universität wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen

Band 1 von 2

Verfasserin

mgr Ewelina Sobczak-Filipczak

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 328

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Doktoratsstudium Allgem./Angew. Sprachwissenschaft

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. Dr. Mag. Rudolf de Cillia

Meinem Vater
und im Andenken an meine Mutter

Mojemu Ojcu
oraz ku pamięci Matki

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich auf meinem Weg zur Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ganz besonders herzlich danke ich meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia für seine fachkundige Beratung, umfangreiche persönliche und zeitliche Unterstützung und für sein Vertrauen, das er mir entgegen gebracht hat. Er hatte immer ein offenes Ohr für mich, hat mir mit seinem umfassenden Wissen viele wertvolle Anregungen gegeben und mich zum Weiterschreiben motiviert. Ohne ihn hätte ich diese Dissertation nicht verfassen können.

Auch meinem Zweitgutachter, Univ.-Prof. Mag. Dr. Florian Menz, danke ich sehr herzlich für sein konstruktives Feedback und seine Bereitschaft, die Begutachtung zu übernehmen.

Die Datensammlung für das fünfte Kapitel dieser Arbeit konnte im Rahmen des Projekts „Language Education Policy Profile“ durchgeführt werden, wofür ich allen Institutionen und vor allem den wissenschaftlichen Begleitern des Projekts, Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und Univ.-Prof. Dr. Hans Jürgen-Krumm, zu Dank verpflichtet bin.

Ein großer Dank gilt Christian Morawek und Mag.[a] Gabriele Poinstingl, die mir die Möglichkeit gegeben haben, zwei empirische Untersuchungen in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ durchzuführen, sowie Mag.[a] Andrea Rohrauer, die mir bei der Entwicklung der Fragebögen sehr geholfen sowie die Durchführung der Befragung übernommen hat. Danke auch an alle InterviewpartnerInnen, die sich Zeit genommen haben, um mir ihr Wissen in einem Gespräch mitzuteilen, an die LeiterInnen, die die Beobachtung in ihren Kindergärten genehmigt haben, und an die KindergartenpädagogInnen und AssistentInnen, deren Arbeit ich in der Kindergartenpraxis beobachten konnte.

Danke auch an Dr. Klemens Kaps, der einen großen Teil meiner Arbeit korrekturgelesen hat.

Ganz herzlich bedanken will ich mich zu guter Letzt bei meinem Vater, Marek Sobczak, der meine Horizonte ständig erweitert hat und immer hinter mir gestanden ist. Er hat mich in dem Vorhaben, eine Dissertation zu schreiben, bestärkt und mich dabei finanziell unterstützt. Ohne ihn wäre diese Arbeit unmöglich gewesen, und daher möchte ich sie auch ihm widmen.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG ……..…..…… 1

THEORETISCHER TEIL

2. SPRACHERWERB ……..……... 5

2.1. Begriffsbestimmungen ……..…….. 5

2.2. Erstspracherwerbstheorien als Ausgangspunkte der Betrachtungen ……..… 6

2.2.1. Behaviorismus ……..…. 6

2.2.2. Nativismus ……..…... 7

2.2.3. Kognitivismus ……..…. 8

2.2.4. Interaktionismus ……..….. 10

2.2.5. Konvergenz ……..…… 11

2.3. Zweitspracherwerbstheorien ……..……... 12

2.3.1. Sprachsystemzentrierte Ansätze ……..…… 13

2.3.2. Individuumzentrierte Ansätze ……..…… 22

2.3.3. Input-Hypothese ……..…….. 29

2.3.4. Affective-Filter Hypothese ……..….. 30

2.3.5. Ergänzungstheorie ……..... 31

2.4. Fazit ……..…… 31

3. ZWEISPRACHIGKEIT UND MEHRSPRACHIGKEIT ……..….. 34

3.1. Begriffsbestimmungen ……..……... 34

3.2. Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit ……..…… 35

3.2.1. Kriterium des Sprachgebrauchs in der Gesellschaft ……..…… 36

3.2.2. Kriterium des Spracherwerbskontextes ……..... 37

3.2.3. Kriterium der Nachhaltigkeit ……..……..... 39

3.2.4. Kriterium des Alters zu Beginn des Zweitspracherwerbs ……..... 40

3.2.5. Kriterium der Erlernensart ……..……..…... 40

3.2.6. Kriterium des Einflusses der Lernsituation …… 42

3.2.7. Kriterium der Kompetenz ……..…… 42

3.2.8. Kriterium der Funktionalität ……..…….…… 44

3.2.9. Kriterium der Wahrnehmung ……..…….. 44

3.3. Vorzüge der Zwei- und Mehrsprachigkeit ……..…… 45

3.4. Fazit ……..…… 49

4. INTERKULTURELLE SPRACHBILDUNG IM KINDERGARTEN ……..… 51

4.1. Begriffsbestimmungen ……..... 52

4.2. Interkulturelle Sprachbildung im Rahmen interkultureller Pädagogik ……..… 54

4.3. Konzeptualisierung interkultureller Sprachbildung ……..……. 56
4.3.1. Interkulturelle Sprachbildung als Querschnittsaufgabe des Kindergartens 56
4.3.2. Einbettung spezieller Sprachförderung in allgemeine Sprachbildung ..… 56
4.3.3. Verbindung des ganzheitlichen und sprachsystemischen Ansatzes …..... 57
4.3.4. Kompetenzorientierung anstelle von Defizitorientierung ……..… 58
4.3.5. Feststellen des Sprachstandes und des Sprachförderbedarfs ……..... 59
4.3.6. Eingliederung in den Kindergartenalltag und Kleingruppenarbeit …..… 63
4.3.7. Einsatz interner und externer Sprachbildungskräfte ……...……...… 64

4.4. Didaktisch-methodische Hinweise für interkulturelle Sprachbildung …..…… 65
4.4.1. Motivation zur sprachlichen Aktivität ……...……...……. 65
4.4.2. Orientierung an emotionalen und entwicklungsbezogenen Eigenschaften der Kinder ……..…… 67
4.4.3. Erkennen einer Situation als geeignet für das Sprachenlernen ……..... 73
4.4.4. Beachtung des sprachlichen Ausdrucks ……...…… 74
4.4.5. Einsatz verschiedener Kommunikationsformen ……..……... 75

4.5. Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit als Grundlage interkultureller Sprachbildung ……...…….. 79
4.5.1. Nutzung sprachlicher Ressourcen ……..…….. 80
4.5.2. Bewusste Sprachenwahl ……..…….. 81
4.5.3. Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten …..… 83

4.6. Zusammenarbeit mit den Eltern ……..…. 87

4.7. Kooperation mit der Schule ……..…. 89

4.8. Pädagogische Professionalität ……..….. 90

4.9. Fazit ……...…… 92

EMPIRISCHER TEIL

5. BESTANDSAUFNAHME DES VORSCHULISCHEN SPRACHENLERNENS IN ÖSTERREICH …… 94

5.1. Rahmenbedingungen des vorschulischen Sprachenlernens ……..… 94
5.1.1. Zahlen zur Sprachenpolitik in Österreich ……..….... 94
5.1.2. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen ……. 96
5.1.3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen ……..…… 98
5.1.4. Institutionelle Rahmenbedingungen ……..…. 109
5.1.5. Fazit ……..…… 110

5.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen ……..…….. 112

5.3. Methodisches Vorgehen ……...……... 112
5.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld ……..……. 112
5.3.2. Operationalisierung und Interviewleitfäden ……..…… 113

5.3.3. Datenerhebung und Datenverschriftung ……..…… 114
5.3.4. Art und Anzahl der Settings und InformantInnen ……... 115
5.3.5. Datenkodierung ……..….. 116
5.3.6. Zeitpunkte der Datenerhebung ……..… 116

5.4. Gesetzliche Grundlagen des Kindergartenwesens in Österreich (Stand 2006) 117
5.4.1. Kindergartenwesen in Zuständigkeit der Bundesländer ……..…… 117
5.4.2. Kindergartenfreiwilligkeit versus Schulpflicht ……..…….. 118
5.4.3. Aufgaben des Kindergartens ……..….. 119

5.5. Gesetzliche Grundlagen für das vorschulische Sprachenlernen (Stand 2006) 119

5.6. Gesetzliche Grundlagen für autochthone Minderheitensprachen (Stand 2006) 125
5.6.1. Burgenlandkroatisch und Ungarisch im Burgenland ……..……. 125
5.6.2. Slowenisch in Kärnten ……...…… 127

5.7. Vorschulisches Sprachenlernen (Stand 2006) ……..…… 129
5.7.1. Betreuungsquoten in Kinderbetreuungseinrichtungen ……..…… 129
5.7.2. Erstsprachen der Kindergartenkinder ……..…….. 130
5.7.3. Sprachenangebot ……..…… 132
5.7.4. Sprachkurse für Kleinkinder ……..…… 135
5.7.5. Initiative „Frühe Sprachförderung“ (2005-2007) …….. 136

5.8. Ausbildung der KindergartenpädagogInnen (Stand 2006) …… 137
5.8.1. Grundausbildung ……..……. 137
5.8.2. Ausbildung in Minderheitensprachen ……..… 138
5.8.3. Fort- und Weiterbildung ……..….. 140

5.9. Zusammenarbeit mit den Eltern (Stand 2006) ……..….. 149

5.10. Transition zwischen Kindergarten und Volksschule (Stand 2006) ……..…….. 157

5.11. Bildungspolitische Konzepte und anvisierte Ziele (Stand 2006) ……..….. 161

5.12. Beispiele guter Praxis (Stand 2006) ……..…. 163

5.13. Kindergartenorganisationen (Stand 2006) ……...…… 168

5.14. Wissenschaftliche Dokumentationen (Stand 2006) ……..…… 169

5.15. Fazit …….. 171

6. EINSTELLUNGEN GEGENÜBER MEHRSPRACHIGKEIT IM KINDERGARTEN …….. 173

6.1. Stand der Forschung und Erkenntnisinteresse …… 173

6.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen …… 175

6.3. Methodisches Vorgehen …… 178
6.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld …… 178

6.3.2. Operationalisierung und Fragebögenkonstruktion …… 178
6.3.3. Datenerhebung und Dateneingabe …… 181
6.3.4. Sample …… 182

6.4. Ergebnisse des personenbezogenen Teils der Befragung …… 183
6.4.1. Daten zu allen Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ …… 183
6.4.2. Daten zu den befragten KindergartenmitarbeiterInnen …… 190
6.4.3. Daten zu den befragten Eltern …… 193
6.4.4. Daten zu den Kindergartenkindern …… 197
6.4.5. Im familiären und außerfamiliären Umfeld gesprochene Sprachen ……. 203
6.4.6. Sprachwechsel zwischen Generationen …… 206

6.5. Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen und der Eltern …… 207
6.5.1. Begriffsbestimmung …… 207
6.5.2. Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen …… 210
6.5.3. Migrationshintergrund der Eltern …… 210

6.6. Ergebnisse des einstellungsbezogenen Teils der Befragung …… 212
6.6.1. Einstellung zur Bedeutung des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb und zu Auswirkungen der Mehrsprachigkeit …… 213
6.6.2. Einstellung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im familiären Bereich .. 220
6.6.3. Einstellung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten …….. 225
6.6.4. Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten …….. 242

6.7. Pädagogische Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten …. 251

6.8. Fortbildungsbereitschaft der MitarbeiterInnen im sprachlichen Bereich …… 254

6.9. Fazit …….. 255

7. UMGANG MIT MEHRSPRACHIGKEIT IM KINDERGARTEN …….. 261

7.1. Erkenntnisinteresse …… 261

7.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen …… 262

7.3. Methodisches Vorgehen …….. 265
7.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld …… 265
7.3.2. Operationalisierung und Beobachtungsraster …… 266
7.3.3. Datenerhebung und Datenverschriftung …….. 270
7.3.4. Art und Anzahl der Settings und InformantInnen …… 271
7.3.5. Datenkodierung …… 272
7.3.6. Datenauswertung ……... 273
7.3.7. Länge und Zeitpunkte der Datenerhebung …… 273

7.4. Sprachliche Situation in den beobachteten Kindergärten …… 274
7.4.1. Sprachlich-kulturell-religiöser Hintergrund der Kinder …… 274
7.4.2. Beherrschung des Deutschen und Deutschförderung …… 277

7.4.3. Frühes Fremdsprachenlernen 281

7.5. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten 282

7.5.1. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten 282

7.5.2. Linguistic landscape 285

7.5.3. Begrüßung und Verabschiedung 287

7.5.4. Allgemeiner Sprachgebrauch 288

7.5.5. Anregung zur Kommunikation 292

7.5.6. Vorlesen/Erzählen 294

7.5.7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 295

7.5.8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit 297

7.5.9. Übersetzungen und Dolmetschdienste 299

7.5.10. Kind-Kind-Interaktion 301

7.5.11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion 306

7.5.12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion 310

7.5.13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion 313

7.5.14. Gruppenstruktur 315

7.5.15. Exkurs: Metasprachliche Bewusstheit der Kinder 316

7.5.16. Fazit: Auswertung des Beobachtungsrasters 322

7.6. Fazit 325

7.6.1. Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Deutschkenntnisse der Kinder ... 325

7.6.2. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten 329

8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK 332

8.1. Zusammenfassung der Ergebnisse 332

8.2. Ausblick und Empfehlungen 340

Literaturverzeichnis 347

Abkürzungsverzeichnis 365

Abbildungsverzeichnis 367

Tabellenverzeichnis 369

Abstract (Deutsch) 370

Abstract (English) 373

Abstrakt (Polski) 376

Lebenslauf 379

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist ein Zukunftskapital der europäischen Bevölkerung und die Beherrschung mehrerer Sprachen wird in Europa in zunehmendem Maße als notwendig erkannt. Auch das Bewusstsein der Gesellschaft darüber, dass Einsprachigkeit – weltweit betrachtet – ein viel seltener vorkommendes Phänomen als Mehrsprachigkeit ist, nimmt kontinuierlich zu. Viele Länder Europas, welche die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ihrer Bevölkerung bis vor Kurzem unterschätzt und ignoriert haben oder gar verdrängen wollten, versuchen heutzutage diese als ein Potenzial anzusehen und ihren Status der Einsprachigkeit zu ändern. Österreichs Bevölkerung scheint allerdings in dieser Debatte innerlich zerrissen zu sein und von dem so erforderlichen Perspektivenwechsel noch nicht völlig überzeugt zu sein.

Auf Grund der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erfährt auch die Institution Kindergarten einen immensen Aufschwung. Der Kindergarten ist eine familienunterstützende Erziehungseinrichtung, die Sozialisationsleistungen und Ausbildung anbieten kann, die von den Eltern häufig nicht mehr gleichwertig in die Erziehung eingebracht werden können, und stellt heute einen zentralen Ort der Kognitions- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes dar. Weil die sprachliche Entwicklung eine Grundlage für die Entwicklung in allen – auch nicht explizit sprachbezogenen Bereichen – bildet, kommt dabei der Sprachbildung eine besonders wichtige Aufgabe zu. So wird in Österreich die Notwendigkeit der vorschulischen Bildung und die pädagogische Bedeutung der Institution zunehmend anerkannt. Die Unerlässlichkeit der Bildung vor der Schule, hauptsächlich im sprachlichen Bereich, ist ein aktuelles Thema vor allem in Wien, in dem besonders viele Familien mit Migrationshintergrund leben. Die demographischen Entwicklungen bringen es mit sich, dass Wiener Kindergärten von immer mehr Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besucht werden, die dort zum ersten Mal intensiv mit der Umgebungssprache Deutsch konfrontiert werden, was nicht nur die Kinder, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen stellt.

Angesichts dieser Problematik stellt sich die Frage, wie die sprachliche Bildung im Kindergarten vor dem Hintergrund der Zwei- und Mehrsprachigkeit an sich gehandhabt werden sollte, damit sie Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung bringt. Wie wird dort mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Praxis umgegangen? Von welchen Überzeugungen in dieser Hinsicht werden die Eltern und KindergartenpädagogInnen[1] geleitet? Wie kann implementiert werden, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Institution, und zwar eine auf den Sprachen mit einem niedrigen gesellschaftlichen Prestige basierende, anerkannt und angestrebt wird? Betrachtet man diese Aspekte, stellt sich überdies sofort die Frage nach dem Status quo des frühen Sprachenlernens im österreichischen Kindergartenwesen.

Diese Fragestellungen stellen den Gegenstand der vorliegenden Arbeit dar. Ihr prinzipielles Ziel ist, den aktuellen Forschungsstand und die momentane (mehr-)sprachliche Situation in österreichischen Kindergärten unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen zu erläutern sowie eine Verbindung zwischen relevanten sprachwissenschaftlichen, sprachdidaktischen und pädagogischen Erkenntnissen und der Umsetzung im Kindergartenalltag herzustellen. Die theoretischen Ausführungen hierzu werden hauptsächlich aus linguistischer Sicht dargestellt, allerdings kommt in einzelnen Kapiteln den Erkenntnissen aus der Bildungswissenschaft sowie Migrationsforschung eine besondere Bedeutung zu, was der Arbeit einen interdisziplinären Zugang verleiht.

Die Fragestellung der Arbeit verlangt nach einer übergreifenden theoretischen sowie empirischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Im theoretischen Teil, der sich in drei Kapitel gliedert, werden die Bereiche Spracherwerb, Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie interkulturelle Sprachbildung im Kindergarten erörtert.

Das *zweite* Kapitel beschäftigt sich mit den Sprachaneignungsprozessen. Als Ausgangspunkte der Betrachtungen werden die Erstspracherwerbstheorien dargestellt und vor diesem Hintergrund die Theorien zum Zweitspracherwerb erläutert. Diese werden in sprachsystemzentrierte und individuumzentrierte Ansätze unterteilt.

[1] In dieser Arbeit wird durchgehend die gender-neutrale Form mit hochgestelltem Binnen-I verwendet, wobei im Singular der besseren Lesbarkeit die weibliche Form der Deklination (bei Nomen, Artikel und Adjektiv), z. B. die PädagogIn, verwendet wird. Bei fixen Begriffen wird die einfache männliche Form verwendet, z. B. Lernersprache.

Im *dritten* Kapitel wird auf die lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit eingegangen, wobei die beiden Begriffe folgendermaßen abgegrenzt werden: einerseits wird in Hinsicht auf einzelne Personen der Terminus individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit angewendet und andererseits in Hinsicht auf die Institution Kindergarten der Ausdruck gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In diesem Abschnitt werden die Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit abhängig von unterschiedlichen Kriterien sowie ihre Vorzüge ausführlich dargestellt.

Das umfangreichere *vierte* Kapitel fokussiert interkulturelle Sprachbildung im Kindergarten als Bestandteil der interkulturellen Bildung und Erziehung und widmet sich ihrer Konzeptualisierung und didaktisch-methodischen Hinweisen, bei denen die emotionale Komponente besonders hervorgehoben wird. Einen wesentlichen Teil der Arbeit bilden hier die Möglichkeiten der aktiven Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindergarten sowie die Bereiche Zusammenarbeit mit den Eltern, Transition in die Schule und pädagogische Professionalität.

In Anbetracht der aktuellen sprachenpolitischen und bildungspolitischen Ausgangslage kann die Vermutung geäußert werden, dass die frühkindliche sprachliche Bildung in Österreich vorwiegend auf die Deutschförderung ausgerichtet ist und die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in einem sehr bescheidenen Ausmaß in der Kindergartenpraxis unterstützt wird. Diese Mutmaßung wird nicht nur in Richtung KindergartenpädagogInnen, sondern auch in Richtung Eltern gestellt, die sich von den im öffentlichen Diskurs gängigen Meinungen stark beeinflussen lassen.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus drei großen Untersuchungen, welche die Erkenntnisse zur Bestandsaufnahme vorschulischen Sprachenlernens, zu Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Kindergarten liefern.

Gegenstand des *fünften* Kapitels ist die Dokumentation des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich in ganz Österreich, die im Rahmen des Projekts „Language Education Policy Profile“ (vgl. BM:UKK/BM:WF 2008 bzw. de Cillia/Krumm 2010) erstellt wurde. Hier wird auf die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Grundlagen und Angebote sprachlicher

Bildung in österreichischen Kindergärten sowie auf die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen, Elternarbeit, Übergänge und Bildungskonzepte detailliert eingegangen. Die Bestandsaufnahme, die im Jahr 2006 durchgeführt wurde, wird um die aktuellen sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Stand 2012) ergänzt.

In Anbetracht des Ist-Standes, der methodisch vor allem mit Literaturrecherche und Interviews erhoben wird, werden weiterhin die Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen bei den „Wiener Kinderfreunden" erörtert.

Im *sechsten* Kapitel werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der KindergartenmitarbeiterInnen und Eltern bezüglich ihrer Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten dargelegt. Im Einzelnen wird auf ihre Haltung zur Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Einrichtung, sprachliche Bildung und Förderung der Erstsprachen der Kinder, Wünsche zum Fremdsprachenangebot sowie die Fortbildungsbereitschaft der Belegschaft hinsichtlich Spracherwerbsprozessen und sensiblem Umgang mit Mehrsprachigkeit fokussiert.

Das *siebte* Kapitel präsentiert die Befunde einer teilnehmenden Beobachtung in Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde" in Hinblick auf den Umgang der Kinder und des Personals mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag. Besondere Aufmerksamkeit wird Aspekten wie der sprachlichen und kulturellen Zusammensetzung der Kindergartengruppen sowie den pädagogischen Reaktionen auf den Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten, der Förderung der deutschen und anderer Sprachen, der aktiven Unterstützung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, der Kommunikation zwischen den Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen sowie zwischen allen Beteiligten, d. h. Kindern, MitarbeiterInnen und Eltern geschenkt.

Im Anschluss an die gewonnenen Erkenntnisse werden im *achten* zusammenfassenden Kapitel Empfehlungen zur Qualitätssicherung der interkulturellen Sprachbildung im österreichischen Kindergartenwesen herausgearbeitet und erläutert.

2. Spracherwerb

Für die Untersuchung der Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit sowie des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt im Kindergarten gehe ich zunächst der Frage nach, wie es den Kindern gelingt, eine Sprache innerhalb der ersten Lebensjahre zu erwerben, und welche Unterschiede es in Bezug darauf gibt, ob es die erste oder eine weitere Sprache für das Kind ist, sowie in welchen Relationen die beiden Sprachen zueinander stehen können.

2.1. Begriffsbestimmungen

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Begriffe der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung erläutert, die für die Darstellung der theoretischen Grundlagen erforderlich sind. Andere Termini werden in den jeweiligen Kapiteln erklärt.

Erstsprache ist die Sprache, die in der Kindheit, in der natürlichen Umgebung und auf natürliche Art und Weise angeeignet wird (Apeltauer 1997: 10). Sie kann dabei unterschiedliche Konnotationen mit sich tragen, betont Oksaar (2003: 13). Sie kann als die erste erworbene Sprache verstanden werden oder auch im Sinne der besten für das Individuum. Erwirbt das Kind von Anfang an zwei Sprachen, ist vom *bilingualen Erstspracherwerb*, *Zweispracherwerb* oder *primären Bilingualismus* die Rede (Apeltauer 1997: 10). Der Terminus Erstsprache sollte weiters vom Begriff *Muttersprache* getrennt betrachtet werden, der die emotionale Komponente stark hervorhebt (Oksaar 2003: 13).

Unter *Zweitsprache* wird die Sprache verstanden, die erst später angeeignet wird, wenn bestimmte Strukturen der ersten Sprache bereits beherrscht werden. Zu diesem Zeitpunkt ist der Erstspracherwerb allerdings noch nicht abgeschlossen, betont Klein (1992: 27). Prinzipiell nimmt man an, dass der Zweitspracherwerb im Alter von ca. drei bis vier Jahren beginnt, wobei eine klare Grenze zwischen den beiden Phänomenen nicht zu setzen ist. Deswegen ist es unter Umständen schwer zu erkennen, ob es sich in einem bestimmten Fall noch um bilingualen Erstspracherwerb oder um Zweitspracherwerb handelt.

Des Weiteren soll zwischen Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden werden. Zweitsprache ist die Sprache, die nach der Erstsprache

erworben und in der Umgebung gesprochen wird. *Fremdsprache* hingegen ist jene, die gesteuert gelernt, aber in der Gesellschaft nicht gesprochen wird. In österreichischen Kindergärten ist Deutsch eine typische Zweitsprache für Kinder, die zu Hause eine andere Sprache sprechen, und Englisch eine Fremdsprache für die meisten Kinder.

In diesem Kontext sollten auch die Begriffe Erwerben und Lernen voneinander getrennt gehalten werden. Wenn eine fremde Sprache eher unbewusst, beiläufig angeeignet wird (z. B. in einem zweisprachigen Kindergarten) wird von *Erwerb* gesprochen. Wenn sie aber bewusst, intentional gelernt wird, wird der Prozess als *Lernen* bezeichnet (Apeltauer 1997: 14).

2.2. Erstspracherwerbstheorien als Ausgangspunkte der Betrachtungen

Der Zweitspracherwerb ist ein äußerst komplexer Bereich, bei dem kognitive, soziale und sprachliche Faktoren miteinander in Verbindung stehen und der nicht mit nur einer einzigen Theorie umfassend erklärt werden kann. Oksaar (2003: 83) hebt in dieser Hinsicht hervor: „Beim heutigen Stand der Forschung gibt es keine allgemein akzeptierte Spracherwerbstheorie, sowohl was den Erst- und Zweitspracherwerb als auch den Erwerb weiterer Sprachen betrifft“. Trotzdem werden heutzutage immer noch verallgemeinernde Behauptungen geäußert, die auf der Grundlage der erkenntnistheoretischen Ansätze entstehen (Oksaar 2003: 83).

Um den aktuellen Stand der Zweitspracherwerbsforschung darlegen zu können, werden im Folgenden die zugrundeliegenden Theorien des Erstspracherwerbs, und zwar Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus, Interaktionalismus sowie Konvergenz, erläutert.

2.2.1. Behaviorismus

Der behavioristische (empiristische) Ansatz nimmt an, dass das Kind seine Erstsprache durch Nachahmung der Sprache aus der Umgebung erwirbt, was ihm ein allgemeiner geerbter Lernmechanismus ermöglicht. Je zeitnäher der Reiz (z. B. Saft), die Reaktion (Benennen durch das Kind) und die Verstärkung (Hinreichen durch die Mutter) erfolgen, desto schneller lernt das Kind (Genring 1999: 81).

> „Das verbale Verhalten wird immer als stimulus-kontrolliert angesehen: auf ein Signal folgt eine bestimmte Reaktion. Eine Verhaltensweise wird nach dem Prinzip Versuch und Irrtum (trial and error) dann gelernt, wenn sie eine Verstärkung, ein Reinforcement zur Folge hat“ (Oksaar 2003: 84).

Apeltauer (1997: 64) betont, dass Kinder es gern haben, das Verhalten anderer Menschen nachzuahmen, und dass sie insbesondere gern das imitieren, was positiv verstärkt, d. h. belohnt wird. Negative Verstärkungen wie Tadel oder Korrekturen wirken sich hemmend auf den Spracherwerb aus.

Die Theorie, laut der Spracherwerb ausschließlich durch Nachahmung erfolgt, wird heutzutage zurückgewiesen, weil solch ein Lernprozess viel länger dauern müsste und Kinder den Sprachinput übertreffen, indem sie z. B. regelmäßige Formen auch bei jenen Verben verwenden, die unregelmäßig sind, oder Sätze bilden, die sie nie vorher gehört haben. Auf der anderen Seite wird ausdrücklich betont: „Dass Imitieren und Assoziieren notwendige Operationen für die anfänglichen Annäherungen an die Sprache sind, wird allerdings von keinem Spracherwerbsforscher angezweifelt“ (Hüllen/Jung 1979: 56 zitiert nach Genring 1999: 82). Überdies wird anerkannt, dass das positive Feedback für den Spracherwerb wichtig ist.

2.2.2. Nativismus

Nach dem nativistischen (mentalistischen, rationalistischen) Ansatz verfügt der Mensch über einen angeborenen Sprachmechanismus (LAD – Language Acquisition Device), der ihm den unbewussten Erwerb beliebiger Sprachen im Kleinkindesalter ermöglicht. Er ist spezienspezifisch, d. h. nur den Menschen vorbehalten, und spezifisch für sprachliches Lernen, d. h. gilt nicht für den Erwerb anderer kognitiver Fähigkeiten. Von einem Teil der Nativisten wird die These vertreten, dass auch die grammatischen Basisregeln von Geburt an vorhanden sind. Laut Chomsky verfügt jeder Mensch über einen Spracherwerbsmechanismus mit vielen angeborenen grammatischen Basisregeln, der sog. Universalgrammatik (UG) (Klein 1992: 19; Oksaar 2003: 86). Darunter versteht Genring (1999: 83f) „grundlegende strukturelle linguistische Prinzipien oder Sprachuniversalien“, die für alle Sprachen gelten. Dank dem Lernsystem LAD stellt das Kind fest, welche Prinzipien der Universalgrammatik für seine Sprache gültig sind und aktiviert sie nach einer Phase des Erprobens.

Die nativistische Theorie wird vielseitig kritisiert, da der angeborene Spracherwerbsapparat biologisch nicht verifizierbar ist und den Spracherwerb von anderen Erkenntnisbereichen sowie von der soziokulturellen Sprachumgebung isoliert. Auch das für die Alleinwirkung der Universalien angeführte Argument, dass sich Kinder die Sprache relativ schnell und fehlerfrei aneignen, obwohl sie aus der Umgebung einen unvollkommenen Input bekommen, wird gegenwärtig angezweifelt. Es wird demgegenüber argumentiert, dass mit den Kindern auf eine spezielle vereinfachte Art und Weise gesprochen wird, d. h. langsamer, redundanter, deutlicher und mit einfacheren syntaktischen Konstruktionen, die den Lernprozess erleichtern (sog. Ammensprache, Kindersprache, kindgerichtete Sprache, baby talk, parental speech, motherese). Es ist auch wichtig hervorzuheben, dass aus der Tatsache allein, dass ein Kind über einen Sprachmechanismus verfügt, weder geschlossen werden kann, dass er angeboren ist, noch dass er durch Konditionierung erworben wurde (Oksaar 2003: 87).

2.2.3. Kognitivismus

EntwicklungspsychologInnen vertreten die Ansicht, dass die Sprache weder durch einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus noch durch Nachahmung, sondern durch die kontinuierliche Beschäftigung mit der Umwelt erworben wird, sowie dass dieser Prozess im Rahmen der allgemeinen menschlichen Entwicklung verläuft und von dieser abhängig ist. Unterschiedliche sprachliche Verfahren sind erst nach dem Erreichen eines bestimmten Stadiums intellektueller Reifung möglich (Apeltauer 1997: 66).

Die kognitive und somit die sprachliche Entwicklung wird nach Piaget in vier Hauptstadien unterteilt, und zwar sensumotorisches/sensomotorisches, präoperationales, konkret-operationales und formal-operationales.

(1) Sensumotorisches Stadium (bis ca. 18/24 Monate): Anfänglich verläuft der Spracherwerb relativ unabhängig von der kognitiven Entwicklung, erst nach dem ersten Lebensjahr kommt es zu einer ersten Annäherung beider Bereiche. Gegen Ende dieser Phase können Kinder zwischen sich selbst und der Umwelt unterscheiden (Dezentrierungsprozess) und entwickeln Objektpermanenz, d. h. begreifen, dass Gegenstände auch dann existieren, wenn sie nicht zu sehen sind. Erst dann beginnen sie erste Wörter zu produzieren (Apeltauer 1997: 25f; Mönks/Knoers 1996: 154ff).

(2) Präoperationales Stadium (ca. 18/20 Monate bis 7 Jahre): Für diese Phase ist Egozentrik charakteristisch und Kinder sind noch nicht fähig, die Perspektive von anderen zu übernehmen. Sie können allerdings so tun als ob, d. h. Situationen aufrufen und nachahmen:

> „Das präoperationale Stadium beginnt mit dem systematischen Spracherwerb, dem symbolischen Spiel, der (verzögerten) Imitation und der geistigen Vorstellungsfähigkeit. Alle diese Prozesse weisen darauf hin, daß das Kind nun zum symbolischen Verhalten fähig ist. Es reagiert nicht länger nur auf Reize, sondern kann jetzt nach eigenen Vorstellungen auch von sich aus agieren“ (Mönks/Knoers 1996: 156).

In diesem Stadium werden zwei wesentliche Substadien unterschieden:

(a) Vorbegriffliches Denken (ca. 18/20 Monate bis 4 Jahre): In dieser Periode prüfen Kinder nur eine Denkmöglichkeit, lassen keine Alternativen zu und verbinden Objekte nicht mit konventionellen, sondern mit ganz spezifischen, individuellen Bedeutungen. Sie reagieren intuitiv-ganzheitlich, d. h. nehmen die Sprache selbst nicht wahr und greifen Nomen und Verben, aber keine Adjektive auf (Apeltauer 1997: 26).

(b) Anschauliches Denken (ca. 4 bis 7 Jahre): Im kognitiven Bereich begreifen Kinder anfänglich Invarianz des Volumens, der Menge oder des Gewichts noch nicht, d. h. sie sagen beispielsweise, dass in einem schmalen Glas mehr Wasser ist, als in einem breiten, von dem das Wasser umgeschüttet wurde. Im fünften Lebensjahr kommt es zumeist zu einem längeren Übergang und mit sechs Jahren sind die meisten Kinder zur Konservierung der Merkmale fähig (Mönks/Knoers 1996: 161). Das Denken ist überdies statisch, Kinder achten nicht auf den dynamischen Aspekt und können z. B. einen fallenden Turm nicht zeichnen. Sogar beim Schuleintritt identifizieren manche Kinder Wörter mit ihren Referenzobjekten (z. B. „Zug“ ist für sie ein langes Wort). Später konzentrieren sie sich mehr auf wahrnehmbare Merkmale (auch Adjektive) und beschäftigen sich zunehmend mit der sprachlichen Relativität, weswegen sie beispielsweise mit fünf Jahren Schwierigkeiten haben, ein großes Spielzeug aus einer Menge herauszusuchen, was sie mit vier Jahren problemlos ausführen. Ein ähnliches Phänomen betrifft das Verständnis von Passivsätzen, die von unter Vierjährigen eine Zeit lang verstanden und von Älteren regelmäßig missverstanden werden, da sie sich an der Wortfolge orientieren (Nomen – Verb – Nomen versus Subjekt – Verb – Objekt) (Apeltauer 1997: 26f; Mönks/Knoers 1996: 156f).

(3) Konkret-operationales Stadium (6/7 bis 11/12 Jahre): Das Denken in dieser Etappe ist weniger egozentrisch und zunehmend dezentriert, d. h. Kinder merken unterschiedliche Dimensionen einer Situation und haben normalerweise keine Probleme mit der Konservierung. Sie achten auch auf den dynamischen Aspekt und verstehen die Tatsache der logischen Reversibilität. Die Fähigkeit zum logischen Handeln bezieht sich allerdings ausschließlich auf konkret vorhandenes Material (Mönks/Knoers 1996: 157ff). Die Sprache wird zunehmend komplex und abstrakt, es werden längere Wörter sowie kompliziertere Satzstrukturen verwendet, die allerdings noch eine Zeit lang Schwierigkeiten bereiten können. Kinder verstehen auch zunehmend Witze und haben Spaß an Wortspielen. Am Ende des Stadiums können sie zwischen eigentlicher (z. B. Lämmchen als kleines Schaf) und intendierter (z. B. Lämmchen als Anspielung auf das Verhalten einer Person) bzw. übertragener (z. B. Lämmchen als Kosename) Wortbedeutung differenzieren. Neben den Prototypen einer Kategorie (z. B. Taube) werden allmählich spezifischere Exemplare eines Bereichs erworben (z. B. Fasan, Lerche) (Apeltauer 1997: 55f).

(4) Formal-operationales/propositionales Stadium (ab ca. 12 Jahren): Das Denken ist in dieser Phase hypothetisch-deduktiv und kombinatorisch, d. h., Kinder beschäftigen sich zunächst theoretisch mit einem Problem, überlegen hypothetisch eine Reihe von möglichen Lösungen (sog. Propositionen), bevor sie ganz konkrete Dinge ausprobieren. Da sie systematisch vorgehen, können sie die richtige Lösung reproduzieren. Ab etwa dem elften Lebensjahr können Kinder „in zunehmendem Maße hierarchisch klassifizieren und die Beziehungen zwischen den Klassen erkennen“ (Mönks/Knoers 1996: 160).

2.2.4. Interaktionismus

Nach interaktionistischer Auffassung erwerben Kinder Sprache nicht nur dank dem angeborenen Spracherwerbsmechanismus, sondern auch, zumindest in den ersten Phasen, indem die Eltern mit ihnen sprechen. Kinder werden dabei nicht als passive RezipientInnen betrachtet (wie im Behaviorismus), sondern als aktive GesprächspartnerInnen, die „ihre Betreuungspersonen ebenso beeinflussen wie diese umgekehrt ihre Kinder“, betont Apeltauer (1997: 66). Die Quantität und die Qualität des sprachlichen Inputs der Erwachsenen in Kommunikationssituationen

kann die Geschwindigkeit des kindlichen Spracherwerbs beeinflussen, hebt Gehring (1999: 85) hervor. Insbesondere starkes Interesse der InteraktionistInnen gilt der Ammensprache, die Erwachsene bei Gesprächen mit Kleinkindern instinktiv verwenden:

> „Veränderungen im Vergleich zum normalen Sprachverhalten kompetenter Muttersprachler untereinander führen zu charakteristischen phonologischen, morphologischen und syntaktischen Merkmalen, z. B. zu deutlicherem Artikulieren, zu einer verlangsamten Sprechweise, zum Verzicht auf komplexen Wortschatz sowie zu einem vereinfachten Satzbau mit kürzeren Einheiten. Am konsequentesten scheinen dabei Mütter vorzugehen. Neben den Simplifikationen sind in der Kind-Mutter-Interaktion besondere Diskursstrategien auffällig. Durch bewusst gesetzte inhaltliche und rhetorische Fragen regt die Mutter ihr Kind zur Sprachverwendung an. Äußerungen des Kindes erweitert sie strukturell oder zwecks Korrektur; Wortschatz- und Bedeutungsvermittlungen werden in die Interaktion integriert; durch thematische Impulse wird das Kind motiviert, ein Gespräch weiterzuführen“ (Gehring 1999: 86).

Ergebnisse mancher Studien (z. B. Fernald/Kuhl 1987 zitiert nach Apeltauer 1997: 67) bestätigen zwar, dass Kinder lieber vereinfachte Sprache hören, trotzdem gibt es Sprachen, welche die kindergerichtete Rede nicht kennen und von den Kindern erworben werden. Der interaktionistische Ansatz bietet demnach ebenfalls keine ausführliche Erklärung für den Zweitspracherwerb.

2.2.5. Konvergenz

Die Konvergenztheorie Sterns (1914) besagt, dass sowohl die seelische als auch die sprachliche Entwicklung auf einer Verbindung von inneren Begebenheiten (Nativismus) mit äußeren Entwicklungsbedingungen (Behaviorismus) basiert. Die Sprachentwicklung definiert der Psychologe als „Konvergenzprodukt zwischen den fortwährend auf das Kind eindringenden Sprachäußerungen seiner Umgebung und seinen inneren Sprachbedürfnissen und -fähigkeiten“ (Stern 1967: 123 zitiert nach Oksaar 2003: 87). Auf diese Art und Weise wird die nativistische Lerntheorie mit der behavioristischen verknüpft.

Das Modell von Stern weist überdies Gemeinsamkeiten mit dem Interaktionismus auf. Der Spracherwerb wird als das Ergebnis der Interaktion zwischen den mentalen Fähigkeiten des Kindes und seinem sprachlichen Umfeld verstanden. Im Fokus steht dabei der Diskurs, der von den beiden GesprächspartnerInnen gestaltet wird (Oksaar 2003: 88 in Anlehnung an Ellis 1986: 129; Tomlin 1990: 161).

Darüber hinaus gibt es weitere Ansätze, die den Behaviorismus mit dem Kognitivismus bzw. mit dem Nativismus zu verknüpfen versuchen, die verstärkt zur Kenntnis genommen werden sollten (Oksaar 2003: 87).

Die Dominanzansprüche und das Ignorieren von Kritik verursachen, dass die bereits existierenden Theorien bei der Entwicklung neuer Ansätze außer Acht gelassen werden, obwohl der wissenschaftliche Fortschritt die Berücksichtigung von Errungenschaften der Vorgänger erfordert. Oksaar (2003: 88) bemerkt, dass diese Gefahren auch im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung zu finden sind und plädiert:

> „Nicht das Entweder-oder-Prinzip, sondern das Sowohl-als-auch-Prinzip verspricht einen wirklichkeitsnäheren Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung im Bereich des Wie im Zweitsprachenerwerb zu sein“ (Oksaar 2003: 88).

2.3. Zweitspracherwerbstheorien

Seit dem Beginn der neuen Fremdsprachenerwerbsforschung in den 1940er-Jahren wurden eine Menge von Studien durchgeführt und eine Fülle von Hypothesen zum Zweitspracherwerb aufgestellt, die schwer zu systematisieren waren. Im Laufe der Jahre stellte sich heraus, welche Theorien bzw. Theorieansätze in der Zweitspracherwerbsforschung von Bedeutung waren bzw. immer noch sind (Oksaar 2003: 89).

Trotzdem ist es nicht einfach, die bedeutsamen Thesen auszuwählen und systematisch darzustellen. Eine verhältnismäßig klare Übersicht über die wesentlichen Theorien des Zweitspracherwerbs ist bei Heyd (1991), Knapp-Potthoff/Knapp (1982) und Oksaar (2003) zu finden. Auf der Grundlage der Zugänge dieser AutorInnen wird in der vorliegenden Arbeit folgende Systematisierung vorgenommen:

Tabelle 1: Theorien des Zweitspracherwerbs

1. Sprachsystemzentrierte Ansätze:
   (a) Kontrastive Analysen:
      - Kontrastivhypothese,
      - Fehleranalyse,
   (b) Identitätshypothese/Natural Order Hypothesis,
   (c) Erwerbssequenzhypothese,
   (d) Erwerben-Lernen-Hypothese,
   (e) Monitor-Hypothese,
   (f) Schwellenniveauhypothese/Schwellenhypothese/Treshold Hypothesis,
   (g) Interdependenzhypothese/Abhängigkeitsannahme/Developmental Interdependence Hypothesis,
   (h) Konkurrenz-Theorie/Competition-Modell,
2. Individuumzentrierte Ansätze:
   (a) Integrativmodell,
   (b) Theorien der Lernersprachen:
      - Interlanguagehypothese,
      - Fossilierungshypothese,
      - Pidginisierungstheorie,
   (c) Theorien des Sprachkontakts:
      - Code-Switching/Kodeswitching/Kodeumschaltung/Kodewechsel/Sprachwechsel,
      - Code-Mixing/Kodemixing/Sprachmischung,
   (d) Input-Hypothese,
   (e) Affective-Filter-Hypothese,
3. Ergänzungstheorie/Complementation-Modell.

Quellen: Heyd (1991), Knapp-Potthoff/Knapp (1982); Oksaar (2003).

Im Folgenden werden die oben systematisierten Theorien näher erörtert.

2.3.1. Sprachsystemzentrierte Ansätze

2.3.1.1. Kontrastive Analysen

Die kontrastiven Analysen basieren in der Zweitspracherwerbsforschung auf kontrastiver Linguistik und den behavioristischen Lerntheorien.

> „Das theoretische Modell kontrastiver Analysen sieht vor, durch Vergleiche äquivalenter Subsysteme Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Sprachen und Dialekten festzustellen. In der Praxis jedoch ist größeres Interesse den Unterschieden zuteil geworden“ (Oksaar 2003: 97).

Die Zielsetzung der neueren kontrastiven Analysen besteht darin, alle sprachlichen Ebenen gegenüberzustellen und damit Grundlagen für Unterrichtszwecke, Sprachtypologie, Universalienfrage und Übersetzungen zu schaffen.

Dabei soll die Differenz zwischen dem traditionellen und dem kommunikativen Zugang unterstrichen werden. Die klassischen kontrastiven Analysen beschäftigen sich mit den „statisch-kulturellen bzw. systemgebenden“ Ähnlichkeiten und Unterschieden, die kommunikativen hingegen mit den pragmatisch-situativen Phänomenen sowie mit Rhetorik (Oksaar 2003: 97).

Es herrscht keine Einigkeit darüber, welches linguistische Modell für Kontrastierungen am besten geeignet ist. Knapp-Potthoff und Knapp (1982: 29) weisen darauf hin, dass die genaue Festlegung von Art, Zahl und Größe von Kontrasten zwischen Sprachen auch von den gewählten Beschreibungsverfahren abhängt.

> „Welches von den vielen existierenden Grammatikmodellen man mit psychologischer Rechtfertigung kontrastiven Analysen zugrundelegen könnte oder wie eine psychologisch adäquate Grammatik konzipiert sein sollte, ist noch völlig offen“ (Knapp-Potthoff/Knapp: 29).

Allerdings konzentrieren sich die didaktisch orientierten kontrastiven Untersuchungen seit den 1970er-Jahren zunehmend auf das sprachliche Verhalten und das Sprachsystem, seit den 1980er-Jahren auch auf das kommunikative Verhalten der Zweitspracherwerbenden. Jedoch werden dabei die parasprachlichen und nonverbalen Erscheinungen nicht beachtet, die für die mündliche Kommunikation von großer Bedeutung sind (Oksaar 2003: 98).

2.3.1.1.1. Kontrastivhypothese

Die *Kontrastivhypothese*, die auf Fries (1945) und Lado (1957) zurückgeht, besagt, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache systematisch beeinflusst, indem die Lernenden die muttersprachlichen Gewohnheiten auf die Zielsprache übertragen. Stimmen die Strukturen der Zielsprache mit den entsprechenden der Erstsprache überein, werden sie schnell und leicht gelernt (sog. positiver Transfer). Erscheinungen, die in beiden Sprachen unterschiedlich sind, führen zu Lernschwierigkeiten und Fehlern (sog. negativer Transfer oder Interferenz). Die kontrastive Analyse der beiden Sprachen ermöglicht, die Fehler vorauszusagen und durch entsprechende Anordnung des Lehrmaterials im gesteuerten Unterricht zu vermeiden.

Die kontrastive Erwerbstheorie wurde seit den 1960er-Jahren heftig kritisiert und kann heutzutage als widerlegt gelten. Es wurde bewiesen, dass große strukturelle Unterschiede zwar manchmal mit Schwierigkeiten, aber manchmal problemlos erworben werden sowie dass Kontrastmangel manchmal positiven Transfer bedeutet und manchmal zu Problemen und Fehlern beim Erwerb führt (Heyd 1991: 14; Klein 1992: 37f; Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 30ff; Oksaar 2003: 98ff). „Halten lässt sich die Kontrastivhypothese nur, wenn man sie zu der

Feststellung abschwächt, dass es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt; dies ist aber ziemlich trivial“, betont Klein (1992: 38).

2.3.1.1.2. Fehleranalyse

Die Kritik der starken Version der Kontrastivhypothese führte zu einer Perspektivenerweiterung in den 1960er und 1970er-Jahren und zur Bildung der Theorie der *Fehleranalyse* „als einem übergreifenden Untersuchungsfeld der sprachlichen Abweichungen“, so Oksaar (2003: 102). Nach dieser Theorie dient kontrastive Analyse nicht mehr dem Vorhersagen, sondern der Erklärung und Begründung von Fehlern in der Zielsprache. Das Interesse gilt also dem Warum, Wie und Wo die Fehler entstehen und nicht nur, was typische Fehler beim Zweitspracherwerb sind.

Während der Analyse sollten die Fehler nicht getrennt von der jeweiligen Lernersprache untersucht werden, sondern in Beziehung zu dieser. Knapp-Potthoff und Knapp (1982: 40) betonen, dass die Ursachen für die Produktion einer fehlerhaften und auch einer richtigen Äußerung selten aus dieser Äußerung allein eruiert werden können, sondern erst im Zusammenhang mit anderen Äußerungen der/des jeweiligen Lernenden. Somit erfährt die Fehleranalyse einen Perspektivenwechsel von der Sprachsystemorientiertheit zur Individuumszentriertheit. Überdies sollten Fehler im Zweitspracherwerbsprozess als ein notwendiger Faktor sprachlicher Entwicklung angesehen werden, da sie u. a. freien Sprachgebrauch beweisen, unterstreicht Oksaar (2003: 102f).

Im Falle von Kindergartenkindern mit anderen Erstsprachen, die Deutsch zum Großteil als eine Zweitsprache sukzessiv erwerben, kann nicht ausgeschlossen werden, dass es zu einem Transfer von der Erstsprache auf die Zweitsprache kommt. Dabei wird allerdings berücksichtigt, dass nicht nur die Unterschiedlichkeit der beiden Sprachen, sondern auch deren Ähnlichkeit zu negativem Transfer führen kann. Überdies kann angenommen werden, dass der typologische Kontrast zwischen den beiden Sprachen den Zweitspracherwerb nicht bestimmt, sondern nur ein Einflussfaktor von mehreren ist. Dank der Fehleranalyse kann allerdings vorhergesagt werden, auf welche Probleme Kinder mit jeweiligen Erstsprachen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache stoßen können.

2.3.1.2. Identitätshypothese

Die auf der nativistischen Herangehensweise Chomskys (1959) basierende *Identitätshypothese* (*Natural Order Hypothesis*), die von Corder (1967) entwickelt, aber vorwiegend durch Dulay/Burt (1974) und Krashen (1989) verbreitet wurde, schildert den Zweitspracherwerb aus einer ganz anderen Perspektive. In ihrer radikalsten Form besagt sie, dass der Erwerb einer Sprache als Zweitsprache dem Erwerb dieser Sprache als Erstsprache grundsätzlich gleich ist (der Erst- und Zweitspracherwerb sind isomorph), unabhängig vom Alter und von der Ausgangssprache der Lernenden, und dass er dank angeborener kognitiver Mechanismen stattfindet. Somit beeinflusst die Erstsprache den Lernprozess nicht, d. h. es gibt keine Interferenzen, und Fehler sind durch die Struktur der Zielsprache verursacht (Oksaar 2003: 104ff).

Diese Theorie wurde in ihrer radikalen Form widerlegt, da bewiesen werden konnte, dass die Reihenfolge, in der neue Strukturen einer Sprache angeeignet werden, beim Erwerb einer Sprache als Erst- und Zweitsprache nicht identisch sind und dass Interferenzen beim Zweitspracherwerb nicht zu vermeiden sind (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 78; 94). Sie wird allerdings heutzutage in abgeschwächter Auffassung – als Erwerbssequenzhypothese – von zahlreichen WissenschaftlerInnen vertreten.

2.3.1.3. Erwerbssequenzhypothese

Im Unterschied zu der Identitätshypothese besagt Krashens *Erwerbssequenzhypothese*, dass der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb zwar nicht ident ist, aber in wesentlichen Zügen ähnlich verläuft. Es wird angenommen, dass die Grammatik der Zweitsprache sukzessiv in bestimmten Erwerbsreihenfolgen dank angeborener Fähigkeiten erworben wird, die sich extern nicht oder nur schwer beeinflussen lassen (Klein 1992: 36; Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 79). Heyd (1991: 16) erklärt diese Ähnlichkeit folgendermaßen:

> „Das bedeutet nicht, daß alle Lerner z. B. die gleichen grammatischen Strukturen in derselben Reihenfolge erwerben, vielmehr, daß bestimmte Strukturen eher früh, andere eher spät erworben werden. Möglicherweise werden bestimmte Strukturen in Gruppen ungefähr gleichzeitig erworben. Innerhalb dieser Gruppen kann die Reihenfolge des Erwerbs bei den einzelnen Lernern variieren, es ist jedoch unwahrscheinlich, daß ein Lerner eine Struktur, die zu einer normalerweise spät erworbenen Gruppe gehört, vor einer Struktur einer normalerweise früher erworbenen Gruppe erwirbt“ (Heyd 1991: 16).

Die schwache Version der Identitätshypothese wird jedoch von manchen ForscherInnen ebenfalls zurückhaltend beurteilt, da es zwischen den einzelnen Lernenden Unterschiede gibt, die darauf hinweisen, dass nicht alle in den frühen Erwerbsphasen vorkommenden syntaktischen und phonologischen Eigenschaften sequenziell angeeignet werden. Darüber hinaus scheint die Erwerbsreihenfolge lexikalischer und pragmatischer Eigenschaften sehr stark von dem Input abzuhängen, d. h. von den sozialen und funktionalen Varietäten, mit denen die Lernenden in Kontakt treten. Aus diesen Gründen werden später in der Erwerbssequenzhypothese auch äußere Faktoren wie Persönlichkeit und Input als relevant anerkannt (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 79; 95f; Oksaar 2003: 106).

Auf der Basis dieser Kritik wurde von Krashen im Rahmen der Identitätshypothese die Monitor-Theorie entwickelt. Bevor diese erläutert wird, wird hier jedoch zuerst auf die Erwerben-Lernen-Hypothese eingegangen, die ihre Grundlage bildet.

2.3.1.4. Erwerben-Lernen-Hypothese

Nach der *Erwerben-Lernen-Hypothese* von Krashen (1982; Krashen/Terell 1983) können sprachliche Kompetenzen bei Erwachsenen auf zwei unterschiedlichen und voneinander unabhängigen Wegen entwickelt werden. Der Spracherwerb bedeutet implizite, unbewusste Aneignung einer Sprache in natürlicher Kommunikation, und das Sprachenlernen ein bewusster Prozess ist, der in formalen Situationen, zumeist im Unterricht, gesteuert wird. Laut Krashen ist das Sprachenlernen weniger erfolgreich als der Spracherwerb (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 97; Tschirner 1995: 5).

Oksaar (2003: 15) weist in ihrer Kritik dieser Theorie darauf hin, dass der Forschung empirische Beweise fehlen, um eine strikte Trennung zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen überhaupt rechtfertigen zu können.

2.3.1.5. Monitor-Hypothese

Das *Monitor-Modell* basiert auf der oben angeführten Diskrepanz zwischen der spontanen Sprachbeherrschung und den formalen Kenntnissen über eine Sprache. Es stellt nicht fest, nach welchen Regeln der Spracherwerb verläuft oder welche Faktoren ihn beeinflussen, sondern nimmt nur an, wie er möglicherweise

absichtlich gesteuert werden kann (Klein 1992: 39). Oksaar (2003: 106f) erklärt es folgendermaßen:

> „Während Erwerben in ungesteuerter Umgebung für Kinder und Erwachsene ungeachtet ihrer Erstsprache unbewusst in festen invarianten Entwicklungssequenzen gleichartig verläuft und ein kreativer Konstruktionsprozess ist, umfasst Lernen die Internalisierung explizit formulierter Regeln. Laut Krashen wird das durch unterrichtsgesteuerte, also durch Lernprozesse erhaltene Regelwissen im Gedächtnis gespeichert und bildet einen Monitor, einen Informations- und Kontrollmechanismus, der dem Lerner bei der Fremdsprachenverwendung verfügbar ist“ (Oksaar 2003: 106f).

Dabei steht den Lernenden das erlernte Wissen (Sprachenlernen) nur als eine Art Überwachungsmechanismus, als Monitor für ihre Sprachproduktion zur Verfügung. Nach der Theorie führen die beiden Formen zu zwei unabhängigen Wissensbeständen (learned system und acquired system), die nicht aufeinander beziehbar sind (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 97f).

Krashens Monitor-Theorie gilt heutzutage als widerlegt, denn es ist unmöglich, den Unterschied zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen zu operationalisieren, d. h. vom Ergebnis der Sprachproduktion aus festzustellen, wie eine Äußerung der/des Lernenden erworben wurde sowie sprachliche Kreativität von bewussten Handlungen zu trennen (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 98ff; Oksaar 2003: 107).

In der vorliegenden Arbeit werden die Annahmen der schwachen Version der Identitätshypothese, nämlich der Erwerbssequenzhypothese, in Hinsicht auf den sukzessiven Zweitspracherwerb im Kindergarten herangezogen. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nicht ident sondern ähnlich verläuft wie der Erwerb als Erstsprache und die grammatischen Strukturen nach einer bestimmten Reihenfolge von allen Kindern unabhängig von der Erstsprache erworben werden. Die auf der Erwerben-Lernen basierende Monitor-Hypothese wird hier angesichts der starken Kritik außer Acht gelassen.

2.3.1.6. Schwellenniveauhypothese

Die *Schwellenniveauhypothese* (*Schwellenhypothese*/*Treshold Hypothesis*) von Cummins (1979), die auf eine Studie von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) zurückgreift, besagt, dass der Zweitspracherwerb erst dann erfolgreich verlaufen kann, wenn in der Erstsprache eine ausreichende Kompetenz erreicht wird, und dass der Schulerfolg von der Kompetenz in der Erstsprache bei

Schuleintritt abhängt. Wenn die sprachlichen Fähigkeiten in den beiden Sprachen nicht genügend entwickelt sind und das Kind in keiner Sprache die Native-Speaker-Kompetenz erreicht, so überwindet es die untere Schwelle nicht, was negative Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung hat (sog. *Halbsprachigkeit*, vgl. Kap. 3.2.7.). Wird nur eine Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, so wird die erste Schwelle überwunden und die Zweisprachigkeit hat weder positive noch negative Wirkung auf den kognitiv-schulischen Erfolg. Erst wenn beide Sprachen in hoher Kompetenz beherrscht werden, überschreitet das Kind eine zweite Schwelle und es werden positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf seine gesamte kognitive Entwicklung erwartet. Dies bedeutet, dass Kinder zuerst ihre erste Sprache meistern sollten, um eine hohe Kompetenz in der Zweitsprache zu erlangen (Boeckmann 1997: 36f; Jeuk 2003: 24f).

In einer weiteren Publikation kommt Skutnabb-Kangas (1981) zum Schluss, dass die sprachliche und intellektuelle Entwicklung der MigrantInnenkinder verlangsamt wird, wenn sie die Zweitsprache zu einem Zeitpunkt erlernen, in dem die Erstsprache noch nicht ausgebildet ist und nicht weiterentwickelt wird (Jeuk 2003: 24f). Die Schwellenniveauhypothese wird heutzutage stark kritisiert, weil die Schwellen sprachlicher Entwicklung nicht definiert wurden, weswegen keine klare Zuordnung des Alters und des zu erreichenden sprachlichen Niveaus vorgenommen werden konnte, sowie wegen des umstrittenen Begriffs der *Halbsprachigkeit* (Boeckmann 1997: 38).

Wegen dieser heftigen Kritik überlege ich hier auch nicht weiter, ob die Schwellenniveauhypothese auf den sukzessiven Zweitspracherwerb im Kindergarten übertragbar ist, sondern gehe zu einer anderen auf der Schwellenhypothese basierenden Hypothese über.

2.3.1.7. Interdependenzhypothese

In der *Interdependenzhypothese* (*Abhängigkeitsannahme*/*Developmental Interdependence Hypothesis*) fokussiert Cummins (1979; 1984) auf den Zusammenhang zwischen der erreichten Kompetenz in der Erstsprache und ihrem Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Ausgehend von der Annahme der Schwellenhypothese, die dem Kompetenzniveau in der Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine besondere Bedeutung zuschreibt, unterscheidet

Cummins zwischen zwei Dimensionen der Sprachbeherrschung. Allgemeine kommunikative Fähigkeiten (basic interpersonal communicative skills, *BICS*) werden durch die alltägliche mündliche Kommunikation erworben und sind bei den meisten MigrantInnenkindern sehr wohl vorhanden, was allerdings nicht ausreicht, um den Anforderungen in der Schule zu genügen. Für den Schulerfolg spielt kognitiv-schulische Sprachkompetenz (cognitiv-academic language proficiency, *CALP*) eine entscheidende Rolle, die das Verständnis abstrakter dekontextualisierter Sprache, die im schulisch-akademischen Zusammenhang verwendet wird, sowie die Schriftlichkeit voraussetzt. Wird in der Erstsprache keine akademische Sprachkompetenz erreicht, wird sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch in der Zweitsprache nicht erworben. Demzufolge besagt die Interdependenzhypothese, dass die Förderung der Erstsprache in Hinblick auf den Zweitspracherwerb und somit auf den Schulerfolg empfehlenswert ist (Boeckmann 1997: 38ff; Jeuk 2003: 25f). Gusenbauer (2011: 37) weist dabei darauf hin, dass in der gegenwärtigen deutschsprachigen Literatur eher die Trennung zwischen den Begriffen *Alltagssprache* und *Bildungssprache* zu finden ist, die dem Konzept der Unterscheidung zwischen BICS und CALP ähnlich ist.

Die Interdependenzhypothese wird ebenfalls teilweise kritisiert, weil ihre Aussagen empirisch nicht überprüft und zu allgemein seien und die sprachlichen Kompetenzen in den beiden Sprachen auch von anderen Faktoren wie sozialen und emotionalen Faktoren abhingen, so Graf (1989 zitiert nach Jeuk 2003: 28). Cummins selbst (1999: 190 zitiert nach Jeuk 2003: 28) vertritt die Ansicht, dass nicht festgestellt werden kann, ob Literalität zuerst in der Erst- oder in der Zweitsprache gelernt werden sollte oder ob ein Niveau der Beherrschung der Erstsprache erreicht werden muss, bevor der Zweitspracherwerb beginnt. Somit kann auch das Kontaktalter nicht als wichtigster Einflussfaktor bezeichnet werden. In Bezug auf die Literalität kann allerdings gezeigt werden, dass sich die Unterstützung in der Erstsprache positiv auf die Zweitsprache auswirkt und umgekehrt (de Cillia 2005: 5 in Anlehnung an Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985: 85).

Trotz einiger Kritik liegt in der Interdependenzhypothese von Cummins der Anfang der Debatte um die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb sowie um die erstsprachliche Förderung in Bildungsinstitutionen. De Cillia (2005: 6f; 2011b: 3) weist darauf hin, dass die

meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung für den muttersprachlichen Unterricht sprechen und fasst die Hauptargumente zusammen. Er hebt hervor, dass eine stabile Erstsprache neben der Zweitsprache den Erwerb aller anderen Sprachen erleichtert, sprachliche Kreativität und metasprachliches Bewusstsein unterstützt, analytische Fähigkeiten und Intelligenzleistungen steigert, die Herausbildung eines positiven Selbstbildes fördert sowie größere Toleranz zur Folge hat (vgl. Kap. 3.3.). Weiterhin plädiert er für die möglichst breite Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder im Bildungssystem sowie Alphabetisierung in der Erstsprache und muttersprachlichen Unterricht zumindest in den ersten drei oder vier Jahren der Schulpflicht. Jeuk (2003: 27 in Anlehnung an Cummins 1999: 187) kommt zum Schluss, dass, weil sich die Einbeziehung der Familiensprache positiv auf das Selbstbild und die Einstellung gegenüber der eigenen Gruppe sowie die Motivation auswirkt, die positive Einstellung von PädagogInnen gegenüber erstsprachlichen Kompetenzen der Kinder ein wesentlicher Bestandteil der sprachlichen Bildung und Förderung ist. Spüren die Kinder, dass ihre erstsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten anerkannt und gewürdigt werden, öffnen sie sich eher einer neuen Sprache (vgl. Kap. 4.4).

Obwohl in der gegenwärtigen Wissenschaft ein breiter Konsens darüber besteht, dass sich die Förderung in der Erstsprache positiv auf den Zweitspracherwerb auswirkt, ist es bisher unklar, ob das Erreichen einer hohen Kompetenz in der Erstsprache eine unerlässliche Bedingung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist, unterstreicht Jeuk (2003: 27). Es gibt nämlich zahlreiche Kinder, die eine zweite Sprache bereits im Kindergarten ohne jegliche Unterstützung der Erstsprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Nichtsdestotrotz kommt der Autor in seiner Studie zum Schluss, dass der Zweitspracherwerb auf bereits vorhandenen erstsprachlichen Kompetenzen aufbaut, weswegen die erstsprachliche Förderung im Vorschulbereich nicht nur sinnvoll, sondern unabdingbar ist, und dass die Interdependenzhypothese nur im positiven Sinne auf den Kindergarten übertragen werden kann (Jeuk 2003: 287ff). Dieser Standpunkt bildet auch die Basis für die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit und der im Kapitel 4.4. dargestellten Hinweise für die aktive Unterstützung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

2.3.1.8. Konkurrenz-Theorie

Die *Konkurrenz-Theorie* von Felix wird auch das *Competition-Modell* genannt, da sie annimmt, dass der Zweitspracherwerb nicht dank äußerer Einflüsse, sondern dank zweier angeborener kognitiver Sprachverarbeitungsmechanismen stattfindet, die sich gegenseitig beeinträchtigen. Zum primären sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismus kommt in der Pubertät als Konkurrenz ein Problemlösungsmechanismus hinzu, der als ein zusätzliches Instrument Verwirrung bringt.

Diese Hypothese wird häufig abgelehnt, denn es gibt keine Beweise dafür, dass die beiden Mechanismen einander hindern. Vielmehr wird angenommen, dass sie sich gegenseitig unterstützen sowie dass der Problemlösungsmechanismus den Spracherwerbsprozess beschleunigt und verkürzt, unterstreicht Heyd (1991: 21f).

Für die Zwecke der Untersuchung des sukzessiven Zweitspracherwerbs im Kindergarten wird die Konkurrenz-Theorie als nicht gültig betrachtet, da diese erst bei Kindern im Pubertätsalter erwogen werden kann.

2.3.2. Individuumzentrierte Ansätze

Im Gegensatz zu den sprachbezogenen Theorien erlauben individuumzentrierte Ansätze diverse spracherwerbsbezogene Fragen in einem umfangreichen Rahmen zu betrachten, d. h. das Verhältnis zwischen den Lernenden, ihren kommunikativen Möglichkeiten und dem soziokulturellen Rahmen zu berücksichtigen, hebt Oksaar (2003: 110f) hervor.

2.3.2.1. Integrativmodell

In einer Reihe von Integrativmodellen wird versucht, die diversen Befunde aus den zahlreichen Studien der Lernersprache mit den verschiedenen Verhaltensweisen der Lernenden zu integrieren. Die Kulturemtheorie vereint individuumzentrierte und kommunikative Komponenten, der korrelationale Ansatz überdies spezifische linguistische und soziale Variablen, der interaktionale Ansatz ferner außersprachliche Faktoren linguistischer Variation. Allerdings integriert erst die *interkorrelationale Methode* nicht nur den korrelationalen und den interaktionalen Ansatz, sondern erweitert sie um eine psychosoziale und

soziokulturelle Komponente, die sowohl die SprecherInnen- als auch die HörerInnenrolle einbezieht (Oksaar 2003: 111f).

Somit berücksichtigt das Integrativmodell individuelle, kommunikative, linguistische, außersprachliche, soziale, psychosoziale sowie soziokulturelle Variablen und eröffnet eine Möglichkeit, die Lernervarietäten näher zu beleuchten. Bevor diese präsentiert werden, gehe ich auf eine Theorie ein, welche die Wichtigkeit der emotionalen Komponente hervorhebt.

2.3.2.2. Theorien der Lernersprachen

Im Lichte zunehmender Fokussierung auf die Lernenden stellte sich heraus, dass das Voraussehen der Interferenzen der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb beschränkter ist als zunächst erwartet. Dies liegt darin, dass die Zweitspracherwerbenden nicht in den Strukturen ihrer Erstsprachen stecken bleiben, sondern eine Art Zwischensprache zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache entfalten (Oksaar 2003: 112). Überdies kann der gesamte Zweitspracherwerb als eine Reihe von Übergängen von einer Lernervarietät zur nächsten betrachtet werden, hebt Klein (1992: 40) hervor.

Derartige Systeme, die seit den 1970er-Jahren intensiv untersucht werden, haben im Deutschen unterschiedliche Bezeichnungen, wie *Interlanguage*, *Interimsprache*, *Lernersprache*, *Lernervarietät*, *Interimlekt*, *Lernerlekt*. Im Englischen werden Begriffe wie *interlanguage*, *approximative systems*, *transitional competence*, *idosyncratic dialect*, *language learner language* verwendet. Diese Theorien unterschieden sich zwar in ihren Ausprägungen, zeigen jedoch eine innere Systematik (Oksaar 2003: 112). Im Folgenden werden die wichtigsten Theorien der Lernersprachen näher erläutert, und zwar die Interlanguagehypothese, Fossilisierung und Pidginisierung.

2.3.2.2.1. Interlanguagehypothese

Nach der *Interlanguagehypothese*, die auf Selinker (1972) zurückgeht, bilden die Lernenden beim Zweitspracherwerb ein spezifisches Sprachsystem, eine sog. Interlanguage bzw. Interimsprache, die Eigenschaften der Ausgangs- und der Zielsprache sowie ganz spezifische Merkmale aufweist, die zu keinem der beiden Systeme gehören.

> „Die Interlanguage ist variabel – sie verändert sich in Richtung Zielsprache hin –, durchlässig, instabil und wird zunehmend komplexer, und sie ist zugleich systematisch, denn sie besitzt zu einem jeweiligen Zeitpunkt ‚interne Konsistenz' ihres Regel- und Merkmalsystems" (Heyd 1991: 20f).

Diese Theorie kann laut Oksaar (2003: 113) als eine Art Mittelposition zwischen der Kontrastiv- und der Identitätshypothese aufgefasst werden, da sie Aspekte behavioristischer und kognitiver Theorien verknüpft. Jeuk unterstreicht dabei:

> „Im Gegensatz zur Kontrastivhypothese und zur Identitätshypothese wird Zweitspracherwerb als variabler Prozess verstanden, der außersprachliche Faktoren, insbesondere soziale, emotionale und motivationale Aspekte, mit einbezieht" (Jeuk 2003: 23).

In seiner Hypothese beschreibt Selinker (1972: 216f) fünf zentrale psycholinguistische Prozesse, welche die Lernenden beim Erwerb einer Zweitsprache verwenden: Wird die Performanz in der Interlanguage durch die Erstsprache beeinflusst, so wird vom *language transfer* gesprochen. Wird sie durch bestimmte Trainingssverfahren geformt, ist vom *transfer-of-training* die Rede. Resultiert sie aus bestimmten Lernstrategien, wird dies als *strategies of second-language-learning* bezeichnet. Ist die Performanz von den Kommunikationsstrategien mit den MuttersprachlerInnen bestimmt, so spricht der Autor von *strategies of second-language-communication*. Werden in der Interlanguage bereits angelernte Regeln auf andere Bereiche übertragen, für die sie nicht gelten, so wird von *overgeneralization of target language linguistic material* gesprochen.

Anhand von Lernstrategien bilden die Lernenden hypothetische Regeln, die sie dann überprüfen und gegebenenfalls revidieren. Mit Hilfe der Kommunikationsstrategien weiten sie ihre Interaktionsmöglichkeiten aus, insbesondere in Situationen, in denen ihre Interimsprachen für ihre kommunikativen Bedürfnisse nicht genügen. Dazu gehört u. a. Themenvermeidung, Paraphrasieren, Umstrukturieren, Kodeumschaltung, Entlehnungen, neue Wortprägungen, aus dem Kontext Erschließen sowie Simplifizierung (Heyd 1991: 21; Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 131; Oksaar 2003: 115). Wenn sich die Interlanguage auf einer Zwischenstufe verfestigt, so ist von Fossilisierung die Rede (vgl. Kap. 2.3.2.2.2.).

Die Interlanguagehypothese ist eine der fruchtbarsten Thesen der Zweitspracherwerbsforschung, wird jedoch trotzdem vielfach kritisiert. In Frage gestellt werden unklare Abgrenzungen zwischen Prozess und Strategie, zwischen

Kommunikations-, Produktions- und Rezeptionsstrategie sowie zwischen allgemeinkommunikativen und rein zweitspracherwerbsbezogenen Strategien (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 132f; Oksaar 2003: 116).

2.3.2.2.2. Fossilisierungshypothese

Die Hypothese der *Fossilisierung* (Selinker 1972) besagt, dass die Lernenden in ihrer sprachlichen Entwicklung über eine längere Zeit stagnieren bzw. auf einem gewissen Niveau verbleiben und keine Fortschritte mehr machen können. Dieser Entwicklungsstillstand ist vom kurzfristigen Rückfall (*backsliding*) zu trennen, der wegen Müdigkeit oder Stress öfters vorkommen kann und vorübergehender Natur ist.

Fossilisierung tritt oft ein, wenn das Ziel mit den vorhandenen sprachlichen Mitteln erreicht werden kann, und wird durch das sog. *foreigner talk* der MuttersprachlerInnen begünstigt, die in Kommunikation mit AusländerInnen ihre Sprechweise sehr stark durch Modifizierung anpassen. Sie kommt allerdings auch dann zustande, wenn sich viele Lernmöglichkeiten ergeben. Als Ursachen werden hierzu die allgemeine Unfähigkeit, soziale Distanz oder auch der Wille zum Unterstreichen der eigenen Kultur der Lernenden angesehen (Oksaar 2003: 118).

Das Phänomen kann unterschiedliche linguistische Bereiche betreffen, wie z. B. nur Lexik oder Morphosyntax; die größte Tendenz zur Fossilisierung weist jedoch die Phonologie auf. Die Stabilisierung der Artikulationsgewohnheiten und somit der fremd klingende Akzent liegt dabei häufig an den muttersprachlichen Hörgewohnheiten, betont Oksaar (2003: 118). Die Existenz einer bestimmten biologisch determinierten *kritischen Periode*, die von manchen WissenschaftlerInnen nur für den Bereich der Phonologie (z. B. Scovel (1988) und Flege/Yeni-Komshian/Liu (1999) zitiert nach Sevinç 2011: 259) und von anderen für verschiedene Sprachfertigkeiten (z. B. Bialystok/Hakuta (1999); Patkowski (1990); Singleton (1995) zitiert nach Sevinç 2011: 259) behauptet wird, ist heftig umstritten. „Obwohl keine Übereinstimmung bezüglich der Altersgrenze der kritischen Periode besteht, wird die Pubertät als der Zeitpunkt angesetzt, wo die Spracherwerbssensibilität nachlässt“, so Sevinç (2011: 257). Rausch und Schaner-Wolles (2011: 143) sprechen in diesem Kontext von sensiblen Perioden, die nicht von einem Augenblick auf den anderen öffnen und

auch nicht abrupt enden, sondern eher allmählich beginnen und über lange Zeit nach ihrem Optimum in einem gewissen Umfang offen bleiben. So weist Sevinç (2011: 260) auf Studien hin, in denen festgestellt werden konnte, „dass späte LernerInnen Ausspracheniveaus erreichen konnten, die sich von jenen von MuttersprachlerInnen nicht unterschieden".

Heyd bemerkt kritisch in Hinblick auf diese Theorie, dass sie die Eigenart des unterrichtsgesteuerten Zweitsprachenlernens nicht einbezieht, währenddessen „auch Merkmale, die über einen bestimmten Zeitraum hin als fossiliert erscheinen, durch unterrichtliche Maßnahmen ‚aufgebrochen' werden können" (1991: 21).

2.3.2.2.3. Pidginisierungstheorie

Nach der *Pidginisierungstheorie* können im Kontakt von verschiedenen Sprachgemeinschaften, die häufig durch Kolonisationen, Handels- oder Arbeitsbeziehungen zustande kommen, sog. *Pidgins* entstehen. Sie bilden sich, „wenn Sprecher einer politisch, sozial oder kulturell unterlegenen Sprache sich zu bestimmten Zwecken (z. B. Handel) Kenntnisse einer dominanten Sprache aneignen" (Klein 1992: 41). Der Begriff geht auf Reinecke (1935) zurück, der ihn zum ersten Mal für einen hawaiischen Kode gebrauchte. Pidgins sind zielgerichtete Behelfssprachen, die sowohl Züge der beiden Sprachen als auch ihre eigenen Eigenschaften aufweisen. Sie stechen durch beschränkten Wortschatz, fehlende Genusmarkierungen und gravierend reduzierte linguistische Strukturen hervor und sind dabei keine Muttersprachen.

Falls sie zur Erstsprache einer Gemeinschaft werden, werden sie *Kreolsprachen* genannt, wobei diese Unterscheidung wissenschaftlich nicht nachvollziehbar ist, betont Oksaar (2003: 119).

> „Beim Vorgang der Kreolisierung wird die einfache Struktur des ehemaligen Pidgins übernommen, aber da ein Kreol als Muttersprache dazu dienen können muß, den gesamten Bereich menschlicher Erfahrung auszudrücken und alle möglichen Funktionen von Sprache zu übernehmen, expandiert das Vokabular, und es entsteht auch ein komplexes, eigenständiges grammatisches System" (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 122).

Wichtig zu unterstreichen ist, dass Pidgins und Kreols nicht simple Mischungen zweier Standardsprachen sind, sondern sehr wohl eigene Strukturen besitzen. In diesem Kontext herrscht jedoch keine Einigkeit darüber, welche Varietäten bereits

als Pidgins bezeichnet werden können und welche nicht, was auch im Falle des „Gastarbeiterdeutsch“ nicht klar ist.

An der Pidginisierungshypothese wird vielfach Kritik geübt, weil nur ein Teil charakteristischer Merkmale belegt werden kann, mehrere strukturelle Formen auf Transfer zurückgehen können und keine Generalisierung vorgenommen werden kann. Die Hypothese kann also eher als eine Teiltheorie des ungesteuerten Zweitspracherwerbs betrachtet werden, allerdings nicht als dessen Erklärung (Klein 1992: 41f; Oksaar 2003: 117ff).

In Hinblick auf den sukzessiven Zweitspracherwerb im Kindergartenalter kann von den Theorien der Lernersprachen insbesondere die Interlanguagehypothese als geltend angenommen werden. Im Zuge des Zweitspracherwerbs können Kinder nämlich sehr wohl eigene Sprachsysteme bilden, die mit der Zeit immer mehr der Zielsprache ähneln, und verwenden bei fehlenden Ausdrücken Strategien, welche das Verständnis ihrer Interimsprachen erleichtern. So werden die PädagogInnen aufgefordert, die fehlerhaften Aussagen als Interlanguage zu betrachten und die Kommunikationsstrategien der Kinder als Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung zu interpretieren.

Die Fossilisierungstheorie trifft für Kleinkinder eher nur dann zu, wenn sie die Zweitsprache unter ungünstigen Inputbedingungen erwerben und keine richtigen sprachlichen Vorbilder in ihrer Umgebung haben. Im Kindergarten werden solche familiären Mängel jedoch zumeist behoben, weswegen die Hypothese für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz ist. Die Pidginisierungshypothese, die in Bezug auf ältere MigrantInnen anwendbar ist, kann hingegen auf die Kindergartenkinder überhaupt nicht übertragen werden.

2.3.2.3. Theorien des Sprachkontakts

Die Rolle der gegenseitigen Beeinflussung der Sprachen einer SprecherIn wird in der Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung seit den 1950er-Jahren zunehmend betrachtet. Als Oberbegriff für das Phänomen werden unterschiedliche Termini vorgeschlagen, wie *Interferenz*, *Transferenz*, *Transfer* oder *crosslinguistic influence*. Diesbezüglich herrscht in der Kontaktlinguistik jedoch keine Einigkeit, betont Oksaar (2003: 131ff).

Obwohl die Begriffe Interferenz und Transferenz, die auf Weinreich (1953) zurückgehen, häufig synonym gebraucht werden, sollten sie voneinander unterschieden werden. *Interferenz* bezieht alle zwischensprachlichen Beeinflussungen der beiden Sprachen einer SprecherIn aufeinander mit ein. *Transferenz* hingegen bedeutet, dass Elemente aus einer Sprache in die andere übernommen werden, so Oksaar (2003: 131ff). Wichtig ist hervorzuheben, dass Interferenzen bidirektional sein können und dass Wörter aus der Zielsprache in die Ausgangssprache aufgenommen werden können. Werden sie verbreitet akzeptiert, können sie in der Erstsprache als Entlehnungen dauerhaft übernommen werden. *Transfer* (*Fusion*) ist der Vorgang, der zu Interferenz oder Transferenz führt (Jeuk 2003: 34ff). Beim positiven Transfer wird der Zweitspracherwerb beschleunigt, beim negativen Transfer verlangsamt.

Linguistische Interferenzen können aus verschiedenen Gründen entstehen. Dazu gehören Übernahme der Bezeichnung mit einem neuen Gegenstand, Ausdrucksnot, Sprachökonomie (ein kürzeres Wort in der Zweitsprache als in der Erstsprache), semantisch-kommunikative Exaktheit (andere Konnotation, Spieltrieb, humoristische Funktion), persönliches Prestige der SprecherIn (Transferenz der Wörter aus einer Prestigesprache oder Hyperkorrektheit) sowie Gruppendynamik (Verbindung des Prestiges einer hochangesehenen Sprache mit Muttersprachenloyalität) (Oksaar 2003: 134ff).

Im Folgenden wird auf zwei wesentliche Phänomene der Sprachkontaktforschung eingegangen, und zwar auf Code-Switching und Code-Mixing.

2.3.2.3.1. Code-Switching

Beim *Code-Switching*, das auch *Kodeswitching*, *Kodeumschaltung*, *Kodewechsel*, *Sprachwechsel* oder *Sprachalternation* genannt wird (Oksaar 2003: 139), werden zwei oder mehrere Sprachen im Diskurs alternierend gebraucht, wobei dieser Wechsel ein einziges Wort, einen Satzteil oder einen ganzen Satz betreffen kann (intrasententiales, intersententiales und extrasententiales Code-Switching) (Müller 2003: 15) und die grammatischen Strukturen der Ausgangssprachen korrekt verwendet werden.

2.3.2.3.2. Code-Mixing

Obwohl in der Literatur Code-Mixing häufig als intrasententiales Code-Switching bezeichnet wird (Muysken 2000: 1), wird hier die Unterscheidung nach der grammatischen Korrektheit vorgenommen. Im Unterschied zu Code-Switching, das von der Fähigkeit der SprecherIn zeugt, auf eine andere Sprache fehlerfrei umzusteigen, ist *Code-Mixing* ein Prozess, in dem die beiden Sprachsysteme (oft unbewusst) vermischt werden und die grammatischen Strukturen der Ausgangssprachen nicht richtig gebraucht werden.

Angesichts der Untersuchung des sukzessiven Zweitspracherwerbs im Kindergarten wird in dieser Arbeit die Position eingenommen, dass es bei den Kindern sehr wohl zu sprachlichen Mischungen kommen kann, die allerdings sowohl als Sprachauffälligkeiten als auch als spezielle Lernstrategien oder Entwicklungsphänomene betrachtet werden können. Ferner wird hier nach Jeuk resümiert:

> „Um bei der Untersuchung des Zweitspracherwerbs Sprachmischungen richtig einschätzen zu können, sind individuelle Erwerbsbedingungen wie das Alter, die Erwerbssituation, die institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen, die Struktur der beteiligten Sprachen und nicht zuletzt die Inputbedingungen zu berücksichtigen. Es scheint jedoch fest zu stehen, dass sich in ihnen notwendige Aspekte des Zweitspracherwerbs zeigen“ (Jeuk 2003: 37).

In Anbetracht der oben erwähnten individuellen Faktoren wird im Folgenden noch auf zwei individuumzentrierte Theorien eingegangen, nämlich die Input-Hypothese und die Affective-Filter-Hypothese.

2.3.3. Input-Hypothese

Beim Zweitspracherwerb spielt, wie beim Erstspracherwerb, auch Input eine entscheidende Rolle. Nach der *Input-Hypothese* von Krashen wird eine Zweitsprache erworben, wenn das sprachliche Angebot ein bisschen breiter als die aktuelle sprachliche Kompetenz der Lernenden ist. Wesentlich ist demnach, dass die Lernenden das Gehörte oder das Gelesene verstehen, obwohl sie dem früher nicht begegnet waren. Sie sollten die Sprache über ihre Bedeutung erwerben, wobei visuelle Hilfen und der sprachlich-situative Kontext unterstützend wirken (Heyd 1991: 18f).

Einen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat dabei sowohl die Struktur als auch die Häufigkeit des Inputs, betonen Knapp-Potthoff und Knapp (1982:

103ff). Sie deuten darauf hin, dass MuttersprachlerInnen häufig die für den Anfang des Erwerbs typischen sprachlichen Formen verwenden, um ihren Sprachgebrauch den vermuteten Kenntnissen der Lernenden anzupassen. Die in allen Sprachen auftretenden simplifizierten Varietäten, wie *baby talk* und *foreigner talk* sind morphologisch, syntaktisch und phonologisch wesentlich einfacher und weisen in allen Sprachen bestimmte strukturelle Besonderheiten auf, wie z. B. Auslassen von Kopula oder Flexionsmorphemen bei der Tempusmarkierung. Die AutorInnen weisen dabei allerdings darauf hin,

> „dass der Verlauf des Zweitsprachenerwerbs nicht nur isoliert für einen Teilbereich sprachlicher Eigenschaften, z. B. den syntaktischen, analysiert werden sollte, da der Erwerbsverlauf durch komplexe Beziehungen zwischen syntaktischen, lexikalischen, phonologischen und u. U. auch pragmatisch-funktionalen Eigenschaften beeinflusst werden kann“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 107).

Für die Betrachtung des sukzessiven Zweitspracherwerbs im Kindergarten wird die Input-Hypothese als gültig angenommen, da beobachtet werden kann, dass die KindergartenpädagogInnen ihre Sprache an das sprachliche Niveau der Kinder instinktiv anpassen, um ihnen das Verständnis zu erleichtern, was sich auch tatsächlich positiv auf die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder auswirkt. Ferner ist es ein Grundsatz sprachlicher Bildung und Förderung, den Kindern einen sprachlichen Input anzubieten, der ein bisschen breiter als ihre vorhandenen Sprachkompetenzen ist (vgl. Kap. 4.4.2. und 4.4.5.).

2.3.4. Affective-Filter-Hypothese

Eine weitere Theorie, die durch Krashen erläutert wurde und die sich auf den institutionellen Zweitspracherwerb bezieht, ist die *Affective-Filter-Hypothese*. Sie besagt, dass die Lernenden mit geringeren gefühlsmäßigen Hemmungen eine Zweitsprache erfolgreicher erwerben als die Lernenden mit größeren affektiven Barrieren. Da eigentlich jegliches Lernen in einer affektiv positiven Atmosphäre besser vor sich geht als in einer negativen, ist es wichtig, während des Zweitspracherwerbs eine vertrauensvolle, freundliche, entspannte Atmosphäre zu schaffen, die keine emotionalen Hemmungen verursacht. Überdies sollten die Inhalte an die Interessen der Lernenden angepasst und so interessant sein bzw. so interessant aufbereitet werden, dass sie sie dazu animieren, sich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen (Heyd 1991: 19; Tschirner 1995: 9).

In der vorliegenden Arbeit hat der Ansatz des affektiven Filters eine besondere Bedeutung. Auf der Grundlage der Erkenntnisse, die im Kapitel 4.4.2. eingehend dargestellt werden, wird hier angenommen, dass die Affektregulation eine besonders große Bedeutung für die sprachliche Entwicklung hat, sowohl in der Erst- als auch in jeder weiteren Sprache.

2.3.5. Ergänzungstheorie

Nach der Analyse der Kritik aller oben erwähnten Spracherwerbstheorien, sowohl der sprachbezogenen als auch der individuumzentrierten, wurde von Nold und Dines (1985 zitiert nach Heyd 1991: 22) ein neues Zweitspracherwerbsmodell entwickelt, und zwar die *Ergänzungstheorie* bzw. das *Complementation-Modell*. Nach dieser Theorie wird der Mensch mit einem Sprachverarbeitungsmechanismus geboren, der beim späteren Zweitspracherwerb durch einen nichtsprachenspezifischen allgemeinen Verarbeitungsmechanismus allmählich ersetzt wird. Die Verbindung der beiden Mechanismen führt dazu, dass eine andere Aneignungsordnung sowie andere Fehlerquellen als beim Erstspracherwerb entstehen. Gleichzeitig ergänzen sich die psycholinguistischen Mechanismen, weswegen die Sprache schneller erworben wird. Es entstehen dabei Interimsprachen, die ein Interimsprachenkontinuum aufweisen. Ferner ist es wichtig, dass der Input dem jeweiligen Stand der Lernenden angepasst ist. Heyd (1991: 22) unterstreicht:

> „Die Unterschiede im Erwerbsprozess zwischen verschiedenen Lernern (auch verschiedener Altersstufen) beruhen auf Unterschieden in der kognitiven Entwicklung sowie auf äußeren Faktoren sozialpsychologischer und affektiver Art“ Heyd (1991: 22).

Die Ergänzungstheorie versucht also die Argumentation unterschiedlicher Theorien in Verbindung zueinander zu setzen. In Bezug auf die Erforschung des sukzessiven Zweitspracherwerbs im Kindergarten liefert sie daher eine gute Grundlage, dank der die unterschiedlichen sprachlichen und außersprachlichen Variablen, die für den erfolgreichen Zweitspracherwerb unabdingbar sind, in Verbindung gesetzt werden können.

2.4. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das bisherige Wissen über die Prozesse und Abläufe beim Zweitspracherwerb sowie über positive und negative

Einflüsse für Schlussfolgerungen in Hinblick auf Sprachbildung und Sprachförderung mit Vorsicht betrachtet werden sollte (Heyd 1991: 23). Es empfiehlt sich nicht, einen Ansatz einem anderen gegenüber grundlegend herauszustellen, weil die Beurteilung von Theorien und Erklärungen auch von dem Erkenntnisinteresse abhängt und die auf der Grundlage einzelner Ergebnisse formulierten Hypothesen sich häufig ausschließen (Oksaar 2003: 149). Wie Knapp-Potthoff und Knapp (1982: 147) bemerken, sollte dabei die Vielfalt der Erklärungsansätze „nicht als eine Schwäche der Forschung mißverstanden werden, denn sie reflektiert die Vielfalt der Interessen und Fragestellungen, mit denen man sich dem Phänomenbereich ‚Zweitsprachenerwerb' nähern kann".

Es kann demgegenüber zum Ausdruck gebracht werden, dass Zweitspracherwerb ein komplexer und dynamischer Prozess ist, bei dessen Unterstützung eine Reihe von allgemeingültigen und individuellen Faktoren, wie Alter, Kognition und Emotionalität, berücksichtigt werden müssen. Ein besonders großer Einfluss affektiver Komponenten spiegelt sich in Einstellung und Motivation wider, wobei bei der letzteren vor allem ihre Stärke und nicht ihre Art (instrumental/integrativ) ausschlaggebend ist. Die Lernenden bilden dabei eigene Hypothesen über die Struktur der Zielsprache, von denen sie die richtigen festigen und die falschen ablehnen. Diese Hypothesen stellen ein instabiles System dar, das sich nicht abrupt verändert, sondern sich auf einem Kontinuum schrittweise zu einer Varietät der zu erlernenden Sprache entwickelt. Manche der sprachlichen Eigenschaften werden dabei in geordneten Sequenzen erworben. Die Geschwindigkeit und insbesondere die Richtung des Zweitspracherwerbs wird auch von sozialen Variablen beeinflusst, welche die soziale Distanz zu den SprecherInnen der Zielsprache, die Art und das Ausmaß des sprachlichen Kontakts determinieren. Die Wirkung sozialer Faktoren kommt hauptsächlich im Falle des natürlichen Zweitspracherwerbs zum Vorschein. Darüber hinaus sind auch die in den Lernenden ablaufenden Lernprozesse, die von ihnen angewandten Lern- und Kommunikationsstrategien bedeutsame Determinanten des Erwerbsverlaufs, so Knapp-Potthoff und Knapp (1982: 149).

In Anbetracht des Themas der vorliegenden Arbeit können folgende Zweitspracherwerbstheorien als besonders relevant eingeschätzt werden:

(a) Kontrastivhypothese – der Zweitspracherwerb wird von der Erstsprache beeinflusst,
(b) Fehleranalyse – abhängig von der Erstsprache kann vorhergesagt werden, welche Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb auftreten können,
(c) Erwerbssequenzhypothese – der Erwerb einer Sprache als Zweitsprache verläuft in manchen Aspekten dem Erwerb dieser Sprache als Erstsprache ähnlich,
(d) Interdependenzhypothese – der Zweitspracherwerb basiert auf den in der Erstsprache bereits erworbenen Kompetenzen,
(e) Interlanguagehypothese – Kinder bilden während des Zweitspracherwerbs ein eigenes Sprachsystem, das sich auf einem Kontinuum von der Ausgangs- zur Zielsprache bewegt,
(f) Hypothese der Sprachalternation – während des Zweitspracherwerbs kommt es zu linguistischen Interferenzen zwischen den beiden Sprachen,
(g) Input-Hypothese – der Zweitspracherwerb wird durch den an den Sprachstand der Lernenden angepassten sprachlichen Input begünstigt,
(h) Affective-Filter-Hypothese – der Zweitspracherwerb wird durch angenehme Atmosphäre begünstigt,
(i) Ergänzungstheorie – der Zweitspracherwerb hängt sowohl von sprachsystemzentrierten als auch von individuellen Variablen ab.

In Bezug auf die Untersuchung des sukzessiven Zweitspracherwerbs und der individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowie der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten wird in dieser Arbeit eine besonders große Bedeutung der Interdependenzhypothese zugeschrieben, die besagt, dass der Erstspracherwerb eine Grundlage für den erfolgreichen Zweitspracherwerb bildet und die Förderung der Erstsprache für die weitere sprachliche und kognitive Entfaltung wichtig ist, sowie der Affective-Filter-Hypothese, die davon ausgeht, dass jegliche kognitive Entwicklung, auch die sprachliche, von der Emotionalität und den positiven zwischenmenschlichen Beziehungen stark abhängt.

Bevor jedoch darauf eingegangen wird, worauf in Bezug auf diese Aspekte in der interkulturellen sprachlichen Bildung im Kindergarten geachtet werden sollte (vgl. Kap. 4.), wird das Thema der Mehrsprachigkeit näher betrachtet.

3. Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit

3.1. Begriffsbestimmungen

In Hinsicht auf das betrachtete Thema ist zunächst zwischen den Begriffen Zwei- und Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, die heutzutage in unterschiedlichen Settings immer noch zu undifferenziert bzw. sogar synonym verwendet werden. Bausch (2003: 439) weist darauf hin, „dass sich *echte Mehrsprachigkeit* mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen beginnt". Die Termini Zweisprachigkeit (Bilingualismus) und Mehrsprachigkeit (Multilingualismus) bedeuten demzufolge sowohl quantitativ als auch qualitativ etwas Unterschiedliches, betont der Autor. Er hebt hervor, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit nicht mit vollen Kompetenzen in zwei oder mehreren Sprachen gleichzusetzen ist, sondern bereits mit eingeschränkten Kenntnissen in diesen beginnt:

> „Wenn also von zwei- oder mehrsprachigen Individuen die Rede ist, dann handelt es sich überwiegend, gemessen an der jeweils erworbenen mutter- oder erstsprachlichen Kompetenz, um approximative, unterschiedlich konturierte Sprachfähigkeitsformen" (Bausch 2003: 439).

Zwei- und Mehrsprachigkeit kommt häufig zugleich als individuelles und gesellschaftliches Phänomen vor, wobei die beiden „extrem vielschichtig" (Bausch 2003: 439) verknüpft sind. Die Situation in Wiener Kindergärten spiegelt die Komplexität des Themas gut wider. Es gibt dort sowohl einsprachige Kinder (die in Deutsch primärsozialisiert sind und im Kindergarten Deutsch sprechen), als auch zweisprachige (die in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen und im Kindergarten Deutsch) sowie mehrsprachige (die im familiären Umfeld mit zumindest zwei Sprachen aufwachsen und im Kindergarten Deutsch sprechen). Wenn es sich also um einzelne Kinder mit mehr als einer Sprache handelt, ist der Großteil von ihnen zweisprachig und nicht mehrsprachig. Diese individuelle Zweisprachigkeit einzelner Kinder bedeutet jedoch gleichzeitig gesellschaftliche *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Gogolin 2008: 16) des Kindergartens. Die Sprachen, die von den Kindern von zu Hause in den Kindergarten gebracht sowie dort zweck- und regelmäßig verwendet werden, spielen für den Kindergartenalltag eine Rolle.

Eine klare Differenzierung der Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit ist demnach schwer vorzunehmen. Im Folgenden wird jedoch

versucht, in Bezug auf einzelne Kinder die Begriffe individuelle lebensweltliche Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit zu verwenden, und in Hinsicht auf die Situation im Kindergarten spreche ich von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.

3.2. Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit

In Hinblick auf die Termini Bi- und Multilingualismus sind diverse Arten zu unterscheiden, die in Abhängigkeit vom angenommenen Kriterium voneinander getrennt betrachtet werden können.

Tabelle 2: Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit nach Kriterien

1. Kriterium des Sprachgebrauchs in der Gesellschaft:
   (a) gesellschaftl./kollektive/parallele Zwei-/Mehrsprachigkeit/Bi-/Multi-/Plurilingualismus,
   (b) Diglossie:
      - horizontale Diglossie,
      - diagonale Diglossie,
   (c) individuelle/persönliche Zwei-/Mehrsprachigkeit/Bilingualität,
2. Kriterium des Spracherwerbskontextes:
   (a) innersprachliche Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) lebensweltliche/gelebte/retrospektive/primäre/natürliche Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (c) fremdsprachliche/prospektive/sekundäre/kulturelle/gelenkte/schulische/institutionelle Zwei-/Mehrsprachigkeit,
3. Kriterium der Nachhaltigkeit:
   (a) elitäre Zwei-/Mehrsprachigkeit/Erhaltungszweisprachigkeit,
   (b) vernakuläre Zwei-/Mehrsprachigkeit/Minderheiten-/Übergangszweisprachigkeit,
4. Kriterium des Alters zu Beginn des Zweitspracherwerbs:
   (a) frühe Zwei-/Mehrsprachigkeit,
      - infantile/konsekutive/simultane Zwei-/Mehrsprachigkeit,
      - kindliche/sequentielle/sukzessive Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) späte Zwei-/Mehrsprachigkeit/Erwachsenenzweisprachigkeit,
5. Kriterium der Erlernensart:
   (a) kompositionelle/gemischte Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) koordinierte Zwei-/Mehrsprachigkeit,
6. Kriterium des Einflusses der Lernsituation:
   (a) additive Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) neutrale Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (c) subtraktive/ rezessive Zwei-/Mehrsprachigkeit,
7. Kriterium der Kompetenz:
   (a) perfekte/wahre Zwei-/Mehrsprachigkeit/Ambilingualismus,
   (b) balancierte Zwei-/Mehrsprachigkeit/Äquilingualismus,
   (c) eingeschränkte/unterdrückte Zwei-/Mehrsprachigkeit[2],
8. Kriterium der Funktionalität:
   (a) rezeptive/passive Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) produktive/aktive Zwei-/Mehrsprachigkeit,
9. Kriterium der Wahrnehmung:
   (a) intrinsische Zwei-/Mehrsprachigkeit,
   (b) extrinsische Zwei-/Mehrsprachigkeit.

Quellen: Baker 1993; Bausch 2003; Boeckmann 1997; Christ 1998; Cichon 2006b; de Cillia 2005; de Cillia 2010a; de Cillia 2010b; de Cillia 2011b; Hoffmann 1991; Kalpakidou 1996; Königs 2004; Leist 1996; Müller 2011; Reich 2008; Rösch 2009; Romaine 1995; Tracy 2007b.

[2] Dieses Phänomen wurde früher unpassend als *Halbsprachigkeit*, *Semilingualismus* oder *Semibilingualismus* bezeichnet (de Cillia 2011b: 3).

Die oben geordneten Erscheinungsformen werden im Folgenden erläutert, wobei gegebenenfalls auf die betreffenden Theorien sowie auf die Relevanz der jeweiligen Form für den Kontext des Kindergartenwesens in Österreich bzw. Wien eingegangen wird.

3.2.1. Kriterium des Sprachgebrauchs in der Gesellschaft

Fürs Erste gibt es eine Differenzierung, die auf den Bedingungen des *Sprachgebrauchs in der Gesellschaft* gründet. Wenn in einer Gesellschaft zwei oder mehr Sprachen in öffentlichen Situationen verwendet werden, ist von *gesellschaftlicher*, *kollektiver* oder *paralleler* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit oder vom *Bi-* bzw. *Multi-* oder *Plurilingualismus* die Rede. Obwohl diese Tatsache vielen EuropäerInnen immer noch fremd ist, betrifft der gesellschaftliche Bi- bzw. Multilingualismus den Großteil der Welt und in Afrika sowie Südamerika fast alle Gemeinschaften. Er ist also kein gesellschaftlicher Ausnahmezustand (Boeckmann 1997: 26; Christ 1998: 338; de Cillia 2010b: 247; de Cillia 2011b: 1; Leist 1996: 19; Tracy 2007b: 86).

Die häufigste Form gesellschaftlicher Zweisprachigkeit ist *Diglossie*, also eine Situation, in der zwei Sprachen in unterschiedlichen Funktionsbereichen gebraucht werden. Wenn die beiden Sprachen einen ähnlichen oder gleichen Status haben, spricht man von *horizontaler* Diglossie und wenn nicht (z. B. öffentlich versus alltäglich) von *diagonaler* (Baker 1993: 17; Leist 1996: 19).

Eine Sonderform gesellschaftlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bildet die *asymmetrische* Variante, d. h., wenn in einem Teil der Gesellschaft Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit weit verbreitet ist und im anderen überhaupt nicht. Die asymmetrische Zweisprachigkeit kennzeichnet die aktuelle Lage der österreichischen Volksgruppen, deren Minderheitensprachen vom Aussterben bedroht sind (Boeckmann 1997: 26f).

Individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, die anders als *persönliche* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit oder *Bilingualität* bezeichnet wird, bedeutet auf die Person bezogene zwei- oder mehrsprachige Kompetenz, die für einzelne Menschen gilt.

In dieser Hinsicht ist nach Boeckmann (1997: 26) hervorzuheben, dass die gesellschaftliche und die individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit stark voneinander abhängen: „individuelle Zweisprachigkeit ohne gesellschaftliche

Zweisprachigkeit und gesellschaftliche Zweisprachigkeit ohne individuelle Zweisprachigkeit sind meist unstabile Übergangsphasen (...)". Wird die gesellschaftliche Zweisprachigkeit durch die persönliche nicht unterstützt, besteht die Gefahr, dass die beiden Sprachgemeinschaften auseinander gehen, was z. B. bis zu einem gewissen Grad in Südtirol registriert wird (Boeckmann 1997: 26).

Österreich versteht sich immer noch als einsprachige Gesellschaft, ist jedoch in der Tat eine mehrsprachige geworden, in der mehrere Sprachen öffentlich verwendet werden. Das zeigt sich unter anderem an mehrsprachigen Informationsblättern sowie Ge- und Verbotsschildern, auch im Kindergarten. Im Kindergartenwesen sind also sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit zu verzeichnen.

3.2.2. Kriterium des Spracherwerbskontextes

Sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit können nach dem *Kontext des Spracherwerbs* unterteilt werden.

Nach de Cillia (2010: 247) ist es sinnvoll, im Bildungskontext unter drei Formen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit zu unterscheiden: innersprachlicher, lebensweltlicher und fremdsprachlicher. *Innersprachliche* Mehrsprachigkeit bedeutet, dass in der Gesellschaft mehrere Varietäten derselben Sprache verwendet werden. Im Falle der plurizentrischen deutschen Standardsprache handelt es sich um das deutschländische Deutsch, das österreichische Deutsch und das Schweizer Deutsch. Überdies bezieht sich die innersprachliche Mehrsprachigkeit auf die auf Dialekt und Hochsprache basierende Diglossie (de Cillia 2010: 247). Diese Erscheinungsform, obwohl sie in der Literatur nicht direkt auf einzelne Personen angewandt wird, kann sehr wohl Individuen betreffen.

