten bzw. Lebensgewohnheiten beziehen: Es sei ein Problem, dass manche Kinder

¹¹ Formulierung des ersten Items (vollständig): ... dass manche Eltern nicht wissen oder wahrhaben wollen, dass sie selbst eine wichtige Rolle beim Deutschlernen einnehmen.

wenig Kontakt zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache pflegen, dass Eltern, die Deutsch sprechen können, mit ihren Kindern kaum Deutsch sprechen, dass manche Eltern selten aus deutsch- oder zweisprachigen Bilderbüchern vorlesen, dass manche Eltern wenig Kontakt zu deutschsprachigen Eltern haben und dass manche Eltern nicht wissen oder wahrhaben wollen, dass sie selbst eine wichtige Rolle beim Deutschlernen einnehmen. 50% der Leitungen schätzen es als problematisch ein, dass verhältnismäßig viele Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache wenig Zeit im Kindergarten verbringen. Weiters schätzen 60% der Leitungen die Konstellation von überproportional vielen Kindern mit derselben nicht-deutschen Erstsprache innerhalb einer Gruppe als problematisch ein.

Integration und Brauchtum

Über die Hälfte der befragten Leitungen (55,8%) gibt an, dass die Arbeit im Kindergarten in Bezug auf Kinder und Familien mit Migrationshintergrund schwieriger geworden sei. In diesem Zusammenhang geben fast zwei Drittel an, dass es sie betrübt, dass Brauchtum an Bedeutung im Kindergarten verliert („eher ja“: 43,5%, „ja, sehr“: 21,7%).

Veränderungen durch Corona-Pandemie

Bei der Frage nach Veränderungen bedingt durch die Corona-Pandemie geben die Leitungen folgende Antworten (Abb. 4):

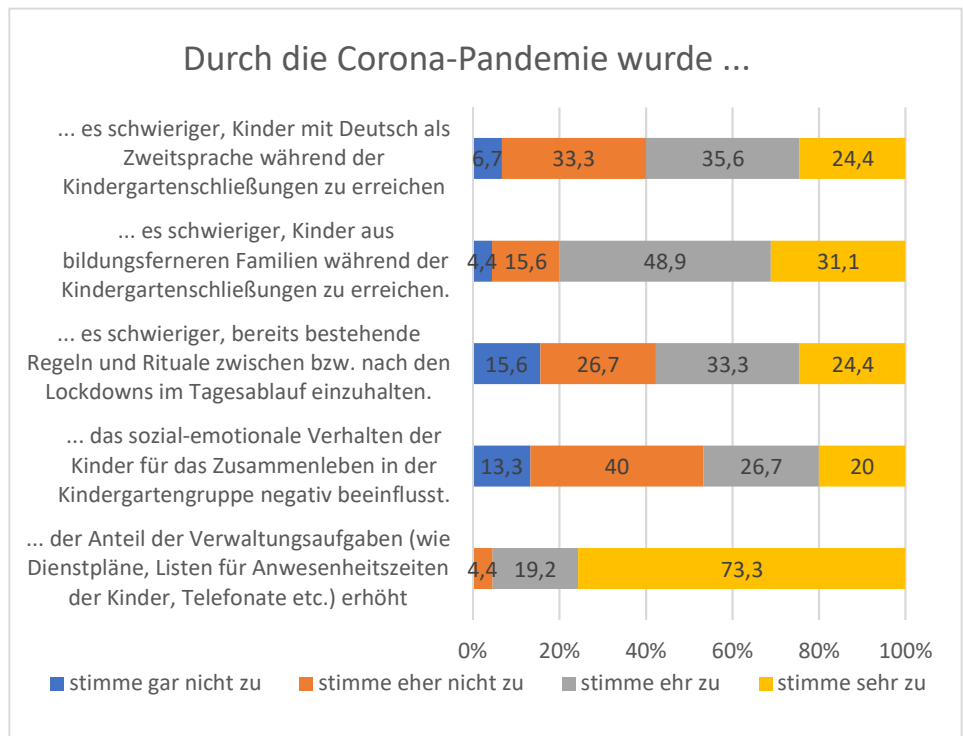


Abb. 4: Veränderungen durch die Corona-Pandemie (n=45)

Für rd. 95% hat sich der Anteil der Verwaltungsaufgaben (wie Dienstpläne, Listen für Anwesenheitszeiten der Kinder, Telefonate etc.) erhöht.

Für rd. 60% der Leitungskräfte wurde es durch die Corona-Pandemie schwieriger, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache während der Kindertageseinrichtung zu erreichen. Für deutlich mehr, nämlich für rd. 80%, wurde es schwieriger, Kinder aus bildungsferneren Familien während der Kindertageseinrichtung zu erreichen. Gleichzeitig wurde für rd. 47% der Leitungen, also knapp die Hälfte der LeiterInnen, das sozial-emotionale Verhalten der Kinder für das Zusammenleben in der Kindertageseinrichtung negativ beeinflusst.

Etwa 55% fanden es schwieriger, bereits bestehende Regeln und Rituale zwischen bzw. nach den Lockdowns im Tagesablauf einzuhalten.

Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit Es wurden unterschiedliche Aspekte in Bezug auf die Zufrieden- bzw. Unzufriedenheit bei Leitungen von Kindergärten mit hoher kultureller und sprachlicher Vielfalt bei der Erhebung thematisiert. Die folgende Darstellung (Abb. 5) gibt einen Überblick über die Einstellung der Leitungskräfte.

