

Konzepte und Modelle zur wertschätzenden Begleitung mehrsprachiger Kinder im Rahmen der Kindergarten- und Vorschulpädagogik

Das internationale Forschungsprojekt KINDINMI

Martina Sturm¹

Zusammenfassung

Die ansteigenden Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre stellen die europäischen Staaten vor neue Herausforderungen in Bezug auf die Inklusion von mehrsprachigen Familien. Das ERASMUS+ Projekt KINDINMI beschäftigt sich mit mehrsprachigen Kindern im Alter von bis zu sieben Jahren im Kontext von Elementar- und Primarstufe. Teilnehmerländer dieses international vergleichenden Forschungsprojekts sind Österreich, Schottland, Schweden und Tschechien. Neben dem Austausch von Beispielen guter Praxis und transeuropäischer Recherche mittels qualitativer und quantitativer Methoden steht die Entwicklung von Unterrichtstools, Seminaren und Lehrgängen für die pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung im Mittelpunkt, um mehrsprachige Kinder bei der Erreichung ihrer Bildungsziele zu unterstützen und ihnen zu helfen, ihr Potential als selbstbewusste Teilnehmer/innen unserer Gesellschaft zu entfalten.

Concepts and models for the respectful support of multilingual children in nursery/pre-school education

The international research project KINDINMI

Abstract

In light of the recent wave of immigration, European countries are seeing themselves confronted with new challenges concerning the inclusion of multilingual families. The ERASMUS+ funded project KINDINMI researches opportunities for migrant children age zero to seven in the context of nursery/pre-school education and counts with the participation of Austria, the Czech Republic, Scotland and Sweden. Besides the exchange of examples of good practices and trans-European research using qualitative and quantitative methods, the project focuses on the development of educational tools, seminars and training courses for both teacher training and in-service teacher training. The project aims to empower pedagogical actors to support migrant children to reach their educational goals and to help them to tap their full potential as confident members of our society.

Schlüsselwörter:

Mehrsprachigkeit
Migration
Elementarpädagogik

Keywords:

plurilingualism
migration
pre-school

¹ Pädagogische Hochschule Wien. Genzackerstraße 18, 1100 Wien.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: martina.sturm@phwien.ac.at

1 Einleitung

Die Pädagogische Hochschule Wien ist Partnerin des ERASMUS+ Forschungsprojekts The Kindergarten as a Factor of Inclusion for Migrant Children and their Families (KINDINMI). Unter der Führung der Universität Uppsala (Schweden) läuft das Projekt von September 2017 bis November 2019, weitere Projektpartnerinnen sind die Univerzita Palackého v Olomouci (Tschechien) und University of Aberdeen (Schottland).

Bei KINDINMI handelt es sich um ein international vergleichendes Forschungsprojekt, das sich mit lokalen, regionalen, nationalen und transeuropäischen Strategien auseinandersetzt. Es gilt, gute Praxisbeispiele bezüglich der Inklusion junger Migrantinnen und Migranten im Alter bis zu sieben Jahren im Rahmen der Kindergarten- bzw. Vorschulpädagogik zu entwickeln. Es ist das erklärte Ziel, anhand des internationalen Vergleichs bessere Möglichkeiten der sozialen Orientierung und Inklusion für die betroffenen Kinder und ihre Familien aufzuzeigen. Um das zu erreichen, ist es notwendig, die Ausbildungsmodule für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen in Elementar- und Primarstufe zu optimieren. In diesen Prozess sind die verschiedenen Partner aus Österreich, Schottland, Schweden und Tschechien auf unterschiedlichen Ebenen involviert. (KINDINMI project, 2018a)

Der vorliegende Artikel soll einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema sowie über die bisher im Rahmen des Projekts durchgeführten Aktivitäten geben.

2 Aktueller Forschungsstand

2.1 Problemaufriss

Die ansteigende Zahl der Fluchtbewegungen der letzten Jahre und vor allem seit Sommer 2015 stellt viele europäische Länder vor Herausforderungen bezüglich der Inklusion der neu angekommenen Bürger/innen. Obwohl Bildungseinrichtungen als Medium zur Inklusion verstanden werden sollten, gibt es hier oft (sichtbare und unsichtbare) Barrieren – sowohl in sprachlicher Hinsicht, wie auch im Hinblick auf soziokulturelle Codes und bürokratische Angelegenheiten.

Ältere Kinder, die vor kurzem angekommen sind, haben oft Schwierigkeiten, die neue Sprache zu erlernen und gleichzeitig dem Curriculum ihrer Bildungseinrichtung zu folgen. Auf diesen Umstand wurde bereits sehr stark der Fokus gelegt und mancherorts bereits eine Vielzahl von Initiativen gesetzt – mit unterschiedlichen Erfolgsquoten.

Im Gegenzug dazu wurde Kindern im vorschulischen Alter bis jetzt kaum Beachtung geschenkt. Der Grund, weshalb der Kindergarten hier in den Fokus genommen wurde, obwohl er nicht in allen Partnerländern verpflichtend ist, ist die sich durch elementarpädagogische Institutionen ergebende Möglichkeit der sozialen Inklusion für die ganze Familie. Beispielsweise können Eltern beim Bringen und Abholen der Kinder sowie bei Veranstaltungen mit anderen Eltern und Pädagogen/Pädagoginnen in Kontakt kommen und sich auch mit den Gepflogenheiten und sozialen Codes des Gastlandes vertraut machen. In anderen Worten kann der Kindergarten als Schwelle zur besseren Inklusion der ganzen Familie gesehen werden (KINDINMI project, 2018b).

Zusätzlich gilt die vorschulische Erziehung als eine sehr sensible Phase der Sprachentwicklung – wenn es hier gelingt, den Spracherwerb – und zwar sowohl der Erstsprache sowie der Sprache des Gastlandes – zu fördern, kann in weiterer Folge mit höheren Bildungserfolgen gerechnet werden (Gruber, 2003, S. 3). Hinzu kommt die Rolle der Kinder als Vermittler/innen – in gewisser Weise fungieren sie hier als Multiplikatoren/Multiplikatorinnen innerhalb der eigenen Familie und regen so zu Inklusion und Teilhabe an.