Von *lebensweltlicher* Mehrsprachigkeit sind Gesellschaften mit sprachlichen Minderheiten betroffen. Wie bereits oben angedeutet, spielt es für die Gemeinschaft eine Rolle, wenn in der Umwelt mehrere Sprachen regelmäßig und funktional im Gebrauch sind. Es handelt sich dabei sowohl um autochthone Minderheiten, als auch um Personen mit Migrationshintergrund (de Cillia 2010: 248f). Auf der individuellen Ebene werden hier etwas andere Bezeichnungen verwendet, die allerdings inhaltlich das gleiche bedeuten. Mit *natürlicher* oder *primärer* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit haben wir zu tun, wenn Sprachen wie die

Erstsprache ohne irgendeine formale Anleitung, ohne Unterricht erworben werden (Boeckmann 1997: 29; Hoffmann 1991: 19). Bei Königs (2004: 97) wird diese Erscheinungsform *retrospektiv* genannt.

Mit *fremdsprachlicher* Mehrsprachigkeit ist gemeint, dass in der Gesellschaft neben der Mehrheitssprache mehrere Fremdsprachen beherrscht werden. De Cillia (2010: 249) hebt in Hinsicht auf Europa hervor: „Die Tendenzen gehen in Richtung Förderung von Zweisprachigkeit in der jeweiligen Staatssprache und der Globalsprache Englisch". Im österreichischen Schulwesen ist diese Strömung noch stärker vertreten, betont der Autor. Boeckmann (1997: 233) spricht in Bezug auf individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von *sekundärer*, *kultureller*, *gelenkter*, *schulischer* oder *institutioneller* Erscheinungsform, bei der eine zweite bzw. weitere Sprache in der Schule bzw. in einer anderen Institution gelernt wird, ohne dass diese Sprache außerhalb des Unterrichts in wirklicher Kommunikation verwendet werden kann (siehe auch Hoffmann 1991: 19). Königs (2004: 97) nennt diese Art der Mehrsprachigkeit *prospektiv* und Cichon (2006b: 174) *gelebt*. Ersterer spricht überdies von einer Mischform, und zwar der *retrospektiv-prospektiven* Mehrsprachigkeit. Bei dieser Form erwirbt ein Kind eine zweite Sprache auf natürliche Art und Weise und eine dritte oder weitere in der Schule.

In Wiener Kindergärten kann von innersprachlicher sowie lebensweltlicher bzw. natürlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gesprochen werden. Fremdsprachliche bzw. institutionelle Erscheinungsform sind in der Institution Kindergarten hingegen selten zu registrieren. Für die vorliegende Arbeit ist allerdings vor allem die Erscheinungsform „lebensweltliche Mehrsprachigkeit" relevant, welche die besonderen Lebensumstände von Kindern widerspiegelt, in deren Kindergartengruppen es viele Kinder mit Migrationshintergrund gibt und für die zwei oder mehr Sprachen eine Rolle im Alltag spielen (Gogolin 1988: 9; 2007: 7). Die sprachliche Kompetenz der Kinder in diesen Sprachen sowie deren Verwendung hängen dabei davon ab, wie viel Kontakt sie mit den jeweiligen Sprachen haben und ob sie sie brauchen, um agieren zu können.

3.2.3. Kriterium der Nachhaltigkeit

Die nächste Differenzierung, die auf dem Kriterium der Nachhaltigkeit basiert, führt die Begriffe *elitär* und *vernakulär* ein:

> „Elitäre Zweisprachigkeit gibt es bei privilegierten Schichten, die Zeit und Gelegenheit haben, Perfektion in einer zweiten Sprache zu erwerben, ohne dazu gezwungen zu sein, während vernakuläre Zweisprachigkeit meist in Zwangssituationen vorkommt, die aus der sprachlichen Unterdrückung von linguistischen Minderheiten durch Mehrheiten entstehen. Elitäre Zweisprachigkeit orientiert sich meist an der sprachlichen Norm (der Standard- bzw. Schriftsprache), während vernakulärer Bilingualismus oft als eine Art Dialektzweisprachigkeit auftritt – mangels schulischer Sprachausbildung“ (Boeckmann 1997: 29).

Die vernakuläre Form, die auch *Minderheiten-* oder *Übergangszweisprachigkeit* genannt wird, besteht auf einem einsprachigen Bildungssystem und schließt die Minderheitensprachen grundsätzlich aus, so dass letztendlich ein Sprachwechsel von der Herkunfts- zur Mehrheitssprache stattfindet. Andere Herkunftssprachen als Deutsch werden nur so lange einbezogen, bis die deutsche Sprache ausreichend beherrscht wird, um als einzige Bildungssprache verwendet zu werden. Die *Erhaltungszweisprachigkeit* bzw. *-mehrsprachigkeit* hat das Ziel, die Herkunftssprachen der Ansässigen zu erhalten und zu fördern, auch dann, wenn die Mehrheitssprache beherrscht wird (Rösch 2009: 234).

Trotz jahrelanger Bestrebungen und Forderungen der sprachwissenschaftlichen Kreise, die Minderheitensprachen verstärkt zu fördern, unterstützt die österreichische Sprachenpolitik nach wie vor eher die Übergangsmehrsprachigkeit als die Erhaltungsmehrsprachigkeit. Auch im Kindergartenwesen ist zu beobachten, dass die Herkunftssprachen der Kinder sehr oft nur zu Beginn des Kindergartenbesuchs geduldet werden und die Forderung, Deutsch zu sprechen, mit der Länge des Kindergartenbesuchs stets an Stärke zunimmt. Die Situation dort kann also de facto als Übergangszweisprachigkeit bzw. Übergangsmehrsprachigkeit beschrieben werden.

Im Rahmen individueller Zwei- und Mehrsprachigkeit können des Weiteren mehrere Klassifizierungen durchgeführt werden, die den Begriff unter jeweils anderen Aspekten definieren, worauf im Folgenden eingegangen wird.

3.2.4. Kriterium des Alters zu Beginn des Zweitspracherwerbs

Ein Kriterium ist das *Alter* während des Zweitspracherwerbs. *Frühe* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass das Kind bis zum Alter von ca. zehn Jahren eine zweite oder weitere Sprache zu erlernen beginnt. Bis zu diesem Alter sind sich die Kinder der Verbindung zwischen dem Sprachgebrauch und den grammatikalischen Regeln nicht bewusst.

Im späteren Alter, d. h. ab ca. dem zehnten Lebensjahr, handelt es sich um die *späte* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, die auch *Erwachsenenmehrsprachigkeit* genannt wird. Der Zweitspracherwerb basiert dabei auf dem Sprachbewusstsein der LernerIn oder auf einem grammatikalischen Konzept und entspricht dem Fremdsprachenlernen in der Schule (Boeckmann 1997: 26f). Für die Betrachtung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Kindergarten ist sie allerdings nicht von Interesse.

Des Weiteren kann im Rahmen der frühen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eine Grenze im Alter von ca. drei bis vier Jahren gezogen werden. Wenn ein Kind die zweite bzw. weitere Sprache vor diesem Alter zu erwerben anfängt, ist von *infantiler*, *konsekutiver* oder *simultaner* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit die Rede. *Kindliche* oder *sequentielle* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass ein Kind zwischen dem Alter von ungefähr drei Jahren und dem Beginn der Pubertät die zweite Sprache zu lernen beginnt. Zu dieser Form kommt es oft dann, wenn ein Kind zuerst die zu Hause gesprochene Familiensprache erwirbt und erst später mit der Umgebungssprache des weiteren sozialen Milieus, z. B. in der Nachbarschaft oder im Kindergarten bzw. in der Schule, konfrontiert wird (Baker 1993: 17; Boeckmann 1997: 25; Hoffmann 1991: 18).

Im Falle der Kindertageseinrichtungen ist also entweder von früher simultaner Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit die Rede, wenn ein Kind mit einer anderen Erstsprache Deutsch zu Hause oder in der Krippe erwirbt, oder von früher sequentieller Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, wenn dies erst im Kindergarten erfolgt.

3.2.5. Kriterium der Erlernensart

Ferner wurde die simultane Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit bis vor kurzem nach den *Arten des Erlernens* von Zweitsprachen aufgeteilt. Diese sollten zu

unterschiedlichen Typen der Verknüpfungen zwischen den Sprachen innerhalb des Nervensystems führen. Beim *kompositionellen* (*gemischten*) Bi- bzw. Multilingualismus sollten die Sprachen als ein Mischsystem gespeichert werden. Die Normen einer Sprache sollten auf die andere angewandt werden und es sollte zu unterschiedlichen Interferenzen, also Sprachmischungen kommen. *Gemischter* Bi- bzw. Multilingualismus sollte durch ungenügende Differenzierung der Lernsituation verursacht werden. Dieses unerwünschte Phänomen sollte beim *koordinierten* Bi- bzw. Multilingualismus nicht auftreten, weil beide Sprachen in zwei getrennten linguistischen Systemen gespeichert werden sollten (Boeckmann 1997: 29; Kalpakidou 1996: 33). Diese umstrittene Dichotomie wurde darüber hinaus um die Form des *subordinierten* Bi- bzw. Multilingualismus erweitert. Diese soll Personen betreffen, die eine neue Sprache mit Hilfe der Erstsprache lernen, d. h. von der Erstsprache Wort für Wort übersetzen und so die Struktur der Zweitsprache vollständig aus der Erstsprache übertragen (Weinreich 1976: 25ff zitiert nach Boeckmann 1997: 29f).

Diese strittige Typologie wurde jedoch empirisch nicht ausreichend bestätigt und wird heutzutage weitgehend abgelehnt, aber die fundamentale Frage, ob Sprache in einem gemeinsamen oder in zwei getrennten linguistischen Systemen gespeichert wird, besteht nach wie vor. Aus neueren Studien geht hervor, dass zweisprachige Kinder nicht unbedingt eine Phase des fusionierten Lexikons und syntaktischen Systems durchlaufen. Wenn Kinder zwei Sprachen mischen, heißt es nicht zwangsläufig, dass sie ein fusioniertes Lexikon haben oder dass eine Sprache dominiert, sondern eher, dass es sich um eine normale Kommunikationsweise handelt. Es ist auch belegt, dass zwei unterschiedlich organisierte grammatische Bereiche von bilingualen Kindern getrennt erworben werden (Müller 2011: 211ff).

Einen Mittelweg zwischen den beiden Theorien bildet das *Doppeleisbergmodell* der bilingualen Kompetenz von Cummins (1984). Er geht davon aus, dass die beiden Sprachen auf einer zugrundeliegenden gemeinsamen Fähigkeit basieren sowie dass sie nur in Oberflächenmerkmalen getrennt gespeichert sind. Aus diesem Grund sollten beim simultanen Spracherwerb sprachliche Fähigkeiten von einer auf die andere Sprache übertragen werden. Diese Theorie wird jedoch in der Fachliteratur ebenfalls vielfach kontrovers diskutiert (Cummins 1984: 138; 143 zitiert nach Boeckmann 1997: 30f).

Da diese Typologie dermaßen umstritten ist, wird hier nicht weiter überlegt, um welche Art es sich in einem mehrsprachigen Kindergarten handeln könnte.

3.2.6. Kriterium des Einflusses der Lernsituation

Die nächste Typologie ergibt sich aus dem *Einfluss der Lernsituation* auf die Form der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Die Schwellentheorie (Schwellenniveauhypothese) von Cummins (1979) (vgl. Kap. 2.3.1.6.) postuliert, dass es drei Stufen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gibt. Von *subtraktiver* (*rezessiver*) Zweisprachigkeit ist die Rede, wenn die Zweitsprache auf Kosten der Erstsprache entwickelt wird und es zu negativen kognitiven Auswirkungen kommt. Diese kommt insbesondere dann zustande, wenn die Erstsprache eine Minderheitensprache ist und es keinen Kontakt mit dieser außerhalb des Hauses gibt. Unter gewissen Bedingungen erfolgt der Verlust der Erstsprache schneller als der Erwerb der Zweitsprache. Auf der Stufe der *neutralen* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird eine Sprache altersgemäß beherrscht, aber die zweite nicht. Es gibt dabei jedoch weder negative noch positive kognitive Auswirkungen. Bei *additiver* (*sukzessiver*) Bi- bzw. Multilingualität wird die Zweitsprache ohne Gefährdung der Erstsprache auf einem hohen Niveau beherrscht. Diese Form sollte positive Auswirkungen auf die Intelligenz haben (Boeckmann 1997: 31f; Cathomas/Carigiet 2008: 25f; Hoffmann 1991: 21).

In Kinderbetreuungseinrichtungen wird neben der additiven immer noch oft die subtraktive Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit registriert, insbesondere dann, wenn die Eltern die Entwicklung der Familiensprache nicht fördern, sondern die Bedeutung der Beherrschung der Sozialisationssprache betonen, selber Sprachen mischen oder die Möglichkeiten der außerfamiliären Verwendung der Erstsprache nicht schaffen.

3.2.7. Kriterium der Kompetenz

Eine wesentliche Unterscheidung, die aus den frühen Zeiten der Mehrsprachigkeitsforschung datiert, stützt sich auf das Kriterium der *Kompetenz*. Wenn eine Person in ihren Sprachen über einen identischen linguistischen Input und Output verfügt, wird von *perfektem* oder *wahrem* Bi- bzw. Multilingualismus bzw. vom *Ambilingualismus* gesprochen (Hoffmann 1991: 22). Eine volle

Kontrolle über alle Sprachen tritt jedoch in der Realität so gut wie nie auf und kann eventuell in solchen Bildungssystemen erreicht werden, die von vornherein und durchgehend mit zwei oder mehreren Sprachen arbeiten (Reich 2008: 44). Auf der anderen Seite wird als Beginn der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Augenblick betrachtet, in dem die ersten sinnvollen Ausdrücke in der Zweitsprache geäußert werden.

Ungefähr in der Mitte dieses Kontinuums wird der *balancierte* Bi- bzw. Multilingualismus bzw. der *Äquilingualismus* platziert. Dieser besagt, dass die beiden Sprachen ungefähr gleich gut beherrscht werden, wobei keine so gut wie von Einsprachigen gemeistert werden muss. Gewöhnlich wird die besser beherrschte Sprache dominant genannt und konventionell an erster Stelle bei Bezeichnung einer bi- bzw. multilingualen Person verwendet (Hoffmann 1991: 22).

Stark umstritten ist ein Phänomen, das mit der mangelhaften Beherrschung der beiden Sprachen verbunden ist. Die in der Literatur unter den unpassenden Bezeichnungen *Semilingualismus*, *Semibilingualismus* bzw. *Halbsprachigkeit* zu findende Erscheinung wurde von Hansegard (1968) geprägt und von Skutnabb-Kangas (1981) verbreitet (zitiert nach Boeckmann 1997: 31) (vgl. Kap. 2.3.1.6.). Diese Begrifflichkeiten werden gegenwärtig stark kritisiert, weil sie die Gefahr mit sich bringen, Sprachprobleme von Minderheiten auf die persönliche Ebene zu verlagern (Boeckmann 1997: 30f; de Cillia 2005: 4; de Cillia 2010a: 3; List 2007: 36; Romaine 1995: 11). Heutzutage wird das Phänomen mit einem geeigneteren Terminus – *eingeschränkte* bzw. *unterdrückte* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit – beschrieben (de Cillia 2010a: 3; Boeckmann 2008: 5).

> „Es handelt sich dabei um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich auf Grund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit nicht voll entwickeln konnte“ (de Cillia 2005: 4).

Die zweitsprachliche Kompetenz solcher Sprecher ist häufig in der alltäglichen Kommunikation überhaupt nicht als mangelhaft festzustellen. Sie stellt sich oft erst in der Schule als defizitär heraus. Verfügen die Kinder in den beiden/allen Sprachen über eine nicht vollständige akademisch-kognitive Kompetenz, haben sie schwerwiegende Probleme, mit abstrakten Begriffen zu operieren, etwa beim Lesen und Schreiben, sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache (de Cillia 2005: 4; de Cillia 2010a: 3).

In einem multilingualen Kindergarten sollte die balancierte Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit angestrebt werden, die nicht an einem Ideal perfekter Zwei- oder Mehrsprachigkeit ausgerichtet ist, sondern an einer realistischen Vorstellung, die beiden Sprachen in ein förderliches Verhältnis zueinander zu bringen (Reich 2008: 44). Dies bedeutet, dass nicht nur Deutsch, sondern auch die Erstsprachen der Kinder eine aktive Förderung erfahren sollten. In der Praxis ist das in Österreich allerdings selten der Fall. Auf die Förderung der Erstsprache im Kindergarten können fast ausschließlich die Kinder der drei in Österreich anerkannten autochthonen Minderheiten: BurgenlandkroatInnen, UngarInnen und SlowenInnen, zählen. TschechInnen, SlowakInnen, Roma und Sinti sowie Gehörlose haben diese Möglichkeit so gut wie gar nicht. Alle anderen Sprachen der Kinder werden nur punktuell und in sehr begrenztem Ausmaß unterstützt (vgl. Kap. 5.6.).

3.2.8. Kriterium der Funktionalität

Weiterhin wird auf der Grundlage der *Funktionalität* zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Bi- bzw. Multilingualismus unterschieden. Unter *rezeptiver* (*passiver*) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird verstanden, dass die Zweitsprache zwar verstanden wird, aber keine Äußerungen produziert werden. Die *produktive* (*aktive*) Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit implementiert, dass die zweite Sprache sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene hoch entwickelt wird (Hoffmann 1991: 24).

Das Ziel eines mehrsprachigen Kindergartens ist die aktive Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, die voraussetzt, dass die Kinder die beiden Sprachen sowohl verstehen als auch sprechen.

3.2.9. Kriterium der Wahrnehmung

Die letzte von mir vorgenommene Untergliederung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit betrifft die *Wahrnehmung*. Wenn sich eine Person selbst für bi- bzw. multilingual hält, ist von interner bi- bzw. multilingualer Identifikation die Rede, wenn sie von Dritten als solche wahrgenommen wird, spricht man von externer bi- bzw. multilingualer Identifikation (Hoffmann 1991: 26f). Diese Arten der Zwei- und Mehrsprachigkeit werden in der Fachliteratur nicht direkt benannt,

jedoch für die Bedürfnisse dieser Arbeit als *intrinsische* und *extrinsische* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit betrachtet.

Die Betreuung in einem mehrsprachigen Kindergarten sollte durch Wertschätzung und Förderung der Erstsprachen der Kinder auf die Entfaltung der intrinsischen bilingualen Identifikation abzielen, damit die Kinder selbst ihre Erstsprachenkenntnisse und eigene Identität nicht verneinen, sondern hoch achten und pflegen.

In Hinsicht auf die obigen Ausführungen stellt sich die Frage, wieso man überhaupt zu Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gelangen sollte. Ist es eigentlich vorteilhaft, mit mehreren Sprachen aufzuwachsen? Oder ist es eher eine Überforderung, die es zu vermeiden gilt? Mit diesen Fragen setze ich mich im nächsten Kapitel auseinander.

3.3. Vorzüge der Zwei- und Mehrsprachigkeit

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wurde in der Geschichte der Spracherwerbsforschung jahrelang als Risiko für die sprachliche, persönliche und kognitive Entfaltung von Kindern gesehen. Negative Einflüsse wurden in Bezug auf Persönlichkeit befürchtet, und zwar solle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit innere Konflikte bzw. Hybridität hinsichtlich Wertsystemen und Identitäten verursachen. Weinreich zitiert die Aussage eines Luxemburgers aus den 1950er-Jahren:

> „The temperament of the Luxembourger is rather phlegmatic (...). We have none of the German sentimentalism (Gemut), and even less of French vivacity (...). Our bilingual eclecticism prevents us from consolidating our conception of the world and from becoming strong personalities" (Weinreich 1953: 119 zitiert nach Appel/Muysken 1987: 113).

In den 1960er-Jahren wurden von Weisgerber mehrere Nachteile der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit für die Kognition und den Charakter genannt:

> „Dort, wo Anlagen, Familienverhältnisse, Lebensschicksale und unablässiges Mühen zusammenkommen, wird es unter Tausenden von Fällen einmal gelingen, die ideale Form der Zweisprachigkeit zu gewinnen: die Stufe der souveränen Beherrschung zweier Sprachen, (...). Für die große Menge behält es Geltung, daß *der Mensch im Grunde einsprachig ist*. (...) Vor allem aber gehen corruption du langage und corruption des moeurs Hand in Hand (...). Das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Drängens nach sprachlicher Vervollkommnung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt" (Weisgerber 1966: 73 zitiert nach de Cillia 1997: 16).

Überdies listete der Autor mehrere Nachteile der Zweisprachigkeit für die sprachliche Entwicklung, die heutzutage bizarr entgegengenommen würden:

> „großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen“ (Weisgerber 1966: 77 zitiert nach Tracy 2007b: 86f).

Auch in den 1970er-Jahren wurde weiterhin die Meinung vertreten, dass Zweisprachigkeit das Risiko der Passivität, des Konformismus, der Neurosen, der Schizophrenie oder auch der Intelligenzdefizite mit sich bringe (Boeckmann 1997: 33). Obwohl diese Vorurteile schon längst falsifiziert wurden, ist die Bemerkung von Tracy durchaus zutreffend:

> „Andererseits finden sich auch heute noch vergleichbare, wenngleich meist subtiler formulierte Vorbehalte. Mehrsprachigkeit wird positiv gesehen, wenn prestigeträchtige Sprachen involviert sind, und als Hindernis oder irrelevant, wenn es um Sprachen geht, deren Beherrschung sich nicht als Zusatzqualifikation für den Arbeits- und Bildungsmarkt erweist“ (Tracy 2007b: 87).

Heutzutage wird im Lichte neuer Untersuchungen nicht nur von sprachlichen, sondern auch von nicht sprachlichen Vorteilen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gesprochen. Außer den sprachlichen kommen noch persönlichkeitsbezogene, affektive, kulturelle, kognitive, bildungspolitische und ökonomische Vorzüge hinzu (Appel/Muysken 1987: 101; Baker 2000: 2; Boeckmann 1997: 34; Romaine 1995: 107).

Die sprachbezogenen Vorteile der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sind heutzutage offensichtlich. Die Kenntnis von mehr als einer Sprache erlaubt Kommunikation mit einem breiteren Kreis von GesprächspartnerInnen, was auch für andere Lebensbereiche ausschlaggebend sein kann. Auch Biliteralität ist ein großer Vorteil der Zweisprachigen, betont Baker (2000: 2). De Klerk (1995: 55) und de Cillia (2010b: 4) weisen darauf hin, dass sie sensibler in sozialen Situationen sind, die vorsichtige Kommunikation verlangen, dass sie sich besser in die Lage der Anderen versetzen, auf GesprächspartnerInnen differenzierter und empathischer eingehen und angemessene Antworten besser formulieren können. Kommunikative Sensibilität erhöht die Fähigkeit zum kritischen Denken des Kindes, was in großen Vorzügen beim Lernen resultiert.

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit hat auch einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeit. Bi- bzw. multilinguale Personen setzen sich mit ihrer Identität bewusst auseinander und unterstützen somit die Ausprägung eines positiven Selbstbildes (de Cillia 2010b: 4).

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit erlaubt es, Kontakte zu Personen aus anderen Nationen oder ethnischen Gruppen und somit Brücken zwischen Kulturen aufzubauen. Baker unterstreicht, dass Zweisprachige zwei oder mehr Erfahrungswelten haben:

> „With each language go different systems of behaviour, folk sayings, stories, histories, traditions, ways of meeting and greeting, rituals of birth, marriage and death, ways of conversing (...), different literatures, music, forms of entertainment, religious traditions, ways of understanding and interpreting the world, ideas and beliefs, ways of thinking and drinking, crying and loving, eating and caring, ways of joking and mourning" (Baker 2000: 4).

Zwei bzw. mehr Sprachen ermöglichen breitere kulturelle Erfahrungen und somit größere Akzeptanz kultureller Unterschiede und weniger Rassismus, so Baker (2000: 4). Götze (2003: 344) vertritt die Ansicht, dass frühe Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit den Kindern „ein Heimatrecht in beiden Sprachen und Kulturen" verleiht. In mehrsprachigen Gruppen bilden sich weniger Vorurteile aus:

> „Das Erlernen anderer Sprachen kann also friedensstiftend sein und Barrieren aus Missverständnissen oder Vorurteilen abbauen oder von Anfang an verhindern. Dieser sozial-gesellschaftliche Wert der Mehrsprachigkeit ist für die Zukunft einer globalisierten Gesellschaft unverzichtbar und, im Ganzen gesehen, weit wichtiger als der materielle Nutzen, den das Beherrschen zweier oder mehrerer Sprachen im Berufsleben mit sich bringt" (Götze 2003: 344).

Der nächste Vorteil der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit liegt im kognitiven Bereich. Boeckmann (1997: 34f) weist diesbezüglich auf verbesserte analytische Fähigkeiten und beschleunigte Intelligenzentwicklung hin. In dieser Hinsicht muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass es schwer nachzuweisen ist, „ob die reichere Intelligenzstruktur der Bilingualen auf die Bilingualität oder auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass sie einfach intelligenter sind" (Lambert 1972: 148 zitiert nach Boeckmann 1997: 35).

Die größere Fähigkeit zum abstrakten Denken kann Vorteile in der allgemeinen Ausbildung mit sich bringen. Bi- bzw. multilinguale Kinder können sich von sich selbst distanzieren und Dinge aus verschiedenen Blickpunkten betrachten. „(...) owning two languages gives a child awareness of the arbitrary relationship between objects and labels", so de Klerk (1995: 54). Sie verfügen über eine frühe Bereitschaft, anzuerkennen, dass für ein Objekt mehrere Bezeichnungen existieren sowie dass die Zuordnung von Form und Bedeutung de facto eine Vereinbarung ist. List (2007: 27) macht darauf aufmerksam, dass der deutsche Linguist Werner Leopold (1939-1949) einer der ersten war, der diesen

Vorzug explizit auf die Bilingualität zurückgeführt hat. Dank der erhöhten metasprachlichen Bewusstheit schneiden Zwei- bzw. Mehrsprachige besser als Einsprachige beim Erzählen von Geschichten ab und können Sprachverarbeitung besser kontrollieren. Dies kann zur früheren Lesefähigkeit führen und dies wiederum zu besseren akademischen Leistungen. Das Umschalten von der einen Sprache in die andere führt auch dazu, dass Zwei- bzw. Mehrsprachige flexibler in ihrem Denken sind – wieder ein Vorteil für die kognitive Entwicklung. Darüber hinaus weisen sie erhöhte Kreativität und Originalität auf (Boeckmann 1997: 34f; de Cillia 2010b: 4; de Klerk 1995: 55; List 2007: 27f).

Die kognitiven Vorzüge früher Mehrsprachigkeit führen zu bildungspolitischen Vorteilen, d. h. zur besseren Ausbildung der jungen Menschen, und diese wieder zu ökonomischen, da die Wirtschaft von der hohen Qualifizierung der BürgerInnen profitiert.

Damit die Vorteile der Mehrsprachigkeit tatsächlich zum Vorschein kommen, müssen allerdings gewisse gesellschaftliche Bedingungen erfüllt werden. In Fällen, in denen die Minderheitenkinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status kommen und dazu der Möglichkeit beraubt werden, ihre Erstsprache voll zu entwickeln, könnte sich unter Umständen eine *eingeschränkte* Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit entwickeln, die früher fälschlicherweise als *Halbsprachigkeit* bezeichnet wurde (vgl. Kap. 3.2.7.). Aus den neueren Forschungen zum Spracherwerb geht hervor, dass die Erstsprache weder perfekt beherrscht werden muss, noch dass ein nicht näher konkretisiertes Sprachniveau in dieser erreicht werden muss, um eine zweite Sprache dann erfolgreich zu lernen. Dennoch ist es von großer Bedeutung, dass die Erstsprache weiter entwickelt wird, wenn eine zweite oder weitere im Kleinkindalter dazu kommen (Götze 2003: 340f).

Zusammenfassend kann demzufolge festgestellt werden, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unter positiven Voraussetzungen keinen negativen Einfluss auf die Menschen hat, sondern im Gegensatz zu Vorzügen auf der persönlichen, affektiven, kognitiven, bildungspolitischen, sozial-gesellschaftlichen sowie ökonomischen Ebene führt.

3.4. Fazit

Die oben angeführten unterschiedlichen Erscheinungsformen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit weisen darauf hin, wie komplex das Thema ist und wie unterschiedlich die Schwerpunkte bei der Betrachtung des Phänomens sein können. Für die vorliegende Arbeit sind jene Arten von besonderer Relevanz, auf die der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten abzielen sollte bzw. welche die Situation der Kinder unter diesen Umständen im Kindergarten beschreiben.

Somit ist die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in lebensweltlich vielfältigen Kindergärten in Wien, in denen der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Alter von ca. drei bzw. vier Jahren beginnt, wie folgt:

(a) gesellschaftlich – in den Gruppen werden von den Kindern viele unterschiedliche Sprachen gesprochen,
(b) individuell – betrifft zugleich auch einzelne Kinder,
(c) innersprachlich – neben der österreichischen Standardvarietät werden im Kindergartenalltag auch Dialekte verwendet (insbesondere der Wiener Dialekt),
(d) lebensweltlich – von den Kindern werden von zu Hause verschiedene Sprachen mitgebracht,
(e) frühkindlich – beginnt zumeist erst mit dem Kindergartenbesuch im Alter von drei oder vier Jahren,
(f) koordiniert – beide Sprachen werden in zwei getrennten linguistischen Systemen gespeichert.

Darüber hinaus sollte im Kindergarten auf die Entwicklung folgender Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit abgezielt werden:

(a) Erhaltungszwei- bzw. Mehrsprachigkeit – die Erstsprachen der Kinder sollten gefördert und erhalten werden und nicht nur so lange zugelassen werden, bis die Mehrheitssprache beherrscht wird,
(b) additiv – der Zweitspracherwerb sollte ohne Gefährdung der Erstsprache verlaufen,
(c) balanciert – beide Sprachen sollten ausgeglichen beherrscht werden,
(d) produktiv – beide Sprachen sollten verstanden und gesprochen werden,
(e) intrinsisch – Kinder sollten sich der eigenen Mehrsprachigkeit bewusst sein und diese hoch schätzen.

Da ferner festgestellt werden konnte, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unter positiven Bedingungen zu Vorteilen in unterschiedlichen Bereichen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung führt (persönlichen, emotionalen, intellektuellen, bildungspolitischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen), stellt sich die Frage, wie die sprachliche Bildung im Kindergarten geplant und umgesetzt werden sollte, damit das in der Zwei- und Mehrsprachigkeit steckende Potenzial genutzt wird. Welche Sprachen sollten auf welche Art und Weise in der pädagogischen Arbeit gebildet und gefördert werden? Diese Frage ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4. Interkulturelle Sprachbildung im Kindergarten

Der Kindergarten ist die bekannteste pädagogische Einrichtung, die der Erziehung im Vorschulalter in der Familie Beistand leistet und sie vervollständigt. Zu den einzelnen Aufgaben der Institution gehören nach Hobmair (2008: 299ff) Förderung der Motorik, der Sprache und Kommunikation, der Kreativität, der Wahrnehmung und Orientierung, der Konzentration sowie der Denk- und Gedächtnisleistungen, der Lernmotivation, des Sozialverhaltens, Förderung der Gesundheit, Elternarbeit sowie religiöse Erziehung in Kindergärten, in denen die Kirche Träger ist.

Der zentrale Bereich der Kommunikationsfähigkeit als Bildungsziel im Kindergarten ist das sprachliche Handeln, zu dem neben den sprachlichen Mitteln auch soziale, emotionale und kognitive Kompetenz gehören. Die zu erreichenden Ziele der Sprachbildung in der Institution Kindergarten lassen sich nach Reich (2008: 32) folgendermaßen formulieren:

(a) das Kind kann mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich verständlich machen,
(b) das Kind versteht, welche Interessen andere Kinder äußern und kann seine eigenen Interessen verbalisieren,
(c) das Kind kann Erzählungen folgen und entwickelt Freude am eigenen Erzählen,
(d) das Kind kann die Erklärungen nachvollziehen und die Begebenheiten der äußeren Welt sprachlich erfassen,
(e) das Kind versteht die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens und kann Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt erfassen.

In Hinblick auf die institutionalisierte frühkindliche sprachliche Bildung sind in der Literatur unterschiedliche Begriffe zu finden. Der in Österreich meist verbreitete Terminus ist *frühe Sprachförderung*, wobei dieser häufig auf die Förderung auf Deutsch eingeschränkt ist (vgl. Kap. 5.1.3). Die vorliegende Arbeit thematisiert hingegen Unterstützung sprachlicher Entwicklung in allen Sprachen eines Kindes, d. h. der Erst-, Zweit- und Fremdsprache/n sowie der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Institution (vgl. Kap. 3.2.1. und 3.2.2.).

Welche Begriffe hier in Hinsicht auf die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung verwendet werden, wird im nächsten Kapitel erläutert.

4.1. Begriffsbestimmungen

Eine übersichtliche Klassifizierung der Begriffe, die in diesem Kontext erwähnt werden, bietet Reich (2008: 12ff) an. Der Autor unterscheidet vorerst zwischen den sprachlichen Aktivitäten der Kinder und jenen der BetreuerInnen. In Hinblick auf die Aktivitäten der Kinder kann zwischen drei Begriffen unterschieden werden. *Sprachentwicklung* meint jene Prozesse, die in der kognitiven Entfaltung des Kindes biologisch determiniert sind; *Sprachaneignung* bzw. *Spracherwerb* jene, die das Kind selbst unbewusst produktiv ausführt; *sprachliches Lernen* jene, die vom Kind bewusst als Sprache wahrgenommen werden.

In Hinsicht auf die Aktivitäten der BetreuerInnen wird in erster Linie zwischen der sprachlich-kommunikativen Zuwendung und den geplanten Handlungen unterschieden. Die *sprachlich-kommunikative Zuwendung* ist die Grundlage für die primäre sprachliche Sozialisation des Kindes, sie „ist der Nährboden jeder Sprachentwicklung und liefert den Rohstoff jeder Sprachaneignung“ (Reich 2008: 13). Diese unmittelbare Kommunikation kann mehr oder weniger förderlich sein. Falls sie beschränkt, ungenügend und abwechslungslos ist, hat das Kind geringere Chancen, sich die Sprache erfolgreich anzueignen.

Die sprachlichen Fähigkeiten, die im alltäglichen Austausch gefördert werden, werden darüber hinaus in sprachbewussten Familien sowie in Kindertageseinrichtungen durch gezielte sprachliche Aktivitäten, wie Gespräche, Erzählen, Erklären, Argumentieren, Lieder und Reime, unterstützt. Diese *Spracherziehung* hat einen breiteren Umfang, betrifft allgemeinere Inhalte und festere Formen und kann ebenfalls mehr oder weniger förderlich sein. Die Spracherziehung in Einrichtungen wird als *Sprachbildung* bezeichnet.

Allgemeine *Sprachbildung* im Kindergarten ist unabhängig vom Sprachbeherrschungsgrad an alle Kinder gerichtet. Sie basiert auf einer kommunikativen Didaktik und die pädagogische Hauptaufgabe beruht darin, Situationen zu schaffen, in denen sich das Kind sprachlich selbst bilden kann, also solche, die den Interessen der Kinder entsprechen und möglichst viel Raum für Äußerungen der Kinder lassen. Sprachbildung beinhaltet abwechslungsreiche

Situationen des spontanen und des überlegten Hörens und Sprechens und bezieht sich auf alle sprachlichen Handlungen. Dazu gehören sowohl die einfache sprachliche Begleitung des Alltags als auch komplizierte fachliche Erklärungen.

Sprachförderung im weiteren Sinne zielt auf jeden Auf- und Ausbau von Sprache ab. Im engeren Sinne ist Sprachförderung ein Teil der Spracherziehung, der die weniger entwickelten Fähigkeiten auszugleichen versucht und sich an einen Teil der Kinder richtet, welche Mängel im Sprachentwicklungsstand aufweisen, so Reich (2008: 13f). Sprachförderung bedeutet Unterstützung einzelner Kinder in der Kleingruppe und besteht im Großen und Ganzen darin, dem Kind zu erleichtern, sich die Sprache anzueignen. Den Unterschied zwischen der individuellen Sprachförderung und der allgemeinen Sprachbildung verdeutlicht der Autor, indem er den ersten Begriff als eine Verfeinerung des zweiten definiert:

> „Die Didaktik der Sprachförderung unterscheidet sich nicht grundlegend von der Didaktik der sprachlichen Bildung für alle, sondern ‚verfeinert' sie durch genauere Reflexion des sprachlichen Geschehens, seiner kommunikativen, thematischen und sprachsystematischen Aspekte, und deren Bezug auf einen individuellen Entwicklungsstand. Sie respektiert die Eigenaktivität des Kindes und versteht sich als Schaffung der bestmöglichen Bedingungen zu deren Entfaltung" (Reich 2008: 51).

Die Kinder werden während der Sprachförderung genauer beobachtet, die Aktivitäten detaillierter geplant und die Methoden verfeinert:

> „Sprachförderung in der Kleingruppe ist didaktisch nicht grundsätzlich verschieden von der Sprachbildung ‚für alle'. Sie verfolgt die gleichen Ziele und bedient sich ähnlicher Methoden, ist aber intensiver und bewusster und vollzieht sich unter günstigeren Bedingungen" (Reich 2008: 36).

Da mir die Differenzierung zwischen allgemeiner Sprachbildung aller Kinder und spezieller Sprachförderung förderbedürftiger Kinder durchaus nachvollziehbar und zutreffend erscheint, übernehme ich sie auch in der vorliegenden Arbeit.

In Anbetracht des Untersuchungsgegenstands führe ich allerdings noch einen Begriff ein, und zwar *interkulturelle sprachliche Bildung*, der im Folgenden eine zentrale Bedeutung übernehmen wird. Als ***interkulturelle sprachliche Bildung*** werden hier in Anlehnung an Luchtenberg (1995: 97) alle Maßnahmen der Unterstützung sprachlicher Entwicklung verstanden, die sowohl allgemeine Sprachbildungsarbeit als auch spezielle Sprachförderung einbeziehen und die als eine wesentliche Grundlage die Berücksichtigung der individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

haben, welche in Österreich relevante Größen für einzelne Kinder und Kinderbetreuungsinstitutionen sind.

4.2. Interkulturelle Sprachbildung im Rahmen interkultureller Pädagogik

Eine interkulturelle Sprachbildung, die ihren Ursprung in Zwei- und Mehrsprachigkeit hat, gewährt dem sprachlichen Aspekt einen Stellenwert, der in der allgemeinen Debatte um die interkulturelle Pädagogik eher dem Begriff der Kultur zukommt, bemerkt Luchtenberg (1995: 111). Eine solche Erweiterung der Bedeutung der sprachlichen Komponente ist laut Autorin allerdings völlig berechtigt, weil die Funktion der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kontext eines interkulturellen Zugangs offensichtlich ist. Die interkulturelle Sprachbildung, die sich am Kind und an der Situation orientiert, sollte überdies in den Kindergartenalltag integriert werden und in allen zu bildenden Bereichen im Sinne eines Prinzips durchgehend einbezogen werden (Luchtenberg 1995: 125).

Ein durchaus wichtiges Ziel der interkulturellen Sprachbildung ist in Einrichtungen vorschulischer Bildung und Erziehung insofern nicht die Beherrschung der Bildungssprache Deutsch, sondern die Erziehung zur individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowie zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Die Wertschätzung sprachlicher Vielfalt im Kindergarten sollte sich nicht nur in passiver Toleranz aller Sprachen widerspiegeln, sondern sich auch in aktiver Auseinandersetzung mit diesen einfinden (vgl. Kap. 4.2. und 4.5). In der Praxis kann diese grundlegende Annahme auf unterschiedliche Art und Weise verwirklicht werden: Von Akzeptanz der Funktionalität und bewusster Einbringung anderer Erstsprachen als Deutsch in den Kindergartenalltag über Gleichordnung der Beherrschung von Deutsch und anderen Erstsprachen bis zur vollen zwei- bzw. mehrsprachigen Erziehung (Reich 2008: 21f).

Der Autor hebt weiterhin hervor, dass es auch Strategien zum Umgang mit problematischen Situationen geben sollte, in denen „der Anteil der muttersprachlich deutschen Kinder so gering ist, dass natürliche Deutschkontakte knapp werden und Maßnahmen zur Stärkung der deutschen Sprache ergriffen werden müssen“ (Reich 2008: 22). Er betont, dass die Kindertagesbetreuungseinrichtungen in solch schwierigen Situationen von der Gesellschaft besonders unterstützt werden sollten, weil sie „Basisarbeit für den gesellschaftlichen Zusammenhalt“ leisten.

Die interkulturelle Sprachbildung, die sich mit der Gleichwertigkeit aller Sprachen auseinandersetzt, verlangt von den KindergartenpädagogInnen die Bereitschaft, ihre eigenen Werte, Normen, Stereotypen und Vorurteile zu reflektieren und zu überdenken und setzt einen kompetenten Umgang mit den Sprachen voraus. Laut diesem Konzept sollten die KindergartenpädagogInnen:

(a) sich mit den eigenen kulturellen, religiösen und traditionellen Wurzeln auseinandersetzen und bereit sein, eigenes Denken, Handeln und Fühlen zu reflektieren und in Supervision aufzufrischen,
(b) sich mit der eigenen sprachlichen Sozialisation auseinandersetzen, d. h., sich überlegen, welche positiven und negativen Erinnerungen sie mit der eigenen Sprache, Sprechweise, Sprechfreude sowie mit dem Erlernen einer Fremdsprache haben,
(c) sich fundiertes Wissen über Spracherwerb aneignen,
(d) die Bedeutung der Bildung und Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb anerkennen, d. h., sich mit solchen Themen wie Identitätsentwicklung und Erstsprache, Sprache als Familienstruktur, Wert- oder Geringschätzung von Sprache, Respekt von der Einzigartigkeit jedes Kindes beschäftigen,
(e) die Forderung berücksichtigen, dass die erzieherische Haltung von Akzeptanz und Liebe geprägt sein soll und ausreichend sprachliche Angebote einsetzen, damit sich die Sprache entwickeln kann,
(f) sich dessen bewusst sein, dass Sprachbildung ein Teil der allgemeinen pädagogischen Arbeit ist und allen Kindern zugute kommt,
(g) alle im Kindergarten vorhandenen sprachlichen Ressourcen nutzen, d. h. SprachförderInnen, AssistentInnen, Eltern, Gäste, DolmetscherInnen,
(h) unterschiedliche Sprachbildungskonzepte berücksichtigen und an die Situation am jeweiligen Standort anpassen (Haberleitner 2005: 64f).

Eine der fundamentalen Aufgaben interkultureller Sprachbildung ist demzufolge der wertschätzende Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten, dessen Ziel nach Reich (2008: 46) als „Gewinn einer offenen und akzeptierenden Haltung gegenüber anderen Sprachen und den mit ihnen verbundenen Kulturen“ sowie als Stärkung sprachlicher Fähigkeiten einzelner Kinder zusammengefasst werden kann. In Anbetracht der oben aufgelisteten Bandbreite an Aufgaben, die

KindergartenpädagogInnen in Hinblick auf die interkulturelle Sprachbildung erfüllen sollten, stellt sich die Frage, wie sie ihre Arbeit konzeptionell planen sollten, um diesen Verpflichtungen gerecht zu werden.

4.3. Konzeptualisierung interkultureller Sprachbildung

Der Konzeptualisierung der sprachlichen Bildung vor dem Hintergrund lebensweltlicher Zwei- und Mehrsprachigkeit sollten die KindergartenleiterInnen bzw. PädagogInnen angemessen viel Zeit widmen und hierzu umfassende, überlegte Bildungspläne verfassen. Die leitenden Prinzipien solcher Konzepte interkultureller Sprachbildung werden in diesem Kapitel ausführlich dargestellt.

4.3.1. Interkulturelle Sprachbildung als Querschnittsaufgabe des Kindergartens

In den meisten Bildungsplänen wird Sprache sowohl als eine Qualifikation bezeichnet, die einen eigenen Bereich bildet, als auch als eine, die sich quer über alle nicht primär sprachbezogenen Gebiete vorschulischer Arbeit zieht. Der Bildungsbereich Sprache verschmilzt nämlich mit anderen Bereichen, wie Ethik, Gesundheit, Naturwissenschaften oder Technik, indem bei diesen Planungs-, Organisations-, Gruppen- oder Kreisgespräche geführt werden oder sie ganz einfach sprachlich begleitet werden. In den genauen Beschreibungen dieser Gebiete wird allerdings kaum explizit auf sprachbezogene Aufgaben hingewiesen, was ein durchaus wichtiger Schritt bei der Konzeptionierung sprachlicher Bildung wäre (Reich 2008: 29; 43 in Anlehnung an Jampert/Leuckefeld/Zehnbauer/Best 2006: 53ff; Ringler 2004: 19). Interkulturelle Sprachbildung sollte nicht nur als Querschnittsaufgabe des Kindergartens verstanden werden, sondern auch als solche vom gesamten Team empfunden und unterstützt werden.

4.3.2. Einbettung spezieller Sprachförderung in allgemeine Sprachbildung

Die Gesellschaft erwartet von Kindern, dass sie beim Schuleintritt die Bildungssprache Deutsch auf einem schulreifen Niveau beherrschen (vgl. Kap. 5.1.2.). Diese Erwartungen sind deutlich verstärkt an Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gerichtet. Diesbezügliche Bestrebungen beeinflussen die Praxis der sprachlichen Unterstützung viel stärker als das Vertrauen in die Kräfte sprachlicher Selbstbildung der Kinder, wodurch es zwischen der allgemeinen

Sprachbildung und der speziellen Sprachförderung im Kindergarten zu einem Spannungsverhältnis kommen kann. Um eventuellen Konflikten vor diesem Hintergrund auszuweichen, sollte die Sprachförderung in die allgemeine Konzeption der Sprachbildung eingeflochten werden. Dabei sollten die jeweiligen Fördereinheiten so geplant sein, dass sie in das interkulturelle Sprachbildungskonzept der Einrichtung eingefügt werden können und eine Verbindung zwischen den für das jeweilige Kind förderlichen Angeboten und den der Gruppe vorzuschlagenden Beschäftigungen sichert, plädiert Reich (2008: 31; 49).

Darüber hinaus sollte das Konzept der interkulturellen Sprachbildung beinhalten, wie Kinder mit allgemein erschwerter Sprachentwicklung und Kinder mit Aufholbedarf im Deutschen unterstützt werden können und wie dies organisatorisch zu arrangieren ist (Reich 2008: 20).

4.3.3. Verbindung des ganzheitlichen und sprachsystemischen Ansatzes

In der Diskussion um Konzepte der Sprachbildung war in den 1970er-Jahren ein Paradigmenwechsel von der gezielten zur ganzheitlichen Sprachbildungsarbeit zu verzeichnen. Der eindeutig sprachsystemische Ansatz wurde über zwei Jahrzehnte lang durch die sog. *ganzheitliche (situative/kindgemäße) Sprachförderung* ersetzt, die sich bei der „Betonung der Verwobenheit von Sprache, Handlung und Situation nicht für die Innenansicht der Sprache interessiert und schon gar nicht auf Details in der Sprachentwicklung der Kinder geachtet hat“ (Reich 2008: 24).

Die negativen Berichte aus der Praxis um die Jahrtausendwende führten erneut zur Entwicklung neuer Programme mit ausgeprägtem sprachsystematischem Ansatz, die sich sowohl an Kinder mit einer anderen Erstsprache, als auch an Kinder mit Deutsch als Erstsprache richten. Diese Ansätze, die bestimmte Aspekte aus dem Sprachsystem auswählen und entsprechende Übungen vorschlagen, lassen allerdings die zugrundeliegenden spracherwerbstheoretischen Annahmen zumeist nicht erkennen und setzen eine Homogenität der Kinder voraus, indem sie die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder ignorieren und die Anpassung des Programms an den jeweiligen Sprachentwicklungsstand erschweren. Reich (2008: 25) weist darauf hin, dass die Förderprogramme trotzdem beliebt sind, da sie Handlungssicherheit und scheinbare Kontinuität der Spracharbeit verleihen. Er betont jedoch, dass

erfolgreiche Sprachbildungsarbeit eine differenzierte Vorgehensweise verlangt, der Sprach- und Lebenswelt des einzelnen Kindes angepasst werden sowie seine individuelle Besonderheiten berücksichtigen sollte. Deswegen sind pauschale Förderprogramme, die an alle Kinder einer Gruppe gerichtet sind, wenig sinnvoll.

Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 188) heben darüber hinaus hervor, „dass Sprachförderung im Rahmen eines isolierten Sprachtrainings eine wenig effektive Methode ist und dass Kinder stärker motiviert sind, wenn sprachliches Lernen im Kontext von Spielsituationen stattfindet“. So versuchen die neuesten Ansätze die Gegensätze zu überwinden und den ganzheitlichen Ansatz mit dem sprachsystemzentrierten zu verbinden. Als Grundlage der Sprachentwicklung wird Erfahrung betrachtet, die um einen stärkeren Sprachbezug ergänzt wird. Auch Jampert (2002: 116) plädiert für den Ansatz *Schlüsselsituation Sprache*, nach dem Sprache als Basiskompetenz am effektivsten in Situationen gelernt wird, die für Kinder von Bedeutung sind. Reich (2008: 26f) betont dabei, dass die Angabe, in welchem Verhältnis die beiden Ansätze zueinander stehen, ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Konzeption sprachlicher Bildung ist.

In der vorliegenden Arbeit versuche ich der oben vorgeschlagenen Verbindung der beiden Anhaltspunkte gerecht zu werden und die interkulturelle Sprachbildung als eine Synthese zwischen der sprachsystemzentrierten und dem ganzheitlichen Ansatz darzustellen, wobei ich besonders viel Aufmerksamkeit der emotionalen Entwicklung der Kinder widme (vgl. Kap. 4.4.2.).

4.3.4. Kompetenzorientierung anstelle von Defizitorientierung

Im Rahmen der Elementarerziehung, die insbesondere viel Wert auf die Selbstverwirklichung der Kinder legen und sich von externen Erwartungen der Gesellschaft distanzieren sollte, ist zunehmendes Nachgeben gegenüber dem äußeren gesellschaftlichen und politischen Druck zu verzeichnen. Wenn sich die Sprachförderung im engeren Sinne den sprachlichen Anforderungen des Bildungssystems unterordnet, läuft sie Gefahr, sich an sprachlichen Defiziten der Kinder zu orientieren, anstatt auf den bereits erworbenen Fähigkeiten aufzubauen. Somit kann sie im Widerspruch zum Grundsatz der kompetenzorientierten Elementarpädagogik stehen. Wenn sie sich auf die Anforderungen der Verwaltung ausrichtet, welche die sinnvolle Verwendung der öffentlichen Mittel nachweisen

muss, gerät sie in Gefahr, eine gewisse Separierung der Kinder zu vollziehen. Dies stellt sie in Opposition zu dem Grundsatz der integrativen Pädagogik, in der sich die Kommunikation zwischen Kindern unterschiedlichen Sprachstandes besonders sprachfördernd auswirkt (Reich 2008: 14).

Ein umfassendes Konzept der interkulturellen Sprachbildung soll demzufolge nicht nur die Sprachförderung der Kinder mit mangelhaften Sprachkenntnissen, sondern auch die Sprachbildung für alle Kinder beim gleichzeitigen Vermeiden von Defizitorientierung und Separierung, beinhalten (Plutzar/Kerschofer-Puhalo 2009: 17; Reich 2008: 14).

4.3.5. Feststellen des Sprachstandes und des Sprachförderbedarfs

Mit der zu vermeidenden Orientierung an Defiziten ist ebenfalls das Problem der Abgrenzung von förderbedürftigen und nichtförderbedürftigen Kindern verbunden. Der Stand der sprachlichen Entwicklung ist bei monolingualen Kindern an der altersgemäßen Sprachentwicklung zwar gut messbar, allerdings können keine Rückschlüsse auf eine Grenze zwischen Förderbedarf und keinem Förderbedarf gezogen werden. In der Wissenschaft herrscht Einigkeit darüber, dass die sprachliche Entwicklung um den alterstypischen Durchschnitt bzw. mehr oder weniger darüber oder darunter liegt und jede klare Grenzziehung willkürlicher Natur ist.

Überdies ist für zwei- und mehrsprachige Kinder der Maßstab der altersgemäßen monolingualen Sprachentwicklung beinahe überhaupt nicht brauchbar und eignet sich nicht zur Feststellung, ob Kinder mit Deutsch als Zweitsprache förderbedürftig sind (Reich 2008: 15). Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar zunehmend Verfahren, die sich an Kinder mit Zweitsprache Deutsch wenden (wie z. B. BESK-DaZ, LiSe-DaZ), sie geben jedoch keine Auskünfte über den Sprachstand in der jeweiligen Erstsprache. Die für Kindergartenkinder existierenden Instrumentarien zur Sprachstandserhebung in den Erstsprachen (HAVAS 5, CITO) werden hingegen so stark kritisiert, dass sie nicht empfohlen werden können.

Die zweite Richtlinie, nämlich die der sprachlichen Schulreife, ist noch weniger verwendbar. Fürs Erste liegen keine brauchbaren Studien vor, die erklären, was es bedeutet, dem schulischen Unterricht sprachlich folgen zu können. Des Weiteren, falls dies doch zustande käme, könnte – wie im Falle der

Altersgemäßheit – keine objektive Grenze zwischen der Förderbedürftigkeit und Nichtförderbedürftigkeit gezogen werden. Dieser Maßstab reflektiert jedoch die Überzeugung der Gesellschaft, dass die Beherrschung des Deutschen den Schulerfolg und die gesellschaftliche Integration bedingt sowie dass die wichtigste Verpflichtung des Kindergartens darin liege, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Infolgedessen werden den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu hohe Normen der zu erreichenden Deutschkenntnisse auferlegt, die ihrer normalen Entwicklung widersprechen (Reich 2008: 15ff) (vgl. Kap. 5.1.3.).

Ein geeignetes Konzept der interkulturellen Sprachbildung im Kindergarten sollte demnach klar festlegen, an welchen Maßstäben die Sprachentwicklung und der Förderbedarf der Kinder gemessen werden, und auch, wie mit den unklaren Grenzen zwischen Förderbedürftigkeit und Nichtförderbedürftigkeit umzugehen ist. Die Feststellung des Sprachstandes bzw. des Sprachförderbedarfs beruht allerdings nicht nur darauf, die sprachliche Entwicklung des Kindes mittels eines Verfahrens zu untersuchen, sondern inkludiert bereits die Kenntnis der familiären sprachlichen Umgebung des Kindes sowie eine freie Beobachtung im Kindergartenalltag.

Zu Beginn des Kindergartenbesuchs sollten sich die KindergartenpädagogInnen genau erkundigen, mit welchen Sprachen das Kind außerhalb des Kindergartens konfrontiert wird, d. h. zu Hause, im Freundeskreis oder unter anderen Umständen. Während eines individuellen Gesprächs sollten die Eltern eine Auskunft über die Spracherziehung in der Familie, d. h. über Sprach- und Sprechgewohnheiten sowie über ihre Vorstellungen bezüglich der Sprachbildung im Kindergarten, geben, damit die KindergartenpädagogInnen die Gesamtbefindlichkeit der Kinder, d. h. ihre Lebenssituation, Eigenschaften, Stärken und Schwächen, kennenlernen und pädagogische Ziele, Methoden und Angebote auf die unterschiedlichen Bedürfnisse anpassen können, betonen Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 203).

Eine Besprechung der sprachlichen Erziehung des Kindes mit den Eltern gehört zum sprachpädagogischen Rahmen nicht nur dann, wenn die Familiensprache eine andere als Deutsch ist. Auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache können im Kindergarten mit einer „fremden“ Sprache konfrontiert

werden, wenn dort die Standardvarietät und in der Familie ein Dialekt gesprochen wird (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 178; 203; Reich 2008: 34ff).

Nach der Eingewöhnungsphase sollten die KindergartenpädagogInnen das allgemeine sprachliche Handeln der Kinder beobachten, um festzustellen, ob diese sprachlich genügend entwickelt sind, um an den normalen Sprachbildungsangeboten erfolgreich teilnehmen zu können. Besonders wichtig ist es dabei sicherzustellen, dass die Würde der Kinder während der Beobachtung geachtet wird. Die Beobachtenden sollten die Kinder während der Beobachtung nicht irritieren oder gar verletzen, sondern gegenüber kindlicher Eigenart Achtung und Wertschätzung ausdrücken. Dazu gehört, den Kindern auf kindgerechte Weise zu erklären, warum sie beobachtet werden, sie fragen, ob sie es als störend empfinden, falls sie Anzeichen des Wunschs nach Rückzug bemerken, den Wunsch der Kinder, unbeobachtet und ungestört zu sein, respektieren und die Ergebnisse, falls pädagogisch sinnvoll, mit den Kindern zu besprechen. Der Respekt dem Kind gegenüber zeigt sich auch in der Interpretation der Daten, die als Momentaufnahmen betrachtet werden und nicht als absolute Erfassung des ganzen Kindes, betonen Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 208f).

In dieser Hinsicht ist es sehr wichtig zu unterstreichen, dass die Rolle der KindergartenpädagogInnen als BeobachterInnen vom gesamten Team und von den Eltern anerkannt werden sollte. Eine situationsbezogene Arbeitsweise bedeutet nicht mehr, dass die PädagogInnen alles unter Kontrolle haben und überall und ständig präsent sind, sondern dass im Mittelpunkt des Geschehens die Eigenaktivität der Kinder steht. Für viele KindergartenpädagogInnen bedeutet dies, dass sie ihre eigene Rolle neu entwerfen sollten, was keine einfache Aufgabe darstellt. Die Annahme dieses neuen beruflichen Rollenverständnisses wäre viel einfacher, wenn den Reflexionsprozessen bereits in der Ausbildung der gleiche Stellenwert gewährt würde wie der pädagogischen Arbeit (Militzer/Fuchs/ Demandewitz/Houf 2002: 209f).

Für die ersten Sprachbeobachtungen ist laut Reich (2008: 38; 48) keine detaillierte Sprachstandserhebung vonnöten, sondern nur die Beobachtung des Sprachgebrauchs in einigen typischen Kommunikationssituationen, die für alle Kinder gleich sind. So sollte herausgefunden werden, ob sich das Kind lieber mit Erwachsenen oder anderen Kindern unterhält, ob es lieber zuhört oder selbst redet,

ob es lieber das Vorgesagte wiederholt oder eigene Äußerungen produziert oder auch, ob es lieber in der Umgebungssprache oder in der Familiensprache spricht.

Bei zwei- bzw. mehrsprachigen Kindern ist es überdies wichtig, auch den Umgang mit der Familiensprache heranzuziehen. Die Einschätzung der Erstsprachekenntnisse des Kindes ist sogar dann möglich, wenn keine MitarbeiterIn die jeweilige Sprache spricht. Dies beruht in solchen Fällen auf der Verfolgung der Kommunikation des Kindes mit seinen Eltern und mit den gleichsprachigen Kindern sowie auf den Elternaussagen über die häuslichen Interaktionen. Im Zuge der sprachlichen Förderung soll dann insbesondere die Sprache intensiv unterstützt werden, die schwächer entwickelt ist (Reich 2008: 54f; 59).

Erst den dritten Schritt bildet die Erhebung des Sprachstandes des Kindes mit Hilfe eines Diagnoseinstruments (Reich 2008: 55). Im Rahmen der Verfahren der Förderdiagnostik, die eine umfangreiche Erfassung der sprachlichen Kompetenzen beabsichtigen und von den Verfahren der Selektionsdiagnostik zu trennen sind, wird insbesondere zwischen Schätzverfahren (Selbsteinschätzung), Beobachtungen (Beobachtung sprachlicher Handlungen im Kindergartenalltag), Profilanalysen (Analyse „freier“ Sprachproben) und Tests unterschieden (Bredel 2005: 100; Ehlich 2005a: 43ff; Reich 2005: 155).

Im vorschulischen Bereich sind insbesondere die Beobachtungsverfahren zu empfehlen, welche die Kleinkinder nicht in stressige Testsituationen versetzen und vor allem dann, wenn sie von den eingeschulten gruppenleitenden KindergartenpädagogInnen oder im Falle anderer Sprachen als Deutsch anderen MitarbeiterInnen durchgeführt werden, welche die Kinder bereits kennen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Sprachstandserhebung, die auf die Stärken und Schwächen des Kindes hinweisen, sollte weiterhin für jedes Kind ein individueller Förderplan mit einem speziellen Förderziel und den für das Kind günstigen Fördersituationen angefertigt werden, so Reich (2008: 57ff). Wenn dabei die gruppenleitenden KindergartenpädagogInnen sowohl die Durchführung der Sprachstandserhebung als auch die nachfolgende Sprachbildung bzw. Förderung übernehmen, wird nicht nur die personelle Kontinuität gesichert (vgl. Kap. 4.4.2.), die für die kindliche Entwicklung von Bedeutung ist, sondern auch die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften unterstützt (vgl. Kap. 4.8.) (Ehlich/Bredel/Reich 2008: 33).

4.3.6. Eingliederung in den Kindergartenalltag und Kleingruppenarbeit

Eine im Kindergarten besonders zu empfehlende Form der interkulturellen Sprachbildung ist die Integrierung geplanter und spontaner Sprachbildungsangebote in den Kindergartenalltag, die erlaubt, die Sprache in natürlichen und kontextgebundenen Situationen zu erwerben (Lamparter-Posselt/Jeuk 2008: 156).

Darüber hinaus kann das frühe Sprachenlernen in additiver Form in einer Kleingruppe stattfinden, in der gezielt mit einigen Kindern auf einmal gearbeitet wird. Die Gruppengröße sollte laut Reich (2008: 61) optimal zwischen vier und sechs Kindern betragen. Solch eine Fördergruppe ist nicht zu klein, weswegen kein Sprechdruck auf einzelne Kinder ausgeübt und die Kommunikation nicht eintönig wird, sowie nicht zu groß, weswegen einzelne Kinder nicht zu lange warten müssen, bis sie zu Wort kommen. Solch eine kleine Gruppe, in der sich auch Kinder ohne Förderbedarf befinden können, kann „ein wahrer Segen“ (Reich 2008: 61) für schüchterne Kinder sein, denen es leichter fällt, sich zu äußern, wenn die Anzahl der ZuhörerInnen nicht zu groß ist. In anderen Publikationen hingegen wird eine Gruppengröße von nur zwei bis drei Kindern empfohlen (Hoffmann/Polotzek/Roos/Schöler 2008: 297 zitiert nach Gusenbauer 2011: 76).

Die sprachliche Zusammensetzung solcher Kleingruppen kann unterschiedlich organisiert werden. Wird mit Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf zusammengearbeitet, ist es zwar schwieriger, das Angebot an unterschiedliche sprachliche Niveaus und Bedürfnisse anzupassen, es wirkt sich aber positiv auf den Spracherwerb der Kinder aus, da sie sich gegenseitig sprachlich anregen. Werden hingegen homogene Gruppen von Kindern gebildet, ist es zwar einfacher, das Angebot zu planen, es kann jedoch Nachteile für die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf mit sich bringen (Knapp/Kucharz/Gasteiger-Klicpera 2010: 107; Reich 2008: 19; Roos/Polotzek/Schöler 2010: 5 zitiert nach Gusenbauer 2011: 78). Angesichts dieser Überlegungen scheint es sinnvoll, abwechselnd sowohl heterogene Gruppen von förderbedürftigen und nichtförderbedürftigen Kindern zu bauen, in denen sich die Kinder einander Impulse geben, als auch sprachlich homogene, in denen an den Sprachstand der Kinder angepasst gearbeitet werden kann.

Arbeit in einer Kleingruppe sollte zwischen 20 und 40 Minuten dauern, abhängig von der jeweiligen Aktivität. Je konzentrierter und ruhiger die Kinder

dabei sein müssen, desto kürzer soll die Förderung dauern, damit das Durchhaltevermögen der Kinder nicht angestrengt wird. Die Tageszeit sollte so gewählt werden, dass die involvierten Kinder nicht von wesentlichen Gemeinschaftsaktivitäten zurückgezogen werden und die Einheit nicht als Strafe betrachten. Empfehlenswert ist der frühe Vormittag, an dem noch nicht alle Kinder da sind, wodurch mehr Zeit für Kleingruppenarbeit zur Verfügung steht. Die Sprachförderung soll nach Möglichkeit am besten jeden Tag stattfinden. Falls dies jedoch aus personellen Gründen nicht möglich ist, sollte die Einheit zumindest dreimal die Woche stattfinden, empfiehlt Reich (2008: 61f).

4.3.7. Einsatz interner und externer Sprachbildungskräfte

Die interkulturelle sprachliche Bildung bzw. Förderung sollte nicht nur in den Kindergartenalltag eingebunden und um die Arbeit in Kleingruppen erweitert werden, sondern auch optimalerweise von den gruppenleitenden KindergartenpädagogInnen durchgeführt werden, welche zu den Kindern eine stabile positive emotionale Bindung haben, was die Grundlage für erfolgreiche sprachliche Entwicklung bildet (vgl. Kap. 4.4.2.). Darüber hinaus ist personelle Kontinuität wichtig für die Qualität der allgemeinen und sprachlichen Bildung (Fthenakis 2003b: 222ff).

Die KindergartenpädagogInnen sollten ihren Arbeitstag so planen, dass sie Zeiten für bewusste Hinwendung zu den Kindern und eine ruhige, einlässliche Unterhaltung mit ihnen von Zeiten für Rückzug und für die Erholung vom Reden trennen können. Das bewusste Verfügen über die Zeit für die Sprachbildung dient der inneren Balance der KindergartenpädagogIn sowie den Kindern, denn sie gewährt mehr Konzentration und ist freier von Störungen (Reich 2008: 37). Dabei bedarf es „eines beruflichen Selbstverständnisses, das abrückt von der Vorstellung, ständig für alle (25!) Kinder ansprechbar und verfügbar zu sein und statt dessen ein differenziertes, situationsbezogenes pädagogisches Handeln in den Vordergrund stellt“, betonen Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf (2002: 177f).

Eine solche Zeiteinteilung muss allerdings mit dem Tagesablauf der Einrichtung im Einklang stehen und im Team besprochen werden. Akzeptiert und unterstützt das Team eine KollegIn, die sich zeitlich begrenzt nur auf ein einzelnes Kind konzentriert, so kann bewusste sprachliche Bildung bzw. Förderung mit der

nötigen Aufmerksamkeit durchgeführt werden (Militzer/Fuchs/Demandewitz/ Houf 2002: 177f; Reich 2008: 37f).

Die externen Sprachförderkräfte hingegen, die nur stundenweise die einzelnen Häuser besuchen, haben weniger Zeit, um eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, können ihre Angebote kaum in die tägliche pädagogische Arbeit einbetten, sondern sind oft gezwungen in Gruppen zu arbeiten, was prinzipiell weniger günstig für die Sprachlernprozesse ist (Thiersch 2007: 19f; Tracy 2007a: 163f). Auf der anderen Seite verfügen externe SprachförderInnen über eine spezielle Qualifikation und können ausschließlich diese Aufgabe fokussieren. Überdies ist der Einsatz zusätzlicher Fachkräfte unter Berücksichtigung personeller Möglichkeiten der österreichischen Kindergärten häufig die einzige Chance, die Kinder in ihren Erstsprachen zu unterstützen sowie eine größere Anzahl unterschiedlicher Sprachen abzudecken. Ferner kann eine regelmäßig dazu kommende Kraft von außerhalb, die entsprechende Persönlichkeitsmerkmale aufweist (vgl. Kap. 4.4.2) und motiviert arbeitet, von den Kindern sehr positiv und die von ihr organisierte Einheit als eine Art Belohnung empfunden werden, was sich wiederum positiv auf die Erwerbsprozesse auswirken kann.

4.4. Didaktisch-methodische Hinweise für interkulturelle Sprachbildung

4.4.1. Motivation zur sprachlichen Aktivität

Die Aufgabe der Sprachbildungsarbeit ist es, die Aufmerksamkeit der Kinder zu wecken, Bedeutungen aufzubauen und Impulse zur sprachlichen Aktivität zu geben. Zum Erzeugen der Aufmerksamkeit eines Kindes ist es besonders günstig, es persönlich anzusprechen und auf seine Interessen, Wünsche und Bedürfnisse einzugehen. Findet das Kind sich selbst im Angebot der KindergartenpädagogIn, so erlebt es, dass seine Ideen wertgeschätzt und fortgesetzt werden, was wiederum sein Selbstwertgefühl stärkt und somit auch seine Bereitschaft, sich Neues anzueignen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 176; 188; Reich 2008: 40f). Um die Kinder zum Sprechen anzuregen, ist es vorteilhaft, sich auf den Inhalt des Gesagten und nicht auf die Form zu konzentrieren (bestätigen), um Erklärungen zu bitten, offene Fragen sowie Rückfragen zu den kindlichen Äußerungen zu stellen sowie diese erweiternd fortzuführen.

Auch besondere Ausdrucksweise fördert die Konzentration der Kinder, daher sollten die PädagogInnen versuchen, sich während des Vorlesens, Erzählens bzw. des Rollenspiels anregend zu äußern, d. h. stark betonen, Stimme färben sowie spannende Pausen einsetzen. Konzentrationsfördernd sind darüber hinaus sprachliche Aktivitäten, die andere Sinne ansprechen, wie das Hören von Geräuschen, das blinde Antasten, Riechen oder Schmecken und Benennen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 187; Reich 2008: 41; Thiersch 2007: 14). Bei Aneignung neuer Bedeutungen sind auch Mimik und Gestik sowie Bilder unterstützend. In dieser Hinsicht muss jedoch bemerkt werden:

> „Vor allem aber ist es die Sprache selbst, die die Sprache voranbringt. Die Kinder sollen mehr und mehr dazu fähig werden, sprachliche Erklärungen zu verstehen und Bedeutungen aus sprachlichen Zusammenhängen heraus zu erfassen“ (Reich 2008: 41).

Da das Kind Zeit braucht, um die neuen Inhalte zu internalisieren, also mit dem bereits Bekannten zu verknüpfen, bevor es zu sprechen beginnt, soll ihm Zeit gegeben, sollen Sprechgelegenheiten geschaffen und falls notwendig Ausdrücke vorgesprochen werden. Dies bedeutet jedoch auf keinen Fall, dass das Kind von der Sprachaneignungsarbeit befreit werden kann. Die KindergartenpädagogInnen sollen nicht an der Stelle des Kindes reden oder es auf „sprachliche Schonkost“ setzen, sondern es darin unterstützen zu Wort zu kommen und seine sprachlichen Fähigkeiten einzuüben und zu festigen. Anschließend ist es wichtig, zu der kindlichen Äußerung eine Rückmeldung zu geben, die wieder weiterführt (Reich 2008: 48f).

Darüber hinaus wirkt sich gemütliche und einladende Raumgestaltung auf die Sprechfreude aus und trägt dazu bei, „dass sich Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen nach Bewegung, Rückzug, Orientierung, Gestaltungsfreiheit und Experimentierfreude wiederfinden können“, so Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 183). Die Autorinnen machen darauf aufmerksam, dass die Vielfalt der Kulturen verursacht, dass es sehr unterschiedlich empfunden werden kann, was wohltuend und was anregend ist. Ein von der Familie ausgeborgter Gegenstand kann für das Kind das Gefühl der Vertrautheit auslösen und bei einem anderen Kind Neugierde wecken. Können die Kinder die Räumlichkeiten des Kindergartens gemeinsam mit der PädagogIn gestalten, schaffen sie sich ein Stück Zuhause, in dem sie sich wohl fühlen, Vertrauen und Selbstwertgefühl finden und zum Sprechen ermuntert werden.

Ferner sollte der eventuelle Hall oder Lärm gedämpft bzw. abgeschirmt und den Kindern die Bewegungsfreiheit gesichert werden. Körperliche Bewegung kann einen Anstoß zur Sprechfreude geben und sich positiv auf die Kommunikation auswirken, weswegen die Fördereinheiten den Kindern Bewegung und Spontaneität erlauben und eher selten Disziplin und Einhalten besonderer Regeln fordern sollten (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 183ff; Reich 2008: 62f).

4.4.2. Orientierung an emotionalen und entwicklungsbezogenen Eigenschaften der Kinder

Eine grundlegende Voraussetzung für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder überhaupt ist die Bereitschaft der Erwachsenen, sich auf die Besonderheiten der Kinder einzulassen und sich an deren Bedürfnissen zu orientieren. Dies ist ausschlaggebend für das Entstehen eines öffnenden Kontaktes und die Schaffung einer optimalen Lernatmosphäre, auch für die sprachliche Entwicklung (Komorowska 1999: 43; Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 175; Myczko 2000: 207; Thiersch 2007: 20).

Die Herstellung eines öffnenden Kontaktes zum Kind bedeutet, eine Verbindung zu ihm aufzubauen, „die für das Kind stimmig ist, gegen die es sich nicht verschließen und abschotten muss“, so Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 171f). Beim Aufbau eines öffnenden Kontaktes ist es wichtig, das Kind zu beachten, Blickkontakt zu ihm zu suchen, ihm einen freundlichen Blick zu schenken, eine offene Körperhaltung einzunehmen, Körperkontakt anzubieten (aber nicht aufzuzwingen), sich dem Kind zuzuwenden sowie Rituale des Kindes als Beziehungsbrücken aufzugreifen. Dies beinhaltet sowohl das Bedürfnis nach Nähe oder Distanz sowie die Verschlossenheit des Kindes zu akzeptieren als auch eigene innere Bedürfnisse und Grenzen einzuhalten. Das Kind kann nämlich verunsichert werden und es als unangenehm empfinden, wenn es von Seiten der KindergartenpädagogIn subtile Signale der Ablehnung spürt, die durch die Diskrepanzen zwischen gezeigter und gewünschter Nähe entstehen.

Für das Herstellen eines öffnenden Kontakts ist die Bereitschaft der PädagogIn entscheidend, sich immer wieder neu auf die Kinder einzulassen, sich an deren Bedürfnissen zu orientieren und die eigenen Vorurteile aufzulösen. Erst dann fühlen sich die Kinder wohl, was eine grundlegende Voraussetzung für die

allgemeine Entwicklung ist. Diese Schlüsselqualifikation für den Beruf von KindergartenpädagogInnen ist allerdings nicht einfach und erfordert persönliche und sozial-kommunikative Reife, die im Zuge berufsbiografischer Erfahrungen erworben und im Rahmen der Ausbildung weiterentwickelt werden muss (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 173ff).

Spezifisch für Kinder ist große *Emotionalität*, sie brauchen *Zuwendung, Geborgenheit* und *Wertschätzung*, um sich überhaupt zu entwickeln. Auch im Kindergarten benötigen sie eine enge Bezugsperson, der sie vertrauen und bei der sie sich sicher fühlen. Deswegen ist es wichtig, dass die KindergartenpädagogInnen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, d. h., dass sie sich freundlich, geduldig, aufgeschlossen und humorvoll den Kindern gegenüber verhalten und dadurch eine Atmosphäre der Entspannung und Sicherheit schaffen. Von Bedeutung ist es auch, mit den Kindern Blickkontakt aufzunehmen, über den sie emotionale Nähe und Zuwendung erleben und dabei die Mund- und Lippenbewegungen der PädagogInnen beobachten können (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 181; 212; Myczko 2000: 208). An dieser Stelle soll allerdings hervorgehoben werden:

> „Wenn die Erzieherin dafür sorgt, dass Kinder sich in der Einrichtung wohl und geborgen fühlen, dann nicht einzig mit dem Ziel, kindliches Wohlbefinden zum Zwecke der Sprachförderung zu be(-nutzen), sondern weil Kinder ein Recht auf Wertschätzung und Achtung haben, ein Recht auf Wohlbefinden, an dem Ort, an dem sie einen Großteil des Tages verbringen“ (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 176).

Darüber hinaus sollten die PädagogInnen flexibel in der Gestaltung des Tagesablaufs sein und sich am kindlichen Bedürfnis nach *Orientierung* bzw. *Freiraum* für Eigenbeschäftigung richten. Immer wiederkehrende Orientierungspunkte im Tagesablauf können den neu eingetretenen Kindern sowie Kindern mit wenig Deutschkenntnissen Sicherheit geben. Andererseits brauchen Kinder mit mehr Selbstvertrauen mehr Flexibilität und Offenheit. Daher sollten die KindergartenpädagogInnen eine organisatorische Begabung aufweisen und flexibel sein, um eine Aktivität zu wechseln, wenn Kinder Anzeichen der Entmutigung oder der Langeweile äußern. Dazu gehört auch, die Kinder nicht zum Sesselkreis in der gesamten Gruppe zu zwingen, sondern differenzierte Gruppenarbeit anzubieten (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 181ff; Myczko 2000: 208).

Wesentlich ist dabei, die *Phase des verzögerten Sprechens* zu respektieren. Kinder nehmen eine Tätigkeit erst dann an, wenn sie sich dazu bereit fühlen. Deshalb dürfen sie zum Sprechen nicht gezwungen, sondern müssen durch Zuhören mit der Sprache vertraut gemacht werden. Um die Kinder zum Sprechen zu bringen, müssen die KindergartenpädagogInnen ihr Vertrauen gewinnen und ihnen das Gefühl der Sicherheit vermitteln. Gut geeignet sind dazu zahlreiche Wiederholungen in Gruppen (Komorowska 1999: 43; Myczko 2000: 207). Wenn die KindergartenpädagogInnen auf die Interessen der Kinder eingehen, ihnen aktiv, intensiv und mit echtem Interesse zuhören, sich bemühen, aus ihren Aussagen herauszufinden, womit sie sich beschäftigen, wird überdies Vertrauen aufgebaut und die Kinder beginnen mehr zu sprechen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 212).

Wichtig ist es demzufolge, den Kindern Zeit zu lassen. Während einer Konversation sollten die PädagogInnen kurze Pausen nach eigenen Aussagen machen und somit den Kindern ermöglichen, das Gesagte zu verarbeiten. Auch nach den Aussagen der Kinder sollten die PädagogInnen abwarten, bevor sie die Initiative ergreifen. Eine kurze Pause ermutigt das Kind zum weiteren Sprechen. Wenn sich das Kind jedoch nicht ausdrücken kann, sollten ihm die PädagogInnen mit einem Wort oder einer Struktur behilflich sein. Stellt das Kind eine direkte Frage, können sie die PädagogInnen an alle Kinder weiterleiten oder gemeinsam mit dem Kind nach der Antwort suchen. Stellen die PädagogInnen Fragen, sollten sie beachten, dass sie in sich selbst immer eine Aufforderung zum Sprechen beinhalten, betont Reich (2008: 74).

Zu den kindlichen Eigenschaften gehören *Neugierde, Wissbegierde* und *Kommunikationsbedürfnis*. Kinder sind dem Sprechen gegenüber positiv eingestellt, haben zumeist keine Angst, Fehler zu machen oder neue Wörter zu kreieren, die ihnen ermöglichen, das zu äußern, was sie beabsichtigten. Wenn sie das entsprechende Wort nicht kennen, finden sie meist einen anderen Ausweg. Die kindliche Freude am Sprechen sollte von Seiten der KindergartenpädagogInnen genutzt werden, um die Kinder in Gespräche einzubeziehen, die sich insbesondere sprachfördernd auswirken (Dźwierzyńska 2002: 5; Wieszczeczyńska 2000: 9f).

Die KindergartenpädagogInnen sollten möglichst offene Fragen stellen, auf die es mehrere Antworten gibt, wie z. B. „Was möchtest du essen?“, und

Fragen, auf die man nur mit „Ja“ oder „Nein“ bzw. mit einem Kopfnicken oder Kopfschütteln antworten kann, vermeiden. Fragen wie „Wozu dient das?“ veranlassen Kinder viel mehr dazu, ein Wort in einem Satz zu verwenden, als Fragen wie „Was ist das?“. Die Kinder sollten auch gefragt werden, in welcher Geschichte, in welchem Spiel oder Lied das jeweilige Wort bereits verwendet wurde, um es in einem den Kindern bekannten Kontext zu verankern. Abhängig vom Niveau der Sprachbeherrschung sollte von der klassischen Frage „Was ist das?“ über die unterschiedlichen W-Fragen bis zu den offenen Fragen übergegangen werden, die die größte Freiheit erlauben (Reich 2008: 72; 74). Durch offene Fragen werden Kinder motiviert zu sprechen und die PädagogInnen können so herausfinden, ob die Frage überhaupt verstanden wurde. Zugleich ist es wichtig, dass die Kinder nicht gezwungen werden zu antworten, sondern viel mehr, dass das Gespräch weitergeführt wird (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 212).

Für Kinder ist *konkretes Denken* charakteristisch. Da Kleinkinder über kein abstraktes und logisches Denken verfügen, sollte das Gesagte mit konkreten Gegenständen und Situationen verbunden sein (Myczko 2000: 206). Im Mittelpunkt sollte das Benennen von Personen und Gegenständen, sollten einfache Ausdrücke und Aufträge stehen. Es ist nützlich, solche Sätze zu wiederholen, die für Kinder Sinn haben. Sie beginnen meistens mit: „Ich habe ...“, „Ich kann ...“, „Ich mag ...“. Am häufigsten werden Gespräche über Bilder oder Fotos geführt, des Weiteren persönliche Gespräche ohne Bildunterstützung. Von großer Bedeutung ist dabei, den Kindern die Gesprächsinitiative zu überlassen (Komorowska 1999: 42; Myczko 2000: 206).

Typisch für Kinder ist ferner *das mechanische Gedächtnis*, sie können etwas sehr schnell behalten, aber auch schnell vergessen. Das Gedächtnis des Kindes hat eine große Aufnahmekapazität und ist zum Auswendiglernen fähig. Laut Myczko (2000: 206f) ermöglicht häufiges und abwechslungsreiches Wiederholen die Überführung des Sprachmaterials ins Langzeitgedächtnis und bildet den Weg zur Sprachaneignung. Wiederholungen sollten für die Kinder möglichst attraktiv sein und zahlreich eingesetzt werden. Abzählreime, Gedichte, Lieder sowie Spiele vermitteln den Kindern die Sicherheit beim Spracherwerb. Häufig werden dabei verschiedene Wörter in gleiche Satzmuster eingesetzt. Um den unsicheren Kindern noch mehr Rückhalt zu geben, sollten sie zuerst in der

Gruppe nachgesprochen werden, bevor sie von einzelnen Kindern erwartet werden. Überdies können die Wiederholungsübungen durch rhythmisch-musikalische Begleitung bzw. durch vereinbarte Bewegungsabfolge unterstützt werden (Reich 2008: 72ff). „Über Wiederholung und Reihung von Textstellen, wie sie in Liedern, Sing- und Tanzspielen vorkommen, prägen sich dem Kind sprachliche Strukturen ein, die es auch in anderen Zusammenhängen einsetzen kann“, unterstreichen Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf 2002: 192). Sie betonen auch, dass der musikalisch-rhythmische Bereich einen besonderen Zugang zur Sprache bereitet, weil sich Kinder beteiligen können, „ohne auf Sprache angewiesen zu sein“ (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 192).

Ein weiteres Charakteristikum des Kleinkindalters ist *geringe Konzentrationsfähigkeit*. Aus diesem Grund sollten einzelne Gespräche, Übungen und Aufgaben kurz sein und Aktivitäten häufig geändert werden. Zur Dynamisierung der Tätigkeiten trägt wesentlich das Spiel bei, nach dem die Kinder ein starkes Bedürfnis verspüren. Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 188) unterstreichen, dass „Sprachförderung im Rahmen eines isolierten Sprachtrainings eine wenig effektive Methode ist und dass Kinder stärker motiviert sind, wenn sprachliches Lernen im Kontext von Spielsituationen stattfindet“. Wichtig sind Sprach-, Finger-, Kniereiter-, Kreis- und Sing-, aber auch Bewegungs- und Rollenspiele, welche die Phantasie der Kinder anregen und die Motivation steuern (Myczko 2000: 208; Reich 2008: 43). Bei Fingerspielen wird die Sprache über symbolische Mittel verdeutlicht und bei Kimspielen über die Einbeziehung verschiedener Sinne. Können Kinder mehrere Erfahrungen zu einem Gegenstand machen, z. B. wie etwas riecht, schmeckt, sich anhört oder anfühlt, merken sie sich das neue Wort leichter. Ratespiele wie „Ich sehe was, was du nicht siehst und es ist blau“ eignen sich sehr gut zur Erweiterung des Wortschatzes. Sprachspiele, wie Reime, Abzählverse, Fantasiewörter oder Zaubersprüche, bei denen die Worte verdreht, ausgedacht und nachgesprochen werden bzw. bei denen nach Reimen gesucht wird, wirken sich besonders sprachförderlich aus. Während des Rollenspiels gehen die Kinder noch einen Schritt weiter, da sie eine andere Perspektive übernehmen, der Rolle sprachlich angemessen zu handeln haben und zum Erfinden kommunikativer Vorgänge gefordert sind. Sprachlich anregend kann sich auch das Bereitstellen von Telefonen und Mikrophonen auswirken, wobei eine Tonbandaufnahme der so

entstandenen Interviews eine doppelt motivierende Auswirkung haben kann (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 186f; 192ff; Reich 2008: 42).

Es ist auch empfehlenswert, eine Handpuppe oder Marionette einzusetzen, welche die Kinder aufmerksamer macht, Hemmungen abbaut sowie ihre Sprechangst zu überwinden hilft (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 194; Reich 2008: 67f). Eine Sprecherfigur, die „sich dauernd verplappert, um sich gleich darauf zu korrigieren", „sich von den Kindern immer wieder bei einem und demselben Fehler ertappen lässt, oder sich verzweifelt an ein bestimmtes Wort zu erinnert versucht und sich unbändig freut, wenn die Kinder es ihr verraten" (Reich 2008: 76) führt lustige und entspannte Atmosphäre ein und fördert die Sprachaufmerksamkeit der Kinder.

Kinder brauchen *verschiedene Ausdrucksformen*, wie theatralische, musische oder plastische. Die sprachliche Aktivität der Kinder soll demzufolge vielseitig und mit solchen Beschäftigungen wie Malen, Basteln, Ausschneiden, Singen und Rechnen verbunden sein. Das vom Kind gemalte Bild kann zum Sprechanlass werden, wenn die KindergartenpädagogIn sich das Bild erklären lässt. Der Auftritt vor Publikum (wie Eltern oder Großeltern) wirkt sich auf sie stimulierend aus und wird als eine Art Auszeichnung angenommen. Zu den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder gehört auch die Präsentation von Liedern und Gedichten, wozu sie möglichst oft angeregt werden sollten (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 195; Myczko 2000: 208). Musikalische Erziehung und Rhythmik wirken sich insbesondere sprachfördernd aus. Deswegen sollte im Kindergarten regelmäßig gemeinsam musiziert werden, es sollten unterschiedliche Spiellieder, Spielreime sowie Tänze zur Anwendung kommen (Hirler 2009: 19ff). Kinder können sich in diesem Bereich beteiligen, ohne an die Sprache gebunden zu sein, und das Mitklatschen von Rhythmen unterstützt die rhythmische Differenzierungsfähigkeit. Darüber hinaus eignen sich diese Aktivitäten insbesondere dafür, auch in anderen Sprachen als Deutsch durchgeführt zu werden. Dabei können sich die Kinder mit der jeweiligen Erstsprache als erfolgreicher erleben und somit ihr Selbstwertgefühl stärken (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 192).

Wie bereits angedeutet, kommt die Rhythmik in Verbindung mit verschiedenen Bewegungsformen zum Ausdruck. Kinder spüren ein großes *Bedürfnis nach Bewegung,* das bei ihnen durch eine passive Tätigkeit nicht ersetzt

werden kann. Das Ausleben und Ausagieren des Bewegungsbedürfnisses unterstützt die sprachliche Entwicklung (Zimmer 2010: 90ff). In dieser Hinsicht eignet sich das Modell *Total Physical Response* besonders gut. Nach diesem Modell reagieren die Kinder auf Fragen mit dem ganzen Körper, tun etwas, anstatt eine mündliche Antwort zu geben, z. B. klatschen, um die Aussage zu bejahen oder zu verneinen.

Darüber hinaus besteht bei Kindern das *Bedürfnis nach Anerkennung und Lob*. Falls irgendwelche Formen des Wettbewerbs einführt werden, sollte dafür gesorgt werden, dass verschiedene Kinder gewinnen: Manchmal jene, die am schnellsten sind, manchmal jene, die schön singen oder malen und manchmal jene, die genau sind (Myczko 2000: 204).

Wichtig ist dabei der richtige Umgang mit Fehlern, die als gewöhnliche Entwicklungsstadien betrachtet werden und nicht direkt aufgezeigt, sondern in Form des *korrektiven Feedbacks* verbessert werden sollten. Die fehlerhafte Aussage des Kindes, wie z. B. „Ich hab geesst“ sollte inhaltlich aufgegriffen und von den PädagogInnen in richtiger Form im weiterführenden Satz verwendet werden, z. B. „Was hast du gegessen?“. Dabei sollten die kindlichen Äußerungen nicht allzu schnell als fehlerhaft eingestuft werden, wenn sie gerade auf einen sprachlichen Fortschritt hinweisen. Das obige Beispiel könnte auf die Verinnerlichung des Prinzips des Baus von Partizip Perfekt durch das Kind hinweisen. Die inhaltliche Fortsetzung der kindlichen Äußerung vermittelt den Kindern Wertschätzung und motiviert sie zur weiteren Unterhaltung (Reich 2008: 72f; List 2007: 45; Thiersch 2007: 21). Von großer Bedeutung ist dabei auch auf unterschiedliche Lerntypen zu achten. Kinder, denen es wichtig ist, alles richtig zu machen, sollten Bestätigung erfahren und korrigiert werden. Kindern, für welche die Korrektheit der Aussage wenig Bedeutung hat, sondern die sich mitteilen wollen, sollten Wiederholungsübungen vorgeschlagen werden, welche die Gesprächsfreude nicht hindern (Reich 2008: 65f).

4.4.3. Erkennen einer Situation als geeignet für das Sprachenlernen

Neben solch klassischen sprachförderlichen Aktivitäten, wie Bilderbuchbetrachtung oder Reime und Lieder, gibt es im Kindergartenalltag zahlreiche Momente, die zur bewussten Sprachförderung verwendet werden können, wobei es insbesondere wichtig ist, ein Gefühl für den richtigen

Augenblick zu entfalten. Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Überzeugung, dass sich alle Situationen für bewusste Sprachförderung eignen, sind nicht alle gleich passend dafür. In Kindersituationen, die ein starkes Eigenleben führen, sich wie eine kleine andere Welt erweisen, in denen Stille und Entspannung gesucht wird, in denen das Spiel anderer Kinder mit Faszination verfolgt wird oder in Situationen des Tagträumens, sollten die KindergartenpädagogInnen überlegen, inwieweit sie die Intimität dieser Situationen stören und diese für andere Zwecke instrumentalisieren dürfen.

> „Diese Überlegungen verweisen auf einen übergreifenden Aspekt der pädagogischen Arbeit, nämlich auf die Frage, welches Menschenbild der pädagogischen Arbeit zugrunde liegt und wo die Schnittstellen im Praxisalltag zu finden sind, an denen deutlich wird, wie ernst es dem Einzelnen mit Achtung und Wertschätzung kindlicher Eigenart ist“ (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 171).

Auf der anderen Seite gibt es viele Situationen mit Öffentlichkeitscharakter, in denen die Kinder signalisieren, dass sie bereit sind, Kontakt aufzunehmen und angesprochen zu werden. Dies können auch Situationen der Traurigkeit sein, die als Bitte nach Zuwendung interpretiert werden können (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 170f). Wichtig ist dabei, dass sich die PädagogInnen des förderlichen Potenzials unterschiedlicher Situationen bewusst sind und es entsprechend gebrauchen, so Gasteiger-Klicpera, Knapp und Kucharz (2010: 198).

4.4.4. Beachtung des sprachlichen Ausdrucks

Die KindergartenmitarbeiterInnen sind ein sprachliches Vorbild nicht nur in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern auch im Umgang untereinander sowie mit anderen Erwachsenen. Deswegen soll die Kommunikation mit den Kindern, im Team bzw. mit den Eltern höflich sein und in vollständig geformten Sätzen erfolgen, soweit dies nicht den Effekt der Unnatürlichkeit hervorruft. In Hinsicht auf Unterhaltungen mit den Kindern sollte das Gesprächsniveau an die jeweiligen Kinder angepasst werden, indem langsamer, deutlicher, in kürzeren aber vollständigen Sätzen, in vereinfachter Form und redundanter gesprochen wird. Dabei sollten konkrete Gegenstände möglichst genau benannt werden (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 210; Reich 2008: 40; List 2007: 45, Thiersch 2007: 21).

Während der Kommunikation ist nicht nur wichtig, dass die Wörter in sinnvollen Kontexten verwendet werden, sondern auch, dass die Aussagen der PädagogInnen eindeutig sind und keine ironischen Ausdrücke enthalten. Die Bedeutung übertragener Aussagen kann von den Kindern im Kindergartenalter nicht erfasst werden, sie verwirren und verärgern die Kinder. Die Fähigkeit des Verständnisses übertragener Bedeutungen kann jedoch geübt werden, wenn bereits bekannte Gegenstände im Spiel anders genannt werden (Reich 2008: 71).

Zur Reflexion des eigenen Sprachverhaltens ist es empfehlenswert, dass sich die KindergartenpädagogInnen im pädagogischen Alltag auf ein Tonband aufnehmen. Dies erlaubt ihnen herauszufinden, welche sprachfördernden Hinweise sie bereits umgesetzt haben und welche erst zu berücksichtigen sind. Laut Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 213) sind dann viele PädagogInnen überrascht, dass sie so viele Vorsätze noch nicht umsetzen.

4.4.5. Einsatz verschiedener Kommunikationsformen

4.4.5.1. Diskurs

Den Kern der sprachlichen Bildung von Kleinkindern bildet das Gespräch. Die verschiedenen Formen der Konversation bieten dem Kind die Gelegenheit, seine Interessen, Gedanken und Erlebnisse zu äußern sowie das Zuhören zu üben, also die Gesprächsregeln und die Einstellung auf unterschiedliche Kommunikationspartner zu erproben. Die PädagogInnen sollten dabei darauf achten, dass unterschiedliche Kommunikationsarten in Hinblick auf ihre eigene Rolle eingesetzt werden. Dies beinhaltet neben solchen Grundformen wie Dialogen zwischen PädagogInnen und Kind oder Vorlesen und Erzählen auch Initiieren von Gesprächen und Moderation von Kommunikation zwischen den Kindern sowie die gemeinsame Produktion von PädagogInnen und Kindern (Reich 2008: 42; 66).

Die erste Grundform der Sprachförderung bilden Gespräche zwischen PädagogInnen und Kindern. Im Kindergartenalltag ergeben sich neben klassischen sprachförderlichen Situationen wie Bilderbuchbetrachtung andere zahlreiche Anlässe, in denen eine Konversation geführt werden kann, wie Mahlzeiten, Anziehen oder Malen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 189). Die Autorinnen empfehlen den PädagogInnen, sich in tabellarischer Form zu vermerken, wie oft sie mit den einzelnen Kindern ein Gespräch führen, und am

Ende jeder Woche zu analysieren, mit welchem Kind sie besonders wenig und mit welchem besonders viel sprechen, um ihre Gesprächskontakte mit Kindern zu reflektieren. Dabei sollte Rücksicht darauf genommen werden, dass Kinder in Situationen mit starkem Eigenleben nicht gestört werden sollten (vgl. Kap. 4.4.3.).

Die KindergartenpädagogInnen sollten dabei darauf achten, dass sie deutlich, laut und im angemessenen Tempo sprechen und dabei die Unterhaltung trotzdem möglichst authentisch gestalten (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 211; Reich 2008: 70 f). List (2007: 45) hebt hervor, dass das Eingehen auf die kindlichen Verarbeitungskapazitäten zumeist intuitiv vor sich geht und auch von den meisten Eltern unbewusst eingesetzt wird. Für die kleineren Kinder ist das handlungsbegleitende Sprechen besonders geeignet. Es beruht darauf, dass die alltäglichen Aktivitäten, die auch wortlos verlaufen könnten, sprachlich begleitet werden, d. h. beschrieben oder kurz erklärt. Es ist vor allem dann lehrreich, wenn die Tätigkeiten für die Kinder neu sind, wie z. B. bei der Inbetriebnahme eines neuen Geräts oder Spielzeugs. Wenn mitten im handlungsbegleitenden Sprechen eine Pause gemacht wird, werden Kinder gesondert dazu motiviert, den Satz selber zu ergänzen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 211; Reich 2008: 41). List (2007: 46) empfiehlt auch das Konzept des *inszenierten Spracherwerbs* von Dannenbauer (1999: 153) einzusetzen:

> „Es handelt sich um ein dialogisches Verfahren, in dem prägnante Modelläußerungen angeboten und ihr spontanes Aufgreifen angeregt wird, ergänzt durch zwanglose bekräftigende und korrektive Rückmeldungen. Es geht darum, klar gegliederte, natürlich betonte, leicht verlangsamte, aber flüssige Sprache mit konkreten Sachbezügen zu verwenden, deren strukturelle Komplexität so vereinfacht ist, dass sie nicht allzu weit von den sprachlichen Möglichkeiten des Kindes entfernt ist“ (List 2007: 46).

Dannenbauer (1999: 153f) schlägt vor, bestimmte Strategien einzusetzen, um den Spracherwerb implizit zu fördern, wie z. B. die Zielform gehäuft einzuführen, kindliche Intentionen zu verbalisieren oder kindliche Äußerungen zu vervollständigen bzw. korrektiv zu erweitern.

Darüber hinaus können anstelle von Anweisungen kurze Gespräche eingesetzt werden. Sie erfordern keine sprachliche Anstrengung, setzen Kommunikation in Gang und „tragen damit zum sprachlichen Selbstvertrauen des Kindes und zur sprachlichen Kultur im Kindergarten bei“ (Reich 2008: 41). Die kurzen eingeschobenen Erklärungen können die unendliche Fülle von Sachen und Tätigkeiten im Kindergartenalltag betreffen, wobei sie durchaus auch Eingeständnisse des Nichtwissens sein können. „(...) die pädagogischen

Fachkräfte sind nicht verpflichtet, für alles und jedes eine Erklärung parat zu haben“, unterstreicht Reich (2008: 42).

Über die Unterhaltung mit KindergartenpädagogInnen hinaus sollten die Kinder zur Kommunikation mit anderen Kindern veranlasst werden. Die Kommunikation zwischen den Kindern sollte insbesondere hoch geschätzt werden, da sich die Auseinandersetzung mit der Sprache der Peers besonders begünstigend auf den Spracherwerb auswirkt. Es ist ein Grundbedürfnis, in der Gruppe der Gleichaltrigen anerkannt zu werden, was die Kinder sehr stark dazu motiviert, sich sprachlich zur Geltung zu bringen. Die PädagogInnen sollten die Kinder zu Konversationen untereinander anregen, aber sie dann von den Kindern selbst steuern lassen und erst dann eingreifen, wenn sprachliche Mittel benötigt werden bzw. wenn das Kindergespräch vorzeitig aufgegeben wird oder sich im Kreise dreht. Sie können dann in der Unterhaltung weiterführende Impulse geben, auf weitere Aspekte hinweisen, eine inhaltliche Frage stellen oder das Gesagte zusammenfassend formulieren, um ein gutes Resümee zu sichern (Reich 2008: 66f).

4.4.5.2. Zusammenhängende Texte

Neben den Gesprächen ist die Beschäftigung mit zusammenhängenden Texten ein zweites gleichermaßen wichtiges Fundament der sprachlichen Bildung. Dazu gehören nicht nur mündliche Erzählungen und vorgelesene Geschichten, sondern auch Ton- und Videogeschichten, die nach dem Anhören bzw. Anschauen diskutiert werden. Dank den erzählenden Texten lernen Kinder sublimere grammatische Konstruktionen sowie selteneren Wortschatz kennen (List 2007: 55; Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 190; Reich 2008: 68).

Zunächst eignen sich die Darbietungen der PädagogInnen insbesondere dazu, die Kinder sprachlich zu unterstützen. Dabei geht es sowohl um Erzählen oder Vorlesen von Geschichten und Märchen als auch um Bilderbuchbetrachtung, während der es zu einer Verknüpfung von Gesehenem und Gehörtem kommt. Die sprachliche Darstellung sollte am sprachlichen Niveau der Kinder orientiert sein, damit sie nicht über- oder unterfordert werden, so Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 190f).

Mit der Zeit sollte das Vorlesen und das Erzählen in dialogischer Form durchgeführt werden. Das Konzept des *Dialogischen Lesens*, vom englischen

Dialogic Reading abgeleitet, das von Whitehurst (1992) geprägt wurde, gibt vor, dass Kinder zu ErzählerInnen und Erwachsene zu aktiven ZuhörerInnen werden, die Fragen stellen und Impulse geben, die Kinder zum Weitererzählen anregen (Kraus 2005: 120). In der einfachsten Variante des dialogischen Vorlesens sollten die Kinder ein wiederkehrendes Element (z. B. Zaubersprüche, Hilferufe, Aufforderungen) an passenden Stellen selber sprechen und wo möglich auch durch entsprechende Gestik oder Mimik unterstützen. In weiteren Phasen sollten die PädagogInnen zu kollektiven Erzählungen übergehen, d. h. den Anfang einer Geschichte erzählen und die Kinder weitererzählen lassen. Als Vorlage sind dafür Bildfolgen besonders gut geeignet. Bei der Vorstellung von Märchen ist es empfehlenswert, einen Gesprächspartner wie Handpuppe oder Teddybär einzubeziehen, der in die Phantasiewelt der Kinder passt (Reich 2008: 68).

Weiters sollten neben den Vorlesetexten und erfundenen Geschichten, zu denen oft Bilder vorhanden sind, auch authentische Geschichten erzählt werden. Geschehnisse, die tatsächlich erlebt wurden, sind zwar nicht so interessant wie erfundene, aber motivieren durch die Authentizität stärker zum Zuhören. Darüber hinaus wirken sich Rollenspiele bzw. Handpuppenspiele, Sketches, kleine Theaterstücke sowie Singspiele sprachlich besonders fördernd aus (List 2007: 55; Reich 2008: 69).

Arbeit mit Bilderbüchern schafft unumstritten einen hervorragenden Anlass für Konversationen, nichtsdestotrotz sollten in die Sprachbildung reale Gegenstände verstärkt einbezogen werden. Es werden dann auch andere Sinne, wie Tast-, Gehör- bzw. Geruchssinn einbezogen, die zur Verankerung der sprachlichen Bedeutungen beitragen. Reich (2008: 70) unterstreicht: „Eine Sache, über die man sprechen kann, ist mehr wert als ein ganzes Dutzend bunter Bilderkärtchen zur Sprachförderung“. Der Autor hebt hervor, dass Bilder zwar motivierend wirken, aber insbesondere den Wortschatzerwerb, vor allem der Nomen, unterstützen, und die Aneignung der Verben und der Adjektive sowie die Entwicklung zusammenhängender Aussagen beschränken.

