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

A 066 810
Kultur- und Sozialanthropologie/
Cultural and Social Anthropology

Dr. Andre Gingrich o. Univ.-Prof.

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


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)


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


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


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)


Das Staatsssekretariat für Integration hat einen wesentlichen Schwerpunkt auf das Erlernen der deutschen Sprache gelegt. Im Jahr 2011 erreichte Kurz in Verhandlungen eine Neuaufflage 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 Schulpflicht 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).

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


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)


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 'MigrantenInnenkinder' 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.


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.


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.


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


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.


Des Weiteren gibt es im Kindergarten einen Turnsaal sowie einen Ruherraum 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.


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)

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


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.)

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.


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: „My 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: „You 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.


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


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. Weiter 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 konnten, 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.

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.


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,


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 informats‘ das Verknüpfen ihrer Aussagen mit dem was beobachtet wurde, notwendig ist (vgl. Fillitz 2003b: 423).


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: 26)

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)


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 gewonnen Daten auf. Diese beginnende Datenanalyse hilft 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)

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)


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.


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 Beschreibungs begriffe 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

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.


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.


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


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).


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


---

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; Steiner2009.
**Multikulturalismus mit seinen politischen, pädagogischen, ideologischen Konnotationen, die im Bereich der wertenden und appellierenden Funktionen der jeweiligen Begriffsprägungen liegen.**“ (ebd.)


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


2.2. Auffassung und Verständnis von Kultur


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 gesehenen 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 erklären, 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.).


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) Weiteres 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).


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)


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 Differenzerfahrungen

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie und in welchen Situationen auf kulturelle Differenzen aufmerksam gemacht wird und dadurch Differenzerfahrungen 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)


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.).
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
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.


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).


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

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 Gegenteilige.“ (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

Wie anhand dieses Beispiels ersichtlich wird, „besteht bereits schon mit dem Hervorheben von Differenzen bzw. Fokus auf die natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten 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)


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).


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 WesteuropäischeInnen 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 Materialen 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 widerspiegelt\(^3\) (vgl. Leisau). Dies ist jedoch im Kindergarten der Fall.


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 fünfundvierziges, dunkelhäutiges Mädchen malte sich als hellhäutige Prinzessin. Als sie die Betreuerin fragte, warum sie sich nicht dunkel malte, 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 Hautmalfarben im Kindergarten geben muss, damit die Kinder überhaupt die Möglichkeit haben, sich oder andere Personen in der betreffenden Hautfarbe zu malen.


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 Konfliktentstehung gesetzt werden können.

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)


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)

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.).


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 Bildungsinstitutionen werden


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.).


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

3. Konstruktion kultureller Identität


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 subjekzentrierte 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.


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


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


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.

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.).


„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 ethincity, 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

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.).


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


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)

---


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.


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.“ (WFG, LGBI. Nr. 27/2013, §1)


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 „die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen (...) das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft [begünstigt].“ (Bildungsrahmenplan 2009)

3.1.3. Identität im Kontext von Bildungseinrichtungen


3.2. Konstruktion des Selbst- und Fremdbildes

„Das Fremde ist nicht, es wird fremd."
(Münkler/Ladwig 1998: 18; Hervorh. im Orig.)


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


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


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).


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.


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)


3.3. Grammars of Identity/Alterity nach Baumann und Gingrich


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)


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 Definitionsacht 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 orientalization 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 encompassmentzeichnet sich durch ihre Rigorosität aus (vgl. ebd.: 25).


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

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).


3.5. Zuschreibungsprozesse von Identitäten im Kindergarten


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.


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


Identifikationsmöglichkeiten für die Kinder werden durch die Fremdzuschreibungen beeinflusst, wodurch somit auch die Selbstzuschreibung der nationethnokulturellen 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.


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.


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

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.).

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.


Um dem Konfliktpotential entgegenzuwirken, schlägt die pädagogische Koordinatorin deshalb vor: „Wichtig ist, dass man den Eltern von vorneherein 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


4.1. Religion und religiöse Feste in Wiener Kindergärten


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)


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.).


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


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

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)


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.).

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.).


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.).

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“


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)

„Nicht repräsentativ!“


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


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: „(...) Eine Tätigkeit, die wir gemeinhin als chaotisch, unberechenbar und per definitionem Regel brechend zu empfinden gewöhnt sind (...)“. (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 konflikatives Handeln interpretieren zu können, müssen gewisse festgelegte Muster erfüllt werden. „Die Wahrnehmung dieser Muster bedeutet auch, dass zufälliges Handeln ohne konflikte Intentionen wahrscheinlich als konflikativ 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


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).


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. Konflikt situationen

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 Konflikt situationen.

Abhängig von der Konflikt situation, 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).


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.


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


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


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


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.


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

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


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
zu hören 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)


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


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.


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


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


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.


Sekundärliteratur


Gesetzestexte


Internetquellen


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


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)


**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)

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

Seit Oktober 2012
Masterstudium der Kultur- und Sozialanthropologie
Universität Wien

Oktober 2008 – Juni 2012
Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie
Universität Wien

Erweiterungscurriculum in Sonder- und Heilpädagogik

September 2007 – August 2008
Studium der Frühpädagogik (Early Childcare Education)
American River College, CA

Schulbildung

Juni 2007
Reife- und Diplomprüfung, HLW Linz

Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
Schwerpunkt: Kommunikation und Mediendesign, Linz,

September 1998 – Juli 2002
Hauptschule Peuerbach, Oberösterreich

Volksschule Bruck-Waasen, Oberösterreich
Berufserfahrung

*Seit Oktober 2008* Kindergartenverein

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.