2.2 Migration und Mehrsprachigkeit (MiMe)

In Österreich ist die politische Diskussion über die Besuchsdauer elementarpädagogischer Einrichtungen von Kindern aus zugewanderten Familien und die daraus resultierenden Langzeitwirkungen erst vor rund 15 Jahren ins Rollen gekommen. Lange Zeit galt in Österreich der Kindergarten als „Notlösung“, dem die Betreuung zu Hause vorzuziehen sei. Diese Haltung ist insofern problematisch, da sie das Vorhandensein traditioneller

Familienstrukturen voraussetzt und die differenzierte Unterstützung des Kindes durch gezielte Bildungsinhalte vernachlässigt. (Herzog-Punzenberger, 2017, S. 2-6)

Die Soziologin Barbara Herzog-Punzenberger hat dieses Thema im Rahmen ihrer 2017 publizierten Studie „Migration und Mehrsprachigkeit“ beforscht. Beeinflusst wurde das Projekt durch die beiden europäischen Studien „Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPSE)“ und „The Integration of the European Second Generation (TIES)“

2.2.1 Effective Pre-school and Primary Education Project

Die englische Studie „Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPSE)“ wurde zwischen 1997 und 2013 durchgeführt und begleitete 3.000 Kinder von der frühen Kindheit (3 Jahre) bis in die Grundschule und viele darüber hinaus bis zu ihrem 16. Geburtstag. Hier ging es darum, die wichtigsten Einflussfaktoren für die Entwicklung der Kinder zu identifizieren und die frappanten Unterschiede, sowohl in schulischen Erfolgen als auch im Sozialverhalten, zu erklären. Zusammengefasst kommt die Studie zu folgenden Ergebnissen:

Besuchsdauer des Kindergartens:

- Der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung fördert die kindliche Entwicklung, sowohl im kognitiven Bereich als auch im Bezug auf Sozialverhalten, Konzentrationsfähigkeit und Selbständigkeit.
- Die Dauer des Besuchs ist ausschlaggebend, jedoch zeigte der ganztägige Besuch im Vergleich zum halbtägigen Besuch keine Vorteile.

Qualität des Kindergartens:

- Unterschiedliche Betreuungseinrichtungen haben je nach Ausrichtung und Lehrplan unterschiedlich starke Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Einrichtungen, in denen der kognitiven und sozialen Entwicklung die gleiche Bedeutung geschenkt wird, haben den größten positiven Einfluss auf die Fortschritte der Kinder.
- Einrichtungen mit höher ausgebildetem Personal unterstützen die Entwicklung von Kindern in stärkerem Ausmaß als Einrichtungen, in denen die Mitarbeiter/innen wenig bzw. gar keine Ausbildung erhalten haben. Die Professionalität von Personal und Leitung ist stark mit der Qualität der Einrichtung verknüpft.

Differenzierte Wirkung:

- Besonders stark profitieren Kinder aus bildungsfernen Haushalten sowie Kinder mit anderer Erstsprache als Englisch.
- Sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligte Kinder erzielen in sozial heterogenen Einrichtungen bessere Ergebnisse als in sozial homogenen. Eine ausgewogene Durchmischung der Kinder ist hier am förderlichsten.

Rolle der Eltern:

- Das häusliche Lernumfeld hat einen größeren Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder als der Bildungsgrad oder die Einkommenshöhe der Eltern. Aktive Beschäftigung mit den Kindern und Unterstützung beim Lernen können hier einen großen Unterschied machen. (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, S. 1-9)

Ein mehrjähriger Besuch des Kindergartens stellt also einen klaren Vorteil für die Entwicklung der Kinder dar. Welche Kinder besuchen also elementarpädagogische Einrichtungen und wie lange tun sie das? Gibt es hier einen Zusammenhang mit bestimmten Herkunftsgruppen? Welche Faktoren außer der persönlichen Präferenz der Eltern spielen noch eine Rolle in Hinblick auf den Kindergartenbesuch?

Oft wird einer bestimmten Herkunftsgruppe ein stereotypes Verhalten zugeschrieben. In vielen Diskussionen geht es oftmals gar nicht mehr darum, was oder wie bestimmte Gruppen von Menschen wirklich sind, sondern welches Verhalten für sie „typisch“ ist. (Herzog-Punzenberger, 2017, S. 10) Dieses als *kulturalistische Reduktion* (Mecheril, 2010, S. 62) bezeichnete Phänomen gilt als Schwachpunkt der Interkulturellen Pädagogik und sollte bei jeglicher Form von Zuschreibung und Beurteilung von Kollektiven immer bedacht werden.

Tatsächlich orientiert sich der Kindergartenbesuch von Familien mit Migrationsbiografie viel weniger an den landestypischen Gepflogenheiten der jeweiligen Herkunftsländer, sondern viel mehr an örtlichen Gegebenheiten und der Angebotsstruktur des Gastlandes. (Herzog-Punzenberger, 2017, S. 10)

2.2.2 The Integration of the European Second Generation (TIES)

Zu derselben Erkenntnis kommt auch das von 2005 bis 2011 laufende Forschungsprojekt „The Integration of the European Second Generation (TIES)“, bei dem unter der Leitung des Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES) der Universität Amsterdam und des Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute (NIDI) die Bildungserfolge der Nachkommen von Einwanderern/Einwandererinnen aus der Türkei, dem damaligen Jugoslawien und Marokko in acht verschiedenen europäischen Ländern verglichen wurden (Sürig & Wilmes, 2011, S. 7).

Befragt wurden 3.300 Jugendliche und junge Erwachsene der türkischen zweiten Generation von Eltern mit niedrigem Bildungsstandard. Wenn man von diesen ähnlichen Ausgangsbedingungen ausgeht, ist doch sehr auffällig, wie stark sich – trotz der vergleichbaren Startbedingungen – die Entwicklung der Jugendlichen in den verschiedenen europäischen Ländern unterscheidet. Die TIES Studie setzte es sich zum Ziel herauszufinden, wie man die unterschiedlichen Bildungserfolge der beforschten jungen Erwachsenen in den einzelnen europäischen Ländern erklären kann.

Fest steht auch hier, dass die Besuchsdauer einer elementarpädagogischen Einrichtung von Einwanderungsland zu Einwanderungsland sehr stark variiert. Im Rahmen der Befragung wird sichtbar, dass in den 1970er bis 1990er Jahren in Schweden bereits 40 % dieser Kinder vor dem dritten Geburtstag einen Kindergarten oder eine vergleichbare Einrichtung besucht haben, in Österreich allerdings nur 4 %.

| Erwachsene 2. Generation (Türkei) | <3 | Ab 3 | Ab 4 | Ab 5 | 6+ |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Schweiz | 0 % | 1 % | 11 % | 65 % | 24 % |
| Deutschland | 0 % | 39 % | 28 % | 10 % | 20 % |
| Österreich | 4 % | 13 % | 24 % | 15 % | 43 % |
| Frankreich | 3 % | 86 % | 6 % | 3 % | 1 % |
| Niederlande | 4 % | 10 % | 76 % | 7 % | 3 % |
| Belgien | 19 % | 68 % | 6 % | 4 % | 3 % |
| Schweden | 40 % | 13 % | 14 % | 13 % | 19 % |

Tabelle 1: Kindergartenbesuchsdauer in Jahren – Ländervergleich. Quelle: Herzog-Punzenberger, 2017, S. 10.