Die dritte und anspruchsvollste Methode der textbezogenen sprachlichen Bildung im Kindergarten bildet das Herstellen eigener Texte. Es reicht vom Erfinden von Quatschversen und Reimen über das Erzählen vor anderen Kindern und „Vorlesen“ aus Bilderbüchern bis zum Selbsterfinden von Handpuppenszenen oder Theaterstücken und weiters zum Diktieren von Schrifttexten. Bei der

Beurteilung der Fähigkeit eines Kindes, eine Geschichte wiederzugeben, ist auf die qualitativen Entwicklungsfortschritte zu achten, die sich u. a. durch vorübergehenden Verzicht auf Detailreichtum und scheinbare Knappheit der Erzählung ausdrücken können, betont List (2007: 57). Reich (2008: 69) empfiehlt überdies, Ton- bzw. Videoaufzeichnungen von den oben angeführten Angeboten bei möglichst großer Beteiligung der Kinder zu machen, was sie zur Sprachproduktion anregen und ihre Sprachbewusstheit fördern sollte. Das Erstellen eigener Bilderbücher mit Fotos bzw. Zeichnungen, z. B. aus den Heimatländern der Kinder, hilft die Inhalte an den Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Überdies sollten in multilingualen Gruppen anders- bzw. zweisprachige Bilderbücher zur Verfügung stehen, unterstreichen Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 191) (vgl. Kap. 4.5.3.).

4.5. Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit als Grundlage interkultureller Sprachbildung

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Erforschung der individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit einzelner Kinder sowie der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit der Institution, also einer Situation, in der viele Erstsprachen von den Kindern von zu Hause in den Kindergarten mitgebracht werden. Die Praxis zeigt, dass in Wiener Kindergärten häufig über zehn unterschiedliche Sprachen in einer Kindergartengruppe gesprochen werden und in manchen Gruppen kein einziges Kind Deutsch als Erstsprache spricht. Die KindergartenpädagogInnen sprechen allerdings zumeist nur Deutsch. Andere Erstsprachen werden öfters von AssistentInnen gesprochen, diese verfügen jedoch über (fast) keine pädagogische Ausbildung, die es ihnen ermöglichen würde, mit den Kindern gezielt didaktisch zu arbeiten. Diese Situation stellt eine besondere Herausforderung dar, um die Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten umzusetzen, was eine der fundamentalen Aufgaben interkultureller Sprachbildung ist (vgl. Kap. 4.2.). Nichtsdestotrotz gibt es zahlreiche Möglichkeiten des wertschätzenden Umgangs mit lebensweltlicher Sprachenvielfalt im Kindergarten, auch beim Einsatz nur einsprachig deutschsprachiger pädagogischer Fachkräfte, die im Folgenden präsentiert werden.

4.5.1. Nutzung sprachlicher Ressourcen

Die aktive Wertschätzung der Mehrsprachigkeit vollzieht sich im Kindergarten insbesondere durch die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung in den Erstsprachen der Kinder. Die Bildungsangebote des Kindergartens können den Erstspracherwerb in einer anderen Sprache sowie die Spracherziehung in der Familie zwar nicht ersetzen, aber wohl stärken und ergänzen (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 178; 203; Reich 2008: 34ff). Abhängig von den vorhandenen sprachlichen Ressourcen, kann diese Unterstützung unterschiedlich intensiv erfolgen. Reich (2008: 43ff) plädiert an dieser Stelle dafür, dass als sprachliche Ressource nur das pädagogisch ausgebildete Personal fungiert. Wie bereits erwähnt, gibt es in Österreich jedoch sehr wenig KindergartenpädagogInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, aber dafür relativ viele AssistentInnen. Abhängig vom Träger und vom jeweiligen Haus haben sie zwar unterschiedliche Aufgaben, aber zumeist arbeiten sie auch mit den Kindern. In solchen Häusern ist es besonders wichtig, auf diese sprachliche Ressource zurückzugreifen und sie im Kindergartenalltag gut zu nutzen.

Wenn das Kindergartenpersonal über die jeweiligen Sprachkenntnisse nicht verfügt, ist es ratsam, zumindest Ton- und Videomaterialien einzusetzen, die zu Besprechungen in der deutschen Sprache veranlassen können. Deutlich effektiver ist das Zusammenwirken von Kindergarten und Elternhaus. In seinem Rahmen bekommen die Eltern Anregungen für die häusliche Spracherziehung, borgen Bilderbücher für zu Hause aus und führen die in der Einrichtung im Deutschen bearbeitete Aktivitäten noch einmal zu Hause in der Erstsprache des Kindes durch. Die Erfahrungen aus den entsprechenden Projekten (Hippy-Projekt, Rucksack-Projekt, family literacy) sind ein Beweis dafür, dass die kooperative Realisierung zweisprachiger Erziehung erfolgreich und überall vorstellbar ist (Reich 2008: 43ff).

Die nächste Stufe der Unterstützung anderer Erstsprachen als Deutsch in der Institution Kindergarten stellt der Einsatz zwei- bzw. mehrsprachigen Personals dar. Wenn eine MitarbeiterIn mit den Kindern eine gemeinsame Sprache außer dem Deutschen hat, soll sie diese gezielt und regelmäßig

unterstützen[3]. Der Schwerpunkt dieser Arbeit soll im Erzählen, Vorlesen und Singen liegen und die Zeit dafür sollte im pädagogischen Konzept der Einrichtung vorgesehen werden (Reich 2008: 45).

Noch weiter führt die Gründung zweisprachiger Kindergärten, die eine Gleichberechtigung zweier Sprachen anstreben. In solchen Institutionen bedarf es allerdings pädagogischer Kräfte mit entsprechenden Sprachkenntnissen. Sie richten sich dort zumeist entweder nach dem Prinzip „eine Sprache – eine Person" oder nach dem Prinzip der Situationsorientierung, wobei auch andere Regeln zum Gebrauch der beiden Sprachen eingesetzt werden können (Reich 2008: 46). Solch eine Lösung inkludiert jedoch nur zwei Sprachen und fördert nicht die lebensweltliche Mehrsprachigkeit.

4.5.2. Bewusste Sprachenwahl

Wenn es in einer Einrichtung zweisprachige KindergartenpädagogInnen bzw. AssistentInnen gibt, sollten sie ihre beiden Sprachen in alltäglicher Kommunikation mit den Kindern einsetzen, welche die jeweilige Sprache sprechen. Das gesamte Team sollte sich dabei einig sein, wann Deutsch und wann eine andere Erstsprache der Kinder vom Personal eingesetzt wird. Reich (2008: 39) hebt in dieser Hinsicht hervor: „Minimalkonsens sollte es sein, dass den Sprachen der Erzieherinnen und Erzieher die gleiche aktive Wertschätzung zu gelten hat wie den Sprachen der Kinder". Die MitarbeiterInnen mit anderen Erstsprachen sollten mit ihren Sprachkompetenzen im Team Beachtung finden, aber zugleich ihren KollegInnen wichtige Informationen weitergeben, welche sie auf Grund fehlender Sprachkenntnisse nicht mitbekommen können und dafür sorgen, dass sie sich nicht ausgeschlossen fühlen, betonen Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 215).

Die eingeschränkte bzw. ausgeweitete Verwendung der einen oder anderen Sprache mit den Kindern muss allerdings unter Berücksichtigung zweier Aspekte durchdacht werden. Das erste Bedenken ist, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, deren Erstsprache im Kindergarten von einer PädagogIn gesprochen wird, dazu tendieren könnten, sich nicht mehr so anzustrengen, Deutsch zu erwerben, als wenn sie in ihrer Erstsprache nicht verstanden würden.

[3] Solche Rolle erfüllen die Interkulturellen MitarbeiterInnen (IKMs) in Niederösterreich, die mehrere Kindergärten regelmäßig besuchen (vgl. Kap. 5.8.3.).

Wenn eine längere Beobachtung ergibt, dass der Kontakt mit dem Deutschen so gering wird, dass sein weiterer Erwerb beeinträchtigt wird, sollten gewisse Vorkehrungen getroffen werden. Da zweisprachige Kinder dazu tendieren, in der Sprache zu antworten, in der sie angesprochen werden, kann so das Ausmaß der Verwendung der jeweiligen Sprache leicht gesteuert werden. Des Weiteren können die Gruppen von Kindern so zusammengesetzt werden, dass dort Deutsch als Verkehrssprache verwendet wird.

Die zweite Sorge besteht darin, dass ein nicht korrektes Sprachvorbild den Kindern bei der Aneignung der deutschen Sprache Nachteile bringe. Dies wird jedoch nur dann zum Problem, wenn die jeweilige Person das einzige Vorbild der deutschen Sprache ist. Wenn für weitere Quellen des richtigen Deutschen, wie andere BetreuerInnen, andere Kinder, Erwachsene von außerhalb oder Medien gesorgt wird, stellt dies keinen Grund zur Beunruhigung dar, betont Reich (2008: 39f).

Die MitarbeiterInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sind ein wichtiges Sprachvorbild und spielen nicht nur eine wichtige Rolle bei der Förderung der Erstsprache der Kinder, sondern ihre Haltung gegenüber Deutsch und der Erstsprache kann einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Einstellung zur Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit haben. Stehen die MitarbeiterInnen selbstbewusst zu ihren Erstsprachen, vermitteln sie den Kindern eine Wertschätzung dieser Sprachen. Verwenden sie Deutsch, signalisieren sie den Kindern, wie hilfreich es ist, eine zweite Sprache zu beherrschen. Von großer Bedeutung ist dabei, dass die MitarbeiterInnen die Sprachen konsequent voneinander trennen und sie innerhalb eines Satzes nicht mischen. Fällt das passende Wort gerade nicht ein, soll auf Umschreibungen und nicht auf die andere Sprache ausgewichen werden, um sprachliche Interferenzen zu vermeiden, so Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 213f).

Die Autorinnen empfehlen in einer Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen, Deutsch zu sprechen. Sind jedoch deutschsprachige Kinder an einer in einer anderen Sprache verlaufenden Situation nicht beteiligt, besteht kein Grund dafür, auf Deutsch umzusteigen. „Erst wenn die Gefahr besteht, dass Kinder oder auch Kolleginnen von einer Situation ausgeschlossen werden, an der sie sich beteiligen wollen, ist ein Wechsel zur deutschen Sprache angebracht“ (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 215).

Bei Interesse können an solchen Kleingruppen auch andere Kinder teilhaben und somit in Kontakt mit anderen Sprachen treten.

Die Verwendung der Erstsprache des Kindes durch das Personal kann in bestimmten Situationen bzw. je nach Sprachvermögen des Kindes von besonderer Bedeutung sein. Die individuelle Zuwendung in der Erstsprache ist äußerst wichtig bei Kindern, die neu in den Kindergarten kommen und über keine Deutschkenntnisse verfügen und erleichtert somit die unter solchen Umständen besonders herausfordernde Transition von der Familie in die Kinderbetreuungseinrichtung. Ebenfalls in Krisensituationen oder bei der Kontaktaufnahme zu anderen Kindern kann erstsprachliche Zuwendung von besonders großer Bedeutung sein (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 215).

4.5.3. Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Wie bereits erwähnt vollzieht sich der wertschätzende Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten in erster Linie über die Förderung der Erstsprachen der Kinder sowie über die Möglichkeit der Verwendung aller Sprachen durch alle Beteiligten, d. h. Kinder, Eltern und KindergartenmitarbeiterInnen (vgl. Kap. 4.4.2 und 4.4.3.). Das *Recht auf die Verwendung der eigenen Erstsprache* soll dabei von den Erwachsenen insbesondere in Hinsicht auf die Kinder respektiert werden, da sie ihre Rechte noch nicht selbst wahren können und sich an die von den Erwachsenen gestellten Regeln anpassen müssen. Dies kann auch in Situationen wichtig sein, wenn die Eltern verlangen, dass ihren Kindern im Kindergarten die Verwendung der Erstsprache verboten wird (vgl. Kap. 4.6.). Zugleich ist zu empfehlen, klare Richtlinien für die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Einrichtung festzulegen und diese allen Betroffenen bewusst zu machen. Dies betrifft vor allem die Häuser, in denen der Umstieg auf Deutsch aus Höflichkeitsgründen als eine Regel eingeführt wird. Reich (2008: 34) plädiert dabei dafür, die in anderen Sprachen verlaufenden Gespräche nicht abrupt abzubrechen und Kinder, falls notwendig, *zum Gebrauch des Deutschen indirekt zu veranlassen*.

Außer dem Recht auf die Verwendung anderer Erstsprachen als Deutsch, gibt es im Kindergarten mehrere Möglichkeiten, die aktive Anerkennung aller Sprachen und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit durchzusetzen, die bei geringem Aufwand große Wirksamkeit erzielen. Schon bevor das Kind von seinen Eltern in

die Einrichtung gebracht wird, sollen es und seine Eltern spüren, dass sie, ihre Sprache und ihre Kultur von Bedeutung sind. Sehr gut eignen sich dazu *Begrüßungsplakate* „Herzlich willkommen im Kindergarten!“, die in verschiedenen Sprachen angefertigt werden. Überdies sollten idealerweise alle *schriftlichen Informationen* an die Eltern, wie Bildungs- und Erziehungskonzept, Informationsblätter, Briefe, Bögen zur Beurteilung der pädagogischen Arbeit, *in allen gängigen Familiensprachen* formuliert werden. Für Elternabende sowie individuelle Elterngespräche sollten *Dolmetschdienste* organisiert werden, falls es Eltern gibt, die nicht (genügend) Deutsch beherrschen. Auch andere Infos, wie z. B., dass der Riegel an der Eingangstür immer zu schließen ist oder das Menü oder die Rezepte, die während eines Elternabends mit dem Schwerpunkt Esskultur gesammelt und danach ausgehängt werden, können sehr wohl in mehreren Sprachen präsentiert werden (Haberleitner 2005: 73). Weil die Akzeptanz von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit mit ihrer Sichtbarmachung eng verbunden ist, können sowohl die Hinweisschilder als auch Beschriftungen von Räumen in mehreren Sprachen angegeben werden, was dem Wohlbefinden der Eltern dient und ihnen deutlich macht, dass ihre Sprachen auch im öffentlichen Raum eine Rolle spielen, betont Luchtenberg (1995: 84).

Auch die *Spielbereiche* sowie die *Erkennungszeichen* der Kinder (z. B. in der Garderobe oder an der Lade) können mehrsprachig beschriftet werden. Dies trägt nicht nur dazu bei, unterschiedliche Sprachen im Raum sichtbar zu machen, sondern hilft auch den Kindern, Schrift mit Sprache in Verbindung zu bringen sowie ein Sprachgefühl zu entwickeln. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, im Gruppenraum eine *Liste mit den Sprachen* der Kinder aufzuhängen. Zu empfehlen ist auch der Aushang eines *interkulturellen Kalenders*, in dem wichtige Feste aus verschiedenen Kulturen bzw. Religionen eingetragen werden (Haberleitner 2005: 72f).

Ferner sollten im Kindergarten selbst hergestellte *Sprachtafeln* aufgehängt werden, die bei der Verständigung zwischen den PädagogInnen und den Kindern behilflich sein können. Die jeweiligen Schlüsselbegriffe aus der Kindergartenarbeit (z. B. tröstende Worte, Geburtstagswünsche, Farben, Zahlen, Lieblingstiere) werden in Form einer Tabelle zusammengestellt. In der obersten Zeile werden entsprechende Bilder aufgeklebt bzw. gezeichnet (z. B. Hund, Katze, Kaninchen) und darunter Bezeichnungen aufgetragen, sowohl im

Deutschen als auch in den anderen Sprachen, die von den Kindern in der Kindergartengruppe gesprochen werden. Die muttersprachlichen Bezeichnungen sollten von den Eltern ergänzt werden. Besonders wichtig ist dabei, dass sich die PädagogInnen bei den jeweiligen Wörtern die Aussprache notieren. Die Sprachtafeln können kreativ, z. B. von den Kindern bemalt oder in Form einer Sprach-Sonne, gestaltet werden (Haberleitner 2005: 73f).

In Zusammenarbeit mit den Eltern kann auch ein *Guten-Tag-Buch* erstellt werden, in dem die Begrüßungsrituale aufgeschrieben oder auch Begrüßungslieder erarbeitet werden, in denen sich die Kinder in unterschiedlichen Sprachen „Guten Morgen" wünschen. Die Kinder sollten die Möglichkeit haben sich einander in der Sprache zu *begrüßen* und zu *verabschieden*, in der sie möchten (Haberleitner 2005: 72). Auch KindergartenpädagogInnen können von Zeit zu Zeit die Kinder und ihre Eltern in ihrer Sprache begrüßen.

Schon bei der Kindergarteneinschreibung ist es wichtig, sich bei den Eltern nach dem *Vornamen* des Kindes und seiner *richtigen Aussprache* zu erkundigen. Der Name soll unter keinen Umständen eingedeutscht werden, sondern als Teil der Identität wahrgenommen und so ausgesprochen werden wie in der Familiensprache. Die Eltern können auch auf ein vorgefertigtes Blatt schreiben, was der Name des Kindes bedeutet bzw. wieso das Kind den Namen bekommen hat (z. B. „Ich heiße ..., weil ..."). Die Namen der Kinder können auch in der jeweiligen Schrift geschrieben (z. B. lateinisch, kyrillisch, arabisch) und auf Familienwänden im Gruppenraum oder in der Garderobe dargestellt werden. Somit werden die Eltern in die Gestaltung der Familienwände einbezogen (Haberleitner 2005: 72). Luchtenberg (1995: 83) bemerkt in dieser Hinsicht: „Erfolgt nicht wie selbstverständlich eine ‚deutsche' Aussprache, wird damit auch die Eigenständigkeit und Bedeutung der Sprachen anerkannt".

Überdies ist beim Kindergarteneinstieg die Schaffung der Atmosphäre der *Zuwendung* und *Wertschätzung* äußerst wichtig, insbesondere dann, wenn das Kind kein Deutsch spricht. Respektvolle Sprechweise sowie sichtbare Zeichen und Gesten des Mitgefühls von Seiten der PädagogInnen helfen dem Kind, die Trennung von zu Hause und den mit den begrenzten Verständigungsmöglichkeiten verbundenen Stress gut zu bewältigen. Wenn die PädagogInnen *einige Worte in der Familiensprache des Kindes lernen*, signalisieren sie dem Kind, dass sie sich um seine Welt bemühen, dass sie mit ihm

gerne kommunizieren würden und dass sie von ihm etwas lernen können. Der Neuankömmling kann auch dadurch unterstützt werden, dass ihm ein gleichsprachiges Kind als *Sprach-PatIn* zugeordnet wird, das sich besonders um ihn kümmert (Haberleitner 2005: 72; Thiersch 2007: 20).

Weiterhin sollten in der Kinderbetreuungseinrichtung *mehr- oder fremdsprachige Bücher* zum Einsatz kommen. Sie können in der jeweiligen Sprache von den MitarbeiterInnen, die die jeweilige Sprache sehr gut beherrschen, bzw. von den Eltern, älteren Geschwistern oder eingeladenen Gästen vorgelesen werden. Die eingeladenen Familienmitglieder oder Gäste können auch auf Deutsch Geschichten über ihre Herkunftsländer erzählen oder Musik und Tänze präsentieren. Den Kindern sollten auch *Gegenstände und Spielzeuge aus verschiedenen Kulturen*, wie z. B. Puppen, deren Haut dunkel ist, sowie Landkarten und ein Globus zur Verfügung stehen (Haberleitner 2005: 73).

Eine wichtige Maßnahme zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten ist das gemeinsame *Singen von Liedern* in verschiedenen Sprachen. Dazu eigenen sich sowohl bekannte Lieder, die in mehreren Sprachen gesungen werden (z. B. Bruder Jakob), als auch bekannte Lieder aus verschiedenen Ländern, die nicht in mehrere Sprachen übersetzt werden. Überdies können den Kindern *Audioaufnahmen*, wie Kinderlieder und Kinderliteratur, in anderen Sprachen vorgespielt werden, wobei es eine Anregung für alle Kinder der Gruppe sein kann. Ebenfalls steigern *Zaubersprüche* und *Auszählreime* in verschiedenen Sprachen die Lust am Spracherwerb. Sehr gut geeignet sind auch *Spiele*, die mit einigen Begriffen gespielt und auch in andere Sprachen übersetzt werden (z. B. Feuer, Erde, Wasser, Luft). So kann sich jedes Mal ein anderes Kind mit der jeweiligen Erstsprache als verstehend erleben und schneller reagieren. Ferner sollten auch die Kinder ermutigt werden, *Lieder, Gedichte* und *Reime in ihren Erstsprachen* im Kindergarten zu *präsentieren* oder anderen Kindern beizubringen. Kinder sollten auch dazu veranlasst werden, sich einige Wörter oder Redewendungen in den Erstsprachen der Peers zu merken.

Darüber hinaus können *Spielnachmittage* für Erwachsene und Kinder organisiert werden. Die Eltern können dann sehen, auf welche Art und Weise die Sprache im Kindergarten beigebracht wird und welche Übungen zu Hause gemacht werden können. Den Eltern kann bei der Gelegenheit erklärt werden, wie das Lieblingsspiel ihres Kindes gespielt werden sollte, das sich das Kind für

Zuhause ausborgen möchte. Die Kinder werden dann aufgebaut, wenn sie beim Spielen mit den Familienmitgliedern die Besten sind (Haberleitner 2005: 73ff; Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 192).

Das vorgeschlagene Spektrum der Möglichkeiten des wertschätzenden Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten bietet eine Menge praktischer Hinweise, die allerdings nicht alle auf einmal verwirklicht werden müssen. Die erläuterten Ideen können teilweise durch deutschsprachige PädagogInnen umgesetzt werden, und mit Unterstützung anderssprachigen Personals sowie bei Einbeziehung der Eltern ist es sogar möglich, die ganze Palette im Kindergartenalltag zu verwirklichen. Der Aspekt der Zusammenarbeit mit den Eltern, der insbesondere bei Familien mit einer anderen Familiensprache als Deutsch von großer Bedeutung ist, wird genauer im nächsten Kapitel erläutert.

4.6. Zusammenarbeit mit den Eltern

Der Kindergarten spielt in der Erziehung der Kinder nur eine ergänzende Rolle zum Elternhaus. Die sprachliche Entwicklung wird also nicht nur vom Kindergarten, sondern auch, oder besser gesagt vorwiegend, von der Familie beeinflusst. Die Annäherung und die Verständigung der beiden Bereiche zum Wohle des Kindes können nur dann funktionieren, wenn sie gegenseitig ihre Eigenrechte und ihre Eigenverantwortung akzeptieren, hebt Reich (2008: 78) hervor. Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 222) deuten überdies darauf hin, dass grundlegende Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit Eltern gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind. Einerseits können die Eltern vom Kindergartenpersonal respektiert werden, andererseits können auch Eltern dem Kindergartenpersonal Wertschätzung zeigen, indem sie die fachlichen pädagogischen Ratschläge umsetzen.

Für das Kindergartenteam ist es wichtig, sich den Wunschvorstellungen der Eltern kritisch gegenüberzustellen und diese, falls notwendig, zu beeinflussen. Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 218) heben hervor, dass es vielen Eltern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, wichtig ist, dass die Kinder im Kindergarten Deutsch lernen. Zahlreiche sind überdies davon überzeugt, dass die Förderung bzw. selbst die Verwendung der Erstsprache den Erwerb des Deutschen behindert und fordern von den KindergartenpädagogInnen,

ihren Kindern den Umgang mit gleichsprachigen Kindern zu unterbinden und dafür zu sorgen, dass sie im Kindergarten ausschließlich Deutsch sprechen. In extremen Fällen, die gar nicht so selten vorkommen, wechseln sie die Familiensprache auf die deutsche, obwohl sie diese nicht gut beherrschen, in dieser nicht adäquat emotional bzw. sozial reagieren können, somit ihr sprachliches Handeln sehr begrenzen und der sprachlichen Entwicklung der Kinder schaden. Solche Eltern sind dann oft überrascht, wenn ihre Forderungen auf kein Verständnis im Kindergarten stoßen, und reagieren anfangs skeptisch, wenn dort die Erstsprachen der Kinder gefördert werden. Darüber hinaus gibt es einsprachig deutschsprachige Eltern, die in einem hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen eine sprachliche Überforderung für ihre Kinder befürchten und sich gegen die muttersprachliche Förderung im Kindergarten aussprechen.

Ansonsten gibt es immer noch KindergartenpädagogInnen, die es befürworten, wenn Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zu Hause mit den Kindern Deutsch sprechen, denn sie erhoffen sich damit eine Unterstützung ihrer Arbeit im Kindergarten. Manche von ihnen untersagen die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch in der Kindergartengruppe und beharren darauf, dass dort nur Deutsch gesprochen wird, weil sie befürchten, dass es einen negativen Einfluss auf den Deutscherwerb haben könnte (Militzer/Fuchs/Demandewitz/Houf 2002: 218f).

Unter solchen Umständen ist es in Hinsicht auf die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung, ihnen bewusst zu machen, wie wichtig die Erstsprache für die kognitive und sprachliche Entwicklung ist, und sie, falls Zweifel bestehen, darauf hinzuweisen, dass sie mit ihren Kindern die Sprache sprechen sollten, die sie am besten beherrschen und die ihnen am nächsten liegt. Etwaige Fragen zur mehrsprachigen Erziehung können darüber hinaus im Zuge eines Elternabends bzw. mit Hilfe fachlicher Broschüren beantwortet werden. Die Eltern hingegen sollten eine positive Haltung zur Zweisprachigkeit fördern, und zwar selbst als Deutschlernende ein Vorbild sein, dem Kind vermitteln, dass es wichtig ist und Spaß macht, auf Deutsch zu kommunizieren oder auch Freunde zu finden, die Deutsch sprechen (Reich 2008: 78f).

Alle Eltern, unabhängig von der Familiensprache, sollten grundlegend dazu animiert werden, sich mit ihren Kindern zu Hause zu unterhalten, mit ihnen Sprachspiele zu spielen, ihnen Geschichten und Märchen zu erzählen oder

vorzulesen. Überdies sollten die PädagogInnen den Eltern einen Einblick in die Sprachförderarbeit im Kindergarten geben und sie darüber informieren, welche Themen sowie welcher Wortschatz gerade bearbeitet werden. Zu Beginn eines Projekts können die Kindergartenpädagoginnen auf dem Elternbrett eine Liste der Wörter aushängen, die bei der Bearbeitung dieses Themas wichtig sind, und sie mit der Zeit erweitern. Die Liste sollte optimalerweise von den Eltern um die Übersetzungen in die jeweiligen Sprachen ergänzt werden. Die Eltern sollten die Schlüsselbegriffe während des Gesprächs mit dem Kind zu Hause verwenden, und zwar in der Sprache, in der sie sich wohler und heimischer fühlen (Haberleitner 2005: 74). Die Eltern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch können auch die im Kindergarten auf Deutsch durchgeführten Aktivitäten noch einmal zu Hause in der Erstsprache wiederholen, wenn sie klare Anweisungen von den KindergartenpädagogInnen bekommen. Den Eltern und ihren Kindern sollten auch zweisprachige Bücher vom Kindergarten bzw. von einer kooperierenden Bibliothek für den Gebrauch zu Hause geliehen werden.

4.7. Kooperation mit der Schule

Damit die Nachhaltigkeit des frühen Sprachenlernens und somit seine Wirkung gewährleistet sind, muss es über einen längeren Zeitraum, oft über den Kindergarten hinaus in der Volksschule, weiter fortgeführt werden, plädiert Gogolin (2007: 20ff). Die Autorin stützt sich dabei auf die Ergebnisse mehrerer Studien aus den USA und aus Kanada[4], nach denen Kinder mit Migrationshintergrund ca. ein bis sechs Jahre benötigen, um eine allgemeinsprachliche near-native-Kompetenz in der Zweitsprache zu erlangen und ca. zwei bis acht Jahre, um eine akademische Kompetenz wie die einsprachigen Kinder aufzubauen. Sevinç (2011: 250) schätzt die Zeit für die Entwicklung konversationsfähiger Fertigkeiten auf zwei bis fünf Jahre und für die Entwicklung einer fachsprachlichen Kompetenz auf ca. vier bis sieben Jahre ein[5]. Den Studienergebnissen kann überdies entnommen werden, dass nach einem Jahr nur ca. 2% der Kinder mit einer anderen Erstsprache dasselbe Niveau wie

[4] Snow/Hoefnagel-Höhle (1978); Cummins (1980); Wright/Ramsey (1970); Ramsey/Wright (1974); Collier (1978); Hakuta/Butler/Witt (2000); Klesmer (1993); MacSwan/Pray (2005).
[5] Auf der Grundlage der Studien von Cummins 1981; Hakuta/Butler/Witt (2000); Thomas/Collier (1997).

Einsprachige erreichen, nach zwei Jahren 20%, nach vier Jahren 68,5% und nach fünf Jahren 92,1% (MacSwan/Pray 2005: 667 zitiert nach Gogolin 2007: 23).

Angesichts dieser Ergebnisse sowie der Tatsache, dass in Österreich zahlreiche Kinder erst im Alter von fünf Jahren einen Kindergarten zu besuchen beginnen (vgl. Kap. 5.7.1.), verfügen zu Schulbeginn sehr wenige Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch über dieselben Kompetenzen auf Deutsch wie einsprachig deutschsprachige Kinder. Die Schule soll demnach ihre Verantwortung darin sehen, diese Kinder mit ihren bereits vorhandenen (mehr-)sprachlichen Fertigkeiten wertschätzend zu empfangen und ihre sprachliche Förderung weiterzuführen. Damit eine Kontinuität der sprachförderlichen Maßnahmen garantiert ist, sollten die Sprachförderangebote und die Vorstellungen dazu zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule im Zuge gemeinsamer Fortbildungen sowie gegenseitiger Hospitationen aufeinander abgestimmt werden (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009b: 11; Thiersch 2007: 26). Gogolin (2007: 27ff) weist ferner darauf hin, dass die sog. *durchgängige Sprachförderung* in der Volksschule sich, von den Sprachförderangeboten des Kindergartens ausgehend, zunehmend auf die Förderung der Bildungssprache konzentrieren und über die Volksschulzeit hinaus fortgeführt werden sollte.

4.8. Pädagogische Professionalität

Für die Fortschritte in der Entwicklung der Kinder ist neben der familiären Erziehung die Qualität der pädagogischen Arbeit ausschlaggebend, die in einem direkten Zusammenhang mit der Ausbildung des pädagogischen Personals steht. Das hohe Niveau und die Qualität der Grundausbildung bzw. der späteren Weiterbildungen ist auch für die Aufgabe der interkulturellen Sprachbildung entscheidend, weil sie dazu beitragen, den Sprachbildungshandlungen der PädagogInnen mehr Sicherheit, Flexibilität und Wirksamkeit zu verleihen (Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 169f zitiert nach Gusenbauer 2011: 73).

Plutzar (2009: 115f) hebt in dieser Hinsicht hervor, dass zu pädagogischer Professionalität nicht nur Wissen, sondern auch Handlungskompetenzen gehören, um theoretische Kenntnisse umzusetzen, sowie Reflexionsvermögen, um Distanz zum eigenen Tun, der eigenen Rolle und den Rahmenbedingungen zu gewinnen. Laut der Autorin sollten in der Grundausbildung der KindergartenpädagogInnen

im Kontext der Migration und Integration Inhalte zu linguistischen Grundlagen, Spracherwerb, Sprachentwicklung, Zwei- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachförderung, Sprachstandsdiagnostik, Interkultureller Pädagogik, rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen der Lebenswelt der MigrantInnen, Mechanismen von Diskriminierung und Rassismus sowie psychologischen Aspekten von Migration thematisiert werden. So sollten professionelle pädagogische Kräfte fähig sein, diese Kenntnisse einzusetzen, Kinder bei der Entwicklung einer mehrsprachigen bzw. mehrkulturellen Identität zu unterstützen, das sprachliche Umfeld der Kinder in den Sprachförderprozess mit einzubeziehen, den eigenen Vorurteilen entgegenzuwirken sowie eine positive Einstellung zu lebensweltlicher Sprachenvielfalt zu entwickeln. Die letzte Forderung ist umso wichtiger, da nachgewiesen werden konnte, dass eine ablehnende Einstellung gegenüber sprachlicher Vielfalt zu verstärkter Deutschförderung und Ablehnung anderer Sprachen in der Kindergartenpraxis führt (Khan-Svik 2002; Reich 2008: 88f) (vgl. Kap. 6.1.).

In der Praxis gibt es zahlreiche KindergartenpädagogInnen, die sich trotz pädagogischer Bildung selbst unsicher sind, wie sie mit der Mehrsprachigkeit im Kindergarten umgehen sollten. Zum Einen gibt es unter ihnen ältere MitarbeiterInnen, bei deren Grundausbildung das Thema der Multikulturalität bzw. der Sprachenvielfalt noch nicht so präsent war und nicht bearbeitet wurde. Dann gibt es PädagogInnen, die in ihrer Ausbildung für diese Themen zwar sensibilisiert wurden, allerdings in der pädagogischen Praxis überwältigt werden. Lassen sie sich von den im öffentlichen Diskurs gestellten Forderungen leiten, dass die Kinder im Kindergarten Deutsch erlernen sollten, um auf die Schule vorbereitet zu sein, verbinden diese mit falschen Überzeugungen zum Erst- und Zweitspracherwerb, so stellen sie sich selbst unter Druck und greifen zu Maßnahmen, die der sprachlichen Entwicklung nicht zugute kommen. Viele von den KindergartenpädagogInnen, manche aus eigener Überzeugung, andere unter dem Mainstream-Einfluss, sind davon überzeugt, dass die Kinder im Kindergarten nur Deutsch sprechen sollten und dass andere Erstsprachen der Kinder keine Förderung erfahren sollten. Diese PädagogInnen sollten unbedingt weitergebildet werden, damit sie die Chance bekommen, die Kinder sprachlich optimal zu unterstützen. Auch in der Grundausbildung sollten curriculare Umstrukturierungen vorgenommen werden, welche die lebensweltliche

Mehrsprachigkeit und die Möglichkeiten sprachlicher Bildung und Förderung als einen wesentlichen Bestandteil pädagogischer Kompetenz ansehen würden.

4.9. Fazit

Die von der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ausgehende erfolgreiche interkulturelle Sprachbildung im Kindergarten stellt eine Herausforderung für die KindergartenpädagogInnen dar, welche die Methodik und Didaktik solch umfassend verstandener sprachbezogener Arbeit gut planen und sensibel umsetzen sollten. So sollte die interkulturelle Sprachbildung als Querschnittsaufgabe des Kindergartens verstanden werden, die sich in allen, nicht nur in explizit sprachbezogenen, Bildungsbereichen vollzieht, in den gesamten Kindergartenalltag integriert wird und kind- sowie situationsorientiert ausgerichtet ist. Besonders wichtig ist dabei, dass das Kind als ein Ganzes gesehen wird, das mit seinen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, Eigenschaften und Kompetenzen wertschätzend von der Familie abgeholt und im Kindergarten weitergebildet und gegebenenfalls gefördert wird. Dabei sollte den bereits vorhandenen (mehr-)sprachlichen und entwicklungsbezogenen Kompetenzen sowie emotionalen Eigenschaften des Kindes ein besonderes Augenmerk verliehen werden sowie die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Institution wertgeschätzt und gefördert werden. Kinder sollten zur sprachlichen Aktivität gefühlvoll angeregt und die Eltern zur sprachlichen Erziehung im familiären Bereich motiviert werden. Da die Ansprüche an die Qualität der interkulturellen Sprachbildungsarbeit dermaßen hoch sind, sollte insbesondere die pädagogische Professionalität in dieser Hinsicht im Rahmen der Grund- und Fortbildung erhöht werden.

Wie schaut es jedoch in der Praxis mit der Umsetzung der oben angeführten Ansätze, Konzepte und Hinweise zur interkulturellen sprachlichen Bildung im Kindergarten aus? Halten sich die PädagogInnen an die grundlegenden Prinzipien? Welche Einstellung haben sie der Mehrsprachigkeit im Kindergarten gegenüber und wie setzen sie die Anerkennung der sprachlichen Vielfalt im Kindergarten um? Auf diese Fragen versuche ich mit Hilfe empirischer Untersuchungen in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ eine Antwort zu finden. Bevor ich jedoch zu diesen konkreten Erhebungen übergehe, stelle ich

die Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich dar. Damit werden die bundes- und landesspezifischen Rahmenbedingungen der interkulturellen Sprachbildung für Österreich genau erörtert.

5. Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich

Für die Bedürfnisse der vorliegenden Arbeit, die sich mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten beschäftigt, ist es wichtig zu eruieren, wie in Österreich der Stand des vorschulischen Sprachenlernens im weiteren Sinne ist. Da in den folgenden Kapiteln (Kap. 6 und 7) zwei empirische Untersuchungen aus den Jahren 2006 und 2007 präsentiert werden, bezieht sich auch die Bestandsaufnahme auf die Lage zu Beginn dieser Erhebungen, d. h. auf das Jahr 2006 und das Kindergarten- bzw. Schuljahr 2005/06.

Diese Bestandsaufnahme, die im Zuge des LEPP-Projekts durchgeführt wurde (siehe dazu BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012; vgl. Kap. 5.7.5.), wird vor dem Hintergrund der sprachenpolitischen, bildungspolitischen und institutionellen Ausgangslage für das Jahr 2006, in dem die Datenerhebung stattfand, erörtert, allerdings ergänzt um aktuelle Rahmenbedingungen (Stand 2012). Dies ist umso wichtiger, als in Österreich seit dem LEPP-Prozess (2006-2008) sowie nach dem Scheitern des Projekts des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung“ (2005-2007) mehrere bildungspolitische Entscheidungen getroffen wurden, die einen großen Einfluss auf die Rahmenbedingungen und die Qualität der sprachbezogenen Arbeit im Kindergartenwesen hatten.

5.1. Rahmenbedingungen des vorschulischen Sprachenlernens

5.1.1. Zahlen zur Sprachenpolitik in Österreich

Die statistischen Daten zu demographischen Entwicklungen in der österreichischen Bevölkerung weisen darauf hin, dass Österreich zunehmend zum Zuwanderungsland wird, in dem der AusländerInnenanteil an der Gesamtbevölkerung steigt und in dem verschiedene Sprachen im privaten Bereich gesprochen werden. Laut der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) hatten 2001 8,9% der EinwohnerInnen Österreichs keine österreichische Staatsbürgerschaft, und 2012 bereits 11,5% (Statistik Austria 2012). Der Statistik Austria (2012) kann ferner entnommen werden, dass 2012 18,9% der

Bevölkerung einen Migrationshintergrund hatten (Personen, deren Eltern im Ausland geboren sind).

Die Ergebnisse der letzten Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002), die wie de Cillia (2011a: 187) vermerkt, die letzte zur Verfügung stehende Sprachstatistik beinhaltet, zeigen, dass 88,6% der österreichischen Wohnbevölkerung ausschließlich Deutsch als Umgangssprache verwenden, 8,6% Deutsch und eine andere Sprache und 2,8% ausschließlich eine andere Umgangsprache als Deutsch. Wichtig ist dabei zu verzeichnen, dass die in den letzten Jahrzehnten neu zugewanderten Minderheiten zahlenmäßig größer sind als die in Österreich seit Jahrhunderten ansässigen autochthonen Volksgruppen (SlowenInnen, KroatInnen, UngarInnen, TschechInnen, SlowakInnen, Rom/nija und Sinti/ze), deren Anzahl beständig zurückgeht. Damit einhergehend wird von 1,5% der Bevölkerung eine anerkannte Minderheitensprache gesprochen und von 9,8% eine neue Minderheitensprache. Am stärksten sind dabei die Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch und Serbisch, insg. 4,3%) und der Türkei (Türkisch und Kurdisch, insg. 2,3%) vertreten (Statistik Austria 2002).

Aus der Schulstatistik geht allerdings hervor, dass der Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch deutlich höher ist und ununterbrochen steigt, und in den Pflichtschulen 2005/06 18,3%, und 2011/12 bereits 24,0% beträgt. Wie de Cillia (2011a: 194) hervorhebt, zeigt die Verteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe deren Bildungsbenachteiligung. Sie sind nämlich in Hauptschulen (2005/06 17,3%; 2011/12 21,7%) sowie in Sonderschulen (2005/06 24,9%; 2011/12 29,4%) überrepräsentiert und in AHS (2005/06 10,9%; 2011/12 15,3%) sowie BHS (2005/06 8,7%; 2011/12 13,6%) eindeutig unterrepräsentiert (BM:UKK 2013). „Es gibt die völlig unberechtigte Tendenz, diese SchülerInnen mit sonderpädagogischen Maßnahmen zu versorgen“, betont de Cillia (2011a: 195). Der Autor macht weiterhin darauf aufmerksam, dass Kinder, die zu Schulbeginn die deutsche Sprache nicht gut genug beherrschen, als nicht schulreif eingestuft und in die Vorschule abgeschoben werden, was den gesetzlichen Regelungen widerspricht, nach denen die Beurteilung der Schulreife von Kindern ihre allgemeine körperliche, geistige bzw. kognitive sowie persönlichkeitsbezogene (soziale und emotionale) Entwicklung, und nicht deren

Deutschkenntnisse zu überprüfen hat. Im Schuljahr 2006/07[6] gab es in den Volksschulen 20,3% der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, und in den Vorschulen bereits 41,2%. Die Zahlen im Schuljahr 2011/12 betrugen entsprechend 24,8% und 52,9% (!) (BM:UKK 2013: 24). Schaut man die Zahlen der Kindertagesheimstatistik an, so zeigt sich, dass im Kindergartenjahr 2005/06 20,9% der Kindergartenkinder eine andere Erstsprache als Deutsch hatten (Statistik Austria 2006) und im Kindergartenjahr 2011/12 23,9% der Kinder (Statistik Austria 2012).

5.1.2. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen

Die wichtigste sprachenpolitische Regelung in Österreich in der Bundesverfassung aus dem Jahr 1920 besagt, dass die *Staatssprache* Deutsch ist:

> „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik“ (Art. 8, Abs. 1 B-VG – BGBl. 1/1930),

wobei diese Bestimmung mit 1.8.2000 um den Absatz (2) und mit 1.9.2005 um den Absatz (3) erweitert wird, in denen die Anerkennung der autochthonen Minderheitensprachen (Burgenlandkroatisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch) und der Österreichischen Gebärdensprache gesetzlich verankert werden (de Cillia 2011a: 189):

> „(2) Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich zu ihrer gewachsenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die in den autochthonen Volksgruppen zum Ausdruck kommt. Sprache und Kultur, Bestand und Erhaltung dieser Volksgruppen sind zu achten, zu sichern und zu fördern (BGBl. I Nr. 68/2000).
> (3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“ (BGBl. I Nr. 81/2005).

Die deutsche Sprache ist auch die gesetzlich vorgeschriebene *Unterrichtssprache* in Österreich, wobei diese in Schulen für sprachliche Minderheiten und in bilingualen bzw. fremdsprachigen Schulen anders bestimmt werden darf (SchUG[7] § 16, Abs. 1; 3). Somit ist die gesetzliche Grundlage für die Verwendung einer lebenden Fremdsprache als Unterrichts- bzw. Arbeitssprache auch für einzelne Klassen oder Unterrichtsgegenstände gegeben. In deutschsprachigen Schulen muss die deutsche Sprache von ordentlichen SchülerInnen soweit beherrscht werden, dass sie im Stande sind, dem Unterricht zu folgen.

[6] Die Zahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den Vorschulen wurde erst ab 2006/07 erhoben.
[7] SchUG – Schulunterrichtsgesetz.

Weisen SchülerInnen mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache auf, können sie am Unterricht mit dem Status „außerordentlich“ höchstens zwei Jahre lang teilnehmen (SchUG § 4). Darüber hinaus gibt es seit dem Schuljahr 1992/93 für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Möglichkeit am Förderunterricht *Deutsch als Zweitsprache* (bis zu zwölf Wochenstunden für VolksschülerInnen) sowie am *muttersprachlichen Unterricht* (zwei bis sechs Wochenstunden für VolksschülerInnen) teilzunehmen, wobei als Unterrichtsprinzip in allen Fächern das *interkulturelle Lernen* zu gelten hat, das die lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in den Klassen berücksichtigt (de Cillia 2011a: 195f). Der muttersprachliche Unterricht wurde im Schuljahr 2005/06 in 17 Sprachen, und zwar Albanisch, Arabisch, BKS, Bulgarisch, Chinesisch, Italienisch, Mazedonisch, Persisch, Polnisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch angeboten (BM:BWK 2006a: 8), und im Schuljahr 2011/12 in 24 Sprachen (zusätzlich in Dari, Französisch, Kurdisch/Kurmanci, Kurdisch/Zazaki, Pashto, Portugiesisch und Tschechisch) (BM:UKK 2013a: 15).

Die *Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes* vom 5.12.2007 besagt, dass die Eltern dafür Sorge zu tragen haben, dass ihre Kinder bei der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache Deutsch so gut beherrschen, „dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (SchUG § 3 Abs. 3). Die Beweggründe für die Verabschiedung der Novelle, die völlig unrealistisch zu verwirklichen ist, lagen darin, die Eltern von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu anzuhalten, ihre Kinder in den Kindergarten zu geben oder ihnen auf eine andere Weise Deutsch schon vor Schulbeginn beizubringen. Dabei wurden während einer Probezeit Sanktionen gegenüber den Eltern, die das nicht vollbringen, wie z. B. Reduzierung der Familienbeihilfe, angedacht (de Cillia 2011a: 190).

De Cillia (2011a: 190) weist ferner auf die *Novelle* des *Staatsbürgerschaftsgesetzes* vom 8.7.1998 hin, nach der die StaatsbürgerschaftswerberInnen Kenntnisse der deutschen Sprache nachweisen müssen, um die österreichische Staatsbürgerschaft zu erlangen. Die anfänglich verhältnismäßig flexible Regelung, die den Lebensumständen entsprechende Deutschkenntnisse verlangte, wurde mit 1.7.2011 insofern verschärft, als dass das Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

(GERS) vorausgesetzt wird, nachdem bereits eine Novellierung des Gesetzes ab 2006 das Niveau A2 verlangt hatte (Art. 5 des FrÄG[8] 2011, BGBl. I 38/2011).

Nach den Bestimmungen des *Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetzes* vom 1.1.2003 benötigen ZuwanderInnen aus Drittstaaten (Nicht-EWR-Staaten), die länger als zwölf Monate innerhalb von 24 Monaten in Österreich bleiben wollen, eine längerfristige Aufenthaltsbewilligung, deren Erteilung an den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache gekoppelt ist. Die sog. Integrationsvereinbarung setzt ab 1.1.2011 das Niveau A1 des GERS vor Zuzug, das Niveau A2 innerhalb von zwei Jahren nach dem Zuzug und das Niveau B1 innerhalb von fünf Jahren voraus (de Cillia 2011a: 190). Dementsprechend kann nach dem Autor resümiert werden:

> „Es gibt weder gesetzliche Regelungen, die sprachliche Rechte (etwa vor Ämtern und Behörden etc.) garantieren, noch existiert in der Praxis der Sprachenpolitik – außer in den Schulen (…) – eine nennenswerte Förderung der sprachlichen und kulturellen Identität der Zuwanderungsminderheiten. Lediglich eingebürgerte MigrantInnen, die eine der autochthonen Minderheitensprachen sprechen (Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani), kommen in den Genuss der entsprechenden sprachlichen Rechte und Fördermaßnahmen“ (de Cillia 2011a: 190).

Überdies stellt de Cillia (2011a: 190f) fest, dass zwar einige wenige Formulare und Informationsmaterialien vor allem in den zwei großen MigrantInnensprachen von bestimmten Behörden zur Verfügung gestellt werden, allerdings auch, dass es keine Amtssprachenregelungen und keinen nationalen Dolmetsch- und Übersetzungsdienst gibt. „Die Sprachenpolitik gegenüber erwachsenen Zuwanderern beschränkt sich v.a. darauf, sie zum Erlernen der deutschen Sprache zu verpflichten“ (de Cillia 2011a: 191).

5.1.3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die sprachliche und kulturelle Vielfältigkeit ist ein Charakteristikum Europas, das von der Europäischen Union mit der Charta der Grundrechte in Nizza als solches anerkannt sowie in Schutz genommen wurde (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000). Auf Initiative des Europarats und der Europäischen Union wurde das Jahr 2001 zum „Europäischen Jahr der Sprachen“ ernannt, womit die Bedeutsamkeit des Sprachenlernens in Europa hervorgehoben und in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit gerückt wurde. Das Ziel der europäischen Sprachenpolitik ist es allerdings, die Mehrsprachigkeit nicht nur zu fördern

[8] FrÄG – Fremdenrechtsänderungsgesetz.

sondern auch zu fordern. Bereits 1995 wurde im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung; Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM 590/1995), die Forderung gestellt, dass die BürgerInnen Europas in Zukunft zwei europäische Sprachen über die Erstsprache hinaus beherrschen, die 2002 erneut als Barcelona-Ziel „L1 plus 2“ ausformuliert wurde (Europäischer Rat 2002)[9]. Um dieses Ziel zu verwirklichen, setzte der Europarat mehrere Maßnahmen, u. a. die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP). 2007 wurde der Aktionsplan „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“ (KOM 449/2003) als erfolgreich beurteilt, da er die Reform der Sprachenpolitik in den einzelnen Ländern beeinflusst und die Förderung des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit größere Bedeutung verliehen hätte (KOM 554/2007). Zugleich wurde jedoch betont, dass es in den Bereichen der Ausbildung der SprachenlehrerInnen, der Qualität des Sprachunterrichts sowie der Vielfalt der unterrichteten Sprachen deutlicher Verbesserungen bedarf.

Auf der österreichischen Ebene wurde als Folge des „Europäischen Jahres der Sprachen“ im Oktober 2001 vom Verband für Angewandte Linguistik die „Klagenfurter Erklärung zur Österreichischen Sprachenpolitik“ formuliert. Unter den Empfehlungen der ExpertInnen für Sprachenpolitik wurde u. a. die Gewährung des Rechts auf Verwendung der Erst-/Familiensprache in allen Lebensbereichen, Entwicklung eines mehrsprachigkeitsfördernden Bildungskonzepts, Gewährung des Rechts auf die Verwendung der Erstsprache in der Schule und auf das Erlernen von mindestens zwei weiteren Sprachen innerhalb der Pflichtschulzeit, verpflichtende Aus- und Weiterbildung für ElementarpädagogInnen in den Grundlagen des Spracherwerbs, der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik sowie in Deutsch als Zweitsprache verlangt (Verband für Angewandte Linguistik 2001). Die Forderung der Entwicklung einer sprachenpolitischen Koordinationsstelle wurde 2003 mit der Gründung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) und das

[9] Bei dem Modell wurden jene Personen nicht speziell berücksichtigt, die zwei oder mehr Erstsprachen von zu Hause sprechen, für die Unterrichts- und Landessprache bereits L2 oder L3 ist (Verband für Angewandte Linguistik 2011).

Österreichische Sprachenkompetenzzentrum (ÖSZ) erfüllt. Das ÖSKO stellt eine sprachenpolitische Plattform dar, welche die Mehrsprachigkeit als eine wertvolle Ressource anerkennt und in sprachenpolitischen Maßnahmen unterstützt.

Darüber hinaus sind in dieser Zeit einige Studien erschienen, die das Österreichische Kindergarten- und Schulwesen im Vergleich zu anderen Ländern Europas darstellen. In der OECD-Studie „Starting Strong II“ (2006) wurde hervorgehoben, dass es in Österreich, in dem das Kindergartenwesen Landessache ist, eines nationalen Bildungsplans bedarf, der nicht nur dazu beitragen würde, gemeinsame Werte und Ziele festzulegen sowie gleichmäßige Qualitätsniveaus zu fördern, sondern auch die Würdigung der frühkindlichen Arbeit als die Grundstufe der Bildung durch den Staat zeigen würde. Die frühkindliche Arbeit wird in Österreich nämlich immer noch selten als die Grundstufe der Bildung anerkannt, obwohl hinsichtlich pädagogischer Arbeit immer höhere Ansprüche gestellt werden und die Erwartung steigt, dass der Kindergarten die Aufgabe der Erziehung und der Bildung von den Eltern übernimmt sowie die familiären Erziehungs- bzw. Bildungsmängel behebt. Zugleich wird das Berufsprestige der KindergartenpädagogInnen im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufen sehr niedrig bewertet, was unmittelbar mit deren Ausbildung auf sekundärer und nicht tertiärer Ebene und damit einhergehender niedriger Entlohnung zusammenhängt. In der Studie wurden mehrere Empfehlungen zur Optimierung der Betreuung in Kinderbetreuungseinrichtungen formuliert, u. a. die Notwendigkeit der Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungskonzepts, der Erhöhung des Ausbildungsniveaus der KindergartenpädagogInnen von der Sekundär- auf die Tertiärebene, der Aufwertung des niedrigen Berufsprestiges sowie der Erstellung eines Sprachstandserhebungsinstruments und eines nationalen Bildungsplans. Auch die schulbezogenen Resultate der internationalen PISA-Studien (2003; 2006) (Fthenakis 2003b; Haider/Reiter 2004; Roux 2005; Schreiner 2007) und der PIRLS-Studie (2006) (Suchań/Wallner/Stöttinger/Bergmüller 2007; Suchań/ Wallner 2007) bestätigen, dass gewisse Maßnahmen bereits im Vorschulbereich eingesetzt werden müssen, damit die frühkindliche Bildung als Grundlage für lebenslanges Lernen von der Gesellschaft anerkannt und in Anspruch genommen wird.

5.1.3.1. 15-a-Vereinbarung

Der dringende Handlungsbedarf im vorschulischen Bereich in Österreich verursachte, dass in den letzten Jahren mehrere Initiativen zur sprachlichen Förderung vom Staat veranlasst wurden (de Cillia 2011a: 192). Die erste bundesweite Maßnahme war das Projekt des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung", das in den Kindergartenjahren 2005/06 und 2006/07 stattfand. Die Initiative, die mittels des sog. „Sprachtickets" bzw. „Sprachschecks" im Wert von 80 Euro pro Kind pro Kindergartenjahr finanziert wurde, ist in ihrer Implementierung und Durchführung gescheitert und kann nicht als wirksam beurteilt werden (vgl. Kap. 5.7.5.).

Ende 2008 wurde allerdings ein wichtiger Schritt gemacht, indem zwischen dem Bund und den Ländern die *15-a-Vereinbarung* über die Einführung der *verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung* für Drei- bis Sechsjährige (für die Jahre 2009-2011) und über die Schaffung eines *bundesweiten vorschulischen Bildungsplans* beschlossen wurde (BGBl. II Nr. 478/2008). Die verpflichtende frühe sprachliche Förderung wurde Mitte 2012 für die nächsten drei Jahre (2012-2014) verlängert (BGBl. II Nr. 206/2012). Die frühe sprachliche Förderung wird vom Bund während der vereinbarten Zeit mit fünf Millionen Euro finanziell unterstützt, die aliquot auf drei Jahre und alle neun Bundesländer verteilt werden und von den Bundesländern verdoppelt werden müssen. Für die erste abgeschlossene Periode der 15-a-Vereinbarung (2009-2011) liegt allerdings keine Dokumentation über die eingesetzten Maßnahmen sowie ihre Wirkung oder die tatsächliche Widmung der finanziellen Mittel vor. Der speziell für diesen Zweck eingerichteten Homepage des Unterrichtsministeriums sind nur allgemeine Informationen zu entnehmen, aus denen keine konkreten Konzepte geschlossen werden können (http://www.sprich-mit-mir.at, 3.4.2012).

Für die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehenden Kinder wurde ferner mit der 15a-Vereinbarung (BGBl. I Nr. 99/2009) ab Herbst 2009 der *halbtägig beitragsfreie Kindergartenbesuch* und ab Herbst 2010 *Kindergartenpflicht* eingeführt. In den einzelnen Bundesländern ist die finanzielle Entlastung der Familien noch umfangreicher. In Wien ist bereits ab Herbst 2009 der ganztägige Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung für Kinder aller Altersstufen beitragsfrei, in Niederösterreich ist er halbtags kostenlos für 0-6-Jährige, in Kärnten halbtags kostenlos ab dem 3. Lebensjahr, in Oberösterreich ganztägig

kostenlos ab dem Alter von 2,5 Jahren, in Tirol halbtags kostenlos ab dem 4. Lebensjahr, in der Steiermark und in Vorarlberg sozial gestaffelt, nur im Burgenland und in Salzburg kostenpflichtig.

Im Auftrag des BM:UKK wurden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) 2008 und 2009 drei *Instrumente zur Sprachstandserhebung* bei Kindern im Alter von 4 bzw. 5 Jahren entwickelt, die den Sprachförderbedarf spätestens 15 Monate vor dem Schuleintritt mittels Beobachtung festzustellen ermöglichen: BESK 4-5 für Kinder mit Deutsch als Erstsprache, BESK-DaZ für Kinder mit anderen Erstsprachen und SSFB 4-5 für Kinder, die keinen Kindergarten besuchen. Ab 2011 ist es möglich, anstelle des BESK-DaZ den neuen Beobachtungsbogen BESK-DaZ Version 2.0 einzusetzen[10].

Darüber hinaus wurden 2008 auf der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Auftrag des Bildungsministeriums „Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht“ (http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bs_sprechsprachkomp.pdf, 30.11.2008) verfasst, die bei der Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen der SchülerInneneinschreibung herangezogen werden können, und zwar „Emotionen durch Sprache ausdrücken“, „Sprache bewusst wahrnehmen“, „Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen“, „verständlich erzählen und anderen zuhören“, „an der Standardsprache orientiert sprechen“. Sie sind allerdings sehr oberflächlich betrachtet und können keinesfalls als die vom Bildungsministerium zu entwickelnden „Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen“ interpretiert werden.

Des Weiteren wurde im August 2009 der „Bundesländerübergreifende *Bildungsrahmenplan* für elementare Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2009b) entwickelt, der einen übergeordneten Bezugsrahmen zu den Bildungsplänen auf der Länderebene darstellt und Anschlussstellen für eine spätere Weiterentwicklung enthält. Die Schwerpunktsetzung des nationalen Rahmenplans umfasst die Bildungsbereiche Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit,

[10] Darüber hinaus wurde in Wien ein Bogen zur Einschätzung der kindlichen Kompetenzen 5-6-Jähriger nach dem Kompetenzmodell des Wiener Bildungsplans (FinaLos!) entwickelt, der die Einschätzung außersprachlicher Kompetenzen der Vorschulkinder ermöglicht.

Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik. Von großer Bedeutung ist dabei die Fokussierung auf der Unterstützung der Sprache und Kommunikation, die sich auch in der Erstellung des „*Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung* in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2009a) im Juni 2009 widerspiegelt. Der Anteil stellt einen ausführlichen Orientierungsrahmen für die Kindergartenarbeit in Hinsicht auf unterschiedliche Aspekte der sprachlichen Bildung dar, wie Unterstützung des Spracherwerbs, der Zwei- und Mehrsprachigkeit, der Kommunikation und Gesprächskultur, der frühen Literalität, der Übergänge sowie die Sprachförderung durch Philosophieren. Überdies wurden 2010 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BM:WFJ) vertiefende Ausführungen zum nationalen Bildungsplan in Form des integrierten „Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Charlotte Bühler Institut 2010). verfasst, die sich verstärkt mit der Problematik der Transition von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Volksschule befassen.

In Wien wird neben dem bundesweiten Bildungsplan bereits seit 2006 nach dem „*Wiener Bildungsplan*“ (MA10 2006) gearbeitet, der nach den Schwerpunkten Kleinkindpädagogik, Psychologie, Soziologie, Interkulturelles Lernen, Integration Behinderter und Genderpädagogik erstellt wurde und von der Zielorientierung (Defizitorientierung) abweicht, um den Fokus auf Kompetenzausrichtung zu legen. Darüber hinaus wird in Wien ab Februar 2008 nach einem Förderkonzept gearbeitet, nach dem neben der Sprachkompetenz auch die soziale, motorische und ethische Kompetenz gezielt gefördert werden. Das umstrittene *„Wiener Modell der frühen Förderung 1+1*“ (MA10 2008) sah ursprünglich vor, dass Kinder mit Sprachförderbedarf ein Jahr vor der Einschulung in Deutsch gefördert werden und, falls zum Zeitpunkt der Einschulung die nötige Sprachkompetenz fehlen sollte, ein weiteres Jahr in einer Vorschulklasse (anstatt in der 1. Volksschulklasse). Dieses Vorhaben würde allerdings die Kinder mit anderen Erstsprachen sozial stigmatisieren, indem ihre mehrsprachigen Kompetenzen missachtet würden und sie als nicht schulreif eingestuft wären, nur weil sie Deutsch nicht so gut wie deutschsprachig einsprachig aufwachsende Kinder beherrschen, und es könnte zum Entstehen reiner „AusländerInnenklassen“ führen. „Das bedeutet, dass Probleme in der Zweit- oder Drittsprache mit körperlichen, kognitiven oder sozialen

Entwicklungsrückständen gleichgesetzt werden, denen sie schlichtweg nicht entsprechen“ betont Schneidhofer (2010: 26). Nach Protesten wissenschaftlicher Kreise wurde es dermaßen umgeändert, dass schulpflichtige mehrsprachige Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, wie bisher als außerordentliche SchülerInnen in normale Volksschulklassen aufgenommen werden, maximal zwei Jahre lang nicht in allen Pflichtgegenständen benotet werden und trotzdem die nächste Schulstufe besuchen[11].

5.1.3.2. PädagogInnenbildung NEU

Auch in Hinblick auf die Aus- und Fortbildung der KindergartenpädagogInnen gab es in den letzten Jahren gewisse Verbesserungen. Ab Herbst 2007 wurden – außer dem Abschluss einer BAKIP – zwei zusätzliche Möglichkeiten eröffnet, KindergartenpädagogIn zu werden. Die fünfsemestrige Ausbildung nach dem Modell „Change“ ermöglichte dies MaturantInnen und die sechssemestrige Ausbildung nach dem Modell „Pick up“ Personen mit positivem Abschluss der achten Schulstufe und drei Jahren Schulbildung. Diese an den BAKIPs angebotenen Programme stellten einen Ausgleich zu den ab Herbst 2007 funktionierenden Pädagogischen Hochschulen (den PHs), an denen die angestrebte Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf tertiärer Ebene nicht wie erwartet ermöglicht wurde. An den PHs werden jedoch Lehrgänge für KindergartenpädagogInnen angeboten, die sich gezielt dem Spracherwerb und der frühen sprachlichen Förderung widmen (vgl. Kap. 5.8.).

Ein besonders wichtiger Schritt wurde weiterhin im März 2010 gemacht, indem im Auftrag des Unterrichtsministeriums und des Wissenschaftsministeriums Empfehlungen der ExpertInnengruppe zu „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ (BM:UKK/BM:WF 2010) ausgearbeitet wurden und im Juni 2011 die verbesserte Version *„PädagogInnenbildung NEU“* (BM:UKK/BM:WF 2011) den beiden Ministerien überreicht wurde. Die Empfehlungen für eine Neugestaltung der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung aller pädagogischen Berufe beinhalten die Forderung, die PädagogInnen für die Altersbereiche 0-19 Jahre

[11] Ab dem Schuljahr 2013/14 sollen in Wien Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen in die Vorschule abgeschoben werden (http://derstandard.at/1356426755920/Deutsch-als-Voraussetzung-In-Wien-startet-Schuleinschreibung, 4.1.2013; kritisch dazu de Cillia 2013).

gemeinsam auf akademischem Niveau auszubilden, wobei eine der Spezialisierungen Pädagogik des Elementar- und Primärbereichs mit Schwerpunkt elementarpädagogische Bildung (Altersbereich 0-6 Jahre) sein sollte. Der Entwurf rief eine heftige Diskussion der wissenschaftlichen Kreise in Bezug auf die Umsetzung hervor, insbesondere in Hinblick auf den zu erlangenden Grad (Bachelor versus Master) sowie auf die Ansiedlung der Ausbildung an den Universitäten bzw. den PHs[12]. Dies bedarf jedoch nicht nur der Entwicklung der Curricula und sorgfältiger Planung der Umsetzungsschritte, sondern auch kluger Organisation der Übergangsphase.

An dieser Stelle ist überdies hervorzuheben, dass im März 2010 der erste Lehrstuhl für Frühkindpädagogik in Österreich am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz gegründet wurde, der von Univ-Prof.in Dr.in Cornelia Wustmann besetzt wird.

Darüber hinaus wurde Ende 2011 das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm/Reich 2011) herausgegeben, das der Integration der sprachlichen Bildung im Bildungssystem von der ersten Schulstufe bis zur Matura dient. Es bietet Orientierung zur Koordination der sprachlichen Lernprozesse und zur ausdrücklichen Berücksichtigung der sprachlichen Dimension in den Unterrichtsfächern und wendet sich nicht nur an Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeitsunterricht erteilen, sondern auch an LehrerInnen für Sprachfächer, Sachfächer, Schulleitungen, AutorInnen der Bildungspläne und HerstellerInnen didaktischer Materialien. Im Curriculum wird betont, dass das Thema Mehrsprachigkeit zur allgemeinen Bildung gehört und entsprechender Unterricht allen SchülerInnen im Ausmaß von ein bis zwei Wochenstunden zu erteilen ist.

So begrüßenswert die oben erläuterten Maßnahmen auch sind, werden viele Aspekte aus sprachwissenschaftlicher Sicht jedoch stark kritisiert. Es ist problematisch, dass die in der 15-a-Vereinbarung genannte Sprachförderung als Förderung der Unterrichtssprache Deutsch insbesondere bei Kindern mit anderen Erstsprachen formuliert wird. Dies widerspricht einerseits den Tatsachen, nach

[12] Im März 2013 wurde an der Universität Wien das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) eingerichtet, das sich allerdings ausschließlich der Ausbildung der LehrerInnen der Sekundärstufe (I+II) bis zum universitären Masterabschluss widmet.

denen nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache sprachliche Förderung im Deutschen benötigen sowie andererseits den sprachwissenschaftlichen Befunden und den Vorgaben des „Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“, in dem hervorgehoben wird, dass ein erfolgreicher Zweitspracherwerb auf erstsprachlichen Kompetenzen aufbaut und dass diese im Kindergarten einen hohen Stellenwert besitzen sollten (Charlotte-Bühler-Institut 2009a: 23f).

Ferner bringen die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Erwartungen der schulreifen Deutschbeherrschung beim Schuleintritt, denen sich die Elementarerziehung zunehmend unterwirft, anstatt sich von ihnen zu distanzieren, die Gefahr der Defizitorientierung anstelle der Kompetenzorientierung mit sich und eine Fokussierung auf den Defiziten mit einer gewissen Separierung der förderbedürftigen Kinder. Überdies ist bisher nicht klar definiert, was es eigentlich bedeutet, sprachlich soweit entwickelt zu sein, um dem Unterricht folgen zu können. Die in der 15-a-Vereinbarung erwähnten „einheitlichen Deutschstandards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen“ wurden bisher nicht beschrieben. Selbst die Feststellung des Sprachförderbedarfs ist höchst umstritten, weil der Spracherwerb ein komplexer Prozess ist und die altersgemäße sprachliche Entwicklung um einen gewissen Bereich liegt, in dem keine objektive Grenze gezogen werden kann, und normative Konzepte ausschließt, weswegen auch die Kriterien der sprachlichen Förderbedürftigkeit nicht explizit formuliert werden können. Doubek und Wondraczek (2010: 28) kritisieren weiterhin, dass die den Instrumenten vorausgesetzte linguistische Norm die von Mittelschicht- bzw. AkademikerInnenkindern ist sowie eine Standardvariante verlangt, „die in Österreich je nach sozialer und regionaler Herkunft nicht die erstsprachliche Varietät ist“. Überdies sind die genannten Instrumente kaum Beobachtungs- sondern viel mehr defizitorientierte Testverfahren, in denen überprüft wird, ob das Kind bestimmte Strukturen beherrscht, und nicht, was das Kind von sich aus kann. Solch punktuelle Erhebungen können jedoch ausschließlich als ein Richtwert und nicht als ein endgültiges Urteil betrachtet werden, weil erst eine professionelle Sprachstandserhebung im Laufe einer längerfristigen Beobachtung eine altersadäquate Sprachentwicklung des Kindes widerspiegeln kann. Ferner eignen sich die Maßstäbe für die sprachliche Entwicklung einsprachiger Kinder

nicht zur Beurteilung der zwei- oder mehrsprachigen Kinder. Dies wurde vom Bildungsministerium erst nach deutlicher Kritik der wissenschaftlichen Kreise anerkannt und so wurde neben den Verfahren für monolingual deutschsprachige Kinder (BESK 4-5 und SSFB 4-5, die ab Frühjahr 2008 verwendet werden) auch ein Verfahren für Kinder, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen (BESK-DaZ, das ab Frühjahr 2010 verwendet wird) entwickelt. Darüber hinaus sollte während der Sprachstandserhebung nicht nur auf die deutsche Sprache (darunter sowohl Deutsch als Erstsprache als auch Deutsch als Zweitsprache), sondern auch auf die anderen Erstsprachen der Kinder eingegangen werden. „Die Kompetenzen der Kinder in ihrer oder ihren Erstsprache(n) werden jedoch missachtet. Den Kindern wird dadurch signalisiert, dass ihre Sprache ohnehin nicht zählt und nur Deutsch wichtig ist“, so Schneidhofer (2010: 26). Solch eine detaillierte Sprachstandserhebung bei Kindergartenkindern aller Altersstufen und in allen Sprachen ist allerdings ein äußerst schwieriges Unterfangen. Zum Ersten fehlen Sprachstandserhebungsinstrumente für Deutsch für jüngere Kinder. Es gibt zwar mehrere Verfahren für Fünf- und Sechsjährige, aber sie eignen sich für kleinere Kinder nicht. Zum Zweiten gibt es kaum Instrumente, die für andere Erstsprachen der Kinder angewandt werden könnten. Sie werden erst jetzt für einzelne Sprachen mühsam entwickelt. Drittens, sogar dann, wenn es solche Verfahren in anderen Sprachen als Deutsch gäbe, würde es möglicherweise am pädagogischen Personal mit entsprechenden Sprachkenntnissen fehlen, das solche Sprachstandserhebungen durchführen könnte. Viertens gibt es einen Mangel an Verfahren, die im Rahmen einer Beobachtung durchgeführt werden können und dafür zahlreiche, die auf einer Testung durch eine fremde Person beruhen, die eine für Kinder künstliche und stressige Situation voraussetzen sowie dadurch zu verfälschten Ergebnissen führen können.

Außerdem muss das Prozedere bei der Durchführung der Sprachstandserhebung für die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehenden Kinder kritisch beurteilt werden. Bei einem festgestellten Sprachförderbedarf sollen die Kinder auf der Grundlage des Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht sprachlich gefördert werden (erstmals im Kindergartenjahr 2008/09). Die Erhebung des Sprachstandes und die Sprachförderung wird von den KindergartenpädagogInnen durchgeführt, die wenn möglich in halbtägigen Workshops durch MultiplikatorInnen oder an PH-

Lehrgängen eingeschult werden (de Cillia 2010c: 5f). Doubek und Wondraczek (2010: 28) kritisieren jedoch, dass das Wissen in Wirklichkeit häufig über mehrere Ebenen weitergegeben wurde (MultiplikatorInnen an die Kindergartenleitung, Kindergartenleitung an die KindergartenpädagogInnen), weswegen ausschließlich von einer kognitiven Informationsweitergabe – wenn überhaupt – die Rede sein kann, jedoch nicht vom Aufbrechen von Einstellungen und gegebenenfalls Vorurteilen. Die Ergebnisse der ersten Sprachstandsfeststellung zeigten, dass im Kindergartenjahr 2008/09 23% der Kinder einen Förderbedarf in der deutschen Sprache hatten, wobei ein Drittel von ihnen Deutsch als Erstsprache und zwei Drittel Deutsch als Zweitsprache sprachen (Breit 2009). Über die daraus abzuleitenden Fördermaßnahmen, die in der Realität durchgeführt wurden, gibt es keine Evaluationen, betont de Cillia (2010c: 6), und Doubek und Wondraczek (2010: 28) unterstreichen, dass die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen die konkreten sprachförderlichen Handlungen nicht umfasst:

> „Mangels entsprechender Kenntnisse besteht bei bester Förderabsicht die Gefahr von Drill-Übungen, unsachgemäßer Fehlerkorrektur, Vernachlässigung der affektiven und sozialen Aspekte von Sprache zugunsten von Sprachrichtigkeit etc. – das statt geeigneter Fördermaßnahmen, von denen alle Kinder profitieren könnten“ (Doubek/Wondraczek 2010: 28).

Vor dem Schulbeginn wird ferner von den SchuldirektorInnen festgestellt, ob bei den Kindern erforderliche Deutschkenntnisse im Sinne der Deutschstandards für den Schuleintritt gegeben sind und ob sie als ordentliche SchülerInnen in die erste Klasse aufgenommen werden. Die Kinder, die Deutsch nicht ausreichend beherrschen, werden in Vorschulklassen zusammengebracht, was nicht nur von den PädagogInnen, sondern auch von der Rechtsabteilung im BM:UKK kritisch beurteilt wurde, „weil hier zu Unrecht Schulreife mit nicht ausreichender Beherrschung der Zweitsprache Deutsch gleichgesetzt werde“ (de Cillia 2010c: 6). Diese Vorgangsweise führt im Endeffekt dazu, dass überproportional viele Kinder in die Vorschule kommen, darunter besonders viele mit anderen Erstsprachen als Deutsch (vgl. Kap. 5.1.1.). Somit kann hier nach de Cillia (2011a) resümiert werden: „Insgesamt ergibt die vorschulische Sprachförderung heute ein Bild einer noch unfertigen, sich rasch entwickelnden Baustelle, auf der der Schwerpunkt v. a. auf dem Testen und der deutschen Sprache liegt“ (de Cillia 2011a: 194).

5.1.4. Institutionelle Rahmenbedingungen

Von großer Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Arbeit mit Kindern ist auch der institutionelle Rahmen, der heutzutage in jedem der neun Bundesländer individuell geregelt wird.

Eine Ursache für den beunruhigenden Stand der vorschulischen sprachlichen Bildung, die insbesondere den Kindergartenbeschäftigten ins Auge sticht, ist die zu große Anzahl von Kindern pro Kindergartengruppe. In unterschiedlichen Bundesländern beträgt die maximale Anzahl der Kinder pro Kindergartengruppe zwischen 25 und 28 Kindern pro eine pädagogische Kraft und eine Aushilfskraft. Davon gibt es abhängig vom jeweiligen Träger Abweichungen, wenn es um das Ausmaß und die Qualität der nicht pädagogisch ausgebildeten Unterstützungskraft geht. Zumeist ist es jedoch eine AssistentIn pro Gruppe, welche sowohl Aufsichts- als auch Reinigungsarbeiten abdeckt. Nur in seltenen Fällen gibt es eine zusätzliche Reinigungskraft oder zwei AssistentInnen pro Gruppe. In Krippengruppen ist der Betreuungsschlüssel nur ein wenig besser. Des Weiteren ist die hohe Anzahl der Dienststunden des pädagogischen Personals – normalerweise 36 Dienststunden und vier Vorbereitungsstunden – in solch anstrengenden Bedingungen sehr anspruchsvoll. Die Anzahl der Vorbereitungsstunden reicht durchaus nicht aus, um die pädagogische Arbeit gut zu planen. Das ungünstige Betreuungsverhältnis wird heutzutage durch den Personalengpass verschärft. So werden oft AssistentInnen mit langjähriger Berufserfahrung im pädagogischen Dienst eingesetzt und leiten Kindergruppen ohne pädagogische Ausbildung. Darüber hinaus führt die große Anzahl der Kinder, die in relativ kleinen Räumlichkeiten untergebracht werden, dazu, dass Unterhaltung in normaler Lautstärke oft unmöglich ist. Dies führt häufig zu Müdigkeit und beruflichem Burnout des Kindergartenpersonals.

Das ungünstige Betreuungsverhältnis stellt für die KindergartenpädagogInnen eine besonders große Hürde dar, begrenzt ihre Arbeit oft ausschließlich zur Aufsicht und macht es unmöglich, mit den Kindern tatsächlich pädagogisch zu arbeiten, geschweige denn die Kinder individuell zu bilden oder zu fördern. Unter solchen Arbeitsbedingungen fällt es den PädagogInnen äußerst schwer, auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen und sie entsprechend weiter zu begleiten. Auch die alltägliche Kommunikation leidet unter solchen Umständen und ist häufig nur noch auf Befehle begrenzt. Es

fehlt die Zeit bzw. auch Motivation für individuelle und eingehende Gespräche mit den Kindern, die als Grundlage der sprachlichen Bildung im Kindergarten gelten.

Außerdem werden wegen des Personalmangels niedrige Anforderungen bei der Personalauswahl gestellt und die persönliche Eignung wird nicht sorgfältig geprüft. Ein Problem stellt auch die Zuweisung von Kindern zu bestimmten Kindergärten und an den Standorten zu bestimmten Gruppen dar, die in Bezug auf Sprache nicht immer wohl überlegt vonstatten geht.

Die pädagogischen Strukturbedingungen, wie Betreuungsschlüssel, Vor- und Nachbereitungszeit, Personalerfordernisse, Gruppengröße, Raumbedingungen und Kriterien der Ausstattung benötigen jedenfalls Änderungen auf bildungspolitischer Ebene und insbesondere bundeseinheitlicher Regelung, um einen Mindeststandard der Qualität für alle vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen vorzugeben.

5.1.5. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das vorschulische Sprachenlernen in Österreich in den letzten Jahren durch bildungspolitische Entscheidungen in die Aufmerksamkeit der Gesellschaft und der Kinderbetreuungsinstitutionen gerückt wurde. Dank der 15-a-Vereinbarung wurden die verpflichtende frühe sprachliche Förderung für Kindergartenkinder sowie die Kindergartenpflicht für Fünfjährige eingeführt, drei Instrumente zur Sprachstandserhebung bei Kindern im Alter von vier bzw. fünf Jahren entwickelt, der Bildungsplan für elementare Bildungseinrichtungen mit dem ausgebauten Teil zur sprachlichen Förderung verfasst sowie das Konzept der Grundausbildung der ElementarpädagogInnen auf tertiärer Ebene und das Curriculum Mehrsprachigkeit entworfen. Allerdings ist dabei eine starke Konzentration auf die deutsche Sprache sowie die Übertragung der Verantwortung für die Deutschbeherrschung beim Schuleintritt auf die Eltern zu verzeichnen.

Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf nur sekundärer Ebene schlägt sich einerseits im niedrigen Berufsprestige in der Gesellschaft nieder und andererseits in – angesichts der hohen Ansprüche zur pädagogischen Arbeit – ungerechter Bezahlung. Darüber hinaus werden Personen mit anderen Erstsprachen zur Absolvierung der Ausbildung von Seiten der Bildungspolitik

nicht angeregt und es mangelt an mehrsprachigem Personal, das pädagogisch ausgebildet ist. Die kurzsichtige Fokussierung auf Deutschförderung anstatt auf Mehrsprachigkeit ist auch in der Grundausbildung der KindergartenpädagogInnen sichtbar, welche in sprach- und kulturbezogenen Bereichen unzureichend ist, sowie in der neuesten Gesetzgebung, welche die frühe sprachliche Förderung als Förderung der Unterrichtssprache Deutsch interpretiert und die lebensweltliche Sprachenvielfalt im Kindergarten ignoriert. Weiterhin fehlen Sprachstandserhebungsverfahren für andere Erstsprachen als Deutsch, die im vorschulischen Bereich von großer Bedeutung wären. Ein Problem stellen darüber hinaus die Gesetze dar, die nach wie vor jeglichen Austausch von Informationen zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule verbieten, was zu besonders großen Verzögerungen in der entsprechenden sprachlichen Unterstützung förderbedürftiger Kinder führen kann, was wiederum wesentliche Nachteile für die gesamte kindliche Entwicklung mit sich bringen kann.

Die oben ausgeführten sprachenpolitischen, bildungspolitischen und institutionellen Rahmenbedingungen bis zum Jahr 2006 stellen den Ausgangspunkt zur genaueren Dokumentation des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich dar, welche eine der Schwerpunktsetzungen Österreichs im „Language Education Policy Profiling"-Prozess (LEPP-Prozess) in den Jahren 2006 bis 2008 war. Die auf Initiative des Europarats angeregte Selbstevaluation des Sprachenlernens und -lehrens wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BM:WF)[13] vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) unter der wissenschaftlichen Begleitung von Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm durchgeführt und fokussierte neben dem vorschulischen Sprachenlernen Innovationen im Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeit und Diversifizierung im Sprachenlernen, frühes Sprachenlernen in der Grundschule sowie Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Im Folgenden wird der Bestand des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich zu Beginn des LEPP-Prozesses im

[13] Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Mai-Juli 2006) waren die beiden Ministerien (BM:UKK und BM:WF) Agenden des BM:BWK (Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (bis März 2007). Der LEPP-Länderbericht für Österreich wurde bereits von den beiden neuen Ministerien approbiert.

Jahr 2006 wiedergegeben (zu LEPP siehe BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012).

5.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen

Wie bereits erwähnt, ist es für die Bedürfnisse vorliegender die Mehrsprachigkeit im Kindergarten thematisierender Arbeit wesentlich, den Stand des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich zu dokumentieren. Solch eine Bestandsaufnahme ist umso wichtiger, als bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Mai bis Juli 2006) keine solche Dokumentation für das ganze Land vorlag, was sicherlich in Zusammenhang mit der Landeszuständigkeit für das österreichische Kindergartenwesen steht.

In Anbetracht dieser Voraussetzungen erscheint es wichtig zu eruieren, wie sich folgende Aspekte des vorschulischen Sprachenlernens in ganz Österreich darstellen:

(a) gesetzliche Grundlagen,
(b) statistische Daten zu den Erstsprachen der Kinder,
(c) (fremd-)sprachliches Angebot und (Fremd-)Sprachenkurse,
(d) Ausbildung des pädagogischen Personals,
(e) Zusammenarbeit mit den Eltern,
(f) Transition zwischen der vorschulischen und schulischen Bildung,
(g) bildungspolitische Konzepte und anvisierte Ziele,
(h) Kindergartenorganisationen und Dachverbände,
(i) wissenschaftliche Dokumentationen.

5.3. Methodisches Vorgehen

5.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld

In Hinblick auf die zu erforschenden Punkte sowie auf die Tatsache, dass 2006 keine entsprechende Dokumentation zur Verfügung stand und auf diesbezügliche Literatur nicht zurückgegriffen werden konnte, war es erforderlich, aktuelle Daten von den zuständigen Personen im österreichischen Kindergartenwesen zu sammeln. Diese Aufgabe war dadurch erschwert, dass das Kindergartenwesen in die Zuständigkeit der Länder fällt und es keine Zentralstelle gab, die über genaue Informationen über Kindergartenangelegenheiten in den neun Bundesländern verfügte.

Das damalige (2006) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM:BWK), Abteilung II/5, Referat Kindergartenpädagogik war lediglich für die Grundausbildung der KindergartenpädagogInnen zuständig und besaß nur allgemeine Informationen zum Kindergartenwesen, stand allerdings kontinuierlich im Austausch mit den zuständigen Gremien auf der Landesebene und konnte entsprechende Kontakte zu den dort zuständigen Verantwortlichen herstellen.

Aus dem Grund, dass die Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich im Rahmen des LEPP-Prozesses durchgeführt wurde, das im Auftrag des BM:BWK initiiert wurde, war es einfacher, den Zugang zu diesem Forschungsfeld zu erlangen. Darüber hinaus wurde allen Recherchierenden von Seiten der wissenschaftlichen Leitung des LEPP-Projekts (Rudolf de Cillia, Hans-Jürgen Krumm) ein Empfehlungsschreiben zur Verfügung gestellt, das ich jeweils bei der ersten Kontaktaufnahme mit den InformantInnen per E-Mail mit der Erklärung des Befragungszwecks, der Bitte um ein persönliches bzw. telefonisches Interview sowie der Ankündigung des baldigen Anrufs zur Terminvereinbarung anhängte, was die Kontaktaufnahme deutlich erleichterte. So wurde mir in erster Linie ermöglicht, Interviews mit ExpertInnen auf der Bundesebene, genauer gesagt im damaligen Bildungsministerium, durchzuführen, die mich zu InformantInnen auf Landesebene, und zwar in den Ämtern der Landesregierungen, führten und dank derer mir wiederum FachexpertInnen für einzelne Bereiche vermittelt werden konnten.

5.3.2. Operationalisierung und Interviewleitfäden

Um die mich interessierenden Aspekte zu erforschen, musste ich mehrere Interviewleitfäden konstruieren, die ich an das zu erwartende Wissen der InformantInnen sowie an die in zuvor durchgeführten Interviews bereits erlangten Informationen anpasste. Der zweite Interviewleitfaden auf der Bundesebene wurde nur leicht, die Interviewleitfäden auf der Landesebene gar nicht und die Leitfäden zu den Interviews mit den ExpertInnen sehr stark geändert[14].

Da die Anzahl der Fragen auf der Landesebene besonders umfangreich war und diese selbst teilweise sehr detailliert, erfasste ich sie in einer Art Fragebogenraster mit vorwiegend offenen Fragen. Obwohl die meisten

[14] Die Interviewleitfäden finden sich im Anhang (S. 3).

InformantInnen einer mündlichen (persönlichen bzw. telefonischen) Befragung nach einem auf diese Art und Weise sehr strukturierten Leitfaden zustimmten, erwies sich die Verfassung solch eines Fragebogenrasters als durchaus hilfreich, da drei ProbandInnen die schriftliche Form der Befragung bevorzugten und ich so die Daten von allen Zuständigen erheben konnte.

Im Folgenden werden die wichtigsten Fragen aus den Interviewleitfäden auf Bundes- und Landesebene präsentiert, die im Großen und Ganzen sehr ähnlich waren, allerdings auf der Landesebene viel detaillierter gestellt wurden:

(1) Wie sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen für das vorschulische Sprachenlernen in Österreich?
(2) Welche bildungspolitischen Konzepte gibt es im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens?
(3) Wie gestaltet sich das sprachliche Angebot im vorschulischen Bereich?
(4) Wie funktioniert die Förderung der Kinder in der deutschen Sprache im Rahmen des Projekts „Frühe Sprachförderung“[15]?
(5) Welche Ausbildung haben die PädagogInnen im vorschulischen Bereich?
(6) Wie wird die Zusammenarbeit mit den Eltern in Hinsicht auf das vorschulische Sprachenlernen gestaltet?
(7) Wie wird die Transition von der Institution Kindergarten in die Institution Schule gestaltet?
(8) Welche wissenschaftlichen Dokumentationen und Evaluationen gibt es im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens?
(9) Welche Beispiele guter Praxis können im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens genannt werden?
(10) Welche Änderungen wären wichtig, um die Situation des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich zu verbessern?

5.3.3. Datenerhebung und Datenverschriftung

Die mich interessierenden Daten konnten am besten mittels persönlicher Leitfadeninterviews mit ExpertInnen erhoben werden. Da die jeweiligen Fachleute (insgesamt 17 Personen) in verschiedenen Teilen Österreichs wohnhaft

[15] Das Projekt „Frühe Sprachförderung“ war die erste bundesweite Initiative zur sprachlichen Förderung in Kindergärten, die in den Jahren 2005-2007 durchgeführt wurde und deren Wirkung in einer Evaluation (Breit 2009) nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. Kap. 5.1.3. und 5.7.5.).

waren, war es mir aus Kosten- und Zeitgründen nicht möglich, alle Gespräche vor Ort durchzuführen. Deswegen entschloss ich mich, die SpezialistInnen aus den nahe gelegenen Orten persönlich und die aus weiter gelegenen Orten telefonisch zu befragen. So führte ich fünf Interviews vor Ort (Niederösterreich, Wien) und acht am Telefon (Burgenland, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg) durch. Drei ProbandInnen, welche die schriftliche Befragung bevorzugten, schickten mir das ausgefüllte Fragenraster per E-Mail (Kärnten, Steiermark, Wien). Wichtig dabei ist zu vermerken, dass mir die Daten in einem Bundesland in zweifacher Form zugeliefert wurden, und zwar mittels einer schriftlichen Antwort und eines persönlichen Gesprächs (Wien) sowie in drei Bundesländern von zwei InformantInnen (Kärnten, Niederösterreich, Wien).

Fast alle mündlich zustande gekommenen Interviews wurden mit der Zustimmung der Interviewten auf ein Tonband aufgenommen, ebenfalls die telefonischen Interviews, die mit der Lautsprechanlage durchgeführt wurden. Während eines mündlichen Interviews, bei dem auf die Tonaufnahme verzichtet wurde, wurden von mir Notizen gemacht. Die gesammelten Daten wurden von mir im Nachhinein in deskriptiver Form verschriftlicht, und zwar die Interviews auf Bundes- und ExpertInnenebene in Form einer gesprächsorientierten Beschreibung und die Interviews auf Landesebene in Form eines ausgefüllten Fragenrasters. Eine Transkription der durchgeführten Interviews wurde als nicht notwendig bewertet, weil die Inhalte der nicht anonymisierten ExpertInneninterviews ausschließlich inhaltlich und nicht hermeneutisch interpretativ ausgewertet wurden.

5.3.4. Art und Anzahl der Settings und InformantInnen

Da ein Teil der Interviews zwar mündlich, aber am Telefon, und ein Teil schriftlich durchgeführt wurde, weicht die Art der Settings von der klassischen Form persönlicher Interviews teilweise ab. Während der fünf vor Ort durchgeführten Gespräche besuchte ich die ProbandInnen in ihren Büros. So konnten die Fragen in einem für die Befragten bekannten und sicheren Milieu in einem Zweier- (Wien) bzw. Dreiergespräch (Niederösterreich) ruhig beantwortet werden. Im Falle der telefonischen Interviews, während derer ich die InformantInnen in ihren Büros anrief, befanden sie sich in ihren Dienstzimmern alleine, was meiner Empfindung nach ebenfalls zu entspannter Atmosphäre

während der Gespräche führte. Insgesamt wurden zwei InformantInnen auf Bundesebene befragt, genau genommen die Leiterin des Referates „Kindergartenpädagogik“ der Abteilung „Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik“ und der Leiter der Abteilung „Volksschulen und Minderheitenschulen“ des Bildungsministeriums. Zwölf ProbandInnen, die mir Informationen auf der Landesebene lieferten, waren MitarbeiterInnen der neun Ämter der Landesregierungen (Abteilungs-, Dezernats- bzw. ReferatsleiterInnen und KindergarteninspektorInnen). Die drei FachexpertInnen waren entweder MitarbeiterInnen der Landesregierungen (Vorarlberg, Salzburg) oder des „Pädagogischen Zentrums Eggenberg“[16].

5.3.5. Datenkodierung

Da die gesammelten Daten das ExpertInnenwissen betreffen, das auf öffentlich zugänglichen Informationen basiert und nicht auf persönliche Meinungen der ProbandInnen eingeht, war es nicht notwendig, die Angaben zu den InformantInnen zu anonymisieren.

5.3.6. Zeitpunkte der Datenerhebung

Insgesamt führte ich im Zeitraum vom 11. Mai bis zum 24. Juli 2006 zwei Interviews auf Bundesebene vor Ort, zwei Interviews vor Ort, fünf telefonische und drei schriftliche Interviews auf Landesebene sowie drei telefonische Interviews mit FachexpertInnen. Die folgende Tabelle sichert einen Überblick über die wichtigsten Angaben zu den InformantInnen und über die genauen Zeitpunkte der Datenerhebung.

[16] An dieser Stelle sei allen InformantInnen für ihre Hilfsbereitschaft und Kooperation herzlich gedankt.

Tabelle 3: Zeitpunkte der Datenerhebung

	Institution	ProbandIn	Funktion	Art der Erhebung	Datum der Erhebung
Bundesebene					
1	BM:BWK, Abteilung II/5ac	Mag.[a] Maria Dippelreiter	Leiterin des Referates Kindergartenpädagogik	Persönliches Interview	11.05.2006
2	BM:BWK, Abteilung I/1	Dr. Wilhelm Wolf	Abteilungsleiter	Persönliches Interview	19.05.2006
Landesebene					
1	Amt der Burgenländischen Landesregierung	Kornelia Berlakovich	Kindergarteninspektorin	Telefonisches Interview	16.06.2006
2	Amt der Kärntner Landesregierung	Dr. Gerald Salzmann	Referatsleiter	Schriftliche Befragung	21.06.2006
		Iris Raunig	Kindergarteninspektorin		
3	Amt der Niederösterreichischen Landesregierung	Dr.[in] Renate Steger	Referatsleiterin	Persönliches Interview	06.07.2006
		Marianne Erasimus	Expertin zum Thema Interkul-turelle MitarbeiterInnen		
4	Amt der Oberösterreichischen Landesregierung	Gerlinde Strasser	Kindergarteninspektorin	Telefonisches Interview	12.07.2006
5	Amt der Salzburger Landesregierung	Mag.[a] Elke Kabel-Herzog	Referatsleiterin	Telefonisches Interview	11.07.2006
6	Amt der Steiermärkischen Landesregierung	Mag.[a] Martina Grötschnig	Fachberaterin	Schriftliche Befragung	24.07.2006
7	Amt der Tiroler Landesregierung	Mag.[a] Michaela Hutz	Kindergarteninspektorin	Telefonisches Interview	10.07.2006
8	Amt der Vorarlberger Landesregierung	Margot Thoma	Kindergarteninspektorin	Telefonisches Interview	19.06.2006
9	Amt der Wiener Landesregierung	Mag.[a] Sylvia Minich	Dezernatsleiterin	Schriftliche Befragung	26.06.2006
		Mag.[a] Christine Spiess	Abteilungsleiterin	Persönliches Interview	30.06.2006
ExpertInnenebene					
1	Amt der Vorarlberger Landesregierung	Margot Thoma	Expertin zum Thema Sprachkatalog	Telefonisches Interview	01.06.2006
2	Amt der Salzburger Landesregierung	Mag.[a] Lucia Eder	Expertin zum Thema Fortbildung in Salzburg	Telefonisches Interview	24.07.2006
3	Pädagogisches Zentrum Eggenberg	Dr.[in] Luise Hollerer	Expertin zum Thema Nahtstelle Kiga-VS	Telefonisches Interview	24.07.2006

5.4. Gesetzliche Grundlagen des Kindergartenwesens in Österreich (Stand 2006)

5.4.1. Kindergartenwesen in Zuständigkeit der Bundesländer

Das Kindergartenwesen liegt in Österreich in der Zuständigkeit der Länder, d. h., dass in jedem der neun Bundesländer ein eigenes Kindergartengesetz und eine entsprechende Verwaltungsstruktur bestehen, die seine Gesetzgebung, Vollziehung, Organisation und Finanzierung landesweit regeln.

Das Kindergartengesetz jedes Bundeslandes präzisiert, welche Arten von Kinderbetreuungseinrichtungen es nach dem Alter des Kindes (Krippe, Kindergarten, Familiengruppe, Hort), nach dem Erhalter (öffentlich versus privat),

nach der Art der Erziehung und Betreuung (allgemeiner, Sonder-, Integrationskindergarten bzw. -hort) sowie nach der Dauer des Betriebsjahres (Jahres-, Saison-, Erntekindergarten bzw. -hort) gibt, von wem und unter welchen Umständen ein Kindergarten besucht werden kann, was seine Aufgaben sind, welche Aufgaben und Pflichten das Kindergartenpersonal und die Erziehungsberechtigten haben und alle Kindergartenangelegenheiten, die für das jeweilige Bundesland relevant sind, wie beispielsweise Errichtung, Stilllegung, Auflassung, Aufsicht, Beiträge des Landes, bauliche Gestaltung und Strafbestimmungen.

Eingeschränkte Kompetenzen auf der Bundesebene liegen zum Zeitpunkt der Datenerhebung bei zwei Ministerien. Das Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen ist verantwortlich für die Rahmenbedingungen des Kindergartenwesens und das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur für die Grundausbildung der KindergartenpädagogInnen an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (vgl. Kap. 5.1.3.).

5.4.2. Kindergartenfreiwilligkeit versus Schulpflicht

Zum Untersuchungszeitpunkt (2006) ist der Besuch einer vorschulischen Einrichtung in Österreich im Gegensatz zum Schulbesuch freiwillig und muss in allen Bundesländern außer Niederösterreich von den Eltern teilweise bezahlt werden[17]. Der halbtägige Kindergartenbesuch ist in Niederösterreich in der Zeit von Montag bis Freitag zwischen sieben bis 13 Uhr kostenlos (§ 25, Abs. 1 des Niederösterreichischen Kindergartengesetzes), weswegen das Bundesland eine sehr hohe Besuchsquote habe, die bei beinahe 100% liege, so Renate Steger. Der Kindergartenbesuch kann längstens bis zum Ende des Kindergartenjahres dauern, in das die Vollendung des siebten Lebensjahres fällt.

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September (SchUG § 2) und dauert neun Jahre. In Ausnahmefällen kann ein Kind schon ein Jahr früher mit der Schule beginnen. Wird beim Kind im Zuge der Schülereinschreibung mangelhafte Schulreife festgestellt, beginnt es die Vorschule zu besuchen, in der es auf die erste Schulstufe vorbereitet wird. Äußerst wichtig ist dabei, dass für die

[17] Ab dem Kindergartenjahr 2009/10 ist der Kindergartenbesuch für Fünfjährige halbtags beitragsfrei und ab 2010/11 verpflichtend (vgl. Kap. 5.1.3.).

Feststellung der Schulreife von Kindern die Kenntnisse der deutschen Sprache nicht ausschlaggebend sein sollten, sondern dass es sich um körperliche, geistige, emotionale und soziale Reife handeln sollte. In Wirklichkeit werden jedoch Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch überaus häufig in die Vorschulen geschickt, was darauf hinweist, dass sie gerade wegen mangelnder Deutschkenntnisse als nicht schulreif eingestuft werden (vgl. Kap. 5.1.3.).

5.4.3. Aufgaben des Kindergartens

Der gesetzlich definierte Auftrag des Kindergartens ist es, die Kinder zu beaufsichtigen, zu betreuen, zu erziehen und zu bilden sowie ihre ganzheitliche, körperliche, geistige und seelische Entwicklung zu fördern, um so ihre *Schulreife zu fördern* und sie *auf den Schuleintritt vorzubereiten*. Wesentlich ist dabei, diese Aufgaben nicht im Sinne des schulischen Unterrichts zu gestalten, sondern Methoden einzusetzen, die für die vorschulische Arbeit geeignet sind (§ 3 Abs. 1 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz, § 1 Kärntner Kindergartengesetz, § 2 Abs. 1 Niederösterreichisches Kindergartengesetz, § 2 Abs. 1 Oberösterreichisches Kindergarten- und Hortgesetz, § 11 Abs. 2 Salzburger Kinderbetreuungsgesetz, § 3 Abs. 1b Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz, § 2 Abs. 1 Tiroler Kindergarten- und Hortgesetz, § 11 Abs. 1 und 2 Vorarlberger Kindergartengesetz, § 3 Abs. 1 Punkt 1b Wiener Kindertagesheimgesetz).

5.5. Gesetzliche Grundlagen für das vorschulische Sprachenlernen (Stand 2006)

In den Kindergartengesetzen der einzelnen Bundesländer wird zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2006) das vorschulische Sprachenlernen auf individuelle Weise geregelt. In manchen Bundesländern wird die sprachliche Erziehung als eine der Aufgaben des Kindergartens explizit erwähnt (Burgenland, Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg), in den restlichen ist diese gesetzlich überhaupt nicht verankert oder nicht direkt erläutert (Kärnten, Niederösterreich, Steiermark, Wien).

Das *Burgenländische* Kindergartengesetz besagt, dass der Kindergarten die Aufgabe hat, zu der Sprachschulung der Kinder beizutragen und ihre Schulreife

„in besonderer Ansehung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Landes Burgenland“ zu fördern. Somit wird gesetzlich vorgegeben, dass die Sprachen der Minderheiten in der vorschulischen Arbeit Berücksichtigung finden sollten.

> „Der Kindergarten hat die Aufgabe, die Familienerziehung der Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt zu unterstützen und zu ergänzen. Insbesondere hat er durch geeignete Spiele und durch die erzieherische Wirkung, welche die Gemeinschaft Gleichaltriger bietet, die körperliche, geistige und seelische Entwicklung der Kinder zu fördern und zu einer grundlegenden religiösen, sittlichen und sozialen Bildung sowie zu einer Persönlichkeitsentfaltung und Sprachschulung beizutragen. Er hat sohin nach erprobten Methoden der Kleinkindpädagogik im Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten in besonderer Ansehung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Landes Burgenland die Schulreife zu fördern“ (§ 3 Abs. 1 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedientsrechtsgesetz).

Auf die Rechte der Minderheitensprachen wird überdies im § 2a des Burgenländischen Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetzes ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 5.6.).

In der *Kärntner* Kindergartengesetzgebung, in der die Aufgaben der Kinderbetreuungseinrichtungen prinzipiell sehr kurz beschrieben werden, gibt es keine Richtlinien bezüglich frühem Sprachlernen. Ziemlich hohe Anforderungen werden jedoch mit dem Kärntner Kindergartenfondsgesetz an die privaten Kindergartenträger gestellt, die einen zwei- bzw. mehrsprachigen Kindergarten mit autochthonen Minderheitensprachen betreiben (siehe nächstes Kapitel).

Im *Niederösterreichischen* Kindergartengesetz wird das Sprachenlernen nicht explizit als Aufgabe erwähnt, aber mit der Anführung der Interkulturellen MitarbeiterInnen als Teil des Kindergartenpersonals sowie mit der Erklärung des Begriffs wird auf die Wichtigkeit der sprachlichen und kulturellen Förderung hingewiesen, deren Funktion eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Bundesländern darstellt:

> „Das Kindergartenpersonal besteht aus:
> 1. den Leiterinnen/den Leitern des Kindergartens, die Kindergartenpädagoginnen/ Kindergartenpädagogen sein müssen,
> 2. den Kindergartenpädagoginnen/den Kindergartenpädagogen (umfasst auch Sonderkindergartenpädagoginnen/ Sonderkindergartenpädagogen),
> 3. den interkulturellen Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern,
> 4. den Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuern,
> 5. den Stützkräften“ (§ 5 Abs. 1 Niederösterreichisches Kindergartengesetz).

Im § 2 Niederösterreichisches Kindergartengesetz wird die Funktion näher erläutert:

> „Interkulturelle Mitarbeiterin/Interkultureller Mitarbeiter: Person, die ambulant mehrsprachig aufwachsende Kinder in Zusammenarbeit mit dem Kindergartenpersonal in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration fördert und unterstützt“ (§ 2 Pkt. 7 Niederösterreichisches Kindergartengesetz).

Auf diese Art und Weise wird gesetzlich verankert, dass in Niederösterreichischen Kindergärten die Deutschkenntnisse mehrsprachiger Kinder gefördert werden sollten.

Das Kindergartengesetz in *Oberösterreich* präzisiert die sprachliche Förderung der Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen als eine der Aufgaben des Kindergartens, womit der Fokus ausdrücklich auf die Bildungssprache Deutsch gelegt wird.

> „(...) Kinder mit nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache sind im Hinblick auf die Schulfähigkeit dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend sprachlich besonders zu fördern (...)“ (§ 3 Abs. 1 Oberösterreichisches Kindergarten- und Hortgesetz).

Das *Salzburger* Kinderbetreuungsgesetz erwähnt die Sprachentwicklung als einen der zu fördernden Bereiche der Kindergartenarbeit:

> „Im Rahmen der Aufgabenstellung gemäß Abs. 1 hat der Kindergarten in ganzheitlicher, ausgewogener Weise als Erziehungs- und Bildungsziele die Förderung der Kinder in folgenden Bereichen zu verfolgen:
> - emotionale und soziale Entwicklung,
> - soziale Integration behinderter Kinder,
> - religiöse Bildung,
> - kreative Fähigkeiten,
> - Sprachentwicklung,
> - musikalische und musikalisch-rhythmische Fähigkeiten,
> - Beweglichkeit (einschließlich Motorik),
> - bildnerisches Gestalten,
> - kognitive Fähigkeiten sowie Natur- und Sachbeziehung (einschließlich Verkehrsverhalten)“
>
> (§ 12 Abs. 1 Salzburger Kinderbetreuungsgesetz).