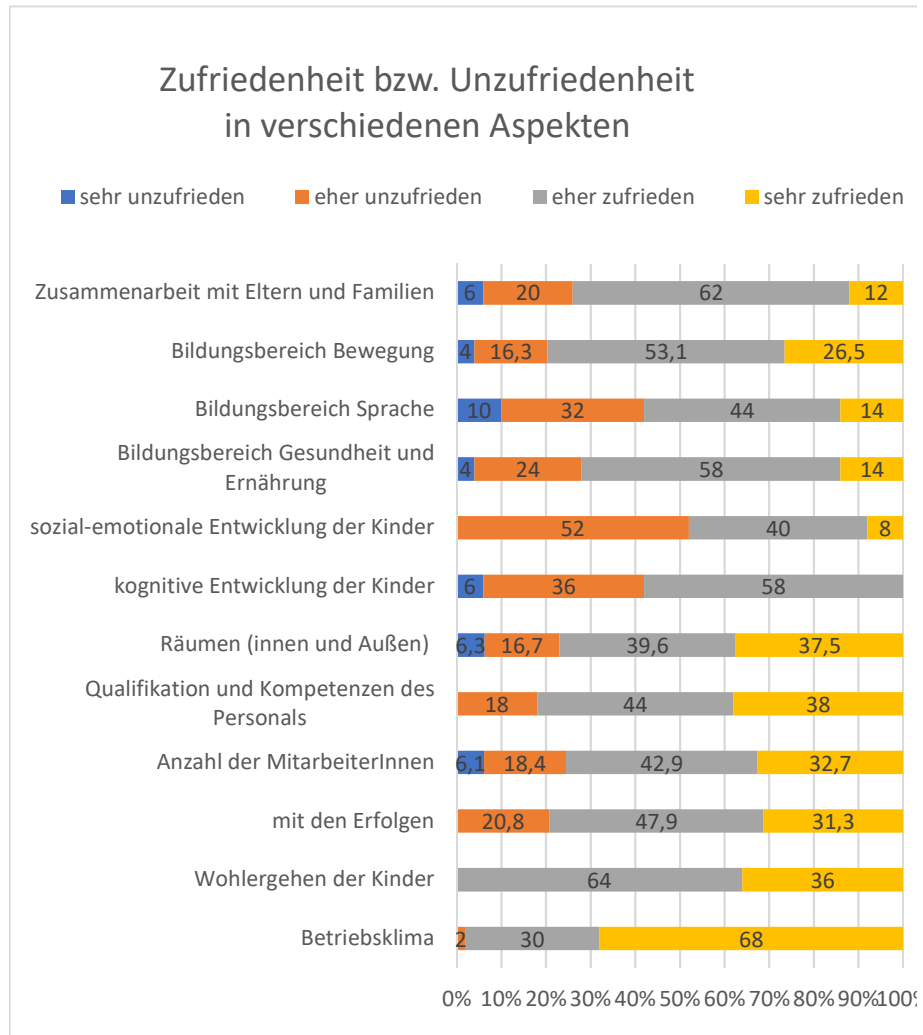


Abb. 5: Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit in verschiedenen Aspekten (n=52)

Die Abbildung zeigt, dass in fast allen abgefragten Bereichen eine Mehrheit eher zufrieden oder sehr zufrieden ist. Dies betrifft insbesondere das Betriebsklima und das Wohlergehen der Kinder, aber auch die Zusammenarbeit mit Familien. Mit den Bildungsbereichen „Bewegung“, „Gesundheit und Ernährung“, dem Personal hinsichtlich der Aspekte Qualifikation und Kompetenzen und den Erfolgen sind die befragten Leitungskräfte mehrheitlich eher zufrieden oder sehr zufrieden.

In folgenden Bereichen sind allerdings über 40% der Kindergartenleitungen sehr unzufrieden oder unzufrieden: Mit der Qualität im Bildungsbereich Sprache (42%), der kognitiven (42%) und insbesondere der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (52%).

Einschätzung hinsichtlich Schulreife bzw. Schulfähigkeit Zu den Einschätzungen hinsichtlich kognitiver sowie sozial-emotionaler Entwicklung zählt auch die Einschätzung der Schulreife bzw. Schulfähigkeit. Die Frageformulierung lautete: „Bei wie viel Prozent der Kinder, die nun im letzten Kindergartenjahr sind, haben Sie ein gutes Gefühl, was die „Schulreife“ betrifft?“ Die Leitungen wurden gebeten, jenen Prozentsatz (Auswahlmöglichkeit 10% bis

100%) auszuwählen, der am ehesten zutrifft. Dabei gaben ca. 40% der Leitungen an, dass sie bei mehr als der Hälfte der Kinder kein gutes Gefühl haben, was die Schulreife betrifft (n=48).

Deutschkenntnisse, Sorgen und Wünsche

Bei drei Fragen (Gründe für geringe Deutschkenntnisse, Sorgen, Wünsche) konnten die Leitungen ihre Antworten in einem Text formulieren. Bei den Antworten auf die Frage nach den Gründen für geringe Deutschkenntnisse der Kinder, lassen sich sechs Hauptgründe erkennen:

- Desinteresse seitens der Eltern, fehlende Verpflichtungen
- Sprachlich homogenes Umfeld ohne Deutsch
- Geringe Aufenthaltsdauer im Kindergarten
- Geringes Bildungs- und Sprachniveau von Eltern und Kindern
- Komposition und Dominanz einer nicht-deutschen Sprachgruppe
- Gruppengröße und Personalmangel

Zur Frage nach den Sorgen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Sorgen die geringe Durchmischung der einheimischen und der türkischen Sprach- und Kulturgruppe in Verbindung mit einem geringen Bildungsniveau mitunter gekoppelt auf eine Orientierung auf das Herkunftsland Türkei betrifft.