Tabelle 1 zeigt auf, dass es bei der Entscheidung für oder gegen einen Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung vordergründig nicht um die Kultur und Einstellung einzelner Herkunftsgruppen geht, sondern vor allem um die Möglichkeiten, die in den jeweiligen Ländern durch institutionelle Strukturen gegeben sind.

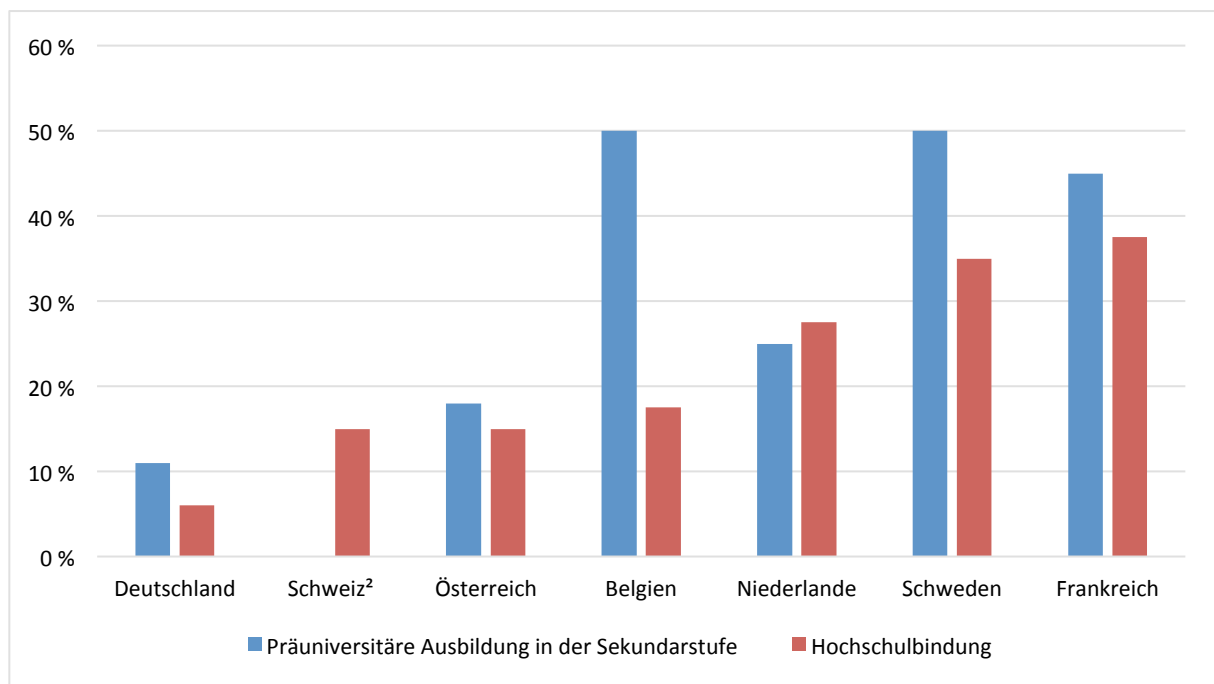


Abbildung 1: Türkische zweite Generation mit Eltern mit niedrigem Bildungsgrad in/mit Hochschulbildung bzw. mit präuniversitärer Ausbildung in der Sekundarstufe (Angaben in Prozent)². Quelle: Crul et al., 2013, S. 47.

Abbildung 1 zeigt den Prozentsatz an Jugendlichen aus der türkischen zweiten Generation, die eine studienvorbereitende Schule bzw. eine Hochschule besuchen. Hier bildet Österreich, zusammen mit der Schweiz und Deutschland, das Schlusslicht. Gut schneiden hingegen Schweden und Frankreich ab, wo die Mehrheit der Kinder bereits vor, bzw. ab dem dritten Lebensjahr eine elementarpädagogische Einrichtung besuchen. Die Jugendlichen der türkischen zweiten Generation in Österreich sprachen beim Eintritt in die Volksschule zwar fließend türkisch, hatten aber oft nur Grundkenntnisse der deutschen Sprache. In Frankreich oder Schweden hingegen sprachen diese Kinder beim Eintritt in die Grundschule die jeweilige Landessprache schon sehr gut, da sie diese bereits im Kindergarten gelernt hatten (Crul et al., 2013, S. 46-47).

So gesehen stehen die unterschiedlichen Bildungserfolge sehr wahrscheinlich in Zusammenhang mit dem langjährigen Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung, da in dieser sowohl die Unterrichtssprache als auch die sozialen Codes des jeweiligen Gastlandes erlernt werden. Zusätzlich findet in Österreich die Selektion zwischen Neuer Mittelschule und Gymnasium mit zehn Jahren im Vergleich zu den anderen sieben Ländern am frühesten statt. Also steigen bei uns die Kinder nicht nur mit dem größten Sprachdefizit in die Schule ein, sondern sie haben auch am wenigsten Zeit, um dieses Defizit aufzuholen (Crul et al., 2013, S. 47).

Warum besuchen in Österreich so wenige Kinder mit Migrationsbiografie den Kindergarten? Entscheiden sich die Eltern wirklich immer freiwillig dagegen?

² Daten über die Präuniversitäre Ausbildung nicht verfügbar.