Laut dem *Steiermärkischen* Kinderbetreuungsgesetz haben alle Kindergärten den Auftrag, die Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu integrieren, das Sprachenlernen wird allerdings nicht explizit erwähnt:

> „Alle Kinderbetreuungseinrichtungen haben nach Möglichkeit Integrationsaufgaben im Hinblick auf Kinder mit besonderen Erziehungsansprüchen oder auf interkulturelle Aspekte zu übernehmen und zu einer grundlegenden religiösen und ethischen Bildung beizutragen“ (§ 4 Abs. 3 Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz).

Bemerkenswert ist jedoch das Hervorheben der religiösen und ethischen Bildung der Kinder sowie der Verpflichtung zum Aufhängen des religiösen Zeichens des Religionsbekenntnisses, dem die Mehrzahl der Kinder angehört:

> „In den Kinderbetreuungseinrichtungen ist die Erziehung der Kinder nach ethischen und religiösen Werten im Einvernehmen mit den Eltern (Erziehungsberechtigten), insbesondere

> bei der Gestaltung der Feste im Jahresablauf und nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit den jeweiligen gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften in einer dem Alter angemessenen Weise zu pflegen. In öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen, in denen die Mehrzahl der Kinder einem bestimmten Religionsbekenntnis angehört, soll in jedem Gruppenraum (Lernraum) ein religiöses Zeichen angebracht werden" (§ 6 Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz).

In der Steiermark gibt es überdies seit 2006 die Broschüre „Interkulturelles Leitbild der Kinderbetreuungseinrichtungen der Stadt Graz" (Magistrat der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie 2006), in der hervorgehoben wird, dass Kinder ein Recht u. a. auf die Muttersprache haben und dass diese als Grundvoraussetzung für den Zweitspracherwerb angesehen sowie im Kindergarten präsent und gefördert wird. Es wird auch unterstrichen, dass die Eltern darin bestärkt werden, mit ihren Kindern in der Muttersprache zu sprechen.

Die Kindergartengesetzgebung in *Tirol* zählt Sprachbildung als eine der Zielsetzungen der Kindergartenarbeit auf:

> „Der Kindergarten hat im Rahmen seiner Aufgabe nach Abs. 1 die ganzheitliche Bildung und Förderung der Kinder unter Bedachtnahme auf die emotionale Erziehung, das Sozialverhalten und das Wertverhalten anzustreben und insbesondere folgende Bildungs- und Erziehungsinhalte zu vermitteln: Bewegungserziehung, Bildnerische Erziehung, Denkförderung, Vorbereitung auf den Schulbesuch, musikalische und musikalisch-rhythmische Erziehung, Naturbegegnung einschließlich der Erziehung zu einem umweltbewußten Verhalten, Sachbegegnung, religiöse Erziehung, Sprachbildung" (§ 3 Abs. 1 Tiroler Kindergarten- und Hortgesetz).

In *Vorarlberg* ist Sprache einerseits im Kindergartengesetz und andererseits im Bildungs- und Erziehungsplan als Verordnung zum Kindergartengesetz gesetzlich verankert. Im Kindergartengesetz steht, dass der sprachliche Ausdruck zu entwickeln und zu pflegen ist:

> „Aufgabe der Erziehung ist die Förderung der seelischen, geistigen, sittlichen, religiösen, sozialen und körperlichen Entwicklung der Kinder. Hierbei ist insbesondere vorzusehen, dass durch freies und angeleitetes Spiel sowie durch geeignete Beschäftigungen zur Persönlichkeitsbildung und zur Einordnung der Kinder in die Gemeinschaft beigetragen wird, dass der sprachliche Ausdruck entwickelt und gepflegt wird und dass die Kinder zur Beobachtung der unmittelbaren Umgebung angeleitet und zur Ordnung und Sauberkeit erzogen werden. Die Erziehung von Kindern mit Behinderung hat der Art und dem Grad ihrer Behinderung zu entsprechen" (§ 11 Abs. 2 Vorarlberger Kindergartengesetz).

Im Vorarlberger Kindergartenbildungs- und Erziehungsplan wird die Förderung der Sprachbildung sehr detailliert beschrieben, indem u. a. auf Beachtung regionaler Mundarten, auf Deutsch für MigrantInnenkinder und auf frühes Fremdsprachenlernen hingewiesen wird:

> „Im Rahmen der Aufgabenstellung gemäß § 1 hat der Kindergarten in ganzheitlicher, ausgewogener Weise die Förderung der Kinder in folgenden Bereichen zu beachten: (...)

f) Sprachbildung:
- Sprache als Ausdrucks- und Verständigungsmittel
- Annehmen kindlicher Ausdrucksweise
- Sprechfreudigkeit
- Hebung des Sprachniveaus
- Sprachverständnis
- Sprechtechnik
- Regionale Mundart
- Hinführung zur Hochsprache
- Deutsch für Migrantenkinder
- Fremdsprachen im Rahmen von Projekten“

(§ 3 Abs. 2 Vorarlberger Kindergartenbildungs- und -erziehungsplan).

Im *Wiener* Kindertagesheimgesetz wird Sprachenlernen nicht explizit erwähnt, unter den Aufgaben wird lediglich auf die Integration der Kinder hingewiesen, die aus verschiedenen kulturellen und sozialen Milieus kommen:

> „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 Wiener Kindertagesheimgesetz).

Die im Wiener Kindertagesheimgesetz allgemein angeführten Aufgaben des Kindergartens werden jedoch im „Bildungsplan der Wiener Kindergärten“ (MA10 2006) konkretisiert, und so wird auch ausführlich auf den Bildungsbereich „Kommunikation und Medien“ eingegangen. In diesem Rahmen wird darauf hingewiesen, dass der Zweitspracherwerb eine besondere Herausforderung ist, und empfohlen, die muttersprachliche Entwicklung zu fördern, um den Erwerb einer zweiten Sprache zu unterstützen. Es wird auch betont, dass sich das Erlernen einer fremden Sprache durch alle Kinder einer Gruppe auf kommunikatives Verständnis positiv auswirkt:

> „Eine besondere Herausforderung stellt hier der Zweitspracherwerb dar. Er erfordert über die Unterstützung in der Zweitsprache hinaus eine besondere Förderung der muttersprachlichen Entwicklung. Interkulturelle Angebote, vor allem in Zusammenarbeit mit den Eltern als Kulturträgern, fördern diesen Austausch. Durch das Erlernen einer Zweitsprache, die für alle Kinder einer Gruppe neu ist, wie zum Beispiel Englisch, wird kommunikatives Verständnis im erwähnten Sinne geweckt“ (MA10 2006: 47).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2006 sprachliche Bildung und Förderung als Aufgabe des Kindergartens in der Gesetzgebung in sehr bescheidenem Ausmaß direkt verankert sind.

In nur einem Kindergartengesetz wird hervorgehoben, dass die Sprachschulung der Kinder „in besonderer Ansehung der kulturellen und

sprachlichen Vielfalt des Landes“ (Burgenland) zu fördern ist. In zwei Kindergartengesetzen der Bundesländer wird ausdrücklich die Förderung der deutschen Sprache gefordert: Unterstützung in der Anwendung der deutschen Sprache (Niederösterreich), besondere sprachliche Förderung der Kinder mit nicht ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache (Oberösterreich). In vier Kindergartengesetzen wird die sprachliche Entwicklung als Aufgabe des Kindergartens mit einem Wort bzw. sehr kurz beschrieben, so dass man daraus schlussfolgern kann, dass es sich um die Unterstützung im Deutschen handelt: Sprachschulung (Burgenland), Sprachentwicklung (Salzburg), Sprachbildung (Tirol), Entwicklung und Pflege des sprachlichen Ausdrucks (Vorarlberg) – wobei es dort einen Bildungsplan mit genauerer Beschreibung der Aufgaben hinsichtlich Sprachbildung gibt. In zwei Kindergartengesetzen wird die Unterstützung sprachlicher Entwicklung in Verbindung mit der Förderung der Schulreife gebracht: Förderung der Schulreife unter Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des Landes (Burgenland), Sprachförderung in Hinblick auf die Schulfähigkeit (Oberösterreich). In vier Kindergartengesetzen wird auf die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund eingegangen: besondere Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Landes (Burgenland), Interkulturelle MitarbeiterInnen als Personen, die mehrsprachig aufwachsende Kinder in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration fördern und unterstützen (Niederösterreich), Integration in Hinsicht auf interkulturelle Aspekte (Steiermark), Integration der Kinder aus verschiedenen kulturellen Milieus (Wien).

Im Gegensatz zu den Kindergartengesetzen werden die Aufgaben des Kindergartens in Hinsicht auf Sprachenlernen besonders gründlich in den Kindergartenbildungsplänen in Vorarlberg und Wien beschrieben, wobei der Bildungsplan nur in Vorarlberg als eine Verordnung zum Kindergartengesetz gesetzlich verankert und somit verpflichtend ist. In Vorarlberg werden mehrere Stichworte genannt, die u. a. Beachtung der regionalen Mundart, die Hinführung zur Hochsprache, Deutschförderung bei MigrantInnenkindern und frühes Fremdsprachenlernen beinhalten. In Wien wird im Bildungsplan an die Wichtigkeit der sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten sowie an die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb und die Notwendigkeit von deren Förderung angeknüpft. Überdies werden im Wiener Bildungsplan auch die

Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens sowie die Bedeutung der Medienerfahrungen als Ausdrucksmittel erläutert. Das zweite Bundesland, das die Bedeutsamkeit des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb unterstreicht und fördert, ist die Steiermark, die in einem interkulturellen Leitbild der Kindergartenarbeit auch die Förderung der Erstsprache im familiären Umfeld unterstützt.

Insgesamt ist jedoch in der Gesetzgebung nicht nur eine sehr beschränkte Anführung der sprachlichen Bildung, sondern auch die Fokussierung auf die deutsche Sprache zu verzeichnen. Beachtung der sprachlichen Vielfalt wird nur im Burgenland, Bedeutung des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb nur in Wien und in der Steiermark und frühes Fremdsprachenlernen nur in Vorarlberg und in Wien als Aufgabe des Kindergartens hervorgehoben.

5.6. Gesetzliche Grundlagen für autochthone Minderheitensprachen im vorschulischen Bereich (Stand 2006)

Besondere gesetzliche Regelungen für die Verwendung der Sprachen der autochthonen Minderheiten im vorschulischen Bereich gibt es im Burgenland und in Kärnten.

5.6.1. Burgenlandkroatisch und Ungarisch im Burgenland

Im *Burgenland* muss in den im Gesetz bestimmten Gemeinden in der Kindergartengruppe zusätzlich zur deutschen Sprache „im erforderlichen Ausmaß, mindestens jedoch zwölf Stunden in der Woche“ und nach Möglichkeit zumindest eine Stunde pro Tag (§ 2a Abs. 5 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz) Burgenlandkroatisch (32 Gemeinden) oder Ungarisch (vier Gemeinden) als Arbeitssprache verwendet werden:

> „In nachstehenden Gemeinden des Burgenlandes und deren Ortsverwaltungsteilen mit kroatischer, ungarischer oder gemischter Bevölkerung, in denen ein Kindergarten errichtet ist, ist die jeweilige Volksgruppensprache (Kroatisch oder Ungarisch) zusätzlich zum Deutschen Kindergartensprache, und zwar
> 1. die kroatische Sprache:
> a) im politischen Bezirk Eisenstadt-Umgebung: Hornstein, Klingenbach, Oslip, Siegendorf, Steinbrunn, Trausdorf an der Wulka, Wulkaprodersdorf, Zagersdorf und Zillingtal;
> b) im politischen Bezirk Güssing: Güttenbach, Hackerberg, Heiligenbrunn (im Ortsverwaltungsteil Reinersdorf), Heugraben, Kukmirn (im Ortsverwaltungsteil Eisenhüttl), Neuberg im Burgenland und Stinatz;
> c) im politischen Bezirk Mattersburg: Antau, Baumgarten und Draßburg;
> d) im politischen Bezirk Neusiedl am See: Neudorf, Pama und Parndorf;

e) im politischen Bezirk Oberpullendorf: Frankenau-Unterpullendorf, Großwarasdorf, Kaisersdorf, Nikitsch und Weingraben;
f) im politischen Bezirk Oberwart: Markt Neuhodis (im Ortsverwaltungsteil Althodis), Rotenturm an der Pinka (im Ortsverwaltungsteil Spitzzicken), Schachendorf, Schandorf und Weiden bei Rechnitz;

2. die ungarische Sprache:
a) im politischen Bezirk Oberpullendorf: Oberpullendorf
b) im politischen Bezirk Oberwart: Rotenturm an der Pinka (im Ortsverwaltungsteil Siget in der Wart), Oberwart und Unterwart“ (§ 2a Abs. 1 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz).

Die burgenlandkroatische bzw. ungarische Volksgruppensprache kann zusätzlich zum Deutschen auch in Kindergärten anderer Gemeinden geführt werden, wenn dies zumindest 25% der Eltern bei der Anmeldung verlangen:

> „Die kroatische und ungarische Volksgruppensprache kann zusätzlich zum Deutschen auch in Kindergärten von Gemeinden (Ortsverwaltungsteilen) des Burgenlandes geführt werden, die nicht unter Abs. 1 fallen, wenn dies mindestens 25 v.H. der Erziehungsberechtigten bei der Anmeldung ihrer Kinder im Kindergarten in einer solchen Gemeinde (einem solchen Ortsverwaltungsteil) verlangen“ (§ 2a Abs. 2 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz).

Ein Kind kann zur Verwendung der Volksgruppensprache allerdings nur dann angehalten werden, wenn dies seine Eltern verlangen:

> „Ein Kind kann jedoch nur mit Willen seines gesetzlichen Vertreters verhalten werden, die betreffende Volksgruppensprache im Kindergarten zu gebrauchen“ (§ 2a Abs. 3 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz).

Wenn die gruppenführende KindergartenpädagogIn über keine Kroatisch- oder Ungarischkenntnisse verfügt, dann hat der Erhalter zusammen mit der Kindergartenleitung in der Kindergartenabteilung des Amtes der Burgenländischen Landesregierung einen Antrag auf eine AssistenzkindergartenpädagogIn zu stellen, in dem sie darum ansuchen, dass eine kroatisch- bzw. ungarischsprachige Assistenz vom Land (für zwei Jahre kostenlos) beigestellt wird:

> „Soweit in öffentlichen Kindergärten, bei denen die in Abs. 1 und 2 genannten Voraussetzungen gegeben sind, nicht zumindest eine Kindergartenpädagogin oder ein Kindergartenpädagoge beschäftigt ist, die (der) auch über die erforderlichen Kenntnisse der betreffenden Volksgruppensprache verfügt, oder sonstige Gründe es erfordern, hat das Land - sofern dies nicht durch eine andere Gebietskörperschaft erfolgt - für die Beistellung einer Assistenzkindergartenpädagogin oder eines Assistenzkindergartenpädagogen zu sorgen, die neben den Erfordernissen des § 19 Abs. 3 nachweislich auch über Kenntnisse der betreffenden Volksgruppensprache verfügen“ (§ 2a Abs. 4 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz).

Die AssistenzkindergartenpädagogInnen arbeiten in unterschiedlichen Kindergärten je zwölf Stunden pro Woche mit einer Gruppe:

> „Der Gebrauch der in Betracht kommenden Volksgruppensprache hat bei Vorliegen der in Abs. 1 und 2 genannten Voraussetzungen im erforderlichen Ausmaß, mindestens jedoch zwölf Stunden in der Woche zu erfolgen. Soweit nicht zwingende organisatorische Gründe

> entgegenstehen, ist für die Betreuung in der Volksgruppensprache tunlichst an jedem Tag, an dem der Kindergarten geöffnet ist, eine Stunde zu verwenden. Die Landesregierung bestimmt durch Verordnung die näheren Vorschriften über Art und Ausmaß der Verwendung der in Betracht kommender Volksgruppensprache und die näheren Voraussetzungen für die Einstellung der in Abs. 4 genannten Assistenzkindergartenpädagoginnen oder Assistenzkindergartenpädagogen“ (§ 2a Abs. 5 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz).

Nach Aussagen von Kornelia Berlakovich konnte das Gesetz zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2006) nicht vollständig erfüllt werden, weil es zu wenig AssistenzkindergartenpädagogInnen gäbe, und daher könne der muttersprachliche Ansatz in kleinerem Ausmaß gesichert werden. Das Land sei jedoch dazu verpflichtet, neue AssistentInnen anzustellen, die dann von den KindergarteninspektorInnen an die interessierten Kindergärten zugeteilt würden.

5.6.2. Slowenisch in Kärnten

Im *Kärntner* Kindergartengesetz ist die zweisprachige Erziehung in den Kindergärten nicht vorgesehen. Aus diesem Grund wurden von Kärntner SlowenInnen acht private zweisprachige Kindergärten gegründet. Darüber hinaus wurden sechs öffentliche Kindergärten zu zweisprachigen Einrichtungen erklärt und umgewandelt (durch Gemeinderatsbeschlüsse in den Gemeinden Ludmannsdorf/Bilčovs, Bleiburg/Pliberk, Feistritz ob Bleiburg/Bistrica pri Pliberku, Globasnitz/Globasnica, Sittersdorf/Žitara vas und Bad Eisenkappel/Železna Kapla). Zum Untersuchungszeitpunkt (2006) gäbe es nach Informationen von Iris Raunig und Gerald Salzmann insgesamt 13 private und öffentliche zwei- bzw. mehrsprachige Kindergartengruppen in Kärnten.

Für die privaten vorschulischen Einrichtungen wurde in Kärnten ein Fonds zur Förderung zwei- und mehrsprachiger Kindergärten im Siedlungsgebiet der slowenischen Volksgruppe errichtet, der grundsätzlich vom Land und Bund finanziert wird:

> „Die Mittel des Fonds werden aufgebracht durch
> a) jährliche Zuwendungen, die aus Mitteln des Landes zur Verfügung gestellt werden,
> b) jährliche Zuwendungen, die aus Mitteln des Bundes zur Verfügung gestellt werden,
> c) Zuwendungen supranationaler Förderungseinrichtungen im Rahmen der Europäischen Integration,
> d) Erträge aus veranlagten Fondsmitteln,
> e) die Aufnahme von Darlehen oder sonstigen Krediten und
> f) sonstige Einnahmen“ (§ 17 Kärntner Kindergartenfondsgesetz).

Das sog. *Kärntner Kindergartenfondsgesetz* legt die Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte für diese Einrichtungen fest. In zweisprachigen Kindergärten muss Deutsch und Slowenisch in annähernd gleichem Ausmaß verwendet werden und in mehrsprachigen eine dritte Sprache im Ausmaß von zumindest vier Stunden pro Woche für die Dauer von mindestens drei Jahren:

> „Der Fonds hat mit Verordnung Richtlinien für die sprachpädagogischen Konzepte festzulegen, die jedenfalls vorzusehen haben, dass
> a) die Erziehung und Betreuung der Kinder entweder personenbezogen oder phasenbezogen zu erfolgen hat,
> b) in zweisprachigen Kindergärten die Erziehung und Betreuung der Kinder in annähernd gleichem Ausmaß in deutscher und slowenischer Sprache zu erfolgen hat und
> c) in mehrsprachigen Kindergärten die dritte Sprache im Mindestausmaß von vier Stunden wöchentlich angeboten wird und für die Dauer von mindestens drei Jahren gleich bleibt“ (§ 7 Abs. 2 Kärntner Kindergartenfondsgesetz).

Die beiden Sprachen können dabei entweder personenbezogen oder phasenbezogen verwendet werden:

> „Die Verordnung hat vorzusehen, dass
> g) im Rahmen der personenbezogenen Erziehung und Betreuung der Kinder in zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten jeweils eine Kindergärtnerin die Kinder im überwiegenden Ausmaß in deutscher und in slowenischer Sprache und gegebenenfalls auch in einer dritten Sprache zu erziehen und zu betreuen hat und
> h) im Rahmen der phasenbezogenen Erziehung und Betreuung der Kinder in zwei- oder mehrsprachigen Kindergärten eine Kindergärtnerin (gegebenenfalls mehrere Kindergärtnerinnen) die Kinder in einem im Voraus jeweils festgelegten Ausmaß sowohl in deutscher Sprache als auch in slowenischer Sprache und gegebenenfalls auch in einer dritten Sprache zu erziehen und zu betreuen hat (haben)“ (§ 7 Abs. 3 Kärntner Kindergartenfondsgesetz).

Falls die Kinder eine Sprache viel besser als die andere beherrschen, darf das Verhältnis der Verwendung der beiden Sprachen geändert werden:

> „Die Verordnung hat für den Fall, dass die Sprachkenntnisse der Kinder in einer der beiden Sprachen nach Abs 2 lit b deutlich geringer als in der anderen Sprache sind, vorzusehen, dass die Leiterin des Kindergartens nach Anhörung des Elternforums (§ 13 des Kindergartengesetzes 1992) das Verhältnis der Verwendung der beiden Sprachen im erforderlichen Ausmaß verändern darf“ (§ 7 Abs. 4 Kärntner Kindergartenfondsgesetz).

Außerdem müssen die Kindergartenträger sprachpädagogische Konzepte erstellen, die durch den Fonds evaluiert werden:

> „(1) Die Träger zwei- oder mehrsprachiger Kindergärten haben sprachpädagogische Konzepte zu erstellen, nach denen die Kinder in diesen Kindergärten erzogen und betreut werden, die im Einklang mit den Richtlinien des Fonds stehen.
> (6) Die Träger zwei- oder mehrsprachiger Kindergärten haben die sprachpädagogischen Konzepte bis spätestens 31. Jänner dem Fonds vorzulegen.
> (7) Der Fonds hat die sprachpädagogischen Konzepte der Träger zwei- oder mehrsprachiger Kindergärten jährlich im Sinne einer Überprüfung ihre Effektivität und Effizienz zu evaluieren. Mit der Durchführung der Evaluierung darf der Fonds facheinschlägige wissenschaftliche Institute des universitären oder außeruniversitären Bereiches beauftragen. Auf Grund dieser Evaluierung hat der Fonds den Trägern zwei- oder mehrsprachiger Kindergärten bis 31. März Vorschläge zur Qualitätssicherung und zur Qualitätsverbesserung der Erziehung und Betreuung der Kinder zu erstatten“ (§ 2 Abs. 1, 6, 7 Kärntner Kindergartenfondgesetz).

Im Gegensatz zur Gesetzgebung im Burgenland gibt es in Kärnten keine gesetzlichen Regelungen für autochthone Minderheitensprachen im öffentlichen vorschulischen Bereich. Das detaillierte Kärntner Kindergartenfondsgesetz betrifft ausschließlich private zwei- und mehrsprachige Einrichtungen, deren Anzahl sich auf etwa acht Einrichtungen beläuft.

Die bestehenden Gesetze legen die Verwendung der autochthonen Minderheitensprachen in burgenländischen und Kärntner Kindergärten in unterschiedlichem Ausmaß fest. Im Burgenland muss in den genannten Gemeinden (36 Gemeinden bzw. Ortsverwaltungsteile) Burgenlandkroatisch oder Ungarisch zumindest zwölf Stunden pro Woche im Kindergarten zusätzlich zum Deutschen verwendet werden (§ 2a Abs. 5 Burgenländisches Kindergarten- und Hortedienstrechtsgesetz). In Kärnten gibt es keine Verpflichtung zum Gebrauch der Sprachen der autochthonen Minderheiten in den Kindergärten. Wird ein privater zweisprachiger Kindergarten gegründet, so ist die Minderheitensprache Slowenisch im gleichen Ausmaß wie die deutsche Sprache zu verwenden. In dreisprachigen privaten Kindergärten Kärntens sollte die dritte Sprache im Mindestausmaß von vier Stunden wöchentlich angeboten werden (§ 7 Abs. 2 Kärntner Kindergartenfondsgesetz).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Rechte der autochthonen Minderheitensprachen im Burgenländischen Kindergartengesetz relativ gut verankert sind und im Kärntner Kindergartengesetz so gut wie überhaupt nicht.

5.7. Vorschulisches Sprachenlernen (Stand 2006)

5.7.1. Betreuungsquoten in Kinderbetreuungseinrichtungen

Wie der Kindertagesheimstatistik 2005/06 (Statistik Austria 2006) zu entnehmen ist, gab es im Kindergartenjahr 2005/06 7.063 Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich. Davon waren 889 Krippen (für Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren), 4.482 Kindergärten (3-6 Jahre), 554 altersgemischte Betreuungseinrichtungen (3-14 Jahre) und 1.138 Horte (6-14 Jahre). Insgesamt besuchten also 274.904 Kinder ein Kindertagesheim, davon 16.037 eine Krippe und 195.176 einen Kindergarten. Davon waren 71.336 Kinder im Alter von fünf Jahren und 2.069 im schulpflichtigen Alter von sechs Jahren oder mehr, also insgesamt 73.405 Kinder,

die im Folgejahr die Volksschule beginnen sollten. 18.307 Kinder besuchten eine Familiengruppe, wovon 3.158 Kinder im Alter von fünf Jahren waren. 45.384 Schulkinder besuchten einen Hort. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2006) wurden also in den Kindergärten und in Familiengruppen Österreichs insgesamt 76.563 Kinder betreut, die im Jahr 2006/07 den Schulbesuch beginnen sollten (Statistik Austria 2006).

Diese Zahlen beweisen, dass sich die Anzahl der in Österreich im institutionellen Bereich betreuten Vorschulkinder in den letzten zehn Jahren beträchtlich erhöhte. So wurden 66,3% der Dreijährigen, 89,8% der Vierjährigen und 91,8% der Fünfjährigen in Kindertagesheimen betreut (Statistik Austria 2006: 14). Im europäischen Vergleich allerdings (2003) lag die Betreuungsquote der Dreijährigen in Österreich wesentlich unter dem EU-25-Durchschnitt (um 22,7%), der Vierjährigen nur ein bisschen darunter (um 3,7%) und der Fünfjährigen fast zwei Prozentpunkte darüber (um 1,7%) (Eurostat 2003 zitiert nach Statistik Austria 2006: 14f).

Es zeigt sich also, dass in Österreich 2006 8,2% der Schulanfänger keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchten und 2% nur ein Jahr lang[18], was für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und ohne jegliche Deutschkenntnisse in aller Regel zu kurz ist, um die Zweitsprache Deutsch bis zum Schuleintritt auf einem Niveau zu beherrschen, um dem Unterricht ohne zusätzliche Sprachförderung folgen zu können (vgl. Kap. 4.7.).

5.7.2. Erstsprachen der Kindergartenkinder

Die Kindertagesheimstatistik 2005/06 (Statistik Austria 2006) liefert auch Zahlen zu der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache der Kinder[19], wobei es nur im Rahmen der Staatsangehörigkeit genaue Angaben zum Herkunftsland gibt und im Bereich der Muttersprache nur zwischen „deutsch“ und „nicht deutsch“ unterschieden wird.

Betrachtet man die Statistiken zu den Kindergärten (und nicht zu allen Kinderbetreuungseinrichtungen), die das eigentliche Thema der Arbeit darstellen, so hatten zum Untersuchungszeitpunkt 20,9% der Kindergartenkinder eine andere

[18] Heute müssen alle Kinder, die ein Jahr vor Schuleintritt stehen, einen Kindergarten halbtägig besuchen (vgl. Kap. 5.1.3.)

[19] Angaben über die Staatsangehörigkeit und die Muttersprache der Kinder sind für das Bundesland Steiermark nicht verfügbar.

Erstsprache als Deutsch. In Wien war der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am größten (41,7%), in Vorarlberg (22,5%) und Salzburg (19,1%) um den Österreich-Durchschnitt und in den übrigen Bundesländern wesentlich kleiner (Tirol 15,9%, Oberösterreich 16,3%, Niederösterreich 13,6%, Burgenland 11,3%, Kärnten 9,8%).

Tabelle 4: Erstsprachen der Kindergartenkinder in Österreich (Stand 2006)

		Gesamtzahl der Kindergartenkinder	Kinder mit Deutsch als Erstsprache		Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	
			abs.	%	abs.	%
1	Burgenland	7.414	6.580	88,7%	834	11,3%
2	Kärnten	10.939	9.872	90,2%	1.067	9,8%
3	Niederösterreich	39.268	33.937	86,4%	5.331	13,6%
4	Oberösterreich	36.871	30.859	83,7%	6.012	16,3%
5	Salzburg	13.100	10.596	80,9%	2.504	19,1%
6	Tirol	17.513	14.733	84,1%	2.760	15,9%
7	Vorarlberg	8.766	6.798	77,5%	1.968	22,5%
8	Wien	35.673	20.811	58,3%	14.862	41,7%
	Österreich ohne Steiermark	169.544	134.186	79,1%	35.358	20,9%

Quelle: Kindertagesheimstatistik 2005/06, „Kinder in Kindertagesheimen nach der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache“ (Statistik Austria 2006).

Greift man auf die Statistik zur Staatsangehörigkeit der Kindergartenkinder zu, können genauere Angaben zu ihren Herkunftsländern gemacht werden. In allen Kindergärten Österreichs hatten 12,0% eine andere Staatsangehörigkeit als die österreichische. Analog zu den Erstsprachen hatte der größte Prozentanteil der Kindergartenkinder eine andere Staatsbürgerschaft in Wien (18,6%), gefolgt von Salzburg (15,2%), Vorarlberg (12,3%), Tirol (11,4%), Oberösterreich (10,4%), Niederösterreich (8,8%), Kärnten (8,2%) und Burgenland (6,0%). Die häufigsten Herkunftsländer der Kindergartenkinder sind die Türkei (2,8% der Kindergartenkinder), Bosnien und Herzegowina (2,0%), Serbien und Montenegro (1,4%), Kroatien (1,1%), Deutschland (0,8%), Polen und Mazedonien (je 0,3%), Italien (0,2%) und Slowenien (0,1%) (Statistik Austria 2006).

Die Daten aus der Kindertagesheimstatistik 2005/06 (Statistik Austria 2006) stellen die genaueste und übersichtlichste statistische Quelle zum vorschulischen Bereich dar. Obwohl bei der Kindergartenaufnahme in (fast) allen Bundesländern u. a. die Erstsprachen und die Staatsbürgerschaft der Kinder erfragt werden, verfügen die meisten Ämter des Landesregierungen über keine genaueren Aufstellungen der Erstsprachen und Herkunftsländern der Kinder, der Anzahl der zwei- und mehrsprachigen Kindergärten oder des Zweit- und

Fremdsprachenangebots. In Tirol gibt es eine bescheidene Statistik zur Anzahl des Personals, der entnommen werden kann, dass über die Hälfte (54,4% bzw. 1.071) der Beschäftigten Fachpersonal sind (samt LeiterInnen). Nur in Niederösterreich sei laut Renate Steger eine interne Statistik zur Anzahl der die jeweilige Sprache als Erstsprache sprechenden Kinder vorhanden, die allerdings öffentlich nicht zugänglich ist.

5.7.3. Sprachenangebot

Im Vordergrund des Spracherwerbs in österreichischen Kindergärten steht vor allem die deutsche Sprache, was bereits in gesetzlichen Regelungen verankert wird (vgl. Kap. 5.5.). Auch das Projekt des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung“ (2005-2007) hatte das Ziel, dass alle Kinder beim Schuleintritt die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen. In diesem Rahmen wurden die Kinder, die ein Jahr vor dem Schuleintritt mangelnde Deutschkenntnisse aufweisen, in der deutschen Sprache zusätzlich gefördert (vgl. Kap. 5.7.5.).

Andere Sprachen werden zwar sowohl in öffentlichen als auch in privaten Kindergärten angeboten, aber in keinem Bundesland gibt es genauere Zahlen, weder zum Sprachangebot noch zu der Anzahl von zwei-, mehr- oder fremdsprachigen Kindergärten. Die Statistik Austria verfügt diesbezüglich auch über keine Auflistungen.

Laut Kornelia Berlakovich werde in fast allen Kindergärten des *Burgenlands* Englisch mit dem Zusatz Burgenlandkroatisch und Ungarisch als Volksgruppensprache angeboten, d. h., dass diese Sprachen angeboten werden könnten. Es gebe eine Reihe von zweisprachigen Kindergärten, in denen Deutsch und eine Volksgruppensprache gesprochen werde, und zwar 29 burgenlandkroatisch-deutsche Gemeindekindergärten, zehn ungarisch-deutsche Gemeindekindergärten und zwei ungarisch-deutsche Privatkindergärten.

In *Kärnten* gebe es nach den Informationen von Iris Raunig keine Angaben zum Fremdsprachenlernen im vorschulischen Bereich. Die einzige Information betreffe 13 Kindergartengruppen, die slowenisch-deutsch geführt würden.

Niederösterreich liefere laut Aussagen von Renate Steger und Marianne Erasimus, den Kindergartenreferatszuständigen im Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, das Beispiel der intensivsten sprachlichen Arbeit im vorschulischen Bereich in Österreich (vgl. Kap. 5.12.). Als mehrsprachige Kindergärten würden dort jene Einrichtungen verstanden, die von Kindern verschiedener Erstsprachen besucht werden, und es würden dort grundsätzlich alle Sprachen unterstützt, die in einer Kindergartengruppe gesprochen werden. Das passiere einerseits durch Interkulturelle MitarbeiterInnen, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist, und andererseits durch die KindergartenpädagogInnen, deren Aufgabe es sei, allen Sprachen Gewicht zu geben. Zusätzlich werde den Kindern in einzelnen Kindergärten Englisch beigebracht, es gebe einen Kindergarten mit einem englischen Programm. Nach Aussagen von Marianne Erasimus habe Niederösterreich durch den Einsatz der Interkulturellen MitarbeiterInnen und durch die dreizehnjährige intensive Arbeit im interkulturellen Bereich in Kindergärten österreichweit die geringste Anzahl der außerordentlichen SchülerInnen auf Grund der fehlenden Deutschkenntnisse, d. h. unter 300 SchulanfängerInnen, wobei es in Wien ca. 4000 Kinder bei ca. gleicher Bevölkerungsanzahl seien. Berücksichtigt man allerdings, dass in Niederösterreich 13,6% (5.331) der Kindergartenkinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, und in Wien 41,7% (14.862) (Kindertagesheimstatistik 2005/06 der Statistik Austria 2006), können diese Angaben zumindest teilweise relativiert werden.

Nach Aussagen von Gerlinde Strasser werde in einigen Kindergärten *Oberösterreichs* Englisch angeboten. Punktuell würden andere Fremdsprachen, wie z. B. Türkisch durch externe Personen angeboten, die die Räume der Kindergärten nutzen. Überdies gebe es in Oberösterreich einen zweisprachigen deutsch-englischen Kindergarten „Englische Spielschule Linz“.

In *Salzburg* werde nach Aussagen von Elke Kabel-Herzog Englisch punktuell in einzelnen Kindergärten angeboten, in Form von einem Sprachkurs mit externen LehrerInnen, die im Kindergarten eine Stunde Englisch pro Woche für die von den Eltern angemeldeten Kinder anbieten würden. Außerdem hätten KindergartenpädagogInnen in einem Fortbildungskurs eine Ausbildung zum

Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht erhalten, es sei jedoch schwer zu sagen, inwieweit sie dieses Wissen im Kindergartenalltag einsetzen. Es gebe nur einen englischsprachigen Kindergarten „Englisch Play Group".

Das Bundesland *Steiermark* verfügt über keine Informationen zum Thema Sprachenangebot und mehrsprachige Kindergärten.

In *Tirol* werde nach Informationen von Michaela Hutz in ca. 60 Kindergärten Englisch und in drei Italienisch angeboten. Die genaue Anzahl der Einrichtungen mit der jeweiligen Sprache sei nicht bekannt. Seit 2004 gebe es das Projekt „Multikulturelle Erziehung für Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Kindergarten", wo 19 bis 20 drei- bis vierjährige Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ein Jahr lang in einer der vier sog. „Sprachstartgruppen" zusammengefasst werden. Es werde dort an der Entwicklung der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch intensiv gearbeitet. Danach würden sie für die weiteren zwei Jahre des Kindergartenbesuchs in die Regelgruppen aufgeteilt (vgl. Kap. 5.12).

In ca. 30 Kindergärten *Vorarlbergs* würden laut Aussagen von Margot Thoma unterschiedliche Sprachen als Themenschwerpunkte angeboten. Es sei zum Großteil Englisch, aber auch Spanisch, Italienisch und Türkisch. Es gebe dort allerdings keine zwei-, mehr- oder fremdsprachigen Kindergärten. Eine genauere Statistik bezüglich eines Fremdsprachenangebots sei nicht vorhanden.

In *Wien* werde laut Informationen von Sylvia Minich in den städtischen Kindergärten flächendeckend die englische Sprache in integrierter Form angeboten. Zu anderen Fremdsprachen, die in Kindergärten Wiens angeboten würden, sollten Bosnisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kurdisch, Spanisch, Ungarisch, Tschechisch und Türkisch gehören. Außerdem gebe es in Wien einige mehrsprachige Einrichtungen mit den Sprachen Arabisch, Englisch, Französisch, Kroatisch in Kombination mit Deutsch. Überdies gebe es auch einige fremdsprachige Kindergärten, und zwar englisch- und französischsprachig. Seit 2004 gibt es in Wien einen zweisprachigen städtischen Kindergarten (zwei Gruppen) mit der deutschen Lautsprache und der Österreichischen

Gebärdensprache. Eine Statistik zum Sprachenangebot liege in Wien jedoch nicht vor.

Abgesehen vom Volksgruppensprachenangebot im Burgenland (Burgenlandkroatisch und Ungarisch) und in Kärnten (Slowenisch) werden in österreichischen Kindergärten also zumeist die Fremdsprachen angeboten, die den Wünschen der Mehrheit der Eltern entsprechen und die sich im Prinzip auf Weltsprachen wie Englisch und eventuell Französisch beschränken. Die Zweitsprachen, die in Österreich kein hohes Ansehen genießen, aber wegen der hohen EinwanderInnenzahl oft gesprochen werden, wie beispielsweise Türkisch oder BKS, werden üblicherweise nicht angeboten. Eine statistische Dokumentation fehlt jedoch in der Regel.

5.7.4. Sprachkurse für Kleinkinder

In Österreich gibt es wenige öffentliche oder private Anbieter, die auf das frühe Fremdsprachenlernen spezialisiert sind und die Sprachkurse für Kleinkinder im Angebot haben.

Im *Burgenland* gebe es laut Aussagen von Kornelia Berlakovich den Kroatischen Kulturverein, der Burgenlandkroatisch im Angebot habe, und den Ungarischen Kulturverein, der Ungarisch anbiete. Überdies würden in vereinzelten Gemeinden Deutschkurse für MigrantInnen, sowohl Erwachsene als auch Kinder, angeboten.

Die privaten Sprachschulen in *Wien* bieten nur die englische Sprache für Kinder im Alter ab drei Jahren an[20]. Mehrere Sprachkurse für kleine Kinder stehen im Angebot der Wiener Volkshochschulen. Die englische Sprache wird an mehreren Standorten (VHS Donaustadt, Floridsdorf, Hernals, Hietzing, Liesing, Meidling, Simmering) für Kinder ab dem ersten Lebensjahr angeboten. Italienisch wird Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren an zwei Volkshochschulen (VHS Donaustadt, Urania) beigebracht. Kinder im Alter ab sechs Jahren können Französisch an vier Standorten in Wien lernen (VHS Brigittenau, Donaustadt, Urania, Simmering). Spanisch für Kleinkinder wird in der Volkshochschule Liesing angeboten. Darüber hinaus gibt es in der VHS Brigittenau in Wien eine

[20] Die Liste der größten privaten Sprachschulen in Wien findet sich im Anhang (S. 17).

österreichisch-japanische Kindergruppe, in der japanischsprachige Kinder Deutsch und Japanisch lernen können.

In den übrigen Bundesländern sind keine Angaben zu den Sprachkursen für Kleinkinder erhältlich. Punktuell werden Deutschkurse für MigrantInnen und MigrantInnenkinder angeboten. Darüber hinaus werden in einzelnen Bundesländern Deutschkurse für die Kinder organisiert, die im Rahmen des Projekts des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung“ in der deutschen Sprache gefördert werden sollten und keinen Kindergarten besuchen (vgl. Kap. 5.7.5.).

5.7.5. Initiative „Frühe Sprachförderung“ (2005-2007)

In den Kindergartenjahren 2005/06 und 2006/07 wurde in Österreich das Projekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BM:BWK) „Frühe Sprachförderung“ durchgeführt, dessen Ziel es war, die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehenden Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch im Kindergarten zu fördern. Zu diesem Zweck wurde die Deutschkompetenz der Kinder während der vorverlegten Schülereinschreibung durch die Schulleitung festgestellt. Die Eltern der Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf konnten das erhaltene Sprachticket im Wert von 80 Euro für das ganze Kindergartenjahr im Kindergarten auf freiwilliger Basis einlösen, damit dort die Kinder in der deutschen Sprache in einem Ausmaß von 120 Einheiten gefördert werden. Im Kindergartenjahr 2005/06 wurden 12.500 Sprachschecks ausgegeben (de Cillia 2009: 3). Die Hintergrundinformationen zum Projekt sowie Informationsmaterialien für SchulleiterInnen und KindergartenpädagogInnen wurden zur Unterstützung auf einer Homepage des Bildungsministeriums zur Verfügung gestellt (http://www.sprachbaum.at, 20.6.2006; später ersetzt durch http://www.sprich-mit-mir.at, 13.9.2010).

Die Sprachförderung wurde großteils an Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entweder integrativ im Alltag individuell oder in Kleingruppen durch die gruppenleitenden KindergartenpädagogInnen oder in Kursform durch externes Personal durchgeführt. In Niederösterreich wurden die Fünfjährigen mit Sprachförderbedarf, die keinen Kindergarten besuchten, in die Kindergärten halbtags aufgenommen und in Wien wurden für sie in den

städtischen Kindergärten spezielle Sprachkurse in Zehnergruppen organisiert (zweimal die Woche drei Stunden lang). Für die KindergartenpädagogInnen, welche die frühe Sprachförderung durchführten, wurden in einzelnen Bundesländern Fortbildungen in Form von kurzen Seminaren organisiert, die allerdings die allgemein herrschende Unsicherheit nicht beseitigen konnten.

Die Initiative „Frühe Sprachförderung", die zwar die Wichtigkeit des vorschulischen Sprachenlernens in die Aufmerksamkeit der Gesellschaft und KindergartenpädagogInnen rückte, wurde doch aus mehreren Gründen kritisiert und endgültig als nicht erfolgreich beurteilt. Es wurden nicht nur die abrupte Einführung und chaotische Abwicklung sowie nicht durchdachte Konzeptionierung des politisch begründeten Projekts bemängelt, die große Unsicherheit bei den KindergartenpädagogInnen und große Ängste und zugleich Erwartungen bei den Eltern auslösten, sondern auch die Effektivität der Maßnahme, deren Wirkung auf die Deutschkompetenzen der geförderten Kinder nicht nachgewiesen werden konnte. Wie eine Studie von Breit (2007) zeigt, holten die Kinder, die einen Sprachscheck bekamen und im Kindergarten einlösten, in keinem Bereich, die mittels des Sprachstandserhebungsverfahrens HAVAS 5 festgestellt wurden, das sprachliche Niveau der Kinder ohne Sprachticket nach. Ferner unterschied sich ihre Deutschkompetenz nicht von jener der Kinder, die ein Sprachticket bekamen aber nicht einlösten und nicht gefördert wurden (Breit 2007: 36ff). Nach dem Scheitern des Projekts wurden allerdings mehrere Initiativen von Seiten des Bundes veranlasst, die die sprachliche Förderung im Kindergarten forcierten (vgl. Kap. 5.1.3.).

5.8. Ausbildung der KindergartenpädagogInnen (Stand 2006)

5.8.1. Grundausbildung

Es gibt in Österreich zwei grundsätzliche Wege, KindergartenpädagogIn zu werden. Der erste ist auf sekundärem Niveau angesiedelt und führt über eine „Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik" (BAKIP), die nach fünf Jahren mit einer Reifeprüfung abschließt, welche die Hochschulreife vermittelt, sowie mit einer Diplomprüfung, welche die berufliche Berechtigung beweist. Die zweite Möglichkeit ist der Besuch eines zweijährigen „Kollegs für Kindergartenpädagogik" nach einer abgeschlossenen höheren Schule, das mit einer Diplomprüfung endet.

In den Lehrplänen der beiden Institutionen finden die Bildungsbereiche Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Pädagogik vor dem Hintergrund lebensweltlicher Vielfalt im Kindergarten fast keinen Platz, nur das Curriculum des Kollegs beinhaltet das Pflichtfach „Deutsch als Zweitsprache" im Ausmaß von nur einer Semesterwochenstunde. Als Lehrstoff gelten Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdsprachendidaktik, Sprachstandsfeststellung, frühe Sprach- und Sprechförderung sowie Elternarbeit in Kindergruppen mit hohem MigrantInnenanteil.

Überdies gibt es in Österreich zahlreiche Personen, welche die pädagogische Kindergartenausbildung im Ausland machten, zumeist auf Hochschulniveau, und in Österreich eine Nostrifikation erlangten. Da die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen in Österreich – als einzigem Land Europas (OECD 2006: 45; 69) – nicht auf tertiärer Ebene angesiedelt ist, werden sie allerdings wie MitarbeiterInnen mit sekundärem Abschluss bezahlt.

Mit der Grundausbildung auf sekundärer Ebene ist auch das Problem des niedrigen Berufsprestiges der KindergartenpädagogInnen verbunden. Einen Schritt hätte es laut Wilhelm Wolf mit der neuen pädagogischen Hochschule gegeben, die es ab dem Jahre 2007 gibt, wenn dort auch KindergartenpädagogInnen ausgebildet werden könnten. Diesen Schritt habe man leider nicht getan und sie blieben weiter auf Maturastufe, bedauert der Ministerialrat.

Die Grundausbildung der KindergartenpädagogInnen ist demnach im Allgemeinen auf einer zu niedrigen Stufe ausgelegt und in Hinsicht auf linguistische Grundlagen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit definitiv unzureichend. Mecheril (2008: 25) spricht in diesem Kontext spöttisch von „Kompetenzlosigkeitskompetenz".

5.8.2. Ausbildung in Minderheitensprachen

Alle KindergartenpädagogInnen, die in zweisprachigen Kindergärten *Burgenlands* arbeiten wollen, müssen einen Nachweis ihrer Sprachkompetenzen in der jeweiligen Minderheitensprache mitbringen, unabhängig davon, auf welche Art und Weise sie die Sprache erlernten.

Die KindergartenpädagogInnen in zweisprachigen Kindergärten Burgenlands sollten gemäß des Minderheitenschulgesetzes an einer

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik am Burgenlandkroatisch- oder Ungarischunterricht teilnehmen können:

> „Zur Heranbildung von Kindergärtnern und Kindergärtnerinnen für zweisprachige Kindergärten ist an zumindest einer öffentlichen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ein ergänzender Unterricht in kroatischer und ungarischer Sprache und ein entsprechendes zusätzliches Angebot im Bereich der Kindergartenpraxis in einem Ausmaß anzubieten, daß den Anforderungen einer Kindergartenarbeit in einem zweisprachigen Kindergarten Rechnung getragen werden kann“ (§ 13 Abs. 1 Burgenländisches Minderheitenschulgesetz).

An der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) Oberwart wird Burgenlandkroatisch als Freigegenstand im Ausmaß von insgesamt zehn Wochenstunden während der ganzen fünfjährigen Ausbildung angeboten (jede zweite Woche zwei Wochenstunden). Die ungarische Sprache steht zur Zeit der Datenerhebung in der Stundentafel keiner BAKIP, weil die Nachfrage zu klein ist.

Darüber hinaus bot 2006 die PÄDAK Eisenstadt[21] einen sechssemestrigen Lehrgang für Burgenlandkroatisch (24 Gesamtwochenstunden) an, an dem auch interessierte KindergartenpädagogInnen teilnehmen durften.

Die KindergartenpädagogInnen in *Kärnten* müssen ebenfalls ihre sprachliche Qualifikation in der slowenischen Sprache nachweisen, bevor sie in einem zweisprachigen Kindergarten angestellt werden. Falls sie ihre Ausbildung direkt in Slowenien abschlossen, dürfen sie nach der Vorlegung des Nachweises ohne einen Sprachkursabschluss ebenso angestellt werden.

Die Volksgruppensprache Slowenisch wird im Kärntner Lehrplan der BAKIP vorgesehen und sollte im Ausmaß von zwei Wochenstunden auf allen Schulstufen als ein Freigegenstand angeboten werden, also insgesamt zehn Wochenstunden während der ganzen Ausbildung, so wie Burgenlandkroatisch im Burgenland. Solch ein Angebot gibt es auf der BAKIP Klagenfurt.

Resümierend kann also festgestellt werden, dass die KindergartenpädagogInnen, die in einem zweisprachigen Kindergarten im Burgenland oder in Kärnten arbeiten, einen Nachweis der Kenntnisse der jeweiligen Minderheitensprache vorlegen müssen. Die Sprachen Burgenlandkroatisch und Slowenisch können zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2006 die Möglichkeit an der BAKIP erlernt werden, allerdings nur als Freifach und in einem geringen Stundenausmaß;

[21] Heute Pädagogische Hochschule Eisenstadt.

Ungarischunterricht wird hingegen wegen der zu kleinen Nachfrage nicht organisiert.

5.8.3. Fort- und Weiterbildung

Im Rahmen der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsbegleitenden Ausbildung der KindergartenpädagogInnen im Bereich des Sprachenlernens werden in unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Maßnahmen gesetzt, die eine umso wichtigere Rolle spielen, als die Grundausbildung beträchtliche Mängel in dieser Hinsicht aufweist.

Die KindergartenpädagogInnen im *Burgenland* sind zur Fortbildung im Ausmaß von drei Tagen pro Jahr verpflichtet. Das Burgenländische Kindergartengesetz formuliert die Fortbildungsverpflichtung folgendermaßen:

> „(1) Kindergärtner(innen), Sonderkindergärtner(innen) und Erzieher(innen) an Horten (Sonderhorten) sind nach Maßgabe der angebotenen Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von drei Tagen pro Jahr zur Fortbildung verpflichtet.
> (2) Diese Veranstaltungen haben der Fortbildung, Beratung und dem Erfahrungsaustausch zu dienen. Neben den Erziehungswissenschaften und der Kinderpsychologie sind Sachkunde und Verkehrserziehung besonders zu berücksichtigen.
> (3) Diese Veranstaltungen sind von der Landesregierung durchzuführen. Sie sind so zu organisieren, dass die Aufrechterhaltung des Kindergarten - bzw. Hortbetriebes in vollem Umfang gewährleistet bleibt“ (§ 4 Burgenländisches Kindergartengesetz).

Es gibt dabei einen Schwerpunkt für die in zweisprachigen Kindergärten beschäftigten PädagogInnen.

In *Kärnten* waren im Fortbildungsprogramm 2006/07 drei Fortbildungsseminare zu finden, die sich mit der sprachlichen Bildung im Kindergartenalter beschäftigten:

(1) „Einführung in die Sprachentwicklung“ (eintägig, 5 St.)
(2) „Ich will kein sprachloses Kind werden – Hilf mir!“ (eintägig, 5 St.)
(3) „Wenn Kinder Sprache entdecken“ (eintägig, 8 St.)

Im *Niederösterreichischen* Weiterbildungsprogramm gebe es laut Renate Steger und Marianne Erasimus Fortbildungsangebote für das gesamte Kindergartenteam, d. h. für die LeiterInnen, die PädagogInnen, die KinderbetreuerInnen, die interkulturellen MitarbeiterInnen und die Stützkräfte, sowie für pädagogische BeraterInnen und die KindergarteninspektorInnen. Im Jahr 2005/06 sei der

Schwerpunkt der Fortbildungen Interkulturalität und Mehrsprachigkeit gewesen und es seien in dieser Zeit ca. 40 ein- bis viertägige Seminare zu diesem Thema angeboten worden, die von ca. 800 Personen besucht worden seien.

Darüber hinaus gab es in den Jahren 1998-2000 im Rahmen des EU-Ausbildungsprogramms Sokrates-Comenius 2 das Projekt „Interkulturelle Pädagogik in Praxis und Theorie“, an dem Österreich, die Niederlande, Deutschland, Italien und Dänemark beteiligt waren. Durch die Projektarbeit sollte die interkulturelle Dimension in den Bildungsinstitutionen des Elementarbereichs verstärkt werden. Zu den Projektzielen zählte Unterstützung der gelebten interkulturellen, integrativen Pädagogik im Elementarbereich, Vernetzung der praktischen Erfahrungen in den verschiedenen Bildungssystemen Europas mit der fachlichen Kompetenz der teilnehmenden ProjektpartnerInnen, Erarbeitung von Ansätzen für die Entwicklung einer europäischen migrationbezogenen pädagogischen Konzeption, Verankerung des Grundsatzes der Gleichwertigkeit aller Menschen in der Bildungsarbeit des Elementarbereichs, Dokumentation der Arbeit der MitarbeiterInnen mit Migrationserfahrung in den Kindergärten, Unterstützung dieser interkulturellen MitarbeiterInnen durch Maßnahmen zur fachlichen Qualifikation, Erarbeitung und Verbreitung von Modulen zur interkulturellen Pädagogik, Einsatz neuer Technologien zur Kommunikation der PartnerInnen während der Projektarbeit, Einbeziehung der Eltern und Unterstützung von Beziehungen zwischen einheimischen und zugewanderten Familien sowie Vernetzung der verschiedenen Fachgebiete und Sensibilisierung für die Themen der interkulturellen Pädagogik auch in der interdisziplinären Zusammenarbeit.

Parallel dazu gab es in Zusammenarbeit mit der BAKIP St. Pölten im Rahmen der EU-Equal-Entwicklungspartnerschaft „Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft“ mehrere Seminare und Lehrgänge rund um das Thema Interkulturalität, die vom EU-Programm Equal finanziert wurden. Im Jahr 2002/03 gab es einen neunmonatigen Lehrgang „Qualifizierungsmaßnahme für Interkulturelle MitarbeiterInnen“, dessen Ziel die Ausbildung von Interkulturellen MitarbeiterInnen (IKM) war. Der Lehrgang umfasste insgesamt 185 Tage zu 7 Stunden. Ein Teil davon wurde für inhaltliches Training in Seminarform, einer für Praktikum im Kindergarten und anderen Gemeindeeinrichtungen und einer für Hospitationen in diversen Einrichtungen vorgesehen. Die

Qualifizierungsmaßnahme zielte auf die Ausbildung von fünf Interkulturellen MitarbeiterInnen ab, die nach dem Lehrgang in Niederösterreich eingesetzt und angestellt werden sollten. Überdies war der Kurs für Kindergartenpersonal des Bundeslandes geöffnet.

Im Zeitraum vom Oktober 2003 bis März 2005 gab es einen viersemestrigen zertifizierten Lehrgang „Interkulturelle Pädagogik" für PädagogInnen des Kleinkind- und Vorschulalters, der in vier Gemeinden Niederösterreichs angeboten wurde (Guntramsdorf, Hainburg, Krems, Traismauer). Gleichzeitig dazu gab es im Zeitraum von Oktober 2004 bis Mai 2005 denselben Lehrgang für Kindergarten-, Hort- und SchulinspektorInnen sowie pädagogische BeraterInnen und AusbildnerInnen an den BAKIPs. Diese Lehrgänge hatten zum Ziel Förderung von Empathie im Umgang mit Kindern und Erwachsenen aus anderen Kulturen, Erweiterung des didaktischen Repertoires mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache, Erweiterung fachlicher und interkultureller Kompetenz in Bezug auf Elternarbeit, Reflexion der eigenen Mentalität und kultureller Verhaltensweisen, Einsicht in die Kulturen der MigrantInnengruppen, intensive Auseinandersetzung mit interkultureller Pädagogik in Theorie und Praxis sowie Vermittlung von Hintergrundwissen in Bezug auf Migration, Integration und Religion. Der zweite Lehrgang zielte auch auf Kennenlernen von ReferentInnen und Einrichtungen für eine weiterführende Vernetzung und als Ressourcenquelle sowie auf Reflexion über Rahmenbedingungen für interkulturelle Pädagogik in den jeweiligen Institutionen ab.

Außerdem gibt es für KindergartenpädagogInnen in Niederösterreich berufsbegleitende Ausbildungen zu Interkulturellen MitarbeiterInnen, die sich über das ganze Jahr ziehen. Die Grundausbildung dauert dabei 13 Wochen und umfasst Kindergartendidaktik, interkulturelle Pädagogik sowie ein Teil der Psychohygiene, d. h. praxisbezogene Fallsupervision. Der Lehrgang schließt mit einem Diplom zur Interkulturellen MitarbeiterIn ab und sichert eine Beschäftigung im Bundesland Niederösterreich.

Angesichts der großen Anzahl sprach- und kulturbezogener Schulungen im Kindergartenjahr 2005/06 (ca. 40) waren im Fortbildungsprogramm Niederösterreichs 2006/07 nur sechs verschiedene Seminare zu sprachlicher Bildung zu finden:

(1) „Spielend zur Sprache“ (eintägig, 7 St.)
(2) „Erfahrungsaustausch ‚Spracherwerb und Sprachförderung im Kindergarten‘“ (eintägig, 3 St.)
(3) „Graphomotorik“ (eintägig, 7 St.)
(4) „Das Bilderbuchkino – Bilder als Motivation zum Lesen“ (eintägig, 7 St.)
(5) „Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Förderung durch Wiederholung und Spiel“ (eintägig, 7 St.)
(6) „Interkulturelle Pädagogik – Basics“ (viertägig, 36 St.)

Das *Oberösterreichische* Kindergartengesetz verpflichtet die KindergartenpädagogInnen zumindest zwei Tage pro Jahr der Fortbildung zu widmen, wobei die Dienstfreistellung zu Fortbildungszwecken höchstens fünf Tage pro Jahr dauern kann:

> „Kindergartenpädagog/inn/en, Sonderkindergartenpädagog/inn/en, Erzieher/innen an Horten und Erzieher/innen an Sonderhorten haben Anspruch auf eine Dienstfreistellung (Sonderurlaub) zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen des Landes Oberösterreich oder im Einvernehmen mit dem Land Oberösterreich von anderen Fortbildungsinstitutionen durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von fünf Tagen pro Arbeitsjahr; bei Ausschöpfung des vollen Kontingentes müssen zwei Tage auf betriebsfreie Zeiten entfallen. Wird von dieser Möglichkeit nicht Gebrauch gemacht, so hat sie der Kindergarten- bzw. Horterhalter zum Besuch von Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von bis zu zwei Tagen zu verpflichten. Der Besuch der Fortbildungsveranstaltungen ist nur im Einvernehmen mit dem Dienstgeber zulässig“ (§ 9 Oberösterreichisches Kindergärten- und Hortedienstgesetz).

Die Landesregierung ist dabei zur Organisation der Weiterbildungen verpflichtet:

> „Die Landesregierung hat für die Ausübung der Aufsicht über Kindergärten und Horte in pädagogischer Hinsicht und für die Fortbildung des Kindergarten - und Hortpersonals entsprechend qualifizierte Organe mit ausreichender praktischer Erfahrung im Berufsfeld zu bestellen und deren Aufgaben, Verantwortung und Handlungsgrundsätze festzulegen“ (§ 32 Oberösterreichisches Kindergartengesetz).

In dem umfassenden Fortbildungsprogramm Oberösterreichs sei die sprachliche Bildung bereits seit langem integriert, infolge des Projektes des Bildungsministeriums würden allerdings verstärkte Angebote im Sprachbereich gesetzt. Im Jahr 2006/07 wurden 13 Seminare im Bereich der sprachlichen Bildung angeboten:

(1) „Nicht deutschsprechende Kinder in meiner Gruppe – Herausforderung und/oder Überforderung?“ (dreitägig, 21,5 St.)
(2) „Gemeinsam für die Kinder – Zusammenarbeit mit Eltern mit nicht deutscher Muttersprache“ (eintägig, 9 St.)

(3) „Leichter Lesen und Schreiben lernen – Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit“ (dreitägig, 27 St.)
(4) „Sprachförderung im Kindergarten – Speziell für Kinder mit nicht deutscher Erstsprache“ (zweitägig, 18 St.)
(5) „Selbstwert stärken durch sichere sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (zweitägig, 18 St.)
(6) „‚Wörter haben bunte Flügel‘ – Kreative Sprachförderung im Kindergarten“ (zweitägig, 18 St.)
(7) „Grundsteine legen für kleine Sprachmeier“ (zweitägig, 7 St.)
(8) „Nach dem PISA-Schock: Wie wichtig ist die Sprache für die Schule? – Lösungsansätze für die Kindergartenpädagogik“ (zweitägig, 9,5 St.)
(9) „Ganzheitliche Sprachförderung mit Liedern und Tänzen aus aller Welt“ (zweitägig, 9 St.)
(10) „Stolperstein-Stottern“ (zweitägig, 7 St.)
(11) „Bücher (er-)leben – Der Kindergarten als Ort bildnerisch-literarischen Erprobens“ (zweitägig, 17 St.)
(12) „Früh bis spät – Bilderbücher im Alltag von Kindern und Erwachsenen“ (eintägig, 9 St.)
(13) „Wie Kinder Märchen begegnen“ (eintägig, 9 St.)

Das ganze Fortbildungsprogramm gründet in *Salzburg* auf freiwilliger Basis und es gibt keine obligatorischen Weiterbildungsstunden, wobei den KindergartenpädagogInnen zwei Arbeitstage Dienstfreistellung für den Zweck der Fortbildung zugesichert werden müssen:

> „Die Kindergärtnerinnen haben um ihre berufliche Fortbildung bemüht zu sein. Den Kindergartenleiterinnen, den gruppenführenden Kindergärtnerinnen und den übrigen Kindergärtnerinnen ist der Besuch von Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen. Je Kindergartenjahr besteht für diese Zwecke Anspruch auf eine Freistellung im Ausmaß von drei Arbeitstagen bzw. 24 Arbeitsstunden pro Person. Als Fortbildungsveranstaltungen gelten dabei geeignete Veranstaltungen des Landes bzw. von der Landesregierung als solche anerkannte Veranstaltungen“ (§ 23 Abs. 3 Salzburger Kinderbetreuungsgesetz).

Großen Interesses hätten sich laut Aussagen von Lucia Eder vor allem praxisbezogene Seminare erfreut, die großteils gratis für die KindergartenpädagogInnen seien, weil sie aus den Mitteln des Landes finanziert worden seien und nur minimale Beiträge dazu zu leisten seien. Lehrgänge seien im Prinzip sehr teuer, wenige KindergartenpädagogInnen hätten an ihnen

teilgenommen und es seien deswegen ganz wenige angeboten worden. Im Februar gäbe es in der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Institut eine Tagung „Kommunizieren, Sprechen, Verstehen“, die sowohl an die LehrerInnen als auch an die KindergartenpädagogInnen adressiert wurde. Ab Oktober 2007 werde es mehrere themenübergreifende Seminare zum Schwerpunkt Vielfalt geben.

Im Fortbildungsprogramm Salzburgs 2006/07 waren vier Seminare im Bereich sprachlicher Bildung und ein Lehrgang in Englisch zu finden:

(1) „Frühe Sprachförderung: Möglichkeiten des Wortschatzunterrichts im Kindergarten“ (eintägig, 4 St.)
(2) „Frühe Sprachförderung: Von der Theorie zur Praxis“ (eintägig, 4 St.)
(3) „Phonologische Bewusstheit: Ein Grundstein in der Sprachentwicklung und in der Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb“ (eintägig, 3 St.)
(4) „Play with English: Projektarbeit in Englisch, Seminar zur Wortschatzarbeit beim Englischlernen“ (eintägig, 4 St.)
(5) „Englisch im Kindergarten“ (Lehrgang, 28 St.)

In der *Steiermark* sind die KindergartenpädagogInnen gemäß dem Steiermärkischen Kinderbetreuungsgesetz zur Teilnahme an Fortbildungen im Ausmaß von acht Tagen pro Jahr verpflichtet:

> „(1) Das Personal in den Kinderbetreuungseinrichtungen ist, ausgenommen das Grobreinigungs- und Hauspersonal, im Ausmaß bis zu acht Tagen pro Kinderbetreuungsjahr zur Fortbildung verpflichtet. Diese Verpflichtung kann durch den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen während allfälliger Hauptferien im Ausmaß bis zu vier Tagen erfüllt werden. Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen während der übrigen Ferien im Sinne des § 11 ist nicht verpflichtend.
> (2) Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen gilt bis zu dem in Abs. 1 genannten Ausmaß als Dienstobliegenheit bzw. als Arbeitsauftrag. Die Erhalter haben, sofern es sich um Fortbildungsveranstaltungen innerhalb der Steiermark handelt, dem Personal die Teilnahme zu ermöglichen. Sofern es sich um Fortbildungsveranstaltungen außerhalb der Steiermark handelt, kann der Erhalter dem Personal die Teilnahme ermöglichen“ (§ 25 Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz).

Im Fortbildungsprogramm 2006/07 der Steiermark wurden im Bereich des Sprachförderung zwölf Seminare angeboten:

(1) „Abenteuer Sprache“ (eintägig, 7 St.)
(2) „Basis der sprachlichen Entwicklung ‚Spüren – Bewegen – Handeln – Reden‘“ (eintägig, 3,5 St.)
(3) „Bewegte Bilderbücher – Neue Bilderbuchkiste“ (eintägig, 3,5 St.)
(4) „Bewegte Bilderbücher“

(5) „Frühe Sprachförderung: Information und Erfahrungsaustausch für KindergartenpädagogInnen“ (eintägig, 3,5 St.)
(6) „Sprache – ein bewegter Zugang“ (eintägig, 8 St.)
(7) „Sprache – Ausdruck meiner Persönlichkeit“ (eintägig, 8 St.)
(8) „Wir wissen um unsere Sprache – Linguistik“ (eintägig, 3,5 St.)
(9) „Sprache haben – sprechen können: Entwicklung von Sprechen und Sprache als Basis für den Erwerb der Schriftsprache“ (dreitägig, 3,5 St.)
(10) „‚Ich verstehe deine Sprache nicht‘“ (eintägig, 3,5 St.)
(11) „English flies through the Kindergarten: Unsere Kleinen und wir sind Sprachexperten“ (dreitägig, 11,5 St.)
(12) „Sprache: Spracherwerb – Mehrsprachigkeit – ein Modul zu Sprache im Rahmen des Lehrgangs“ ‚Interkulturelle Pädagogik‘“ (zweitägig, 12 St.)

Im *Tiroler* Fortbildungsplan 2006 wurden im Sprachbereich ein Seminar und ein Lehrgang angeboten, wobei keine Verpflichtung zur Fortbildung vorliegt:
(1) „Wenn die Sprache fehlt... – ganzheitliche Förderung sprechauffälliger/behinderter Kinder“ (dreitägig, 11,5 St.)
(2) „Englisch im Kindergarten“ (Lehrgang, 28 St.)

In *Vorarlberg* sind die KindergartenpädagogInnen verpflichtet, bis zu vier Tage pro Jahr an Fortbildungen teilzunehmen:

> „(1) Die Kindergärtnerinnen (Kindergärtner) sind verpflichtet, bis zu vier Tage im Jahr an Kindergärtner(innen)tagen teilzunehmen. Die Rechtsträger der Kindergärten sind verpflichtet, diese Teilnahme zu ermöglichen.
> (2) Die Kindergärtner(innen)tage dienen der Fortbildung, Beratung und dem Erfahrungsaustausch der Kindergärtnerinnen (Kindergärtner). Neben den Erziehungswissenschaften und der Kinderpsychologie sind pflegerische Hilfstätigkeiten, Heimatkunde, Mundartpflege und Verkehrserziehung besonders zu berücksichtigen.
> (3) Zur Vorbereitung von Kindergärtnerinnen (Kindergärtnern) auf die Durchführung von pflegerischen Hilfstätigkeiten ist im Rahmen der Kindergärtner(innen)tage eine Ausbildung durch einen Arzt in der Dauer von 8 Stunden vorzusehen.
> (4) Die Kindergärtner(innen)tage sind von der Landesregierung durchzuführen. Sie sind möglichst während der üblichen Ferienzeiten abzuhalten. Sie sind so festzusetzen, dass den Kindergärtnerinnen (Kindergärtnern) in den Hauptferien ein zusammenhängender Urlaub von vier Wochen verbleibt“ (§ 17 Vorarlberger Kindergartengesetz).

In Vorarlberg werde laut Margot Thoma besonders viel für das ministerielle Projekt „Frühe Sprachförderung“ unternommen (vgl. Kap. 5.7.5.). Auf der Grundlage des Fortbildungslehrgangs 2004/05 mit den Schwerpunkten Spracherwerb, gezielte Sprachförderung, interkulturelles Lernen und Elternarbeit,

den rund 100 KindergartenpädagogInnen absolviert hätten, sei im Herbst 2005 ein „Sprachkatalog“ entwickelt worden, der eine umfangreiche Sammlung von Materialien darstelle, der zur sprachlichen Förderung der Kinder mit Sprachförderbedarf herangezogen werden könnte und von den KindergartenpädagogInnen intensiv genutzt würde. Ab Herbst 2006 gebe es einen Lehrgang im Angebot, wo Kindergarten und Schule gemeinsam eine Fortbildung zu Zweitspracherwerb machen würden. Wichtig sei hervorzuheben, dass in Vorarlberg ein Türkischkurs im Ausmaß von 20 Stunden (fünf Mal vier Stunden lang) für die KindergartenpädagogInnen organisiert worden sei, die in ihrer Kindergartengruppe viele Kinder mit Türkisch als Erstsprache hatten. An dem Kurs, in dem es insbesondere um das Kennenlernen der alltäglichen Ausdrücke, die in der Arbeit mit Kindern eingesetzt werden konnten, sowie der türkischen Kultur und Tradition gegangen sei, gäbe es großes Interesse.

In *Wien* gibt es zahlreiche Kursangebote im Fort- und Weiterbildungsprogramm der Stadt Wien und anderer privater Kindergartenerhalter, die dort viele Einrichtungen führen. Die Verpflichtung zur Fortbildung hängt vom jeweiligen Träger ab.

Bei der Stadt Wien stützt sich die Fortbildung auf freiwilliger Basis. Im Jahr 2006/07 wurden elf Seminare und zwei Lehrgänge angeboten:

(1) „Bewegung hilft Sprache und Denken zu entwickeln“ (zweitägig, 12 St.)
(2) „Psycholinguistische Kriterien zur Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen“ (viertägig, 12 St.)
(3) „Ein Schlüssel zur Welt - Sprachförderung mit Montessori-Pädagogik“ (Lehrgang, 80 St.)
(4) „Frühe Sprachförderung“ (achttägig, 16 St.)
(5) „Sprachheilpädagogische Anwendungsmöglichkeiten im Kindergartenalltag“ (neuntägig, 36 St.)
(6) „‘SWING‘ – Englisch im Kindergarten“ (Lehrgang, 40 St.)
(7) „‘TPR‘ – The direct method and the natural approach (für Englisch im Kindergarten)“ (dreitägig, 6 St.)
(8) „Parents made easy (für Englisch im Kindergarten)“ (viertägig, 8 St.)
(9) „Theatralisches Englisch“ (zweitägig, 4 St.)

(10) „Storysack – Der englische Weg, ein Thema umfassend zu erleben“ (sechstägig, 12 St.)
(11) „Sprache für Sprachlose“ (achttägig, 24 St.)
(12) „Sprachprozesse im Alltag kompetent begleiten“ (viertägig, 8 St.)
(13) „‘Merhaba! – Hallo!‘ Türkisch im Kindergartenalltag“ (viertägig, 8 St.)

Bei den „Wiener Kinderfreunden“ sind die KindergartenpädagogInnen zur Fortbildung ebenfalls nicht verpflichtet. 2006/07 wurden dort fünf Seminare im Bereich der Sprachbildung und ein Englischlehrgang angeboten:

(1) „Sprachprozesse im Alltag kompetent begleiten“ (viertägig, 8 St.)
(2) „Wunderbare Welt der Sprache: Lustvoller Spracherwerb für Groß und Klein“ (viertägig, 12 St.)
(3) „‘Merhaba! – Hallo!‘ Türkisch im Kindergartenalltag“ (viertägig, 8 St.)
(4) „Sprachförderung durch Musik“ (dreitägig, 9 St.)
(5) „Förderung früher Mehrsprachigkeit“ (achttägig, 28 St.)
(6) „Sprachtickets – Umgang bei den Wiener Kinderfreunden“ (eintägig, 3 St.)
(7) „‘SWING‘ – Englisch im Kindergarten“ (Lehrgang, 40 St.)

Bei den „Kindern in Wien“ sind für die MitarbeiterInnen zumindest ein Arbeitskreis und ein Seminar pro Jahr verpflichtend, wofür ihnen zehn Arbeitstage Bildungsfreistellung pro Jahr zu Verfügung stehen. Im Fortbildungsprogramm 2005/06 des Vereins war ein Seminar im Bereich der Sprachförderung zu finden, und zwar „Bilinguale Teamarbeit – Teamwork im zweisprachigen Team“ (zweitägig, 6 St.).

Fortbildungsangebote für Fachkräfte im Vorschulbereich sind in Wien vereinzelt auch in Programmen anderer Anbieter zu finden. 2005/06 wurde beispielsweise an der Volkshochschule Simmering ein zweisemestriger Lehrgang (97 Stunden) „Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Kindergruppen“ angeboten.

Um ein Fazit zu ziehen, gibt es zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2006[22] in nur vier Bundesländern eine gesetzliche Verpflichtung zur Fortbildung für pädagogische Kräfte im Vorschulbereich, und zwar im Burgenland (drei Tage pro Jahr), in Oberösterreich (zwei), in der Steiermark (acht) und in Vorarlberg (vier

[22] Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen 2007 veränderte sich das Weiterbildungsangebot an KindergartenpädagogInnen erheblich, da für sie dort Lehrgänge, u. a. zu früher sprachlicher Förderung, angeboten werden.

Tage pro Jahr). In den anderen fünf Bundesländern (Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Tirol, Wien) basiert die Fort- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen aus den öffentlichen Institutionen auf Freiwilligkeit. Dies verursacht, dass trotz des breiten Fortbildungsangebots sowie der Möglichkeit der Dienstfreistellung und zumeist geringer Kosten der Seminare (vollständige Übernahme der Kosten durch den Träger bzw. ein geringer Unkostenbeitrag), die Fort- und Weiterbildungen selten in Anspruch genommen werden. Das zweite Problem ist, dass die Schulungen sehr kurz sind (zumeist 3-9 St). Auch die Lehrgänge erlauben in dem vorgegebenen Stundenausmaß keine genaue und reflexive Auseinandersetzung mit der Thematik (zumeist 28-40 St.).

Da die Weiterbildung in pädagogischen Berufen zur Qualitätssicherung der Arbeit mit Kindern vor dem Hintergrund der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen wesentlich beiträgt, wäre es dringend notwendig, eine Verpflichtung der KindergartenpädagogInnen zur Weiterbildung im Ausmaß von einigen Tagen pro Jahr einzuführen. Empfehlenswert wäre dabei die Widmung eines bestimmten Stundenkontingents für die Fortbildung im sprachlichen Bereich.

5.9. Zusammenarbeit mit den Eltern (Stand 2006)

Laut Aussagen von Maria Dippelreiter würden die Eltern in allen Kindergärten während der Elternabende zu Beginn des Kindergartenjahres über Grundsätzliches informiert, d. h. über die Aufgaben des Kindergartens und deren Grenzen, sowie über die Methoden der Kindergartenarbeit, d. h. über den Ausschluss jeglichen Unterrichts im schulischen Sinn, und seit 2006 auch bezüglich des Spracherwerbs und der frühen sprachlichen Förderung.

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten im *Burgenland* wird gesetzlich insofern verankert, als dass zwei Elternabende pro Jahr zu organisieren sind und die Eltern die Möglichkeit haben, einen Elternbeirat zu gründen, der den KindergartenmitarbeiterInnen Vorschläge, Wünsche und Beschwerden mitteilen kann, welche dann zu prüfen sind (§ 5a Burgenländisches Kindergarten- und Hortdienstrechtsgesetz). Die Eltern würden laut Aussagen von Kornelia Berlakovich in fast allen Kindergärten zu den Themen Erst- und Zweitspracherwerb, frühe Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und

Interkulturalität informiert, aber nur in einzelnen Einrichtungen über frühes Fremdsprachenlernen. Überdies würden sie in die sprachliche und interkulturelle Arbeit im Kindergarten einbezogen, indem sie zu Projekten, Festen und Feiern eingeladen und gebeten würden von ihrer Heimat oder dem jeweiligen Fest zu erzählen. Es sei jedoch laut der Kindergarteninspektorin schwer zu sagen, ob es bei Elternabenden DolmetscherInnen gibt.

Der § 13 des *Kärntner* Kindergartengesetzes bestimmt, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern ist und zumindest zwei Elternforen pro Kindergartenjahr zu organisieren sind. Auf Landesebene gibt es jedoch keine Informationen, wie die Kooperation mit den Eltern im Bereich der sprachlichen Bildung verläuft bzw. verlaufen sollte sowie ob DolmetscherInnen zur Verfügung stehen.

Gemäß dem *Niederösterreichischen* Kindergartengesetz sind die Eltern dazu verpflichtet, die Bildung ihrer Kinder in Zusammenarbeit mit den KindergartenpädagogInnen zu unterstützen:

> „Die Eltern (Erziehungsberechtigten) übernehmen mit der Aufnahme ihres Kindes in den Kindergarten die grundsätzliche Pflicht, die Bildungsarbeit in Zusammenarbeit mit der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen zu unterstützen“ (§ 21 Abs. 1 Niederösterreichisches Kindergartengesetz).

Die gesetzliche Regelung betrifft überdies die Veranstaltung zumindest zweier Elternabende pro Kindergartenjahr sowie die Möglichkeit der Einsetzung eines Elternbeirats, der bei administrativen und organisatorischen Tätigkeiten, nicht aber bei pädagogischen Maßnahmen mitwirken kann.

Elternarbeit sei laut Marianne Erasimus in Niederösterreich ein großes Thema, dem sehr viel Bedeutung beigemessen werde. Die Eltern seien zu allen Themen, die mit dem Spracherwerb, dem Sprachenlernen, der Interkulturalität und der Mehrsprachigkeit verbunden sind, ausführlich informiert. Das Amt der Niederösterreichischen Landesregierung versuche die KindergartenmitarbeiterInnen dazu zu veranlassen, die Eltern so gut wie möglich in den Kindergartenalltag zu integrieren und ihnen zahlreiche schriftliche Informationen zur Verfügung zu stellen, die notwendigerweise übersetzt würden. Bei der Anmeldung des Kindes werde den Eltern die Broschüre „Mein Kind

kommt in den Kindergarten“ ausgehändigt, die allgemeine Informationen zum Einrichtungsbetrieb beinhalte und in ca. 30 Sprachen übersetzt sei.

Die Brückenfunktion zwischen dem Kindergarten und dem Elternhaus hätten vor allem die Interkulturellen MitarbeiterInnen erfüllt, die nach Möglichkeit bereits bei der Kindergarteneinschreibung und dann bei Elternabenden, Elternnachmittagen, vereinbarten Einzelgesprächen, Tür-Angel-Gesprächen, Veranstaltungen und Festen unterschiedlicher Art gedolmetscht hätten. Sie hätten auch schriftliche Mitteilungen und Aushänge an den Anschlagtafeln übersetzt, damit alle Informationen den der deutschen Sprache nicht mächtigen Eltern zur Verfügung stehen. Da es in einer Einrichtung häufig viele unterschiedliche Sprachen gebe, hätten sich die Interkulturellen MitarbeiterInnen auch ausgetauscht, um dort zu sein, wo ihre Erstsprache gebraucht werde.

Im Bereich der Elternarbeit richte man sich laut Marianne Erasimus nach der Regel, dass jede etwas beitragen kann und das Recht darauf haben solle, ihre Fähigkeiten in den Kindergarten einbringen zu können, unabhängig davon, ob die Familiensprache Deutsch oder eine andere sei. Deswegen würden Eltern, ältere Geschwister, Familienangehörige und FreundInnen als Ressource in die sprachliche Arbeit mit Kindern einbezogen, indem sie beispielsweise in den Kindergarten eingeladen würden, um den Kindern ein Buch oder eine Geschichte in ihrer Erstsprache (auch auf Deutsch) vorzulesen oder auch ein für Zuhause gekauftes (Sprach-)Spiel, dessen Regeln sie wegen mangelnder Deutschkenntnisse nicht verstehen, mit den Interkulturellen MitarbeiterInnen gemeinsam auszuprobieren, oder auch eine Audioaufnahme mit einer von der Mutter oder vom Vater vorgelesenen Geschichte in der Erstsprache des Kindes bzw. mit tröstenden Worten vorzubereiten, um dem Kind den Übergang in den Kindergarten zu erleichtern. Auf diese Art und Weise werde dem Kind gezeigt, dass seine Sprache, Kultur und alles zu Hause Gelernte, wertgeschätzt werde.

Es gebe auch Initiativen, dank deren die Kinder Spiele oder (mehrsprachige) Bücher mit nach Hause bekämen, um sie zu Hause zu spielen bzw. zu lesen. Die Eltern würden in Niederösterreich von den KindergartenpädagogInnen auch dazu motiviert, zu Hause die Familiensprache zu sprechen und den Erstspracherwerb ihrer Kinder durch Geschichtenvorlesen und -erzählen sowie durch Spielen und bewusstes Zeitnehmen für sie, zu fördern. Sie

würden auch darin bestärkt, dass sie die Entwicklung ihrer Kinder durch die Verwendung der Familiensprache sehr unterstützen.

Gemäß dem *Oberösterreichischen* Kindergartengesetz haben die Eltern die Pflicht, mit den KindergartenpädagogInnen zu kooperieren und dafür zu sorgen, dass ihr Kind den Kindergarten regelmäßig besucht:

> „Die Eltern (Erziehungsberechtigten) haben in einer der Erfüllung der Aufgaben des Kindergartens (Hortes) dienlichen Weise mit den Kindergartenpädagoginnen oder -pädagogen und Erziehern zusammenzuarbeiten. Die Eltern (Erziehungsberechtigten) haben dafür zu sorgen, daß die Kinder den Kindergarten (Hort) körperlich gepflegt sowie ausreichend und zweckmäßig bekleidet besuchen und daß die Besuchszeit (§ 9) eingehalten wird“ (§ 12 Abs. 1 des Oberösterreichischen Kindergarten- und Hortgesetzes).

Es wird allerdings nicht erläutert, inwieweit die Eltern die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen sollten. Frühe Sprachförderung werde laut Gerlinde Strasser in jenen Einrichtungen mit den Eltern ausführlich besprochen, wo die Sprachtickets eingelöst wurden. In den Kindergärten, in denen es viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt und die aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, würden die Eltern sehr wohl zu den Themen Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität informiert sowie in die interkulturelle Arbeit mit den Kindern einbezogen. Die Eltern würden in den meisten Kindergärten in die sprachliche Erziehung ihrer Kindern einbezogen, indem sie Bücher und in manchen Einrichtungen auch Audioaufnahmen zum Ausborgen bekämen. Überdies bekämen sie ausführliche Auskünfte nicht nur über das Ausleihsystem in den Kindergartenbibliotheken, sondern auch in den staatlichen Bibliotheken, damit sie motiviert würden, die Bücher für ihre Kinder auch dort auszuleihen. In den meisten oberösterreichischen Kindergärten, wo es viele Eltern gebe, die Deutsch nicht ausreichend beherrschten, würden bei Elternabenden auf die Initiative des Kindergartens entweder DolmetscherInnen oder Bekannte mit den Kenntnissen der jeweiligen Sprachen organisiert.

Im *Salzburger* Kindergartengesetz ist die Verpflichtung zur Organisation eines Elternabends am Anfang des Kindergartenjahres, die Möglichkeit der Einbeziehung eines Elternbeirats zu organisatorischen Fragen sowie die Möglichkeit der Mitwirkung einzelner Eltern als Miterzieher gesetzlich verankert; die Unterstützung der kindlichen Bildung durch die Eltern allerdings nicht.

Erst- und Zweitspracherwerb sei laut Elke Kabel-Herzog in Salzburger Kindergärten dann ein Thema, wenn es in der Einrichtung mehrere Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gebe. Ähnlich würden die Eltern zum Thema frühe Sprachförderung ausführlich informiert, wenn ihr Kind so eine Förderung benötige. Es gebe bei Elternabenden keine DolmetscherInnen, aber die Eltern würden sich oft Bekannte mitbringen, die für sie dolmetschen würden. Problematisch sei der Ansicht von Elke Kabel-Herzog nach, dass die Eltern, die wenig Deutsch verstehen, im Prinzip überhaupt nicht kämen und schwer zu erreichen seien. Interkulturelle Veranstaltungen für die Eltern, an denen sie auch ihre eigene Kultur darstellen können, würden in Salzburg nur punktuell organisiert.

Im *Steiermärkischen* Kinderbetreuungsgesetz wird die „möglichst enge" Zusammenarbeit mit den Eltern im § 29 Abs. 1 gesetzlich verankert, jedoch nicht explizit im Bereich der sprachlichen Bildung:

> „Die Erhalter, das Personal von Kinderbetreuungseinrichtungen und die Eltern (Erziehungsberechtigten) haben in allen Angelegenheiten, insbesondere in jenen, die zur Erfüllung der Aufgaben im Sinne der §§ 4 bis 6 erforderlich sind, eine möglichst enge Zusammenarbeit zu pflegen" (§ 29 Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird in der Steiermark insbesondere in Hinblick auf die ethische und religiöse Erziehung erwünscht:

> „In den Kinderbetreuungseinrichtungen ist die Erziehung der Kinder nach ethischen und religiösen Werten im Einvernehmen mit den Eltern (Erziehungsberechtigten), insbesondere bei der Gestaltung der Feste im Jahresablauf und nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit den jeweiligen gesetzlich anerkannten Religionsgemeinschaften in einer dem Alter angemessenen Weise zu pflegen" (§ 6 Steiermärkisches Kinderbetreuungsgesetz).

Die Eltern in der Steiermark würden laut Informationen von Martina Grötschnig zu den Themen Erst-, Zweitspracherwerb, Fremdsprachenunterricht, frühe Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in fast allen Kindergärten informiert und in den meisten Einrichtungen in die sprachliche und interkulturelle Arbeit mit Kindern durch Spielnachmittage, Kursangebote von Vereinen sowie durch Fachkräfte, d. h. LogopädInnen und SprachheillehrerInnen, einbezogen. Fast überall bekämen die Eltern Bücher, um sie den Kindern zu Hause vorzulesen, Audioaufnahmen würden im Gegenteil selten ausgeborgt.

Auch das *Tiroler* Kindergartengesetz erwähnt die Zusammenarbeit mit den Eltern, allerdings nicht auf sprachliche Bildung bezogen:

> „Bei der Erfüllung der Aufgabe des Kindergartens (Hortes) ist in geeigneter Weise mit den Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten, an Horten überdies mit den Lehrern der Schüler zusammenzuarbeiten“ (§ 5 Abs. 1 Tiroler Kindergarten- und Hortgesetz).

In Tirol, wo auch zwei Elternabende pro Kindergartenjahr zu veranstalten sind, würde die Elternarbeit laut Aussagen von Michaela Hutz situationsbedingt organisiert. Wenn ein Kind einen Sprachscheck erhalte, würden seine Eltern zum Thema frühe Sprachförderung und Zweitspracherwerb auch in den Sprachen Türkisch und Serbokroatisch ausführlich informiert. Die Eltern würden zu den Themen Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb nur in den Einrichtungen informiert und in die sprachliche Arbeit mit Kindern nur dort einbezogen, wo gerade multikulturelle Projekte im Laufe seien. DolmetscherInnen gebe es nur in einzelnen Gemeinden.

Im *Vorarlberger* Kindergartengesetz ist ebenfalls die Zusammenarbeit mit den Eltern im sprachlichen Bereich nicht vorgesehen, sondern nur ihre Pflichten am Weg in den Kindergarten sowie bei Ansteckungskrankheiten erläutert (§ 14 des Vorarlberger Kindergartengesetzes). In Vorarlberg würden die Eltern laut Aussagen von Margot Thoma im sprachlichen Bereich ausführlich informiert. Sie bekämen im Kindergarten Auskünfte über Erst- und Zweitspracherwerb, frühe Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität.

Überdies würden die Eltern in fast allen Einrichtungen in die sprachliche und interkulturelle Arbeit mit Kindern einbezogen. Dies geschehe vor allem über Kindergartenbibliotheken, aus denen Bücher ausgeliehen werden könnten. Die Eltern würden dabei über das Ausleihsystem ausführlich informiert sowie zum Bücherausborgen ermutigt. Dabei würden die Einrichtungen vor neue Herausforderungen gestellt, z. B. wenn Mädchen aus türkischstämmigen Familien von den Eltern verboten werde, Bücher auszuborgen, weil sie nicht lesen, sondern arbeiten sollten. Darüber hinaus könne man in den Kindergartenbibliotheken sog. „Sprachpakete“ ausleihen, d. h. Audio-Video-Pakete zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs, die von Zvi-Penner entwickelt wurden. Diese Materialien würden sich laut Margot Thoma großer Beliebtheit bei den Kindern erfreuen, weil sie die Übungen vom Kindergarten kennen würden und sich gegenüber den Familienmitgliedern als wissend und überlegen erleben könnten.

In Vorarlberg würde laut Margot Thoma sprachliche Vernetzung ohne Bürokratie und finanziellen Aufwand gut organisiert. Im Verein „okay.zusammen leben“ seien muttersprachliche LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen tätig, die von Kindergärten für Dolmetschungen bei Elternabenden angefordert werden könnten[23]. Überdies gebe es bei der Caritas mitarbeitende Konventionsflüchtlinge, die bei Verständigungsproblemen geholt werden könnten. Der erste Schritt zum Aufbau guter Beziehungen zu den Familien würde in Vorarlberg allerdings bereits bei der Kindergarteneinschreibung gemacht, bei der die Eltern von den KindergartenleiterInnen in ihrer Erstsprache begrüßt würden.

Die Unterstützung der Sprachförderung durch die Eltern wird auch im *Wiener* Kindertagesheimgesetz nicht verankert. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (§ 4 des Wiener Kindertagesheimgesetzes) wird lediglich auf die Organisation eines Elternabends verwiesen sowie auf das Recht der Eltern, Vorschläge, Beschwerden und Wünsche anzubringen, die geprüft werden müssen.

Die Eltern in Wien würden laut Aussagen von Christine Spiess in den meisten Einrichtungen zu den Themen Erst- und Zweitspracherwerb, frühe Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, sowie Fremdsprachenunterricht in fast allen Kindergärten informiert. Fast überall würden die Eltern in die interkulturelle Arbeit im Kindergarten einbezogen, aber nur in einzelnen Einrichtungen in die sprachliche Arbeit. Nur selten bekämen die Eltern Bücher oder Audioaufnahmen, um sie den Kindern zu Hause vorzulesen oder vorzuspielen. Dolmetschungen bei Elternabenden gebe es in Wien nur vereinzelt. Allerdings würden die Informationsfolder mehrsprachig abgefasst.

Den Eltern würden laut Informationen von Sylvia Minich in vielen Einzelgesprächen die Bedeutung der Erstsprache als Voraussetzung zum Erlernen einer Zweitsprache erklärt. Damit die Zusammenarbeit zwischen den beiden Erziehungs- und BildungspartnerInnen funktioniere, sei Vertrauensaufbau wichtig, was in öffentlichen Wiener Kindergärten vom Interkulturellen Netzwerk mit zehn muttersprachlichen BetreuerInnen unterstützt werde.

[23] Die sog. *BrückenbauerInnen* übersetzen in den Sprachen BKS, Portugiesisch, Russisch, Tschetschenisch und Türkisch (Stand 2011) (Hintner-Çalıskan 2011: 104).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2006 die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in allen Kindergartengesetzen verankert wird, aber die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder durch die Eltern überhaupt nicht thematisiert wird. In vier Bundesländern (Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Tirol) müssen zwei Elternabende pro Kindergartenjahr veranstaltet werden, in zwei (Salzburg, Wien) ein Elternabend und in drei (Oberösterreich, Steiermark, Vorarlberg) gibt es solch eine gesetzliche Verpflichtung nicht. In nur drei Bundesländern (Burgenland, Niederösterreich, Salzburg) gibt es die Möglichkeit, einen Elternbeirat zu gründen.

Die sprachbezogenen Themen werden im Großen und Ganzen in jenen Einrichtungen mit den Eltern besprochen, in denen sie relevant sind. So wird in allen Kindergärten, in denen Sprachschecks zur Sprachförderung eingelöst wurden, die frühe Sprachförderung erläutert, in den meisten Kindergärten, in denen es mehrere Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gibt, die Themen Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität und in Kindergärten mit Fremdsprachenangebot das Thema frühes Fremdsprachenlernen.

Die Eltern werden zumeist in jenen Einrichtungen in die sprachliche und interkulturelle Erziehung der Kinder einbezogen, die von vielen Kindern mit anderen Erstsprachen bzw. Kulturen besucht werden. In drei Bundesländern (Burgenland, Niederösterreich, Steiermark) werden die Eltern dazu motiviert, sich in den Kindergartenalltag einzubringen und den Kindern in der Erstsprache vorzulesen oder die eigene Kultur während eines Elternabends zu präsentieren. In drei Bundesländern (Oberösterreich, Steiermark, Vorarlberg) werden Kindergartenbibliotheken organisiert, aus denen sich Kinder Bücher bzw. Audioaufnahmen für zu Hause ausborgen können. In nur zwei Bundesländern (Niederösterreich, Wien) werden die Eltern darin bestätigt, dass sie ihre Kinder unterstützen, indem sie mit ihnen zu Hause die Familiensprache sprechen, und darüber informiert, dass die nachhaltige Entwicklung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb von großer Bedeutung ist.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert insbesondere gut in Niederösterreich, das über viele Interkulturelle MitarbeiterInnen verfügt (33)[24],

[24] Ab September 2013 wird es in Niederösterreich 150 IKMs geben.

die während jeglicher Elterntreffen zur Dolmetschung oder auch als BrückenbauerInnen zum Elternhaus herangezogen werden können. In Wien ist die Anzahl der muttersprachlichen MitarbeiterInnen deutlich zu gering (zehn Personen), um ähnliche Bereitschaft zu deklarieren. Dolmetschdienste bei Elternabenden werden darüber hinaus in Oberösterreich und in Vorarlberg organisiert. In anderen Bundesländern wird eher auf die Sprachkenntnisse der MitarbeiterInnen bzw. der mitgebrachten BegleiterInnen aus dem Bekanntenkreis gezählt.

Insgesamt wäre eine flächendeckendere und eingehendere Erläuterung der für das frühe Sprachlernen relevanten Themen bei den Elternabenden in den Kindergärten sowie der Möglichkeiten familiärer sprachlicher Erziehung und Unterstützung dringend notwendig.

5.10. Transition zwischen Kindergarten und Volksschule (Stand 2006)

Die Institutionen Kindergarten und Schule sind in Österreich stark voneinander abgegrenzt. Kindergärten fallen in die Zuständigkeit der Bundesländer und unterliegen dem jeweiligen der neun Kindergartengesetze auf Landesebene. Das Schulwesen ist Bundessache und unterliegt dem bundesweiten Schulunterrichtsgesetz. Lediglich die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen unterliegt dem Bildungsministerium und ist somit einheitlich für ganz Österreich.

In Hinblick auf die Schule hat der Kindergarten die gesetzlich definierte Aufgabe, die Schulfähigkeit unter Ausschluss jedes schulischen Unterrichts zu fördern. Die Kooperation zwischen Kindergarten und Volksschule sei laut Aussagen von Wilhelm Wolf sehr schwierig, weil die Aufteilung der Zuständigkeiten auf Landes- und Bundesebene eine Reihe von finanziellen Konsequenzen mit sich ziehe und es erschwere, eine Lösung zu finden. Mehr Chancen für Kooperation gebe es, wenn es eine institutionelle Einheitlichkeit gebe, dieser Prozess werde allerdings in Österreich noch sehr lang dauern.

Ganz viel sollte laut Aussagen von Luise Hollerer in der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen im gesetzlichen Bereich gemacht werden. Beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule sei die Weitergabe personenbezogener Daten wie beispielsweise Stand der sozialen und motorischen Entwicklung des Kindes, Arbeitshaltung, Familienverhältnisse, soziales Umfeld, u. Ä. durch das Grundrecht auf Datenschutz und die Verpflichtung zur Amtverschwiegenheit

eingeschränkt. Deswegen dürften konkrete Daten eines Kindes nur mit ausdrücklicher und nachweisbarer Zustimmung der Eltern an die Schule weitergeleitet werden, was selten gemacht werde und somit der Grund für die mangelhafte Kommunikation zwischen KindergartenpädagogInnen und SchullehrerInnen sei. Die von den KindergartenpädagogInnen jahrelang gesammelten Informationen seien insbesondere dann für die die Bildung der Kinder übernehmenden LehrerInnen wichtig, wenn Kinder besondere Bedürfnisse hätten, egal ob sprachliche, entwicklungsbezogene oder eine Art Behinderung. Die Weitergabe dieser Daten könnte den LehrerInnen monatelanges im Dunkeln Tappen ersparen und die angemessene und nachhaltige Unterstützung der Kinder mit Förderbedarf ermöglichen. Andererseits wäre es vom sozial-psychologischen Standpunkt am besten, nichts weiterzugeben, weil der Reminiszenzeffekt einen negativen Einfluss auf die Betrachtung des Kindes seitens der Lehrkraft und somit auf seine Entwicklung haben könnte.

Zwischen den KindergartenpädagogInnen und SchullehrerInnen gebe es überdies große Schwellen, weil sie von der Arbeit der anderen Berufsgruppe wenig wüssten. Den KindergartenpädagogInnen falle es laut Luise Hollerer schwer zu akzeptieren, dass es im Volksschulbereich Fachleute gebe, die mit Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr wohl arbeiten könnten. Dazu komme noch das Problem des niedrigeren Berufsprestiges der KindergartenpädagogInnen. Dies habe zur Folge, dass die Transition zwischen den beiden Institutionen immer noch eher eine Schnitt- als eine Nahtstelle sei, obwohl eine Nahtstelle auch nicht sehr günstig sei.

Eine gute Kooperationsbasis bestünde laut Luise Hollerer unter drei Umständen, und zwar im ländlichen Bereich, wo einem Kindergarten eine Volksschule zugeordnet wird, in den Häusern, wo sich Kindergarten und Schule in demselben Gebäude befinden, sowie in den Ortschaften, in denen die KindergartenpädagogInnen und VolksschullehrerInnen gemeinsam Fortbildungen machen und dadurch zueinander kommen.

Das Landesschulinspektorat und das Kindergarteninspektorat *Burgenlands* hätten die Vernetzung und die Gleichstellung zwischen Kindergärten und Volksschule gefördert und gefordert. In den Häusern, wo sich Kindergarten und Schule zusammen befinden, funktioniere laut Aussagen von Kornelia Berlakovich die

Kommunikation zwischen den beiden Einrichtungen recht gut und werde im Allgemeinen immer besser. Es würden dort beispielsweise gemeinsame Elternabende organisiert.

In *Kärnten* laufe das Projekt „Brücken bauen“ (Salzmann, Hensel), das sich mit der Thematik der Nahtstelle Kindergarten-Volksschule beschäftige.
In *Niederösterreich* würden die Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule von den Interkulturellen MitarbeiterInnen begleitet, indem diese auch bei der Schuleinschreibung dabei seien. Marianne Erasimus wünschte sich jedoch eine gemeinsame Ausbildung der KindergartenpädagogInnen und der SchullehrerInnen.

In *Oberösterreich* hätten sich laut Aussagen von Gerlinde Strasser die Projekte zum Übergang von einer Institution in die andere vor Ort ergeben. In den Orten, wo sich der Kindergarten und die Schule in einem Gebäude befinden, sei die Zusammenarbeit viel einfacher. Punktuell gebe es sehr viele Initiativen, welche die Nachhaltigkeit von Projekten gesichert hätten, wie z. B. die Zusammenarbeit von Bibliothek, Kindergarten und Schule.

Die Thematik des Übergangs zwischen Kindergarten und Volksschule werde in *Salzburg* in der letzten Zeit laut Aussagen von Elke Kabel-Herzog verstärkt bearbeitet.

In der *Steiermark* hätten in den letzten Jahren Vernetzungsveranstaltungen stattgefunden, deren besondere Beachtung auf dem Übergang vom Kindergarten in die Schule liege.

Zum Themenschwerpunkt Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule gebe es in *Tirol* eine übergeordnete Arbeitsgemeinschaft, deren TeilnehmerInnen zweimal pro Jahr rund um diese Thematik Informationen austauschen würden. Es passiere laut Aussagen von Michaela Hutz viel auf der Tagungsebene. Die VolksschuldirektorInnen und die KindergartenleiterInnen hätten je nach Bedarf in den Bezirken immer wieder gemeinsame Konferenzen organisiert, um an den bestimmten Themen, die ihnen am Herzen liegen, zu arbeiten. Das Thema sei ein

großes Anliegen sowohl für die in den Kindergärten als auch die in den Schulen zuständigen Personen und es werde daran immer enger zusammengearbeitet sowie immer mehr gemacht. In den Häusern, wo sich der Kindergarten und die Schule nebeneinander befinden, ergebe sich die Zusammenarbeit auf Grund der räumlichen Situation schon sehr gut. Immer öfter werde am Ende des Kindergartenjahres eine Schnupperstunde in der Schule für die Kinder organisiert, die im folgenden Jahr die Schule beginnen sollten. Vor dem Ende des Kindergartenjahres würden in Kindergärten Elternabende veranstaltet, an denen auch die SchulleiterInnen anwesend seien und an denen die Eltern die Informationen zum Übergang, zur Schuleinschreibung, zum neuen Abschnitt im Leben ihres Kindes erhielten. In größeren Städten, wo es mehrere Kindergärten und mehrere Schulen gibt, sei es auf Grund der räumlichen Situation etwas schwieriger, aber trotzdem funktioniere die Kooperation zwischen den Institutionen gut.

Im Rahmen des Erfahrungsaustauschs „BEKISCHU“ (Begegnung-Kindergarten-Schule) werde den Tiroler KindergartenpädagogInnen und den VolksschullehrerInnen die Möglichkeit gegeben, Einblicke in die jeweils andere Institution zu gewinnen. Überdies hätte das Symposium „Bildung hat kein Alter“ am 4.2.2006 an der Pädagogischen Akademie Innsbruck einen Tag mit reichhaltigen Vortrags- und Workshopangeboten für die Berufsgruppe der KindergartenpädagogInnen und der LehrerInnen angeboten.