Die befragten Leitungskräfte äußern eine Reihe von Wünschen, die sich im Wesentlichen auf die Eltern, die Politik und das Personal beziehen. In Bezug auf die Bildungspartnerschaft sind ein verstärktes Engagement von Seiten der Eltern in Bezug auf die Erziehung und Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder in Deutsch relevante Faktoren, um Kinder gut fördern und unterstützen zu können. Vom Bereich Politik wird mehr Verständnis und eine adäquatere Unterstützung seitens der Gemeinde und des Landes gewünscht. Essentiell dafür wäre die konkrete Miteinbeziehung von pädagogischem Fachpersonal in Gremien und Ausschüssen sowie Gespräche auf Augenhöhe. Zudem ist die Verbesserung der bildungspolitischen Koordination hinsichtlich Vernetzung mit Schule, Integrationsbeauftragten, Freiwilligenbörse, Krippe, Glaubensgemeinschaft etc. ein Punkt, der angeführt wird. Strukturell wäre es wünschenswert, wenn eine bessere Aufteilung der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Kindergärten innerhalb einer Gemeinde erfolgen würde; auch der Anteil der pädagogischen MitarbeiterInnen pro Gruppe sollte angehoben und die maximale Gruppengröße vermindert werden.

4.2. Ergebnisse Interviews

Im Folgenden werden eine Reihe von Aussagen (auch Einzelaussagen) aus den elf Interviews, gruppiert nach den Bereichen „Strukturprobleme“, „Kinder“, „Eltern“ und „Personal“ dargestellt.

- Strukturprobleme**
- **Wohnortsegregation als Problem:** In vielen Gemeinden gibt es Wohngegenden, in denen eher Familien mit geringem sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund wohnen. Dies habe ungünstige Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Kindergartengruppen.
 - **Hohe Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund**
Die hohe Zahl an Kindern nicht-deutscher Erstsprache in den Gruppen wird als Herausforderung beschrieben
 - **Legitimationsdruck auf den Kindergarten:** Es scheint manchmal einen Druck auf Kindergartenleitungen von Seiten der aufnehmenden Volksschule in Bezug auf die Sprachförderung und -entwicklung in Deutsch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu geben
 - **Vielfalt als Herausforderung vs. Vielfalt als Bereicherung:** Die Bezeichnung „Vielfalt als Bereicherung“ wurde – bis auf eine Ausnahme – nicht genannt; eher wird von „Herausforderungen“ gesprochen. Vielfalt der Kulturen wird selten als Problem betrachtet, eher die Dominanz einer anderen Erstsprache als Deutsch. Fehlende Sprachvorbilder in Deutsch werden als entscheidender Faktor gesehen. Ein Vergleich mit Integrationskindern, bei denen eine Stützkraft zugeteilt wird, zeige, dass dies bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, deren sprachliche Kompetenzen in Deutsch nicht adäquat entwickelt sind, eine Möglichkeit darstellen würde, um die Gesamtsituation im Kindergarten zu verbessern (z.B. Eingewöhnung, Kontakt mit den Eltern, Elterngespräche etc.).
 - **Ungünstige Komposition der Kindergruppe(n):** Die Dominanz einer nicht-deutschen Sprachgruppe wird beim Lernen der Mehrheitsprache als Problem gesehen. Gleichzeitig wird eine Vielfalt verschiedener Sprachen vergleichsweise als Bereicherung erlebt, wenn keine Sprachgruppe dominiert, da in dieser Konstellation Deutsch als gemeinsame Sprache gilt und genutzt wird. Auch diese Komposition benötigt deutlich mehr Zeit und Ressourcen, als ein Kindergarten mit deutschsprachigen Kindern; es benötige Zeit für pädagogische Qualität.
 - **Gleichverteilung der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Gemeindekindergärten:** Dieses Konzept würde der Problematik entgegenwirken, dass manche Kindergärten eine überdurchschnittlich schnelle Vergrößerung des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund zu verzeichnen haben, andere eine Verringerung der Zahl.
 - **Image „Ausländerkindergarten“:** Aussagen von unterschiedlichen Interviewpartnerinnen zeigen auf, dass es diesen Ruf unter den Kindergärten innerhalb einer Gemeinde gibt. Auch innerhalb der Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt werden Differenzierungen genannt („Türkischer Kindergarten“ vs. „Multikulti-Kindergarten“).
 - **Relativierung des Begriffs „Migrationshintergrund“:** Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird teilweise selten direkt angesprochen, sondern es werden eher andere Begriffe wie „allgemeine Probleme“ und „Herausforderungen“ verwendet.
 - **Einschränkungen der Meinungsfreiheit im Migrationsdiskurs:** Vorsichtige Formulierungen, Umschreibungen und beschwichtigende Begriffe werden in

diesem Rahmen angeführt mit dem Ziel, nicht den Migrationshintergrund als ausschlaggebenden Faktor heranzuziehen, sondern allgemeine Begrifflichkeiten.