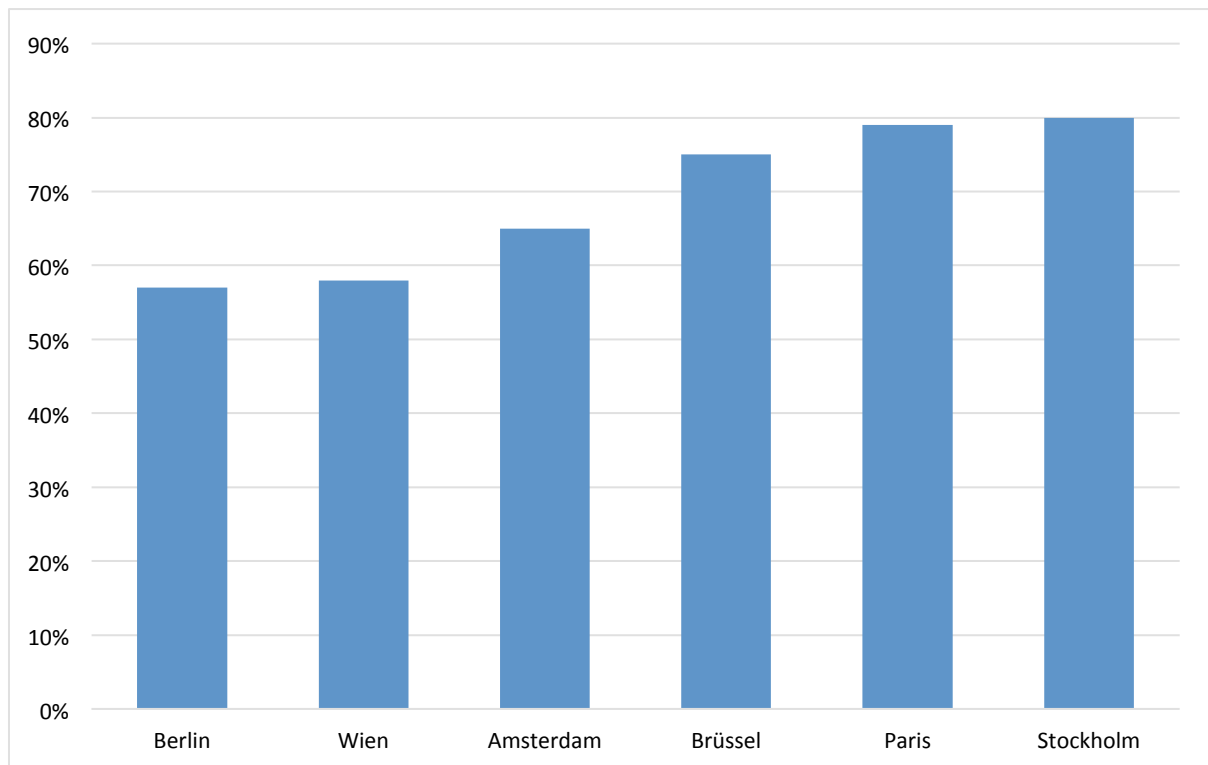


Abbildung 2: Frauen der türkischen zweiten Generation mit Eltern mit niedrigem Bildungsgrad, die aktiv am Arbeitsmarkt sind (Angaben in Prozent). Quelle: Crul et al., 2013, S. 60.

Wie man in Abbildung 2 sehen kann, ist die überwiegende Mehrheit der Frauen der türkischen zweiten Generation in Paris und Stockholm berufstätig (79 % und 80 %), die meisten davon in Vollzeit. Im Gegensatz dazu sind es in Berlin nur 57 % und in Wien nur 58 %. Bei Frauen mit Kindern wird der Unterschied noch deutlicher: Während in Schweden Mutterschaft kaum einen Einfluss auf die Berufstätigkeit der Frauen hat, gehen in Österreich zwei Drittel der befragten Mütter keiner Erwerbstätigkeit nach.

Wie können diese hohen Unterschiede erklärt werden? Die naheliegendste Antwort ist in den unterschiedlichen institutionellen Strukturen der einzelnen Länder zu finden. Die in Österreich vorherrschende Haltung vom Typus „konservativer Wohlfahrtsstaat“ (Esping-Andersen, 1990, S. 26-33) in Bezug auf die Rollenverteilung innerhalb der Familie macht es den jungen Frauen der türkischen zweiten Generation schwer, am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen.

Um in Wien einen Platz in einem städtischen Kindergarten zu erhalten, müssen beide Eltern berufstätig sein und dies auch nachweisen können. Ein Anspruch auf einen Platz besteht nicht (Stadt Wien, o. J.). Dieser Umstand bringt mit sich, dass viele Kinder mit Migrationsbiografie keinen kostenlosen Platz in einem öffentlichen Kindergarten erhalten. Private Einrichtungen sind kostenpflichtig und kommen daher für viele Familien nicht in Frage. In Schweden wird eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen, um (auch sehr jungen) Müttern Berufstätigkeit zu ermöglichen – nicht zuletzt, weil das umfangreiche schwedische Wohlfahrtsystem davon abhängig ist, dass beide Elternteile Vollzeit arbeiten. Die Vorteile hierbei sind eine frühe Begegnung mit der Landessprache und Kontakt mit einheimischen Kindern sowie die Emanzipation der Mütter durch Erwerbstätigkeit (Crul et al., 2013, S. 61-62).

2.2.3 Schlussfolgerung

Diese Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen sowohl administrativer als auch inhaltlicher Natur einen massiven Einfluss auf die späteren Chancen der Kinder haben. Aufbauend darauf sollten in Österreich Verbesserungen hinsichtlich des Zugangs zu elementarpädagogischen Einrichtungen und ihrer Qualität angedacht werden. Ein Ausbau der Forschung und Lehre im Bereich der Elementarpädagogik ist in Österreich dringend notwendig (Herzog-Punzenberger, 2017, S. 12-13). Das ERASMUS+ Projekt KINDINMI ist ein Vorstoß in diese Richtung und versucht durch internationalen Austausch hier eine Lücke zu füllen.

3 Recherche nach dem Mixed-Methods-Ansatz

Ein wichtiges und bisher wenig beachtetes Ziel des Forschungsprojekts KINDINMI ist es, die Kooperation zwischen verschiedenen sozialen Akteuren/Akteurinnen wie Behörden, Stakeholdern/Stakeholderinnen, Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen, Mutter-Kind-Zentren, NGOs, Büchereien und anderen kulturellen Treffpunkten, sowie „einheimischen“ Familien mit Kindern voranzutreiben, welche zusammen mit der Bildungseinrichtung in Hinblick auf die soziale Inklusion interagieren. Eine weitere Zielsetzung ist der Vergleich der unterschiedlichen Kontexte und die Entwicklung gemeinsamer Instrumente, welche trotz der Unterschiede in den einzelnen Ländern in ganz Europa eingesetzt werden können (KINDINMI project, 2018b).

Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der im Projekt vertretenen Partnerländer besser verstehen zu können, findet im Rahmen von KINDINMI in jedem der Projektländer eine Bestandsaufnahme statt. Um möglichst umfassende Antworten auf die gestellten Fragen zu erhalten wurde hier der Mixed-Methods-Ansatz gewählt.