Die KindergartenpädagogInnen *Vorarlbergs* würden laut Aussagen von Margot Thoma dafür sorgen, dass die Kinder den Übergang vom Elternhaus in den Kindergarten mit Neugierde und Freude erleben, indem sie den Einstieg mit viel Sensibilität und Einfühlungsvermögen gestalten und dabei eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, in der sich sowohl die Kinder als auch ihre Eltern gut betreut fühlen können. Im Kindergarten würden die Kinder durch die entsprechend gestaltete Bildungs- und Erziehungsarbeit ohne Anwendung der schulischen Unterrichtsformen auf die Schule vorbereitet. Um den Kindern einen fließenden Übergang vom Kindergarten in die Schule zu gewährleisten, würden KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen in Vorarlberg eng zusammenarbeiten. Sie würden gemeinsame Elternabende gestalten, wo die Eltern alle Auskünfte zum Übergang erhalten würden und gemeinsame Veranstaltungen

sowie Schulbesuche für die Kinder organisiert. Auf diese Weise würden die Kinder behutsam von einer Hand in die andere geleitet.

Gelungene Kooperation zwischen den beiden Institutionen sei auch ein großes Anliegen in *Wien*, wozu im September 2006 eine Tagung stattfand.

Zusammenfassend kann demzufolge festgestellt werden, dass die Berichte aus den einzelnen Bundesländern die Aussagen von Wilhelm Wolf und Luise Hollerer bestätigen. So zeigt sich, dass die Transition zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule überall ein wichtiges Anliegen ist, aber durch unterschiedliche Zuständigkeit, getrennte Gesetzgebung und Verschwiegenheitspflicht erheblich beeinträchtigt wird. Die größten Herausforderungen stehen dabei vor größeren Ortschaften, in denen Kinder aus einem Kindergarten in unterschiedliche Schulen gehen. Am besten gelingt die Kooperation in kleineren Orten, in denen solch eine Zuordnung stattfindet oder in denen sich die beiden Einrichtungen im gleichen Haus befinden. Förderlich in dieser Hinsicht sind auch gemeinsame Fortbildungen für KindergartenpädagogInnen und SchullehrerInnen sowie Tagungen, an denen die beiden Berufsgruppen zueinander kommen.

Prinzipiell werden in allen Bundesländern punktuelle Initiativen ins Leben gerufen, welche den Kindern die Transition an zumindest einzelnen Standorten leichter machen. Große Übergangsprojekte gibt es jedoch nur in zwei Bundesländern, und zwar „Brücken bauen“ in Kärnten und „BEKISCHU“ in Tirol. Eine nennenswerte Gestaltung des Übergangs gibt es darüber hinaus in Niederösterreich, in denen die Interkulturellen MitarbeiterInnen die Eltern und Kinder bei der Schuleinschreibung begleiten. In Hinblick auf den sprachlichen Bereich sowie auf alle anderen entwicklungsbezogenen Daten der Kinder gibt es wegen der gesetzlichen Lage allerdings keinen Austausch zwischen den Kindergärten und Schulen in Österreich.

5.11. Bildungspolitische Konzepte und anvisierte Ziele (Stand 2006)

Außer den zwei Bildungsplänen, welche die sprachbezogenen Aufgaben der Kindergartenarbeit zumindest bescheiden (Vorarlberg) oder auch ausführlich (Wien) erläutern (vgl. Kap. 5.5.), sowie außer den umfassenden Konzepten der

Interkulturellen Pädagogik und des frühen Fremdsprachenlernens in Niederösterreich (vgl. Kap. 5.8.3.), konzentrieren sich alle Bundesländer im Kindergartenjahr 2005/06 auf das Projekt des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung". Für die Bedürfnisse des Projekts wurde besonders intensiv in Tirol sowie in Vorarlberg gearbeitet.

In *Tirol* seien auf der Grundlage der Anregungen der KindergartenpädagogInnen aus dem Erfahrungsaustausch „BEKISCHU" die Ziele des Projekts „Früher Zweitspracherwerb" zusammengefasst worden, und zwar didaktisch-methodische Ansätze, Multikulturalität, Elternarbeit und Grundlagen des Zweitspracherwerbs. Das nicht nur schriftlich verfasste, sondern auch in Fortbildungen verbreitete Konzept biete laut Margot Thoma eine solide Unterstützung bei der frühen Sprachförderung.

In *Vorarlberg* konzentrierte sich die bildungspolitische Konzeptionierung auf die Sammlung von Materialien, die in der sprachlichen Förderung im Kindergarten eingesetzt werden konnten (sog. Sprachkatalog, vgl. Kap. 5.8.3.).

Die ausführlichsten sprachbezogenen bildungspolitischen Konzepte hat *Niederösterreich*. Dort gibt es ein Konzept zum Zweitspracherwerb („Interkulturelle Pädagogik") sowie zum frühen Fremdsprachenlernen („Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen"), die durch die Zusammenarbeit mit SprachwissenschaftlerInnen (u. a. Anette Kracht) auch wissenschaftlich untermauert sind. Ein anvisiertes Ziel in Niederösterreich sei laut Renate Steger eine intensivierte flächendeckende Versorgung mit den Interkulturellen MitarbeiterInnen, die heutzutage ca. 400 Kindergärten regelmäßig und weitere 200 ein oder zwei Mal besuchen würden.

Ferner gibt es in *Wien* ein Konzept zum frühen Fremdsprachenlernen, und zwar das Projekt „SWING – Englisch im Kindergarten".

Darüber hinaus gibt es in ganz Österreich mehrere Projekte bzw. Netzwerke, die konzeptionell zwar nicht richtig untermauert, aber an dieser Stelle zu erwähnen sind, wie z. B. das Projekt zur frühen Leseförderung „Bücherleben" (Oberösterreich), „Interkulturelles Leitbild der Kinderbetreuungseinrichtungen der Stadt Graz" (Steiermark), „Interkulturelle Stützkräfte" und „Multikulturelle Erziehung für Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Kindergarten" (Tirol),

„Interkulturelle Gesellschaft“ (Vorarlberg) und „Multikulturelles Netzwerk“ in Wien (vgl. Kap. 5.12.).

Insgesamt kann also resümiert werden, dass es zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2006 konkrete bildungspolitische Konzepte hinsichtlich frühen Sprachenlernens in drei Bundesländern gibt. In zwei Bundesländern gibt es einen Bildungsplan für den Kindergarten, in dem die Aufgabe der frühen sprachlichen Bildung der Kinder erläutert wird (Vorarlberg, Wien), in zwei ein Konzept zum Zweitspracherwerb (Niederösterreich, Tirol) und in zwei ein Konzept zum Fremdsprachenlernen (Niederösterreich, Wien). Darüber hinaus sind alle Bundesländer mit der Umsetzung des ministeriellen Projekts „Frühe Sprachförderung“ beschäftigt.

Hervorzuheben ist, dass nur in einem Bundesland ein anvisiertes Ziel hinsichtlich sprachlicher Bildung im Kindergarten genannt wurde, und zwar die Anhebung der Anzahl der Interkulturellen MitarbeiterInnen und regelmäßige flächendeckende Versorgung der Kindergärten in Niederösterreich. Die übrigen Bundesländer sind in diesem Bereich eher passiv und konzentrieren sich im sprachlichen Bereich prinzipiell auf die Ziele, die ihnen auf der Bundesebene vorgegeben wurden (Projekt „Frühe Sprachförderung“).

5.12. Beispiele guter Praxis (Stand 2006)

Im Zuge der durchgeführten Interviews nannten die GesprächspartnerInnen auf der Landesebene, die einen guten Gesamtüberblick über die Situation in ihren Bundesländern haben, auch Beispiele guter Praxis, die sie in Bezug auf das frühe Sprachenlernen im Kindergarten als nennenswert erachteten.

Laut Aussagen von Kornelia Berlakovich erfreue sich im *Burgenland* die Förderung in den Volksgruppensprachen größter Beliebtheit bei den Kindern und habe eine sehr hohe Erfolgsquote. Viele Kinder im Burgenland hätten Zweisprachigkeit im Elternhaus versäumt und dies erst im Kindergarten nachholen können. Die regulären Fachkräfte würden in den Kindergärten mit zehn mobilen AssistenzkindergartenpädagogInnen für Burgenlandkroatisch und fünf für Ungarisch unterstützt, welche in den Häusern eingesetzt würden, in denen zusätzliche Hilfe vonnöten sei.

Als ein Beispiel guter Praxis kann das Projekt „Sprichst du zu Hause Deutsch?“ des zweisprachigen Kindergartens Hornstein genannt werden, in dem die Erstsprachen der Kinder in den Kindergartenalltag auf spielerische Weise eingebunden werden, das 2005 mit dem Europasiegel für innovative Sprachenprojekte ausgezeichnet wurde.

In *Kärnten* sollte als Beispiel guter Praxis die „Arbeitsgemeinschaft privater und mehrsprachiger Kindergärten/Delovna skupnost privatnih dvo- in vešjezišnih otroških vrtcev“ erwähnt werden, welche die Interessen von neun südkärntnerischen Kindergärten vertritt, in denen in den Sprachen Deutsch, Slowenisch, Italienisch und Englisch gearbeitet wird. Das Projekt wurde 2005 mit dem Europasiegel für innovative Sprachenprojekte ausgezeichnet. Bereits 2003 wurde der zweisprachige Kindergarten in Ferlach/Borovlje gewürdigt, in dem den Kindern neben Deutsch und Slowenisch auch Englisch beigebracht wird. Ein Beispiel guter Praxis stellt dort ferner der zweisprachige Kindergarten des Slowenischen Schulvereins/Slovensko Šolsko Društvo in Klagenfurt dar, in dem die Sprachen Slowenisch und Deutsch unterstützt werden. Überdies wurde 2007 der 2006 geschlossene Alpen-Adria-Kindergartenverbund „Drei Hände – Tri roke – Tre mani“ mit dem Europasiegel für innovative Sprachenprojekte ausgezeichnet. Die Partnerschaft von drei Kindergärten aus Nötsch, Kranjska Gora und Tarvisio setzt voraus, dass in jedem von ihnen die beiden anderen Nachbarsprachen jeweils einmal pro Woche für einen Halbtag von PädagogInnen aus dem Nachbarland angeboten werden.

In *Niederösterreich* gibt es seit 1990 das Projekt „Interkulturelle Pädagogik“, bei dem die Interkulturellen MitarbeiterInnen (33 Personen im Jahr 2006) die Kinder in ca. 600 Kindergärten beim natürlichen Zweitspracherwerb unterstützen sowie die Anerkennung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit fördern. Laut Marianne Erasimus gebe es immer noch Kindergärten mit nur wenigen mehrsprachigen Kindern, wo die Interkulturellen MitarbeiterInnen aus Kapazitätsgründen nicht eingesetzt würden. Sie besuchen den Kindergarten ein- oder zweimal pro Woche und gestalten dort den Tagesablauf gemeinsam mit dem Kindergartenteam. Sie arbeiten mit allen Kindern aus der Gruppe unabhängig von ihren Erstsprachen,

und zwar in größeren und kleineren sprachlich gemischten Gruppen, wobei sie ihre Erstsprache und Deutsch wechselweise verwenden.

Das zweite nennenswerte Projekt in Niederösterreich ist das seit 2004 laufende INTERREG-III-Projekt „Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen“. Die 15 Muttersprachlichen Mitarbeiterinnen (15 Personen im Jahr 2006), die entweder Tschechisch oder Slowakisch als Muttersprache haben, arbeiten in 80 mehrsprachigen Kindergärten in den Grenzregionen zu Tschechien und zu der Slowakei und bringen 2.800 Kindern Tschechisch und Slowakisch spielerisch bei. Sie arbeiten von 25 Minuten bis zwei Stunden pro Gruppe in der Woche, wobei sie den Kindern nicht nur Slowakisch bzw. Tschechisch beibringen, sondern möglichst auch andere Erstsprachen der Kinder berücksichtigen, d. h. beispielsweise auf Slowakisch, Türkisch und Deutsch zählen. Eine wichtige Beobachtung bei dem Projekt sei laut Marianne Erasimus gewesen, dass die mehrsprachigen Kinder mit fremden Sprachen besser umgehen und mit unterschiedlichen Sprachen viel einfacher jonglieren können hätten als die einsprachigen Kinder. Die Kinder hätten große Freude am spielerischen Erwerb einer Fremdsprache gehabt, rasche Fortschritte gemacht und seien sehr erfreut gewesen, dass es etwas gibt, was niemand könne und wo alle Kinder gleich seien. Die Reaktionen der Eltern seien äußerst unterschiedlich gewesen und hätten von vollständiger Begeisterung über Neutralität bis hin zur großen Skepsis gereicht, wobei die meisten mit dem Projekt letztendlich zufrieden gewesen seien.

Ferner wurden 2005 in Niederösterreich neben dem oben beschriebenen INTERREG-III-Projekt das Comenius-Projekt „Kindliche Mehrsprachigkeit und die Konsequenzen in der Praxis im Kindergarten“ und das EQUAL-Projekt „Verschiedene Herkunft – gemeinsame Zukunft“ mit dem Europasiegel für innovative Sprachenprojekte ausgezeichnet.

Darüber hinaus seien in Niederösterreich als Beispiele guter Praxis interkulturelle Schwerpunkthäuser zu erwähnen, deren gesamte Teams sich zur interkulturellen Pädagogik zu arbeiten entschlossen hätten und in denen die Interkulturellen MitarbeiterInnen zwei ganze Tage pro Woche arbeiten würden, so Marianne Erasimus. Sie würden auch Arbeitskreise oder Weiterbildungen zu interkultureller Pädagogik für andere Kindergärten anbieten.

Ein Beispiel guter Praxis in *Oberösterreich* ist die intensive Arbeit zum Thema frühe Leseförderung. Im Kindergartenjahr 2003/04 gab es dort das Projekt „Bücherleben", dank dem sich Kindergartenkinder Bücher von der öffentlichen Bibliotheken ausleihen konnten, indem sie dorthin mit der Kindergartengruppe und nicht mit den Eltern gingen. In den Ortschaften, in denen ein Besuch in der Bibliothek zu mühsam war, kamen die BibliothekarInnen in den Kindergarten. Obwohl das Projekt 2004 abschloss, gibt es immer noch viel Nachhaltigkeit und die Kontakte zwischen den Bibliotheken und den Kindergärten bleiben aufrechterhalten. Ferner wurden 2005 in zahlreichen oberösterreichischen Kindergärten Kinderbibliotheken eingerichtet, die von Kindern selbst organisiert und geleitet werden. Überdies werden in den Kindergärten Treffen mit KinderbuchautorInnen organisiert.

Als ein Beispiel guter Praxis in *Salzburg* könne laut Aussagen von Elke Kabel-Herzog der Pfarrkindergarten St. Elisabeth dienen, in dem über 70% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch hätten und die MitarbeiterInnen dermaßen engagiert seien, dass der Kindergarten als ein Vorbild interkultureller Arbeit genannt werden könne. Vorbildlich seien in dieser Hinsicht auch die Kindergärten Lehen und Bischofshofen.
In der *Steiermark* wird das Projekt der „Interkulturellen Pädagogik" aus Niederösterreich adaptiert und es gibt dort seit 2005 drei mobile Interkulturelle MitarbeiterInnen. Als Beispiele guter Praxis können dort drei Kindergärten bezeichnet werden, und zwar der Kindergarten Mariengasse (Caritas der Diözese Graz), der Kindergarten interkultureller und mehrsprachiger Kindergruppen Schützgasse sowie der Gemeindekindergarten Josef-Hubergasse.

In *Tirol* funktioniert seit 2001 das Projekt „Interkulturelle Stützkräfte", bei dem von den wissenschaftlichen Befunden ausgegangen wird, dass die Festigung der Erstsprache den Zweitspracherwerb begünstigt, und das auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gemeinde und des jeweiligen Betriebes zugeschnitten wird.

Überdies gibt es in Tiroler Kindergärten seit 2004 das Projekt „Multikulturelle Erziehung für Kinder nichtdeutscher Muttersprache im Kindergarten", wo 19 bis 20 drei- bis vierjährige Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein Jahr

lang in einer sog. „Sprachstartgruppe“ zusammengefasst werden. Die Gruppe ist personell besser als normalerweise besetzt, und zwar mit einer KindergartenpädagogIn und einer AssistentIn mit Deutsch als Erstsprache und einer AssistentIn mit einer anderen Erstsprache. In den Sprachstartgruppen wird besonders intensiv an der Entwicklung der Erstsprache gearbeitet, damit sie als Grundlage für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch fungieren kann. Danach werden die Kinder aus den Sprachstartgruppen für die weiteren zwei Jahre des Kindergartenbesuchs in die Regelgruppen aufgeteilt. Die Ergebnisse des Projektes sind so zufriedenstellend und seitens der Eltern so gut angenommen, dass ab dem Beschäftigungsjahr 2006/07 eine weitere, nämlich vierte Gruppe gegründet wurde.

Als ein Beispiel guter Praxis in *Vorarlberg* kann insbesondere der Verein „okay.zusammen leben“ genannt werden, in dem muttersprachliche LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen tätig sind, die von Kindergärten für Übersetzungen z. B. bei Elternabenden angefordert werden können. Darüber hinaus gibt es Konventionsflüchtlinge, die bei der Caritas tätig sind und für Dolmetschdienste ebenfalls herangezogen werden können. So sei in Vorarlberg die sprachliche Vernetzung ohne Bürokratie und finanziellen Aufwand gut organisiert worden.

Interessant ist darüber hinaus, dass der Generalkonsul der Türkei auf Einladung zu Elternabenden in die Kindergärten kommt, die dann oft zu großen Festen mit interkulturellem Austausch werden und zum Miteinander verschiedener Kulturen beitragen. Im Kindergartenjahr 2005/06 gab es ferner ein achtwöchiges Projekt, in dem deutschsprachige und türkischsprachige Kinder gemeinsam Englisch lernten und sich zum Schluss auf Englisch besser verstanden hätten, als auf Deutsch.

Vorbildlich in *Wien* ist der österreichweit einmalige zweisprachige Kindergarten Gussenbauergasse, in dem seit 2004 die Lautsprache Deutsch und die Österreichische Gebärdensprache verwendet werden. Ferner ist der Kindergarten Rosa-Luxemburg-Gasse vorbildlich, in dem die Kinder von zwei in einem deutsch-türkischen Tandem zusammenarbeitenden MitarbeiterInnen unterstützt werden. Ein Beispiel guter Praxis stellt darüber hinaus das Integrationshaus

Engerthstrasse mit einem eigenen, von den Wiener Kinderfreunden betriebenen, Kindergarten dar, in dem seit seiner Gründung im Jahre 1995 an der Förderung früher Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Projekten gearbeitet wird.

Insgesamt kann zum Ausdruck gebracht werden, dass es zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2006 in allen Bundesländern nennenswerte Projekte im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens gibt, die allerdings zumeist nur in einzelnen Kindergärten zustande kommen und zeitlich begrenzt sind. Die flächendeckendste und nachhaltigste Umsetzung anerkennenswerter Initiativen kann in Niederösterreich verzeichnet werden, wo 33 Interkulturelle MitarbeiterInnen in ca. 600 Kindergärten eingesetzt werden (seit 1990). Darüber hinaus gibt es dort 15 muttersprachliche MitarbeiterInnen, die den Kindergartenkindern in Grenzregionen Slowakisch und Tschechisch beibringen. Einige mobile Interkulturelle MitarbeiterInnen gibt es überdies im Burgenland (seit 2008, zehn für Burgenlandkroatisch und fünf für Ungarisch), in Wien (seit 1999, zehn Personen), in der Steiermark (seit 2005, 3 Personen) sowie in Tirol (seit 2001, keine Angabe zur Anzahl). Die Anzahl dieser wichtigen KindergartenmitarbeiterInnen, die zur Förderung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten wesentlich beitragen, sollte allerdings deutlich höher sein, damit die Kinder in allen Kindergärten in ihren Erstsprachen unterstützt werden können.

5.13. Kindergartenorganisationen (Stand 2006)

Auf Bundesebene gibt es in Österreich einen Dachverband, und zwar den „Österreichischen Dachverband der Berufsgruppen der Kindergarten- und HortpädagogInnen“, der eine Zentralstelle für Landesverbände in Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, in der Steiermark, in Vorarlberg, Tirol und Wien darstellt. In Oberösterreich gibt es derzeit keine aktive Berufsgruppe der KindergartenpädagogInnen (http://www.oedkh.at/, 20.8.2006):

(a) Berufsgruppe Burgenländischer KindergärtnerInnen (BBK),
(b) Berufsgruppe der Kindergarten- und HortpädagogInnen Kärntens (BKHK),
(c) Berufsgruppe der Kindergarten- und HortpädagogInnen Niederösterreichs (BKN),
(d) Berufsgruppe Salzburger Kindergarten- und HortpädagogInnen (ab 9.2006),

(e) Berufsgruppe steirische Kindergarten- und HortpädagogInnen,
(f) Die Vorarlberger Berufsgruppe der Kindergarten- und HortpädagogInnen,
(g) Berufsgruppe der KindergartenpädagogInnen Tirols (BKT),
(h) Berufsgruppe von Kindergarten- und HortpädagogInnen Wiens (BKHW).

Darüber hinaus gibt es in Wien den „Dachverband der Wiener Privatkindergärten und -horte“ (http://www.kindergarten.at/, 20.08.2006). Diese Dachverbände sind allerdings im allgemeinen Kindergartenbereich tätig und fokussieren nicht auf frühes Sprachenlernen.

5.14. Wissenschaftliche Dokumentationen (Stand 2006)

Universitäre wissenschaftliche Forschung wird zwar in Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaftlichen Instituten der österreichischen Universitäten betrieben, sie betrifft allerdings noch selten den vorschulischen Bereich, was mit der Ausbildung des pädagogischen Kindergartenpersonals im nur sekundären Bereich zusammenhängt. Zum Thema frühes Sprachenlernen gibt es in Österreich im Jahr 2006 einige wenige wissenschaftliche Publikationen oder Dokumentationen, nämlich zwei Evaluationen von Projekten in Niederösterreich, eine Habilitationsschrift und sieben Diplomarbeiten zum Thema vorschulisches Sprachenlernen:

Burgenland:

(1) Schramke, Monika (2005). „Hat burgenlandkroatisch Zukunft? Eine Betroffenen- und Expertenbefragung zur Assimilation der burgenlandkroatischen Sprache sowie Kultur- und Traditionserhaltung in den gesellschaftlichen Bereichen Schule, Kindergarten, Medien, Politik und Kirche am Beispiel des Nordburgenlandes“. Universität Wien: Diplomarbeit.

Kärnten:

(1) Gombos, Georg (2003). „Babylon in der Postmoderne. Interkulturelle Mehrsprachigkeit als neues Paradigma der Bildungsarbeit“. Universität Klagenfurt: Habilitationsschrift.

Niederösterreich:

(1) Filzinger, Otto/Wulk, Johannes/Meixner, Renate (2000). „Interkulturelle Pädagogik in Praxis und Theorie: 1998-2000“. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten, Zentrum für Kindergartenpädagogik. (In der Studie sei eindeutig belegt worden, dass der Einsatz der Interkulturellen MitarbeiterInnen durch die Eltern und die KindergartenpädagogInnen als äußerst positiv wahrgenommen wurde und somit zur Erhöhung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt beitrug).

(2) Wappelshammer, Elisabeth/Löger, Berndt/Fiala, Annette (2005). „Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen: Evaluation des Projekts Interreg III Österreich – Slowakei“. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Zentrum für Alternswissenschaften und Sozialpolitikforschung.

(3) Haberleitner, Christa (1999). „Interkulturelle Projekte an Niederösterreichischen Landeskindergärten“. Universität Wien: Diplomarbeit.

Salzburg:

(1) Schneider, Petra (2006). „Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwächen im Kindergarten: Evaluierung eines Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb“. Universität Salzburg: Diplomarbeit.

Tirol:

(1) Hutz, Michaela (2005). „Multikulturelle Erziehung in Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs und der Begabung am Beispiel der Telfer Kindergärten“. Universität Innsbruck: Diplomarbeit.

Wien:

(1) Bacher, Brigitte (1998). „Sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen in Wiener Kindergärten, betrachtet vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen und Beschreibung eines Ambulanzmodells in Schleswig-Holstein über Sprachheilförderung in Kindertageseinrichtungen“. Universität Wien: Diplomarbeit.

(2) Khan, Gabriele (2003). „Heterogenität als Herausforderung und Chance". Universität Wien: Habilitationsschrift.
(3) Stockinger, Katja (2004). "Language contact phenomena in the speech of Austrian children in an English kindergarten". Universität Wien: Diplomarbeit.

Im Bereich der Transition zwischen den Institutionen Kindergarten und Volksschule konnte eine Monographie gefunden werden, die eine Art Dokumentation darstellt:

(1) Hollerer, Luise/Seel, Andrea (Hrsg.) (2005) „Schultütenkinder: Herausforderung am Übergang Kindergarten: Schule. 2. Auflage". Graz: Leykam.

Der Stand der wissenschaftlichen Forschung im Bereich des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich ist im Jahr 2006 im Großen und Ganzen sehr bescheiden. In diesem Bereich ist lediglich das 1992 gegründete „Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung" zu erwähnen, das sich mit der Forschung zur Bildungsqualität in vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen befasst und insbesondere viel im sprachlichen Bereich forscht[25][26].

5.15. Fazit

Das österreichische Kindergartenwesen liegt in der Zuständigkeit der Bundesländer, so dass es neun verschiedene Kindergartengesetze gibt, der Kindergartenbesuch ist 2006 noch freiwillig und die Schulpflicht beginnt mit dem 6. Lebensjahr. Es gibt zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2006 keinen bundesweiten Bildungsplan, sondern nur zwei Bildungspläne auf Bundesebene (Wien, Vorarlberg), in denen die sprachliche Bildung einigermaßen erläutert wird. In den Kindergartengesetzen sind sprachliche Bildung und Förderung als Aufgaben in einem sehr bescheidenen Ausmaß verankert. Lediglich für autochthone Minderheitensprachen im Burgenland gibt es gesetzliche Regelungen

[25] Im März 2010 wurde an der Universität Graz am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Lehrstuhl für Elementarpädagogik gegründet (vgl. Kap. 5.3.1.).
[26] Im Jahre 2009 wurde von der Stadt Wien in Kooperation mit dem Verein Zeit!Raum der „Forschungskindergarten", d. h. eine Forschungsstelle zur Untersuchung des Spracherwerbs im frühkindlichen Alter, gegründet. In seinem Rahmen wurde in den Jahren 2010 und 2011 in Zusammenarbeit mit der Universität Wien das Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten" durchgeführt (siehe dazu http://forschungskindergarten.at).

für öffentliche Kindergärten. Das Fremdsprachenangebot ist sehr dürftig, zumeist als eine Zusatzleistung konzipiert, die zusätzlich zu bezahlen und auf die in Österreich populären Weltsprachen beschränkt ist.

Die österreichischen KindergartenpädagogInnen werden als einzige in Europa auf nur sekundärer Ebene ausgebildet (OECD 2006: 45; 69), was sich in niedrigem Berufsprestige und niedriger Bezahlung niederschlägt, und zur Fortbildung nur in vier Bundesländern (Burgenland, Oberösterreich, Steiermark, Vorarlberg) verpflichtet. Die Grundausbildung in den Bereichen Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Pädagogik unter Berücksichtigung lebensweltlicher Vielfalt im Kindergarten ist unzureichend, nur im Lehrplan des Kollegs gibt es eine Semesterwochenstunde Pflichtfach „Deutsch als Zweitsprache“. Überdies gibt es im Burgenland die Möglichkeit, die autochthone Minderheitensprache Burgenlandkroatisch (Ungarischunterricht wird hingegen nicht organisiert) und in Kärnten Slowenisch an der BAKIP, allerdings lediglich als Freifach, zu erlernen. Die Fortbildungsangebote im sprachlichen Bereich sind zwar relativ gut ausgebaut, die Kurse allerdings zumeist sehr kurz und wegen Freiwilligkeit selten in Anspruch genommen.

Ein großes Problem des österreichischen Bildungswesens stellt die Tatsache dar, dass die Institution Kindergarten keine kinderbezogenen Daten an die Institution Schule weitergeben darf, wodurch die Transition zwischen den beiden Bildungseinrichtungen eher eine Schnittstelle als ein fließender Übergang ist und nachhaltige (auch sprachliche) Förderung infrage stellt.

Die Lage des vorschulischen Sprachenlernens in Österreich weist trotz deutlicher Verbesserungen der bildungspolitischen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 5.3.1.) in den Jahren nach der hier dargestellten Bestandsaufnahme für das Jahr 2006 darauf hin, dass in diesem Bereich nach wie vor viel zu tun ist. Die Vorschläge zur Qualitätssicherung werden allerdings erst im letzten Kapitel, anschließend an die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen, dargelegt. Die zwei nächsten Kapitel widmen sich einer genaueren Erforschung der Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit sowie des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt im Kindergarten, am Beispiel der Kindergärten der „Kinderfreunde“ in Wien.

6. Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten

6.1. Stand der Forschung und Erkenntnisinteresse

In Hinsicht auf die Mehrsprachigkeit im Kindergarten als Bestandteil Interkultureller Pädagogik ist es wichtig zu fragen, welche Sichtweisen die PädagogInnen und die Eltern der Kinder dem Aspekt der multilingualen bzw. der multikulturellen Realität im Kindergartenalltag gegenüber haben. Im deutschsprachigen Raum stehen diesbezüglich nur sehr wenige Studien zu Einstellungen der KindergartenpädagogInnen zur Verfügung und diese behandeln hauptsächlich den Bereich Kultur und weniger den der Sprache.

Feil und Schönhammer (1983 zitiert nach Diehm 1997: 23ff), die einen Überblick über die Anschauungen von ErzieherInnen im deutschsprachigen Raum in Bezug auf die Mentalität der AusländerInnen und Vorurteile im Kindergartenalltag geben, kritisieren, dass die ErzieherInnen eigene Schwierigkeiten im Umgang mit ausländischen Kindern damit erklären, dass diese Kinder Integrationsprobleme hätten, weil sie erstens eine andere Mentalität als die InländerInnen hätten, zweitens durch die Eltern anders erzogen würden als inländische Kinder und drittens einer spezifischen sozialen Schicht angehörten. Obwohl sie einige positive Eigenschaften bei ausländischen Kindern sehen, die sie oft mit türkischen Kindern gleichsetzen, können sie die geschlechtsspezifische Erziehung der türkischen Familien nur schwer akzeptieren. Wenn vorurteilsbedingte Konflikte auftreten, versuchen sie, diese mit Sprachproblemen oder der häuslichen Erziehung zu erklären, und schätzen eventuelle Interventionsmöglichkeiten auf Grund der Dominanz der Familie bzw. der gesellschaftlichen Einflüsse als wirkungslos ein. Aus der Studie geht hervor, dass, obwohl sowohl die deutschen als auch die ausländischen Eltern einander gegenüber Vorurteile haben, ein Teil der ErzieherInnen Vorurteile als ein nicht existierendes, sondern durch die Medien ausgedachtes Problem erachtet.

Einen Einblick in die Einstellungen der einsprachigen LehrerInnen zur multilingualen Schule gibt eine Studie von Gogolin (1994), die mit Hilfe eines eigens entwickelten Einstellungsfragebogens die Hamburger Lehrerschaft in mehreren Dimensionen untersuchte, und zwar hinsichtlich folgender Aspekte: Innovationsblockade, Defizitorientierung, Verunsicherung, Rationalisierung und

negative sprachliche Erfahrung. Die Forscherin kommt zum Schluss, dass sich die LehrerInnen nicht als einsprachig orientiert erkennen lassen (Gogolin 1994: 141). Obwohl die Umfrage unter ProbandInnen durchgeführt wurde, die im Schulbereich tätig sind, ist ein Teil der untersuchten Items für die zugrunde liegende Fragestellung adaptierbar.

Eine Anlehnung an den FABER-Fragebogen von Gogolin (1994: 297ff), eine Anpassung an die eigene Zielsetzung sowie eine Erweiterung wurde bereits von Khan-Svik (2002) vollzogen. Sie geht in ihrer Erhebung auf die Verwendung von Sprachen im pädagogischen Bereich und insbesondere auf die Unterschiede im Handeln zwischen dem deutschsprachigen und dem anderssprachigen Kindergartenpersonal hinsichtlich der Förderung von Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag ein. Die Wissenschaftlerin zieht die Schlussfolgerung, dass das ausschließlich deutschsprachige Personal eher die Förderung der Deutschsprachigkeit im Kindergarten anstrebt und die Mehrsprachigkeit ablehnt, aber möglicherweise auch gleichzeitig den Übergang zur Förderung von Mehrsprachigkeit finden könnte. Die anderssprachigen Beschäftigten hingegen lehnen die reine Deutschsprachigkeit eher ab und unterstützen die Multilingualität. Khan-Svik schlägt letztendlich drei Schritte vor, mit denen die Förderung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten erreicht werden könnte, und zwar Aus- bzw. Fortbildung zu Sprachenerziehung, Organisation von kleineren Kindergruppen sowie Integration anderssprachiger Kinder und Einsatz anderssprachiger Kräfte im Kindergarten (Khan-Svik 2002: 79). Die von der Forscherin untersuchten Items liegen der Problematik der vorliegenden Arbeit sehr nahe und das von ihr entwickelte Instrumentarium konnte für den einstellungsbezogenen Teil der Studie weitgehend übernommen werden.

Bezüglich der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten ist jedoch nicht nur die Sicht der Beschäftigten interessant, sondern auch jene der Eltern, die gewisse Vorstellungen zur Betreuungseinrichtung ihres Kindes haben. Eine Gegenüberstellung der Erwartungen beider Seiten kann zu äußerst spannenden Schlussfolgerungen führen. In diesem Kapitel wird mittels einer weitreichenden Fragebogenaktion in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ die Einstellung der KindergartenmitarbeiterInnen und der Eltern gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten eruiert. Im Vorhinein wird auf

die sprachliche Situation der Kindergärten näher eingegangen, d. h. auf die Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität sowie das Fremdsprachenangebot in den Einrichtungen, weiterhin auf die Sprachpotenziale der MitarbeiterInnen, sprachliche Umgebung der Kinder und Sprachwechsel zwischen Generationen. Anschließend an die Einstellungen werden die pädagogische Praxis und die Fortbildungsbereitschaft der MitarbeiterInnen in dieser Hinsicht dargelegt.

6.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen

In Hinblick auf die Befragung können zwei globale Forschungsfragen gestellt werden:

(1) Welche Sprachen werden von den MitarbeiterInnen und von den Kindern im Kindergarten gesprochen?
(2) Welche Einstellungen gegenüber lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten haben die MitarbeiterInnen und die Eltern der Kindergartenkinder?

Damit auf diese Fragen geantwortet werden kann, werden mit Hilfe von insgesamt vier Fragebögen (an die LeiterInnen, sprachbezogen an alle MitarbeiterInnen, einstellungsbezogen an alle MitarbeiterInnen und an die Eltern) mehrere Aspekte detailliert untersucht.

Der erste Bogen ist an die LeiterInnen der Kindergärten gerichtet und hat zum Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

(1) Welche Erstsprachen haben die Kindergartenkinder?
(2) Wie viele Kinder haben Probleme in der Kommunikation in der deutschen Sprache?
(3) Gibt es Probleme in der Kommunikation zwischen den Beteiligten im Kindergarten, die auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse entstehen?
(4) Welche Dolmetsch- und Übersetzungsangebote gibt es für Eltern?
(5) Welches Fremdsprachenangebot gibt es im Kindergarten?

Es wird dabei davon ausgegangen, dass es wegen mangelhafter Deutschkenntnisse der Eltern zu Missverständnissen in der Kommunikation mit den MitarbeiterInnen kommen kann und dass es kaum professionelle Dolmetschangebote gibt. Dementsprechend lautet die erste Hypothese:

Hypothese (1): Die Dolmetschungen während der Kommunikation mit den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, basieren auf keinem professionellen Angebot, sondern auf internen sprachlichen Ressourcen des Kindergartens.

Der zweite, personenbezogene Fragebogen an die MitarbeiterInnen sollte folgende Aspekte klären:

(1) Welche Sprachen sprechen die MitarbeiterInnen im Kindergarten?
(2) Wie gut beherrschen die MitarbeiterInnen ihre Sprachen?
(3) Sind die MitarbeiterInnen bereit, ihre Sprachkenntnisse in den Kindergartenalltag einzubringen?
(4) Sind die MitarbeiterInnen an Fortbildungen zu Spracherwerb und Mehrsprachigkeit interessiert?

Die Annahme ist, dass die MitarbeiterInnen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben oder eine andere Sprache gut beherrschen, sich darüber freuen würden, ihr Sprachpotenzial im Kindergarten einsetzen zu können:

Hypothese (2): Die MitarbeiterInnen mit zumindest guten Kenntnissen einer anderen Sprache als Deutsch würden ihre Sprachkenntnisse im Kindergartenalltag gern anwenden.

Der dritte, einstellungsbezogene Fragebogen an die MitarbeiterInnen sollte erforschen:

(1) Welche Einstellungen haben die MitarbeiterInnen gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten?
(2) Wie gehen die MitarbeiterInnen mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten um?

Ursprünglich sollte im Rahmen der Studie erforscht werden, ob das Personal ohne und mit Migrationshintergrund auf Grund seiner gesamten Lebens- und insbesondere Spracherfahrung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten eine andere Haltung einnimmt. Da jedoch die MitarbeiterInnengewerkschaft vom Kindergartenträger nicht rechtzeitig über die geplante Umfrage informiert wurde und der Fragebogen an die MitarbeiterInnen von Seiten der „Wiener Kinderfreunde“ personalisiert wurde, was einen starken Widerspruch der Gewerkschaft hervorrief und die ganze Befragung gefährdete, musste der Teil, der an die MitarbeiterInnen adressiert wurde, in zwei getrennte Bögen geteilt werden, und zwar in einen personalisierten (mit ausgefüllter Personalnummer) und in

einen anonymen. Auf diese Art und Weise konnte zwar erhoben werden, welche Sprachpotenziale das Personal hat, aber die Untersuchung der Einstellung der MitarbeiterInnen mit und ohne Migrationshintergrund gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten konnte nicht durchgeführt werden. Im anonymen Teil konnte im Stress kurz vor der Datenerhebung nur noch eine zusätzliche Frage gestellt werden, nämlich die nach der Funktion der Befragten im Kindergarten. Dadurch konnte der Zusammenhang zwischen der Ausbildung und der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag erforscht werden. Unter diesen Umständen wird angenommen, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten von pädagogisch ausgebildeten MitarbeiterInnen unterstützt wird und von jenen ohne abgelehnt. Die betreffende Hypothese lautet:

Hypothese (3): MitarbeiterInnen mit fundierter pädagogischer Ausbildung unterstützen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten und jene, die nicht pädagogisch ausgebildet sind, lehnen diese ab.

Das Ziel des Fragebogens an die Eltern ist, folgende Fragen zu klären:

(1) Welche Sprachen sprechen die Kindergartenkinder und welche werden in ihrer Umgebung gesprochen?
(2) Kommt es zu einem Sprachwechsel zwischen Generationen?
(3) Welche Einstellung haben die Eltern gegenüber lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten?
(3) Welche (Fremd-)Sprachen werden von den Eltern im Kindergarten gewünscht?

In Hinblick auf diesen Fragebogen kann der Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten untersucht werden und es wird angenommen, dass Eltern ohne Migrationshintergrund die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten ablehnen und jene mit Migrationshintergrund diese unterstützen. Die diesbezüglichen Hypothesen können folgendermaßen formuliert werden:

Hypothese (4): Eltern ohne Migrationshintergrund lehnen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten ab und jene mit Migrationshintergrund unterstützen diese.

Hypothese (5): Im Unterschied zu den Eltern ohne Migrationshintergrund wünschen sich die Eltern mit Migrationshintergrund, dass im Kindergarten die in Österreich nicht populären (Fremd-)Sprachen angeboten werden.

6.3. Methodisches Vorgehen

6.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld

In Hinsicht auf die Fragestellung der Erhebung bilden die Beschäftigten der Kindergärten sowie die Eltern der Kindergartenkinder die zu befragende Zielgruppe. Das Kindergartenwesen ist als eine Institution ein schwer zugängliches Forschungsfeld, bei dem im Unterschied zu Haushalts- oder Straßenbefragungen die Genehmigung einer Untersuchung durch den Kindergartenträger erteilt werden muss. Darüber hinaus hängt die Durchführung der Erhebung in den einzelnen Einrichtungen von der Kooperationsbereitschaft der Leitung und in weiterer Folge von allen zu Befragenden ab. Die Fragebogenaktion wurde in Wien bei den „Kinderfreunden", einer der größeren privaten Kindereinrichtungsorganisationen in Österreich, durchgeführt. Die Landesorganisation Wien der „Kinderfreunde" verwaltete zur Zeit der durchgeführten Untersuchung 132 Kindergärten. Der offizielle Weg führte dabei über die Leitung der Fortbildungsabteilung und über die Leitung des Kindergartenressorts, die an der Erhebung Interesse zeigte und diese genehmigte.

Die Datenerhebung fand in Wien zwischen April und Juni 2006 in allen 132 Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde" unter drei Zielgruppen statt, und zwar unter den LeiterInnen, allen MitarbeiterInnen (LeiterInnen, PädagogInnen, Fachkräften mit interner pädagogischer Ausbildung (F2), AssistentInnen) und den Eltern der Kinder. Die Zielgruppe der Studie waren somit die meisten Erwachsenen, die zum Kindergartenmilieu gehören.

6.3.2. Operationalisierung und Fragebögenkonstruktion

Die vier verwendeten Formulare wurden in Absprache mit der Leiterin der Weiterbildungsabteilung der „Wiener Kinderfreunde" konzipiert[27], mit ExpertInnen aus dem Bereich der Migrationsforschung diskutiert und auf der Grundlage der Rückmeldungen mehrmals umgearbeitet. Das

[27] An dieser Stelle sei Frau Mag.[a] Andrea Rohrauer für ihre Hilfe bei der Fragebogengestaltung gedankt.

Erhebungsinstrument bilden vier weitgehend standardisierte Fragebögen. Die Antworten der ProbandInnen, die anders als die Vorkategorisierungen waren, wurden aufgenommen und im Nachhinein zu Kategorien zusammengefasst.

6.3.2.1. Operationalisierung

Um die Forschungsfragen zu beantworten, war es unentbehrlich, die Begriffe „Migrationshintergrund" sowie „unterstützende bzw. ablehnende Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten" zu operationalisieren. Bei der Operationalisierung des Migrationshintergrundes wurde auf mehrere Definitionsmerkmale eingegangen, genauer gesagt auf das Herkunftsland, die Erstsprache, die Zweitsprache sowie auf die zu Hause gesprochene Sprache[28].

Um den zweiten Begriff anwendbar zu machen, wurden mehrere Statements nach Khan-Svik (2002: 70) in Anlehnung an Gogolin (1994: 123) überprüft. Die Items zu allgemeinen Einstellungen konnten drei allgemeinen Kategorien zugeordnet werden, und zwar „Verunsicherung durch Mehrsprachigkeit", „Bevorzugung des Deutschen" und „Ablehnung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten". Zur Dimension „Verunsicherung durch Mehrsprachigkeit" gehören Statements, dass Sprachenvielfalt im Kindergarten die Kinder überfordere und dass Sprachmischungen Beunruhigung der Erwachsenen hervorrufen. Die „Bevorzugung des Deutschen" beinhaltet Aussagen, dass im Kindergarten vorwiegend Deutsch verwendet werden sollte, dass Kinder zur Verwendung des Deutschen im Kindergarten angehalten werden sollten sowie dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auch zu Hause Deutsch sprechen sollten. Ein Einverständnis mit der Kategorie „Ablehnung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten" vereint Meinungen, dass andere Sprachen als Deutsch im Kindergarten nicht gefördert werden sollten und im Kindergartenalltag keinen Platz haben sollten.

Die Aussagen zum pädagogischen Umgang mit Sprachenvielfalt im Kindergarten wurden in zwei allgemeine einander entgegenlaufende Dimensionen unterteilt, und zwar in „Förderung der Deutschsprachigkeit" und „Förderung der Mehrsprachigkeit". Mit der Übereinstimmung zur Dimension „Förderung der

[28] Der Begriff Migrationshintergrund wird genauer im Unterkapitel 6.5. erläutert.

Deutschsprachigkeit“ ist das Item verbunden, dass Kinder, die sich in einer anderen Erstsprache als Deutsch unterhalten, dazu angehalten werden, Deutsch zu verwenden. Eine Zustimmung zur Kategorie „Förderung der Mehrsprachigkeit“ inkludiert, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu ermuntert werden, diese in alltäglichen Situationen im Kindergarten zu verwenden, Gedichte oder Lieder in dieser zu präsentieren, sich einige Begriffe aus den anderen Erstsprachen der Kinder zu merken sowie in ihrer Erstsprache begrüßt und verabschiedet werden.

6.3.2.2. Fragebögenkonstruktion

Der Fragebogen an die Kindergartenleitung, der vorwiegend auf statistische Belange konzentriert ist, besteht aus zwei Komplexen. Der erste Komplex stellt die Anzahl der Kindergärten in Wien sowie die sprachliche Situation in der Einrichtung dar, und zwar die Erstsprachen der Kinder, die Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache sowie das Fremdsprachenangebot. Der zweite Teil stellt Fragen zur interkulturellen Kommunikation im Kindergarten sowie zu Dolmetschdiensten für die Eltern. Der personenbezogene Fragebogen an die MitarbeiterInnen gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten gibt es Fragen zu soziodemographischen Daten, im zweiten zum Sprachpotenzial der MitarbeiterInnen und im dritten zu ihrer Fortbildungsbereitschaft. Im anonymen Fragebogen an die MitarbeiterInnen sind zwei Fragenkomplexe enthalten. Der erste Fragenblock widmet sich der Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten und der zweite der diesbezüglichen pädagogischen Praxis. Der umfangreichste Fragebogen, jener an die Eltern, besteht aus vier Fragenkomplexen. Zum einen gibt es einen soziodemographischen Teil mit Fragen zu den Sprach- bzw. Migrationsbiographien der Kinder, dem Sprachwechsel in der Familie sowie der kindlichen Sprachbeherrschung. Der zweite Fragenkomplex soll Informationen zum gewünschten Fremdsprachenangebot im Kindergarten liefern. Der dritte Block beinhaltet Fragen zur Einstellung der Eltern gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Zuletzt wird die Frage nach der Religionszugehörigkeit gestellt.

6.3.3. Datenerhebung und Dateneingabe

Bevor die Datensammlung begann, wurde das Erhebungsinstrument einer Voruntersuchung unterworfen. An dem vorausgehenden Test nahmen 14 Teilnehmerinnen[29] des Kurses „Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Kindergruppen“ der Volkshochschule Simmering in Wien, die zum Großteil Kindergartenleiterinnen und -pädagoginnen waren, sowie 17 Eltern aus dem Bekanntenkreis teil. Der Großteil der Fragen konnte von den Probandinnen problemlos beantwortet werden und die einzelnen Punkte, bei denen Schwierigkeiten auftauchten, wurden umformuliert. Um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen, wurden die vier Bögen jeweils in einer anderen Farbe an jede Zielgruppe ausgehändigt.

Da sich die zu befragenden KindergartenmitarbeiterInnen nicht regelmäßig in einer größeren Gruppe trafen, wo sie über die Umfrage persönlich informiert werden konnten bzw. weil der Bogen individuell, teilweise am Computer, auszufüllen war, wurde dem Fragebogen ein Informationsbrief mit genauen Erklärungen, einer kurzen Vorstellung der Studie, den Motiven für die Befragung, der Zusicherung der Anonymität und den Kontaktnummern beigelegt, unter denen bei eventuellen Unklarheiten nachgefragt werden konnte. Im Infoblatt wurde der Internetlink angegeben, unter dem den MitarbeiterInnen der Einstieg in die Internetdatenbank und das Ausfüllen der Formulare online ermöglicht wurde. An die zehn Kindergärten, die noch keinen Internetanschluss hatten, wurden die Fragebögen in Druckform gesandt und im Nachhinein durch die MitarbeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“ in die Internetdatenbank eingespeist. Bevor mir die gesammelten Daten zur Verfügung gestellt wurden, wurden sie komprimiert und nach den Frageblöcken bereinigt, d. h., wenn eine Antwort fehlte, wurden alle Antworten der befragten Person innerhalb eines Komplexes gelöscht. Durch diese Maßnahmen variierte die Stichprobe bei den einzelnen Fragen um einige ProbandInnen (die ausgewerteten Ergebnisse betrafen die sog. „gültigen Antworten“) und es konnten keine Relationen zwischen den Antworten auf die einzelnen Fragen untersucht werden.

Der Fragebogen an die Eltern, der ausschließlich in Druckform zugänglich war, wurde in sieben Sprachen übersetzt, und zwar auf Englisch, Französisch,

[29] An der Voruntersuchung nahmen ausschließlich Frauen teil.

Polnisch, Russisch, BKS, Tschechisch und Türkisch, so dass die Eltern auswählen konnten, ob sie den Fragebogen in der deutschen oder in einer der oben genannten Sprachen ausfüllen. An jeden Kindergarten wurden mehrere Bögen in den acht Sprachen geschickt, und die weitere Verteilung an die Eltern erfolgte durch die LeiterInnen und die PädagogInnen. Die ausgefüllten Formulare wurden von den Eltern in eine im Kindergarten speziell aufgestellte Box eingeworfen und von den LeiterInnen an die Weiterbildungsabteilung des Kindergartenträgers geschickt. Die von den Eltern gesammelten Bögen wurden mir ohne jegliche Änderungen übermittelt und von mir in eine SPSS-Datenmatrix eingegeben.

6.3.4. Sample

Da die Fragebögen sehr zahlreich und in mehreren Sprachen vervielfacht wurden, ist es schwer, genau zu eruieren, wie viele Fragebögen insgesamt verteilt wurden, aber jede zu untersuchende Person sollte einen Bogen erhalten haben (124 LeiterInnen, ca. 1.379 MitarbeiterInnen, ca. 10.338 Eltern). Weil im Informationsbrief darauf hingewiesen wurde, dass alle in einem Dienstverhältnis mit den „Wiener Kinderfreunden“ stehenden MitarbeiterInnen die Fragebögen verbindlich ausfüllen sollten, sind die Rücklaufquoten (relativ) hoch:

(1) unter den LeiterInnen wurden 117 Fragebögen teilweise in Online-Form und teilweise in Druckform im Zeitraum zwischen dem 30. Mai und dem 8. August 2006 ausgefüllt (96,8% der Gesamtstichprobe[30]),

(2) unter den MitarbeiterInnen wurden 815 anonyme Fragebögen sowie 820 personenbezogene Bögen teilweise in Online-Form und teilweise in Druckform im Zeitraum zwischen dem 26. Mai und dem 10. August 2006 ausgefüllt (59,1% bzw. 58,6% der Gesamtstichprobe[31]),

(3) unter den Eltern wurden 1.751 Fragebögen ausschließlich in Druckform im Zeitraum zwischen dem 15. Juni und 20. August 2006 ausgefüllt (ca. 16,9% der Gesamtstichprobe[32]). 85,3% (1.493) der Bögen wurden auf Deutsch, 5,5%

[30] Zur Zeit der Untersuchung gab es 124 LeiterInnen für 132 Kindergärten, weil manche von ihnen zwei Häuser leiteten.

[31] Zur Zeit der Untersuchung gab es 1.379 MitarbeiterInnen ohne Reinigungskräfte, deren genaue Anzahl unbekannt war.

[32] Es wurde eine Gesamtstichprobe von 10.338 Familien angenommen, weil so viele Kinder zur Zeit der Untersuchung betreut wurden. Es muss dabei darauf hingewiesen werden, dass es außerordentlich schwer ist, die genaue Gesamtstichprobe von Familien zu erfassen, weil Kinder innerhalb des Jahres aus- und eingeschrieben werden. Darüber hinaus kommen manche

(97) in Türkisch, 4,2% (73) in BKS, 1,8% (32) in Polnisch, 1,5% (26) in Russisch, 1,0% (17) in Englisch, 0,5% (8) in Französisch und 0,3% (5) in Tschechisch ausgefüllt.

Bei einzelnen Fragen im statistischen Fragebogen für die LeiterInnen (wie z. B. Anzahl der Kinder in der Einrichtung) wurden die gesammelten Daten seitens der Organisation ergänzt, um einen Überblick über die allgemeine Situation in Wien zu verschaffen. Dadurch variiert manchmal die Anzahl der erteilten Antworten von 117 bis 119 bzw. 131. Darüber hinaus weicht die Anzahl der Kinder in einzelnen Fragen von 8.858 über 9.073 bis 10.338 ab, wobei die letzte Zahl die Gesamtheit der zur Zeit der Untersuchung von den „Wiener Kinderfreunden" betreuten Kinder ausdrückt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die LeiterInnen beim Ausfüllen des Bogens inkohärente Daten über die Gesamtzahl der Kinder sowie die Anzahl der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angaben. Die gesammelten Daten wurden von mir während der Auswertung so übernommen, wie sie mir seitens des Trägers zur Verfügung gestellt wurden.

6.4. Ergebnisse des personenbezogenen Teils der Befragung

6.4.1. Daten zu allen Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde"

Die „Wiener Kinderfreunde" hatten zur Zeit der Untersuchung (Mai – Juli 2006) 132 Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien, wobei die meisten davon altersgemischte Anstalten waren. Der Kindertagesheimstatistik (2005/06) (Statistik Austria 2006) kann entnommen werden, dass es in dieser Zeit in ganz Österreich insgesamt 7.063 Kindertagesheime (Krippen, Kindergärten, Horte und altersgemischte Betreuungseinrichtungen) gab, davon in Wien 1.863. Demnach bildeten die 132 Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde" 7,1% aller in Wien betriebenen Kindertagesheime. Von den Wiener Einrichtungen gehörten 990 einem privaten Betreiber, wovon die „Wiener Kinderfreunde" der größte war.

---

angemeldeten Kinder überhaupt nicht in den Kindergarten und ihre Eltern sind schwer zu erreichen.

6.4.1.1. Räumliche Verteilung der Kindergärten auf Wien

Zur Zeit der Untersuchung lagen die Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ in allen Stadtbezirken außer dem 8. Bezirk und es wurden in der gesamten Institution 10.338 Kinder betreut, was 15,3% aller in Wiener Kindertagesheimen betreuten Kinder entspricht (67.719, Kindertagesheimstatistik 2005/06 der Statistik Austria 2006). Die genaue Anzahl der in den einzelnen Bezirken liegenden Kindergärten und der betreuten Kinder sowie der ProbandInnen ist der folgenden Tabelle zu entnehmen.

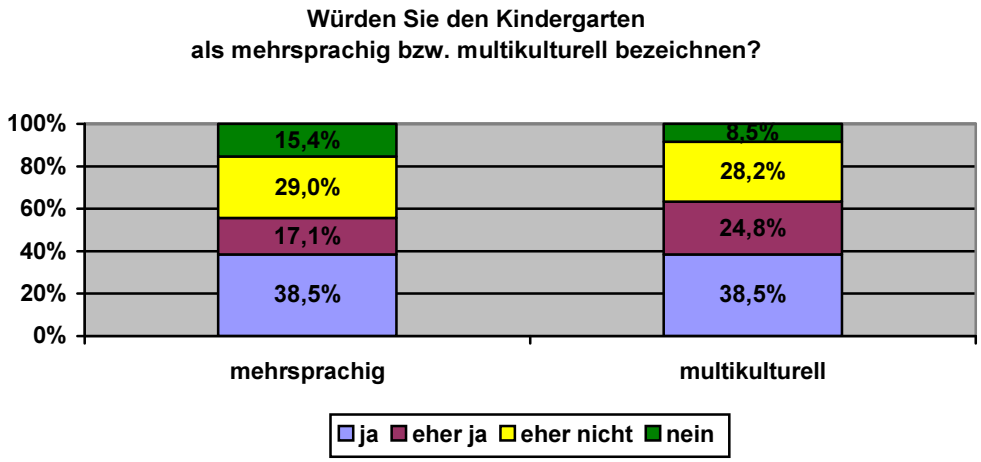
Tabelle 5: Räumliche Verteilung der Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“, der betreuten Kinder und der ProbandInnen auf die Wiener Bezirke

	Wiener Bezirk	Kindergärten	Betreute Kinder	Befragte MitarbeiterInnen	Befragte Eltern
1.	Innere Stadt	5	341	19	51
2.	Leopoldstadt	8	598	59	71
3.	Landstraße	5	282	35	19
4.	Wieden	2	94	7	14
5.	Margareten	2	130	7	18
6.	Mariahilf	1	35	5	16
7.	Neubau	2	110	13	0
8.	Josefstadt	0	0	0	0
9.	Alsergrund	3	269	24	0
10.	Favoriten	13	847	78	216
11.	Simmering	9	801	71	254
12.	Meidling	7	566	34	88
13.	Hietzing	5	453	67	88
14.	Penzing	5	330	38	52
15.	Rudolfsheim-Fünfhaus	7	487	40	88
16.	Ottakring	7	620	68	117
17.	Hernals	2	110	14	0
18.	Währing	1	45	4	0
19.	Döbling	2	140	12	0
20.	Brigittenau	6	447	32	71
21.	Floridsdorf	7	519	35	50
22.	Donaustadt	27	2.514	111	441
23.	Liesing	6	600	46	97
	Insgesamt	132	10.338	819	1.751

6.4.1.2. Sprachliche Situation in Kindergärten

63,3% (74) der Kindergärten werden von den LeiterInnen als multikulturell bezeichnet und nur etwas weniger, und zwar 55,6% (65), als mehrsprachig. Dies könnte ein Hinweis einerseits darauf sein, dass andere kulturelle Hintergründe der Familien eher als andere Familiensprachen von den LeiterInnen wahrgenommen werden oder andererseits darauf, dass in einem Teil der Familien, in denen die Eltern einen anderen kulturellen Hintergrund und somit vermutlich eine andere Erstsprache als Deutsch haben, nur noch Deutsch gesprochen wird.

Abbildung 1: Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Kindergärten laut LeiterInnen



95,0% (113) der LeiterInnen geben an, dass in ihren Kindergärten die Sprachen der Kinder bei der Aufnahme erfragt werden, und 5,0% (6), dass dies nicht getan wird. Es zeigt sich demnach, dass, obwohl auf dem Aufnahmeblatt, das von den Eltern bei der Einschreibung ausgefüllt wird, die Frage nach der Erstsprache des Kindes steht, die Sprachen der Kinder nicht in allen Einrichtungen erfasst werden.

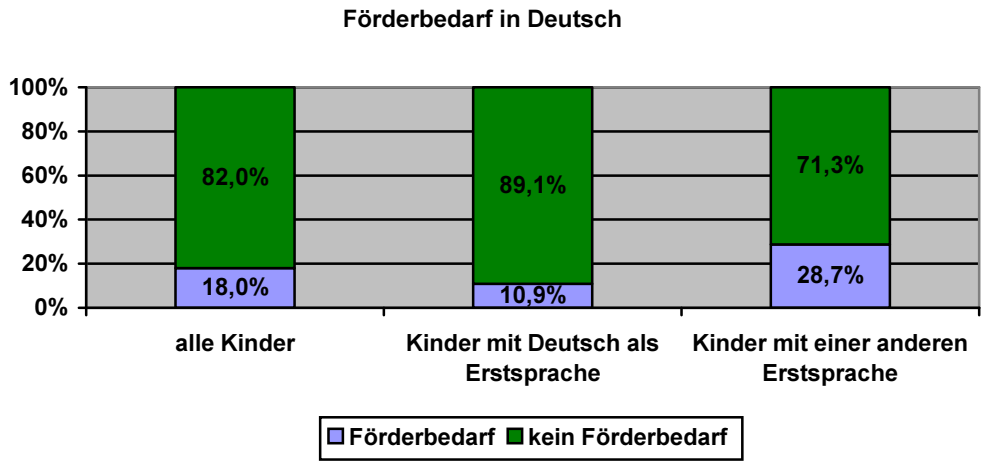
Laut Angaben der KindergartenleiterInnen sprechen 60,5% (5.493) der Kinder in den untersuchten Kindergärten Deutsch als Erstsprache und 39,5% (3.538) eine andere Erstsprache. Von den 42 unterschiedlichen Sprachen[33] sind am stärksten BKS (11,8% bzw. 1.072), Türkisch (8,4% bzw. 761), Arabisch (2,4% bzw. 214), Polnisch (2,1% bzw. 189), Englisch (1,0% bzw. 88) und Philippinisch (1,0% bzw. 87) vertreten. Die anderen Sprachen werden laut LeiterInnen von jeweils weniger als einem Prozent der Kinder gesprochen[34].

Ferner schätzen die LeiterInnen ein, dass in jeder achten Einrichtung (12,8% bzw. 15) über die Hälfte der Kinder Schwierigkeiten mit der Kommunikation in Deutsch hat. Darunter gibt es Häuser, in denen dieses Problem sogar zwischen 70% und 90% der Kinder betrifft (7,8% bzw. 9 Kindergärten). In fast zwei Drittel (63,3% bzw. 85) der untersuchten Kindergärten haben zwar „nur“ weniger als 10% der Kinder Probleme mit der Kommunikation auf Deutsch, nichtsdestotrotz kann solch eine im Vergleich gute Deutschbeherrschung in den jeweiligen Gruppen für das Personal sowie für die Kinder immer noch eine große Herausforderung darstellen.

[33] Darüber hinaus wurde 200 Mal (2,2%) eine andere Sprache angegeben, die nicht näher präzisiert wurde.
[34] Die Sprachen der Kinder können der Tabelle 1 im Anhang (S. 33) entnommen werden.

Darüber hinaus benötigen nach den Bewertungen der LeiterInnen insgesamt 18,0% (1.591) der Kinder eine spezielle Deutschförderung. Werden die Erstsprachen der Kinder berücksichtigt, so stellt sich heraus, dass 10,9% (584) der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und 28,7% (1.007) der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der deutschen Sprache gefördert werden sollten. Dieses Ergebnis veranschaulicht, dass nicht nur Kinder, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind, Deutsch nicht ausreichend beherrschen, sondern sehr wohl auch Kinder, für die Deutsch die Erstsprache ist.

Abbildung 2: Anzahl der Kinder mit Förderbedarf in Deutsch laut LeiterInnen



6.4.1.3. Fremdsprachenangebot

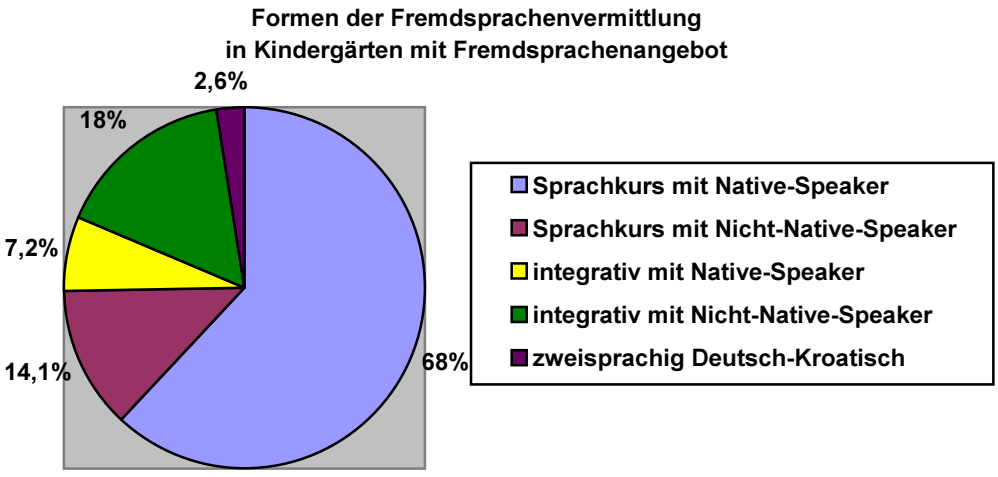
Zwei Drittel der LeiterInnen (66,1 % bzw. 78) geben an, dass es in ihrem Kindergarten ein Angebot des frühen Fremdsprachenlernens gibt, und ein Drittel (33,1% bzw. 39), dass es keins gibt. In 65,3% (77) der untersuchten Kindergärten wird den Kindern Englisch angeboten und in nur 5,9% (7) der Kindergärten eine oder mehrere Sprachen, die von den KindergartenmitarbeiterInnen vor Ort gesprochen werden[35]. So wird in Form von Gesprächen, Liedern, Reimen oder Spielen in jeweils 1,7% (2) der Kindergärten Französisch, Polnisch, Russisch und Serbokroatisch vermittelt und in jeweils 0,9% (1) Griechisch, Italienisch, Slowakisch, Tschechisch sowie Türkisch. Überdies werden zwei Kindergärten bilingual mit Deutsch und Kroatisch geführt.

Im überwiegenden Teil der Kindergärten, in denen das frühe Fremdsprachenlernen überhaupt stattfindet (n=78), kommt es in Form eines privat

[35] In einem Kindergarten werden vier Sprachen außer Deutsch und Englisch vermittelt, in einem drei Sprachen, in einem Kindergarten zwei Sprachen und in vier Kindergärten eine Sprache.

zu bezahlenden Sprachkurses mit einer Native-Speaker (68,0% bzw. 53) oder mit einer Nicht-Native-Speaker 14,1% (11) zustande und betrifft ausschließlich die englische Sprache. Die Effektivität dieser Form ist allerdings durch die zeitliche Begrenzung (eine Einheit pro Woche) deutlich eingeschränkt. In 16,7% (13) der Kindergärten mit Fremdsprachenangebot wird den Kindern Englisch und in 1,3% (1) Französisch oder Italienisch durch die MitarbeiterInnen mit entsprechenden Kenntnissen der Sprache als Fremdsprache im Kindergartenalltag vermittelt. In 7,2% (6) der Kindergärten vermitteln die MitarbeiterInnen den Kindern eine Sprache im Alltag, die sie erstsprachlich beherrschen. Nur zwei Kindergärten (2,6%) werden zweisprachig geführt, und zwar beide in den Sprachen Deutsch und Kroatisch.

Abbildung 3: Formen der Fremdsprachenvermittlung in Kindergärten mit Fremdsprachenangebot



Resümierend kann demzufolge festgestellt werden, dass den Kindern in nur 16,9% (20) der untersuchten Kindergärten die Möglichkeit gegeben wird, am frühen beitragsfreien Fremdsprachenangebot teilzunehmen[36]. Dabei betrifft es in 11,0% (13) der Kindergärten Englisch und in 7,6% (9) eine andere Sprache[37].

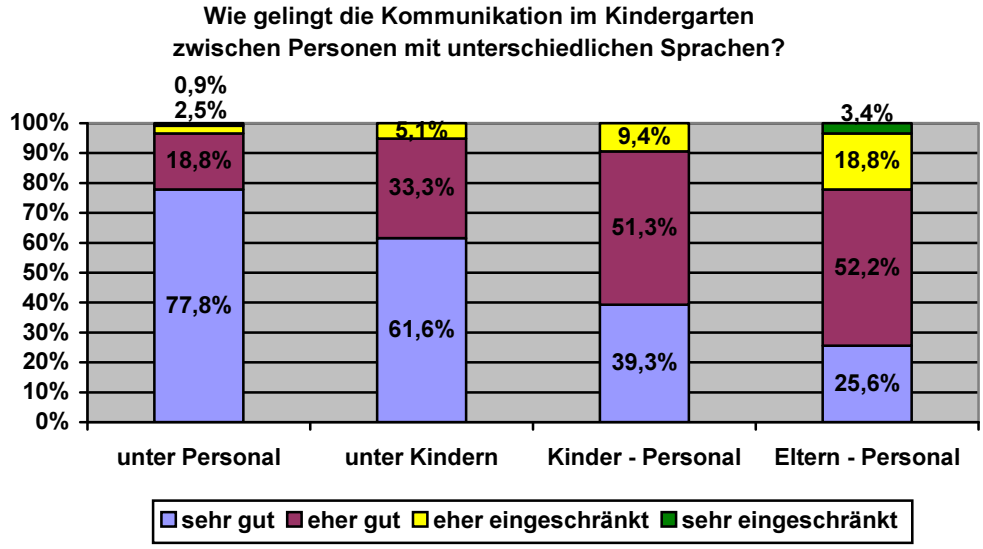
[36] Das bedeutet noch lange nicht, dass es ihnen tatsächlich gewährleistet wird, wenn nur eine MitarbeiterIn den Kindern eine Fremdsprache vermittelt und der Kindergarten aus mehreren Gruppen besteht.

[37] Die Unstimmigkeit in den Angaben ergibt sich daraus, dass in zwei Kindergärten sowohl Englisch als auch eine andere Sprache angeboten werden.

6.4.1.4. Interkulturelle Verständigung und Dolmetschangebote

Im Großen und Ganzen geben die LeiterInnen an, dass die Kommunikation zwischen Personen mit unterschiedlichen Sprachen im Kindergarten gut gelingt. Unter den MitarbeiterInnen sowie unter den Kindern sollte es auf der Grundlage verschiedener Sprachhintergründe fast keine Missverständnisse geben (3,4% bzw. 4 und 5,1% bzw. 6). In der Kommunikation zwischen den MitarbeiterInnen und den Kindern mit unterschiedlichen Sprachen kommt es in jedem zehnten Kindergarten zu Einschränkungen (9,4% bzw. 11) und in der Verständigung zwischen den MitarbeiterInnen und den Eltern in jedem fünften (22,2% bzw. 26).

Abbildung 4: Interkulturelle Verständigung im Kindergarten aus Sicht der LeiterInnen



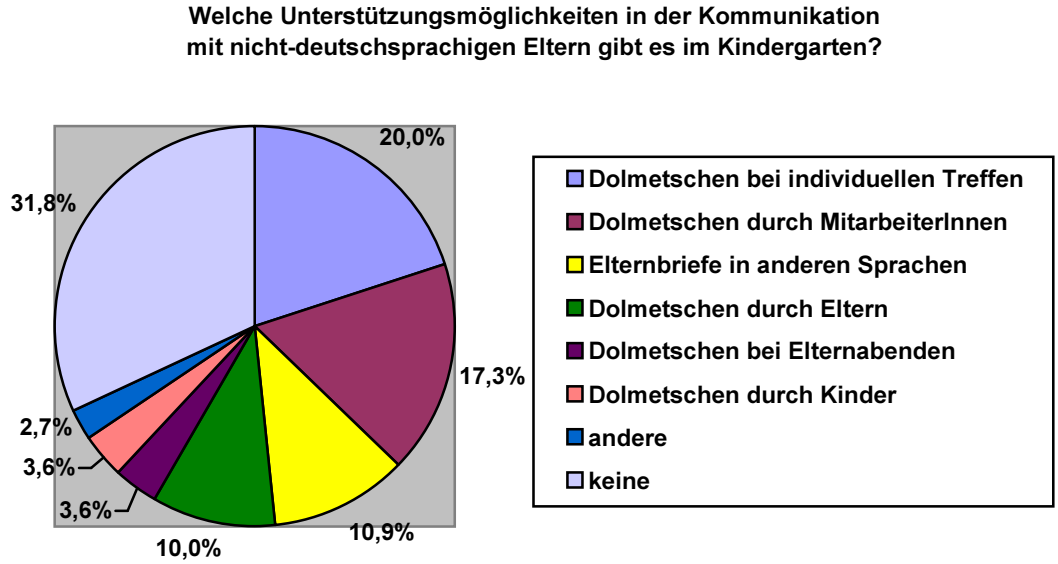
Die Untersuchungsergebnisse zeigen demzufolge, dass es insbesondere in der Kommunikation mit den Eltern Verbesserungen bedarf, die sich einerseits in Sensibilisierung der KindergartenmitarbeiterInnen sowie der Eltern hinsichtlich des Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, und andererseits in entsprechenden Dolmetschangeboten widerspiegeln sollte.

Aus den Ergebnissen wird ferner ersichtlich, dass in fast einem Drittel der Kindergärten, genauer gesagt in 31,8% (35) der Kindergärten, den Eltern, die kein oder nur wenig Deutsch beherrschen, keine Unterstützung in der Kommunikation mit dem Personal angeboten wird[38]. Am häufigsten wird nach den Angaben der

[38] Diese Angaben sollten mit Vorsicht betrachtet werden, weil die Frage auf der Grundlage vorgegebener Antwortmöglichkeiten als ausschließlich nach externen DolmetscherInnen verstanden werden könnte. Erfahrungsgemäß verwenden MitarbeiterInnen in allen Kindergärten Gestik, Mimik oder visuelle Hilfen, um mit den Eltern zumindest nonverbal zu kommunizieren.

LeiterInnen in den Kindergärten während individueller Treffen mit nicht-deutschsprachigen Eltern gedolmetscht (20,0% bzw. 22). Manchmal wird angegeben, dass die MitarbeiterInnen (17,3% bzw. 19) oder auch Eltern für die eigenen Landsleute dolmetschen (10,0% bzw. 11). In jedem neunten Kindergarten (10,9% bzw. 12) wird angegeben, dass Elternbriefe in anderen Sprachen eingesetzt werden. Nur 3,6% (4) aller LeiterInnen der Kindergärten der „Kinderfreunde“ in Wien geben an, dass es ein Dolmetschangebot bei Elternabenden gibt.

Abbildung 5: Unterstützungsmöglichkeiten in der Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Eltern im Kindergarten laut LeiterInnen



Es kann demnach festgestellt werden, dass die Unterstützung dank Dolmetschung in der Kommunikation mit den Eltern, die des Deutschen nicht mächtig sind, viel häufiger während individueller Treffen organisiert wird (20% bzw. 22) als während der Elternabende (3,6% bzw. 4), an denen die Auswahl der Sprachen, in die gedolmetscht werden sollte, ein Problem darstellen könnte. Überdies wird deutlich, dass diese Unterstützung auf internen sprachlichen Ressourcen basiert, d. h. auf Dolmetschen durch MitarbeiterInnen, Eltern und Kinder, und dass externe DolmetscherInnen überhaupt nicht erwähnt werden. In einem Drittel der Kindergärten gibt es laut der Angaben der LeiterInnen überhaupt keine Dolmetschdienste in der Kommunikation mit den Eltern, die kaum Deutsch sprechen, daher kann geschlussfolgert werden, dass es in diesem Bereich verstärkter Angebote seitens des Trägers bedarf.

6.4.2. Daten zu den befragten KindergartenmitarbeiterInnen

6.4.2.1. Personenbezogene Daten der KindergartenmitarbeiterInnen

An der Befragung nahmen insgesamt 820 MitarbeiterInnen aus fast allen Stadtbezirken teil, außer dem 8. Bezirk, in dem es keinen Kindergarten der „Wiener Kinderfreunde“ gab. Die Stichprobe umfasst 120 von insgesamt 124 LeiterInnen (96,8%), 405 von 746 (54,3%) PädagogInnen, 45 von 60 (75,0%) Fachkräften mit pädagogischer Ausbildung, 238 von 449 (53,0%) AssistentInnen und zwölf Reinigungskräfte[39]. 88,5% (724) der Befragten haben bis zu fünf Jahre Berufspraxis, 7,0% (57) zwischen sechs und zehn Jahren, 3,2% (26) zwischen elf und 15 Jahren und 1,3% (11) mehr als 15 Jahre.

98,7% (809) der untersuchten MitarbeiterInnen sind weiblich und nur 1,3% (11) **(!)** männlich. 0,2% (2) der ProbandInnen sind noch minderjährig, 28,6% (234) sind im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, 20,3% (166) zwischen 26 und 34 Jahren, 39,0% (320) zwischen 35 und 49 Jahren, 11,8% (97) zwischen 50 und 64 Jahren und 0,1% (1) sind über 64 Jahre alt. 48,7% (399) der ProbandInnen betreuen im Kindergarten eine Familiengruppe[40], 32,7% (268) eine Kinderkrippengruppe und 18,6% (153) eine Hortgruppe. 77,3% (634) der ProbandInnen sind voll berufstätig (über 31 Wochenstunden), 22,1% (181) in Teilzeit berufstätig (zwischen zwölf und 31 Wochenstunden) und 0,6% (5) geringfügig berufstätig (unter zwölf Stunden).

6.4.2.2. Ausbildung der KindergartenmitarbeiterInnen

Bezüglich der Ausbildung der Belegschaft muss im Vorhinein darauf hingewiesen werden, dass die gesammelten Daten nicht die tatsächlichen Verhältnisse innerhalb der ganzen Belegschaft der „Wiener Kinderfreunde“ widerspiegeln, weil an der Untersuchung 96,8% (120) der LeiterInnen, 54,3% (405) der PädagogInnen, 75,0% (45) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 53,0% (238) der AssistentInnen teilnahmen. Aus diesem Grund fällt die durchschnittliche Ausbildung in der Studie höher aus, als sie unter allen KindergartenmitarbeiterInnen ist.

---

[39] Die Gesamtzahl der Reinigungskräfte war zur Zeit der Untersuchung nicht zu eruieren.

[40] Die große Anzahl an Familiengruppen ist ein Spezifikum der „Kinderfreunde“, welche die Kinder nicht in Krippen- und Kindergartenkinder unterteilen, sondern Kinder verschiedenen Alters in einer Gruppe betreuen.

Die Ergebnisse zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung zeigen, dass 3,9% (32) der untersuchten MitarbeiterInnen eine akademische Ausbildung, 52,8% (431) Matura, 19,5% (159) eine berufsbildende mittlere Schule, 14,3% (117) eine Lehrlingsausbildung, 8,9% (73) eine Pflichtschule, 0,2% (2) eine andere Ausbildung abgeschlossen haben und 0,2% (2) keine abgeschlossene Pflichtschule haben.

Betrachtet man die Fachausbildung, so haben 46,1% (376) der Untersuchten keine pädagogische Ausbildung. 3,9% (32) der Befragten haben einen Hochschulabschluss, 35,8% (292) besuchten eine BAKIP (Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) fünf Jahre lang, 0,6% (5) eine BAKIP vier Jahre lang, 0,2% (2) eine BAKIP extern, 6,6% (54) ein Kolleg, 4,0% (33) haben eine interne pädagogische Ausbildung der „Wiener Kinderfreunde“[41], 1,6% (13) besuchten eine PÄDAK (Pädagogische Akademie), 0,7% (6) eine BASOP (Bildungsanstalt für Sozialpädagogik) bzw. eine Fachschule für Sozialpädagogik und 0,4% (3) eine Kinderpflegeschule.

6.4.2.3. Herkunftsländer der KindergartenmitarbeiterInnen

Gut vier Fünftel (82,1% bzw. 673) der befragten MitarbeiterInnen geben Österreich als Herkunftsland an und fast ein Fünftel (17,9% bzw. 147) eines der 30 anderen Länder. Am zahlreichsten sind dabei MitarbeiterInnen aus Polen (3,0% bzw. 25), Serbien und Montenegro[42] (2,6% bzw. 21), Bosnien und Herzegowina (2,1% bzw. 17), Kroatien (1,5% bzw. 12) und der Türkei (1,2% bzw. 10) vertreten. Aus anderen Herkunftsländern kommen jeweils weniger als zehn MitarbeiterInnen[43].

6.4.2.4. Sprachen der KindergartenmitarbeiterInnen

79,0% (648) des untersuchten Kindergartenpersonals geben an, Deutsch als Erstsprache zu haben, 17,0% (140) eine andere Sprache als Deutsch und 4,0% (32) sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache. Von den 26 unterschiedlichen

[41] Sog. F2 sind MitarbeiterInnen ohne Matura, die von den „Wiener Kinderfreunden“ zur Zeit des Personalengpasses intern pädagogisch ausgebildet wurden und Kindergartengruppen pädagogisch leiten.
[42] Serbien und Montenegro war zur Zeit der Untersuchung ein Land inklusive dem Kosovo, deswegen wird es in der vorliegenden Arbeit als ein Land und nicht getrennt als Serbien, Montenegro und Kosovo definiert.
[43] Die Herkunftsländer können der Tabelle 2 im Anhang (S. 34) entnommen werden.

Erstsprachen werden am häufigsten BKS (7,6% bzw. 62), Polnisch (2,9% bzw. 24), Englisch (1,7% bzw. 14), Türkisch (1,5% bzw. 12) und Ungarisch (1,2% bzw. 10) gesprochen. Die anderen Sprachen werden von jeweils weniger als zehn KindergartenmitarbeiterInnen beherrscht. Die jeweiligen Erstsprachen werden von allen ProbandInnen (100% bzw. 852) ihrer Selbstbeurteilung nach fließend in Wort und Schrift beherrscht.

Handelt es sich um die Zweit- und Fremdsprachen der MitarbeiterInnen, so geben 75,0% (615) an, Englisch zu beherrschen, 16,0% (131) Deutsch, 6,1% (50) Französisch, jeweils 4,6% (38) Italienisch bzw. Russisch, 2,9% (24) BKS und 2,2% (18) Spanisch. Die anderen von insgesamt 29 unterschiedlichen Sprachen werden von jeweils weniger als zehn ProbandInnen gesprochen. 9,7% (94) der Befragten geben an, ihre Zweit- bzw. Fremdsprache ausgezeichnet zu beherrschen, 32,8% (317) gut, 33,2% (321) mittelmäßig und 24,2% (234) verfügen nur über Grundkenntnisse. 93,2% (900) der ProbandInnen verfügen über die Fertigkeit Hören in der jeweiligen Zweit- bzw. Fremdsprache, 81,5% (787) über die Fertigkeit Lesen, 87,3% (843) über die Fertigkeit Sprechen und 69,3% über die Fertigkeit Schreiben. 95,6% (784) der MitarbeiterInnen erlernten ihre Zweit- bzw. Fremdsprache in der Schule, 11,8% (97) in der Erwachsenenbildung, 22,3% (183) im privaten bzw. familiären Bereich, 33,8% (277) im Land, wo diese Sprache gesprochen wird, 0,6% (5) am Arbeitsplatz bzw. von den Kindern im Kindergarten und 3,5% (29) woanders.

Nach der Zusammenrechnung der Sprachen, die von den KindergartenmitarbeiterInnen laut ihren Angaben entweder als Erstsprache oder als Zweit- bzw. Fremdsprache auf ausgezeichnetem oder gutem Niveau beherrscht werden, zeigt sich, dass 57,4% (471) von ihnen eine der insgesamt 31 unterschiedlichen Sprachen auf einem Niveau beherrschen, das zum Einsatz im Kindergartenalltag ausreichend zu sein scheint. In 30,5% (250) der Fälle wird Englisch auf zumindest gutem Niveau beherrscht, in 9,0% (77) BKS, in 3,1% (25) Polnisch, in 2,1% (17) Russisch, in 1,7% (14) Türkisch, in 1,6% (13) Ungarisch, in 1,2% (10) Rumänisch, in jeweils 1,1% (9) Slowakisch bzw. Tschechisch, in jeweils 1,0% (8) Italienisch bzw. Spanisch, in 0,6% (5) Französisch, in 0,5% (4) Arabisch, in jeweils 0,4% (3) Albanisch, Portugiesisch bzw. Schwedisch, in jeweils 0,2% (2) Dänisch bzw. Persisch und in jeweils 0,1% (1) Bulgarisch,

Chinesisch, Philippinisch, Griechisch, Hindi, Indonesisch, Niederländisch, Norwegisch bzw. Ukrainisch.

Es kann also zusammengefasst werden, dass von den MitarbeiterInnen neben der englischen Sprache (30,5% bzw. 250) nicht nur andere in Österreich beliebte Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch zumindest gut beherrscht werden (2,6% bzw. 21), sondern auch weniger populäre Sprachen (24,4% bzw. 200).

Darüber hinaus geben 57,9% (466) der Befragten an, dass es für sie vorstellbar wäre, ihr Sprachpotenzial in der beruflichen Praxis einzusetzen. Aus den Ergebnissen geht demnach hervor, dass die meisten MitarbeiterInnen (98,9% bzw. 466 von 471), die eine andere Sprache als Deutsch zumindest gut beherrschen, sich vorstellen könnten, diese im Kindergartenalltag zu verwenden.

Ferner geht aus den Ergebnissen hervor, dass die große Mehrheit der MitarbeiterInnen, genauer gesagt 82,6% (664), es (eher) gern hat, sich mit Menschen aus anderen Ländern in deren Erstsprache zu unterhalten. So würden 71,9% (578) der KindergartenmitarbeiterInnen (eher) gern einen Sprachkurs besuchen, wobei knapp über die Hälfte, nämlich 51,9% (417), das Erlernen einer fremden Sprache als (eher) leicht empfindet. Diese Antworten deuten darauf hin, dass, obwohl viele Befragte das Erlernen einer fremden Sprache als nicht leicht beurteilen, sie gegenüber anderen Sprachen und deren Erlernen positiv eingestellt sind.

Diese positive Einstellung, die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse sowie die Bereitschaft der MitarbeiterInnen, im Kindergartenalltag auch andere Sprachen als Deutsch einzusetzen, sollten als ein Potenzial angesehen und unterstützt werden, damit sie in der Kindergartenpraxis verstärkt umgesetzt werden können.

6.4.3. Daten zu den befragten Eltern

6.4.3.1. Personenbezogene Daten der Eltern

Das Sample unter den Eltern verteilt sich auf 17 von 23 Stadtteilen Wiens, außer dem 7., 8., 9., 17., 18. und 19. Bezirk[44].

[44] Die Anzahl der befragten Eltern pro Bezirk ist der Tabelle 5 im Punkt 6.4.1.1. zu entnehmen.

6.4.3.2. Herkunftsländer und Aufenthaltsdauer der Eltern in Österreich

58,7% (1027) der Mütter und 60,3% (1056) der Väter kommen aus Österreich und 41,0% (718) der Mütter und 36,7% (643) der Väter stammen aus einem anderen Land.

Die befragten Mütter kommen aus insgesamt 71 verschiedenen Staaten. Als Herkunftsland der Mutter steht an zweiter Stelle nach Österreich (58,7% bzw. 1.027) die Türkei (7,4% bzw. 129) und an dritter Serbien und Montenegro (5,0% bzw. 88). In weiterer Folge stammen größere Gruppen von Müttern aus Polen (3,1% bzw. 55), Bosnien und Herzegowina (3,0% bzw. 53), dem ehemaligen Jugoslawien (1,9% bzw. 33), Afghanistan (1,7% bzw. 29), Kroatien (1,7% bzw. 29), der Slowakei (1,4% bzw. 25), Deutschland (1,1% bzw. 19), von den Philippinen (1,0% bzw. 17) und aus Tschetschenien (1,0% bzw. 17).

Die Anzahl der unterschiedlichen Herkunftsländer der befragten Väter summiert sich auf insgesamt 73. Das häufigste Herkunftsland der Väter ist mit 60,3% (1.056) Österreich, gefolgt von der Türkei (7,5% bzw. 131) und von Serbien und Montenegro (4,7% bzw. 82). Weiterhin stammen kleinere Gruppen von Vätern aus Bosnien und Herzegowina (2,6% bzw. 46), Polen (2,1% bzw. 37), dem ehemaligen Jugoslawien (1,8% bzw. 31), Afghanistan (1,6% bzw. 28), Kroatien (1,6% bzw. 28), Ägypten (1,5% bzw. 26) und Deutschland (1,4% bzw. 25). Die übrigen Herkunftsländer sind jeweils von weniger als einem Prozent der Eltern vertreten[45].

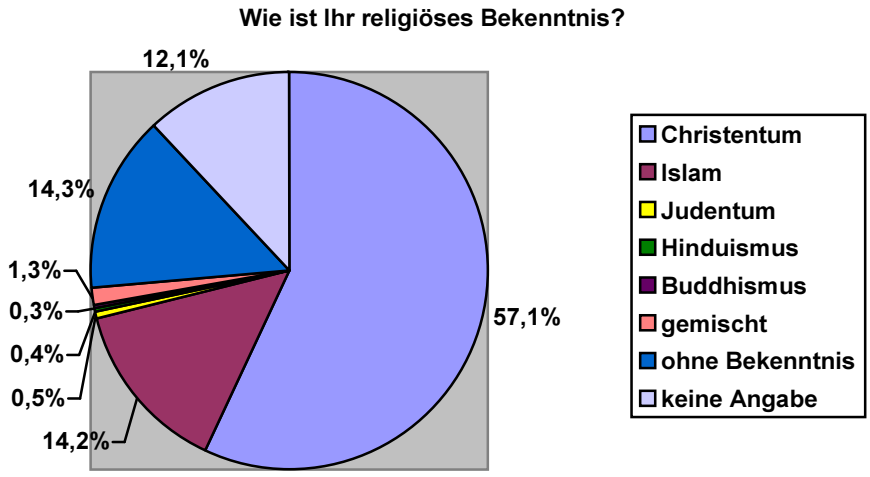
Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass insgesamt ca. sechs von zehn Müttern und Vätern in Österreich zur Welt kamen (58,7% bzw. 1.028 Mütter und 60,6% bzw. 1.061 Väter). Der zweitgrößte Teil der Eltern lebt in Österreich seit elf bis 20 Jahren (11,7% bzw. 204 Mütter und 13,2% bzw. 232 Väter). Relativ groß ist auch der Anteil der Eltern, die schon über 20 Jahre in Österreich leben (8,7% der Mütter und 8,3% der Väter). Am geringsten ist der Anteil der ProbandInnen, die erst vor maximal einem Jahr nach Österreich einwanderten (1,1% bzw. 19 Mütter und 0,7% bzw. 12 Väter).

[45] Die Herkunftsländer der Eltern sind der Tabelle 2 im Anhang zu entnehmen.

6.4.3.3. Religionen im familiären Umfeld des Kindes

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich 57,1% (999) der Familien in der untersuchten Stichprobe zu einer christlichen Religion bekennen, also nur etwas weniger als unter allen WienerInnen (Volkszählung 2001 der Statistik Austria 2002: 61,2%). Die zweitgrößte Glaubensgemeinschaft bildet unter den befragten Familien jene, die sich zum Islam bekennt, und zwar 14,2% bzw. 249 (Volkszählung 2001 der Statistik Austria 2002: 7,8 %). Die anderen Weltreligionen werden von jeweils weniger als einem Prozent der ProbandInnen angegeben. Eine unterdurchschnittliche Zahl der befragten Eltern hat kein religiöses Bekenntnis, nämlich 14,3% (250) (Volkszählung 2001 der Statistik Austria 2002: 25,7%). Da bei dieser Frage angedeutet wurde, dass sie nur dann beantwortet werden sollte, wenn die untersuchte Person dies will, wurde relativ häufig keine Antwort gegeben (12,1% bzw. 211).

Abbildung 6: Religionszugehörigkeit der Familien



Nach dem Vergleich der gesammelten Daten mit den Daten der Volkszählung 2001 der Statistik Austria 2002 zeigt sich, dass es in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ deutlich mehr Familien gibt, die sich zum Islam bekennen, als es unter allen BewohnerInnen Wiens der Fall ist. Dies könnte einerseits darauf zurückgeführt werden, dass es in diesen Familien mehr Kinder gibt, oder auch darauf, dass die Kinderbetreuung in städtischen Kindergärten zum Untersuchungszeitpunkt vorwiegend den Kindern von berufstätigen Eltern gesichert wurde und sich andere Familien häufiger an private Träger wie „Kinderfreunde“ wandten.

Dies könnte sich in weiterer Folge darin widerspiegeln, dass in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ eine größere sprachliche und kulturelle Vielfalt als in städtischen Kindergärten herrscht, die unter Umständen einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten haben könnte.

6.4.3.2. Sprachen der Eltern

Mehrsprachigkeit unter den Eltern

Die Ergebnisse der Auswertung zeigen, dass ca. die Hälfte der Eltern der Kinder in den untersuchten Institutionen zwei- bzw. mehrsprachig ist. Fast die Hälfte (49,1% bzw. 860) der Mütter der Kindergartenkinder gibt an, eine Sprache zu beherrschen, über ein Drittel (36,1% bzw. 632) zwei Sprachen, 11,5% (202) drei Sprachen, 2,6% (45) vier Sprachen und 0,5% (9) fünf Sprachen. Von den Vätern gibt genau die Hälfte (50,0% bzw. 876) an, eine Sprache zu sprechen, ein Drittel (35,5% bzw. 621) zwei Sprachen, 9,0% (158) drei Sprachen, 2,0% (35) vier Sprachen, 0,1% (2) fünf Sprachen und 0,1% (nur ein Vater) sechs Sprachen.

Wichtig ist dabei zu vermerken, dass das Niveau der Sprachbeherrschung der Eltern überhaupt nicht erfragt wurde und die gesammelten Daten auf der Selbstbeurteilung der Eltern basieren. Daher kann es in diesem Kontext mit großer Wahrscheinlichkeit vorkommen, dass manche der angegebenen Sprachen nur in einem begrenzten Umfang beherrscht werden.

Deutschkenntnisse unter den Eltern

Für 60,2% (1.054) der Mütter und 60,9% (1.067) der Väter ist Deutsch die Erstsprache. 31,6% (554) der Mütter und 28,6% (501) der Väter beherrschen Deutsch als eine Zweit- oder Fremdsprache. Werden die entsprechenden Elterndaten bereinigt (3 Kinder haben keine Mutter und 51 keinen Vater mehr), stellt sich heraus, dass *8,0% (140) der Mütter und 7,6% (132) der Väter über keinerlei Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.*

Kenntnisse anderer Sprachen als Deutsch unter den Eltern

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass 40,9% (716) der Mütter aus den befragten Familien und 36,4% (638) der Väter eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache sprechen. Jede fünfte Mutter (20,8% bzw. 364) gibt an, Englisch zu

können, wobei es für den Großteil von ihnen eine Zweit- oder Fremdsprache ist. An der zweiten Stelle platziert sich mit insgesamt 13,3% (232) BKS. 8,3% (145) der Mütter geben an, Türkisch zu sprechen, 4,6% (80) Französisch, 4,1% (71) Russisch, 3,4% (59) Polnisch, 2,5% (44) Spanisch, 2,3% (41) Arabisch, 1,9% (34) Ungarisch, 1,8% (31) Persisch, 1,5% (27) Slowakisch, 1,5% (26) Rumänisch, 1,4% (25) Italienisch, 1,0% (18) Albanisch. Andere Sprachen werden von jeweils weniger als einem Prozent der Mütter beherrscht[46].

Von der größten Gruppe der Väter aus den befragten Familien wird außer Deutsch ebenfalls Englisch beherrscht (21,1% bzw. 369), gefolgt von BKS (11,8% bzw. 207), Türkisch (8,3% bzw. 145), Arabisch (2,9% bzw. 51), Französisch (2,7% bzw. 48), Russisch (2,5% bzw. 43), Polnisch (2,2% bzw. 39), Persisch (1,7% bzw. 30), Spanisch und Rumänisch (je 1,4% bzw. 25), Albanisch (1,1% bzw. 20) und Ungarisch (1,1% bzw. 19). Andere Sprachen werden von sehr wenigen Vätern gesprochen, d. h. von jeweils weniger als einem Prozent[47].

In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass die Sprachen, die von den größten MigrantInnengruppen in Österreich gesprochen werden, wie BKS, Türkisch, Polnisch oder Arabisch, nur von wenigen Personen als eine Zweit- oder Fremdsprache beherrscht werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Sprachen kein großes Prestige im Aufnahmeland genießen. Eine Ausnahme bildet hier Russisch, das von mehr Eltern als eine Fremdsprache, denn als eine Erstsprache gesprochen wird. Russisch ist allerdings nicht nur eine Sprache vieler MigrantInnen in Österreich, sondern auch von großer wirtschaftlicher Bedeutung. Zu anderen Sprachen, die vorwiegend als Fremdsprache beherrscht werden, gehören Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch, also Sprachen, die sich in Europa hohen Ansehens erfreuen.

6.4.4. Daten zu den Kindergartenkindern

6.4.4.1. Personenbezogene Daten der Kinder

Geschlecht der Kinder

Das Geschlecht der Kinder in der untersuchten Stichprobe spiegelt die allgemeine Geschlechterverteilung in den Kinderbetreuungseinrichtungen Österreichs wider. Laut Kindertagesheimstatistik 2007/2008 der Statistik Austria wurden die

[46] Die Sprachen der Mütter sind der Tabelle 3 im Anhang (S. 36) zu entnehmen.
[47] Die Sprachen der Väter sind der Tabelle 4 im Anhang (S. 38) zu entnehmen.

Einrichtungen von 51,3% (147.723) Buben und 48,7% (140.072) Mädchen besucht. Die ProbandInnen der Untersuchung geben zu 50,4% (882) an, dass ihr Kind ein Bub ist (50,4% bzw. 882) und zu 48,9% (856), dass es ein Mädchen ist. In 0,7% (13) der Fälle wurden dazu keine Angaben gemacht.

Alter der Kinder

Die Kinder der Befragten sind in der relativen Mehrheit im Alter von fünf Jahren (19,8% bzw. 346), nur etwas weniger vier Jahre (18,8% bzw. 330), drei Jahre (17,7% bzw. 310) und sechs Jahre (17,5% bzw. 306) alt. 8,3% (146) der Kinder sind zwei Jahre alt und 0,5% (9) ein Jahr alt. Unter den Hortkindern ist eine mit dem Alter absteigende Frequenz zu beobachten. 5,7% (99) der Kinder sind sieben Jahre alt, 3,6% (63) acht, 3,1% (54) neun, 2,5% (44) zehn und die Kinder im Alter zwischen elf und 15 Jahren machen knapp über ein Prozent (1,3% bzw. 23) der betreuten Kinder aus. In 1,2% (21) der Fälle wurde das Alter des Kindes nicht angegeben.

Es zeigt sich, dass die Kinder im Vorschulalter, d. h. im Alter von fünf bzw. sechs Jahren, in den Kindergärten nicht bedeutsam stärker als andere Altersgruppen vertreten sind, sondern dass viele Kinder schon im Alter von drei und vier Jahren einen Kindergarten besuchen.

Kindergarteneinstieg

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass in den untersuchten Kindergärten 5,0% (70) der Kinder erst im Alter von fünf Jahren einen Kindergarten zu besuchen begannen und 0,7% (10) erst im Alter von sechs Jahren. Solch ein später Kindergarteneinstieg und die daraus resultierende sehr kurze Kindergartenbesuchsdauer können die Kinder sowie die KindergartenpädagogInnen unter großen Druck setzen, falls sprachliche oder andere kognitive Entwicklungsmängel zu beheben sind und dies bis zum Schuleintritt erwartet wird.

Länge des täglichen Kindergartenbesuchs

Fast zwei Drittel der Kinder (61,5% bzw. 1.076) verbringen zwischen fünf und acht Stunden täglich im Kindergarten, 22,0% (385) bis zu vier Stunden und 15,3%

(268) mehr als acht Stunden. Bei 1,3% (22) der Kinder wurde keine Antwort auf diese Frage gegeben.

Die Aufenthaltslänge steigt im Prinzip mit dem Alter der Kinder nicht an, sondern bleibt eher konstant. Es scheint also, dass sich die Eltern bei der Kindergartenbesuchsdauer nicht nach dem Alter ihrer Kinder richten.

6.4.4.2. Herkunftsländer und Aufenthaltsdauer der Kinder in Österreich

90,2% (1.579) der Kinder aus den untersuchten Familien wurden in Österreich geboren und nur jedes zehnte Kind (9,6% bzw. 168) außerhalb Österreichs in einem von 35 unterschiedlichen Ländern. Für 1,4% (25) der Kinder ist Serbien und Montenegro das Geburtsland, für 1,3% (23) Afghanistan und in anderen Ländern wurde jeweils weniger als ein Prozent der Kinder geboren[48]. Bereits 95,1% (1.666) der Kinder wuchsen in Österreich auf.

Der größte Teil der Kinder, und zwar 91,4% (1.600), lebt laut Angaben ihrer Eltern bereits von Geburt an in Österreich und der Anteil der Kinder, die in Österreich erst seit sehr Kurzem verweilen, d. h. seit höchstens einem Jahr, beträgt 1,4% (25), ist also gering.

6.4.4.3. Sprachen der Kinder

In der untersuchten Stichprobe sprechen die Kinder insgesamt 61 unterschiedliche Sprachen inklusive Deutsch. 68,4% (1.197) der Kinder haben Deutsch als Erstsprache und 38,8% (680) eine andere Erstsprache. 31,4% (550) der Kinder sprechen Deutsch als Zweitsprache und 58,3% (1.020) haben eine andere Zweitsprache. In 0,1% (1) der Fälle wurde auf die Frage zu den Sprachen des Kindes keine Antwort gegeben.

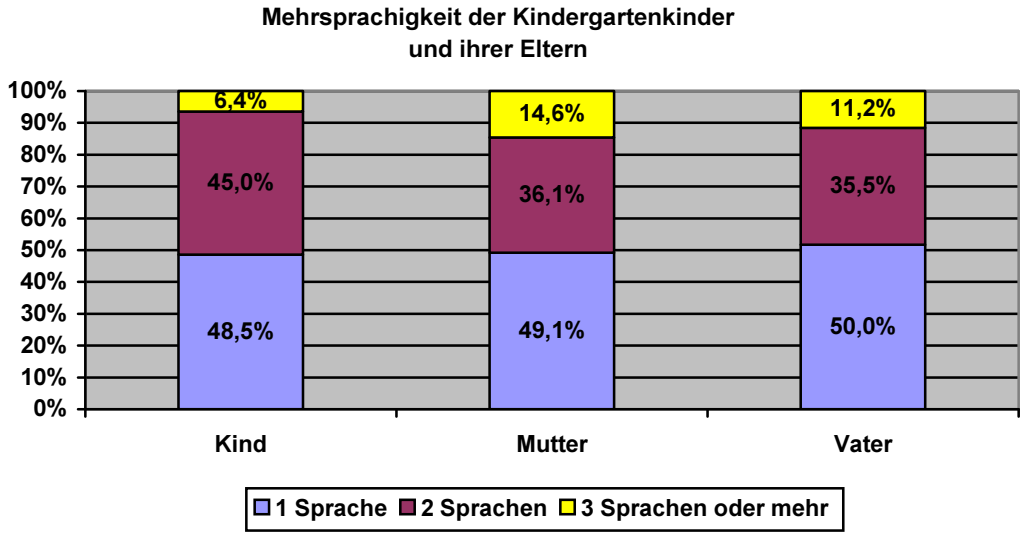
Mehrsprachigkeit der Kinder

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass knapp über die Hälfte der Kinder, genauer gesagt 51,4% (900), zwei- oder mehrsprachig sind. 48,6% (850) der Kinder sprechen laut den Angaben der befragten Eltern eine Sprache, 45,0% (788) zwei Sprachen, 5,8% (102) drei Sprachen und 0,6% (10) sogar vier Sprachen.

[48] Die Herkunftsländer der Kinder sind der Tabelle 2 im Anhang (S. 34) zu entnehmen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse darf allerdings nicht vergessen werden, dass die altersgemäße sprachliche Entwicklung im Falle kleiner Kinder häufig lediglich einen begrenzten Sprachbeherrschungsgrad darstellt. Daher wird hier die von den Eltern angegebene Mehrsprachigkeit des Kindes als mehrsprachige Erziehung interpretiert.