- **Generelle Zufriedenheit mit der Arbeit:** Einige Leitungen heben hervor, dass die Faktoren „gutes Team“, „macht die Arbeit gerne“ etc. eine entscheidende Rolle bei der Arbeitszufriedenheit spielen.
 - **Zuversicht nicht verlieren:** Trotzdem, das es viele Herausforderung nach den Aussagen von Leitungen gibt, kommt zum Ausdruck, dass Zuversicht ausgestrahlt und vermittelt wird.
 - **Engagement als Erfolgsfaktor:** Engagement der Kindergartenteams wird in unterschiedlichen Ausprägungen sichtbar: In den Bereichen pädagogische Arbeit, Kindergartenleitung, strukturelle Rahmenbedingungen und pädagogische Qualität.
- Kinder**
- **Den Kindern geht es gut – mit Einschränkungen:** Die Herausforderung in Bezug auf das Lernen sei die Sprache, weil Kinder voneinander lernen, dies aber durch den gegebenen sprachlichen Kontext schwierig sei. Dadurch komme es zu Auseinandersetzungen; das Gewaltpotential sei hoch, wenn man sich nicht ausdrücken kann.
 - **Beispiele gelungener Integration:** Ein Erfolg sei, wenn Kinder zu Beginn des Kindergartenbesuchs kaum Deutsch sprechen und sich die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch im Laufe der Kindergartenzeit merklich verbessern. Oder wenn Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Erstsprache zusammenspielen und sich gegenseitig nach Hause einladen.
 - **Schulfähigkeit:** Mangelnde Schulfähigkeit auch auf Grund nicht adäquater sprachlicher Kompetenzen in Deutsch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache werden als Problem gesehen
 - **Eingewöhnung und geringe Kompetenzen in Deutsch:** Zusätzlich zu den sprachlichen Schwierigkeiten und der Einstufung in die Vorschule, zeige sich eine Auswirkung der sprachlichen Barriere im Rahmen der Eingewöhnung, da es bspw. nicht möglich ist, dem verunsicherten Kind zu erklären, dass seine Mama bald wiederkommt. Dies ist emotional belastend – für das Kind und für das pädagogische Fachpersonal.
 - **Geringe Anwesenheitszeiten im Kindergarten:** Die geringe Anwesenheitszeit von Kindern ist ein öfters angesprochenes Thema. Auf Grund der fehlenden Regelmäßigkeit und der zu kurzen Dauer der Anwesenheit sei für das Erlernen der Umgangssprache Deutsch zu wenig Zeit.
 - **Deutsch vs. Erstsprache:** Es wird deutlich, dass in vielen Kindergärten darauf geachtet wird, dass Deutsch gesprochen wird. Wenn Türkisch gesprochen¹² wird, wird darauf aufmerksam gemacht, aber es wird nicht verboten. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Deutsch als verbindende Sprache innerhalb der Kindergartengruppe fungiert. Dennoch könne es vorkommen, dass z.B. ein bosnisches Kind, das neu in der Gruppe ist und noch kein Deutsch spricht, eher Türkisch lernt als Deutsch, da dies seine Peergruppe ist und es sich in deren Rahmen wohler fühlt.
 - **Sprachproblem Deutsch bei Kindern türkischer Erstsprache:** Sprachprobleme in Deutsch betrifft vor allem Kinder aus Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Dies ist zugleich auch die dominierende Gruppe einer anderen Erstsprache als Deutsch. Zwei Faktoren seien hierfür

¹² Dies wird nur bei Türkisch thematisiert. Es kann davon ausgegangen, dass es keine monokulturellen Sprachgruppen innerhalb einer Kindergartengruppe gibt, außer Türkisch.

ausschlaggebend: einerseits, dass viele türkischsprachige Kinder mit anderen türkischen Kindern ihre Erstsprache sprechen sowie andererseits, dass verhältnismäßig viele Eltern in der türkischen Erstsprache selbst nicht sicher sind. In weiterer Folge könne die Zweitsprache dann auch nicht gefestigt werden.

- Familien und Eltern**
- **Kindergartenwahl aus Elternsicht:** Leitungen berichten, dass Eltern einheimischer Kinder andere Kindergärten, nämlich Kindergärten mit Kindern ihrer Schichten und Milieus bzw. mit einer geringen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund, bevorzugen würden.
 - **Patriarchat und Frauenbildung:** Ein Thema, das bei den Interviews öfter angesprochen wird, ist das Geschlechterverhältnis bei Eltern mit Migrationshintergrund – insbesondere die Haltung von Männern. Die Bildung von Müttern wäre zentral: Wenn Mütter dem Kind vermitteln, dass Deutsch lernen wichtig ist (unabhängig ihrer eigenen Sprachkenntnisse), dann hätten Kinder mehr Motivation.
 - **Bildungs- und Einkommensniveau:** Das Bildungsniveau der Eltern wird als niedrig beschrieben. Als Grund wird der Migrationshintergrund genannt. Das Einkommensniveau der Eltern gilt eher als durchschnittlich.
 - **Veränderte Bedingungen im Kindergarten:** In der ersten Generation, mit relativ wenigen Kindern türkischer Erstsprache, wäre Deutsch lernen ein geringes Problem gewesen (Möglich durch den Kindergarten- und Schulbesuch). Eltern würden heute von derselben Lage ausgehen; doch mit dem relativ hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache können Kindergärten dies nicht mehr leisten.
 - **Wenig elterliches Bemühen in Bezug auf den Bildungsbereich Deutsch:** Hier stehen einerseits die Anstrengung, mit dem Kind Deutsch reden zu sollen/müssen und andererseits die Wertigkeit und Sinnhaftigkeit von Deutsch im Fokus, da es für die Zukunftspläne nicht immer wichtig erscheint, die deutsche Sprache zu beherrschen.¹³ Eine Leitung meinte, bezogen auf die türkische Community: „Die sind in dritter Generation da, da könntest du weinen, weil die kommen rein, reden wie du und ich und das Kind kann kein Wort Deutsch.“
 - **Gute Zusammenarbeit, Erfolg und gegenseitiges Entgegenkommen vs. strukturelle Maßnahmen zur Erhöhung der elterlichen Motivation:** Schafft es ein Kind in die erste Klasse, sei dies zu einem großen Teil der guten Zusammenarbeit zuzuschreiben. Ein gutes Miteinander ist zudem geprägt von gegenseitigem Entgegenkommen und Respekt für die unterschiedlichen Kulturen. Weitere Aspekte für die Zusammenarbeit sind in Beziehung treten, Eltern fordern und auf ihre Verantwortung hinweisen. Wären Eltern nicht gewillt, von sich aus Verantwortung zu übernehmen, wären Konsequenzen anzudenken.
 - **Verantwortung für Spracherwerb Deutsch wird auf Kindergarten geschoben:** Öfter wird in den Interviews die Verantwortung der Eltern angesprochen. Manchmal würden Eltern erst kurz vor der Einschulung geringe Sprachkenntnisse in Deutsch als Problem erkennen.
 - **Elterliche Erziehungskompetenz und Erziehungsberatung:** Es wird davon gesprochen, dass man bei der elterlichen Erziehungskompetenz ansetzen