3.1 Der Mixed-Methods-Ansatz

Dieser Ansatz versucht die Vorteile der qualitativen und der quantitativen Forschung zu vereinen, d. h. die Daten zur Beantwortung der Fragestellungen werden mit mindestens zwei verschiedenen Methoden eingeholt. Ziel dieser Triangulation, also dem „Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven auf denselben Forschungsgegenstand“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 288), ist es, die Resultate der einen Methode durch den Einsatz einer weiteren Methode zu bestätigen und somit aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten (Roch, 2017, S. 96).

3.2 Quantitative Forschung im Rahmen des Projekts KINDINMI

Um die lebensweltlichen Realitäten der pädagogischen Akteure/Akteurinnen der einzelnen Teilnehmerländer besser vergleichen zu können, wurden im Rahmen des Projekts zwei Fragebögen entwickelt, von denen sich der erste an pädagogische Fachkräfte aus dem Bereich der Elementarpädagogik richtet und der zweite an Nichtregierungsorganisationen, Behörden und Stakeholder/innen im Bereich Familienarbeit im Migrationskontext.

3.2.1 Fragebogen 1: elementarpädagogische Fachkräfte

Der Fragebogen, der sich an die elementarpädagogischen Fachkräfte richtet (Fragebogen 1), besteht aus neun Fragen. Es wird nach der Rolle der Befragten im elementarpädagogischen Setting sowie nach etwaiger vorhandener Spezialausbildung für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern gefragt. Faktoren die als Hilfestellung bzw. als Hindernis für eine gelungene Inklusion von mehrsprachigen Kindern wahrgenommen werden, sollen aufgezählt werden und hilfreiche Ressourcen bzw. deren Abwesenheit genannt werden (KINDINMI project, 2018c).

Fragebogen 1 wurde im September 2018 im Rahmen einer Einführungsveranstaltung für Studierende des Bachelorstudiums „Childhood Practice“ verteilt. Bei dem Studiengang handelt es sich um ein Fernstudium für bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen tätige Personen (University of Aberdeen, o.J.). Der Fragebogen wurde im Rahmen der Veranstaltung an 90 Personen ausgehändigt und noch am selben Abend wieder eingesammelt, was zu einer sehr hohen Rücklaufquote führte. Die Teilnehmer/innen der Studie waren überwiegend weiblich und im Alter zwischen 20 und 60 Jahren.

Gegenwärtig werden die ausgefüllten Fragebögen vom schottischen Forschungsteam ausgewertet und in weiterer Folge auf der KINDINMI Website publiziert.

3.2.2 Fragebogen 2: Behörden, Nichtregierungsorganisationen und Stakeholder/innen

Fragebogen 2 richtet sich an Behörden, Nichtregierungsorganisationen und Stakeholder/innen und besteht aus zehn Fragen. Die Hälfte der Fragen ist deckungsgleich zu Fragebogen 1, zusätzlich gibt es hier noch genauere Fragen zum eigenen Arbeitsfeld im Bereich Migration und zur Wahrnehmung von Unterstützungsmöglichkeiten

und Barrieren im Hinblick auf die Inklusion mehrsprachiger Kinder (KINDINMI project, 2018d). Der Fragebogen wurde im Dezember 2018 fertiggestellt und wird als nächster Arbeitsschritt an relevante Personen und Institutionen verteilt.

3.3 Qualitative Forschung im Rahmen des Projekts KINDINMI

3.3.1 Expertinneninterviews

Ergänzend zur quantitativen Forschung wurden vom österreichischen Forschungsteam Expertinneninterviews mit Karin Steiner (Wiener Kinderfreunde) (Steiner, 2018) und Elfie Fleck (vormals Unterrichtsministerium) (Fleck, 2018) geführt, welche als Podcasts auf dem Blog des Projekts zu finden sind.

3.3.2 Case Studies

Das schottische Forschungsteam führte eine Reihe von Case Studies durch, welche ebenfalls auf dem KINDINMI Blog nachzulesen sind und von denen hier zwei kurz vorgestellt werden.

3.3.2.1 Fall 1: Fiona McCracken

Beim ersten Fallbeispiel handelt es sich um ein in Oslo geborenes, vierjähriges Kind mit norwegischer Erstsprache, das mit seiner Familie nach Aberdeen übersiedelt ist und nun eine lokale elementarpädagogische Einrichtung besucht. Seine Betreuungsperson Fiona McCracken berichtet über seine Eingewöhnungszeit:

During his first few weeks in preschool, he thrived on structure and especially enjoyed the repetition of the daily welcome song using the basket of international flags, which included his Norwegian one enabling him to make an initial connection with two other Norwegian boys in the group. (McCracken, 2018)

Während man hier argumentieren kann, dass das beschriebene Kind anscheinend große Freude an dem Ritual mit der norwegischen Flagge zeigt und dieses somit gerechtfertigt ist, sollte generell vom Einsatz von Nationalflaggen in diesem Zusammenhang Abstand genommen werden, da dieser eine nationalstaatliche Haltung zu Sprachen vermittelt und die Mehrsprachigkeit unseres Zeitalters der Migration nicht widerspiegelt (Geist, 2018, S. 90).

Abgesehen davon scheint die Betreuungsperson des beschriebenen Kindes in diesem Fall jedoch einen sehr positiven Zugang zum Konzept Mehrsprachigkeit zu haben, wie sich folgendem Zitat entnehmen lässt:

[...] in my setting we value and respect his home language in equal measure to the one used in the classroom. (McCracken, 2018)

3.3.2.2 Fall 2: Lorraine Grant

Das zweite Fallbeispiel beschreibt die Situation eines syrischen Mädchens, dessen Familie im Rahmen des britischen „Syrian Vulnerable Person’s Resettlement Scheme“ (Home Office, 2017) von einem libanesischen Flüchtlingslager in ein Dorf im Umland von Aberdeen übersiedelt wurde. Das Kind leidet an Glykogenose, einem seltenen Enzymdefekt, der sich unter anderem durch chronische Müdigkeit, Muskelschwäche und schmerzhafte Krämpfe äußert.