Abbildung 7: Mehrsprachigkeit der Kindergartenkinder und ihrer Eltern



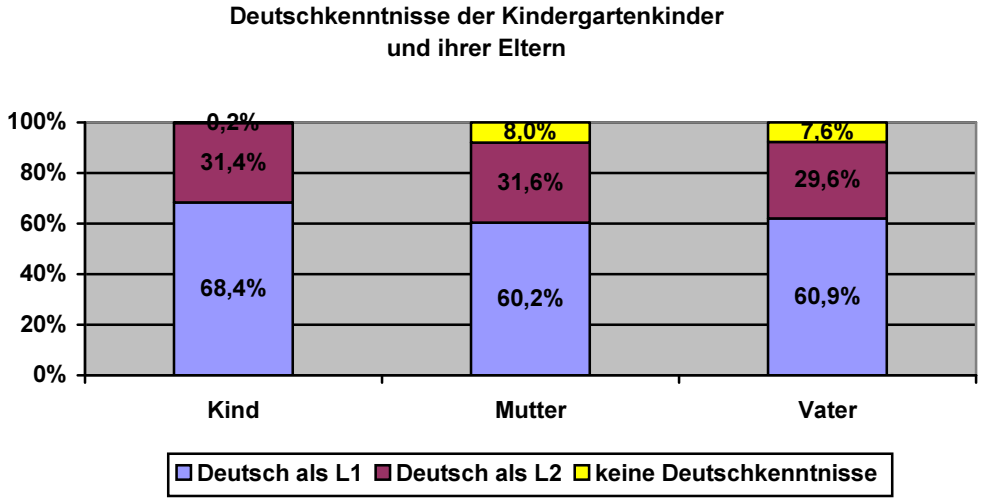
Aus dem Vergleich der Resultate wird ersichtlich, dass die Eltern, die drei Sprachen beherrschen (Mütter 11,5% bzw. 202, Väter 9,0% bzw. 158) ihre Kinder nur in ca. der Hälfte der Fälle dreisprachig erziehen (5,8% bzw. 102), sich also häufig dafür entscheiden, dem Kind nur zwei Sprachen beizubringen. Dies könnte entweder darauf hinweisen, dass die mehrsprachigen Eltern diese Sprachen nicht ausreichend beherrschen, um sie ihren Kindern beizubringen, oder, wenn dies nicht der Fall ist, dass sie ihre Kinder zu überfordern fürchten, wenn sie sie mit mehr als zwei Sprachen aufwachsen lassen, oder auch, dass es ihnen nicht wichtig ist, dass ihre Kinder diese Sprachen erwerben (vgl. Kap. 6.4.6.).

Deutschkenntnisse der Kinder

Aus den Angaben der Befragten geht hervor, dass gut zwei Drittel (68,4% bzw. 1.197) der Kindergartenkinder Deutsch als Erstsprache sprechen und knapp ein Drittel als Zweitsprache (31,4% bzw. 550). Es zeigt sich also, dass die Eltern häufiger Deutsch als Erstsprache ihrer Kinder angeben, als sie selbst Deutsch als Erstsprache haben (Mütter: 60,2% bzw. 1.054, Väter: 60,9% bzw. 1.067).

Es scheint demzufolge, dass es vielen Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch entweder wichtig ist, dass Deutsch als die Erstsprache ihrer Kinder genannt wird, oder dass sie davon überzeugt sind, dass ihre Kinder ohnehin Deutsch besser als die Sprache der Eltern beherrschen werden (oder dies bereits tun), und dass somit Deutsch als Erstsprache bezeichnet werden sollte.

Abbildung 8: Deutschkenntnisse der Kindergartenkinder und ihrer Eltern



Legende: L1- Erstsprache, L2 – Zweitsprache

Kenntnisse anderer Sprachen als Deutsch unter den Kindern

Laut Angaben der Eltern werden von den Kindern 60 unterschiedliche Sprachen neben Deutsch gesprochen. Am relativ häufigsten wird von den Kindergartenkindern eine der Sprachen aus der Gruppe BKS gesprochen, genauer gesagt von 12,9% (225) der Kinder. An zweiter Stelle steht knapp dahinter mit 11,0% (193) Englisch. Ferner sprechen mehrere Kinder Türkisch (7,9% bzw. 138), Polnisch (3,2% bzw. 55), Arabisch (2,5% bzw. 45), Persisch (1,8% bzw. 32), Russisch (1,7% bzw. 30), Spanisch bzw. Ungarisch (je 1,7% bzw. 29), Rumänisch (1,4% bzw. 25), Slowakisch (je 2,4% bzw. 24), Albanisch (1,1% bzw. 19), Tschetschenisch (1,0% bzw. 18) und Französisch (1,0% bzw. 17). Die anderen Sprachen werden von jeweils weniger als einem Prozent der Kinder gesprochen[49].

Die meisten von diesen Sprachen (56 von 60) werden von den Kindern vorwiegend als Erstsprachen erworben und nur fünf werden vorwiegend als Zweit- oder Fremdsprachen gesprochen, und zwar Englisch, Französisch,

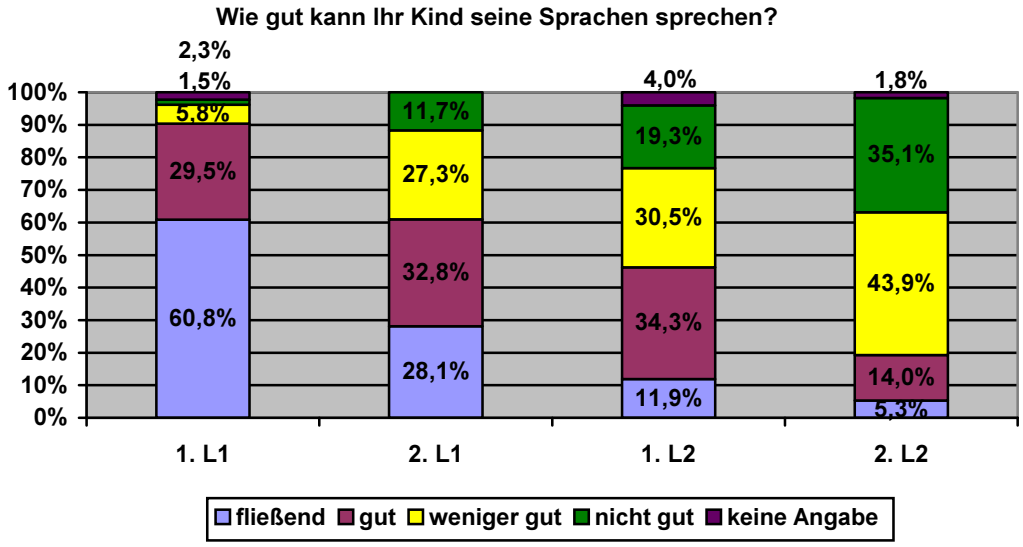
[49] Die Sprachen der Kinder sind der Tabelle 5 im Anhang (S. 40) zu entnehmen.

Italienisch, Niederländisch und Malayalam[50]. All diese Sprachen außer Malayalam sind Sprachen, die sich in der österreichischen Gesellschaft hohen Ansehens erfreuen.

Sprachbeherrschungsgrad unter den Kindern

Nach der Einschätzung der Eltern wird von den Kindern die erste Erstsprache am besten beherrscht (88,9% bzw. 1.582 fließend bzw. gut) und jede weitere Sprache deutlich schlechter. So wird die zweite Erstsprache von 60,9% (78) der Kinder zumindest gut beherrscht, die erste Zweitsprache von 46,2% (377) und die zweite Zweitsprache von 19,3% (11)[51].

Abbildung 9: Sprachbeherrschungsgrad unter den Kindern laut Eltern



Legende: L1 – Erstsprache 1, L2 – Zweitsprache

Sprachinterferenzen unter den Kindern

Aus den Angaben der Eltern geht ferner hervor, dass 68,0% (576) der Kinder mit Migrationshintergrund mehrere Sprachen beim Sprechen mischen[52]. In den Familien, in denen Kinder mehrere Sprachen beim Sprechen mischen, fühlen sich 19,3% (111) der Eltern durch diese Tatsache beunruhigt. Ähnlich groß ist auch der Anteil der KindergartenmitarbeiterInnen, die sich dadurch beunruhigen lassen

[50] Malayalam ist eine an der Südwestküste Indiens gesprochene Sprache, die ca. 33 Mio. SprecherInnen hat.
[51] Die Stichprobe bei der dritten Zweitsprache ist zu klein, um in der Auswertung berücksichtigt zu werden.
[52] Summe der Antworten „immer“, „oft“ und „gelegentlich“.

(18,1% bzw. 148). In den Kommentaren der Eltern[53] gibt es ein Beispiel dafür, wie sie mit den Sprachinterferenzen der Kinder umgehen:

> „E37 [aus dem Serbischen][54]: ‚Ich bin nicht beunruhigt, wenn mein Kind die Sprachen mischt, aber ich erkläre ihm immer, dass wenn es eine Sprache spricht, soll es die Wörter aus der anderen Sprache nicht nehmen'" (114-116).

Insgesamt kann allerdings festgehalten werden, dass es Bewusstseinsarbeit hinsichtlich des mehrsprachigen Spracherwerbs sowohl unter den Eltern als auch unter den KindergartenmitarbeiterInnen bedarf.

6.4.5. Im familiären und außerfamiliären Umfeld gesprochene Sprachen

Mehrsprachigkeit zu Hause

Aus den Resultaten der Befragung geht hervor, dass ein Sechstel der Kinder (16,6% bzw. 298) mit zwei oder mehreren Sprachen zu Hause aufwächst. 83,0% (1.453) der befragten Eltern geben an, zu Hause eine Sprache zu sprechen, 15,5% (278) zwei Sprachen und 1,1% (20) sogar drei Sprachen. Eine Angabe fehlte in 0,4% (7) der Fälle.

Deutschverwendung zu Hause

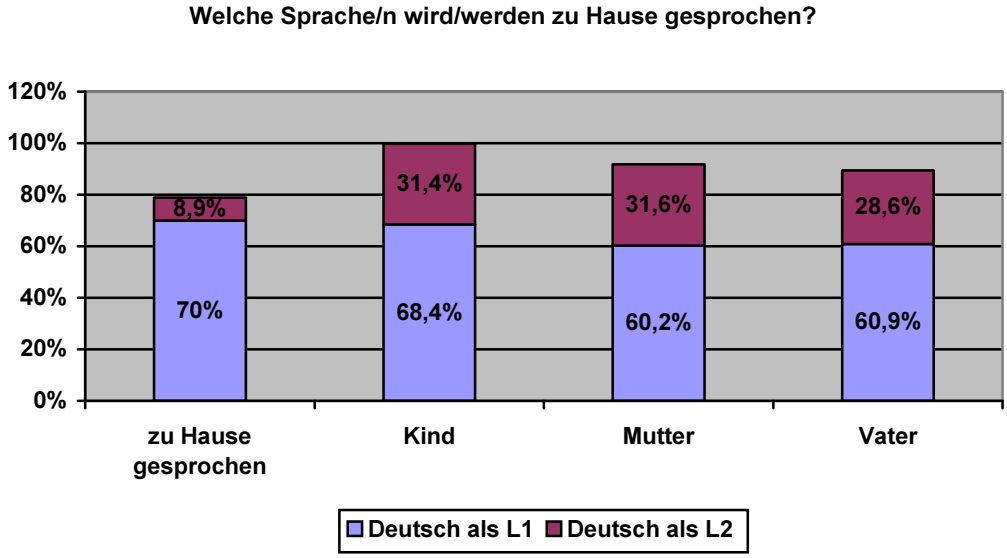
Den Erhebungsergebnissen kann ferner entnommen werden, dass in vier Fünftel der Familien (78,9% bzw. 1.381) zu Hause die deutsche Sprache gesprochen wird, und zwar in 70,0% (1.226) der Fälle als erste Sprache, in 8,5% (148) als zweite und in 0,4% (7) als dritte Sprache. 0,4% (7) gaben hier keine Antwort. Der Anteil der Familien, die zu Hause Deutsch sprechen, ist also wesentlich höher als der Anteil der Eltern, die Deutsch als Erstsprache angeben (60,2% der Mütter und 60,9% der Väter). Zugleich wird ersichtlich, dass der Anteil an Kindern mit Deutsch als Erstsprache dem Anteil an Familien, die zu Hause Deutsch als die erste Sprache verwenden, fast gleich ist.

---

[53] Die offenen Kommentare der Eltern finden sich im Anhang (S. 48). Die Aussagen in der deutschen Sprache wurden mit der originellen Schreibweise abgetippt, die Aussagen in anderen Sprachen wurden ins Deutsche übersetzt.

[54] Das Zitat wurde aus dem Serbischen ins Deutsche übersetzt.

Abbildung 10: Verwendung der deutschen Sprache im familiären Umfeld

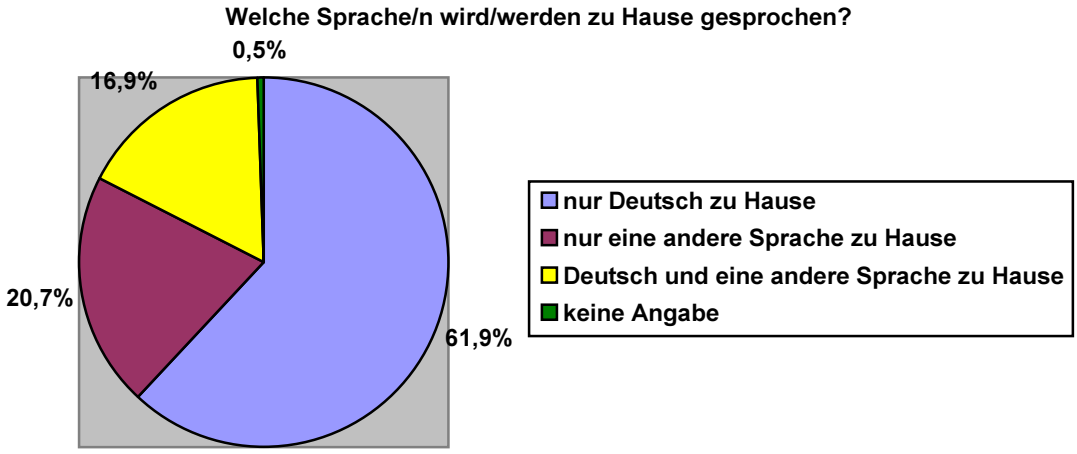


Legende: L1 – Erstsprache, L2 – Zweitsprache

Verwendung anderer Sprachen als Deutsch zu Hause

Dabei wird in *61,9%* (1.084) der befragten Familien *zu Hause ausschließlich die deutsche Sprache* gesprochen, in 20,7% (363) nur eine andere Sprache und in 16,9% (296) sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache. In 0,5% (9) der Fälle wurde die Frage unbeantwortet gelassen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen also, dass in 37,6% (659) der befragten Familien zu Hause (auch) eine andere Sprache als Deutsch verwendet wird.

Abbildung 11: Sprachverwendung im familiären Umfeld

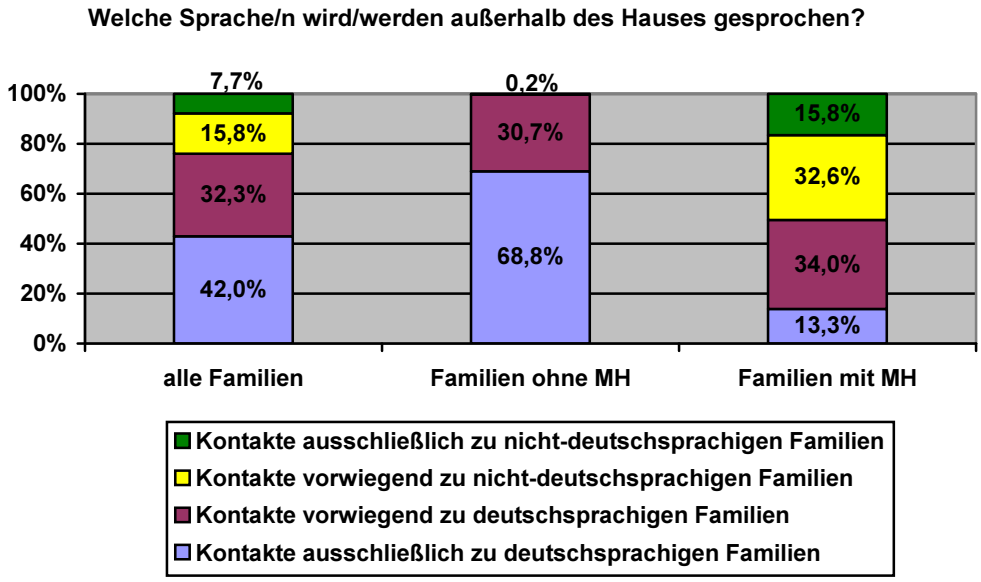


Sprachverwendung außerhalb des Hauses

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen ferner, dass zwar 61,9% (1.084) der Familien nur die deutsche Sprache sprechen, aber nur 42,0% (736) Kontakte ausschließlich zu deutschsprachigen Familien haben. Daraus wird ersichtlich, dass *ein knappes Drittel der zu Hause ausschließlich deutsch Sprechenden Kontakte zu anderssprachigen Familien pflegt*.

Des Weiteren stellt sich heraus, dass jedes sechste Kind mit Migrationshintergrund (15,8% bzw. 133) in seiner außerfamiliären Umgebung mit der deutschen Sprache wenig in Berührung kommt, da seine Familie Kontakte ausschließlich zu nicht-deutschsprachigen Familien unterhält. In 70,7% (94) dieser Familien wird zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen. Einerseits wirkt sich ein dermaßen intensiver Kontakt mit der Erstsprache positiv auf deren Erwerb aus, andererseits sollte den Kindern angesichts der hohen Erwartungen an die Deutschkenntnisse zu Schulbeginn auch der Kontakt zu der deutschen Sprache, z. B. durch den frühen Kindergartenbesuch, ermöglicht werden, und dies über einen längeren Zeitraum als erst ein Jahr vor der Einschulung.

Abbildung 12: Sprachverwendung im außerfamiliären Umfeld

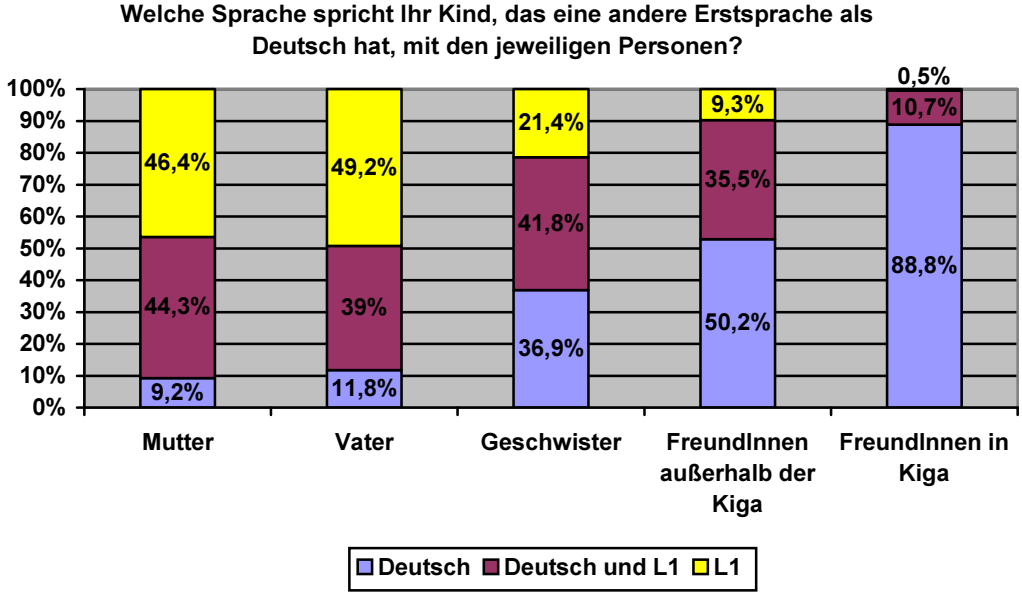


Legende: MH – Migrationshintergrund

6.4.6. Sprachwechsel zwischen Generationen

Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass es in den untersuchten Familien ziemlich häufig zu einem Sprachwechsel zwischen Generationen kommt[55]. Während 9,2% (66) der Mütter und 11,8% (75) der Väter mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem Kind ausschließlich auf Deutsch kommunizieren, dem Kind also die Erstsprache nicht weitergeben, trifft das für bereits 36,9% (226) der Geschwister[56] zu. Laut Angaben der Eltern wird die Verwendung der deutschen Sprache im Freundeskreis der Kinder weiter intensiviert: 50,2% (424) der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sprechen mit den FreundInnen außerhalb des Kindergartens und 88,8% (713) mit den FreundInnen im Kindergarten nur noch deutsch. Bezüglich der letzten Angabe muss betont werden, dass das nur die Einschätzung der Eltern ist, da sie die Kinder im Kindergartenalltag normalerweise nicht begleiten und es nicht genau wissen können.

Abbildung 13: Sprachwechsel zwischen Generationen



Legende: L1 – Erstsprache, Kiga – Kindergarten

Vom generationsspezifischen Sprachwechsel zeugen überdies Anmerkungen der Eltern in dieser Hinsicht:

> „E72: ‚Wie grösser das Kind wird, so verwendet zu Hause nur deutsche Sprache abgesehen davon dass es zuerst mit Muttersprache seiner Mutter gesprochen bzw. gelernt wurde'" (211-212).

[55] Bei dieser Frage wurden nur die gültigen Antworten analysiert.
[56] Gilt für Familien, in denen das Kind eine andere Erstsprache als Deutsch und Geschwister hat.

> „E242 [aus dem Türkischen]: ‚Eigentlich sind wir Türken, aber meine Tochter hat mit dem Kindergarten als Kleinkind angefangen, deswegen spricht sie besser Deutsch als Türkisch. Ich spreche mit ihr jedoch auf Türkisch, weil sie die Muttersprache nicht vergessen soll'" (714-716).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass ca. ein Zehntel der Eltern mit anderen Erstsprachen ihren Kindern diese nicht weitergibt sowie dass die Kontakte der Kinder mit den Gleichaltrigen von den Geschwistern über FreundInnen außerhalb des Kindergartens bis zu den FreundInnen im Kindergarten immer mehr in der deutschen Sprache verlaufen.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass es den Eltern schwer fallen kann, den Kindern die Erstsprache auf einem hohen Niveau beizubringen, wenn sie (fast) die einzigen sind, die mit den Kindern diese sprechen. Überdies reicht eine gute Sprachbeherrschung über den alltäglichen Sprachgebrauch hinaus und muss um die sog. akademischen Kompetenzen (vgl. Kap. 4.5.6.) erweitert werden, die ausschließlich im familiären Bereich nur schwer aufzubauen sind. Damit also das sprachliche Potenzial der Kinder nicht verloren geht, sollten die Erstsprachen der Kinder auch im institutionellen Bereich gefördert werden, und zwar nicht erst in der Schule mit dem muttersprachlichen Unterricht, sondern bereits im Kindergarten, der die erste Bildungsinstitution ist.

Bevor die Ergebnisse des einstellungsbezogenen Teils des Fragebogens präsentiert werden, wird anhand der oben dargestellten Daten der Migrationshintergrund der ProbandInnen bestimmt, der für die Interpretation der Angaben von Bedeutung ist.

6.5. Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen und der Eltern

6.5.1. Begriffsbestimmung

Wegen der Komplexität des Begriffs *Migrationshintergrund* ist es außergewöhnlich schwer, Personen mit Migrationshintergrund eindeutig zu definieren. Für die Bestimmung des Migrationshintergrundes können nämlich mehrere Merkmale herangezogen werden, und zwar die Staatsbürgerschaft, das Geburtsland und die im Alltag verwendete Sprache. Wenn man nur eines dieser Kriterien für die Definition von Migrationshintergrund heranzöge, würden zahlreiche Personen, die einen Migrationshintergrund haben, nicht erfasst. Darüber hinaus müsste zur Feststellung des Migrationshintergrundes auch das

Geburtsland der Eltern erfragt werden (Herzog-Punzenberger 2007: 233). Unter der Annahme des Kriteriums des Geburtslandes und der Staatsangehörigkeit können drei Migrationsgruppen herauskristallisiert werden, die sich voneinander in der Stärke des Migrationshintergrundes unterscheiden. Dabei handelt es sich um den primären, sekundären und tertiären Migrationshintergrund.

Der *primäre Migrationshintergrund* erfasst die Personen, die im Ausland geboren wurden, in das Aufnahmeland ausgewandert sind und immer noch eine fremde Nationalität besitzen. Es wird angenommen, dass diese Personen, die aus dem Ausland vor kurzem zugewandert sind, soziokulturell und bildungsbezogen relativ stark an das Herkunftsland gebunden sind und in die Aufnahmegesellschaft bezüglich der Werte, der Normen und des Lebensstils noch nicht vollständig integriert sind (Lebhart/Marik-Lebeck 2007: 170f). Aus der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) geht hervor, dass 8,9% (710.926) der österreichischen Wohnbevölkerung im Ausland geboren wurden und noch keine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen.

Den *sekundären Migrationshintergrund* weisen jene Personen auf, die im Inland zur Welt kamen, aber immer noch eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, das heißt, dass ihre Eltern im Ausland geboren wurden, ausgewandert sind und zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes noch nicht eingebürgert waren. Man nimmt an, dass diese Personen im Inland sozialisiert und ausgebildet wurden sowie dort zu arbeiten begannen. Die Gebundenheit an das Aufnahmeland dieses Teils der Bevölkerung ist deutlich stärker ausgeprägt als bei Personen mit primärem Migrationshintergrund (Lebhart/Marik-Lebeck 2007: 170f). Wie die Daten der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) dokumentieren, wurden 1,4% (116.015) der österreichischen Wohnbevölkerung in Österreich geboren, besitzen aber eine fremde Nationalität.

Der *tertiäre Migrationshintergrund* betrifft Personen, die im Ausland geboren wurden, emigrierten, in dem Zielland schon eingebürgert wurden und somit die Staatsangehörigkeit des Aufnahmelandes besitzen. Der Annahme nach leben sie in dem Aufnahmeland genügend lang, um sich an die Regeln und an den Lebensstil der Bevölkerung vollständig anzupassen und sich an das Aufnahmeland gebunden zu fühlen. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes ist für diese Personen nebensächlich, so Lebhart/Marik-Lebeck (2007: 170f). In

Österreich betragen sie laut der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) 5,1% (408.488) der Wohnbevölkerung Österreichs.

Bei der Identifikation von Personen mit Migrationshintergrund zweiter Generation, also von Personen, deren Eltern in das Zielland zugewandert sind und die schon eingebürgert wurden, kann das Merkmal der Sprache behilflich sein. Immerhin werden dadurch jene Personen nicht erfasst, die als Umgangssprache nur noch Deutsch angeben (Herzog-Punzenberger 2007: 235). Gemäß der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) sprechen 88,6% (7.115.780) der österreichischen Wohnbevölkerung ausschließlich Deutsch als Umgangssprache, 8,6% (693.057) Deutsch und eine andere Sprache und 2,8% (224.089) ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch. Andere Sprachen, auch in Kombination mit Deutsch, sprechen demzufolge 11,4% (917.146) der Bevölkerung Österreichs.

Wie der Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002) entnommen werden kann, besitzen 91,1% (7.322.000) der Wohnbevölkerung Österreichs die österreichische Staatsangehörigkeit und 8,9% (710.926) haben eine fremde Nationalität. Von den BewohnerInnen Wiens haben 84,0% (1.301.859) die österreichische Staatsbürgerschaft und 16,0% (248.264) eine andere. 87,5% (7.029.527) der Wohnbevölkerung Österreichs wurden im Inland und 12,5% (1.003.399) im Ausland geboren. Von den BewohnerInnen Wiens kamen 76,4% (1.183.834) in Österreich und 23,6% (366.289) in einem anderen Land zur Welt. Von der Gesamtbevölkerung Österreichs verwenden 88,6% (7.115.780) ausschließlich Deutsch als Umgangssprache und 11,4% (917.146) (auch) eine andere Sprache als Deutsch. In Wien sprechen 75,3% (1.166.766) der BewohnerInnen ausschließlich Deutsch als Umgangssprache und 24,7% (383.357) (auch) eine andere Sprache als Deutsch. Es ist demnach sichtbar, dass das Kriterium der Staatsangehörigkeit die kleinste, das Kriterium des Geburtslandes die mittlere und das Kriterium der Umgangssprache die größte Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund erfassen lässt.

Um Befragte ohne Migrationshintergrund und mit Migrationshintergrund zu unterscheiden, wurden die ProbandInnen im Rahmen der durchgeführten Studie nach ihrem Herkunftsland sowie nach ihren Sprachen gefragt. Mit Hilfe des Merkmals „Herkunftsland“, das normalerweise selten verwendet wird, sowie der Merkmale „Erstsprache“ und „Zweit-/Fremdsprache“ sollten Personen mit

Migrationshintergrund aller Stufen herausgefiltert werden, die sich zu ihrem Migrationshintergrund bekennen, ohne dass nach ihrem Geburtsland und ihrer Staatsangehörigkeit sowie nach dem Geburtsland, der Staatsangehörigkeit und den Sprachen ihrer Eltern nachgefragt werden musste. Es wird angenommen, dass somit auch diejenigen Personen erfasst werden, die im Inland geboren wurden und die österreichische Staatsangehörigkeit besitzen, aber deren Eltern einen Migrationshintergrund haben. Würden sie nach dem Geburtsland und der Staatsangehörigkeit gefragt, würden sie automatisch der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zugeschrieben, obwohl sie sich vielleicht an das Herkunftsland ihrer Eltern gebunden fühlen.

6.5.2. Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen

Von den Beschäftigten im Kindergarten geben 82,1% (673) Österreich und 17,9% (147) ein anderes Herkunftsland als Österreich an. 79,0% (648) geben an, Deutsch als Erstsprache zu haben, 17,0% (140) eine andere Erstsprache und 4,0% (32) sowohl Deutsch als auch eine andere Erstsprache. Mittels der Variable „Sprache“ kann demzufolge mehr KindergartenmitarbeiterInnen ein Migrationshintergrund zugeschrieben werden (21,0% bzw. 172), als mittels der Variable „Herkunftsland“ (17,9% bzw. 147). Die beiden Merkmale können bedauerlicherweise nicht verknüpft werden, weil die mir zur Verfügung gestellten Daten voneinander abgekoppelt wurden[57].

6.5.3. Migrationshintergrund der Eltern

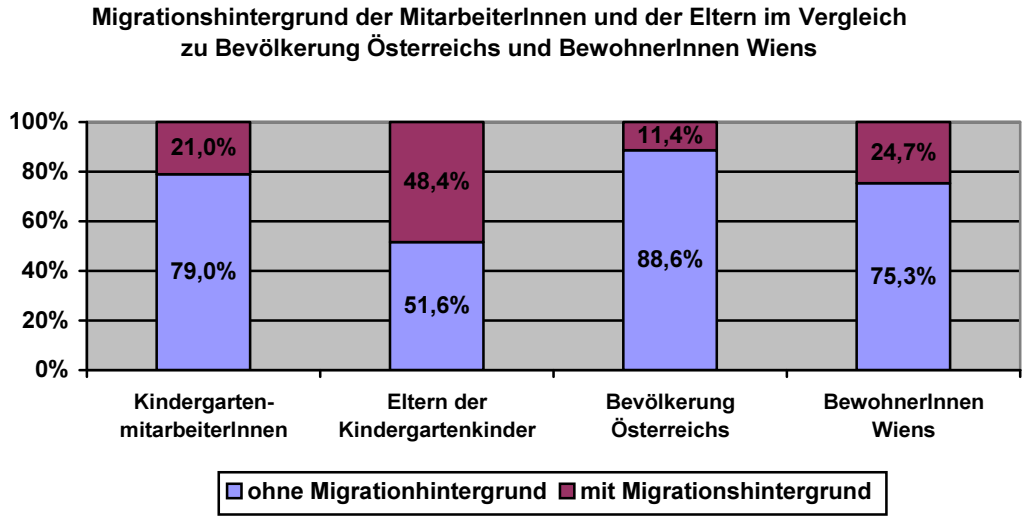
Unter den Eltern deklarieren 41,0% (718) der Mütter und 36,7% (643) der Väter ein anderes Land als Österreich als Herkunftsland zu haben. Wenn jene Familien als Familien mit Migrationshintergrund definiert werden, in denen zumindest ein Elternteil ein anderes Herkunftsland als Österreich hat, so ergibt sich, dass insgesamt 47,1% (825) der Familien einen Migrationshintergrund haben und 52,8% (925) keinen. In 0,1% (1) der Fälle wurde keine Antwort erteilt.

Darüber hinaus wurde als zweites Kriterium „Sprache“ herangezogen, um die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund genauer zu dokumentieren. Wenn ein Elternteil, der als Herkunftsland Österreich angab, aber als Erstsprache

[57] Für die einzelnen Fragen wurde die Reihenfolge der Befragten gemischt sowie ein Teil der Daten gelöscht.

oder als Zweitsprache und/oder als Umgangssprache eine andere Sprache als Deutsch, die zugleich eine der Sprachen der zahlreichen Minderheiten in Österreich ist, wurde er in die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund verschoben. Diese Umklassifizierung wurde im Falle der Mütter 24 Mal und im Falle der Väter 32 Mal vorgenommen, ohne dass der Migrationshintergrund der ganzen Familie geändert wurde. Im Falle von 37 Familien wurde mit der Änderung des Migrationshintergrundes eines Elternteils auch der Migrationshintergrund der ganzen Familie geändert (26 Mütter, 17 Väter, davon in 7 Fällen beide Elternteile). Nach dieser Zuordnung ergibt sich, dass 48,4% (848) der Familien aus der Stichprobe einen Migrationshintergrund haben und 51,6% (903) keinen.

Abbildung 14: Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen und der Eltern im Vergleich zu Bevölkerung Österreichs und BewohnerInnen Wiens



Quelle (Migrationshintergrund in der Bevölkerung Österreichs und in Wien): Volkszählung 2001 (Statistik Austria 2002)

Resümierend kann festgehalten werden, dass es in der untersuchten Stichprobe deutlich mehr Eltern mit Migrationshintergrund (48,4% bzw. 848) als MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund (21,0% bzw. 172) gibt. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass die Dokumentierung des Migrationshintergrundes unter der Elternschaft deutlich genauer und unter Berücksichtigung mehrerer Variablen durchgeführt wurde, und andererseits darauf, dass jene Familien als Familien mit Migrationshintergrund klassifiziert wurden, in denen zumindest ein Elternteil einen solchen hat. Überdies besteht das

pädagogische Personal in allen österreichischen Kindergärten vorwiegend aus Personen mit Deutsch als Erstsprache.

6.6. Ergebnisse des einstellungsbezogenen Teils der Befragung

Hiermit gelangen wir zu dem zweiten, einstellungsbezogenen Teil der Befragung. Ihr Zweck besteht darin, die Einstellung der ProbandInnen gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu erfahren. In dieser Hinsicht wird angenommen, dass die Belegschaft mit höherer Ausbildung sowie Eltern mit Migrationshintergrund, unabhängig von der Art des Migrationshintergrundes und davon, ob in der Familie nur ein Elternteil oder beide Migrationshintergrund haben, auf Grund der sprachlichen Bewusstheit bzw. auf Grund der eigenen Vorgeschichte der Mehrsprachigkeit im Kindergarten gegenüber offener sind als die Beschäftigten mit niedrigerer Ausbildung bzw. die Eltern ohne Migrationshintergrund.

Da der Fragebogen für die Belegschaft, der ursprünglich als *ein* Instrumentarium konzipiert wurde, erst im letzten Moment vor dem Umfrageeinsatz in zwei getrennte Bögen geteilt wurde, war es unmöglich, den meinungsbezogenen Teil abhängig vom Migrationshintergrund zu untersuchen. Die einzige mögliche Unterteilung konnte in Bezug auf die Ausbildung des Kindergartenpersonals durchgeführt werden, was in weiterer Folge berücksichtigt wurde.

Mit Hilfe der Variable „Stelle im Kindergarten“ werden die MitarbeiterInnen (814) in vier Gruppen gegliedert:

(a) LeiterInnen (94),
(b) PädagogInnen (426),
(c) Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (43),
(d) AssistentInnen (248)[58].

Mit Hilfe der Variable „Migrationshintergrund“ werden die Eltern (1.751 Familien) in zwei Gruppen unterteilt:

(a) Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH – 902),
(b) Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH – 848).

[58] Da von den Reinigungskräften nur drei Personen den Fragebogen ausgefüllt haben, werden sie in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Der einstellungsbezogene Teil der Befragung wird unter Berücksichtigung dieser Befragtengruppen ausgewertet, wobei hier vermerkt werden sollte, dass nicht alle Fragen den beiden ProbandInnengruppen gestellt wurden.

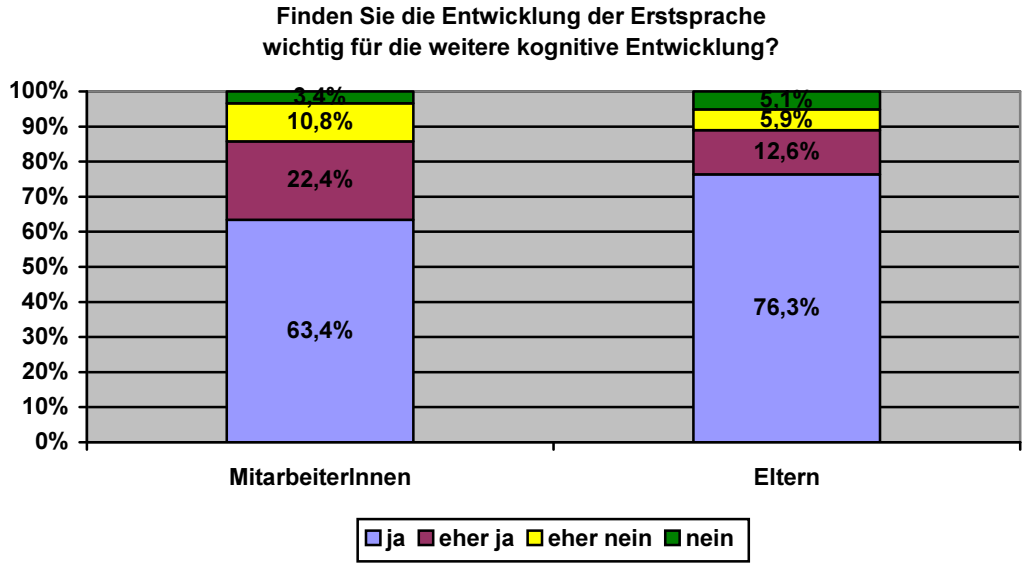
6.6.1. Einstellung zur Bedeutung des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb und zu den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit

Als Erstes werden Ergebnisse zu den Einstellungen der Befragten hinsichtlich der Bedeutung des Erstspracherwerbs für den Erwerb einer weiteren Sprache bzw. weiterer Sprachen sowie zu den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit dargelegt.

6.6.1.1. Einschätzung der Bedeutung des Erstspracherwerbs für die allgemein kognitive Entwicklung des Kindes

Die ProbandInnen sind sich im Großen und Ganzen einig, dass die Entwicklung der Erstsprache für die allgemein kognitive Entwicklung des Kindes von Bedeutung ist, und zwar die KindergartenmitarbeiterInnen zu 85,8% (698) und die Eltern zu 89,0% (1.500) (Unterschied nicht signifikant bei p=0,145)[59].

Abbildung 15: Einschätzung der Wichtigkeit des Erstspracherwerbs für die weitere kognitive Entwicklung



[59] Die Signifikanz wurde mittels Post-hoc-Tests nach Bonferroni berechnet. Angenommene Werte der Irrtumswahrscheinlichkeit: p<0,05 – signifikant, p<0,01 – sehr signifikant, p<0,001 – höchst signifikant (Zöfel 2003: 184).

Bei dieser Aussage ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Funktionsgruppen gegeben (p=0,016)[60]. Diese Anschauung wird von den LeiterInnen (92,5% bzw. 87) und den PädagogInnen (87,8% bzw. 374) etwas häufiger geäußert als von AssistentInnen (81,5% bzw. 202) oder Fachkräften mit interner pädagogischer Ausbildung (76,7% bzw. 33). Die hohe Zustimmung der Eltern zu dieser Frage ist vor allem auf die Erstsprache des Kindes zurückzuführen. So sind deutlich mehr Eltern ohne Migrationshintergrund (96,8% bzw. 845) als Eltern mit Migrationshintergrund (80,5% bzw. 654) davon überzeugt (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Eltern die Entwicklung vorwiegend der *deutschen* Sprache als wichtig für die intellektuelle Entwicklung erachten.

6.6.1.2. Einschätzung der Bedeutung des Erstspracherwerbs für die sprachliche Entwicklung des Kindes

Die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen ist ferner davon überzeugt, dass die Entwicklung der Erstsprache wichtig für den Erwerb anderer Sprachen ist, wobei es auf die KindergartenmitarbeiterInnen (88,8% bzw. 723) nicht bedeutsam häufiger zutrifft als auf die Eltern (80,3% bzw. 1.357) (Unterschied nicht signifikant bei p=0,073).

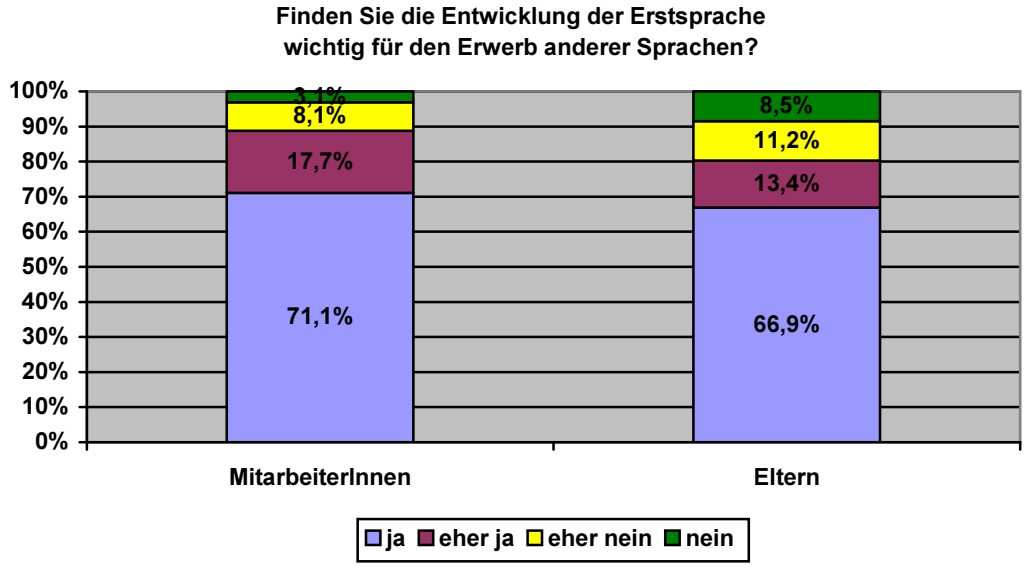
Die Bewertung dieser Aussage unterscheidet sich signifikant in Abhängigkeit von der Funktion (p=0,017)[61]. Dabei haben die LeiterInnen (95,7% bzw. 90) und die PädagogInnen (89,9% bzw. 383) eine größere Bewusstheit in dieser Hinsicht als die AssistentInnen (86,3% bzw. 214) oder die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (79,1% bzw. 34). Bei den Eltern ist diese Überzeugung sowohl bei jenen ohne Migrationshintergrund (83,6% bzw. 730) als

[60] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=3,46, LeiterInnen (L): M=3,65, PädagogInnen (P): M=3,48, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=3,28, AssistentInnen (A): M=3,38, alle Eltern (E): M=3,60, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,81, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,37. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,016, M – E: p=0,145, L – P: p<0,002, L – F2: p=0,014, L – A: p=0,005, P – F2: p=0,016, P – A: p=0,036, F2 – A: p=0,475, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

[61] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): 3,56, LeiterInnen (L): M=3,71, PädagogInnen (P): M=3,61, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=3,35, AssistentInnen (A) M=3,50, alle Eltern (E): M=3,39, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,51, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,26. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,017, M – E: p<0,001, L – P: p=0,218, L – F2: p=0,010, L – A: p=0,019, P – F2: p=0,036, P – A: p=0,072, F2 – A: p=0,273, E mit MH – E ohne MH: p=0,268).

auch bei jenen mit Migrationshintergrund (76,7% bzw. 626) ähnlich stark ausgeprägt (Unterschied nicht signifikant bei p=0,268).

Abbildung 16: Einschätzung der Wichtigkeit des Erstspracherwerbs für den Erwerb anderer Sprachen



Ein Teil der Eltern äußert sich in dieser Hinsicht folgendermaßen:

> „E131 [aus dem Polnischen]: ‚Die Eltern der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sollten mit den Kindern in ihrer Sprache sprechen, weil das hundertprozentige Grundlagen zum Erlernen jeder weiteren Sprache sind'" (393-395).

> „E296: ‚Nur Kinder, die ihre Erstsprache richtig sprechen können, erlernen die Zweitsprache ohne Probleme. Örtliche Trennung bzw. personenbezogener Sprachgebrauch hilft beim ‚Trennen' der Sprachen'" (860-862).

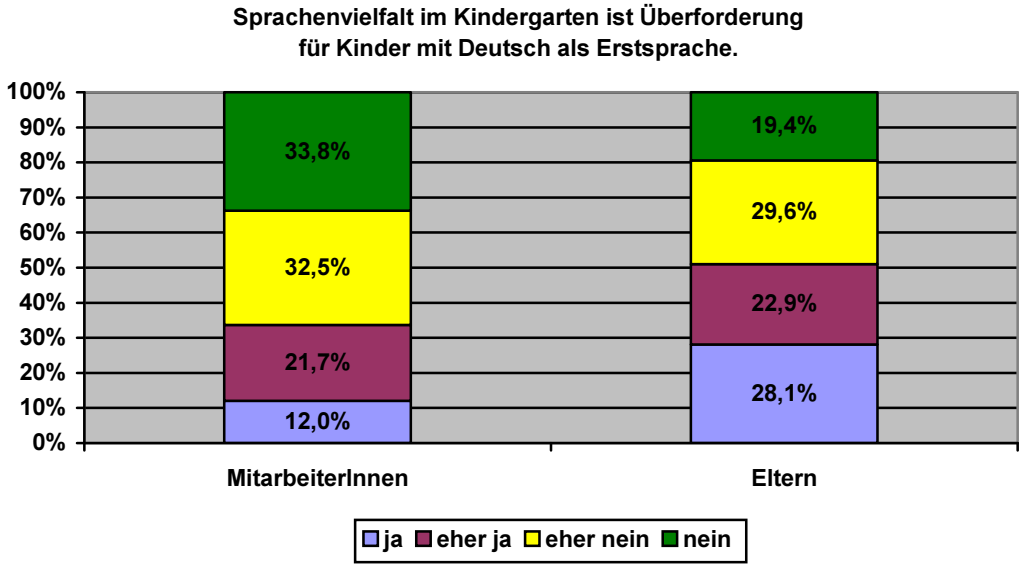
Insgesamt kann hier resümiert werden, dass die Mehrheit der ProbandInnen den Erstspracherwerb als wesentlich für den Erwerb anderer Sprachen erachtet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die große Mehrheit der Befragten den Erwerb der Erstsprache sowohl für die intellektuelle als auch für die sprachliche Entwicklung der Kinder als wichtig einschätzt.

6.6.1.3. Einstellungen zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache

Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass deutlich weniger MitarbeiterInnen (33,7% bzw. 275) als Eltern (51,0% bzw. 842) befürchten, dass Sprachenvielfalt im Kindergarten für die *Kinder mit Deutsch als Erstsprache* eine Überforderung darstellt (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001).

Abbildung 17: Einstellung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache



Zwischen den einzelnen Gruppen der Beschäftigten im Kindergarten gibt es diesbezüglich gravierende Unterschiede ($p<0,001$)[62]. Die wenigsten Ängste haben die LeiterInnen (22,3% bzw. 21), gefolgt von den PädagogInnen (27,5% bzw. 117). Die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (48,9% bzw. 21) und AssistentInnen (45,4% bzw. 113) hingegen befürchten viel häufiger, dass eine mehrsprachige Umgebung Kinder mit Deutsch als Erstsprache überlastet. Ferner geben die Eltern ohne Migrationshintergrund an, in dieser Hinsicht mehr Angst zu haben (55,2% bzw. 488) als Eltern mit Migrationshintergrund (45,8% bzw. 352) (Unterschied signifikant bei $p=0,048$). Demnach kann konkludiert werden, dass die Eltern, die selbst Erfahrungen mit sprachlicher Vielfalt haben, den Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten mehr zutrauen, als die Eltern, die solche Erfahrungen nicht haben. Dies kann auch den Anmerkungen der Eltern entnommen werden:

> „E19: ‚Es sollte die Anzahl nicht-deutschsprachiger Kinder in den Kindergartengruppen begrenzt werden. Es schadet der Gruppe und den deutschsprachigen Kindern wenn zu viele nicht-deutsch-sprechende Kinder in einer Gruppe sind!!! Erlebe dies leider gerade selbst!!!‘“ (59-61).

[62] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,12, LeiterInnen (L): M=1,79, PädagogInnen (P): M=1,99, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,35, AssistentInnen (A): M=2,41, alle Eltern (E): M=2,59, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=2,70, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,47. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: $p<0,001$, M – E: $p<0,001$, L – P: $p=0,021$, L – F2: $p<0,001$, L – A: $p<0,001$, P – F2: $p<0,001$, P – A: $p<0,001$, F2 – A: $p=0,472$, E mit MH – E ohne MH: $p=0,048$.

> „E53: ‚Nicht mehr als 3-4 Kinder einer Zuwandererfamilie in eine Kindergarten- oder Hortgruppe zuteilen, da sonst die Förderung der Muttersprache nicht gewährleistet ist'" (167-168).
>
> „E106: ‚Die jeweilige Landessprache, in diesem Fall ‚deutsch', sollte gesprochen werden und eine Weltsprache, die jeweilige Muttersprache wird sowieso in den eigenen Familien gesprochen. Finde es nicht gut wenn deutschsprachige Kinder mit mehr als zwei Sprachen (z. B. Deutsch und Englisch) überfordert werden!'" (306-309).
>
> „E236: ‚Wenn 4 oder noch mehr Sprachen laufend verwendet werden, verwirrt das Gippenkinder [Krippenkinder]'" (695-696).
>
> „E239: ‚Ich finde es nicht ok, das unsere Kinder andere Sprachen lernen sollten, das die Kleinen überfordert sind und sie es noch nicht richtig verstehen können'" (709-710).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Ängste der Eltern, insbesondere jener ohne Migrationshintergrund, sowie der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und der AssistentInnen viel größer als die Ängste des fundiert pädagogisch ausgebildeten Personals (LeiterInnen und PädagogInnen) in Hinsicht darauf sind, ob eine mehrsprachige Umgebung Kinder mit Deutsch als Erstsprache überlastet (Unterschiede höchst signifikant bei $p<0,001$).

6.6.1.4. Einstellung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch

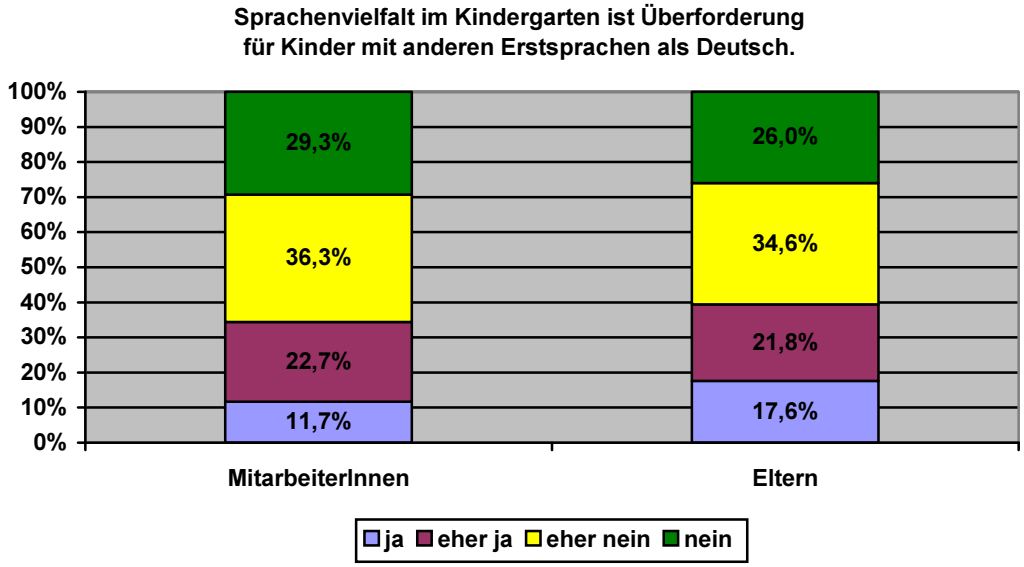
Wird nach dem Einfluss der Sprachenvielfalt auf die *Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch* gefragt, so zeigt sich, dass wieder ein Drittel der befragten KindergartenmitarbeiterInnen (34,4% bzw. 280) davon überzeugt ist, dass eine solche Umgebung für sie überlastend ist, aber deutlich weniger Eltern als zuvor, genau gesagt 39,4% (646) (Unterschied nicht signifikant bei $p=0,197$).

In der Gruppe der KindergartenmitarbeiterInnen sind deutliche Unterschiede, abhängig von der Ausbildung, zu erkennen ($p<0,001$)[63]. Die pädagogisch ausgebildeten MitarbeiterInnen stimmen dieser Aussage seltener zu (23,4% (17) der LeiterInnen und 30,3% (129) der PädagogInnen) als MitarbeiterInnen mit niedrigerer Bildung (41,8% (18) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 43,4% (108) der AssistentInnen). Im Unterschied zur vorigen Frage hat der Migrationshintergrund der Eltern keinen signifikanten

[63] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): 2,17, LeiterInnen (L): M=1,83, PädagogInnen (P): M=2,1, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,30, AssistentInnen (A) M=2,37, alle Eltern (E): M=2,31, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=2,33, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,28. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: $p<0,001$, M – E: $p=0,197$, L – P: $p=0,055$, L – F2: $p=0,043$, L – A: $p<0,001$, P – F2: $p=0,032$, P – A: $p=0,017$, F2 – A: $p=0,069$, E mit MH – E ohne MH: $p=0,821$).

Einfluss (p=0,821) auf ihre Einstellung in dieser Hinsicht: 39,8% (342) der Eltern ohne Migrationshintergrund und 38,7% (303) der Eltern mit Migrationshintergrund behaupten, dass Sprachenvielfalt im Kindergarten für Kinder mit einer anderen Erstsprache überfordernd ist.

Abbildung 18: Einstellung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch



In der Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund gibt es allerdings Unterschiede abhängig von der Erstsprache des Kindes: Hat das Kind Deutsch als Erstsprache, geben 28% (75) der Eltern an, Befürchtungen in dieser Hinsicht zu haben, hat das Kind eine andere Erstsprache – bereits 39,7% (227) der Eltern (Unterschied signifikant bei p=0,047). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Eltern der Kinder mit anderen Erstsprachen weniger Vertrauen in die Fähigkeit eigener Kinder mit Sprachenvielfalt im Kindergarten umzugehen haben, als andere Eltern diesen Kindern zutrauen. Diese Schlussfolgerung findet auch Bestätigung in den Kommentaren der Eltern:

> „E5: ‚Wir haben uns bemüht die Deutsche Sprache sehr gut zu lernen und können jetzt zwei Fremdsprachen und es ist uns wichtig, daß unser Kind auch mehrsprachig aufwächst, die Muttersprache von uns und die richtige Deutschsprache im Kindergarten – dann Kann man erst mit Englisch beginnen weil drei Sprachen auf einmal zu viel sind. Danke'" (11-14).

> „E119 [aus dem Französischen]: ‚Für unser Französisch-Deutsch zweisprachiges Kind glauben wir, dass es das Englische im Kindergarten bis 6 Jahre nicht lernen soll. Das Englische scheint uns wichtig, aber nicht vor dem Schuleintritt'" (355-357).

Auf der anderen Seite gibt es insbesondere viele Eltern mit Migrationshintergrund, die sich für die Mehrsprachigkeit aussprechen:

„E50: ‚Ich wünschte, dass mein Kind Englisch, Türkisch, Kurdisch und Deutsch lernt, aber ich weiß nicht, wo und wie es diese Sprachen gut lernen kann, im Kindergarten oder in der Schule'" (155-156).

„E133 [aus dem Französischen]: ‚Ich bin gleichzeitig etwas beunruhigt und enthusiastisch bezüglich des mehrsprachigen Universums im Kindergarten. Meine Tochter mischt stark die zwei Muttersprachen aber dank der Anwesenheit englischsprachiger oder serbokroatischsprachiger Kinder ist sie sehr neugierig. Sie stellt zu Hause gerne Fragen wie ‚Wie sagt man das auf Englisch?'. Sie äußert außerdem spontan serbokroatische Sätze. Ich bin mir nicht über die Vorfälle in ihrer linguistischen Entwicklung bewusst doch eines ist sicher: Die Mehrsprachigkeit im Kindergarten und die Konfrontation mit anderen Kulturen bringen ihr eine große Offenheit'" (398-404).

„E276 [aus dem Serbischen]: ‚Mein Kind wächst mit vier Muttersprachen auf und ich glaube, dass Mehrsprachigkeit die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst. Die Idee andere Sprachen außer Deutsch im Kindergarten beizubringen ist toll. Meiner Meinung nach sollte Deutsch die Hauptsprache sein, andere Sprachen sollten als Fremdsprachen betrachtet werden oder durch Spiele den Kindern präsentiert werden z. B. eine Tabelle mit Sprachen machen [eine Zeichnung von einer Uhr mit einigen Sprachen und einem Pfeil] und den Kindern sagen: ‚Heute spielen wir in der X-Sprache'" (810-816).

6.6.1.5. Fazit

Es kann demzufolge festgehalten werden, dass sich die ProbandInnen dessen zwar bewusst sind, dass die Entwicklung der Erstsprache für den kognitiven und sprachlichen Fortschritt der Kinder von Bedeutung ist, aber ein gewisser Anteil befürchtet zugleich, dass sprachliche Vielfalt im Kindergarten eine Überforderung für die Kinder darstellt, was auf die Ambivalenz in ihren Einstellungen hinweist. Zweitens kann der Schluss gezogen werden, dass die Angst vor Überforderung der Kinder mit Deutsch als Erstsprache durch Mehrsprachigkeit im Kindergarten bei den Eltern größer als bei den KindergartenmitarbeiterInnen sind (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$), drittens, dass das Vertrauen der MitarbeiterInnen in die Fähigkeit der Kinder, mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten umzugehen, mit der höheren Ausbildung steigt (Unterschiede höchst signifikant bei $p<0,001$) sowie viertens, dass die Eltern ohne Migrationshintergrund den Kindern mit anderen Erstsprachen einen besseren Umgang mit Sprachenvielfalt zutrauen als den Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Unterschied signifikant bei $p<0,003$), und die Eltern mit Migrationshintergrund in der sprachlichen Vielfalt gleich häufig eine Überlastung für Kinder mit Deutsch als Erstsprache wie für Kinder mit anderen Erstsprachen sehen (Unterschied nicht signifikant bei $p=0,145$). Die Untersuchungsergebnisse deuten also darauf hin, dass die Eltern mit Migrationshintergrund in dieser Hinsicht alle Kinder ähnlich betrachten und die Eltern ohne Migrationshintergrund bedeutsame Differenzen machen.

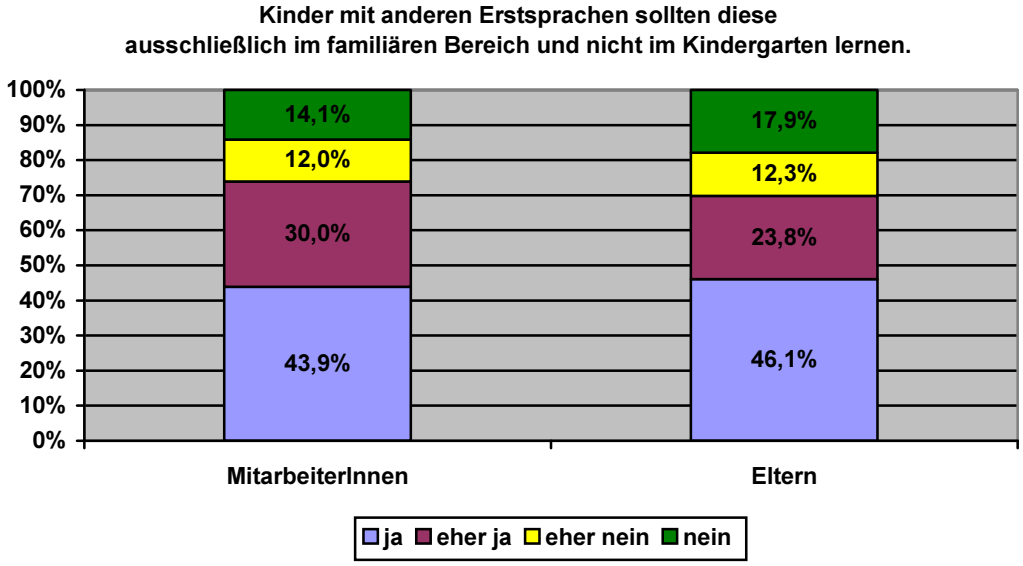
In weiterer Folge wird untersucht, ob sich die Ängste der ProbandInnen vor lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten in ihrer Einstellung hinsichtlich der Sprachverwendung und Sprachförderung im familiären Bereich und im Kindergarten widerspiegeln.

6.6.2. Einstellung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im familiären Bereich

6.6.2.1. Einstellung zur Förderung anderer Erstsprachen als Deutsch im familiären Bereich

Aus den Befragungsergebnissen geht hervor, dass sowohl die MitarbeiterInnen (73,9% bzw. 601) als auch die Eltern (69,9% bzw. 1.158) zu einem großen Teil davon überzeugt sind, dass Kinder mit anderen Erstsprachen diese ausschließlich im familiären Bereich und nicht im Kindergarten lernen sollten (Unterschied nicht signifikant bei p=0,255).

Abbildung 19: Einstellung zur Förderung anderer Erstsprachen als Deutsch im familiären Bereich



Bei dieser Aussage ist beim Vergleich über alle Subgruppen der MitarbeiterInnen kein Unterschied statistisch belegbar (p=0,129)[64]. Die prozentuell geringste aber dennoch große Unterstützung für diese Einstellung äußern die PädagogInnen

[64] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=3,04, LeiterInnen (L): M=2,82, PädagogInnen (P): M=2,57, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,91, AssistentInnen (A): M=3,25, alle Eltern (E): M=2,91, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=2,33, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,28. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,129, M – E: p=0,255, L – P: p=0,853, L – F2: p=0,468, L – A: p=0,021, P – F2: p=0,742, P – A: p=0,024, F2 – A: p=0,650, E mit MH – E ohne MH: p=0,089.

(71,6% bzw. 305) und die LeiterInnen (72,3% bzw. 68). Darauf folgen die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (74,4% bzw. 32). Am häufigsten wird diese Einstellung von den AssistentInnen (78,2% bzw. 194) vertreten. Von den Eltern vertreten jene ohne Migrationshintergrund diese Ansicht nicht bedeutsam häufiger (72,3% bzw. 632) als jene mit Migrationshintergrund (67,3% bzw. 526) (Unterschied nicht signifikant bei $p=0,089$).

Insbesondere spannend ist dabei die Tatsache, dass die Eltern mit Migrationshintergrund, die den Kindern eine andere Erstsprache beibringen, häufiger angeben, dass diese ausschließlich im privaten Bereich und nicht im Kindergarten beigebracht werden sollte (65,4% bzw. 374), als diejenigen, die den Kindern Deutsch als Erstsprache beibringen (54,9% bzw. 174) (Unterschied signifikant bei $p<0,05$). Es scheint demnach, dass die Eltern mit Migrationshintergrund, die dem Kind im familiären Bereich Deutsch weitergeben, häufiger institutionalisierte Förderung der Erstsprache ihres Kindes wünschen. Die Eltern, die den Kindern eine andere Erstsprache als Deutsch weitergeben, erwecken hingegen den Anschein, stärker an ihre Fähigkeit zu glauben, dem Kind seine Erstsprache ausschließlich im familiären Bereich in ausreichendem Ausmaß beibringen zu können:

> „E41: ‚Ich lege einen großen Wert auf gute Kenntnis der Mutersprache. Meine Kinder lernen sie von Eltern und Freunden, was genügen ist'" (126-127).

> „E47: ‚Kinder sollen Deutsch gut sprechen können und Kultur sich anpassen können. Eltern sollen selbst sorgen für zweite oder dritte Sprache'" (149-150).

> „E73: ‚Wir sind als Eltern mit der meinung, unser Kind im Kindergarten nur Deutsch sprechen bzw. lernen, damit in der Schule keine schwierigkeiten zu bekommen. Es soll indisch (unsere muttersprache) oder Englisch (später in der Schule) nur in Familiären Bereich lernen'" (213-215).

> „E82 [aus dem Türkischen]: ‚Das Problem betrifft uns nicht. Wir wünschen sehr, dass unsere Kinder zuerst lebende Sprache (das heißt Deutsch), dann Englisch lernen. Es ist Aufgabe der Eltern, die Muttersprache beizubringen'" (245-247).

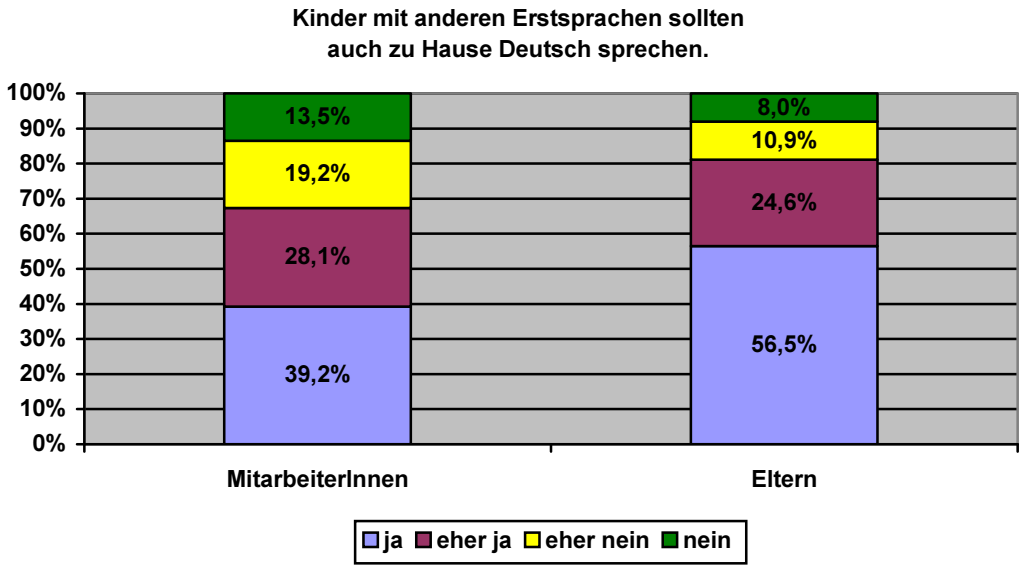
Aus diesen Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, zum Ersten, dass die Mehrheit der befragten KindergartenmitarbeiterInnen und Eltern davon überzeugt ist, dass andere Erstsprachen nur im familiären Bereich gepflegt werden sollten, und zum Zweiten, dass die Eltern mit Migrationshintergrund, die den Kindern nur Deutsch beibringen, häufiger institutionalisierte Unterstützung der Erstsprache des Kindes haben möchten, als die Eltern, die den Kindern die Erstsprache im familiären Bereich weitergeben ($p<0,05$). Im Großen und Ganzen kann allerdings

festgehalten werden, dass sich die ProbandInnen von der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten tendenziell abwenden und diese eher in den privaten Bereich verlagern.

6.6.2.2. Einstellung zur Verwendung der Zweitsprache Deutsch im familiären Bereich

Gut zwei Drittel der KindergartenmitarbeiterInnen (67,3% bzw. 548) und vier Fünftel der Eltern (81,1% bzw. 1.367) stimmen der Aussage zu, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache auch zu Hause Deutsch sprechen sollten (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001).

Abbildung 20: Einstellung zur Verwendung der Zweitsprache Deutsch im familiären Bereich



Unter dem Kindergartenpersonal gibt es allerdings gravierende Unterschiede abhängig von der Stelle (Unterschied sehr signifikant bei p<0,002)[65]. Diese Einstellung äußern 45,7% (43) der LeiterInnen, 65,5% (279) der PädagogInnen, 67,4% (29) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 78,2% (194) der AssistentInnen. In der Gruppe der Eltern treten diesbezüglich auch bedeutende Unterschiede abhängig vom Migrationshintergrund auf. Diese Anschauung wird deutlich häufiger von Eltern ohne Migrationshintergrund

[65] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,93, LeiterInnen (L): M=2,41, PädagogInnen (P): M=2,84, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,93, AssistentInnen (A): M=3,27, alle Eltern (E): M=3,30, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,48, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,09. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p<0,002, M – E: p<0,001, L – P: p<0,001, L – F2: p=0,055, L – A: p<0,001, P – F2: p=0,560, P – A: p<0,050, F2 – A: p<0,050, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

vertreten (89,4% bzw. 784) als von jenen mit Migrationshintergrund (72,1% bzw. 582) (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$), was auch in den Kommentaren der Eltern nachzulesen ist:

> „E111: ‚Es ist keine Frage von Ausländerdiskriminierung, sondern ein Versäumnis an der Jugend von ‚Zuwanderer', wenn verabsäumt wird die Landessprache so früh wie möglich zu vermitteln. Dazu müsste auch das familiäre Umfeld angehalten werden, die Sprache zu erlernen und zu gebrauchen'" (326-329).

> „E138: ‚Finde, das größte Problem ist, das die Eltern zu wenig für die Kultur unseres Landes und deren Sprache zu Hause für die Kinder machen!'" (414-415).

> „E160: ‚Zuwandererkinder sollten auf jedenfall im Kindergarten und Zuhause Deutsch sprechen, nur das Problem sind nicht die Kinder, sondern die Eltern, die sollten gezwungen werden zum Wohl ihrer Kinder'" (453-455).

> „E247: ‚Ausländische und österreichische Kinder sollten Deutsch lernen. Leider ist es so, daß die meisten ausländischen Kinder zu Hause ihre Muttersprache sprechen und unsere Sprache nicht wirklich lernen'" (730-732).

Interessanterweise stimmen dieser Aussage nicht nur die Eltern mit Migrationshintergrund mehrheitlich zu, die zu Hause nur Deutsch oder Deutsch und die Erstsprache verwenden (74,5% bzw. 357), sondern auch jene, die zu Hause nur die Erstsprache verwenden (60,9% bzw. 220) (Unterschied signifikant bei $p<0,002$). Daraus könnte unter Umständen geschlussfolgert werden, dass sie damit nicht zufrieden sind, dass in der Familie nur die Erstsprache gesprochen wird, sowie dass sie ihren Kindern gern auch zu Hause Deutsch beibringen würden. Davon zeugen auch diese drei Anmerkungen:

> „E74 [aus dem Türkischen]: ‚Ich spreche mit meinen Kindern zu Hause den ganzen Tag auf Türkisch, weil ich Deutsch nicht kann. Ich will, dass meine Kinder so früh wie möglich Deutsch lernen. Es ist besonders für diese Kinder sehr wichtig Deutsch zu sprechen, die noch nicht in die Schule gehen. Wenn die Kinder im Kindergarten Deutsch lernen würden, hätten sie keine Schwierigkeiten in der Schule'" (216-220).

> „E94 [aus dem Türkischen]: ‚Meine Deutschkenntnisse sind zu schwach, deswegen kann ich mit meinem Kind kein Deutsch sprechen. Ich will nicht, dass meine Kinder so wie ich, sprachliche Probleme haben'" (273-275).

> „E217: ‚Zum Beischpil meine 10jährige Töchte hat so zu sagen zwei Muttersprachen: Serbisch und Deutsch. Sie spricht keine Perfekt, Gramatikalisch und es gibt in beiden Sprachen immer noch unbekante Wörter aber, sie spricht flisend beide. Darum war mir wichtig das im Kindergarten schöner Deutsch geschprochen wird. Zu Hause wollte ich sie nicht sehr viel Deutsch lernen weil mein Deutsch ist nicht perfekt und wir werden nur schlechte Lehrer abgeben die falsch lehrnen'" (375-380).

Andererseits gibt es zahlreiche Kommentare der Eltern, die es befürworten, dass zu Hause die jeweilige Erstsprache und nicht Deutsch gesprochen wird:

> „E60: ‚Wenn Eltern die deutsche Sprache nur schlecht sprechen, ist es wenig sinnvoll, dass sie mit ihren Kindern ‚falsch' sprechen, sie sollten die Erstsprache festigen'" (185-186).

> „E166: ‚Familien mit nicht-deutscher Muttersprache sollten sensibel darauf gemacht werden, dass es unheimlich wichtig ist, die Landessprache vor Schuleintritt des Kindes zu erlernen. Was aber nicht bedeutet, dass ihre Muttersprache nicht mehr gesprochen werden darf. Grade innerhalb der Familie sollte weiterhin die Kultur ihres Mutterlandes sowie die Sprache praktiziert werden. Öffentliche Institutionen sollten zum Erlernen der Landessprache benützt werden'" (474-478).

> „E280 [vom Türkischen]: ‚Wenn die Eltern Deutsch nicht gut sprechen, sollen es die Kinder im Kindergarten lernen. Es ist nicht gut wenn Deutsch und Türkisch zu Hause gesprochen werden, es ist auf jeden Fall falsch. In der Zukunft werden sie Schwierigkeiten haben, um sich selbst auszudrücken, sowohl in der Muttersprache, als auch im Deutschen. Dadurch werden die gesprochenen Sprachen (Deutsch und die Muttersprache) degeneriert'" (825-829).

Insgesamt kann hier resümiert werden, dass alle ProbandInnen außer den KindergartenleiterInnen – inklusive Eltern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur die Erstsprache verwenden – mehrheitlich davon überzeugt sind, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache auch zu Hause Deutsch sprechen sollten. Somit positioniert sich ein großer Teil der ProbandInnen gegen die Förderung anderer Erstsprachen als Deutsch im familiären Bereich.

6.6.2.3. Fazit

Den Befragungsresultaten kann entnommen werden, dass die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen davon überzeugt ist, dass die anderen Erstsprachen der Kinder außer Deutsch ausschließlich im familiären Bereich und nicht im Kindergarten gelernt werden sollten, wobei die Zustimmung der MitarbeiterInnen hierzu nur etwas größer (73,9% bzw. 601) ist als jene der Eltern (69,9% bzw. 1.558) (Unterschied nicht signifikant bei $p=0{,}255$). Die ProbandInnen stimmen auch mehrheitlich der Aussage zu, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auch zu Hause Deutsch sprechen sollten, wobei sich hier die Eltern deutlich sicherer (81,1% bzw. 1.357) als die MitarbeiterInnen (67,3% bzw. 548) sind (Unterschied höchst signifikant bei $p<0{,}001$). Demzufolge kann festgehalten werden, dass die Befragten nicht nur dazu tendieren, die Förderung der Erstsprache des Kindes als Privatsache der Familie zu erachten, sondern sich auch dafür mehrheitlich aussprechen, dass in den Familien mit anderen Erstsprachen auch Deutsch gesprochen wird.

Dies weist auf die Widersprüche in den Aussagen der ProbandInnen, die einerseits die Entwicklung der Erstsprache als wichtig für die allgemein kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder einschätzen und andererseits die Unterstützung dieser Sprachen als Aufgabe der Eltern betrachten und in den

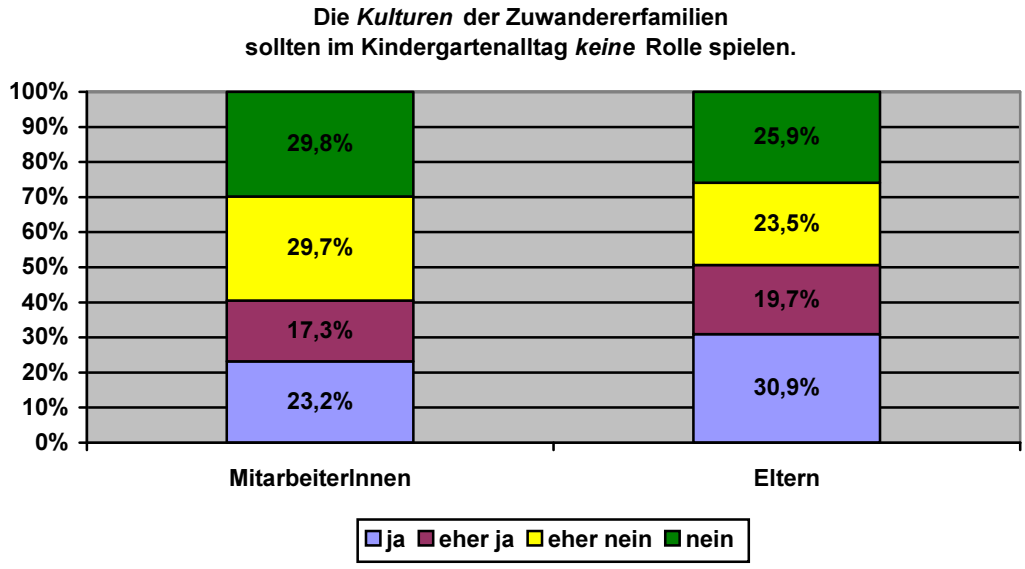
privaten Bereich verlagern sowie sich zu einem großen Teil für die Verwendung der Zweitsprache Deutsch im familiären Bereich aussprechen. Diese Widersprüchlichkeit ergibt sich möglicherweise aus dem im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs zu verzeichnenden Druck auf die Beherrschung der deutschen Sprache bereits *vor* der Schule.

6.6.3. Einstellung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

6.6.3.1. Einstellung zur Berücksichtigung anderer Kulturen im Kindergartenalltag

Handelt es sich um die Berücksichtigung anderer Kulturen im Kindergartenalltag, so sprechen sich die KindergartenmitarbeiterInnen seltener dagegen aus (40,5% bzw. 330) als die Eltern 50,6% (824) (Unterschied signifikant bei p=0,047).

Abbildung 21: Einstellung zur Berücksichtigung anderer Kulturen im Kindergartenalltag



Auch bei dieser Aussage sind signifikante Subgruppenunterschiede feststellbar (p<0,002)[66]. Diese Einstellung vertreten 35,1% (33) der LeiterInnen, 39,0% (166) der PädagogInnen, 48,8% (21) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 44,2% (110) der AssistentInnen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen demnach, dass die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung die

[66] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,34, LeiterInnen (L): M=2,20, PädagogInnen (P): M=2,31, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,56, AssistentInnen (A): M=2,41, alle Eltern (E): M=2,56, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=2,57, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,54. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p<0,002, M – E: p=0,047, L – P: p=0,253, L – F2: p<0,001, L – A: p<0,001, P – F2: p<0,001, P – A: p<0,005, F2 – A: p=0,372, E mit MH – E ohne MH: p=0,212.

relativ größte Gruppe von GegnerInnen der Anwesenheit der Kulturen der Zuwandererfamilien im Kindergartenalltag bilden, allerdings ist immer noch weniger als die Hälfte von ihnen dagegen. Die anderen MitarbeiterInnen weisen in dieser Hinsicht eine etwas größere, mit der Ausbildung steigende Akzeptanz auf, aber sogar gut ein Drittel der LeiterInnen spricht sich gegen die Zuwandererkulturen im Kindergarten aus. Die Eltern vertreten in dieser Hinsicht ähnliche Sichtweisen unabhängig vom Migrationshintergrund, und zwar stimmen 51,4% (437) der Eltern ohne Migrationshintergrund und 49,7% (386) der Eltern mit Migrationshintergrund dem Ausschluss anderer Kulturen aus dem Kindergartenalltag zu (Unterschied nicht signifikant bei p=0,212).

Werden die KindergartenmitarbeiterInnen nach ihrer pädagogischen Praxis in dieser Hinsicht gefragt, so zeigt sich, dass nur 4,1% (33) von ihnen angeben, im Kindergarten Feste zu feiern, die aus Kulturen und Religionen der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stammen (vgl. Kap. 6.7.). Dabei sind nur feine Unterschiede in den Angaben der ProbandInnen abhängig von der Ausbildung zu verzeichnen (5,3% (5) der LeiterInnen, 5,0% (5) der PädagogInnen, 2,4% (1) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 2,4% (6) der AssistentInnen) (Unterschiede nicht signifikant bei p>0,05).

Das Thema der Berücksichtigung anderer Kulturen im Kindergartenalltag ruft besonders viele feindliche Kommentare der Eltern hervor:

> „E4: ‚Ich finde es eine Frechheit von den muslimischen Eltern sich im Kindergarten über unser Weihnachten aufzuregen und eine Ramadanfeier zu verlangen, ist tatsächlich vorgefallen. Eltern und Kinder, die sich nicht anpassen wollen, bitte gleich zurück in ihre sooo geliebte Heimat zurück schicken. Österreich ist für solche ‚Leute' viel zu schade'" (7-10).

> „E7: ‚Menschen, die hier in Österreich leben wollen, sollten sich an unsere Kultur auch anpassen können (sprich auch unsere Sprache beherrschen! Und nicht wir uns ihren Sprachen anpassen oder gar erlernen müssen!), denn das muss auch jeder von ‚uns' tun, der in ein anderes Land auswandert. Deshalb finde ich es übertrieben, z. B. zwei verschiedene Speisen für verschiedene Religionen anzubieten, die hier ‚bei uns' nicht ‚Sitte' ist'" (18-22).

> „E90: ‚Wir sind in Österreich und sollten es auch bleiben!!!'" (263).

> „E113: ‚Ich würde es sehr begrüßen wenn mehr auf unsere Kultur Wert gelegt werden würde. Viele Traditionen gehen einfach unter weil auf die ‚Ausländer' soviel Rücksicht genommen wird'" (336-337).

> „E144: ‚Die Zuwandererfamilien sollten sich unserer Kultur angleichen!!! (sonst kommt demnächst noch die Abschaffung von Weihnachten!?)'" (430-431).

„E147: ‚Es wird heute viel zuviel auf die Ausländer rücksicht genommen. Wir sind Österreicher und wollen deutschsprachig bleiben. Unsere österreichische Kultur soll nicht verloren gehen'" (444-445).

„E173: ‚Es ist nicht wünschenswert, daß typische Ausländerkinder (Türken, Serben usw.) so überhand nehmen, daß unsere österreichischen Kinder sämtliches (Sprache, kultur, Nahrung usw.) mitmachen müssen! Ausländer müssen sich mehr integrieren!'" (494-496).

Rege ist bei den Eltern überdies die Diskussion um traditionelle Feste und spezielle Speisen für Kinder mit anderen religiösen Bekenntnissen:

„E10: ‚Wenn auf Grund religiöser Einstellung nicht alles gegessen werden darf, sollte für das entsprechende Kind(er) extra Essen bestellt werden und nicht das Essen für alle an diese Kind(er) angepasst werden'" (28-30).

„E27: ‚Ich bin auch weiterhin für Schweinefleischgerichte und den Besuch des Nikolos!!!'" (75).

„E28: ‚Mir ist es ein großes Anliegen, daß auch weiterhin Ostern, Nikolo, etc. im Kindergarten gefeiert werden darf'" (76-77).

„E61: ‚Finde es eine frechheit das man kein Schweinefleisch in manchen Kindergärten oder Hort essen darf, wir leben und arbeiten in Österreich so sollte es bleiben!'" (187-188).

„E78: ‚Ich finde es nicht in Ordnung, daß ein eigenes Menu für islamische Kinder in den Kinderfreunden gibt, da dies ganz sicher Extrakosten für andere Eltern bedeutet (wird einfach auf alle Eltern aufgeteilt, ohne daß man vorher gefragt wird, ob man einverstanden ist). Sollten wir in der Türkei oder in solchen Ländern eine Einrichtung besuchen, müßten wir uns dort vollkommen anpassen und niemand würde auf die Idee kommen für uns als Ausländer dort irgendetwas Extra zu tun, was dann auch noch alle anderen zahlen müssen!!!'" (229-234).

Viele Eltern äußern sich in dem Sinne, dass sich die ZuwanderInnen an die Kultur des Gastlandes anpassen sollten, wobei dies manchmal von denen selbst behauptet wird:

„E40: ‚Es ist traurig, dass dieses Problem der Sprachen und Kulturen jetzt erst die Politik aufrüttelt. Integration und der Wille sich an Kultur und Sprache des jeweiligen Landes anpassen muss an erster Stelle stehen. Wer dies nicht will muss ‚zu Hause' bleiben. Wir Österreicher dürfen nicht ‚FREMDE' in unserem eigenen Land werden. Im 10. Bezirk habe ich aber leider schon dieses Gefühl! Ich hoffe aber, dass dies sich doch irgendwann wieder bessern wird'" (121-124).

„E183: ‚Wenn Ausländer zu uns kommen, dann müssen sie sich uns anpassen und nicht umgekehrt'" (520-521).

„E206: ‚Ausländer sollten weniger unterstützt werden, und sich gefälligst anpassen, da wir uns Ihnen in Ihrem Land auch anpassen, wenn wir dort auf Urlaub sind'" (582-583).

„E291: ‚Ich finde, wenn ich in einem anderen Land lebe, muss ich perfekt seine schprache kennen und seine Kultur akzeptieren. Ich muss mich anpassen, nicht das Land'" (852-853).

Auf der anderen Seite gibt es auch zahlreiche positive Meldungen in Hinsicht auf die Einbeziehung anderer Kulturen in den Kindergartenalltag:

„E39: ‚Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und anderem Kulturkreis sind auf jeden Fall eine Bereicherung'" (119-120).

> „E42: ‚Die Sprache des Gastlandes zu erlernen ist immens wichtig für den Zuwanderer selbst und die Zukunft seiner Kinder! Mit der besten beruflichen Qualifikation ist nichts getan, wenn ich mich nicht ausreichend verständigen kann. Dennoch hat die Bevölkerung des Gastlandes kein Recht, den Zuwanderern ihre Kultur, Werte und Normen aufzuzwingen, noch deren Sitten und Gebräuche schlecht zu machen, nur weil sie sie nicht (verstehen) wollen! Als Muslim (d. h. praktizierender Mu´min = Glaübiger) in dieser Gesellschaft zu leben ist manchmal nicht leicht, mit viel Erklärungsarbeit und Vertrauen in allen aber dennoch möglich!!!'" (128-134).
>
> „E44: ‚Wir leben hier in einer multikulturellen Gesellschaft und es muß unser aller Bestreben sein, gut miteinander auszukommen. Das funktioniert nur, wenn man sich auch für den Kulturkreis des anderen interessiert. Der Grundstein für Rassismus wird bereits im Kindesalter im Elternhaus gelegt – Aufklärungsarbeit muß bereits im KIGA erfolgen – und bei uns funktioniert das einfach wunderbar'" (139-143).
>
> „E49: ‚Fremde Kulturen in den Kindergartenalltag einzubringen, wäre für alle Kinder sehr von Vorteil'" (153-154).
>
> „E143: ‚Die Zuwanderersprachen, wie auch Kulturen, sollten im Kindergartenalltag eine Rolle spielen, jedoch sollten die Kinder nicht auf Feste wie Weihnachten, Nikolaus, Ostern u. ä. verzichten müssen. Wäre toll, wenn man Feste, die typisch sind für andere Religionen/ Kulturen, den Kindern im Kindergarten nahe bringen würde'" (426-429).
>
> „E177: ‚Das Verständnis für Kinder anderer Kulturen wäre besser wenn im Jahreskreis die verschiedenen Feste anderer Kulturen auch angesprochen und gegenübergestellt würden. Auch andere Kulturen haben ihre Feste und Feiertage. Wenn Kinder das mitlernen könnten würden sich vielleicht viele Ängste vor den Fremden nicht entwickeln'" (503-505).

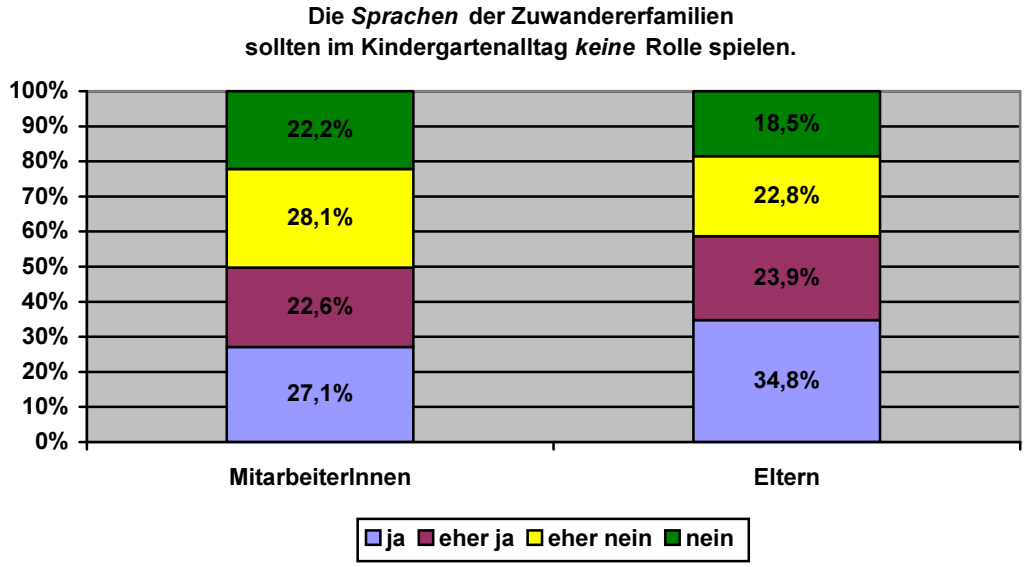
Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass die ProbandInnen ziemlich gespalten hinsichtlich des theoretischen Einbezugs anderer Kulturen in den Kindergartenalltag sind, was wiederum auf einen Einfluss der im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs gängigen Ansichten zur monokulturellen und monolingualen Orientierung hinweisen könnte. In der Praxis jedoch zeigt sich, dass es im Kindergarten so gut wie keinen Platz für Feste aus anderen Kulturen und Religionen gibt. Somit kann der Schluss gezogen werden, dass die lebensweltliche Multikulturalität im Kindergarten nicht wirklich gelebt wird.

6.6.3.2. Einstellung zur Berücksichtigung anderer Sprachen als Deutsch im Kindergartenalltag

Aus den Ergebnissen der Befragung geht ferner hervor, dass sich fast die Hälfte der KindergartenmitarbeiterInnen (49,7% bzw. 405) und über die Hälfte der Eltern (58,7% bzw. 974) gegen die Einbeziehung der Zuwanderersprachen in den Kindergartenalltag aussprechen, was wiederum auf große Gespaltenheit der ProbandInnen in dieser Hinsicht hinweist (Unterschied signifikant bei p=0,043).

Die Unterschiede zwischen den MitarbeiterInnengruppen sind ohne statistische Relevanz (p=0,069)[67]. Die genauere Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass nicht nur die LeiterInnen der Aussage, dass die Zuwanderersprachen keine Rolle im Kindergarten spielen sollten, weniger zuzustimmen scheinen (43,6% bzw. 41), sondern überraschenderweise auch die AssistentInnen (46,6% bzw. 116). Die PädagogInnen (52,8% bzw. 225) und die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (53,5% bzw. 9) scheinen der Aussage etwas häufiger zuzustimmen, allerdings sind zwischen den jeweiligen Gruppen keine signifikanten Unterschiede feststellbar. Von den Eltern geben jene ohne Migrationshintergrund nicht bedeutsam häufiger an (60,7% bzw. 512), davon überzeugt zu sein, dass Zuwanderersprachen im Kindergartenalltag keine Rolle spielen sollten, als jene mit Migrationshintergrund (56,5% bzw. 435) (Unterschied nicht signifikant bei p=0,161).

Abbildung 22: Einstellung zur Berücksichtigung anderer Sprachen im Kindergartenalltag



Im Großen und Ganzen sind die Befragten gespalten, wenn es darum geht, ob die Zuwanderersprachen in den Kindergartenalltag einbezogen werden sollten und sprechen sich zu ca. der Hälfte dagegen aus, was darauf hinweist, dass sie der

[67] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,55, LeiterInnen (L): M=2,41, PädagogInnen (P): M=2,61, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,72, AssistentInnen (A): M=2,47, alle Eltern (E): M=2,75, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=2,80, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,69. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,069, M – E: p=0,043, L – P: p=0,081, L – F2: p=0,087, L – A: p=0,228, P – F2: p=0,356, P – A: p=0,058, F2 – A: p=0,053, E mit MH – E ohne MH: p=0,161.

lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten gegenüber unentschlossen stehen.

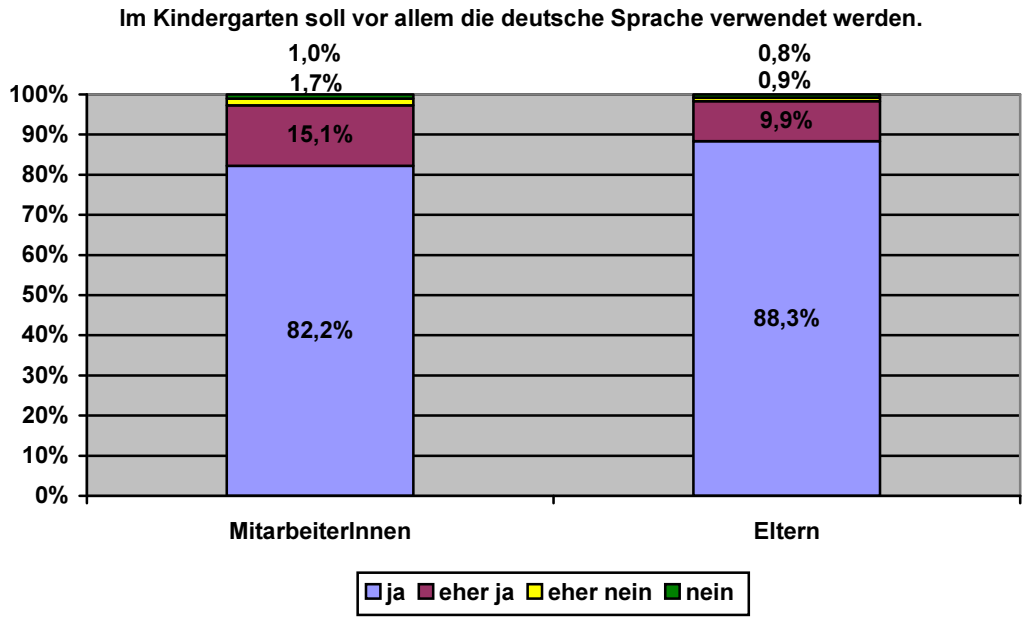
In Hinblick auf diese Frage sprechen sich mehrere Eltern dafür aus, dass die in Österreich lebenden Personen die deutsche Sprache beherrschen sollten und werden dabei häufig sehr emotional, wovon die unten angeführten Zitate aus den Kommentaren zeugen:

> „E21: ‚Es sollte nicht zuviel Rücksicht auf andere Sprachen genommen werden, da es bewiesen ist, dass unsere Kinder immer schlechter Deutsch sprechen bzw. sich in der Schule immer schwerer tun'" (65-67).
>
> „E141: ‚Ich bin der Meinung, dass ein jeder der in Österreich lebt, der Deutschen Sprache mächtig sein soll!!!'" (422-423).
>
> „E147: ‚Dieser Fragebogen ist eine Frechheit, wer in Österreich lebt, soll deutsch sprechen!!!!!'" (439).
>
> „E242: ‚Ich finde, daß unsere Kinder nur in der Sprache unseres Heimatlandes (Österreich) erzogen werden und sprechen sollten, da in Österreich die Amtssprache ausschließlich Deutsch ist. Da manche Kinder, dieser Sprache nicht einmal mächtig sind, sollte man wie bisher mit einer bilingualen Erziehung (Deutsch, Englisch) bis in die Schule warten. Unsere Sprache und Kultur wird in den anderen Ländern auch nicht akzeptiert. Österreich muß nicht immer den ‚Samariter' spielen!'" (676-681).
>
> „E288: ‚Ich bin der Meinung, dass Zuwanderer, die die Vorteile des Lebens in Österreich in Anspruch nehmen wollen, zumindest die deutsche Sprache sprechen müssen!'" (846-847).
>
> „E121: ‚Wir leben in Österreich; das soll so bleiben – Deutsch bzw. Österreichisch als Erstsprache'" (360).
>
> „E236: ‚Ich finde das die kleinen Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache absolut in Deutsch gefördert werden sollten! Ich hab mit so vielen Leuten beruflich zu tun und es ist ein graus wieviele in Österreich leben und fast kein Wort unserer Sprache verstehen!'" (664-666).

6.6.3.3. Einstellung zur überwiegenden Verwendung des Deutschen im Kindergarten

Im Allgemeinen gibt die überwiegende Mehrheit der ProbandInnen, genauer gesagt 97,3% (792) der KindergartenmitarbeiterInnen und 98,2% (1.683) der Eltern an, dass im Kindergarten vor allem die deutsche Sprache verwendet werden sollte (Unterschied nicht signifikant bei p=0,885).

Abbildung 23: Einstellung zur überwiegenden Verwendung des Deutschen im Kindergarten



Die Zustimmung ist in dieser Hinsicht unter allen Befragten ähnlich groß und es können keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen festgestellt werden (p=0,784)[68] (94,7% (89) der LeiterInnen, 97,6% (416) der PädagogInnen, 100% (43) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung, 97,3% (241) der AssistentInnen, 98,9% (881) der Eltern ohne Migrationshintergrund, 97,6% (801) der Eltern mit Migrationshintergrund).

Obwohl die diesbezüglichen Ergebnisse durch die vorsichtige Formulierung der Frage beeinflusst worden sein könnten, die nicht ausschließt, dass den Kindern erlaubt wird, ihre Erstsprache zu sprechen, weisen die Antworten der ProbandInnen darauf hin, dass im Kindergarten die Verwendung der deutschen Sprache angestrebt und somit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit abgelehnt wird.

Bezüglich der Verwendung der deutschen Sprache im Kindergarten gab es zahlreiche offene, häufig sehr emotional formulierte Anmerkungen der Eltern, die wünschen, dass dort ausschließlich Deutsch, eventuell in Verbindung mit

[68] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=3,79, LeiterInnen (L): M=3,52, PädagogInnen (P): M=3,81, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=3,79, AssistentInnen (A): M=3,85, alle Eltern (E): M=3,86, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,85, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,86. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,784, M – E: p=0,885, L – P: p=0,659, L – F2: p=0,588, L – A: p=0,640, P – F2: p=0,783, P – A: p=0,642, F2 – A: p=0,979, E mit MH – E ohne MH: p=0,540.

Englisch, gesprochen wird, was auch oft mit Vorbereitung auf den Schulbesuch begründet wird:

> „E59: ‚Im Kindergarten sollte Deutsch gesprochen werden, da die meisten nicht-deutschsprechenden Kinder sowie so zu Hause ihre Erstsprache sprechen. Man erleichtert ihnen damit den Einstieg in die Schule und natürlich erleichtert man den Schuleintritt den deutschsprachigen Kindern genauso, da sie den Schulstoff ungehindert durchnehmen können'" (181-184).

> „E113: ‚Es sollte ausschließlich Deutsch im Kindergarten gesprochen werden und wenn die Möglichkeit besteht spielerisch ein wenig Englisch zu kennenlernen ist das sicher kein Fehler'" (336-338).

> „E122: ‚In allen Schulen/Kindergärten in Österreich soll deutsch gesprochen werden. Wer hier lebt muss die Sprache lernen/können'" (361-362).

> „E134: ‚Es sollte im Kindergarten nur Deutsch gesprochen werden mit den Kindern. Das heisst die Kindergarten Tanten die mehrsprachlich sind sollten nur Deutsch sprechen. Damit die Kinder Deutsch lehrnen und später in der Schule es leichter haben'" (405-407).

> „E136: ‚Dieser Fragebogen ist eine Frechheit!!! In Österreich sollte in Kindergärten bzw. Schulen ausschließlich Deutsch gesprochen werden. Als ich in Spanien wohnhaft war musste ich bzw. die Kinder Spanisch lernen um zurecht zu kommen. Das sollte hir auch gelten!!!'" (409-411).

> „E190: ‚Da ich für mein Kind nur das beste wünsche, erwarte ich das es im Kindergarden ‚nur' Deutsch gesprochen wird. Die Begründung ist einfach und Natürlich da mein Kind in Österreich aufwächst. Die Muttersprache (für nicht Deutsch sprechende Kinder) ist eine Sache die ruhig in der Familie (zu Hause) bleiben kann, aber Hauptsächlich sollten diesen in öffentlichen Kindergärden die Deutsche Sprache beherrschen können'" (536-540).

> „E235: ‚In einem österreichischen Kindergarten sollte deutsch gesprochen werden. Etwaige Kurse und Förderungen zur Erlangung der deutschen Sprache sollten ausschließlich von den Eltern bezahlt werden. Ein Kindergarten sollte zur ausschließlichen Aneignung der deutschen Sprache dienen. Da sollten die Eltern dahinten sein'" (691-694).

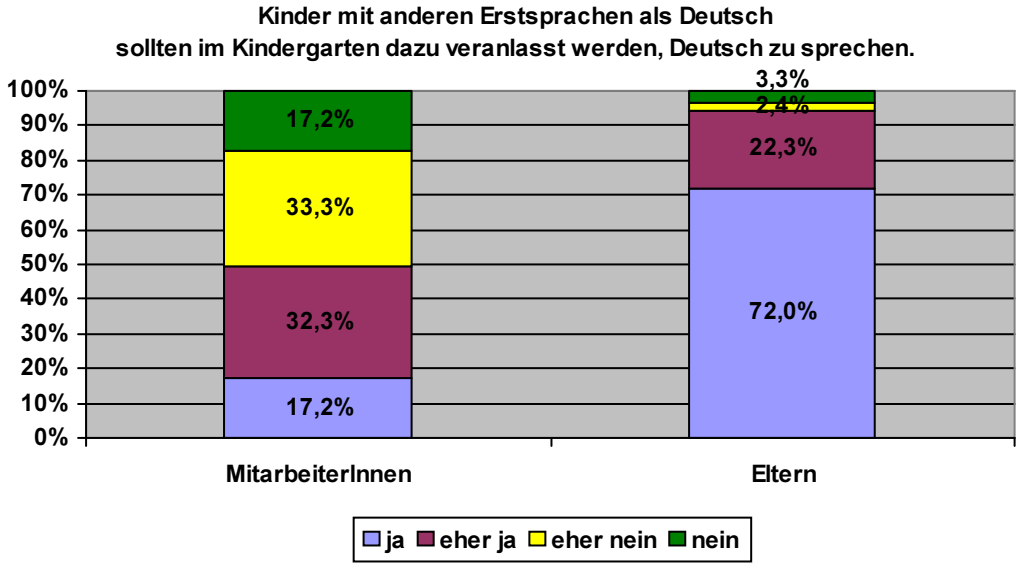
> „E314: ‚Ausländerkinder sollten im Kindergarten nur Deutsch sprechen, damit diese dann in der Schule mitkommen und die anderen Kinder nicht anhalten (Englisch ist ok, wenn sie wollen, aber nicht Muttersprache)!'" (916-918).

6.6.3.4. Einstellung zur Anhaltung der Kinder zur Verwendung des Deutschen im Kindergarten

Aus den Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass die Hälfte der KindergartenmitarbeiterInnen, genau gesagt 49,5% (403), versucht, Kinder, die sich in einer anderen Erstsprache im Kindergarten unterhalten, dazu zu bewegen, Deutsch zu sprechen und von den Eltern räumen 94,3% (1.591) ein, dafür zu sein (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$)[69].

[69] In Hinblick auf diese Frage wurde die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag mit den Wünschen der Eltern zusammengestellt (vgl. Kap. 6.7.).