¹³ Z.B. Kinder müssen **nicht** Deutsch lernen, weil sie entweder im türkischen Geschäft arbeiten oder mit 15 Jahren wieder in die Türkei gehen werden

müsse (was für alle Eltern gelten würde). Dies betreffe beispielsweise die Spielmaterialien, die Freizeitbeschäftigung, die sprachliche Beschäftigung.

- Personal**
- **Gelegentliche Frustration:**
Eine Leiterin meint, dass sie Kolleginnen „natürlich auch motivieren müsse, „ähm, wie soll ich sagen, da greift natürlich schon einmal gern ein bisschen Frustration um sich“
 - **Generelle Zufriedenheit mit der Anzahl der MitarbeiterInnen**
Eine ganze Reihe von Leiterinnen äußern eine Zufriedenheit mit der Anzahl des Personals (in vielen Gruppen arbeiten drei Personen (Fachkraft, Assistentkraft, Stützkraft). Eine Leiterin allerdings meinte: „Wir bräuchten mehr Personal als ein Kindergarten, der nur 30% Ausländeranteil hat“.
 - **Personalfuktuation?**
Selten wird eine hohe Fluktuation infolge der spezifischen Herausforderungen in den Interviews angesprochen. Eine Leiterin meint, dass es einen Wechsel wegen der Herausforderungen eigentlich nicht gegeben habe, eine andere hebt das Gegenteil hervor

In-Frage-stellen der Brauchtumpflege

Traditionelle Feste wie Ostern könnten nicht mehr in dem Maße gefeiert werden, wie man sich das wünschen würde.

- **Personal mit Migrationshintergrund**
Positiv hervorgehoben wird, wenn türkischsprachige Mitarbeiter*innen eine sprachliche Brücke zu Eltern und Kindern türkischer Erstsprache und mit geringen Deutschkenntnissen herstellen können.

Der sozio-ökonomische Status der Eltern macht den Unterschied

Die bisher dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Kindergärten mit eher geringem bis durchschnittlichem Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern (n=52).

Demgegenüber liegen auch Ergebnisse von Kindergärten mit hohem Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern vor (N=2): Die Eltern dieser Kinder, so eine Leiterin, „kommen aus der ganzen Welt“, es werden vergleichsweise wenig Kinder mit türkischer oder BSK Erstsprache betreut. In fast allen abgefragten Bereichen sind die zwei Leitungen zufrieden, insbesondere auch bei jenen, die in der Vergleichsgruppe geringere Zufriedenheitswerte ergaben, wie sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklung der Kinder sowie im Bildungsbereich Sprache. Bei 90 - 100% der Kinder, die nun im letzten Kindergartenjahr sind, haben die beiden Leitungen ein gutes Gefühl was die „Schulreife“ betrifft. In der Vergleichsgruppe hingegen haben viele Leitungen (40%) bei nicht einmal der Hälfte der Einschulungskinder ein gutes Gefühl.

Eine beispielhafte Gegenüberstellung (Kontrastierung) zweier ausgewählter Kindergärten¹⁴, einer mit Eltern eher geringen Bildungs- und Einkommensniveaus, einer mit eher hohem Bildungs- und Einkommensniveau zeigt auf Basis der Fragebogendaten und Interviews folgendes Bild: Beim Kindergarten mit hohem Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern ist

- die Gruppengröße geringer.
- keine Sprachförderkraft vorhanden.
- die Erwerbsbeteiligung der Mütter eher höher.
- die Bedeutung der Religion für die Eltern eher geringer.

¹⁴ Die zwei Kindergärten befinden sich in Gemeinden ähnlicher Größe, der Anteil der Kinder nicht-deutscher Erstsprache beträgt zwischen 65 und 80%.