Lorraine Grant, ihre Betreuungsperson in der elementarpädagogischen Einrichtung, betont die Wichtigkeit der sensiblen, inklusiven und positiven Handhabung von Übergangsphasen im Leben eines Kindes (Dunlop & Fabian, 2007). Den Umgang mit Sprachbarrieren in der Eingewöhnungszeit beschreibt sie wie folgt:

Child B and her Family had no English at this stage. Support and resources were provided by the Aberdeenshire English as an Additional Language service, these included staff training and Arabic talking books. Smart phones using Google translate were also used to overcome this barrier to communication as well as upholding her right to learn and use her first language. (Grant, 2018)

Auch hier sind das Engagement der Betreuungsperson sowie ihr positiver Zugang zum Thema Mehrsprachigkeit hervorzuheben. Parallel zu dem sich verbessernden Gesundheitszustand des Kindes steigerte sich schrittweise auch sein soziales und emotionales Wohlbefinden. Lorraine Grant beschreibt die gelungene Inklusion des Kindes und seiner Familie wie folgt:

Child B often interacts positively with her peers and uses her increasing English language skills with good humour. Close relationships with staff encourage this and child B and her family embrace the opportunities open to them. (Grant, 2018)

3.3.2.3 Fall: Dorothea Scherer

Beim dritten Fallbeispiel beschreibt eine elementarpädagogische Fachkraft ihre eigene Migrationsgeschichte. Sie zog mit ihren zwei kleinen Kindern von Deutschland zuerst nach London und später in das Umland von Aberdeen, wo sie noch heute lebt. Ihre beiden Kinder wurden zweisprachig erzogen, was sie als prinzipiell positive Erfahrung beschreibt:

Both children found it easier to pick up foreign languages like French and Spanish and growing up bilingual might have helped them with it. They are comfortable in both cultures and travel a lot. Being between two cultures encouraged them to try out different career pathways. (Scherer, 2018)

Die Fallstudie spricht auch das Phänomen der „natio-kulturellen Grenzgängerschaft“ (Mecheril, 2001, S. 41) an:

My daughter however regularly points out the disadvantages of growing up somewhere else. She feels like she does not have a close extended family anywhere and has recently tried to revisit her German family roots. She craves a clear German identity and gets nostalgic about German culture, food etc. When asked if she could imagine living in Germany she honestly confesses that she could not, despite glorifying her parents' home country. (Scherer, 2018)

In dieser komplexen, aber auch sehr reflektierten und nachvollziehbaren Aussage zeigt sich klar die Mehrfachzugehörigkeit der zweisprachigen Tochter. Diese Hybridität stellt die sozial anerkannte und praktizierte Reinheit und Exklusivität der natio-kulturellen Identität dauerhaft in Frage (Mecheril, 2001, S. 44).

Sowohl die quantitative als auch die qualitative Forschung wird weiter fortgesetzt und ausgewertet, um weiterführende Ergebnisse zu generieren.

4 Muttersprachlicher Unterricht als Unterrichtstool

Das Projekt KINDINMI versucht in jeder Hinsicht, die generelle Einstellung zu Familien mit Migrationserfahrung zu verändern und möchte Unterrichtstools und professionelle Entwicklungskurse erschaffen, um mehrsprachigen Kindern die Inklusion in ihrer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung zu erleichtern. Es soll aber auch erwachsene Menschen mit Migrationsbiografie dabei unterstützen, ihre Rolle als selbstbewusste soziale Akteure/Akteurinnen in ihrem Gastland mit Freude und Stolz zu erfüllen. (KINDINMI project, 2018a)

Ein Beispiel für ein solches Unterrichtstool, von dem sowohl mehrsprachige Kinder profitieren sowie erwachsenen Menschen mit anderer Erstsprache als Deutsch die Möglichkeit gegeben wird, sich als eigenständige soziale Akteure/Akteurinnen zu positionieren, stellt der muttersprachliche Unterricht dar.

4.1 Muttersprachlicher Unterricht in den teilnehmenden Ländern

In den beiden KINDINMI Projektteilnehmerländern Schottland und Tschechien gibt es keine Form des muttersprachlichen Unterrichts, in Schweden und Österreich hingegen kommt das Konzept seit mehreren Jahrzehnten zum Einsatz.

4.1.1 Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

Nach einigen Pilotprojekten mit Unterricht in Türkisch und Bosnisch-Kroatisch-Serbisch in den 1970er und 1980er Jahren wurde 1992 das erste Curriculum für den muttersprachlichen Unterricht in der österreichischen Pflichtschule vorgestellt (Garnitschnig, 2018, S. 7).

Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern. Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülerinnen und Schülern einsichtig gemacht werden. (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 35)

Der Unterricht findet entweder außerhalb der regulären Unterrichtszeiten am Nachmittag statt oder wird integrativ während des Vormittags abgehalten. Hierbei findet immer eine Koordination mit der Klassenlehrperson statt und nach Möglichkeit erfolgt der Unterricht im Teamteaching. Neben der Alphabetisierung in der Erstsprache werden den Kindern parallel zum Rest der Klasse auch andere Inhalte (z. B. Sachunterricht) nähergebracht und das Fachvokabular in der Muttersprache ausgebaut (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 36-39).

Die muttersprachlichen Lehrpersonen werden von den österreichischen Schulbehörden angestellt und bezahlt. Allerdings sind ihre Qualifikationen sehr unterschiedlich – meist wurde die Erstausbildung im Herkunftsland absolviert und reicht vom/von der Mathematiklehrer/in über den/die Dolmetscher/in bis hin zum/zur Sprachwissenschaftler/in oder Sozialarbeiter/in. Um die weitere Professionalisierung des muttersprachlichen Unterrichts und die Höherqualifizierung der muttersprachlichen Lehrpersonen zu ermöglichen, bietet die Pädagogische Hochschule Wien einen Lehrgang „Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration“ an. Der Lehrgang beinhaltet 30 ECTS und läuft über vier Semester. Inhaltlich liegt das Hauptaugenmerk auf der

Spezialisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Bereichen Linguistik, Methodik und Didaktik von Sprachunterricht im Kontext der aktuellen Bildungssituation basierend auf aktuellen wissenschaftlichen Standards unter Berücksichtigung einer Vielfalt wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Lehrmeinungen (Pädagogische Hochschule Wien, 2016, S. 3).