Abbildung 24: Einstellung zur Anhaltung der Kinder zur Verwendung des Deutschen im Kindergarten



Zwischen den Befragtengruppen gibt es gravierende Unterschiede in Hinblick darauf, ob die sich in einer anderen Erstsprache als Deutsch unterhaltenden Kinder dazu bewegt werden sollten, Deutsch zu verwenden (Unterschiede signifikant bei $p<0,003$)[70]. Die LeiterInnen sind in dieser Hinsicht anderen Sprachen gegenüber deutlich toleranter (28,7% bzw. 27 dafür) als andere MitarbeiterInnen (51,6% (220) der PädagogInnen, 41,9% (18) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 54,4% (135) der AssistentInnen). Die Eltern mit Migrationshintergrund sprechen sich dafür etwas seltener aus (89,8% bzw. 719) als die Eltern ohne Migrationshintergrund (98,4% bzw. 872) (Unterschied signifikant bei $p<0,05$), geben aber in einem viel höheren Ausmaß als die MitarbeiterInnen an, davon überzeugt zu sein, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache im Kindergarten angehalten werden sollten, Deutsch zu gebrauchen.

Aus den Befragungsergebnissen geht weiterhin hervor, dass 34,6% (579) der Eltern angeben, der Ansicht zu sein, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache diese im Kindergarten frei sprechen dürfen sollten[71]. Diese

[70] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,50, LeiterInnen (L): M=2,09, PädagogInnen (P): M=2,51, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,26, AssistentInnen (A): M=2,65, alle Eltern (E): M=3,63, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,72, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,53. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: $p<0,003$, M – E: $p<0,001$, L – P: $p<0,001$, L – F2: $p<0,001$, L – A: $p<0,001$, P – F2: $p=0,097$, P – A: $p=0,143$, F2 – A: $p=0,012$, E mit MH – E ohne MH: $p<0,05$.

[71] Diese Frage wurde nur an die Eltern gestellt.

Einstellung findet etwas mehr AnhängerInnen unter den Eltern mit Migrationshintergrund (39,2% bzw. 312) als unter den Eltern ohne Migrationshintergrund (30,5% bzw. 267) (Unterschied signifikant bei $p<0,05$). Dies weist darauf hin, dass knapp 40% der Eltern mit Migrationshintergrund das Recht der Kinder, ihre Erstsprachen im Kindergarten zu gebrauchen, verfechten. Insgesamt kann jedoch resümiert werden, dass sich die Mehrheit der Eltern gegen die freie Verwendung der Erstsprachen im Kindergarten ausspricht und somit dazu tendiert, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten abzulehnen.

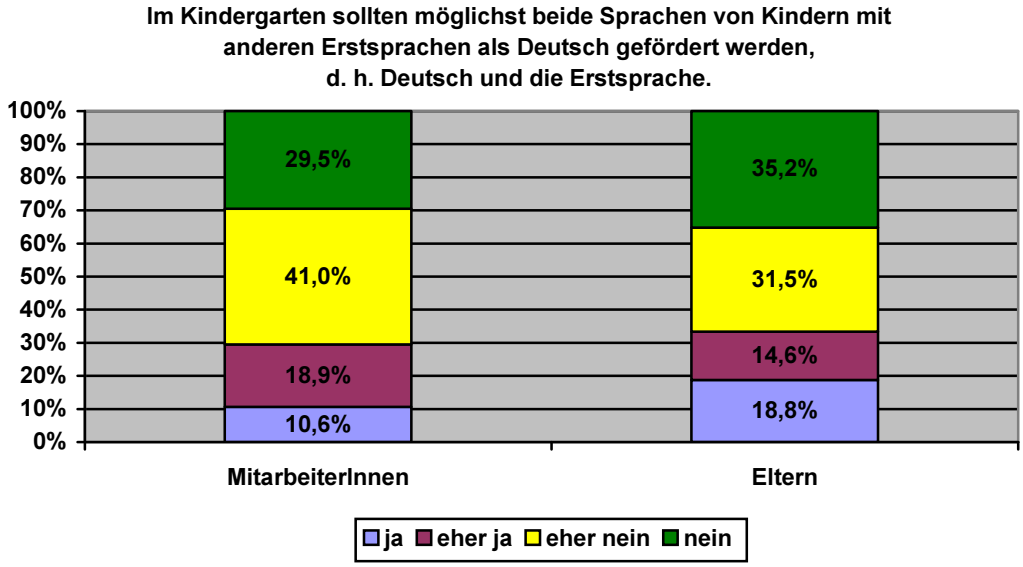
Überdies zeigen die Ergebnisse einen Widerspruch in den Angaben der Eltern: 34,6% (579) der Eltern wollen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese im Kindergarten frei verwenden, aber nur 5,4% (96) wollen nicht, dass sie zur Deutschverwendung angehalten werden, wenn sie sich in der Erstsprache unterhalten. So kommt die Frage auf, wie Kinder ihre Erstsprachen frei verwenden können, wenn sie angehalten werden, Deutsch zu sprechen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Eltern viel häufiger wünschen, dass Kinder im Kindergarten dazu angehalten werden, Deutsch zu sprechen (94,3% bzw. 1.591), als dies vom Kindergartenpersonal gemacht wird, allerdings immer noch von der Hälfte von ihnen (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$), sowie dass ganze zwei Dritteln der Eltern die freie Verwendung der Erstsprachen im Kindergarten ablehnen, was wieder auf die tendenzielle Ablehnung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten hindeutet. Nichtsdestoweniger zeigt sich in den Einstellungen eines Drittels der Eltern, die die freie Verwendung der deutschen Sprache im Kindergarten doch befürworten, eine Ambivalenz.

6.6.3.5. Einstellung zur Förderung des Deutschen und anderer Erstsprachen der Kinder im Kindergarten

Nur knapp ein Drittel der Befragten, genauer gesagt 29,5% (240) der KindergartenmitarbeiterInnen und 33,4% (560) der Eltern, geben an, dafür zu sein, dass im Kindergarten die beiden Sprachen von Kindern mit einer anderen Erstsprache, d. h. Deutsch und die jeweilige Erstsprache, gefördert werden sollten (Unterschied nicht signifikant bei $p=0,155$).

Abbildung 25: Einstellung zur Förderung des Deutschen und anderer Erstsprachen der Kinder im Kindergarten



Bei dieser Aussage finden sich zwischen den Subgruppen der MitarbeiterInnen keine signifikanten Unterschiede (p=0,068)[72]. Die LeiterInnen (30,8% bzw. 29) und die PädagogInnen (31,7% bzw. 135) sind von dem Gedanken etwas begeisterter als die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (25,5% bzw. 11) und die AssistentInnen (25,8% bzw. 64). Eine deutliche Diskrepanz ist hingegen in den Ansichten der Eltern abhängig vom Migrationshintergrund zu verzeichnen: Der Aussage stimmen nur 23,5% (205) der Eltern ohne Migrationshintergrund zu, aber schon 44,0% (354) der Eltern mit Migrationshintergrund (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001). In dieser Hinsicht machen auch mehrere Eltern Anmerkungen:

> „E70: ‚Mein Kind spricht die Muttersprache schlechter als Deutsch, da ‚zu lange' im Kindergarten ist (über 8 Stunden). Zu Hause bleibt ‚keine Zeit' für die Muttersprache. Ideal wäre es, wenn das Kind beide Sprachen fließend sprechen kann. Ich finde es wichtig, dass die Mutersprache erhalten bleibt und nicht ‚verloren' geht. Spätestens in der Volksschule sollte es Förderkurse in der Muttersprache geben, damit ein Gleichgewicht zwischen Deutsch und Muttersprache hergestellt werden kann'" (204-209).

> „E149: ‚Wenn genug Kinder für eine Gruppe zustande kommen und vielleicht noch eine Kindergärtnerin dazu, bin ich für ein lernen und fördern der Erstsprache und des Deutschen'" (450-451).

[72] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,11, LeiterInnen (L): M=2,26, PädagogInnen (P): M=2,14, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,98, AssistentInnen (A): M=2,01, alle Eltern (E): M=2,17, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=1,94, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,43. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,068, M – E: p=0,155, L – P: p=0,930, L – F2: p=0,080, L – A: p=0,016, P – F2: p=0,074, P – A: p=0,088, F2 – A: p=0,960, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

> „E171: ‚Nicht-deutsche Erstsprache sollte als wichtiges Asset und nicht als Makel gesehen werden, deshalb fände ich es wichtig, sowohl Deutsch im Kindergarten für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zu forcieren als auch ihnen Freiraum für das Kommunizieren und Perfektionieren ihrer Muttersprache zu gewähren!'" (489-492).

Zusammenfassend kann jedoch festgehalten werden, dass die Förderung beider Sprachen zweisprachiger Kinder im Kindergarten von zwei Drittel der Befragten abgelehnt wird, was nochmals darauf hinweist, dass sie dazu tendieren, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten zurückzuweisen. Dabei sind Widersprüche in den Aussagen der Eltern festzustellen, die einerseits zu 33,4% (560) angeben, davon überzeugt zu sein, dass im Kindergarten beide Sprachen der Kinder gefördert werden sollten, und andererseits zu 94,3% (1.591), dass Kinder zur Verwendung der deutschen Sprache im Kindergarten angehalten werden sollten.

6.6.3.6. Einstellung zur Förderung der Erstsprache im Kindergarten

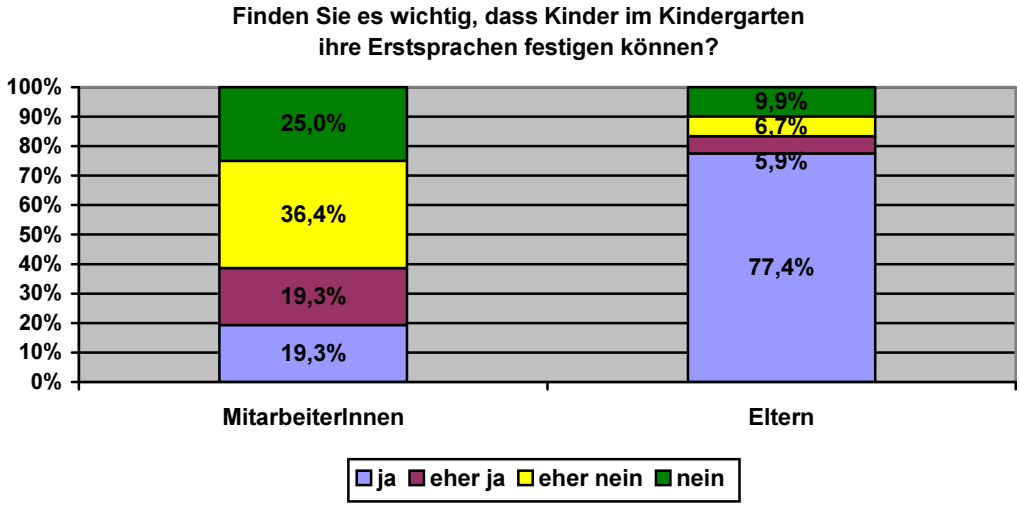
Die erhobenen Daten lassen den Schluss zu, dass es den Eltern (83,3% bzw. 1.411) deutlich wichtiger als den MitarbeiterInnen (38,6% bzw. 314) ist, dass Kinder im Kindergarten ihre Erstsprachen festigen können (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$).

Die Unterschiede in den Einstellungen der MitarbeiterInnen abhängig von der Ausbildung sind hier statistisch relevant ($p=0,011$)[73]. Der Gedanke, die Erstsprachen im Kindergarten zu festigen, findet die meisten AnhängerInnen unter den LeiterInnen (44,6% bzw. 42). Etwas weniger Unterstützung, jedoch ohne statistische Relevanz, äußern hierzu die PädagogInnen (39,7% bzw. 169) sowie die AssistentInnen (36,7% bzw. 91). Die Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung unterstützen die Festigung der Erstsprachen im Kindergarten deutlich seltener (27,9% bzw. 12). Eine besonders große Diskrepanz ist überdies in den Anschauungen der Eltern abhängig vom Migrationshintergrund feststellbar. So ist die Festigung der Erstsprache im Kindergarten zwar für 98,1% (859) der Eltern

[73] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): 2,33, LeiterInnen (L): M=2,52, PädagogInnen (P): M=2,39, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,09, AssistentInnen (A) M=2,19, alle Eltern (E): M=3,51, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,92, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,07. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,011, M – E: p<0,001, L – P: p=0,072, L – F2: p<0,05, L – A: p=0,063, P – F2: p=0,035, P – A: p=0,148, F2 – A: p=0,054, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

ohne Migrationshintergrund aber für nur 67,5% (551) der Eltern mit Migrationshintergrund wesentlich (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001).

Abbildung 26: Einstellung zur Förderung der Erstsprache im Kindergarten



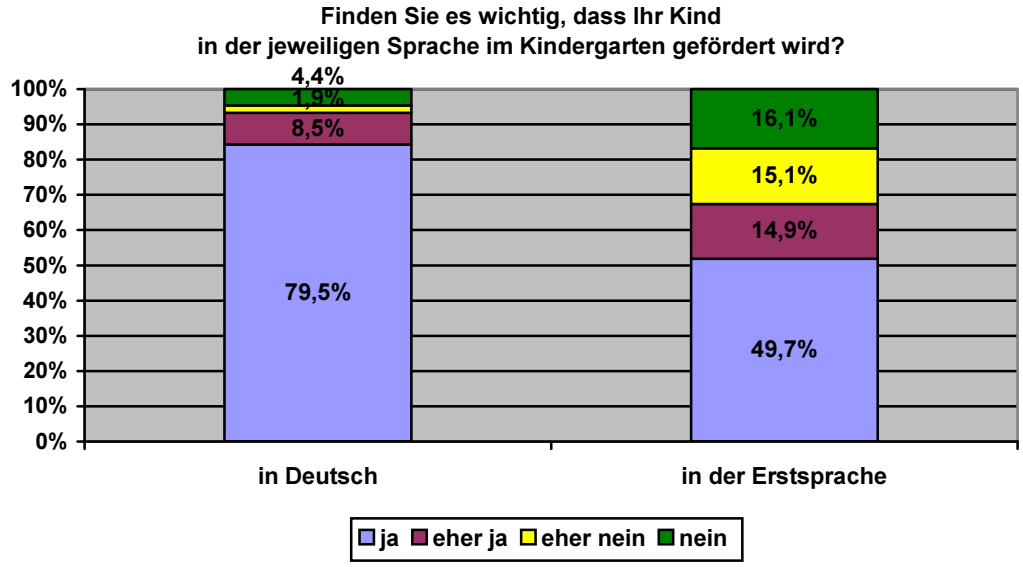
Am geringsten ist dabei die Zustimmung zu dieser Aussage bei denjenigen Eltern mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur noch Deutsch sprechen (35,0% bzw. 7) (Unterschied zu der Gesamtheit der Eltern mit Migrationshintergrund signifikant bei p<0,001). Ihre Einstellung spiegelt sich also in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch wider und lässt schlussfolgern, dass sie nicht besonders viel Wert auf den Erstspracherwerb des Kindes legen.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass knapp zwei Drittel der Eltern der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Förderung dieser Sprachen im Kindergarten befürworten, was auf noch größere Ambivalenzen in ihren Aussagen hinweist. Auf der einen Seite geben sie zu 89,8% (719) an, dass Kinder im Kindergarten zur Verwendung des deutschen angehalten werden sollten, und auf der anderen zu 44,0% (859), dass im Kindergarten beide Sprachen der Kinder gefördert werden sollten, und zu 67,5% (551), dass ihnen wichtig ist, dass ihre Kinder im Kindergarten ihre Erstsprache festigen können.

Aus den Antworten der Eltern zwei- bzw. mehrsprachiger Kinder geht weiterhin hervor, dass es ihnen *viel wichtiger* ist, dass das Kind *in Deutsch gefördert* wird (93,4% bzw. 519) *als dass es Förderung in der Erstsprache erhält* (67,4% bzw.

381)[74] (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001). Diese Daten bestätigen die Schlussfolgerungen, die aus der vorigen Frage gezogen wurden, nämlich, dass die Erstsprachenförderung den Eltern ohne Migrationshintergrund deutlich wichtiger ist (98,1% bzw. 859) als den Eltern mit Migrationshintergrund (67,5% bzw. 551) (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001). Nichtsdestoweniger bestätigen die Angaben der Eltern zwei- bzw. mehrsprachiger Kinder, dass ihnen die Förderung der Erstsprache des Kindes doch wichtig ist, was wiederum auf die oben aufgedeckten Ambivalenzen in ihren Aussagen hinweist.

Abbildung 27: Einstellung zur Förderung des Deutschen und anderer Erstsprachen der Kinder bei mehrsprachigen Familien



Anmerkung: Betrifft nur mehrsprachig erzogene Kinder.

Ein Teil der Eltern gibt zwar zu, dass die Beherrschung der Erstsprache von einer gewissen Bedeutung ist, stellt aber die einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache an die erste Stelle:

> „E8: ‚Jeder Mensch sollte zu seinen ‚Wurzeln' und zu seiner Muttersprache stehen dürfen ohne diskriminiert zu werden, jedoch ist es wichtig um sich zu integrieren, die Sprache des Landes in dem man lebt perfekt zu beherrschen'" (23-25).

> „E32: „Ich finde es ganz toll, dass im Kindergarten und in der Schule viele Nationalitäten vorkommen. Bunt!!! Gemischt. Die gemeinsame Sprache ist aber deutsch, später englisch. So ist keine ausgeschlossen'" (90-92).

[74] Die Eltern, deren Kind mit Deutsch als Zweitsprache aufwuchs, wurden zusätzlich gefragt, ob es ihnen wichtig ist, dass ihr Kind in der Erstsprache und im Deutschen gefördert wird. Da die Frage auch von zahlreichen Eltern beantwortet wurde, deren Kind mehrsprachig erzogen wurde, unabhängig davon, ob Deutsch die erste oder die zweite Sprache des Kindes ist, und um diese wertvollen Daten nicht zu verlieren, werden alle erteilten Antworten ausgewertet. Aus diesem Grund variiert die Stichprobe in den beiden Fragen stark.

> „E62: ‚Kinder sprechen sowieso wie sie möchten, aber in Österreich muss man wert auf Deutsch legen. Ich bin selber Ausländerin (mein Mann Österreicher) und es ist mir wichtig!, dass mein Kind super Deutsch kann, obwohl ich sie auch Slowakisch lerne (mit ihr spreche)'" (189-191).

> „E267: ‚Im Kindergarten sollten alle Kinder deutsch sprächen. Fremdsprachen gehören nur in der Familie gesprochen, damit auch ausländische Kinder die Deutsche Sprache wichtiger sehen als die, die in der Familie gesprochen wird. Mein Sohn spricht Deutsch und Ungarisch. Wobei es mir sehr wichtig ist, das er die deutsche Sprache perfekt beherrscht. Es ist zwar schön, daß er auch ungarisch sehr gut und sehr gerne spricht aber die Hauptsprache muß Deutsch sein!'" (783-787).

Zusammenfassend kann erstens festgestellt werden, dass die Festigung der Erstsprache im Kindergarten den Eltern wichtiger als dem Kindergartenpersonal ist (Unterschied höchst signifikant bei $p<0{,}001$), und zweitens, dass dies nicht nur von zwei Drittel der Eltern mit Migrationshintergrund gewünscht wird, sondern auch von fast allen Eltern ohne Migrationshintergrund. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass die Förderung der deutschen Sprache im Kindergarten auch ein wichtiges Anliegen der Eltern einsprachig deutschsprachiger Kinder ist. Überdies ist die Förderung der deutschen Sprache im Kindergarten den Eltern mit Migrationshintergrund wichtiger als die Unterstützung der Erstsprachen der Kinder (Unterschied höchst signifikant bei $p<0{,}001$). Diese Resultate weisen wiederum darauf hin, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht uneingeschränkt befürwortet wird.

6.6.3.7. Einstellung zum Besuch eines Kindergartens, in dem nur die Erstsprache des Kindes gesprochen wird

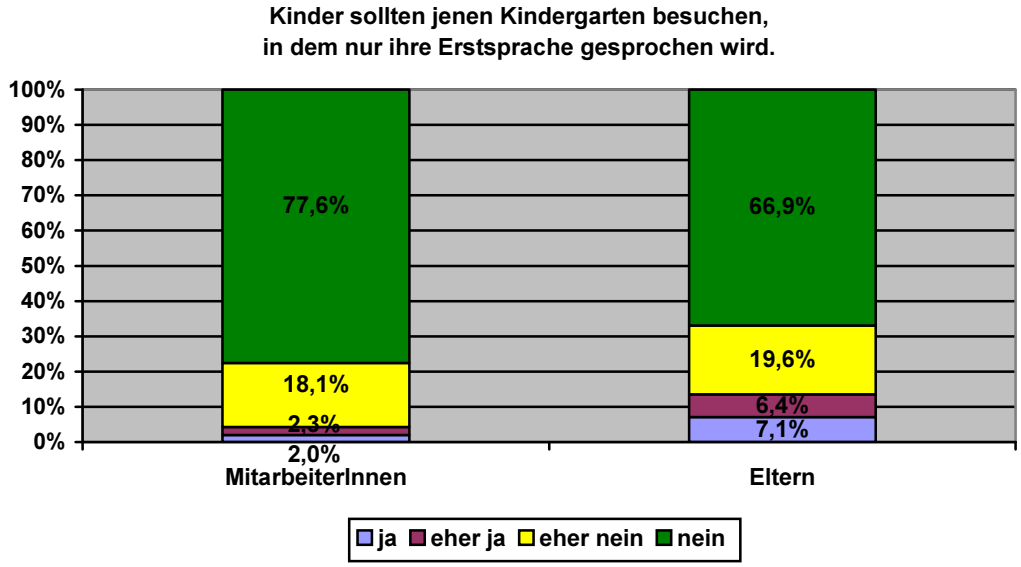
Die Befragten äußern sich generell ablehnend gegenüber der Idee, dass Kinder einen Kindergarten besuchen, in dem nur ihre Erstsprache gesprochen wird. So geben 95,7% (779) der KindergartenmitarbeiterInnen und 86,5% (1.438) der Eltern an, dagegen zu sein (Unterschied signifikant bei $p=0{,}049$).

Die Zustimmung zu dieser Aussage, die mit Absicht umstritten formuliert wurde, ist bei allen KindergartenmitarbeiterInnen auf sehr niedrigem Niveau (Unterschied nicht signifikant bei $p=0{,}065$)[75], allerdings befürworten 2,8% (12)

[75] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,11, LeiterInnen (L): M=2,26, PädagogInnen (P): M=2,14, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,98, AssistentInnen (A): M=2,01, alle Eltern (E): M=2,17, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=1,94, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,43. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,068, M – E: p=0,155, L – P: p=0,930, L – F2: p=0,080, L – A: p=0,016, P – F2: p=0,074, P – A: p=0,088, F2 – A: p=0,960, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

der PädagogInnen, 4,6% (2) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 8,3% (21) der AssistentInnen den Besuch eines völlig einsprachigen Kindergartens. Unter den Eltern ohne Migrationshintergrund findet der Gedanke etwas mehr BefürworterInnen (18,5% bzw. 158) als unter den Eltern mit Migrationshintergrund (8,2% bzw. 66) (Unterschied signifikant bei p=0,042).

Abbildung 28: Einstellung zum Besuch eines Kindergartens, in dem nur die Erstsprache des Kindes gesprochen wird



Hinsichtlich dieser Frage gibt es einen emotionalen Kommentar der Eltern, die sich für die sprachliche Separation aussprechen:

> „E204: ‚Ich finde Kinder die nicht mit deutscher Sprache aufgewachsen sind sollten in einen eigenen Kindergarten gehen!!! Wie kommen unsere Kinder dazu, daß sie benachteiligt werden!'" (577-578).

Noch interessanter stellen sich die Ergebnisse dar, wenn man die in der Familie verwendete Sprache und die Erstsprache des Kindes berücksichtigt. Die – im Vergleich zu anderen ProbandInnen – größten AnhängerInnen der Idee, dass Kinder einen Kindergarten besuchen sollten, in dem nur ihre Erstsprache gesprochen wird, sind Eltern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen und deren Kind Deutsch als Erstsprache hat (31,3% bzw. 5) (Unterschied zu allen Eltern mit Migrationshintergrund höchst signifikant bei $p<0,001$). Es erweckt den Eindruck, dass sie den eigenen Bezug zu anderen Sprachen verneinen möchten und die Unterstützung anderer Erstsprachen im institutionellen Bereich am stärksten ablehnen.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich die Befragten im Großen und Ganzen gegen den Besuch eines vollständig einsprachigen Kindergartens mit ausschließlich der Erstsprache des Kindes aussprechen, wobei sich die KindergartenmitarbeiterInnen dessen sicherer sind als die Eltern (Unterschied signifikant bei p=0,049). Demnach kann festgestellt werden, dass solch übertriebene Formen, wie einsprachige Kindergärten, für ganz wenige Untersuchte in Frage kommen.

6.6.3.8. Fazit

Im Großen und Ganzen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich die ProbandInnen überwiegend für die Deutschförderung und gegen die Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten aussprechen. Werden sie allgemein gefragt, ob andere Kulturen und Sprachen im Kindergartenalltag berücksichtigt werden sollten, so zeigen sie noch eine gewisse Gespaltenheit und lehnen dies zu ca. der Hälfte ab. Werden Fragen zur konkreten Sprachverwendung gestellt, so wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit deutlich stärker abgelehnt. Fast alle Befragten geben an, davon überzeugt zu sein, dass im Kindergarten vorwiegend die deutsche Sprache verwendet werden sollte. Überdies wünschen neun von zehn Eltern, dass Kinder, die sich in ihren Erstsprachen unterhalten, dazu angehalten werden, Deutsch zu verwenden, was auch von ca. der Hälfte der MitarbeiterInnen laut ihren Angaben gemacht wird. Auf der anderen Seite gibt knapp ein Drittel der Befragten an, der Ansicht zu sein, dass im Kindergarten die beiden Sprachen der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch gefördert werden sollten, was bereits auf Widersprüche in ihren Aussagen hindeutet. Handelt es sich um die Festigung der Erstsprache im Kindergarten, so stellt sich heraus, dass dies knapp vier von zehn MitarbeiterInnen als wichtig empfinden, hingegen fast alle Eltern ohne Migrationshintergrund und zwei Drittel der Eltern mit Migrationshintergrund (Unterschiede höchst signifikant bei p<0,001). Dies zeigt wieder Widersprüche in den Angaben der Befragten. Aus einer anderen Frage wird deutlich, dass den Eltern die Förderung der deutschen Sprache viel wichtiger als die Förderung der Erstsprachen der Kinder ist (Unterschied höchst signifikant bei p<0,001). Daher kann festgehalten werden, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten von den MitarbeiterInnen und den Eltern überwiegend abgelehnt wird, sowie, dass sich die Befragten den im öffentlichen

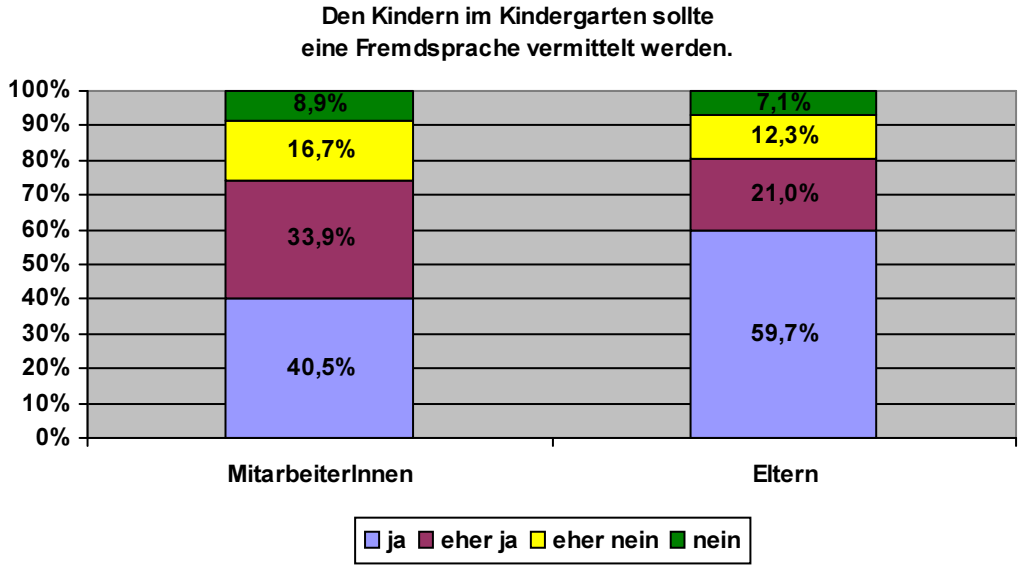
und bildungspolitischen Diskurs gestellten Forderungen hinsichtlich Beherrschung der deutschen Sprache vor der Schule übergeben sowie in dieser Hinsicht innerlich zerrissen sind.

6.6.4. Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten

6.6.4.1. Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten im Allgemeinen

Im Großen und Ganzen geben etwa drei Viertel der ProbandInnen an, für die Vermittlung einer fremden Sprache im Kindergarten zu sein. Diese Einstellung äußern 74,4% (606) der KindergartenmitarbeiterInnen und 80,6% (1.381) der Eltern (Unterschied nicht signifikant bei p=0,069).

Abbildung 29: Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten im Allgemeinen



Die Unterschiede zwischen den MitarbeiterInnengruppen sind dabei deutlich signifikant (p=0,007)[76]. Den größten Beifall findet das frühe Fremdsprachenlernen unter den LeiterInnen (85,1% bzw. 80) und unter den Fachkräften mit interner pädagogischer Ausbildung (83,7% bzw. 36). Die PädagogInnen (72,5% bzw. 309) und die AssistentInnen (72,3% bzw. 180) unterstützen den Gedanken etwas

[76] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=3,06, LeiterInnen (L): M=3,33, PädagogInnen (P): M=2,99, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=3,28, AssistentInnen (A): M=3,05, alle Eltern (E): M=3,33, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=3,22, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=3,46. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,007, M – E: p=0,069, L – P: p=0,028, L – F2: p=0,481, L – A: p=0,015, P – F2: p=0,039, P – A: p=0,155, F2 – A: p=1, E mit MH – E ohne MH: p=0,022.

seltener, jedoch ebenfalls mehrheitlich. Die Zustimmung der Eltern ohne Migrationshintergrund ist in dieser Hinsicht etwas kleiner (77,1% bzw. 648) als die der Eltern mit Migrationshintergrund (84,5% bzw. 697), wenn auch immer noch sehr hoch (Unterschied signifikant bei p=0,022). Es zeigt sich demnach, dass die Eltern, die im eigenen Leben Kontakt zu mehr als einer Sprache haben, dem frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten gegenüber nur ein wenig offener sind als die Eltern, die sich im Alltag nur einer Sprache bedienen.

Das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten wird von den Eltern häufig auch in den Anmerkungen kommentiert, allerdings relativ selten enthusiastisch in Hinblick auf alle Sprachen:

> „E66: ‚Ich würde eine Sprachförderung bzw. Sprache dazu lernen bereits in der Krippe begrüßen und dann auch öfter als einmal pro Woche'" (197-198).

> „E196: ‚Sprachen kann man nicht früh genug erlernen. Jede zusätzliche Fremdsprache ist eine Bereicherung, persönlich genauso wie beruflich'" (559-560).

> „E224: ‚Jede Sprache die man erlernen darf ist eine Bereicherung und kann in der Zukunft nur Vorteile bringen! In der Kindheit lernt man diese am leichtesten. Nützen wir diese Chance!'" (630-631).

Ziemlich häufig hingegen äußern sich die Eltern in ihren Anmerkungen gegen das frühe Fremdsprachenlernen:

> „E43: ‚Ich würde auch das Erlernen einer Weltsprache nicht unterstützen, da ich finde gutes Deutsch erleichtert in der Schule den Fremdsprachenunterricht! Im Kindergarten sollten die Kinder Kind sein dürfen und nicht so gedrillt werden, wie dann in der Schule!'" (136-138).

> „E65: ‚Englisch im Kindergarten ist unnötig, sie lernen es in den meisten Schulen in der 1. Klasse'" (196).

> „E130: ‚Ich glaube, im Kindergarten ist es zu früh für Fremdsprachen, ich finde es wichtiger auf Deutsch Wert zu legen. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wohnen aber hier in Wien, deshalb finde ich es auch für sie wichtiger, gut Deutsch sprechen zu lernen'" (390-392).

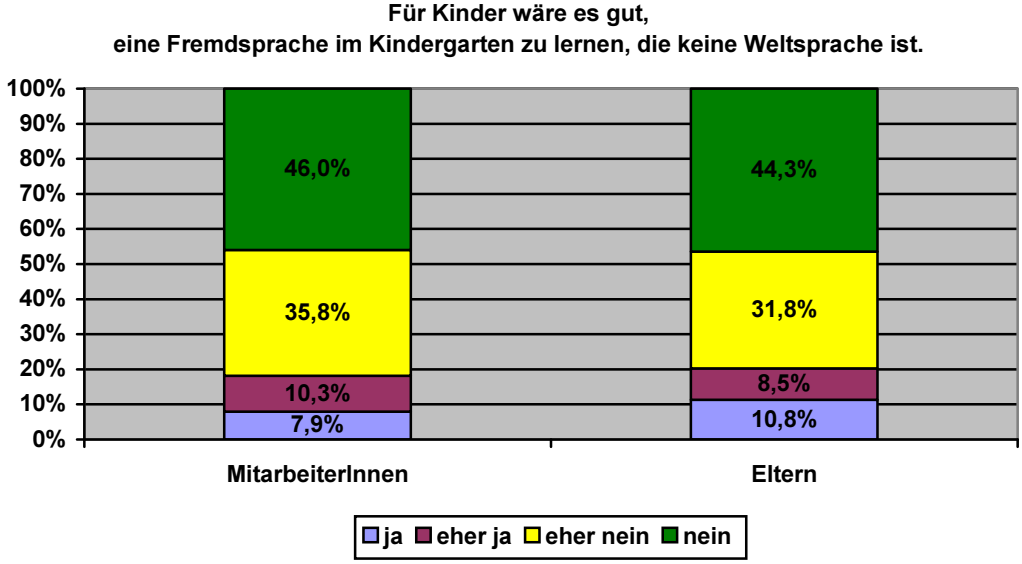
> „E147: ‚Und Englisch genügt mit der Schule, sogar Volksschule ist zu früh'" (445-446).

Zusammenfassend kann allerdings resümiert werden, dass das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten willkommen ist, und zugleich, dass sich die Eltern häufiger ein Fremdsprachenangebot im Kindergarten wünschen, als dies von den KindergartenmitarbeiterInnen als vorteilhaft für die Kinder bewertet wurde (p=0,069).

6.6.4.2. Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen von anderen Sprachen als Weltsprachen im Kindergarten

Aus den Untersuchungsergebnissen geht jedoch des Weiteren hervor, dass nicht einmal ein Fünftel der Befragten befürwortet, dass den Kindern im Kindergarten eine Fremdsprache vermittelt wird, die keine Weltsprache ist[77], und zwar 18,2% (148) der KindergartenmitarbeiterInnen und 20,2% (337) der Eltern (Unterschied nicht signifikant bei p=0,214).

Abbildung 30: Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen von anderen Sprachen als Weltsprachen im Kindergarten



Bei dieser Aussage sind keine statistisch relevanten Unterschiede in Abhängigkeit der Funktion gegeben (p=0,137)[78]. Von den LeiterInnen befürworten dieses Postulat nur 16,0% (15), von den PädagogInnen nur 16,2% (69) und von den Fachkräften mit interner pädagogischer Ausbildung nur 11,6% (5). Die ablehnende Haltung scheint einzig unter den AssistentInnen etwas geringer zu sein, und zwar stimmen 23,3% (58) von ihnen zu, dass es für Kinder gut wäre, eine Fremdsprache im Kindergarten zu erlernen, die keine Weltsprache ist; der

[77] Im Fragebogen wurde darauf hingewiesen, dass Englisch als eine der Weltsprachen gilt, die in den österreichischen Schulen auf Grund ihrer internationalen Bedeutung am häufigsten gelernt wird, sowie dass zu den Weltsprachen z. B. Französisch und Spanisch zählen.

[78] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,83, LeiterInnen (L): M=1,90, PädagogInnen (P): M=1,76, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,58, AssistentInnen (A): M=1,87, alle Eltern (E): M=1,85, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=1,65, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=2,08. Signifikanz: unter MitarbeiterInnengruppen: p=0,007, M – E: p=0,214, L – P: p=0,997, L – F2: p=0,056, L – A: p=0,072, P – F2: p=0,118, P – A: p=0,053, F2 – A: p=0,067, E mit MH – E ohne MH: p<0,001.

Unterschied ist jedoch zu keiner Gruppe statistisch relevant. Allerdings ist der Unterschied in der Einstellung der Eltern abhängig vom Migrationshintergrund erheblich. Nur 11,5% (101) der Eltern ohne Migrationshintergrund, aber schon 29,8% (236) der Eltern mit Migrationshintergrund stimmen dieser Aussage zu (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$). Prinzipiell jedoch überwiegt in dieser Hinsicht die kritische Einstellung der Eltern:

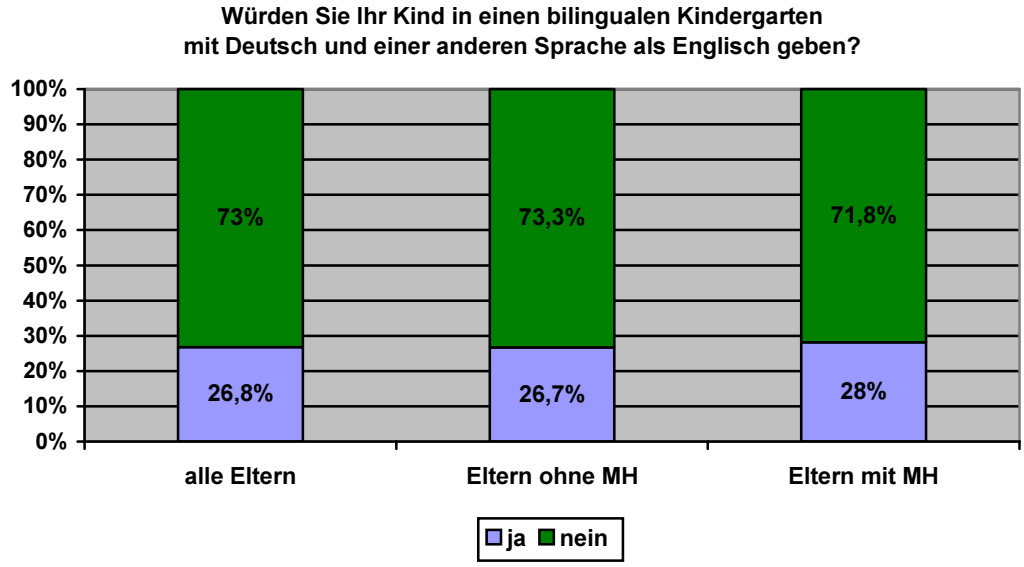
> „E2: ‚Förderung von Fremdsprachen schon im Kindergarten ist sehr wichtig für das spätere Sprachverständnis und die berufliche Zukunft, es sollte aber eine Weltsprache sein'" (2-3).
>
> „E76: ‚Ich würde eine Weltsprache (Englisch) befürworten. Generell sollte Deutsch oder eine Weltsprache gesprochen und gelernt werden. Einen sprachlichen „Mix" halte ich für nicht sinnvoll'" (225-227).
>
> „E103 [aus dem Englischen]: ‚Ich bin der Meinung, dass im Kindergarten Englisch als zweite oder dritte Sprache gesprochen werden sollte, weil es die Entwicklung des Kindes von Anfang an wunderbar unterstützt'" (298-300).
>
> „E107: ‚Kinder anderer Nationalität sollen respektiert werden, wenn sie ihre Muttersprache sprechen; als Zuwanderer ist es sehr wichtig die Sprache des Landes zu lernen in dem sie jetzt leben. Deshalb ist es aber nicht notwendig, dass wir die Sprache der Zuwanderer sprechen lernen! Und dann im Kindergarten türkisch oder serbisch, usw. sprechen!'" (310-313).
>
> „E128: ‚Also ich bin dafür, wenn die Kinder im Kindergarten die Weltsprachen lernen, egal welche. Aber nicht Türkisch oder Jugoslawisch. Das hat nichts mit Ausländerfeindlichkeit. Ich bin selber eine Ausländerin, aber die sollen Deutsch lernen, so wie ich es auch gelernt habe und meine Familie'" (383-386).
>
> „E176: ‚Im Kindergarten sollten keine anderen Sprachen gelehrt werden ausser Deutsch und Weltsprachen – am besten Deutsch und Englisch'" (500-501).
>
> „E286: ‚Kindergarten Sollen 1 oder 2 Weltsprachen gefördert werden soweit wie möglich. Alle Zuwanderersprachen im Kindergarten fördern Unmöglich, dan finde ich nicht gut für die Kinder und soziale Umfeld'" (838-840).

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden, dass der Gedanke, den Kindern im Kindergarten eine Fremdsprache beizubringen, die keine Weltsprache ist, von der überwiegenden Mehrheit der ProbandInnen abgelehnt wird, sowie im Vergleich verschiedener Befragtengruppen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber dem Beibringen im Kindergarten der in Österreich wenig populären Sprachen eine etwas weniger ablehnende Haltung einnehmen. Generell zeigen die Erhebungsergebnisse nochmals, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten eher abgelehnt wird.

6.6.4.3. Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit einer anderen Sprache als Englisch

Die Eltern wurden überdies gefragt, ob sie ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch geben würden, und deklarieren zu 26,8% (470), dass sie das tun würden[79]. Die Idee findet dabei ca. gleich viele AnhängerInnen unter den Eltern ohne Migrationshintergrund (26,7% bzw. 241) wie unter den Eltern mit Migrationshintergrund (28,2% bzw. 239) (Unterschied nicht signifikant bei p=0,393)[80].

Abbildung 31: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit einer anderen Sprache als Englisch



Falls die Eltern ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch schicken würden, würden sie in erster Linie eine der in Europa populären Weltsprachen auswählen: In 11,3% (198) der Fälle wäre es Französisch, in 6,0% (106) Spanisch und in 4,6% (79) Italienisch. Ein bilingualer Kindergarten mit einer der weiteren 23 Sprachen wäre von jeweils weniger als einem Prozent der Eltern gewünscht. Darunter befinden sich Sprachen der größten Minderheiten in Österreich (Türkisch, BKS, Russisch, Arabisch, Polnisch, Ungarisch, Slowakisch, Tschechisch, Rumänisch), andere Sprachen Europas

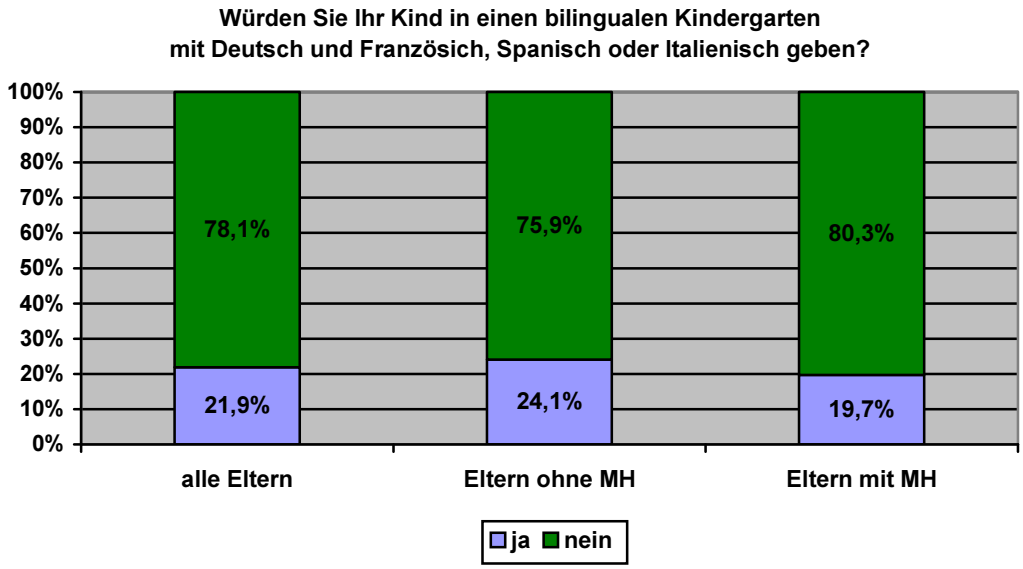
[79] Bei dieser Frage wurden die Antworten der Befragten subtrahiert, die Englisch angaben, obwohl nach anderen Sprachen gefragt wurde.

[80] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle Eltern (E): M=1,19, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=1,18, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=1,24. Signifikanz: E mit MH – E ohne MH: p=0,393.

(Griechisch, Dänisch, Niederländisch, Portugiesisch, Schwedisch) sowie asiatische Sprachen (Chinesisch, Japanisch, Persisch, Kurdisch, Vietnamesisch).

Werden die Sprachen zusammengestellt, so ergibt sich, dass 21,9% (704) der Eltern ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer in Österreich beliebten Fremdsprache (Französisch, Spanisch, Italienisch) schicken würden und nur 5,0% (87) in einen mit einer wenig populären Sprache. Die Befragungsergebnisse zeigen ferner, dass die Eltern unabhängig vom Migrationshintergrund ähnlich häufig ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer populären Sprache schicken würden, d. h. mit Spanisch, Französisch oder Italienisch, genau gesagt die Eltern ohne Migrationshintergrund zu 24,1% (216) und jene mit Migrationshintergrund zu 19,7% (167) (Unterschied nicht signifikant bei p=0,114)[81].

Abbildung 32: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit Deutsch und Französisch, Spanisch oder Italienisch

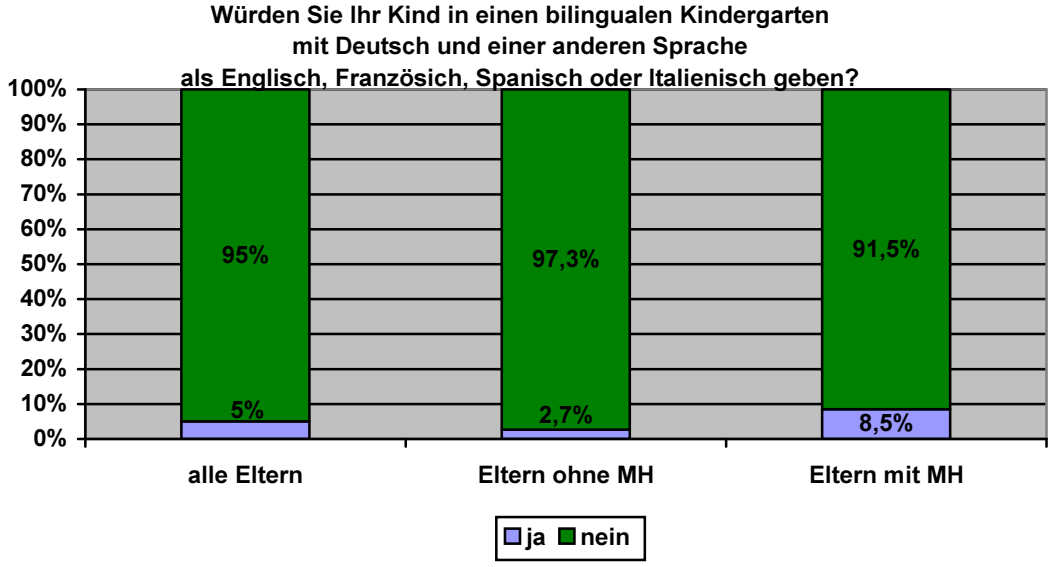


Handelt es sich um andere Sprachen, so sind größere Unterschiede zu verzeichnen, und zwar würden nur 2,7% (25) der Eltern ohne Migrationshintergrund und 8,5% (72) der Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch,

[81] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle Eltern (E): M=0,88, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=0,97, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=0,82. Signifikanz: E mit MH – E ohne MH: p=0,114.

Französisch, Spanisch oder Italienisch schicken (Unterschied signifikant bei p=0,048)[82].

Abbildung 33: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit Deutsch und einer anderen Sprache als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch



In den Kommentaren der Eltern in dieser Hinsicht ist ein einziger positiver zu finden:

> „E92: ‚Ich fände bilinguale Kindergärten in Wien sehr wichtig, und zwar auch in den Sprachen Türkisch und Deutsch (Integration!)'" (268-269).

Resümierend kann demzufolge festgehalten werden, dass nur jede fünfte befragte Familie ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch geben würde und nur jede zwanzigste Familie mit einer anderen Sprache als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch, was wiederum auf die tendenzielle Ablehnung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten hindeutet.

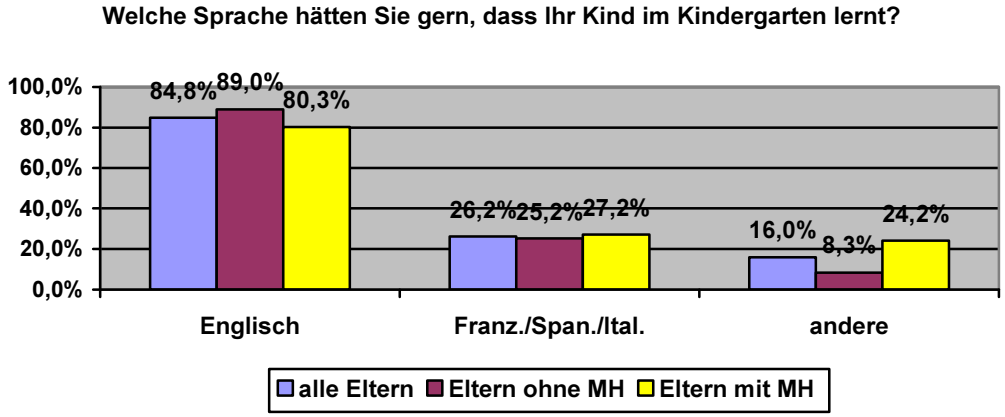
6.6.4.4. Von den Eltern im Kindergarten gewünschte Fremdsprachen

Wird den Eltern freie Wahl bezüglich dessen gelassen, was für eine Fremdsprache sie den Kindern im Kindergarten gern vermittelt hätten, stellt sich heraus, dass sich die überwiegende Mehrheit von ihnen Englisch wünscht, und zwar zu 84,8% (1.484). Ansonsten erfreuen sich die in Österreich beliebten Sprachen eines relativ häufigen Beifalls der Eltern, genau genommen zu 12,8% (224) Französisch, zu

[82] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle Eltern (E): M=0,12, Eltern ohne Migrationshintergrund (E ohne MH): M=0,12, Eltern mit Migrationshintergrund (E mit MH): M=0,39. Signifikanz: E mit MH – E ohne MH: p=0,048.

7,8% (136) Spanisch und zu 5,6% (98) Italienisch. Darüber hinaus werden solche Sprachen wie Russisch (2,5% bzw. 44), BKS (2,4% bzw. 42), Türkisch (1,9% bzw. 33), Ungarisch (1,0% bzw. 19) sowie Arabisch und Polnisch (jeweils 1,0% bzw. 18) genannt. Von jeweils weniger als einem Prozent der Eltern werden weitere 37 Sprachen erwähnt, darunter jeweils von einer Familie Esperanto, Latein oder Gebärdensprache.

Abbildung 34: Von den Eltern im Kindergarten gewünschte Fremdsprachen



Legende: Franz./Span./Ital. – Französisch, Spanisch und Italienisch zusammengerechnet, MH – Migrationshintergrund

Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Eltern ohne und mit Migrationshintergrund zwar annähernd gleiche Ansichten bezüglich des frühen Lernens einer in Österreich beliebten Fremdsprache haben, ihre Meinungen aber stark hinsichtlich der Vermittlung einer wenig populären Sprache im Kindergarten variieren. Englisch wird von 89,0% (803) der Eltern ohne Migrationshintergrund und von 80,3% (681) der Eltern mit Migrationshintergrund gewünscht. Der Enthusiasmus gegenüber der englischen Sprache im Kindergarten kann mehreren Anmerkungen der Eltern entnommen werden:

> „E35: ‚Fremdsprachen sollten mehr gefördert werden. Englisch sollten alle Kinder lernen und eine Sprache müsste noch zusätzlich angeboten werden. Englisch sollte man schon bei allen 2-3-jährigen beginnen!!!‘“ (103-105).

> „E115: ‚Ich finde es grossartig, dass mein Kind im Kindergarten die englische Sprache von Beginn an vermittelt wird. Als Kind kann man Sprachen spielerisch erlernen‘“ (345-346).

> „E118: ‚Es wäre für die Kindergartenkinder sehr von Vorteil eine Englisch (Muttersprache) Kindergärtnerin zu haben die mit den Kindern nur in Englisch sprechen würde!!!‘“ (353-354).

Eine andere populäre Sprache wie Französisch, Spanisch oder Italienisch wird von den Eltern unabhängig vom Migrationshintergrund ungefähr gleich häufig

gewünscht, genau genommen von 25,2% (227) der Eltern ohne Migrationshintergrund und von 27,2% (231) der Eltern mit Migrationshintergrund. Eine andere Sprache, die sich keines so hohen Ansehens in der Gesellschaft erfreut, ist die Wahl von 8,3% (75) der Eltern ohne Migrationshintergrund, aber von 24,2% (205) der Eltern mit Migrationshintergrund.

An dieser Stelle sollte ferner hervorgehoben werden, dass viele Eltern das Angebot des frühen Englischlernens im Kindergarten zu teuer finden, um es in Anspruch zu nehmen:

> „E123: ‚Englisch im Kindergarten ist gut aber zu teuer!'" (363).

> „E234: ‚Wenn man Englisch im Kindergarten lernen kann, dann sollte es kostenlos sein, da das eine wichtige Weltsprache ist'" (655-656).

Die erhobenen Daten bestätigen also die oben dargestellten Ergebnisse und ebenso die Vermutung, dass die überwiegende Mehrheit der Eltern es gern hätte, dass ihr Kind im Kindergarten Englisch lernt, ca. ein Viertel eine der in Österreich beliebten Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch), und 16,0% (280), dass dem Kind eine in der österreichischen Gesellschaft nicht geachtete Sprache beigebracht wird. Eine dieser wenig populären Sprachen wird von jeder vierten Familie mit Migrationshintergrund und von jeder zwölften Familie ohne Migrationshintergrund gewünscht.

6.4.4.5. Fazit

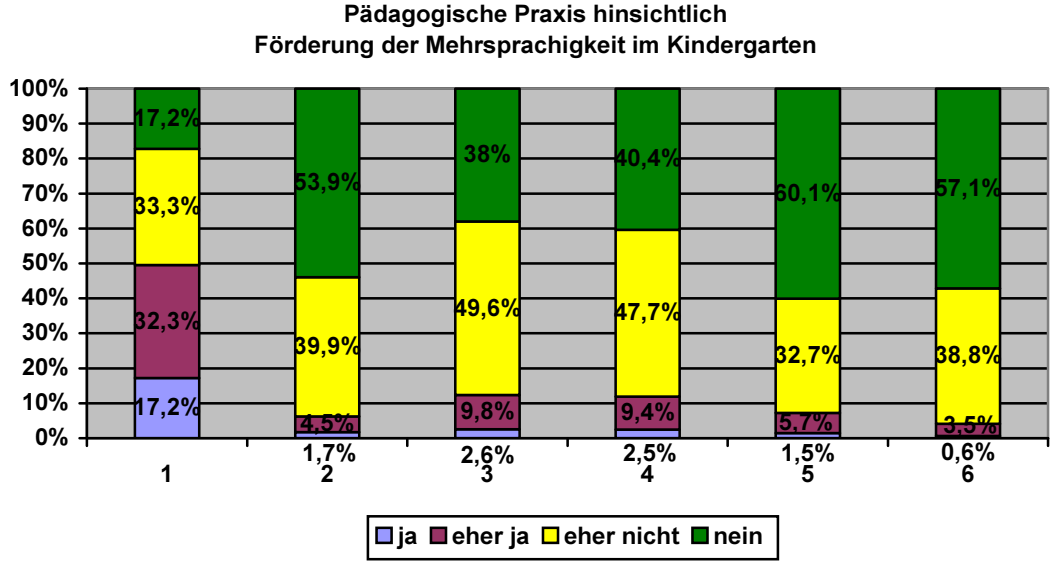
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die große Zustimmung zu frühem Fremdsprachenlernen im Kindergarten in erster Linie die englische Sprache betrifft (gewünscht von 84,8% bzw. 1.484 der Eltern), sowie dass andere in Österreich beliebte Sprachen wie Französisch, Spanisch und Italienisch in einem begrenzten Ausmaß gewünscht werden (von 26,2% bzw. 458 der Eltern). Die Vermittlung anderer Sprachen im Kindergarten, die weniger populär sind, wird von deutlich weniger Befragten befürwortet (16,0% bzw. 280), davon von fast einem Viertel (24,2% bzw. 205) der Eltern mit Migrationshintergrund. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass diese Gruppe von Befragten, vermutlich auf Grund der eigenen Vorgeschichte und den Erfahrungen des Ausschlusses der in Österreich wenig populären Sprachen aus dem Kindergartenalltag, kritischer gegenüberstehen als andere ProbandInnen. Die Ergebnisse bestätigen allerdings

erneut, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht wirklich erwünscht ist.

6.7. Pädagogische Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Eindeutig zurückhaltend fallen die Antworten der MitarbeiterInnen in Hinblick darauf aus, welche konkreten Handlungen sie hinsichtlich Förderung der sprachlichen Vielfalt im Kindergarten ausführen.

Abbildung 35: Pädagogische Praxis hinsichtlich Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten



Legende:

1 – Ich versuche Kinder, die sich in einer anderen Erstsprache als Deutsch unterhalten, dazu zu bewegen, Deutsch zu sprechen.
2 – Ich ermuntere Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, diese im Kindergarten zu verwenden.
3 – Ich ermuntere Kinder, sich einige Begriffe aus anderen Erstsprachen der Kinder zu merken.
4 – Ich ermuntere Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Gedichte oder Lieder in diesen im Kindergarten darzubieten.
5 – Ich versuche Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in diesen zu begrüßen und zu verabschieden.
6 – Wir feiern im Kindergarten Feste, die aus Kulturen oder Religionen der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stammen.

Bereits die Hälfte (49,5% bzw. 403) der KindergartenmitarbeiterInnen gibt an, dass sie die sich in anderen Sprachen unterhaltenden Kinder dazu anhalten, Deutsch zu sprechen. Überdies gibt nur ein Bruchteil der Befragten an, die Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu fördern: genau genommen 6,2% (20), dass sie Kinder zur Verwendung ihrer Erstsprachen im Kindergarten ermuntern, 12,4% (100), dass sie Kinder motivieren, sich einige Begriffe aus anderen Erstsprachen der Kinder zu merken, 11,9% (96), dass sie Kinder mit anderen Erstsprachen ermutigen, Gedichte oder Lieder in diesen darzubieten, 7,2%, dass sie Kinder in

ihren Erstsprachen zu begrüßen und zu verabschieden versuchen und 4,1% (13), dass sie Feste aus anderen Kulturen oder Religionen feiern.

Wird die Ausbildung der MitarbeiterInnen berücksichtigt, sind fast keine statistisch relevanten Unterschiede feststellbar. So versuchen 28,7% (27) der LeiterInnen, 51,6% (220) der PädagogInnen, 41,9% (18) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 54,4% (135) der AssistentInnen Kinder, die sich in einer anderen Sprache als Deutsch unterhalten, dazu zu bringen, Deutsch zu sprechen[83]. Die Kinder dazu zu ermuntern, ihre Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden, räumen 8,5% (8) der LeiterInnen, 4,3% (18) der PädagogInnen, 7,1% (3) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 8,6% (21) der AssistentInnen ein[84]. Dass sie die Kinder dazu ermuntern, sich einige Begriffe aus anderen Erstsprachen der Kinder zu merken, geben 18,1% (20) der LeiterInnen, 12,7% (54) der PädagogInnen, 2,4% (1) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 11,0% (27) der AssistentInnen an[85]. 17,0% (16) der LeiterInnen, 13,5% (47) der PädagogInnen, 7,2% (3) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 8,1% (20) der AssistentInnen geben an, dass sie Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch dazu ermuntern, Gedichte oder Lieder in diesen im Kindergarten darzustellen[86]. Das Begrüßen oder das Verabschieden der Kinder in ihren Erstsprachen zu praktizieren, geben 7,5% (7) der LeiterInnen, 7,6% (32) der PädagogInnen, 7,2% (3) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 6,5% (16) der

[83] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=2,50, LeiterInnen (L): M=2,09, PädagogInnen (P): M=2,51, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=2,26, AssistentInnen (A): M=2,65. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,003, L – P: p<0,001, L – F2: p=0,130, L – A: p<0,001, P – F2: p=0,048, P – A: p=0,026, F2 – A: p=0,983.

[84] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,43, LeiterInnen (L): M=1,73, PädagogInnen (P): M=1546, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,71, AssistentInnen (A): M=1,44. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,241, L – P: p=0,122, L – F2: p=0,914, L – A: p=0,183, P – F2: p=0,218, P – A: p=0,111, F2 – A: p=1.

[85] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,77, LeiterInnen (L): M=2,18, PädagogInnen (P): M=1,79, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,67, AssistentInnen (A): M=1,58. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,057, L – P: p=0,076, L – F2: p<0,006, L – A: p=0,042, P – F2: p=0,058, P – A: p=0,064, F2 – A: p=0,317.

[86] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,74, LeiterInnen (L): M=2,10, PädagogInnen (P): M=1,77, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,67, AssistentInnen (A): M=1,58. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,083, L – P: p=0,142, L – F2: p=0,048, L – A: p=0,049, P – F2: p=0,897, P – A: p=1, F2 – A: p=0,078.

AssistentInnen an[87]. Dass sie im Kindergarten Feste aus anderen Kulturen oder Religionen der Kinder feiern, behaupten 5,3% (5) der LeiterInnen, 5,0% (21) der PädagogInnen, 2,4% (1) der Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung und 2,4% (6) der AssistentInnen[88].

Aus den Befragungsergebnissen geht demnach hervor, dass die konkreten Handlungen der MitarbeiterInnen im Kindergartenalltag noch stärker als ihre Überzeugungen daraufhin deuten, dass sie die Unterstützung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit nicht aktiv praktizieren.

Wonach im Fragebogen nicht gefragt wird, was aber viele Anmerkungen der Eltern initiiert, ist die Forderung der einwandfreien Beherrschung der deutschen Sprache durch alle MitarbeiterInnen:

> „E22: ‚Auch das Betreuungspersonal sollte gut deutsch sprechen können'" (68).
>
> „E23: ‚Kindergärtnerinnen, Helferinnen, Leiterinnen sollten gut Deutsch sprechen!!! (Auch wenn sie eine andere Muttersprache haben.)'" (69-70).
>
> „E129 [aus dem Serbischen]: ‚Ich denke, dass die Menschen, die Deutsch nicht perfekt sprechen (100%) in den Schulen nicht arbeiten sollten, weil sie einen schlechten Akzent haben, den die Kinder übernehmen'" (387-389).
>
> „E161: ‚Es wäre nötig, dass alle Erzieherinnen korrektes Deutsch sprechen, da nur so die Sprache richtig auch an Kinder mit Deutsch als Muttersprache weitergegeben werden kann!'" (456-457).
>
> „E168: ‚Es ist nötig, dass alle Kindergartenerzieherinnen korrektes Deutsch sprechen, da die Kinder Sprache erst erwerben und sonst Falsches lernen!'" (480-481).
>
> „E194: ‚Betreuungspersonal im Kindergarten sollte die deutsche Sprache verwenden – untereinander. Dies ist ein gutes Beispiel für die Kinder, daß man sich integrieren will'" (555-556).
>
> „E246: ‚Seit Eintritt in diesen Kindergarten hat sich das Deutsch meiner Tochter verschlechtert. Es sollte auf korrekte grammatikalische Verwendung der Sprache (z. B. korrekte Verwendung der Fälle) des Personals und der Kinder geachtet werden, sowie auf sprachliche Förderung der nichtdeutschsprachigen Kinder, da die Kinder Fehler voneinander annehmen'" (726-729),

[87] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,49, LeiterInnen (L): M=1,64, PädagogInnen (P): M=1,48, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,57, AssistentInnen (A): M=1,43. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,932, L – P: p=0,964, L – F2: p=0,144, L – A: p=0,137, P – F2: p=0,975, P – A: p=0,898, F2 – A: p=1.

[88] Mittelwerte (Skala: 1 – stimme überhaupt nicht zu, 4 – stimme völlig zu): alle MitarbeiterInnen (M): M=1,40, LeiterInnen (L): M=1,66, PädagogInnen (P): M=1,49, Fachkräfte mit interner pädagogischer Ausbildung (F2): M=1,43, AssistentInnen (A): M=1,39. Signifikanz: unter MitarbeiterInnen: p=0,844, L – P: p=0,947, L – F2: p=0,887, L – A: p=0,575, P – F2: p=1, P – A: p=0,847, F2 – A: p=0,943.

Überdies wird von einer Familie betont, dass auch die MitarbeiterInnen, die Deutsch sehr gut beherrschen, auf die Verwendung des Hochdeutschen, die deutliche Aussprache und ordentliches Aussehen im Allgemeinen achten sollten:

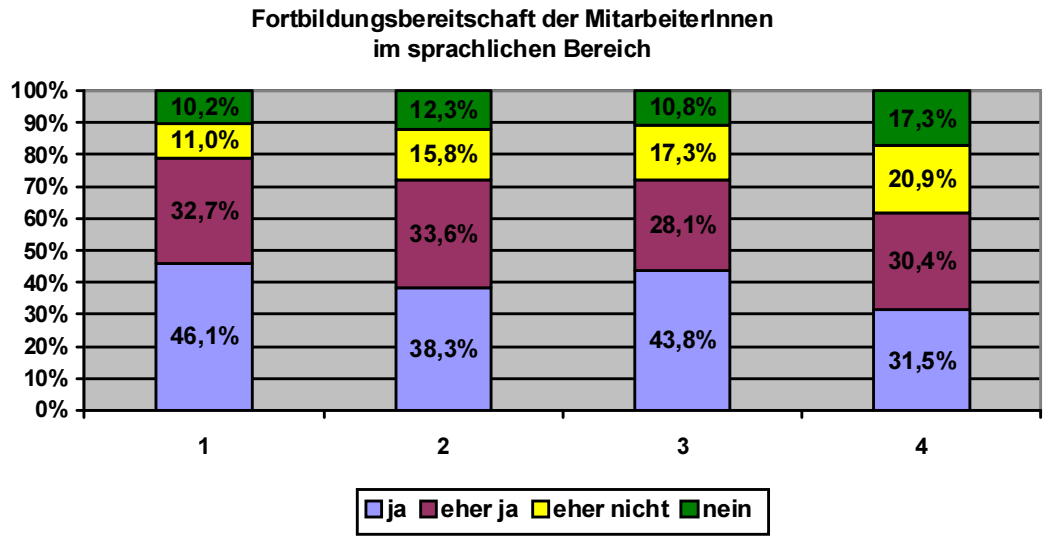
> „E127: ‚Es sollten sich auch Richtlinien geben wie und was Personal Anzieh darf. Auch Steiling, Tetowirungen, Piersing, Hosen wo mann halbes Po sieht haben kein Platz im Kindergarten. Auserdem Personal sol richtig, langsam Hochdeutsch sprechen und laut genug und nich nur ins eigene Kin. Eigene Pareuche und orientierungen sollten im Freizeit statfinden. (…) Bitte, schauen sie das ihre Personal besere ausbildung, benemen und die richtige ausschprache hat. Leider in allen Kindergärten wird nur in Dialekt gesprochen und das Personal bildet sich nicht weiter'" (372-383).

Angesichts der dargestellten Einstellungen der MitarbeiterInnen und der Eltern, die zeigen, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag von einer deutlichen Mehrheit nicht berücksichtigt wird, ist es interessant zu erfahren, ob die MitarbeiterInnen bereit wären, sich in dieser Hinsicht weiterzubilden.

6.8. Fortbildungsbereitschaft der MitarbeiterInnen im sprachlichen Bereich

Aus den Erhebungsresultaten geht hervor, dass die Mehrheit der KindergartenmitarbeiterInnen an unterschiedlichen Fortbildungen hinsichtlich Spracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit interessiert ist.

Abbildung 36: Fortbildungsbereitschaft der MitarbeiterInnen im sprachlichen Bereich



Legende:

1 – Fortbildungskurs zum Thema „Spracherwerb und Sprachförderung im Kindergarten"
2 – Fortbildungskurs zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten"
3 – Fortbildungskurs zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse
4 – Fortbildungskurs zum Thema „Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens"

Am meisten ansprechend finden die Befragten eine Fortbildung zum Thema Spracherwerb und Sprachförderung im Kindergarten (78,8% bzw. 634). Weiterhin

würde sie eine Fortbildung über Mehrsprachigkeit im Kindergarten ansprechen sowie zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse (jeweils 71,9% bzw. 578). Etwas weniger enthusiastisch (61,8% bzw. 489) wären die ProbandInnen gegenüber einer Fortbildung über frühes Fremdsprachenlernen.

Im Großen und Ganzen kann festgehalten werden, dass die MitarbeiterInnen im Kindergarten großes Interesse an der Weiterbildung im sprachlichen Bereich zeigen. Insbesondere wird die Fortbildung zur Sprachförderung erwünscht, die heutzutage in Österreich ein aktuelles Thema im Kindergartenwesen ist. Aber auch eine Fortbildung zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten würde sich großen Interesses erfreuen, was darauf hinweist, dass sich die KindergartenmitarbeiterInnen in diesem Bereich nicht sicher genug fühlen. In Anbetracht ihrer Einstellungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten brauchen sie dringend Unterstützung in dieser Hinsicht.

6.9. Fazit

Aus den Erhebungsergebnissen geht hervor, dass in den untersuchten Kindergärten eine große sprachliche und kulturelle Vielfalt herrscht – bereits vier von zehn Kindern haben eine andere Erstsprache als Deutsch (39,5% bzw. 3.538). In jeder achten Einrichtung (12,8% bzw. 15) hat über die Hälfte der Kinder Probleme mit der Kommunikation in Deutsch und fast ein Fünftel der Kinder (18,0% bzw. 1.591) würde eine spezielle Deutschförderung benötigen. Es gehört dabei hervorgehoben, dass nach der Einschätzung der LeiterInnen nicht nur Kinder mit anderen Erstsprachen einen Aufholbedarf in Deutsch haben (28,7% von ihnen bzw. 1.007), sondern auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache (10,9% von ihnen bzw. 584). Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass es insbesondere in den Kindergärten mit zahlreichen Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch vonnöten ist, spezielle Maßnahmen zur Sprachförderung zu ergreifen. Dabei soll ausdrücklich betont werden, dass es sich nicht nur um die Förderung der deutschen Sprache handeln sollte, sondern angesichts der Sprachenvielfalt auch um die Förderung der Erstsprachen der Kinder und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

Die sprachlichen Ressourcen unter den MitarbeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“ würden die Förderung anderer Erstsprachen der Kinder zumindest

in einem gewissen Ausmaß erlauben, da 57,4% (471) der MitarbeiterInnen angeben, eine andere Sprache als Deutsch auf zumindest gutem Niveau zu beherrschen und 57,9% (466), dass sie ihr sprachliches Potenzial in der beruflichen Praxis gern einsetzen würden. Die *zweite Annahme*, dass die Anwendung sprachlicher Kenntnisse für jene MitarbeiterInnen vorstellbar wäre, welche die jeweilige Sprache zumindest gut beherrschen, kann demnach bestätigt werden.

Den Forschungsresultaten kann ferner entnommen werden, dass eventuelle Einschränkungen während der Kommunikation zwischen Beteiligten mit unterschiedlichen Sprachen am häufigsten im Kontakt der MitarbeiterInnen mit den des Deutschen nicht mächtigen Eltern auftreten, und zwar in jedem fünften Kindergarten (22,2% bzw. 26). Dolmetschen hingegen wird laut LeiterInnen nur in jenen Kindergärten angeboten, in denen es MitarbeiterInnen mit entsprechenden Sprachkenntnissen gibt. Die Möglichkeit der Zuziehung professioneller DolmetscherInnen vom Träger gibt es nach Angaben der Befragten nicht. Da das Dolmetschen ausschließlich auf internen sprachlichen Ressourcen basiert, kann die *erste Annahme*, die dies besagt, bestätigt werden.

Weiterhin zeigt sich, dass die Befragten ein hohes Bewusstsein hinsichtlich der Bedeutung der Entwicklung der Erstsprache für den intellektuellen und sprachlichen Fortschritt aufweisen, allerdings gleichzeitig Angst vor Überforderung der Kinder durch sprachliche Vielfalt im Kindergarten haben. In weiterer Folge zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten angibt, davon überzeugt zu sein, dass andere Erstsprachen der Kinder ausschließlich im familiären Umfeld und nicht im Kindergarten gelernt werden sollten (73,9% bzw. 601 der MitarbeiterInnen und 69,9% bzw. 1.558 der Eltern) sowie dass Kinder mit einer anderen Erstsprache auch zu Hause Deutsch sprechen sollten (67,3% bzw. 548 der MitarbeiterInnen und 81,1% bzw. 1.357 der Eltern), womit auch Ambivalenzen in den erteilten Antworten festzustellen sind.

Bezüglich der Sprachverwendung im Kindergarten kann geschlussfolgert werden, dass sich die überwiegende Mehrheit der Befragten einig ist, dass im Kindergarten Deutsch und nicht andere Erstsprachen der Kinder gesprochen, geschweige denn gefördert werden sollten. Handelt es sich um die allgemeine Einbeziehung anderer Kulturen oder Sprachen in den Kindergartenalltag, wird dies bereits von ca. der Hälfte der Befragten abgelehnt. Ist die Rede von

Einstellungen zur konkreten Sprachverwendung oder Sprachförderung, wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten stärker zurückgewiesen. Fast alle Untersuchten stimmen der Aussage zu, dass im Kindergarten vorwiegend Deutsch gesprochen werden sollte. Dabei wünschen 94,3% (1.591) der Eltern, dass die sich in anderen Sprachen unterhaltenden Kinder zur Deutschverwendung angehalten werden, was von der Hälfte der MitarbeiterInnen auch gemacht wird. Im Widerspruch dazu stehen die Aussagen der Eltern, die zu einem Drittel (34,6% bzw. 579) angeben, davon überzeugt zu sein, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese im Kindergarten frei sprechen dürfen sollten. Auch ca. ein Drittel der ProbandInnen (29,5% (240) der MitarbeiterInnen und 33,4% (560) der Eltern) befürwortet, dass im Kindergarten die beiden Sprachen zweisprachiger Kinder gefördert werden. Ferner erachten es knapp vier von zehn MitarbeiterInnen (38,6% bzw. 314), fast alle Eltern ohne Migrationshintergrund (98,1% bzw. 859) und zwei Drittel der Eltern mit Migrationshintergrund (67,5% bzw. 551), als wichtig, dass Kinder im Kindergarten ihre Erstsprachen festigen können. Weiterhin zeigen die Erhebungsergebnisse, dass es den Eltern mehrsprachig erzogener Kinder viel wichtiger ist, dass sie in Deutsch gefördert werden (93,4% bzw. 519), als dass sie in der Erstsprache unterstützt werden (67,4% bzw. 381) (Unterschied höchst signifikant bei $p<0,001$). Die beiden letzten Antworten deuten wieder auf Widersprüche in den Aussagen der Eltern mit Migrationshintergrund hin: Einerseits stimmen sie mehrheitlich den Aussagen zu, dass im Kindergarten vorwiegend Deutsch gesprochen werden sollte und die Kinder zum Gebrauch des Deutschen angehalten werden sollten, andererseits finden sie zu ca. zwei Drittel wichtig, dass Kinder im Kindergarten ihre Erstsprache festigen können, und in dieser im Kindergarten gefördert werden. Der Besuch eines vollständig einsprachigen Kindergartens mit ausschließlich der Erstsprache des Kindes wird von den ProbandInnen hingegen abgelehnt. Im Allgemeinen kann der Schluss gezogen werden, dass die Befragten mehrheitlich die Förderung der deutschen Sprache im Kindergarten willkommen heißen und die Förderung der Erstsprachen der Kinder sowie der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit eher ablehnen, was unter Umständen in einem Zusammenhang mit den im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs verbreiteten Forderungen der Beherrschung der deutschen Sprache vor der Schule stehen könnte. Die *dritte Hypothese*, und zwar, dass MitarbeiterInnen mit fundierter pädagogischer

Ausbildung die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten unterstützen und jene, die nicht pädagogisch ausgebildet sind, diese ablehnen, kann somit falsifiziert werden. Auch die *vierte Hypothese*, die besagt, dass Eltern ohne Migrationshintergrund die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten ablehnen und jene mit Migrationshintergrund diese unterstützen, kann verneint werden.

In weiterer Folge kann aus den Erhebungsresultaten herausgelesen werden, dass den Kindern in nur 16,9% (20) der Kindergärten die Möglichkeit gegeben wird, am frühen Fremdsprachenlernen beitragsfrei teilzunehmen, davon 11,0% (13) der Kindergärten in Englisch und in 7,6% (9) in einer anderen Sprache[89]. Das frühe Fremdsprachenlernen wird zwar von drei Viertel der Befragten befürwortet, aber ihre Zustimmung beschränkt sich im Prinzip auf die englische Sprache, die von 84,8% (1.484) der Eltern gewünscht wird. Französisch, Spanisch oder Italienisch werden von 26,2% (458) der Eltern gewünscht und andere Sprachen von nur 16,0% (280), wobei hier eine deutliche Differenz abhängig vom Migrationshintergrund zu verzeichnen ist. Das frühe Fremdsprachenlernen von einer anderen Sprache als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch wird von 8,3% (75) der Eltern ohne Migrationshintergrund und von 24,2% (205) der Eltern mit Migrationshintergrund gewünscht. Ein bilingualer Kindergarten mit einer in Österreich wenig populären Sprache wäre für 2,7% (25) der Eltern ohne Migrationshintergrund und für 8,5% (72) der Eltern mit Migrationshintergrund vorstellbar. Die *fünfte Hypothese*, die besagt, dass sich die Eltern mit Migrationshintergrund anders als die Eltern ohne Migrationshintergrund frühes Fremdsprachenlernen von einer in Österreich wenig populären Sprache wünschen würden, kann demzufolge falsifiziert werden. Sie wünschen sich dies zwar häufiger, aber insgesamt nur zu knapp einem Viertel, sind also mehrheitlich dagegen.

Aus den Untersuchungsergebnissen zeigt sich ferner, dass die konkreten Handlungen der MitarbeiterInnen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht unterstützen. Die MitarbeiterInnen ermuntern die Kinder kaum, ihre Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden, Gedichte und Lieder in diesen zu präsentieren oder sich einige Begriffe aus den Erstsprachen anderer

[89] Die Unstimmigkeit in den Angaben ergibt sich daraus, dass in zwei Kindergärten sowohl Englisch als auch eine andere Sprache angeboten werden.

Kinder zu merken. Die große Mehrheit der MitarbeiterInnen versucht, die Kinder nicht in ihren Erstsprachen zu begrüßen oder zu verabschieden und feiert keine Feste aus anderen Kulturen oder Religionen, hält jedoch zur Hälfte die Kinder dazu an, Deutsch zu sprechen. Von einer aktiven Unterstützung der multilingualen und multikulturellen Lebenswelt im Kindergarten kann demzufolge keine Rede sein. In der pädagogischen Praxis wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten also mehrheitlich abgelehnt.

Weiterhin stellt sich heraus, dass die MitarbeiterInnen an Fortbildungen hinsichtlich Spracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit mehrheitlich interessiert sind, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie selbst glauben, in dieser Hinsicht mehr Wissen zu brauchen, um mit der sprachlichen Vielfalt im Kindergarten adäquat und sicher umgehen zu können.

Im einstellungs- und praxisbezogenen Teil der Fragebogens ist der Trend zu verzeichnen, dass die MitarbeiterInnen mit höherer Bildung sowie die Eltern mit Migrationshintergrund der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten weniger ablehnend gegenüberstehen, als die MitarbeiterInnen mit niedrigerer Ausbildung und die Eltern ohne Migrationshintergrund. Die erteilten Antworten weisen diese Tendenz durchgehend auf, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird jedoch von allen ProbandInnen eher wenig geschätzt bzw. abgelehnt.

Ferner ist zu beobachten, dass die von den „Wiener Kinderfreunden“ intern ausgebildeten Fachkräfte (F2), die zumeist eine Kindergartengruppe leiten und zum pädagogisch ausgebildeten Personal gehören, der Mehrsprachigkeit im Kindergarten häufig am kritischsten gegenüberstehen, d. h. sogar kritischer als KindergartenassistentInnen, die eine niedrigere Ausbildung haben. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass entweder in der internen Ausbildung des Trägers zur gruppenleitenden Fachkraft mit pädagogischer Ausbildung die Themen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit nicht ausreichend thematisiert wurden, oder auch, dass die AssistentInnen, die häufig selbst einen Migrationshintergrund haben, gegenüber der sprachlichen Vielfalt im Kindergarten auf Grund der eigenen Vorgeschichte einigermaßen aufgeschlossener sind. Außerdem kann festgestellt werden, dass die MitarbeiterInnen zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten eine positivere Einstellung als die Eltern haben, was vermutlich auf die höhere Bildung im

Sample der MitarbeiterInnen im Gegensatz zu den untersuchten Eltern zurückgeführt werden kann.

Resümierend kann demzufolge festgehalten werden, dass sich die befragten MitarbeiterInnen und Eltern tendenziell gegen die Förderung der Erstsprachen der Kinder sowie der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten aussprechen und stark an der Deutschförderung orientiert sind, die durch die im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs verbreiteten Forderungen der Beherrschung des Deutschen bereits *vor* der Schule, geprägt sein könnten. Angesichts dieser Ergebnisse ist es interessant, genauer zu untersuchen, wie mit der sprachlichen Vielfalt im Kindergartenalltag tatsächlich umgegangen wird. So werden im nächsten Kapitel die Resultate der teilnehmenden Beobachtung in ausgewählten Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ dargelegt.

7. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

7.1. Erkenntnisinteresse

Aus den Ergebnissen der Befragung, die im vorigen Kapitel dokumentiert wurde, geht hervor, dass in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ vier von zehn Kindern (39,5% bzw. 3.538) eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Ferner zeigte sich, dass nach Einschätzung der KindergartenleiterInnen 10,9% (584) der Kinder mit Deutsch als Erstsprache und 28,7% (1.007) der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Deutschförderung benötigen. Eine mögliche Schlussfolgerung, zu der man hinsichtlich dieser Daten kommen kann, ist, dass die Beherrschung des Deutschen insbesondere in den Kindergärten mangelhaft ist, in denen es viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Die beiden Variablen scheinen im ersten Augenblick in einem Wechselverhältnis zu stehen, jedoch beweist die genaue Analyse der gesammelten Daten, dass dies nicht unbedingt der Fall ist.

In manchen Kindergärten ist es tatsächlich so, dass, je mehr Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, desto mehr Kinder Probleme mit der Beherrschung des Deutschen haben (z. B. Kiga 11: 93% versus 90%). Und analog dazu zeigt sich, dass, je weniger Kinder eine andere Erstsprache haben, desto weniger Probleme weisen sie in der Deutschbeherrschung auf (z. B. Kiga 1: 76% versus 5%). Aber beim Großteil der Einrichtungen kann dieser Zusammenhang nicht bestätigt werden. Beispielsweise hat in einem Kindergarten (Kiga 8) „nur“ die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch, aber 80% haben Probleme mit dem Deutschen. In einem anderen Kindergarten (Kiga 2) haben 95% der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch, aber „nur“ 20% Probleme mit dem Deutschen[90]. Wovon hängt es also ab, wie gut Kinder Deutsch beherrschen, wenn nicht von der Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in der Kindergartengruppe?

Aus den Untersuchungsergebnissen geht des Weiteren hervor, dass sich 49,7% (405) der KindergartenmitarbeiterInnen gegen die Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch und 40,5% (330) von ihnen gegen die Präsenz anderer

[90] Die Möglichkeit, dass die KindergartenleiterInnen den Beherrschungsgrad der deutschen Sprache und die Förderbedürftigkeit der Kinder unterschiedlich einschätzen, kann nicht ausgeschlossen werden.

Kulturen im Kindergartenalltag aussprechen. 33,7% (275) der MitarbeiterInnen geben an, davon überzeugt zu sein, dass Mehrsprachigkeit im Kindergarten Kinder mit Deutsch als Erstsprache überfordert, und 34,4% (280), dass sie Kinder mit einer anderen Erstsprache überlastet. Das sprachliche Kunterbunt im Kindergarten wird vielmehr als Überforderung angesehen und nur sporadisch gefördert. Nichtsdestoweniger, müssen sich die KindergartenpädagogInnen, unabhängig davon, wie sie diese wahrnehmen, mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten auseinandersetzen. Auf welche Art und Weise tun sie das? Wie gehen die KindergartenmitarbeiterInnen sowie Kinder mit der Mehrsprachigkeit im Kindergarten um? Von dieser Fragestellung wird in der nächsten Untersuchung, und zwar einer teilnehmenden Beobachtung in Kindergärten, ausgegangen.

7.2. Forschungsfrage und erkenntnisleitende Hypothesen

Die globalen Forschungsfragen, die der Beobachtung zugrunde liegen, lassen sich demnach folgendermaßen formulieren:

(3) Wovon hängt es ab, wie gut Kinder in der Kindergartengruppe Deutsch beherrschen?
(4) Wie wird mit der Mehrsprachigkeit im Kindergarten in der Praxis umgegangen?

Um auf diese allumfassenden Fragen eine Antwort zu finden, müssen mehrere Aspekte genauer erforscht werden.

Zunächst wird auf die mehrsprachige Situation in den beobachteten Kindergartengruppen näher eingegangen und werden folgende Daten dokumentiert:

(1) Welche Erstsprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse haben die Kinder?
(2) Wie gut beherrschen die Kinder Deutsch und wie viele Kinder lösten ein Sprachticket im Kindergarten ein?
(3) Wie sieht das Verhältnis der Beherrschung des Deutschen in den jeweiligen Kindergartengruppen zu folgenden Faktoren aus?
    (a) Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch,
    (b) Qualität der Betreuung (Deutsch- und Mehrsprachigkeitsförderung),

(c) sprachliche Vielfalt (Anzahl der Erstsprachen),
(d) sprachliche Überlegenheit (Dominanz einer Erstsprache über andere),
(e) Größe der Kindergartengruppen,
(f) Alter der Kinder ohne Deutschkenntnisse beim Kindergarteneinstieg.

Da für die Bedürfnisse der Beobachtung insbesondere jene Kindergärten ausgewählt wurden, in denen viele Sprachen von den Kindern gesprochen werden bzw. in denen viele Kinder Probleme mit der Deutschbeherrschung haben, ist es selbstverständlich, dass die Kinder in den untersuchten Gruppen zahlreiche Erstsprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse mit sich bringen. Bezüglich der dritten detaillierten Frage ist es schwer, eine Hypothese zu formulieren, da schon vorläufig erforscht wurde, dass die hohe Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht unbedingt bedeutet, dass mehr Kinder Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache haben. Die eventuellen Erklärungen, die sich auf die oben erwähnten Faktoren beziehen könnten, werden demzufolge genauer untersucht, ohne diesbezüglich eine Behauptung zu äußern. Sie werden jedoch erst nach der Erläuterung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten untersucht, da die dort gesammelten Daten zur Analyse notwendig sind.

Das zweite Grobziel der Recherche ist es, zu ermitteln, auf welche Art und Weise die Mehrsprachigkeit im Kindergarten gehandhabt wird. Genau gesagt wird auf folgende Feinziele fokussiert:

(1) Werden die Kinder und die Eltern von den KindergartenmitarbeiterInnen freundlich und respektvoll betrachtet?
(2) Werden das Verständnis sowie die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und Mehrsprachigkeit im Kindergarten gefördert? Werden im Kindergarten keine Vorurteile gegenüber anderen ausgedrückt? Werden Feste aus anderen Kulturen und Religionen im Kindergarten gefeiert? Werden die Namen der Kinder nicht eingedeutscht?
(3) Welche Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch gibt es im Kindergarten? Welche linguistic landscape ist ersichtlich?
(4) Tendieren Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu, im Kindergarten ihre Erstsprache zu sprechen? Gibt es in dieser Hinsicht irgendwelche Tendenzen? Spielen Kinder nur oder vorwiegend mit den

Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, oder auch mit Kindern, die eine andere Erstsprache haben? Sind Unterschiede bezüglich der Erstsprache der Kinder festzustellen?

(5) Wird den Kindern erlaubt, ihre Erstsprache im Kindergarten zu sprechen? Unter welchen Umständen? Gibt es diesbezüglich Regeln? Werden Kinder dazu angehalten, im Kindergarten Deutsch zu sprechen?

(6) Unterhalten sich die KindergartenmitarbeiterInnen mit den Kindern bzw. den Eltern in anderen Sprachen als Deutsch? Lernen sie einige Wörter bzw. Floskeln in den Sprachen der Kinder? Werden Kinder bzw. ihre Eltern in ihren Erstsprachen begrüßt bzw. verabschiedet?

(7) Werden andere Erstsprachen der Kinder als Deutsch in den Kindergartenalltag einbezogen? Werden Spielen, Liedersingen, Vorlesen/Erzählen oder andere Tätigkeiten in einer anderen Erstsprache als Deutsch durchgeführt? Werden Kinder dazu ermuntert, Lieder oder Gedichte in ihrer Erstsprache im Kindergarten darzustellen?

(8) Werden andere Erstsprachen der Kinder als Deutsch gezielt gefördert?

(9) Welche schriftlichen bzw. mündlichen Übersetzungsdienste stehen den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, zur Verfügung?

Hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten gehe ich von der Annahme aus, dass die Kinder und die Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch, die des Deutschen nicht mächtig sind, vom Kindergartenpersonal mit viel Geduld, Freundlichkeit und Respekt betrachtet werden, aber dass keine konkreten Aktivitäten gesetzt werden, um die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu unterstützen. Überdies nehme ich an, dass sich die Kinder in ihren Erstsprachen im Kindergarten gern unterhalten, und dass es ihnen in einem begrenzten Ausmaß erlaubt wird, aber dass die Anwesenheit anderer Erstsprachen im Kindergartenalltag keinerlei aktiven Rückhalt von Seiten der KindergartenmitarbeiterInnen erfährt. Der Fokus wird ausschließlich auf die Förderung des Deutschen gelegt. Die diesbezüglichen Hypothesen können wie folgt formuliert werden:

Hypothese (1): Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten wird durch positive Einstellung gegenüber den Kindern und den Eltern mit Migrationshintergrund, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, sowie durch Feiern

von Festen aus anderen Kulturen und Religionen ausgedrückt, aber nicht durch Aktivitäten, die in einer anderen Erstsprache der Kinder durchgeführt werden.
Hypothese (2): Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch tendieren dazu, diese im Kindergarten zu verwenden, sobald ein anderes Kind diese Sprache spricht, und spielen lieber mit den Kindern, welche die gleiche Erstsprache haben.
Hypothese (3): Kinder dürfen nur unter bestimmten Voraussetzungen ihre Erstsprachen im Kindergarten sprechen und werden häufig dazu angehalten, Deutsch zu sprechen.
Hypothese (4): Bei Elternabenden werden Dolmetschdienste in einigen wenigen Sprachen zugesichert, von denen mehrere SprecherInnen Deutsch überhaupt nicht oder wenig verstehen, aber nicht bei individuellen Treffen mit den Eltern.

7.3. Methodisches Vorgehen

7.3.1. Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld

Die zu erforschende Zielgruppe besteht im Falle einer Beobachtung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten vorwiegend aus den Kindern und dem Kindergartenpersonal, aber auch zum Teil aus den Eltern, die ein fester Bestandteil des Kindergartenmilieus sind. Wie schon erwähnt, muss eine Untersuchung in der Institution Kindergarten zunächst vom Kindergartenerhalter und dann von der jeweiligen Kindergartenleitung bewilligt werden.

Auf Grund guter Erfahrungen mit den „Wiener Kinderfreunden“ ersuchte ich mit Vermittlung der Leitung der Fortbildungsabteilung um eine Genehmigung der Beobachtung bei der Leitung des Kindergartenressorts an und erhielt diese auch. Von Seiten der Leitung wurde an alle 132 Betreuungseinrichtungen ein E-Mail geschickt, das zur Teilnahme an der Untersuchung ermuntern sollte. Infolge des Rundschreibens sollte ich eine Liste mit jenen Kindergärten erhalten, die an der Untersuchung teilnehmen wollten, und sie kontaktieren, um die Beobachtungszeit zu vereinbaren. Nach einigen Monaten des Wartens wurde mir mitgeteilt, dass sich nach dem offiziellen Anschreiben der Ressortleitung keine Kindergärten freiwillig meldeten. Da die Unterstützung der Leitung der Kindergartenressorts zu keinem Ergebnis führte, kontaktierte ich eine mir bekannte LeiterIn[91] von den „Wiener Kinderfreunden“, die eine Beobachtung in

[91] Im Kapitel 7, in dem alle ProbandInnen ausschließlich Frauen waren, wird zu Vereinheitlichung auch die gender-neutrale Form mit hochgestelltem Binnen-I verwendet.

den zwei von ihr geführten Kindergärten genehmigte. Es zeigte sich nebenbei, dass sie gleich nach dem offiziellen Anschreiben eine positive Antwort an das Kindergartenressort zurückschickte, aber nie kontaktiert wurde. Kurz danach bewilligte mir problemlos eine zweite, mir durch eine Fachkonferenz bekannte LeiterIn eine Untersuchung in ihrem Haus. Darüber hinaus fragte sie sofort ihre an der Veranstaltung teilnehmenden Kolleginnen, ob sie eine Beobachtung erlauben würden, und öffnete mir den Weg zur Beobachtung in drei Wiener Bezirken. Demzufolge kontaktierte ich telefonisch elf KindergartenleiterInnen. Interessanterweise zeigte sich, dass manche LeiterInnen das dienstliche Anschreiben ignorierten, weil die von der Kindergartenressortleitung verordneten Besichtigungen oft mit zusätzlicher Arbeit der KindergartenpädagogInnen verbunden sind, d. h. mit Verfassen von schriftlichen Berichten. Nachdem ich ihnen versicherte, dass sie von mir keineswegs belastet werden, erlaubten mir zehn weitere LeiterInnen eine zweitägige Beobachtung. Nur eine LeiterIn sagte ab, weil in ihrem Kindergarten zu dieser Zeit schon die Anwesenheit vieler SchülerInnen und Zivildiener den normalen Betrieb veränderte.

Bei der Auswahl der zu kontaktierenden Kindergärten orientierte ich mich in erster Linie an der Lage in Wien und wählte die in drei Bezirken (2., 15. und 20. Bezirk) liegenden Kindergärten aus, die eine Kontakterlaubnis gaben. Ein zweites wichtiges Kriterium war für mich, jene Einrichtungen auszuwählen, in denen infolge der Leitungsumfrage eine große Anzahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bzw. an Kindern, die Probleme mit der Deutschbeherrschung haben, festgestellt wurde. Da die ersten Telefonate reibungslos verliefen und die LeiterInnen problemlos eine Beobachtung bewilligten (je 2 im 2., 15. und 20. Bezirk), rief ich die Kindergärten an, die für mich besonders interessant waren, aber in einem anderen Bezirk lagen. Auf diese Art und Weise erlaubten mir zwei weitere LeiterInnen eine Beobachtung im 11. und im 10. Bezirk. Somit erzielte ich eine Anzahl von zwölf zu beobachtenden Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“.

7.3.2. Operationalisierung und Beobachtungsraster

Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen und um zu qualitativ hochwertigen Daten zu gelangen, wurden die Forschungsfragen mit Hilfe teilnehmender Beobachtung sowie informeller Interviews mit den

KindergartenpädagogInnen sowie AssistentInnen und mit den Kindern untersucht. Beobachtet wurden alle Aspekte, die zum Umgang mit einer mehrsprachigen Situation im Kindergarten in Bezug stehen.

7.3.2.1. Operationalisierung

Um die global gestellte Frage zu operationalisieren, wurde ein Beobachtungsraster entwickelt, anhand dessen der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten unter allen AkteurInnen eingeschätzt werden konnte, d. h. sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern. Zu diesem Zweck wurde die „Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)“ von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) herangezogen. Die relevanten Aspekte, die mit der sprachlichen Realität im Kindergarten in Zusammenhang stehen, wurden der Skala entnommen, überarbeitet und im Nachhinein um Eigenschaften erweitert, die mit der Mehrsprachigkeit zusammenhängen.

Die Anpassung der Skala hinsichtlich der Würdigung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten wurde von mir gemäß den theoretischen Erläuterungen durchgeführt (vgl. Kap. 4.5.3.). Ein Teil dieser Ideen ist jedoch im multilingualen Kindergartenalltag, in dem manchmal 15 unterschiedliche Erstsprachen von den Kindern gesprochen werden, sehr schwer durchführbar (z. B. die mehrsprachige Beschriftung der Erkennungszeichen bzw. der Spielbereiche in allen 15 Erstsprachen der Kinder). Aus diesem Grund wählte ich nur jene Aspekte aus, die mir zumindest teilweise zumutbar schienen:

(1) in Hinsicht auf die Stimmung:
   (a) Atmosphäre der Zuwendung schaffen,
   (b) den Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund, ihrer Sprache, Kultur und Religion Respekt zeigen,
   (c) einige Worte in der Familiensprache des Kindes lernen,
   (d) den Namen des Kindes als Teil der Identität wahrnehmen und nicht eindeutschen,
(2) in Hinsicht auf die linguistic landscape:
   (a) Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich machen,
   (b) mehrsprachige Bilderbücher und Bücher über fremde Länder einsetzen,
   (c) Liste mit Erstsprachen der Kinder im Aufenthaltsraum aushängen,

(d) wichtige Informationen auf Deutsch und in den meist gesprochenen Sprachen an verschiedenen Stellen im Kindergarten aushängen,
(e) Sprachtafeln mit Hilfe der Eltern herstellen und aushängen,

(3) in Hinsicht auf die Begrüßungsrituale:
(a) Kinder und Eltern in ihrer Erstsprache (von Zeit zu Zeit) begrüßen bzw. verabschieden,
(b) Begrüßungsplakate in mehreren Sprachen gestalten,
(c) Begrüßungslieder in mehreren Sprachen mit den Kindern singen,

(4) in Hinsicht auf die Verwendung anderer Sprachen im Kindergarten:
(a) den Kindern erlauben die Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden,
(b) die Unterhaltungen in anderen Sprachen nicht abrupt unterbrechen und die Kinder auf indirekte Weise dazu anhalten, Deutsch zu sprechen (wenn sie Deutsch üben sollten),
(c) die anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch in den Kindergartenalltag einbeziehen (Lieder, Gedichte, Aufzählreime, Spiele, Audio-CDs),
(d) sich mit den Kindern und Eltern in ihren Erstsprachen unterhalten (falls möglich),
(e) den Kindern Geschichten in ihren Erstsprachen erzählen oder vorlesen (falls möglich) oder Familienmitglieder der Kinder bzw. Gäste darin einbeziehen,
(f) die Kinder dazu ermuntern, Lieder bzw. Gedichte in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren,
(g) für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch kurze sprachliche Aktivitäten in ihrer Erstsprache organisieren,

(5) in Hinsicht auf die Zusammenarbeit mit den Eltern:
(a) schriftliche Informationen an die Eltern in verschiedenen Sprachen formulieren,
(b) mündliche Dolmetschdienste bei Einschreibung, Elternabenden, pädagogischer Beratung zur Verfügung stellen,
(c) Eltern dazu einladen, ihre Kultur während der Elternabende zu präsentieren (nationale Bräuche, Lieder, Musik oder Tänze näherbringen),

(6) in Hinsicht auf die Zusammenarbeit im Team: Den MitarbeiterInnen die gemeinsame Teilnahme an Veranstaltungen, die fremde Kulturen

näherbringen, sowie an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität ermöglichen.

Diese Items wurden folglich in die entsprechenden Stellen der Kindergarten-Einschätz-Skala eingeflochten[92].

Darüber hinaus wurden in jedem Beobachtungsprotokoll Angaben zu den Erstsprachen, Herkunftsländern und Religionen der Kinder, Sprachkenntnissen der MitarbeiterInnen, linguistic landscape, Deutschbeherrschung und Sprachticket, Sprachverwendung und frühem Fremdsprachenlernen dokumentiert. Die diesbezüglichen Daten sollten ermöglichen, eine Antwort auf die Frage zu finden, wovon die Deutschbeherrschung in den Kindergartengruppen abhängig ist.

7.3.2.2. Konstruktion des Beobachtungsrasters

Der Beobachtungsraster besteht aus sechs allgemeinen, die Betreuung im Kindergarten betreffenden Kategorien (I – VI), die in 14 relevante Items (1 – 14) unterteilt werden. Diese werden wiederum in Aspekte, welche die Deutsch- und die Mehrsprachigkeitsförderung (A und B) anbelangen, aufgegliedert.

Tabelle 6: Konstruktion des Beobachtungsrasters

Item	A. Deutschförderung	B. Mehrsprachigkeits-förderung
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten		
1. Ausstattung in Sprachmaterialien		
2. *Linguistic landscape*		-
II Betreuung und Pflege der Kinder		
3. Begrüßung und Verabschiedung		
III Sprachliche Anregungen		
4. Allgemeiner Sprachgebrauch		
5. Anregung zur Kommunikation		
6. Vorlesen/Erzählen		
7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		-
IV Aktivitäten		
8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	-	
9. *Übersetzungen und Dolmetschdienste*	-	
V Interaktionen		
10. Kind-Kind-Interaktion		
11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion		
12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion		
13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion		
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit		
14. Gruppenstruktur		

Legende: I – VI Kategorien, 1 – 14 Items, *kursiv* – die von mir eingeführten Items

[92] Das Beobachtungsraster findet sich im Anhang (S. 65). Die von mir eingeführten Items wurden kursiv hervorgehoben.

Auf diese Art und Weise ergaben sich jeweils zwölf Items, welche sich auf die Unterstützung des Deutschen oder der Mehrsprachigkeit im Kindergarten beziehen.

7.3.3. Datenerhebung und Datenverschriftung

Vor der Durchführung der Untersuchung wurde an einem Vormittag zwischen 6.30 und 12 Uhr eine Vorbeobachtung in einem Kindergarten der „Wiener Kinderfreunde“ durchgeführt, die klären sollte, ob im Beobachtungsraster alle relevanten Aspekte beinhaltet waren sowie ob sie anhand der Methode der teilnehmenden Beobachtung feststellbar sind. Infolge der Voruntersuchung wurde das Beobachtungsraster in Nuancen umgearbeitet und um einige wenige Komponenten bereichert.