- das Herkunftsland der Elternteile eher unterschiedlich, d.h. sie stammen eher nicht aus dem gleichen Herkunftsland (keine Heiratsmigration).
- das Sprachniveau der Kinder in Deutsch bei Kindergarteneintritt eher höher.
- die Bezogenheit der Eltern auf die Herkunftsnation eher geringer.
- die Vorstellung der Eltern über das Zusammenleben der Geschlechter dem Gastland ähnlicher.
- die Kommunikation der Kinder untereinander eher in deutscher Sprache.
- die Anzahl der Erstsprachen der Kinder höher.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus der annähernd repräsentativen Befragung von Kindergartenleitungen, die 54 Kindergärten mit rd. 3.500 Kindern mehrheitlich nicht-deutscher Erstsprache beinhaltet, lassen sich in Zusammenhang mit migrations- und bildungspolitischen Studien folgende Schlussfolgerungen ableiten:

Kindergärten mit großer kultureller und sprachlicher Vielfalt sind großteils Kindergärten in öffentlicher Trägerschaft. In manchen Gemeinden¹⁵ haben alle öffentlichen Kindergärten einen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache von knapp unter bzw. über 50%. Privatkindergärten werden demgegenüber großteils von Kindern ohne Migrationshintergrund bzw. von Kindern, deren Eltern über ein höheres Einkommen verfügen, besucht.

Den Kindern geht es aus der Sicht der Kindergartenleitungen weitgehend gut. Gleichzeitig orten viele Leiter*innen in einigen Bildungsbereichen großen Handlungsbedarf, der z.T. deutlich über jenen in „Durchschnittskindergärten“ hinausreicht. Dabei sind vor allem die Bereiche der sprachlichen, der kognitiven und der sozial-emotionalen Bildung betroffen. Die Leiter*innen sprechen nach den Ergebnissen der Fragebogenerhebung und der Interviews von einer Wertschätzung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt bei gleichzeitig großen Herausforderungen bis hin zu Überforderungen.

Als kritische Faktoren können geringe Deutschkenntnisse der Kinder, z.T. schwach ausgeprägte soziale und kognitive Kompetenzen und das geringe Lernunterstützungspotenzial der Eltern gesehen werden, wobei es merkbare Unterschiede nach ethnisch-kulturellem Hintergrund zu geben scheint (vgl. auch Biffel et al., 2019). Die Summe der Herausforderungen scheint weder von Kindergärten noch von Gemeinden oder Bundesländern alleine bewältigbar zu sein. Nötig scheint ein koordiniertes Zusammenwirken aller Beteiligten. Es sei, so eine Leiterin, ein großes Anliegen, dass die Thematik „kulturelle und sprachliche Vielfalt in Kindergärten“ mehr Aufmerksamkeit erlange, da es frustrierend sei, wenn Kinder, die gut Deutsch sprechen, in ihrer Förderung zurückstehen müssen, da das Niveau der Bildungsangebote insgesamt reduziert werden müsse. Dies wird in der Literatur unterstützt. In zahlreichen Studien wird beschrieben, dass sich insbesondere die Sprachkompetenzen als bedeutsam für die Qualität der kindlichen Interaktionen erweisen: Höhere Sprachkompetenzen der Kinder hängen mit einer höheren Interaktionsqualität mit Gleichaltrigen, einer höheren Qualität der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben sowie einer geringeren Intensität

¹⁵ z.B. Telfs

von konflikthaften Interaktionen zusammen (Smidt & Embacher 2020). Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ermöglichen es ihnen, mit anderen zu kommunizieren, Gespräche zu initiieren sowie aufrecht zu erhalten und dabei die eigenen Gefühle und Gedanken auszudrücken (Embacher & Smidt, 2021; Frick, 2019).

Ein verstärktes Engagement von Seiten der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Erziehung und der Unterstützung der sprachlichen Entwicklung (Frick, 2017) wäre eine gute Basis für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Schlagworte, welche hierzu von den Leitungen genannt wurden, sind: Verständnis, Zusammenarbeit bzw. Kooperationsbereitschaft, Interesse, respektvoller Umgang, Ehrlichkeit sowie eine positive Einstellung zum Land und zur Umgangssprache Deutsch.

Die befragten Leitungspersonen scheinen in einem Feld zu agieren, das als Interkulturalitätsdilemma gesehen werden kann (vgl. Olson & Cooper, 2021). In diesem Spannungsfeld geht es einerseits darum, Interkulturalität und Erstsprachen zu unterstützen und andererseits darum, heimatliche Kultur, Brauchtum und Werte aufrechtzuerhalten sowie die Kommunikation (hier: deutsche Sprache) sicherzustellen.

Eine Immigration von Personen mit vergleichsweise geringem Bildungsniveau wird die Herausforderungen für elementare Bildungseinrichtungen hinsichtlich einer Verringerung von Bildungsungleichheiten weiter steigern (vgl. Koch, 2017b: 52). Die Gründe liegen in weiten Teilen in einer „Bildungsvererbung“ (die Familie hat weitreichendere Auswirkungen auf den Bildungserfolg als der Kindergarten, Tietze et al., 2013), einer bisher nicht gelösten Wohnortsegregation und einer zum Teil starken Orientierung mancher Familien (insbesondere türkischer Herkunft) auf nationale Herkunft und Erstsprache.