4.1.2 Muttersprachlicher Unterricht in Schweden

In Schweden gibt es muttersprachlichen Unterricht seit 1977 und dieser muss ab einer Gruppengröße von fünf Schülern/Schülerinnen als Freifach angeboten werden. Normalerweise findet der Unterricht außerhalb der Kernzeiten am Nachmittag statt, und sein Zustandekommen ist abhängig von der Verfügbarkeit einer geeigneten Lehrperson. Ziel des Muttersprachenunterrichts ist die Weiterentwicklung der jeweiligen Erstsprachen und die Vermittlung von historischem, literarischem und kulturellem Wissen über das Herkunftsland. Ein Report des schwedischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2008 zeigt, dass der Unterricht in der Erstsprache häufig immer noch als „Randerscheinung“ wahrgenommen wird und Muttersprachenlehrer/innen oft wenig Unterstützung durch die Schulleitung erfahren (Otterup, 2012, S. 168).

Zusätzlich gibt es noch eine Art Nachhilfeunterricht in den Migrationssprachen für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten in einzelnen Unterrichtsgegenständen. Dieser bei Bedarf von der Schule verpflichtend angeordnete Zusatzunterricht findet üblicherweise integrativ im Klassenzimmer statt. Mit Hilfe der Erstsprache wird hier dem Kind der Unterrichtsstoff eines Faches (z. B. Mathematik oder Biologie) nahegebracht, damit es sowohl dem Unterrichtsstoff folgen kann, als auch das relevante Fachvokabular in beiden Sprachen kennenlernt (Otterup, 2012, S. 169).

4.2 Muttersprachlicher Unterricht im Kindergarten

2010 wurde im Auftrag der Stadt Wien der „Wiener Forschungskindergarten“ gegründet, in dem in Zusammenarbeit mit der Universität Wien das Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche

Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ startete. Im Zentrum der Forschung stand der Einfluss spezieller Fördermaßnahmen sowie emotionaler Komponenten auf den Erst- und Zweitspracherwerb (Datler et al., 2013, S. 12).

Zahlreiche Forschungsergebnisse des Projekts machen deutlich, dass trotz der de facto multilingualen Situation in den betroffenen Kindergärten eine weitgehend monolinguale Orientierung besteht. Auch bei jenen MitarbeiterInnen, die den Sprachen der Kinder ihren Aussagen zufolge offen gegenüberstehen, lässt sich feststellen, dass hier eher eine passive Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und weniger die Unterstützung und Förderung aller Sprachen der Kinder vor dem Hintergrund der Entwicklung einer integrativen Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Kindergartens im Vordergrund stehen. Entsprechende Konzepte sind generell wenig bekannt und in der Praxis fast nicht verankert. (Datler et al., 2013, S. 12)

Muttersprachlicher Unterricht könnte eine Schlüsselrolle beim Übergang von der Elementarstufe in die Primarstufe einnehmen. Die Vermittlung des Umstands, dass ihre Sprachen wertgeschätzt werden und auch zum Einsatz kommen sollen, ist hier essentiell für die Kinder (Hawlik, 2018a, S. 203). Der Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia schreibt hierzu:

Das erfordert natürlich den Einsatz muttersprachlicher BetreuerInnen, wovon einige schon seit Längerem in den Wiener Kindergärten eingesetzt werden, um sich mit den Kindern (und Eltern) auch in ihren Sprachen verständigen zu können, v. a. in emotional schwierigen Situationen. Oder um möglichst gute Diagnosen in Fragen der altersgemäßen Sprachentwicklung stellen zu können. (de Cillia, 2013, S. 19)

4.3 KINDINMI Lehrgang „Multilingual Pre-school Education as an Opportunity“

Im Rahmen des Projekts wird ein Lehrgang entwickelt, der genau diese Lücke füllen möchte. Obwohl es in den Wiener Kindergärten bereits zum Einsatz von Sprachförderassistenten/-assistentinnen kommt, gilt es, ein neues Berufsbild zu entwickeln. Mehrsprachige Pädagogen/Pädagoginnen sollen als Mentoren/Mentorinnen einzelne Kinder mit anderer Erstsprache als der Unterrichtsprache beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule begleiten, ihre Plurilingualität fördern und sie und ihre Eltern als glaubhafte Bezugspersonen in pädagogischen und administrativen Fragen beraten. Muttersprachliche Mentoren/Mentorinnen sollen nicht nur institutionell agieren, sondern auch außerhalb der Bildungseinrichtung als Ansprechperson für die ganze Familie. Durch informelle Gespräche werden Eltern und Kinder auf die neue Institution Schule vorbereitet und unterstützen als „bekannte Gesichter“ beim Schuleintritt und in der Zeit danach (Hawlik, 2018a, S. 205-206).

Mit der Entwicklung des Lehrgangs „Multilingual Pre-school Education as an Opportunity“ wurde bereits begonnen, bis zum Projektende im November 2019 ist die Fertigstellung und zumindest teilweise Implementierung in den Teilnehmerländern geplant.

4.3.1 Zielgruppe

Als Zielgruppe gelten Elementar- und Primarstufenpädagogen/-pädagoginnen sowie Sprachförderassistenten/-assistentinnen und Muttersprachenlehrer/innen mit aufrechtem Dienstverhältnis (Hawlik, 2018b, S. 3).

4.3.2 Aufbau und Gliederung

Der Arbeitsaufwand für den Lehrgang beträgt 7,5 ECTS-Anrechnungspunkte, welche sich auf zwei Module zu jeweils 5 bzw. 2,5 ECTS aufteilen (Hawlik, 2018b, S. 5).

4.3.2.1 Multilingualism in educational establishments

Modul 1 mit dem Titel „Multilingualism in educational establishments“ beinhaltet die beiden Seminare „Development and support of existing multilingualism“ und „Cooperation with parents“.

Hier werden den Teilnehmern/Teilnehmerinnen folgende Kenntnisse vermittelt:

- Grundlagen aus verschiedenen pädagogischen Disziplinen sowie zur Mehrsprachigkeit im Bildungskontext
- professioneller Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sowie mit zugeschriebener Differenz
- selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als pädagogische/r Akteur/in

- Kenntnis über Unterstützungsmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte bei der Kooperation mit mehrsprachigen Eltern (Hawlik, 2018b, S. 6-7)

4.3.2.2 Modul 2: „Didactics“

Modul 2 „Didactics“ gliedert sich in die Teilbereiche „Planning and analysis“ sowie „Coaching“. In diesen beiden Seminaren werden den Teilnehmern/Teilnehmerinnen folgende Kenntnisse vermittelt:

- Kenntnisse und Fertigkeiten zur selbständigen Planung, Durchführung und Analyse von mehrsprachigen Lernsettings
- Wissen über Gelingensfaktoren in Bezug auf Übergänge
- Kenntnis über sprachpädagogische Handlungsstrategien, Instrumente der Reflexion und ressourcenorientiertes Lernen
- Wissen über sprachpädagogische Methoden zur Förderung von Mehrsprachigkeit (Hawlik, 2018b, S. 9)

5 Ausblick

Wie eingangs erwähnt konfrontiert die ansteigende Zahl der Migrations- und Fluchtbewegungen die europäischen Staaten mit einer neuen Situation in Bezug auf die Inklusion von mehrsprachigen Familien. Das Projekt KINDINMI möchte mittels seiner komparativen Recherche und dem Austausch von Beispielen guter Praxis für einen internationalen Wissenstransfer sorgen. Mit der Entwicklung von innovativen Lehrgängen und Seminaren für die Ausbildung angehender Pädagogen/Pädagoginnen der Elementar- und Primarstufe sowie für die Fort- und Weiterbildung bereits im Dienst stehender Fachkräfte sollen professionelle Akteure/Akteurinnen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden. Es gilt institutioneller Diskriminierung vorzubeugen, das Sprachenselbstbewusstsein mehrsprachiger Kinder zu heben und ihnen zu besseren Möglichkeiten auf ihrem weiteren Bildungsweg zu verhelfen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung. (2016). Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Informationsblatt No. 6/2016-17. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- de Cillia, R. (2013). Spracherwerb in der Migration und Mehrsprachigkeit. *Perspektiven der Aufbau*, 1, 16-19.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (2013). Super-diversity. A new perspective on integration. Amsterdam: VU University Press.
- Datler, W., de Cillia, R., Garnitschnig, I., Sobzak, E., Studener-Kuras, R. & Zell, K. (2013). Forschungsprojekt: Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. *Perspektiven der Aufbau*, 1, 12-15.
- Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school: working paper 42. Working paper. Den Haag: Bernard van Lee Foundation. Zugriff am 26.2.2019. Verfügbar unter <https://strathprints.strath.ac.uk/43857/1/AlineDunlop1.pdf>.
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Fleck, E. (2018). Interview with Elfie Fleck. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://kindinmi.phwien.ac.at/?cat=4>.
- Garnitschnig, I. (2018). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2016/17. Informationsblatt No. 5/2018-19. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Geist, B. (2018). Mehrsprachige Elemente und sprach(en)vergleichende Aufgaben in Grundschullehrwerken: Zierde oder Zeichen mehrsprachigkeitsdidaktischer Kontinuität? In D. Maak, J.R. Brede & E. Pliska (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit: Beiträge aus dem 12. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 77-100). Stuttgart: Klett.
- Grant, L. (2018). Child B case study. KINDINMI Blog. Zugriff am 26.2.2019. Verfügbar unter <https://kindinmi.phwien.ac.at/?p=1667>.
- Gruber, H. (2003). Vorwort. In S. Buttaroni (Hrsg.), *Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen* (S. 3-4). Wien: Verein Projekt Integrationshaus.
- Hawlik, R. (2018a). Herausforderungen und Chancen muttersprachlichen Unterrichts beim Übergang von Elementarstufe zu Primarstufe. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel & T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 197-208). Wien: LIT.
- Hawlik, R. (2018b). Multilingual Pre-school Education as an Opportunity. Unveröffentlichtes Curriculum. Wien: Pädagogische Hochschule Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief No. 4. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Home Office (2017). Syrian Vulnerable Persons Resettlement Scheme (VPRS). Guidance for local authorities and partners. Zugriff am 26.2.2019. Verfügbar unter https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/631369/170711_Syrian_Resettlement_Updated_Fact_Sheet_final.pdf.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor (2., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer (2. Auflage). Berlin: Springer.
- KINDINMI project. (2018a). KINDINMI – About us. Department of Education – Uppsala Universitet. Zugriff am 14.12.2018. Verfügbar unter <http://edu.uu.se/collaboration/kindinmi/about-us/>.
- KINDINMI project. (2018b). KINDINMI – Presentation of the project. Department of Education – Uppsala Universitet. Zugriff am 14.12.2018. Verfügbar unter <http://edu.uu.se/collaboration/kindinmi/about-us/presentation>.
- KINDINMI project. (2018c). Questionnaire for pre-school school staff. Unveröffentlicher Fragebogen. Aberdeen: University of Aberdeen.
- KINDINMI project. (2018d). Questionnaire for NGO. Unveröffentlicher Fragebogen. Aberdeen: University of Aberdeen.

- McCracken, F. (2018). Supporting the Health and Well-being in Young Children (Case Study, University of Aberdeen). KINDINMI Blog. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://kindinmi.phwien.ac.at/?p=1655>.
- Mecheril, P. (2001). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom »Kulturkonflikt« zur »Hybridität«. *Diskurs*, 10(2), 41-48.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehwissenschaftlichen Diskurses in der Migrationgesellschaft. *Migrationspädagogik* (S. 54-76). Weinheim: Beltz.
- Otterup, T. (2012). Multilingual development and teacher training in a multicultural society. The Swedish example. In E. Winters-Ohle, B. Seipp & B. Ralle (Hrsg.), *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung* (S. 164-172). Münster: Waxmann.
- Pädagogische Hochschule Wien. (2016). Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration. Pädagogische Hochschule Wien. Verfügbar unter https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/LG/Curriculum.pdf.
- Roch, S. (2017). Der Mixed-Methods-Ansatz (SPiRaLe). In J. Winkel, W. Fichten & K. Großmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg. Erhebungsmethoden* (S. 95-110). Flensburg: Europa-Universität Flensburg.
- Scherer, D. (2018). Case Study. KINDINMI Blog. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://kindinmi.phwien.ac.at/?p=1669>.
- Stadt Wien. (o. J.). Kriterien der Platzvergabe – Platzsuche im Kindergarten. Stadt Wien. Zugriff am 16.12.2018. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/platzsuche/kundennummer-anmeldung/kriterien.html>.
- Steiner, K. (2018). Interview with Karin Steiner (Wiener Kinderfreunde). Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter <https://kindinmi.phwien.ac.at/?p=1588>.
- Sürig, I. & Wilmes, M. (2011). Die Integration der zweiten Generation in Deutschland : Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung (IMIS-Beiträge). Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). Findings from Pre-school to end of Key Stage1. Research brief. Nottingham: Department for Education and Skills. Zugriff am 15.12.2018. Verfügbar unter http://discovery.ucl.ac.uk/10016500/1/SSU_SF_2004_01_final_report_pre_school.pdf.
- University of Aberdeen. (o. J.). Childhood Practice, BA. The University of Aberdeen. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/degree-programmes/982/childhood-practice>.