In nur etwa 4% der Kindergärten wird das Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern von den Leitungen als „eher hoch“ eingeschätzt. Bei einer Übertragung dieses Ergebnisses auf Österreich könnte man vorsichtig schlussfolgern, dass über 90% der Eltern von Kindern in Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt ein eher niedriges bis eher durchschnittliches Bildungs- und Einkommensniveau aufweisen und die in dieser Studie genannten Herausforderungen in der Tendenz auf viele andere Kindergärten in Österreich zutreffen. In der gegenständlichen Erhebung in Westösterreich hatten etwa 10% der gesamten Kindergärten (n=737) einen Anteil von Kindern nicht-deutscher Erstsprache von über 50%. Überträgt man dies auf Österreich (gesamt 4.500 Kindergärten) und berücksichtigt die hohen Anteile an Kindern nicht-deutscher Erstsprache in Wien, kann österreichweit von etwa 500-600 Kindergärten ausgegangen werden, auf die die Ergebnisse übertragbar sein könnten. In den Kindergärten der multikulturellen Elite hingegen (z.B. Betriebskindergärten internationaler Hightech-Konzerne) scheint das Leitungspersonal mit den Entwicklungsfortschritten der Kinder in hohem Maße zufrieden zu sein.

Auch wenn den Befragungen zufolge von positiven Wirkungen von „Brückenpersonal“, also beispielsweise Sprachförderkräfte mit Türkisch-Kenntnissen, berichtet wird, ist anderen Erhebungen zufolge der Wert eines Personals mit Migrationshintergrund überschaubar (Neugebauer & Klein, 2016;

Spiewak, 2016), da diese Personen in der Regel nur bei einem einzigen Differenzkriterium eine Brücke zu bauen vermögen¹⁶.

Das Forschungsteam empfiehlt auf Basis der Ergebnisse in der Migrationspolitik den Faktor „Bildung“ vermehrt zu berücksichtigen, die Ressourcen für Kindergärten mit großer sprachlicher und kultureller Vielfalt und niedrigem sozioökonomischen Status der Eltern zu erhöhen, die Angebote für Familien generell zu erweitern und gleichzeitig jene Familien zu fordern, die sich der Sprache und Kultur der Mehrheitsgesellschaft in unangemessener Weise verschließen. Hilfreich könnte auch ein besserer Personal-Kind-Schlüssel sein, damit jedem Kind die Aufmerksamkeit gegeben werden kann, die es benötigen würde. Durch eine stärkere Mischung der Kinder unterschiedlicher Erstsprachen sowie einen optimaleren Personal-Kind-Schlüssel könnte den Anforderungen, die sich gerade im Bereich von Kindergärten mit großer kultureller und sprachlicher Vielfalt zeigen, adäquater begegnet werden.

Die Studie zeigt auch eine Forschungslücke auf: Inwiefern profitiert in den untersuchten Kindergärten in Tirol und Vorarlberg die Minderheit der Kinder deutscher Erstsprache (die häufig aus Familien mit eher niedrigem sozioökonomischem Status kommen)? Und inwiefern sind diese Kinder – insbesondere was den Erwerb der Bildungssprache und die Schulreife anbelangt – im Vergleich zu anderen Kindern deutscher Erstsprache benachteiligt?

¹⁶ Hierzu lautet die Frage, inwiefern eine Farsi sprechende pädagogische Fachkraft einem albanischen Kind helfen könne.

Literaturverzeichnis

- Amt der Tiroler Landesregierung (2020). Armut und soziale Eingliederung in Tirol. Ergebnisse aus EU-SILC 2017 bis EU-SILC 2019. https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/statistik-budget/statistik/downloads/eu_silc_2017_2019.pdf. [4.12.2021]
- Becker, B. (2012). Ethnische Bildungsungleichheit in der frühen Kindheit: Ergebnisse aus dem Projekt ESKOM-V.. Frühe Bildung, 1 (3), 150 – 158, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Bialystock, E. & Poarch, G. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), 433-446.
- Biffi, G., Faustmann, A., Skrivanek, I. & Zentner, M. (2019). Integration in Wels. Donau-Universität Krems. Department für Migration und Globalisierung. <https://door.donau-uni.ac.at/open/o:201> [4.12.2021]
- Borke, J. & Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, U. & Kampmann, V. (2008). Kindergartengruppen ohne deutsche Muttersprache! Besondere Herausforderungen an Sprachförderung, pädagogischer Bildungsarbeit, Zusammenarbeit mit Familien und Personalentwicklung. In: Kita NRW 4/2008
- Bruneforth, M., Weber Ch., & Bacher, J. (2015). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel und Christiane Spiel (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.
- Burkhardt, L. (2021). Kommunikation zwischen Eltern und elementarpädagogischen Fachkräften im Kindergarten: Relevanz, Beschaffenheit und Einflussfaktoren. Springer VS.
- Embacher, E.M. & Smidt, W. (2021). Interaktionsqualität im Kindergarten – die Bedeutung von personalen Merkmalen, Aktivitäten und didaktischen Phasen. in Koch B. (Hrsg.) (2021). Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. 2. Auflage. Carl Link Verlag.
- Frick, E. (2019). Literalität. Sprachentwicklung und frühe Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein Spannungsfeld zwischen Institution und Familie? Wien: LIT.
- Frick, E. (2017). Die Wichtigkeit des Inputs: (Aus-)Wirkung von sprachlichen Stimuli auf die Sprachentwicklung. In: Erziehung und Unterricht. Sprachförderung und Sprachbildung: Pädagogische Konzepte und praktische Umsetzung, Jg. 5-6/2017: 437-444, Wien: öbv.
- Fürstaller, M. & Bischof K. (2018). Kulturelle Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen. In: Fürstaller Maria, Hover-Reisner Nina, Lehner Barbara (Hrsg.). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Frankfurt am Main: Debus Verlag.
- Gambaro L. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund: Mit wem gehen sie in die Kita? DIW Wochenbericht Nr. 51+52/2017, https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.573917.de/17-51-3.pdf [1.7.2019].
- Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), 407-431.
- Goldenberg C, Hicks, J., Zepeda, M., Cardona L.M. (2013). Program Elements and Teaching Practices to Support Young Dual Language Learners. In Ong, F. & McLean, J. (Eds.), California's Best Practices for Young Dual Language Learners, Research Overview Papers (pp. 90-118). Sacramento: Governor's State Advisory Council on Early Learning and Care. [4.12.2021]
- Hasselhorn, M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus & Hauser, Bernhard (Eds.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder (77-88). Munich: Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B. & Springsits, B. (2015). Sprachliche Bildung und Sprachförderung – ein Konzept für Österreich. Studie im Auftrag der Industriellenvereinigung Österreich. Universität Linz.
- Kiziak T., Kreuter V. & Klingholz R. (2012). Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Was frühkindliche Sprachförderung leisten kann. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Kluczniok, K. (2018) Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, T. & Smidt W. (Hrsg.) Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Waxmann..
- Koch, B. (2017a). Diversitätskompetenz im Kindergarten - Eine internationale Perspektive. In: Textor Martin (Hrg.). Das Kita Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1343.html>. [4.12.2021]
- Koch, B. (2017b). Kindergarten und Demokratie in einer Zeit der Unsicherheit. Aspekte elementarer und politischer Bildung. Wien: Lit-Verlag

- Koch, B. (2020). Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Wien. Lit Verlag
- Koopmans, R. (2017). Assimilation oder Multikulturalismus? Bedingungen gelungener Integration. Berlin: LIT.
- Kurz, M. (2011). Die pädinguistische Entwicklung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Barbara-Kindergarten Schwaz: eine Fallstudie. Dissertation, Universität Innsbruck
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten; eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Herausgegeben von Christine Henry-Huthmacher und Michael Borchard. Lucius & Lucius. Stuttgart.
- Milanovic, B. (2020). Kapitalismus Global. Über die Zukunft des Systems, das die Welt beherrscht. Berlin: Suhrkamp.
- Naschenweng K. (2011). Kindergarten in DiverCity: vom Umgang mit ethnischer Diversität im Elementarbereich; eine Ethnographie. Dissertation Universität Klagenfurt.
- Neugebauer, M. & Klein, O. (2016). Profitieren Kinder mit Migrationshintergrund von pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund? in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie; 68, 2; S. 259-283. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Olsson, A, Cooper, A (2021). Multicultural preschools in Sweden: A dilemmatic space - Principals views on challenges and opportunities. Presentation online. EECERA Conference 8.9.2021, Symposium 5.
- PH Niederösterreich (2018). Im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2018). Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). <http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF/Expertise/12//RothweilerRuberg/Internet.pdf>. [1.7.2021].
- Schellhorn, F. (2017). Im Gespräch. Perspektiven Integration. Österreichischer Integrationsfonds 07/2017. Wien.
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2018). Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa. Länderprofile, Österreich, Finnland, Schweden. <http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm> [2.12.2021]
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017a): "Sweden – Key Contextual Data". In Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm.
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017b): „Spanien – Kontextuelle Schlüsseldaten.“ In Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa, herausgegeben von I. Schreyer und P. Oberhuemer. www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm.
- Schutter, S. & Braun, M. (2018). Herausforderungen von Kindertageseinrichtungen in einer vielfältigen Gesellschaft. Hochschule Rosenheim. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/2_Aktuelle_Projekte/9_Fruehkindliche_Bildung/Forschungsbericht_Vielfalt_in_Kitas/Forschungsbericht_Gesellschaftliche_Vielfalt_in_Kitas_2018.pdf. [5.6.2021]
- Smidt, W. & Embacher, E.-M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. European Early Childhood Education Research Journal, 28(6), 864-883. DOI: 10.1080/1350293X.2020.1836586
- Spiewak, M. (2016). Die Überschätzten. Lehrer mit Migrationshintergrund sollen Einwandererkindern Vorbild sein. Die Zeit online vom 13. September 2017. Abgerufen von <https://www.zeit.de/2017/38/lehrer-migrationshintergrund-kulturelle-vielfalt-bildung> [4.4.2019].
- Statistik Austria (2016a). Integrationsbericht 2016. Migration und Integration. zahlen. daten. indikatoren 2016. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/201760714_migrationintegration-2016_final.pdf [3.4.2019].
- Statistik Austria (2018): Migration und Integration. zahlen, daten, indikatoren. Wien.
- Statistik Austria (2020) Statistisches Jahrbuch. Zahlen, Daten, Indikatoren. 2020. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsbericht.html> [4.12.2021]
- Statistik Austria (2021). Kindertagesheimstatistik 2020/21.

- Textor, M. R. (2008). Was wird aus unseren Migrantenkindern? Familiensituation und Lebensweg. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/1738>. [10.12.2021]
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2013). NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar / Berlin: verlag das netz.
- UN (2013). United Nations, Department of Economic and Social Affairs. International Migration 2013. <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/migration/migration-wallchart2013.pdf>. [20.3.2021]
- UN (2020). International Migration Report 2020. Department of Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/en/desa/international-migration-2020-highlights> [1.7.2021]
- Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in Early Childhood Services. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/diversity-in-early-childhood-services.pdf>. (4.8.2019).