Darüber hinaus gelangte ich zu einem überaus wesentlichen Schluss, dass ich nicht im Stande bin, mich während der teilnehmenden Beobachtung zurückzuziehen, so wie es in einer derartigen richtig durchgeführten Untersuchung sein sollte. Die teilnehmende Beobachtung in einer Kindergruppe ist damit verbunden, dass die Kinder auf die neue Person neugierig werden, mit ihr interagieren möchten und Erklärungen, dass sie diese als nicht anwesend betrachten sollten, nicht verstehen. Für die beobachtende Person ist es wiederum schwierig, die Kontaktaufnahme der Kinder zu ignorieren oder ihre Einladung zum gemeinsamen Spielen abzulehnen. Überdies bemerkte ich, dass ich eine beträchtliche Anzahl von für mich wichtigen Informationen nur dann sammeln konnte, wenn ich die PädagogInnen danach frage, wie beispielsweise frühes Fremdsprachenlernen, Erstsprachen, Herkunftsländer und Religionen der Kinder, Deutschbeherrschung und Sprachticket oder Dolmetschdienste. Ferner kam ich auf die Idee, die Sprachbewusstheit der Kinder zu eruieren, indem ich sie nach den von ihnen zu Hause verwendeten Sprachen fragte. Aus diesen Gründen kam ich während der Probeuntersuchung zur Schlussfolgerung, mich während der Besichtigung nicht zurückzuziehen, sondern so viele Gespräche mit den Kindern und mit den KindergartenpädagogInnen durchzuführen, wie möglich. Auf diese Weise bestand die eingesetzte Methode aus einer Mischung von teilnehmender Beobachtung und von informellen Interviews mit anwesenden Personen.

Bei der Kindergarteneinschreibung füllten die Eltern ein Evidenzblatt aus, das auch Datenblatt genannt wird, mit dem die Daten über das Kind

aufgenommen werden. Hinsichtlich des sprachlichen bzw. des kulturellen Hintergrunds des Kindes wurden folgende Daten eruiert: Erstsprache, Staatsangehörigkeit und Religionsbekenntnis. Mit den neuen Datenblättern wurde auch gefragt, wie gut das Kind Deutsch beherrscht. Neben der Frage nach der Erstsprache des Kindes gibt es auf dem Evidenzblatt Platz für nur eine Sprache und alle Eltern gaben nur eine Sprache ein, sogar wenn ihr Kind dreisprachig erzogen wurde. Die PädagogInnen bzw. die LeiterInnen stellten mir jeweils die Evidenzblätter der Kinder bzw. die Gruppenanalyseblätter zur Verfügung und wenn diese von der Wirklichkeit abwichen, was fast immer der Fall war, korrigierten sie die Daten auf der Stelle. Es stellte sich dabei heraus, dass die PädagogInnen die betreuten Kinder sehr gut kennen.

Während jeder Beobachtung machte ich Notizen, die ich nach jedem Besuch in ein Beobachtungsprotokoll nach bestimmten Items geordnet eintrug. Die fehlenden Daten wurden mir im Nachhinein von den LeiterInnen per E-Mail bzw. in einem telefonischen Gespräch mitgeteilt. Darüber hinaus füllte ich für jeden Kindergarten einen Bewertungsbogen aus, der dem Beobachtungsbogen angepasst wurde. Die Bewertungen wurden zusätzlich in einem Auswertungsblatt zusammengefasst[93].

7.3.4. Art und Anzahl der Settings und InformantInnen

Die beobachteten Kindergärten wurden mit Absicht so ausgewählt, dass sie von einer möglichst großen Anzahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht werden und/oder in denen viele Kinder Probleme mit der Beherrschung des Deutschen haben. Zur Zeit der Untersuchung hatten die „Kinderfreunde“ 132 Kindergärten in Wien. Davon wurden 13 kontaktiert und in zwölf wurde die Untersuchung durchgeführt, was einen Anteil von 9,1% aller Einrichtungen des Trägers in Wien ausmacht. In neun Kindergärten wurde eine Gruppe beobachtet und in drei jeweils zwei, also insgesamt 15 Kindergartengruppen. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass der Großteil der Kindergärten offene bzw. halboffene Häuser sind, in denen sich Kinder an einem gewissen Teil des Tages in allen Gruppen frei bewegen dürfen, wodurch das Setting stark geändert wird. Andere Faktoren, welche die Umstände

[93] Die Beobachtungsprotokolle finden sich im Anhang (S. 87).

beeinflussen, sind, dass die Kinder zu verschiedenen Uhrzeiten kommen und nach Hause gehen, dass in vielen Kindergärten in der Früh eine Sammelgruppe geführt wird, die erst später aufgeteilt wird, sowie dass MitarbeiterInnen zu bestimmten Zeiten wechseln oder kurz ersetzt werden. Darüber hinaus haben Kinder keine festen Plätze, sondern bewegen sich stets. Ich als Beobachtungsperson nahm anfänglich immer einen Platz am Tisch in der Nähe von der Tür ein, wo ich Notizen machen und beobachten konnte, welche Sprache die Eltern mit den Kindern und mit den KindergartenmitarbeiterInnen sprachen. Im Laufe des Tages änderte ich meinen Platz jedoch sehr oft.

Abgesehen vom stets variierenden Setting wurden von mir jeweils zwischen sieben und 30 Kindergartenkinder (zumeist ca. 17) sowie zwischen einer und vier KindergartenmitarbeiterInnen (zumeist eine) beobachtet. Fast alle Gruppen außer einer waren dem Alter der Kinder nach gemischt und nur in einem Haus wurden die Kinder, die im drauffolgenden Jahr schulpflichtig waren, also die Fünf- und die Sechsjährigen, getrennt betreut. Da das Haus halb offen war, waren sie jedoch manchmal mit jüngeren Kindern gemischt. Das Vorhaben, nur diese Kinder zu beobachten, war also nicht erfüllbar. Vielmehr variierte das Alter der Kinder stark, nämlich von zwei bis sechs Jahren.

Fast alle Kindergärten waren Ganztagskindergärten (Montag bis Donnerstag 6.30-17.30, Freitag 6.30-16.00) und nur eine Einrichtung war ein Halbtagskindergarten (Montag bis Freitag 6.30-12.00). Die meisten Kindergärten befanden sich in einer Wohnung eines Wohnblocks und nur zwei waren eigene Gebäude. In fünf Kindergärten wurde in einem Aufenthaltsraum und in sieben Einrichtungen in zwei Sälen beobachtet. In drei Kindergärten wurde auch während eines Spaziergangs bzw. eines Aufenthalts am Spielplatz beobachtet.

7.3.5. Datenkodierung

Um den InformantInnen Anonymität zu gewährleisten, wurden die Anschriften der Kindergärten kodiert und mit den Bezeichnungen Kiga 1 bis Kiga 12 ersetzt. Den Beobachtungsprotokollen kann nur entnommen werden, in welchem Wiener Bezirk das jeweilige Haus liegt. Ferner wurden die Namen der MitarbeiterInnen verschlüsselt. Die LeiterInnen und die PädagogInnen wurden mit dem Buchstaben P und einer Nummer bezeichnet, und zwar P1 bis P34. Die AssistentInnen bekamen Bezeichnungen A1 bis A13 und andere MitarbeiterInnen

(HortlehrerInnen, Zivildiener, BetreuerIn der Kinder der Mütter vom Kurs „Mama lernt Deutsch“) B1 bis B5. Einen Kode erhielten nur jene Erwachsenen, die während der Beobachtungen mit den Kindern interagierten, und nicht alle MitarbeiterInnen der Kindergärten. Die Namen der Kinder wurden nicht chiffriert, weil dies im Falle einer solch großen Gruppe von InformantInnen als nicht notwendig erschien. Neben den Vornamen der Kinder wurden jeweils in Klammern ihr Alter sowie ihre Erstsprache angegeben.

7.3.6. Datenauswertung

Für die Beurteilung des Grades der Beherrschung der deutschen Sprache durch die Kinder, die von den KindergartenpädagogInnen durchgeführt wurde, wurde eine Skala von 1 bis 5 verwendet, die an die Schulnotenskala angelehnt ist: 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut.

Für die Auswertung der Items aus dem Beobachtungsraster (vgl. Kap. 7.3.2.2.) wurde die Skala aus der „Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)“ von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) herangezogen: 1 – unzureichend, 3 – genügend, 5 – gut, 7 – ausgezeichnet.

7.3.7. Länge und Zeitpunkte der Datenerhebung

Summa summarum wurde die Beobachtung zwischen Oktober 2007 und Jänner 2008 in zwölf Kindergärten der „Kinderfreunde“ in Wien durchgeführt. Jede Einrichtung wurde zweimal am Vormittag besucht, d. h. zwischen 6.30 und 12 bzw. 12.30 Uhr, was in Summe 24 Beobachtungsvormittage und 140 Stunden ausmacht. Die genauen Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung sind in der folgenden Tabelle angeführt.

Tabelle 7: Länge und Zeitpunkte der Datenerhebung

Kiga	andere L1	Probl. DE	1. Beobachtung			2. Beobachtung			1+2
			Datum	Uhrzeit	St.	Datum	Uhrzeit	St.	St.
1	76%	5 %	Fr 05.10.	6.30-12.30	6,0	Di 27.11.	6.30-12.30	6,0	12,0
2	95%	20%	Do 15.11.	6.30-12.00	5,5	Fr 16.11.	6.30-12.00	5,5	11,0
3	87%	60%	Mo 19.11.	6.30-12.30	6,0	Di 20.11.	6.30-12.30	6,0	12,0
4	77%	60%	Mo 10.12.	6.30-12.30	6,0	Fr 14.12.	6.30-12.00	5,5	11,5
5	85%	40%	Mi 12.12.	6.30-12.30	6,0	Do 13.12.	6.30-12.00	5,5	11,5
6	91%	40%	Mo 17.12.	6.30-12.30	6,0	Mi 19.12.	6.30-12.00	5,5	11,5
7	98%	70%	Di 18.12.	6.30-12.30	6,0	Do 20.12.	6.30-12.30	6,0	12,0
8	51%	80%	Mo 07.0.1	6.30-12.00	5,5	Di 08.01.	6.30-12.00	5,5	11,0
9	94%	80%	Mi 09.01.	6.30-12.30	6,0	Do 10.01.	6.30-12.00	5,5	11,5
10	59%	80%	Fr 11.01.	6.30-12.30	6,0	Mo 14.01.	6.30-12.30	6,0	12,0
11	93%	90%	Di 15.01.	6.30-12.30	6,0	Mi 16.01.	6.30-12.30	6,0	12,0
12	71%	50%	Do 17.01.	6.30-12.30	6,0	Fr 18.01.	6.30-12.30	6,0	12,0
								Summe	140,0

Legende: Kiga – Kindergarten, andere L1 – Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Kindergarten (nach Einschätzungen der LeiterInnen für alle Gruppen des Kindergartens), Probl. DE – Anteil der Kinder, die Probleme mit der Beherrschung des Deutschen haben (nach Einschätzungen der LeiterInnen für alle Gruppen des Kindergartens), 1+2 – Summe der Beobachtungsstunden aus den beiden Tagen pro Kindergarten.

7.4. Sprachliche Situation in den beobachteten Kindergärten

7.4.1. Sprachlich-kulturell-religiöser Hintergrund der Kinder

7.4.1.1. Sprachliche Vielfalt

In den 15 beobachteten Kindergartengruppen[94] haben im Durchschnitt 14,4% (46) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 85,6% (273) eine andere Erstsprache (vgl. Kap. 7.4.1.4.). Werden diese Daten mit den diesbezüglichen Ergebnissen der Befragung verglichen (vgl. Kap. 6.4.1.2.), zeigt sich, dass die zur genaueren Analyse ausgewählten Kindergärten eine viel höhere Anzahl von Kindern mit einer anderen Erstsprache aufweisen. In allen Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ sprechen nämlich laut Angaben der KindergartenleiterInnen 60,5% (5.493) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 39,5% (3.538) eine andere Erstsprache.

In den einzelnen beobachteten Gruppen hat zwischen 60,9% (14) und 100,0% (24) der Kinder eine andere Sprache als Deutsch. Die Gruppe mit dem höchsten Anteil an Kindern deutscher Erstsprache ist jene, in der 14 von 23 Kindern Deutsch als Erstsprache haben (Grp. 9). In zwei Gruppen (Grp. 2 und 10) hat kein einziges Kind Deutsch als Erstsprache.

[94] In den zwölf Kindergärten wurden 12 Gruppen hauptsächlich und drei Gruppen kurz beobachtet. Da die Erstsprachen, Herkunftsländer, Religionsbekenntnisse und der Grad der Beherrschung der deutschen Sprache für jede Gruppe eruiert wurden, wird hier auf die einzelnen Gruppen eingegangen.

Die Vielfalt der Erstsprachen, die in den beobachteten Kindergartengruppen von den Kindern gesprochen werden, beträgt durchschnittlich 8,3 unterschiedliche Sprachen. In den einzelnen Gruppen werden von den Kindern zwischen vier (Grp. 5) und zwölf (Grp. 1) unterschiedliche Sprachen gesprochen.

7.4.1.2. Kulturelle Vielfalt

Durchschnittlich haben 14,1% (45) der Kinder in den beobachteten Gruppen Österreich und 85,9% (274) ein anderes Land als Herkunftsland. Der höchste Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, nämlich von 100%, kann in zwei Einrichtungen verzeichnet werden (Grp. 2 und 10). Der kleinste Anteil beträgt 56,2% (Grp. 5), was bedeutet, dass in allen beobachteten Gruppen über die Hälfte der Kinder ein anderes Herkunftsland als Österreich hat. Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur jedes siebte Kind Österreich als Herkunftsland hat.

Die Vielfalt der Herkunftsländer der Kinder in den beobachteten Kindergartengruppen ist ähnlich groß wie im Falle der Erstsprachen und beträgt im Durchschnitt 8,6 verschiedene Herkunftsländer. Die Kinder in den einzelnen Gruppen kommen aus zwischen drei bis 15 unterschiedlichen Ländern. Bei einer durchschnittlichen Gruppengröße von 21 Kindern bedeutet dies, dass die kulturelle Vielfalt außergewöhnlich groß ist.

7.4.1.3. Religiöse Vielfalt

In den beobachteten Kindergartengruppen haben im Mittel 21,6% (69) der Kinder das römisch-katholische Bekenntnis, 69,6% (222) ein anderes und 6,6% (21) kein Religionsbekenntnis. In 2,2% (7) der Fälle konnte dies nicht eruiert werden. Darunter befinden sich Kindergärten, in denen von 31,3% (5) bis 90,0% (18) der Kinder ein anderes Bekenntnis als römisch-katholisch haben.

In den einzelnen Gruppen haben Kinder zwischen zwei (Grp. 11) und sechs (Grp. 1) unterschiedliche Religionsbekenntnisse, und der Mittelwert beträgt 3,8 unterschiedliche Religionsbekenntnisse pro Kindergartengruppe.

7.4.1.4. Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die sprachliche, kulturelle und religiöse Zusammensetzung der Kinder in den beobachteten Kindergartengruppen

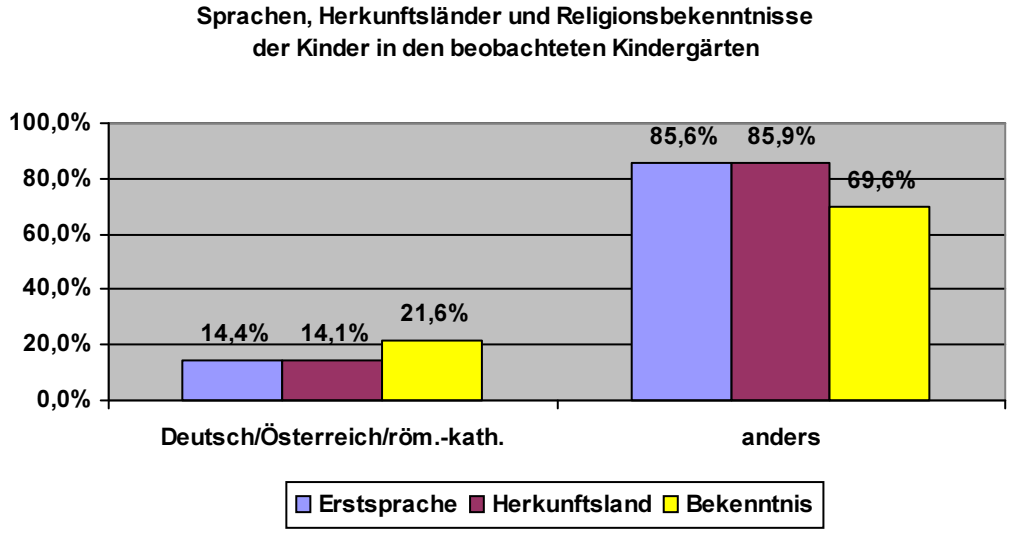
außerordentlich vielfältig ist. Nur jedes siebte Kind hat Deutsch als Erstsprache oder Österreich als Herkunftsland (14,4% bzw. 46 und 14,1% bzw. 45). Nur jedes fünfte Kind hat das in Österreich mehrheitliche römisch-katholische Bekenntnis (21,6% bzw. 69). Sechs von sieben Kindern haben eine andere Erstsprache als Deutsch sowie ein anderes Herkunftsland als Österreich (85,6% bzw. 273 und 85,9% bzw. 274) und sieben von zehn Kindern haben ein anderes Bekenntnis als römisch-katholisch (69,6% bzw. 222).

Tabelle 8: Sprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse der Kinder in den beobachteten Kindergärten

			Erstsprache					Herkunftsland					Religiöses Bekenntnis				
Ki-ga	Grp.	Ki.	Deutsch		andere		L1	Österreich		anderes		Land	röm.-kath.		anderes		Rel.
			abs.	%	abs.	%	abs.	abs.	%	abs.	%	abs.	abs.	%	abs.	%	abs.
1	1	23	3	13,0	20	87,0	12	3	13,0	20	87,0	15	5	21,7	16	69,6	6
2	2	19	0	0,0	19	100,0	10	0	0,0	19	100,0	10	3	15,8	14	73,7	5
3	3	19	2	10,5	17	89,5	10	2	10,5	17	89,5	8	3	15,8	16	84,2	4
4	4	22	3	13,6	19	86,4	9	3	13,6	19	86,4	10	4	18,2	17	77,3	3
5	5	16	6	37,5	10	62,5	4	7	43,8	10	56,2	3	5	31,3	5	31,3	4
	6	23	2	8,7	21	91,3	7	2	8,7	21	91,3	7	3	13,0	17	74,0	3
6	7	23	3	13,0	20	87,0	7	3	13,0	20	87,0	9	6	26,1	15	65,2	3
7	8	21	1	4,8	20	95,2	8	1	4,8	20	95,2	8	2	9,5	18	85,7	3
8	9	23	9	39,1	14	60,9	11	9	39,1	14	60,9	11	14	60,9	9	39,1	4
9	10	24	0	0,0	24	100,0	11	0	0,0	24	100,0	9	2	8,3	17	70,9	4
10	11	22	7	31,8	15	68,2	5	7	31,8	15	68,2	5	8	36,4	13	59,1	2
	12	22	6	27,3	16	72,7	6	6	27,3	16	72,7	8	6	27,3	16	72,7	3
11	13	19	1	5,3	18	94,7	10	1	5,3	18	94,7	10	3	15,8	13	68,4	4
	14	20	2	10,0	18	90,0	6	2	10,0	18	90,0	6	2	10,0	18	90,0	4
12	15	23	1	4,3	22	95,7	9	1	4,3	22	95,7	10	3	13,0	18	78,3	5
Insg./ Ø		319	46	14,4	273	85,6	Ø 8,3	45	14,1	274	85,9	Ø 8,6	69	21,6	222	69,6	Ø 3,8

Legende: Kiga – Kindergarten, Grp. – beobachtete Kindergartengruppe, Ki. – Gesamtzahl der Kinder in der Gruppe, L1 – Gesamtzahl der Erstsprachen der Kinder in der Gruppe, Land – Gesamtzahl der Herkunftsländer der Kinder in der Gruppe, Rel. – Gesamtzahl der religiösen Bekenntnisse in der Gruppe.

Abbildung 37: Sprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse der Kinder in den beobachteten Kindergärten



Die gesammelten Daten zeigen, dass in den beobachteten Kindergärten zahlreiche Erstsprachen, Kulturen sowie Religionen von den Kindern mitgebracht werden und dass dort die deutsche Sprache, die österreichische Kultur und das römisch-katholische Religionsbekenntnis eine Minderheit im Kindergartenalltag bilden. Es entsteht nun die Frage, wie sich diese Vielfalt im Kindergarten auf die Beherrschung der deutschen Sprache durch die Kinder auswirkt.

7.4.2. Beherrschung des Deutschen und Deutschförderung

7.4.2.1. Beherrschung des Deutschen

Nach der subjektiven Einschätzung der KindergartenpädagogInnen beherrschen 34,5% (110) der Kinder in den beobachteten Gruppen Deutsch sehr gut, 19,7% (63) eher gut, 8,5% (27) mittelmäßig, 10,0% (32) eher nicht gut und 3,8% (12) überhaupt nicht gut. In 23,5% (75) der Fälle sind die Kinder noch zu klein, um feststellen zu können, wie gut sie Deutsch beherrschen, weil sie drei Jahre alt oder jünger sind und zum Teil noch nichts sagen, aber viel verstehen. Um eventuellen Missverständnissen vorzubeugen, werden sie von der Auswertung der Mittelwerte ausgeschlossen.

Tabelle 9: Beherrschung des Deutschen in den beobachteten Kindergärten nach Einschätzung der KindergartenpädagogInnen

Kiga	Grp.	Ki.	sehr gut		eher gut		mittelmäßig		eher nicht gut		überhaupt nicht gut		altersgemäß		DB
		abs.	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	Ø
1	1	23	12	52,2	6	26,1	2	8,7	-	-	-	-	3	13,3	1,5
2	2	19	10	52,6	3	15,8	-	-	2	10,5	-	-	4	21,1	1,6
3	3	19	4	21,1	-	-	2	10,5	2	10,5	1	5,3	10	52,6	2,6
4	4	22	9	40,9	9	40,9	1	4,5	-	-	1	4,5	2	9,1	1,8
5	5	16	11	68,8	3	18,8	-	-	1	6,2	1	6,2	-	-	1,6
	6	23	2	8,7	10	43,5	-	-	-	-	-	-	11	47,8	1,8
6	7	23	9	39,1	6	26,1	2	8,7	1	4,4	-	-	5	21,7	1,4
7	8	21	9	42,9	4	19,1	1	4,8	2	9,5	3	14,3	2	9,5	2,3
8	9	23	8	34,8	1	4,4	4	17,4	3	13,0	-	-	7	30,4	2,1
9	10	24	6	25,0	6	25,0	3	12,5	3	12,5	2	8,3	4	16,7	2,0
10	11	22	8	36,4	2	9,1	4	18,2	3	13,6	-	-	5	22,7	2,1
	12	22	8	36,4	-	-	-	-	7	31,8	2	9,1	5	22,7	2,7
11	13	19	4	21,1	3	15,8	3	15,8	5	26,3	-	-	4	21,1	2,6
	14	20	3	15,0	7	35,0	4	20,0	1	5,0	1	5,0	4	20,0	2,4
12	15	23	7	30,4	3	13,0	1	4,3	2	8,7	1	4,3	9	39,0	2,1
Insg./Ø		319	110	34,5	63	19,7	27	8,5	32	10,0	12	3,8	75	23,5	2,0

Legende: Kiga – Kindergarten, Grp. – beobachtete Kindergartengruppe, Ki. – Gesamtzahl der Kinder in der Gruppe, DB – durchschnittliche Beherrschung des Deutschen (1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut)

Die Beherrschung des Deutschen nach Einschätzung der PädagogInnen variiert in den beobachteten Kindergartengruppen von der durchschnittlichen Benotung sehr gut (1,4) bis mittelmäßig (2,7), was einen Durchschnitt von eher gut (2,0) ergibt.

Die schlechteste Beherrschung des Deutschen wurde in drei Gruppen verzeichnet, nämlich in Kiga 3 Grp. 3 (2,6), Kiga 10 Grp. 12 (2,7) und in Kiga 11 Grp. 13 (2,6). Die besten Ergebnisse weisen in dieser Hinsicht Kiga 1 Grp. 1 (1,5) und Kiga 6 Grp. 7 (1,4) auf.

7.4.2.2. Deutschförderung mittels Sprachticket

Zur Zeit der Datenerhebung lief das Projekt des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung“, in dessen Rahmen Vorschulkinder mit mangelnden Deutschkenntnissen bei der Schuleinschreibung von den SchuldirektorInnen diagnostiziert und im Kindergarten von den PädagogInnen in der deutschen Sprache gefördert werden sollten. Zur Teilnahme an dem Projekt mussten die Eltern das bei der Schuleinschreibung erhaltene Sprachticket im Kindergarten einlösen, damit die Kinder in einem Ausmaß von 80 Stunden pro Kindergartenjahr gefördert werden konnten (vgl. Kap. 5.7.5.). In den zwölf untersuchten Einrichtungen in den fünfzehn Gruppen wurden 33 Sprachschecks realisiert. Die Zuweisung von Sprachtickets sowie die spätere Deutschförderung durch die PädagogInnen wurden individuell gehandhabt.

In sechs Kindergartengruppen wurden den Kindern keine Sprachtickets zugewiesen (Grp. 1, 2, 3, 4, 6, 15). In einer Gruppe (Grp. 10) wurden zwölf Sprachtickets eingelöst, in einer (Grp. 8) sechs Sprachschecks, in zwei (Grp. 11, 12) jeweils vier Sprachschecks, in zwei (Grp. 7, 13) jeweils zwei Sprachschecks und in drei (Grp. 5, 9, 14) jeweils ein Sprachscheck. Sechs Kinder waren sechs Jahre alt und 27 Kinder fünf Jahre alt, es sollten also alle im drauffolgenden Schuljahr eingeschult werden.

Bei der Zuweisung von Sprachtickets konnte keine Korrelation mit dem Grad der Beherrschung des Deutschen oder mit der Gesamtzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch pro Gruppe hergestellt werden. Alle Kinder jedoch, die ein Sprachticket bekamen, hatten eine andere Erstsprache als Deutsch. Elf Kinder mit dem Sprachscheck hatten Türkisch als Erstsprache, zehn Kinder BKS, sechs Kinder Tschetschenisch, drei Kinder Mazedonisch, zwei Kinder Rumänisch und ein Kind Spanisch.

Die meisten Kinder beherrschten Deutsch tatsächlich mangelhaft, benötigten eine Sprachförderung und erhielten zu Recht ein Sprachticket[95]. Es gab jedoch auch Kinder, die kein Sprachticket im Kindergarten einlösten, obwohl sie in der deutschen Sprache unbedingt gefördert werden sollten. Auf der anderen Seite gab es sieben Kinder, die Deutsch sehr gut beherrschten und trotzdem ein Sprachticket bekamen. Im Kindergarten 7 erhielten viele Vorschulkinder ein Sprachticket nur aus dem Grund, dass die Einrichtung von vielen Kindern von AsylwerberInnen besucht wurde, unabhängig davon, ob sie Deutsch gut oder nicht gut beherrschten. Im Kindergarten 9 bekamen zwölf von 13 Vorschulkindern, nämlich alle mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, ein Sprachticket. Das Erhalten eines Sprachtickets sei dort eine inoffizielle Voraussetzung gewesen, um in der Schule den außerordentlichen Status und somit mehr pädagogische Stunden zu bekommen. Dies hätte den Unmut der KindergartenpädagogIn hervorgerufen, die dies als persönlichen Affront empfunden und das Gefühl habe, dass ihre Bemühungen und ihr Engagement in der Arbeit mit Kindern überhaupt nicht geschätzt würden. Anstatt dafür belohnt zu werden, habe sie sich bestraft und verachtet gefühlt. Ein anderes Problem betraf die Tatsache, wie die Deutschförderung mittels Sprachscheck in Wirklichkeit durchgeführt werden sollte, da in dieser Hinsicht vom Erhalter weder Richtlinien ausgegeben noch Materialien zur Verfügung gestellt wurden[96]. Aus diesem Grund mussten die KindergartenpädagogInnen die sprachliche Förderung auf der Grundlage eigenen Wissens gestalten und wurden dabei von großen Unsicherheiten getragen.

In drei Kindergärten (Kiga 5, 8 und 11), in denen nur ein oder zwei Kinder einen Sprachscheck erhielten, wurden die Kinder individuell im Laufe des Tages gefördert. Die PädagogInnen schenkten der sprachlichen Entwicklung der Kinder mehr Aufmerksamkeit und führten mit ihnen einige (eine bis drei) kurze (zehnminütige) Sprachförderungseinheiten durch. In drei weiteren Kindergärten (Kiga 6, 7 und 10) griffen die PädagogInnen auf die Sprachförderungsmaterialien von Loos und Russer (2005) bzw. von Sindelar (2004) zurück.

[95] Eine Zusammenstellung der Erstsprachen, des Alters sowie der Deutschbeherrschung der Kinder mit Sprachticket findet sich im Anhang (S. 233).
[96] In manchen Kindergärten warteten die KindergartenpädagogInnen zum Untersuchungszeitpunkt noch auf die Unterlagen vom Träger, die zugeschickt werden sollten.

In einem Kindergarten (Kiga 7) wurden alle Vorschulkinder, unabhängig vom Erhalten eines Sprachtickets, täglich sprachlich gefördert[97]. Den Kindern wurden Bilder gezeigt und zugleich die entsprechende Geschichte vorgelesen bzw. von einer CD vorgespielt. Danach wurden die Kinder mit Hilfe von Fragen dazu angehalten, die Geschichte nachzuerzählen. Da diese sprachliche Förderung am Nachmittag stattfand, kam speziell für ein Halbtagskind mit dem Sprachticket eine externe Sprachförderin am Vormittag, die für das Kind eine Förderstunde, räumlich getrennt vom normalen Kindergartenalltag, abhielt.

In einem Kindergarten (Kiga 9) wurde die Deutschförderung wiederum anders gehandhabt. Sie fand zwei bis drei Mal die Woche in der Gruppe von einigen Kindern auf dem gleichen sprachlichen Niveau statt und dauerte eine halbe Stunde lang. Abhängig vom Niveau der Kinder wurde ein Bilderbuch betrachtet, eine Geschichte erzählt oder Alltagsgeschehen besprochen. Darüber hinaus wurden die Kinder in diesem Kindergarten computergestützt mit Hilfe des Programms „Schlaumäuse: Kinder entdecken Sprachen“ gefördert. Die PädagogIn beteuerte allerdings selber, dass sie dabei manche Kinder dermaßen stark unterstützen hätte müssen, dass die Betreuung anderer Kinder vernachlässigt worden sei.

Die sprachliche Förderung mittels Sprachschecks wurde von den KindergartenpädagogInnen aus den beobachteten Kindergärten zum Teil stark kritisiert, da, obwohl die Sprachschecks einen Wert von 80 Euro hatten und in den Kindergärten eingelöst wurden, die die Sprachförderung durchführenden PädagogInnen das Geld nicht bekommen hätten. Wegen der schlechten Organisation des Konzeptes beteuerten sie zusätzlich unter Stress gebracht worden zu sein, da sie die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehenden Kinder sprachlich fördern und gleichzeitig andere Kinder beaufsichtigen sollten. Die PädagogIn, die das Gefühl habe, dass ihre Arbeit nicht geschätzt werde (P23), sagte, dass sie unbedingt externe Hilfe für die gezielte Deutschförderung bräuchte, weil sie dafür eindeutig zu wenig Zeit habe. In manchen Kindergärten hingegen wurde das Sprachförderungskonzept als ein schon immer stattfindender Bestandteil der frühen Förderung angesehen und entspannter angenommen. In zwei Kindergärten (Kiga 6, 9) gaben die KindergartenpädagogInnen offen zu,

[97] Im Kindergarten 12 würden auch alle Kinder sprachlich gefördert, wenn eine zusätzliche Betreuungskraft anwesend ist, obwohl keine Sprachschecks im Kindergarten eingelöst wurden.

dass sie nicht zu hohe Erwartungen an die Deutschbeherrschung der Kinder hätten, was ihnen ebenfalls dazu verhalf, die Sprachförderung ruhig anzugehen:

> „P13: ‚Wir erwarten nicht, dass Kinder Deutsch sehr gut sprechen. Aber von der Sprachbeherrschung her wird es in der Einrichtung immer besser'" (Kiga 6, 52-53).

> „P23: ‚Es ist doch selbstverständlich für mich, dass Kinder nicht perfekt Deutsch sprechen. Eine erfolgreiche Integration wäre es erst dann, wenn es in der Gruppe mehr Kinder mit Deutsch gäbe'" (Kiga 9, 57-58).

Ferner muss in diesem Kontext hervorgehoben werden, dass das Projekt des Bildungsministeriums „Frühe Sprachförderung" ausschließlich die deutsche Sprache betraf. Die anderen Erstsprachen der Kinder, deren Entwicklung für den kognitiven sowie sprachlichen Fortschritt wichtig ist, wurden im Rahmen des Projektes nicht erfasst und in keinem beobachteten Kindergarten zielgerichtet gefördert. Außer für Deutsch gab es in fast allen beobachteten Häusern prinzipiell nur für eine andere Sprache Platz, und zwar für Englisch.

7.4.3. Frühes Fremdsprachenlernen

Das frühe Fremdsprachenlernen begrenzt sich in den beobachteten Einrichtungen nur auf einzelne Häuser und ausschließlich auf Englisch. In fünf von zwölf Kindergärten wird den Kindern Englisch beigebracht, nur in drei davon kostenlos.

Die Möglichkeit der Organisation eines Englischunterrichts gibt es zwar in allen Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde", er muss jedoch von den Eltern zusätzlich bezahlt werden. Wenn in einem Kindergarten zumindest acht Kinder für das Fremdsprachenlernen angemeldet werden, wird der Unterricht von einer privaten Sprachschule organisiert. Die an dem Fremdsprachenunterricht teilnehmenden Kinder werden einmal in der Woche für 45 Minuten aus der Gruppe herausgenommen und lernen Englisch auf spielerische Art und Weise mit einem Native-Speaker. Solch eine Form des Englischunterrichts wird zur Zeit der Untersuchung in zwei Kindergärten organisiert (Kiga 5 und 8) und betrifft insgesamt zwölf von 319 Kindern, also 3,8%. In einem Kindergarten (Kiga 6) bemerkt die PädagogIn, dass das extra zu bezahlende Fremdsprachenlernen für viele Eltern eine Kostenfrage ist:

> „P13: ‚Der Englischunterricht ist teuer und die Familien von unseren Kindern sind eher arm'" (Kiga 6, 84).

Abgesehen vom Privatunterricht wird das frühe Englischlernen in die pädagogische Arbeit mit Kindern in drei Einrichtungen einbezogen. In zwei

Kindergärten (Kiga 1 und 4) führt den Englischunterricht eine PädagogIn bzw. PädagogIn/SpringerIn mit Englisch als Fremdsprache. Die KindergartenpädagogIn nimmt eine Gruppe von Kindern in einen getrennten Raum (ca. acht) und spielt mit ihnen in englischer Sprache, so dass jedes Kind einmal in der Woche eine Englischeinheit absolviert. In einem Kindergarten (Kiga 12) spricht die PädagogIn manchmal Englisch mit den Kindern, die Deutsch sehr gut beherrschen.

In einem Kindergarten (Kiga 11) äußert sich die LeiterIn gegen das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten:

> „P27: ‚Die Kinder haben sowieso genug mit zwei Sprachen. Und Englisch können sie sehr wohl erst in der Volksschule lernen'" (Kiga 11, 93-94).

Die Aussage der LeiterIn aus dieser Einrichtung ist umso überraschender, da sie besonders viel Wert auf die Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten legt und ihr Personal zu diesbezüglichen Schulungen schickt.

Resümierend kann daher festgehalten werden, dass das frühe Fremdsprachenlernen ausschließlich auf die englische Sprache reduziert wird und nur in drei von zwölf Kindergärten in einem bescheidenen Rahmen beitragsfrei angeboten wird. Ferner kann angenommen werden, dass zumindest ein Teil der KindergartenpädagogInnen davon überzeugt ist, dass eine dritte Sprache eine Belastung für die Kinder darstellt, die bereits mit zwei Sprachen aufwachsen.

7.5. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

7.5.1. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

7.5.1.1. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten auf Deutsch

Insgesamt wird die Ausstattung in Sprachmaterialien auf Deutsch in zehn Kindergärten (Kiga 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12) als ausgezeichnet und in zwei (Kiga 2, 7) als sehr gut bewertet. Der Durchschnitt beträgt 6,8, ist also ausgezeichnet[98].

In allen Kindergärten gibt es eine Leseecke, in der sich zumindest einige Bücher befinden, die für die Kinder jederzeit zugänglich sind und in ihrer Reichweite liegen. Die Sprachmaterialien sind für die Kinder der Gruppe angemessen, beziehen sich auf laufende Aktivitäten und Themen und werden regelmäßig ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten. Nur in

[98] Skala: 1 – unzureichend, 3 – genügend, 5 – gut, 7 – ausgezeichnet.

einem Kindergarten (Kiga 2) werden die Bücher nicht ausgetauscht, weil alle den Kindern immer zugänglich sind. In anderen Kindergärten werden die meisten Bücher im Leitungsbüro, im MitarbeiterInnenraum oder in einem Regal im Flur gehalten und vom Personal ausgewechselt. In fünf Kindergärten (Kiga 1, 6, 7, 10, 12) gehen die Kinder manchmal in die öffentliche Bücherei.

In drei Kindergärten (Kiga 3, 8, 10) gibt es keine Audioaufnahmen, hingegen liegen in den übrigen neun sehr wohl Kassetten und CDs (zwischen 10 und 100) mit Liedern und Hörbüchern in deutscher Sprache vor. Audiovisuelle Aufnahmen werden den Kindern in nur drei Einrichtungen (Kiga 7, 11, 12) vorgespielt – ab und zu, wenn das Wetter schlecht oder der jeweilige Zeichentrickfilm themenbezogen ist.

In elf Häusern (außer Kiga 8) gibt es eine Lernsoftware zur Deutschförderung von Microsoft „Schlaumäuse: Kinder entdecken Sprache“, in zwei Einrichtungen ist „KidSmart“[99] (Kiga 8, 9) und in einem „Toggolino“[100] (Kiga 9) vorhanden. In Kiga 9 gibt es mehrere CD-ROMs mit Entwicklungsspielen aus sechs unterschiedlichen Bereichen, die für die Vorschule und die 1. Klasse gedacht sind, aber vorwiegend von ZweitklässlerInnen auf dem Computer gespielt werden.

7.5.1.2. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten in anderen Sprachen

Zusammengefasst kann die Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch in einem Kindergarten als ausgezeichnet (Kiga 3), in zwei (Kiga 5, 9) als sehr gut, in einem (Kiga 10) als eher gut, in zwei (Kiga 1, 7) als genügend, in vier (Kiga 2, 6, 8, 11) als eher genügend und in zwei (Kiga 4, 12) als unzureichend bewertet werden. Der Durchschnitt ist mit 3,3 also genügend.

Die Ausstattung an Materialien in anderen Sprachen ist sehr dürftig und beschränkt sich prinzipiell auf einzelne Bücher und Audioaufnahmen. In zwei Kindergärten gibt es überhaupt keine Sprachmaterialien in anderen Sprachen (Kiga 4, 12), in sieben (Kiga 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11) gibt es einige und in drei (Kiga 3, 5, 9) mehrere. In einem Haus (Kiga 3) werden Bücher und Materialien in

[99] Bei „KidSmart“ handelt es sich um ein IBM-Förderprogramm für Vorschulkinder, mit dessen Hilfe sie zum Lernen positiv eingestellt werden sollen. Die Lernstation besteht aus einem farbigen IBM-Computer, auf dem die Lernsoftware von Riverdeep installiert ist. Das Programm zielt darauf ab, die Lehr- und Lernaktivitäten durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie zu bereichern.

[100] „Toggolino“ ist ein Lern- und Spielportal für Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren.

anderen Sprachen ausgetauscht und in vier (Kiga 3, 5, 9, 10) beziehen sie sich auf laufende Aktivitäten oder Themen.

In vier Einrichtungen gibt es ein Buch in einer anderen Sprache als Deutsch (Kiga 2, 6, 10, 11), in vier einige anderssprachige Bücher (Kiga 1, 5, 7, 8) und in zwei Häusern zahlreiche (ca. 30 in Kiga 3 und ca. 50 in Kiga 9). Audioaufnahmen in anderen Sprachen gibt es in der Hälfte der Kindergärten überhaupt keine (Kiga 3, 4, 6, 8, 11, 12). In drei Einrichtungen ist jeweils eine CD mit Liedern in anderen Sprachen als Deutsch (Kiga 1, 2, 7) vorhanden, in drei weiteren (Kiga 5, 9, 10) liegen mehrere solche CDs auf. Darüber hinaus bringen die Kinder in einem Kindergarten (Kiga 11) CDs mit Liedern in ihrer Erstsprache von zu Hause mit, die dann vorgespielt werden, was den Kindern große Freude bereitet. Die Anzahl der in Kindergärten vorhandenen Audioaufnahmen in anderen Sprachen als Deutsch ist insgesamt sehr gering, und es sind jeweils CDs mit Liedern oder Reimen in mehreren Sprachen, die speziellen mehrsprachigen Büchern beigefügt werden. Darunter befinden sich:

(a) Günther, Sybille/Paulzen, Vanessa (1999). „iftah ya simsim: Spielend den Orient entdecken“ Ökotopia: Münster. Das Buch enthält Sachinformationen, Geschichten, Tänze, Lieder, Spiele, Rezepte und Basteleien und bringt den Kindern die fremde Kultur des Orients nahe (Kiga 5),

(b) Hering, Wolfgang/Sander, Kasia (2006). „Bewegungshits: Von Moskau bis Marokko. Interkulturelle Lieder, Klatschverse, Kreistänze und rhythmische Spielideen für Kids im Vor- und Grundschulalter mit deutschen und mehrsprachigen Liedtexten“. Ökotopia Verlag: Münster. Dies ist eine CD mit 30 Songs aus 13 Ländern, die alle auf Deutsch gesungen werden, manche zusätzlich in den Originalsprachen. Die Lieder sind abwechslungsreich produziert und landestypisch instrumentiert. Bei allen Stücken können die Kinder direkt mitspielen, tanzen und mitsingen (Kiga 10),

(c) Höfele, Hartmut E./Steffe, Susanne/Heinlein, Kerstin (2000). „In 80 Tönen um die Welt: Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten“. Ökotopia: Münster (Kiga 5, 7),

(d) Höfele, Hartmut E./Steffe, Susanne (2002). „Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen“. Ökotopia: Münster (Kiga 9, 10),

(e) Krenzer, Rolf/Horn, Reinhard (2001). „Kindergarten kunterbunt: Mit Spielen, Liedern, Geschichten durch das Jahr“. Ellermann: Hamburg (Kiga 1, 2).

In sieben Kindergärten (Kiga 1, 3, 4, 5, 8, 9, 11) gibt es keine Wörterbücher, in fünf sind zwischen einem und drei Lexika vorhanden, und zwar in Kiga 2 in den Sprachen Englisch und Französisch, in Kiga 6 Türkisch, in Kiga 7 Arabisch, Englisch und Russisch, in Kiga 10 Englisch, in Kiga 12 Serbokroatisch und Türkisch. Es zeigt sich demnach, dass das Personal in drei von zwölf Häusern (Kiga 6, 7, 12) Rücksicht auf die zumeist gesprochenen Erstsprachen der Kinder (Arabisch, Serbokroatisch, Türkisch) nimmt und sich darum kümmert, eine Verständigungshilfe griffbereit zu haben.

7.5.2. Linguistic landscape

Mit der linguistic landscape ist gemeint, inwieweit die Sprachen der Kinder in den Räumlichkeiten sichtbar bzw. hörbar gemacht werden. Dies kann einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Status verschiedener Sprachen sowie auf den Sprachgebrauch haben:

> „On the one hand, the linguistic landscape reflects the relative power and status of the different languages in a specific sociolinguistic context. In this sense it is the product of a specific situation and it can be considered as an additional source of information about the sociolinguistic context along with censuses, surveys or interviews. The majority language of a language community is more likely to be used more often in place names or commercial signs while the minority language or languages will not be as common (...). On the other hand, the linguistic landscape contributes to the construction of the sociolinguistic context because people process the visual information that comes to them. And the language in which signs are written can certainly influence their perception of the status of the different languages and even affect their own linguistic behaviour. The linguistic landscape or parts of the linguistic landscape can have an influence on language use“ (Cenoz/Gorter 2006: 67f).

Im Allgemeinen wird die linguistic landscape in zwei Kindergärten (Kiga 6, 11) als gut benotet, in vier (Kiga 1, 2, 4, 8) als eher gut und in sechs (Kiga 3, 5, 7, 9, 10, 12) als genügend. Dies ergibt im Mittel die Note eher gut (3,7).

In allen Kindergärten kennen die PädagogInnen die Sprachen der Kinder und können diesbezügliche Daten den Datenblättern der Kinder entnehmen, aber eine Liste mit den Sprachen der Kinder wird in nur einer Einrichtung ausgehängt (Kiga 6). Auf dem ansprechend gestalteten Aushang mit kulturellem Hintergrund der Kinder steht, aus welchem Land das jeweilige Kind kommt und welche Erstsprache es spricht. In den meisten Kindergärten wird hingegen zwar eine kreativ gebastelte Liste der Kinder mit ihren Namen, Fotos und Geburtstagen aufgehängt, jedoch ohne ihrer Erstsprachen oder Herkunftsländer. Nur in zwei

Kindergärten (Kiga 1, 2) verfügt die LeiterIn über ein Gruppenanalyseblatt, auf dem die Erstsprachen, die Herkunftsländer und die Religionsbekenntnisse der Kinder in der jeweiligen Gruppe aufgelistet werden. In einem Haus (Kiga 12) hängt beim Eingang eine ausführliche Liste mit den Vornamen, den Fotos, den Funktionen und den Erstsprachen aller MitarbeiterInnen.

In insgesamt fünf Kindergärten (Kiga 1, 2, 6, 8, 11) wird im Gruppenraum eine Art Sprachtafel aufgehängt. Eine große Hilfe sind in dieser Hinsicht selbstgemachte oder vorgefertigte Sprachtafeln, also Glossare in Tabellenform mit den wichtigsten deutschen Begriffen aus einem Themenbereich, die von den Eltern in verschiedene Sprachen übersetzt werden. In einem Kindergarten (Kiga 11) sind mehrere derartige Glossare zu verschiedenen Themen bzw. Schwerpunkten präsent. In zwei Kindergärten (Kiga 1, 2) gibt es ausgedruckte Sprachtafeln von der Blinden Kuh[101], auf denen ein Begriff in sogar 62 Sprachen angegeben wird. In einem Kindergarten (Kiga 6) fertigten die KindergartenpädagogInnen selbst eine Liste mit den Schimpfwörtern in Türkisch und in BKS sowie ein Glossar mit einigen Ausdrücken in Türkisch an. Die Listen wurden im Aufenthaltsraum aufgehängt, weil sich Kinder im Kindergarten in Türkisch und in BKS beschimpften, worauf die KindergartenpädagogInnen nicht reagierten, weil sie es nicht verstanden. Die Eltern kamen daraufhin mit Vorwürfen und forderten, den Kindern zu verbieten, im Kindergarten diese Sprachen überhaupt zu verwenden, aber die PädagogInnen wollten dies nicht geschehen lassen und erstellten samt Eltern eine Liste mit verbotenen Ausdrücken in den beiden Sprachen. Darüber hinaus wurden einige Begriffe, wie „Die Mutter kommt“ in die türkische Sprache übersetzt.

Bezüglich Informationen, die an verschiedenen Stellen im Kindergarten auf Deutsch und in anderen meist vorkommenden Erstsprachen der Kinder aufgehängt werden, trifft dies in einem sehr begrenzten Rahmen für einen Kindergarten zu (Kiga 4). An der Eingangstür gibt es eine Auskunft in drei Sprachen (Deutsch, BKS, Türkisch), die alle Besucher daran erinnert, die Tür jedes Mal zu verschließen (Deutsch: „Zur Sicherheit Ihres Kindes bitte unbedingt immer zusperren! Türknopf drehen. Danke!“). An der inneren Seite der Eingangstür steht es ebenfalls in drei Sprachen (Deutsch, BKS, Türkisch):

[101] Blinde Kuh ist eine deutschsprachige Suchmaschine für Kinder, auf deren Internetseite http://www.blinde-kuh.de/sprachen/ zahlreiche Sprachtafeln zu finden sind.

„Türknopf drehen“ („Vrata dugme“, „Ceviriniz“)[102]. Im Flur bei der Garderobe für die Kinder gibt es einen Aushang mit dem Menü für die ganze Woche. Das Menü ist auf Deutsch verfasst, nur darunter steht in drei Sprachen (Deutsch, BKS und Türkisch): „Mahlzeit“ („Prijatno“, „Besmelah“). Bei der Garderobe gibt es auch eine große Aushangtafel mit englischen Ausdrücken. Es werden dort ein kurzes Gedicht in englischer Sprache und vier englische Wörter mit Zeichnungen aufgehängt.

7.5.3. Begrüßung und Verabschiedung

7.5.3.1. Begrüßung und Verabschiedung auf Deutsch

Insgesamt wird die Begrüßung und Verabschiedung in elf Kindergärten (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) als ausgezeichnet und in einem (Kiga 4) als gut beurteilt, was im Mittel 6,8 ergibt (ausgezeichnet).

In elf beobachteten Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) werden die Kinder und ihre Eltern in der deutschen Sprache freundlich begrüßt und verabschiedet und in einer Einrichtung (Kiga 4) wird dies manchmal nicht getan. Die Kinder werden teilweise bei den Namen genannt und in manchen Häusern werden die Hände geschüttelt. Überall dürfen die Eltern die Kinder in den Gruppenraum bringen und die KindergartenpädagogInnen nutzen diese kurzen Begegnungen, um sich mit den Eltern auszutauschen. In allen Kindergärten außer einem (Kiga 4) wird den Kindern geholfen, eine Beschäftigung zu finden, falls dies notwendig ist, und es gibt keine langen Wartezeiten ohne Aktivitäten vor dem Abholen. Die Kinder dürfen ihre Aktivitäten auch angemessen beenden.

7.5.3.2. Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen

Im Großen und Ganzen kann man zusammenfassen, dass die Kinder und ihre Familienmitglieder fast ausschließlich auf Deutsch begrüßt und verabschiedet werden. In drei Kindergärten (Kiga 2, 11, 12) wird die Begrüßung und die Verabschiedung in anderen Sprachen als genügend und in neun (Kiga 1, 3, 4, 5, 6,

[102] An dieser Stelle soll allerdings hervorgehoben werden, dass dies womöglich ein zweideutiges Zeichen ist, da gerade eine Aufforderung übersetzt wird, die für die Sicherheit der Kinder zwar von Bedeutung ist, aber für die Eltern keine ansprechende Information ist, die zu ihrem Wohlfühlen in der Einrichtung führen könnte.

7, 8, 9, 10) als unzureichend eingestuft. Der Durchschnitt beträgt somit 1,5 und liegt zwischen unzureichend und eher unzureichend.

In keinem Kindergarten werden die Kinder oder ihre Eltern regelmäßig in einer anderen Erstsprache als Deutsch begrüßt – sogar dann, wenn die spätere Unterhaltung in einer anderen Sprache verläuft, was in drei Kindergärten der Fall war. Manchmal kommt es vor, dass die Eltern zuerst auf Deutsch und dann noch zusätzlich in ihrer Erstsprache begrüßt werden, wenn eine KindergartenmitarbeiterIn die jeweilige Sprache beherrscht (Kiga 2, 11, 12). Es kommt aber nie vor, dass eine MitarbeiterIn eine Begrüßungsformel oder eine Abschiedsformel in einer fremden Sprache lernt, um die Kinder oder ihre Eltern in dieser zu begrüßen. In keinem Kindergarten hängt eine Sprachtafel mit den Begrüßungs- und Abschiedsausdrücken in verschiedenen Sprachen bzw. ein Guten-Tag-Buch bzw. ein Begrüßungsplakat in unterschiedlichen Sprachen.

7.5.4. Allgemeiner Sprachgebrauch

7.5.4.1. Allgemeiner Sprachgebrauch auf Deutsch

Im Großen und Ganzen wird der allgemeine Sprachgebrauch auf Deutsch in sechs Kindergärten als ausgezeichnet bewertet (Kiga 3, 5, 6, 9, 10, 11), in zwei als sehr gut (Kiga 7, 12) und in vier als eher gut (Kiga 1, 2, 4, 8), was einen Durchschnitt von 5,8 ausmacht, also sehr gut ist.

In allen Kindergärten dürfen sich die Kinder freilich unterhalten, Unterschiede gibt es jedoch in der Hinsicht, auf welche Art und Weise sich die PädagogIn mit den Kindern unterhält. In fast allen Kindergärten (außer Kiga 4) redet die KindergartenpädagogIn mit den Kindern häufig während des Freispiels und anderer täglicher Routineabläufe. In allen Häusern benutzt die PädagogIn Sprache vorwiegend zum Informationsaustausch mit den Kindern sowie zur sozialen Interaktion und führt mit den meisten Kindern individuelle Gespräche. In acht Kindergärten (Kiga 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) fügt die PädagogIn Informationen hinzu, um die Ideen der Kinder zu erweitern, und regt Gespräche zwischen den Kindern an. In sieben Einrichtungen (Kiga 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11) stellt die PädagogIn Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern, als nur „ja“ oder „nein“.

7.5.4.2. Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die allgemeine Verwendung anderer Erstsprachen der Kinder als Deutsch in zwei Kindergärten als sehr gut bewertet werden kann (Kiga 2, 11), in einem gut (Kiga 7), in drei eher gut (Kiga 5, 6, 12) und in sechs genügend (Kiga 1, 3, 4, 8, 9, 10). Dies ergibt im Durchschnitt die Note eher gut (3,9).

In allen beobachteten Kindergärten wird den Kindern grundsätzlich erlaubt, in ihrer Erstsprache zu sprechen; diese Erlaubnis wird allerdings durch zahlreiche Regelungen deutlich eingeschränkt, wenn nicht minimiert. In zwei Einrichtungen (Kiga 1, 8) ist die häufige Verwendung anderer Sprachen als Deutsch kein Thema, weil die Kinder im Prinzip von selbst Deutsch sprechen. Laut Ansicht der PädagogInnen besteht zwischen den Kindern mit der gleichen Erstsprache ein zu großer Altersunterschied oder sie sind nicht befreundet und spielen lieber auf Deutsch mit einer FreundIn, die eine andere Erstsprache hat. Laut einer LeiterIn (Kiga 1) liegt dies daran, dass die Kinder sprachlich gut gemischt sind und Deutsch als lingua franca verwenden. Aus der Beobachtung geht allerdings hervor, dass es in dieser Gruppe acht Kinder mit BKS als Erstsprache gibt und dass davon zwei von zu Hause befreundete Kinder auf Kroatisch miteinander reden.

In anderen Kindergärten, in denen die Kinder ihre Erstsprachen, die anders als Deutsch sind, verwenden (wollen), gibt es bestimmte Regeln, wann sie dies machen dürfen. Sie können folgendermaßen zusammengefasst werden:

(a) wenn Kinder noch kein Deutsch beherrschen (alle Kigas),
(b) wenn sie nicht zu lange ausschließlich die Erstsprache verwenden (alle Kigas),
(c) wenn alle teilnehmenden Personen die jeweilige Sprache verstehen (was mit Höflichkeit begründet wird) (Kiga 5, 6),
(d) wenn sie brav miteinander spielen, ohne zu streiten oder sich zu beschimpfen (Kiga 2, 6),
(e) in Freispielphasen (im Unterschied zur Konzentrationsphase im Morgenkreis) (Kiga 7).

Dementsprechend kann festgehalten werden, dass diese Leitlinien viele Begrenzungen in der Verwendung anderer Erstsprachen als Deutsch mit sich

bringen. Es scheint nämlich, dass die Kinder zur Verwendung des Deutschen angehalten werden, sobald sie Deutsch beherrschen:

> „Die PädagogIn P23 sagt, dass, wenn die Kinder noch kein Deutsch sprechen, sie im Kindergarten ihre Erstsprache sprechen dürften. Anfänglich dürften sie mit den älteren Geschwistern auch ihre Erstsprache sprechen. Wenn sie in Deutsch mehr Sicherheit hätten, dann würden sie dazu veranlasst, Deutsch zu verwenden" (Kiga 9, 85-88),

wenn sie sich zu lange in der Erstsprache unterhalten (wobei nicht präzisiert wird, was „zu lange" bedeutet) oder wenn sie sich streiten:

> „Wenn die Kinder schön miteinander spielen und sich dabei auf Rumänisch unterhalten, dann versuchen die PädagogInnen ihre Gespräche nicht zu unterbrechen. Wenn die Kinder lange nur auf Rumänisch reden oder zu streiten beginnen, dann unterbrechen sie diese Unterhaltungen und fordern die Kinder auf, Deutsch zu sprechen, damit sie auch die deutsche Sprache bis zum Schuleintritt gut beherrschen" (Kiga 2, 91-95),

oder wenn eine Person dabei ist, welche die jeweilige Sprache nicht versteht, sogar wenn diese am Gespräch kein Interesse hat und sich nicht ausgeschlossen fühlt:

> „Drei Buben spielen zusammen und sprechen dabei Türkisch. Es kommt Iwo (3, Polnisch) und bringt zwei Autos von zu Hause mit. Die drei Buben setzen sich zu Iwo, beobachten ihn und unterhalten sich weiter auf Türkisch. Iwo spielt weiter mit seinen Autos und beachtet sie nicht. Die PädagogIn fragt:
> P14: ‚Ilker, Iwo sitzt mit euch, welche Sprache sprechen *wir*?'
> Ilker (5, Türkisch): ‚Deutsch.
> Die Buben schalten danach auf Deutsch um, aber Iwo schenkt ihnen weiterhin keine Aufmerksamkeit" (Kiga 6, 94-101).

Die Beteuerungen der KindergartenpädagogInnen, dass den Kindern erlaubt wird, im Kindergarten die jeweilige Sprache zu sprechen, sowie meine jeweils zweitägige Beobachtung stehen allerdings manchmal im Widerspruch zu den Aussagen der Kinder:

> „Denisa (6, Serbisch): ‚A. [P23] lasst uns nicht Bosnisch sprechen. Und auch nicht Türkisch"'.
> Sibelle (5, Bosnisch): ‚Aber wir sprechen sowieso'.
> Denisa (6, Serbisch): ‚Nein, wir sprechen nicht'.
> Sibelle (5, Bosnisch): ‚Doch, ein bisschen viel'" (Kiga 9, 120-123).

Aus diesem Dialog, der ein schönes Beispiel dafür ist, wie wichtig es für die Kinder ist, in ihrer Sprache sprechen zu dürfen und wie sie danach streben, geht offensichtlich hervor, dass es in diesem Kindergarten (Kiga 9) den Kindern doch verboten wird, ihre Erstsprachen zu verwenden. Demzufolge sollten die Angaben der KindergartenpädagogInnen über die freie Verwendung verschiedener Sprachen im Kindergarten mit Zurückhaltung betrachtet werden.

Die KindergartenpädagogInnen versuchen die Kinder zumeist indirekt dazu anzuhalten, Deutsch zu verwenden. In allen Kindergärten versuchen sie in das Gespräch der Kinder hineinzukommen, um auf diese Art und Weise die Kommunikation auf die deutsche Sprache umzustellen:

> „Drei Kinder gehen herum und singen auf BKS. Die PädagogIn P12 ruft sie lächelnd zu sich und spricht mit ihnen auf Deutsch, sie lachen sehr viel und reden danach Deutsch" (Kiga 5, 89-90).

> „Anfänglich gibt es viele Kinder mit Türkisch als Erstsprache und sie sprechen miteinander Türkisch. Die PädagogIn P25 verbietet es ihnen nicht, sondern versucht, in das Gespräch zu kommen und sie auf diese Art und Weise dazu anzuhalten, auf Deutsch umzusteigen" (Kiga 10, 69-71).

In mehreren Kindergärten (Kiga 3, 4, 5, 6) achten die PädagogInnen darauf, dass Kinder im Morgenkreis sprachlich gemischt sitzen, d. h. zwischen Kindern mit einer anderen Erstsprache, und in einer Einrichtung (Kiga 6), dass sie in einem Spielbereich (z. B. Bauecke, Puppenecke) sprachlich gemischt spielen. Spricht in diesem Haus eine Gruppe von Kindern zu lange in einer anderen Sprache als Deutsch, schicken die PädagogInnen ein Kind mit einer anderen Erstsprache zu ihr oder gehen selber dorthin, damit sie auf Deutsch umsteigen. In einer Einrichtung gibt die PädagogIn offen zu:

> „P9: ‚Sie müssen manchmal auseinander gehalten werden, damit sie Deutsch sprechen' (Kiga 4, 75-76).

Überdies werden die Kinder häufig direkt dazu aufgefordert, Deutsch zu sprechen. Die KindergartenpädagogInnen erklären dabei oft, dass sie Deutsch für die Schule brauchen oder berufen sich auf die Höflichkeitsregel, die unter Umständen problematisch ist (vgl. Kap. 4.5.2.). Im Kindergarten 5 sagt die KindergartenpädagogIn P12, dass

> „die Kindergartenbelegschaft den Kindern zwar nicht verbiete, in anderen Sprachen zu sprechen, sie aber darauf aufmerksam mache, dass sie im Kindergarten aus Höflichkeit Deutsch sprechen sollten" (Kiga 5, 51-53).

In einem Kindergarten (Kiga 6) wird offen zugegeben, dass die Unterhaltungen der Kinder in einer anderen Erstsprache als Deutsch abrupt unterbrochen werden, und zwar sobald dabei eine Person anwesend ist, die die jeweilige Sprache nicht versteht, auch dann, wenn sie am Gespräch nicht interessiert ist.

In einem Kindergarten (Kiga 2) spricht die KindergartenmitarbeiterIn oft mit den Kindern in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist, in drei Häusern (Kiga 3, 11, 12) ist dies manchmal der Fall und in den übrigen acht kommt es so gut wie nie vor. Die Kinder präsentieren nirgendwo Gedichte oder Lieder in ihren

Erstsprachen, aber in einem Kindergarten (Kiga 11) lernen sie Lieder, Aufzählreime und Spiele in unterschiedlichen Sprachen.

7.5.5. Anregung zur Kommunikation

7.5.5.1. Anregung zur Kommunikation auf Deutsch

Im Allgemeinen kann die Anregung zur Kommunikation im Deutschen in neun Kindergärten als sehr gut (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) und in drei (Kiga 1, 2, 8) als eher gut bewertet werden. Die durchschnittliche Bewertung ist also sehr gut (5,5).

In allen Kindergärten nutzen die PädagogInnen Gelegenheiten, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen, wobei dies in neun Häusern (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) sowohl während des Freispiels als auch bei geplanten Gruppenaktivitäten stattfindet. In diesen Kindergärten wird ein Morgenkreis organisiert, der eines der zentralen Angebote pädagogischer Arbeit im Kindergarten darstellt:

> „Um ca. 10.15 räumen wir auf, Kinder bilden einen Morgenkreis, was sehr lange dauert, die PädagogIn P6 nimmt die Gitarre und die Noten, und beginnt das Gespräch mit den Kindern:
> P6: ‚Wer kommt zu uns bald?'
> Olivia (5, Französisch): ‚Nikolo!'
> P6: ‚Ja, und zu wem kommt Nikolo?'
> Kinder: ‚Zu den braven Kindern'.
> P6: ‚Und was hat der Nikolo an?'
> Kinder: ‚Geschenke!'
> Die PädagogIn P6 leitet das Gespräch so, dass die Kinder zu der roten Jacke kommen. Danach singen sie gemeinsam ein Lied über den Nikolo und lernen eine neue Strophe" (Kiga 3, 137-146).

In allen Kindergärten stehen Zuhören und Reden der KindergartenpädagogInnen entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in angemessenem Verhältnis:

> „Selin (4, Türkisch) macht eine Hexe mit Hilfe der PädagogIn P25. Die PädagogIn P25 ist sehr nett, spricht sehr deutlich und etwas langsamer, damit Selin alles versteht" (Kiga 10, 80-81).

Sie lassen den Kindern Zeit zu antworten und formulieren für die Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten die Sätze aus:

> „Die PädagogIn P2 begrüßt die Kinder und nimmt sie in die Bücherecke, wo sie ihnen ein Buch vorliest. Sie liest langsam und achtet sehr auf die deutliche Artikulation. Sie lässt den Kindern Zeit, sich frei auszusprechen, wenn sie etwas erzählen wollen. Ein Mädchen erzählt, wie sein Cousin aussieht: ‚Er hat schwarze Haare'. Ein Bub mit blondem Haar fragt: ‚Und ich?. Das Mädchen überlegt, aber es weiß es nicht und sagt nichts. Dann sagt die PädagogIn P2: ‚Deine Haare sind blond'" (Kiga 1, 88-92).

In allen Kindergärten sind die Materialien zur Anregung der Kommunikation in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich. In zwei Kindergärten (Kiga 1, 10) ist hervorzuheben, dass sie eine besonders schöne Theaterecke haben, in der die Kinder gerne mit Handpuppen spielen; in zwei Einrichtungen (Kiga 1, 2) hängt an der Wand eine Tafel, auf der die Kinder gerne schreiben.

In keinem Haus verbinden jedoch die PädagogInnen die von den Kindern gesprochene mit der geschriebenen Sprache, d. h. sie schreiben nicht auf, was die Kinder sagen. Die Vorschulkinder haben zwar Vorschulmappen, in denen sie verschiedene schriftliche Aufgaben machen und dabei sehr engagiert sind, aber den Drang zum Schreiben konnte ich schon bei jüngeren Kindern beobachten:

> „Es kommt Olivia (4, Französisch), die sehr kontaktfreudig und an allem interessiert ist. Sie verzichtet sehr bald auf das Zeichnen und fragt, was ich mache. Ich erkläre, dass ich mir Notizen von dem mache, was ich sehe. Arijana (5, Rumänisch/Serbisch) fragt mich, wie man meinen Namen schreibt. Ich schreibe ihn auf ein kariertes Blatt Papier und dann schreibt sie ihren Namen daneben. Danach will mir auch Olivia ihren Namen aufschreiben. Die beiden Mädchen schreiben verständlich mit Großbuchstaben. Danach schreibt mir auch Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) ihren Namen auf. Sie kann nur einzelne Buchstaben schreiben, aber sie macht so viele Zeichen, wie viele Buchstaben es in ihrem Namen gibt. Danach beginnt die Faszination mit dem Schreiben – alle Kinder wollen ein kariertes Blatt Papier von mir haben, und auch mit dem Kuli schreiben. Da ich den einzigen Kugelschreiber habe, reißen sich die Kinder den Kuli aus den Händen, so dass ich eingreifen muss“ (Kiga 3, 119-129).

> „Um ca. 9 Uhr kommt auch Olivia (4, Französisch) und setzt sich sofort zu meinem Tisch, an dem einige Kinder zeichnen. Sie will jedoch sofort meinen Kugelschreiber haben und schreibt ihren Namen auf. Ich gebe alle drei Kugelschreiber aus, die ich diesmal gebracht habe, und die Kinder schreiben zuerst ihre Namen und dann ganze Sätze. Sie schreiben eigentlich keine Buchstaben, sondern Zeichen, die den Buchstaben ähnlich sind, aber sie teilen sie auf Worte auf und schreiben eine Zeile unter der anderen, so dass sie wie ein vollständiger Text aussehen“ (Kiga 3, 205-209).

> „Olivia (4, Französisch) schreibt die Zeichen ganz deutlich, ihre Reihen sind gerade. Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) schreibt die Zeichen relativ deutlich, aber ihre Zeilen gehen schief nach unten. Helin (5, Kurdisch) schreibt nur einen Buchstaben ‚H‘, relativ deutlich und gerade. Sie zeigt auf den Buchstaben und sagt ‚Helin‘. Sie scheint nicht zu begreifen, dass der eine Buchstabe nicht den ganzen Namen widerspiegelt“ (Kiga 3, 214-219).

> „Die Kinder zeigen Interesse an meinen Notizen und notieren mir ihre Namen. Im Kindergarten stehen ihnen nur Bleistifte und Buntstifte zur Verfügung und sie freuen sich sehr, wenn sie mit meinem Kugelschreiber ihre Namen schreiben dürfen. Ich muss dann um ihn bitten, weil sie ihn am liebsten behalten hätten“ (Kiga 7, 113-116).

Interessant war zu beobachten, dass die Kinder, sogar wenn sie nur einige Buchstaben kennen, wissen, wie ein Text aussieht und Striche auf solche Art und Weise darstellen, dass sie wie ein Text aussehen. Bemerkenswert ist überdies die Tatsache, dass das größte Interesse am Schreiben unter den Kindern beobachtet werden konnte, die einen Kindergarten mit einem großen Anteil an AsylwerberInnen besuchen. Ihre besondere Begeisterung für Schrift könnte unter

Umständen darauf zurückgeführt werden, dass etliche AsylwerberInnen nicht schreiben können und diese Fertigkeit von den Kindern besonders bewundert wird. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Interesse der Kinder am Schreiben wesentlich größer ist, als es den Kindern ermöglicht wird, dieser Fertigkeit in der ersten Bildungseinrichtung – dem Kindergarten – nachzugehen.

7.5.5.2. Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen

Die Anregung zur Kommunikation in anderen Erstsprachen der Kinder kann in einem Kindergarten als sehr gut (Kiga 11) bewertet werden, in einem als eher gut (Kiga 2) in zwei als eher unzureichend (Kiga 3, 12) und in acht als unzureichend (Kiga 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10). Die Durchschnittsnote beträgt 1,8, ist also eher genügend.

In keinem Kindergarten werden Kinder dazu ermuntert, Gedichte oder Lieder in ihrer Erstsprache zu präsentieren, allerdings in einer Einrichtung (Kiga 11) dazu, von zu Hause CDs mit Musik aus ihrem Kulturkreis mitzubringen. Die nationale Musik wird dann vorgespielt und die Kinder freuen sich sehr darüber. In diesem Kindergarten hat die multikulturelle sowie mehrsprachige Erziehung einen besonders hohen Wert. Die Kinder lernen dort Lieder und Gedichte in unterschiedlichen Sprachen und die KindergartenmitarbeiterInnen zeigen Interesse an anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch. In einer Einrichtung (Kiga 2) werden Kinder von der AssistentIn oft in ihrer Erstsprache angesprochen und in drei Häusern (Kiga 3, 11, 12) ist dies manchmal der Fall.

7.5.6. Vorlesen/Erzählen

7.5.6.1. Vorlesen/Erzählen auf Deutsch

Zusammenfassend kann das Vorlesen bzw. Erzählen auf Deutsch in einem Kindergarten als ausgezeichnet bewertet werden (Kiga 11), in einem als sehr gut (Kiga 10), in sieben als gut (Kiga 1, 3, 4, 5, 6, 7, 12), in einem als eher gut (Kiga 9) und in zwei als unzureichend (Kiga 2, 8), was durchschnittlich 4,5, also gut ergibt.

In acht Kindergärten werden täglich einige Aktivitäten zur Förderung des Sprachverstehens eingeplant und initiiert (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12), in zwei mindestens eine (Kiga 1, 9) und in zwei Einrichtungen wird dies so selten gemacht, dass es während der beiden Beobachtungstage nicht beobachtet werden

konnte (Kiga 2, 8). In drei Einrichtungen liest die PädagogIn Bücher in verschiedenen Situationen vor, z. B. vor dem Schlafen oder während des Freispiels (Kiga 1, 5, 11). Eine externe Vorleserin kommt in vier Häuser oft, d. h. jede Woche oder höchstens alle zwei Wochen (Kiga 1, 4, 9, 11) und in zwei Kindergärten manchmal, d. h. einmal pro Monat (Kiga 5, 12). Externe Vorleserinnen sind ausschließlich Frauen, freiwillige Pensionistinnen, die in den Kindergarten kommen und den Kindern ein Buch vorlesen oder eine Geschichte erzählen und dies ehrenamtlich tun. Die Teilnahme an der „Vorlese-Uni" ist freiwillig, aber die meisten Kinder haben es sehr gern und hören gern zu. In einem Kindergarten kann beobachtet werden, wie ein Kind anderen „vorliest":

> „In der Kuschelecke kuscheln zwei Mädchen auf der Matratze, vor ihnen sitzt auf dem Sessel Kadife (5, Türkisch). Sie hält ein Buch, erzählt eine Geschichte als ob sie das Buch vorlesen würde und zeigt auf die Bilder. Wenn ein Mädchen antwortet ‚Schuhe', lobt sie es wie eine Lehrerin ‚Super, Sabrina!'. Alle drei haben viel Spaß dabei. Sie spielen dabei mit den Handpuppen" (Kiga 5, 139-143).

7.5.6.2. Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen

Das Vorlesen bzw. Erzählen in anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch kann mit dem Durchschnitt von 1,0 als unzureichend bewertet werden.

In keinem der zwölf untersuchten Kindergärten wird den Kindern eine Geschichte in einer anderen Erstsprache als Deutsch erzählt oder ein Buch in dieser vorgelesen. Dies geschieht auch nicht in den Kindergärten, in denen sich MitarbeiterInnen mit den Kindern in ihren Sprachen manchmal unterhalten. Ebenfalls wird kein Kindergarten von externen VorleserInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht.

7.5.7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Insgesamt kann die Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in fünf Kindergärten als ausgezeichnet bewertet werden (Kiga 5, 6, 9, 10, 11), in einem als sehr gut (Kiga 7), in einem als gut (Kiga 12), in einem als eher gut (Kiga 3) und in vier als genügend (Kiga 1, 2, 4, 8). Die Durchschnittsnote beträgt dann 5,8, ist also sehr gut.

In fünf Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 4, 8) spricht die Kindergartenpädagogin gelegentlich über logische Abfolgen bzw. Beziehungen oder Begriffsinhalte und in sieben (Kiga 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) tut sie dies auch, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen. Überall werden

die Begriffe dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in der Gruppe angemessen vermittelt, wobei Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder genutzt werden. In acht Einrichtungen (Kiga 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) werden die Kinder angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen. In sechs Häusern (Kiga 5, 6, 7, 9, 10, 11) fördert die PädagogIn das kindliche Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Ereignisse, Situationen und Erfahrungen zur Begriffserklärung nutzt. In fünf Kindergärten (Kiga 5, 6, 9, 10, 11) werden Begriffe mit Bezug auf die Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme eingeführt, welche die Kinder lösen müssen.

Außergewöhnlich interessante Beispiele pädagogischer Arbeit in Hinsicht auf die Entfaltung kognitiver Fähigkeiten der Kinder konnten in drei Kindergärten (Kiga 6, 10, 11) verzeichnet werden:

> „Danach zeigt die PädagogIn P14 ein Bild im Buch über Wien, Schloss Belvedere. An der Wand hängt ein selbst gebastelter Plan Wiens mit den Bezirken, der als Adventskalender verwendet wird. Die PädagogIn P14 fragt, in welchem Bezirk Belvedere liegt und ein Kind darf den 4. Bezirk mit einem riechenden Stift bemalen. (…) Drei Kinder dürfen für drei Tage (Samstag, Sonntag, Montag) drei Bezirke bemalen. Sabrina (4, Deutsch) wählt einen Stift aus und sagt, wonach er riecht: ‚Kabane' – anstatt ‚Banane' (aber er riecht nach Zitrone). David (4, Serbisch) riecht seinen Stift und weiß nicht, wonach er riecht (Pfefferminze). Sinem (5, Türkisch) malt den dritten Bezirk an, sie versteht, was die PädagogIn zu ihr sagt, aber sagt selber nichts. Danach darf jedes Kind seine Kerze ausblasen. Die PädagogIn P14 nennt das jeweilige Kind, das Kind kommt in die Mitte zu seiner Kerze und die PädagogIn P14 sagt: ‚Halte deine Haare bitte nicht drüber beim Pusten', auch bei Buben mit kurzem Haar. Sinem (5, Türkisch) spricht beim Ausmalen mit ihrem Freund auf Türkisch" (Kiga 6, 119-133).

> „Das derzeit bearbeitete Thema ist Feuer und Feuerwehr. Alle Kinder sitzen im Kreis am Boden, die PädagogIn P26 zeigt eine Feuerpfeife und erklärt, dass, wenn die Kinder einen Pfiff hören, sie sich schnell an der Tür in Zweierreihe aufstellen sollten. Danach macht sie einen Probealarm und die Kinder üben, sich in der Zweierreihe an der Tür anzustellen. Sie scheinen darin schon gut trainiert zu sein. Die PädagogIn P26 zeigt, wie sich ein Feuerwehrmann benimmt, wenn er einen Alarm hört. Sie nimmt einen Feuerwehranzug (!) und zieht ihn an. Sie fragt: ‚Wer weiß die Nummer von Feuerwehr?' und die Kinder antworten im Chor, aber nicht alle oder nur teilweise: ‚122 Feuerwehr herbei, 133 das ist Polizei, 144 die Rettung kommt zu dir'. Dann fragt die PädagogIn: ‚Was macht die Feuerwehr?' und die Kinder antworten: ‚Die Babys herausholen, Schlauch herausziehen'. Danach malen sie einen Feuerwehrwagen aus, schneiden ihn aus und kleben ihn auf einer roten Unterlage auf" (Kiga 10, 122-131).

> „Danach setzen sie sich im Sesselkreis hin, die PädagogIn P30 nimmt einen grünen Trommelstein, lässt ihn im Kreis herumgehen und lässt die Kinder beschreiben, wie der Stein ist. Die Kinder antworten: ‚Grün, kalt, leicht, klein'. Die PädagogIn P30 führt dazu einen neuen Begriff ein, nämlich ‚hart. Sie erklärt den Unterschied zwischen hart und weich an einigen Beispielen von Gegenständen" (Kiga 11, 194-197).

In diesen Kindergärten gingen die PädagogInnen zuerst auf die Vorkenntnisse der Kinder ein und danach erweiterten sie ihr Vorwissen um neue Inhalte. Dabei gestalteten sie den Sesselkreis auf eine besonders interessante Art und Weise.

7.5.8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit

Im Allgemeinen kann die Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit bzw. Individualität in einem Kindergarten (Kiga 11) als sehr gut, in sieben Einrichtungen (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10) als genügend, in zwei (Kiga 4, 12) als eher genügend und in drei Kindergärten (Kiga 3, 9, 12) als unzureichend bewertet werden. Dies ergibt einen Durchschnitt von 2,8 (genügend).

In zehn Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) wird in den Materialien eine gewisse ethnische und kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar. In diesen Einrichtungen gibt es zumindest ein Buch oder eine Audioaufnahme, die in einer anderen Erstsprache der Kinder in der Gruppe herausgegeben ist. In allen Kindergärten zeigen zwar einige wenige Materialien in positiver Weise Unterschiedlichkeit von Menschen, die in nicht-stereotyper Weise Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts und mit verschiedenen Fähigkeiten darstellen, sie sind aber nirgendwo zahlreich. In zehn Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) gibt es einige Requisiten aus verschiedenen Kulturen, die ins Rollenspiel einbezogen werden können, solch ein Spiel konnte allerdings kein einziges Mal beobachtet werden. Die Namen der Kinder werden in keiner Einrichtung eingedeutscht. In keinem Kindergarten gibt es geplante Aktivitäten, die das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit fördern, d. h. es werden keine Feiern oder Gedenktage aus anderen Kulturen berücksichtigt.

In einem Kindergarten (Kiga 11) gehört die Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit zum Kindergartenalltag, indem dort Audioaufnahmen in anderen Erstsprachen der Kinder vorgespielt sowie den Kindern Lieder, Gedichte oder Abzählreime in verschiedenen Sprachen beigebracht werden (was allerdings während der zwei Tage der Beobachtung nicht beobachtet werden konnte). Handelt es sich um den Spracherwerb, so äußert sich die LeiterIn überaus positiv gegenüber der Förderung der Erstsprachen der Kinder im Kindergarten aus:

> „P27: ‚So wie es Elke Montanari verglichen hat, ist der mehrsprachige Erwerb wie ein Fahrrad. Mehrsprachige Kinder kommen gut voran, wenn sich beide Räder drehen, d. h. wenn sowohl Deutsch als auch die Muttersprache entwickelt werden'" (Kiga 11, 52-53).

In den Aussagen der LeiterIn dieses Kindergartens sind allerdings große Widersprüche in Hinsicht auf die kulturelle Offenheit zu vermerken:

> „P27: ‚Alle Kulturen, Menschen und Bräuche sind Besonderheiten und werden als solche in unserem Kindergarten betrachtet. Feste und Feiern bieten sich insbesondere an, um verschiedene Kulturen und Sprachen mit einzubeziehen. Für die Feier werden Rezepte aus verschiedenen Ländern ausprobiert. Die PädagogInnen wissen, wann Ramadan und Zuckerlfest sind, aber sie werden *nicht gefeiert*. Im Kindergarten wird Weihnachten als Tradition angesehen und gefeiert'" (Kiga 11, 44-47).

Einerseits sagt die LeiterIn, dass „sich Feste und Feiern insbesondere anbieten, um verschiedene Kulturen und Sprachen mit einzubeziehen", andererseits gibt sie offen zu, dass nur christliche Feste gefeiert werden und dass sich der Einbezug anderer Kulturen nur auf das Bekochen bei Feierlichkeiten begrenzt.

Auch in einem anderen Kindergarten (Kiga 9) sind Widersprüche in der deklarierten Offenheit anderen Sprachen und Kulturen gegenüber und dem tatsächlichen Zugang zu denen zu verzeichnen. Die LeiterIn (P22) gibt an, der Ansicht zu sein,

> „dass es wichtig sei, den Kindern mitzuteilen, dass ihre Erstsprache in Ordnung ist und sie versuche die positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten umzusetzen" (Kiga 9, 94-96).

Die KindergartenpädagogInnen aus diesem Kindergarten besuchen Fortbildungsseminare über Mehrsprachigkeit und sollten laut der LeiterIn wissen, dass die Kinder Zeit brauchen, um Deutsch zu sprechen und dass beide Sprachen gefördert werden sollten. Trotz der allgemeinen Anerkennung des Andersseins in dieser Einrichtung, äußert sich eine PädagogIn (Kiga 9, P23) über die Eltern auf solche Art und Weise, welche die behauptete Vorurteilslosigkeit in Frage stellt:

> „P23: ‚Die tschetschenischen Eltern geben sich überhaupt keine Mühe, um Deutsch zu lernen. Die türkischen Eltern bemühen sich nicht so sehr, die jugoslawischen Eltern bemühen sich teils teils, und die polnischen und die tschechischen bemühen sich sehr. Und die Kinder bemühen sich immer. Viele Kinder werden von den Eltern fast abgeschoben. Sie werden gleich in der Früh gebracht, so gegen 6.30-7.00 Uhr, und erst ganz spät abgeholt, um ca. 17-17.30 Uhr. Und das obwohl viele von den Eltern nicht arbeiten. Ca. zwei Drittel der Eltern arbeitet überhaupt nicht. Es ist ein Fehler, dass die Ganztagsbetreuung auch für die Eltern bezahlt wird, die zu Hause sitzen. Viele Eltern nutzen es aus und tun mit den Kindern zu Hause nichts. Sie fragen nie, was im Kindergarten gemacht wird oder was bearbeitet wird'" (Kiga 9, 26-34).

Die in dieser Aussage enthaltenen Äußerungen, wie „die tschetschenischen Eltern geben sich überhaupt keine Mühe", „die türkischen Eltern bemühen sich nicht so sehr", „viele Kinder werden (...) fast abgeschoben", „viele Eltern (...) tun mit den

Kindern zu Hause nichts“ sind unumstritten pauschalisierende Vorurteile, die von der KindergartenpädagogIn gegenüber Eltern mit Migrationshintergrund ausgesprochen werden.

Auch in zwei weiteren Kindergärten (Kiga 3, 12) sind Vorurteile bei KindergartenpädagogInnen zu verzeichnen. Ein unrühmliches Beispiel ist in einer Aussage der LeiterIn vom Kindergarten 3 (P6) zu finden:

> „P6: ‚Wir müssen mit den Kindern ausgehen, auch wenn das Wetter nicht schön ist, weil sie sonst nie ausgehen. Die Eltern vom Kindergarten gehen nie in die frische Luft. Sie spazieren mit den Kindern nicht. Sie bringen sie ganz in der Früh in den Kindergarten, gehen also die Treppe runter, und holen sie erst spät ab. Sie machen mit den Kindern zu Hause nichts. Die ganze Erziehungsarbeit überlassen sie uns‘“ (Kiga 3, 170-173).

Die Behauptung der LeiterIn, dass die ganze Erziehungsarbeit vollständig auf das Kindergartenpersonal übertragen wäre, ist angesichts der Tatsache, dass die Kinder nur etwa ein Drittel des Tages im Kindergarten verbringen, vorurteilsbedingt. Diese Aussage überrascht umso mehr, als die LeiterIn selbst einen Migrationshintergrund hat. Überdies äußert sich eine PädagogIn aus Kindergarten 12 (P33) über die Eltern vorurteilsvoll:

> „P33: ‚Vor allem die türkischen Eltern können wenig Deutsch. Und dadurch sprechen auch die Kinder oft sehr schlecht. Die jugoslawischen Eltern sprechen schon besser. Und die polnischen und die tschechischen sehr gut. Sie sind sehr gut integriert‘“ (Kiga 12, 27-29).

Die MitarbeiterInnen drücken zwar keine Vorurteile den Eltern gegenüber direkt aus, aber in drei von zwölf Kindergärten äußert sich das pädagogisch ausgebildete Personal (eine LeiterIn und zwei KindergartenpädagogInnen) über die Eltern mit bestimmten Erstsprachen voreingenommen. So kann es möglicherweise dazu kommen, dass sie die Eltern, über die sie negativ denken, in direktem Kontakt (unbewusst) mit weniger Respekt betrachten, nur weil sie eine bestimmte Familiensprache haben.

7.5.9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

Es zeigt sich, dass die Übersetzungen und die Dolmetschdienste in einem Kindergarten (Kiga 7) als ausgezeichnet bewertet werden können, in einem (Kiga 11) als gut, in acht (Kiga 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 12) als eher genügend und in zwei (Kiga 4, 6) als unzureichend. Die durchschnittliche Note beträgt demnach 2,5 (zwischen eher genügend und genügend).

In zehn Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12) erhalten die Eltern selten schriftliche Informationen auch in anderen Sprachen als Deutsch und

diese sind zumeist gesundheitsbezogen (z. B. Impfungen, Läuse). Nur die Informationen, die das ministerielle Projekt „Frühe Sprachförderung“ betreffen, stehen auf Deutsch und in 14 anderen Sprachen zur Verfügung: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch (z. B. der Elternbrief, der die Eltern dazu ermuntert, mit dem Kind zu Hause die jeweilige Erstsprache zu sprechen bzw. die beiden Sprachen bei zweisprachigen Kindern).

Jedoch nur in einem Kindergarten (Kiga 11) werden den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, mündliche Dolmetschdienste manchmal angeboten (für die Erziehungsberatung) und in nur einem (Kiga 7) ist dies häufig der Fall (es ist ein Haus mit einem hohen Anteil an Kindern von AsylwerberInnen). In keinem Kindergarten werden die Eltern mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit in ihrer Erstsprache vertraut gemacht und in nur einem werden sie nach der Einschätzung der pädagogischen Arbeit in ihrer Erstsprache befragt (Kiga 7).

Die meisten Eltern, die Deutsch nicht genügend gut beherrschen, um sich mit den KindergartenmitarbeiterInnen zu verständigen, bringen zu vorab geplanten Treffen (Einschreibung, Elternabend, Erziehungsberatung, individuelles Gespräch) entweder Verwandte oder Bekannte oder ältere Kinder mit, die für sie übersetzen:

> „In der Früh kommen zwei Mütter mit Türkisch als Erstsprache, die eine übersetzt für die andere, die Deutsch nicht gut spricht. Es handelt sich um die Bezahlung“ (Kiga 10, 97-98).

Wenn eine Verständigung mit den Eltern spontan im Kindergartenalltag notwendig ist, übersetzen oft die älteren Kinder aus dem Kindergarten und Hort bzw. die MitarbeiterInnen, welche die jeweilige Sprache beherrschen:

> „In den Übersetzungen gibt es absolute Selbsthilfe, es übersetzt das Kindergartenteam, andere Eltern, ältere Geschwister oder Hortkinder mit derselben Erstsprache. Die Hortkinder, die gegen 11 oder 12 Uhr in das Haus kommen, übersetzen sehr oft für jüngere Kinder und auch für andere Eltern. Manche Eltern kommen sofort mit Bekannten oder älteren Kindern, die für sie übersetzen können“ (Kiga 9, 20-24).

Die KindergartenpädagogInnen geben sich in allen Einrichtungen Mühe, um mit den Eltern zu kommunizieren, indem sie entweder Englisch zu verwenden versuchen, das allerdings von einigen wenigen Eltern gesprochen wird, oder indem sie Mimik und Gestik einsetzen bzw. die jeweilige Nachricht auf einem Zettel aufschreiben, damit sich diese die Eltern zu Hause übersetzen lassen.

Die Infoblätter für die Eltern werden vom Kindergartenträger im Prinzip auf Deutsch verfasst und nur in Ausnahmefällen in einige (fünf bis sechs) Sprachen übersetzt (das käme nur einmal oder zweimal in Kiga 6 vor). Nur der Brief über frühe Sprachförderung wurde in 14 Sprachen zur Verfügung gestellt, wovon allerdings nur eine LeiterIn berichtete, die zwei Kindergärten führt (Kiga 1 und 2, P3).

7.5.10. Kind-Kind-Interaktion

7.5.10.1. Kind-Kind-Interaktion allgemein

Im Großen und Ganzen sind die Interaktionen zwischen den Kindern allgemein in sechs Kindergärten (Kiga 1, 5, 6, 10, 11, 12) ausgezeichnet, in fünf (Kiga 2, 3, 7, 8, 9) sehr gut und in einem (Kiga 4) genügend. Im Durchschnitt ist die Bewertung sehr gut (6,3).

In allen Kindergärten unterstützen die PädagogInnen Interaktionen zwischen den Kindern (die Kinder dürfen sich frei bewegen) und unterbrechen negative Wechselbeziehungen zwischen den Kindern. In elf Kindergärten (Kiga 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) sind Interaktionen zwischen den Kindern in der Regel positiv, in einem (Kiga 4) finden zwar einige positive Interaktionen zwischen den Kindern statt, aber es kommt öfters zu Raufereien unter ihnen:

> „Um 11 Uhr muss die PädagogIn von der anderen Gruppe weggehen und die Kinder aus den beiden Gruppen werden zusammengesetzt. Wir gehen in den zweiten Aufenthaltsraum und die PädagogIn P9 bleibt allein mit ca. 40 Kindern. Die Kinder sind eher unartig, schlagen sich, die Situation ist sehr anstrengend. Darüber hinaus beginnt Robert (4, Serbisch) sehr aggressiv zu sein, er geht von einem Kind zum anderen und schlägt. Die PädagogIn P9 versucht das Chaos zu beherrschen, sie muss noch das Mittagessen von der Küche bringen und alles organisieren. Kinder sitzen jetzt an den Tischen, gehen sich der Reihe nach die Hände waschen und kommen zurück. Während die Kinder auf das Essen warten, singen sie ein Lied. Inzwischen, wenn die PädagogIn P9 gerade über eine längere Weile nicht mit den Kindern ist und ich alleine mit ihnen bleibe, beginnt Robert (4, Serbisch) einen Sessel mit voller Kraft auf den Boden immer wieder zu hauen. Ich springe erschrocken schnell zu ihm und versuche ihn zu beruhigen. Wenn ich in der Nähe bin, beruhigt er sich und legt sich in einer theatralischen Pose auf eine Bank. Nach einer Weile kommt die PädagogIn P9 und setzt ihn alleine an einen Tisch. Wenn ich mich von ihm entferne, beginnt er wieder mit dem Stuhl herumzuhauen. Ich komme zu ihm wieder zurück und bleibe bei ihm. Solange ich bei ihm bin, verhält er sich relativ ruhig, wobei ich ihn immer wieder ermahnen muss. Die PädagogIn P9 erklärt mir später, dass er wegen seinem aggressiven Verhalten psychologisch betreut wird. Der ganze Tag ist wegen der Aggressivität der Kinder sehr anstrengend und ich konzentriere mich eher darauf, der PädagogIn P9 zu helfen die Situation zu beherrschen, als dass ich das sprachliche Verhalten der Kinder beobachte. Von Notizennehmen ist kaum die Rede. An der PädagogIn P9 kann man sehen, dass sie überlastet ist“ (Kiga 4, 167-186).

In allen Einrichtungen ist die PädagogIn Vorbild für positives soziales Verhalten und in allen außer einem (Kiga 4) hilft sie den Kindern, angemessenes soziales

Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln. In der Hälfte der untersuchten Kindergärten (Kiga 1, 5, 6, 10, 11, 12) schafft die KindergartenpädagogIn einige Möglichkeiten für Kinder zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu vollenden.

7.5.10.2. Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen

Die Bewertungen einzelner Kindergärten in Bezug auf Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch bzw. in Bezug auf Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen stellen sich folgendermaßen dar: in fünf Kindergärten ausgezeichnet (Kiga 2, 5, 6, 9, 11), in fünf Kindergärten sehr gut (Kiga 1, 3, 7, 10, 12) und in zwei Kindergärten gut (Kiga 4, 8). Die Durchschnittsnote beträgt demnach 6,3 (sehr gut).

In allen Kindergärten werden die Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch zugelassen und die Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können. Allerdings, wie bereits erwähnt, werden sie oft aus bestimmten Gründen dazu angehalten, Deutsch zu sprechen (vgl. Kap. 7.5.4.2.). Die diesbezüglichen Regelungen sind manchmal dermaßen umfassend, dass die Verwendung anderer Erstsprachen von den Kindern deutlich eingeschränkt wird (Kiga 3, 4, 9, 10). Die Interaktionen zwischen Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch werden in drei Kindergärten (Kiga 2, 11, 9) unterstützt.

In allen Einrichtungen finden viele positive Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. Es gibt dabei zwei Kindergärten, in denen sich die meisten Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch in dieser nicht unterhalten (Kiga 1, 8):

> „Obwohl Zoran (5, Serbokroatisch) und Erwin (6, Bosnisch) viel miteinander spielen und BKS als Erstsprache haben, sprechen sie die ganze Zeit Deutsch miteinander“ (Kiga 1, 139-141),

> „Die zwei Buben mit Polnisch als Erstsprache spielen nicht miteinander und sprechen im Kindergarten nie Polnisch. Ihre Einstellung gegenüber dem Polnischen scheint neutral bzw. ablehnend zu sein“ (Kiga 8, 77-78),

und solche, in denen dies die meisten Kinder gern tun (Kiga 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12). Das bedeutet jedoch nicht, dass sie mit Kindern anderer Erstsprachen nicht spielen:

> „Hanno (5, Spanisch) und Masar (5, Tschetschenisch) spielen Memory mit mir. Sie müssen die Farbe jeder aufgedeckten Karte auf Deutsch nennen. Achmed (4, Tschetschenisch) spricht mit Masar (5, Tschetschenisch) auf Tschetschenisch, obwohl wir am Tisch Deutsch sprechen. Er fragt sie auf Tschetschenisch und sie gibt die Farbennamen auf Deutsch an. Dann sagt er: ‚Ich spiele auch mit' und spricht ab da Deutsch" (Kiga 7, 85-89).

> „Zu Beginn sind drei Kinder da. Sie spielen zusammen und sprechen Deutsch. Danach spielt Hanno (5, Spanisch) mit Achmed (4, Tschetschenisch), und Chamsat (5, Tschetschenisch) spielt getrennt" (Kiga 7, 122-124).

> „Zahraa (5, Arabisch) spielt mit Nadia (5, Serbisch) und Sanja (5, Bosnisch) in der Puppenecke und sie sprechen dabei Deutsch. Irhad (6, Bosnisch) und Julian (5, Deutsch) spielen zusammen ein Spiel von Julian" (Kiga 10, 133-135).

Aus den Beobachtungen geht ferner hervor, dass Kinder in allen Kindergärten wenig Interesse an den Unterhaltungen anderer Kinder zeigen, die in anderen Sprachen verlaufen:

> „Wenn die Buben mit Rumänisch als Erstsprache beim Anziehen vor dem Spazierengehen Rumänisch miteinander reden, sind die anderen Kinder nicht besonders interessiert. Sie geben erst dann Acht, wenn Sami (5, Rumänisch) ein langes komisches Geräusch mit seinem Mund macht" (Kiga 2, 162-164),

was allerdings nicht bedeutet, dass sie nicht aufmerksam zuhören. In zwei Kindergärten (Kiga 5, 6) wissen die Kinder, welche Erstsprachen andere Kinder haben.

Anfänglich tendieren alle Kinder, die Deutsch überhaupt nicht bzw. nicht gut beherrschen, dazu, ihre Erstsprache zu verwenden und mit den Kindern zu spielen, welche die gleiche Erstsprache haben. Dies betrifft vorwiegend kleine Kinder, aber auch ältere Kinder, die erst seit kurzer Zeit einen Kindergarten besuchen. Es sind zum Teil Kinder, die erst vor kurzem nach Österreich eingewandert sind, aber zum Teil auch Kinder, die schon seit langem hier leben, aber in deren familiärer Umgebung ausschließlich die jeweilige Erstsprache in Verwendung ist und die kein Wort auf Deutsch können. Die größte Herausforderung für die KindergartenpädagogInnen stellen die Kinder dar, die ein Jahr vor dem Schuleintritt stehen und keine Deutschkenntnisse haben, weil es sehr schwierig, wenn nicht unmöglich ist, ihnen Deutsch innerhalb von einem Kindergartenjahr von Anfang an beizubringen. In solchen Fällen ist auch gezielte Deutschförderung zu wenig, weil Kinder mehr Zeit brauchen, um eine Sprache zu erlernen (vgl. Kap. 4.7.). Mit der Zeit, wenn die Kinder in Deutsch mehr Sicherheit haben, beginnen sie immer mehr Deutsch zu sprechen und mischen

sich sprachlich. Wenn die Kinder Deutsch können, wählen sie ihre FreundInnen eher nach dem Alter und der Zuneigung, als nach der Erstsprache:

> „Jovana (6, Serbisch) spielt viel lieber mit Anife (5, Albanisch) als mit den anderen Kindern mit BKS als Erstsprache“ (Kiga 2, 286-287).

> „Zwei Kinder setzen sich zu meinem Tisch und wir spielen Memory miteinander. Ich frage sie, welche Sprache sie zu Hause sprechen. Mohammed (5, Arabisch) antwortet: ‚Arabisch‘. Er kann auch einige Ausdrücke (Hallo, Guten Morgen) problemlos ins Arabische übersetzen. Er ist gesprächig und erzählt, dass sie sehr viele Verwandte und Bekannte haben und er mit allen Arabisch spricht. Er sagt, dass zwei andere Mädchen im Kindergarten, die auch Arabisch sprechen, immer miteinander spielen, aber mit ihm nicht“ (Kiga 4, 94-99).

> „Laut der PädagogIn P18 würden die Kinder fast nie andere Sprachen als Deutsch im Kindergarten sprechen, es liege am Altersunterschied. Die Buben mit Arabisch oder Polnisch als Erstsprache würden nie miteinander spielen“ (Kiga 8, 49-50).

> „Die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch würden gern mit den anderen Kindern mit dieser Sprache spielen aber nicht ausschließlich. Sie würden vorwiegend dann dazu tendieren, wenn sie Deutsch noch nicht gut beherrschen. Es komme nicht nur auf die gemeinsame Erstsprache, sondern auch auf die Deutschkenntnisse, das Alter (Kleine spielen gern allein), die Sympathien an“ (Kiga 9, 88-92).

> „Achmed (6, Tschetschenisch) spielt mit Osaze (5, Yoruba/Englisch) an der Kassa. Osaze versteht noch fast nichts im Deutschen, aber er ist sehr fröhlich und die Buben spielen mit ihm sehr gern“ (Kiga 11, 182-184).

Ein anderer Grund zur Verwendung der Erstsprache sind Freundschaften von außerhalb des Kindergartens. Wenn sich Kinder von zu Hause kennen, ihre Familien befreundet oder benachbart sind, dann neigen sie dazu, sich im Kindergarten in der Erstsprache zu unterhalten, so wie sie das in familiärer Umgebung tun (Kiga 1, 2, 3, 7):

> „Während der Ruhepause spielen zwei Mädchen im Erdgeschoss des Spielhauses, gleich neben mir und ich höre, dass sie eine slawische Sprache sprechen. Ich frage sie, woher sie kommen und ein Mädchen antwortet:
> Caitlyn (5, Kroatisch): ‚Wir kommen aus Split‘.
> Ich: ‚Oh, ich war einmal in Split. Also ihr kommt aus Kroatien?‘
> Caitlyn (5, Kroatisch): ‚Nein, aus Split‘.
> Sie versteht offensichtlich nicht, dass Split eine Stadt in Kroatien ist.
> Ivana (5, Kroatisch): ‚Wir sprechen dieselbe Sprache‘.
> Wenn ich die Mädchen bitte, mir zu sagen, wie ‚Hallo‘ auf Kroatisch ist, antworten sie nicht. Die PädagogIn P1 erklärt mir später, dass die beiden Mädchen Nachbarinnen sind, oft miteinander spielen und dann Kroatisch miteinander sprechen. Sie sind die einzigen, die in der Gruppe ihre Erstsprache, die anders als Deutsch ist, sprechen“ (Kiga 1, 146-157).

> „Die Mehrheit der Kinder spricht Deutsch miteinander. Nur vier Kinder, die Rumänisch als Erstsprache haben und sich von außerhalb des Kindergartens kennen (die Familien sind befreundet) sprechen miteinander Rumänisch. Wenn sie sich an andere Kinder wenden, dann machen sie es nur auf Deutsch. Sie steigen von der einen Sprache auf die andere ohne Anstrengung um und scheinen die beiden Sprachen gut trennen zu können. Während der Jause, wenn sie an zwei verschiedenen Tischen sitzen und mit den Kindern Deutsch sprechen, wendet sich der eine Junge an den anderen am anderen Tisch auf Rumänisch“ (Kiga 2, 84-90).

> „Die tschetschenischen Kinder, die in diesem Kindergarten zahlreich da sind, neigen dazu, miteinander zu spielen und Tschetschenisch zu sprechen. Sie kennen sich jedoch oft von zu Hause, sind NachbarInnen“ (Kiga 3, 71-73).

> „Zu Ruslan (3, Tschetschenisch) kommt seine Schwester Diana (4, Tschetschenisch) und sie unterhalten sich auf Tschetschenisch, danach geht Ruslan woandershin spielen“ (Kiga 3, 117-118).

Überdies kommt es häufig vor – jedoch nicht immer (z. B. Kiga 1) – dass Kinder dann die jeweilige Erstsprache sprechen, wenn es in der Gruppe viele Kinder mit der gleichen Erstsprache gibt. In der Hälfte der beobachteten Kindergärten (Kiga 5, 6, 9, 10, 11, 12) vertreten die PädagogInnen die Anschauung, dass insbesondere Kinder mit Türkisch als Erstsprache dazu neigen, im Kindergarten Türkisch zu sprechen. Die Kinder mit BKS als Erstsprache, die in den Kindergärten insgesamt häufiger vertreten sind, als die Kinder mit Türkisch, sollten ihre Erstsprache im Kindergarten viel seltener verwenden, so Beobachtungen der KindergartenmitarbeiterInnen:

> „Trotzdem würden Kinder ziemlich oft ihre Erstsprachen miteinander sprechen, vor allem die Buben mit türkischer Erstsprache. Die Kinder mit BKS als Erstsprache würden eher Deutsch miteinander sprechen“ (Kiga 5, 54-56).

Eine mögliche Erklärung könnte in der häufigen Verwendung der eigenen Erstsprache und seltener Verwendung der deutschen Sprache durch die Eltern liegen, womit den Kindern einerseits die Wertigkeit der Erstsprache vermittelt wird, andererseits allerdings, dass ihre Eltern ohne Deutschkenntnisse ohnehin gut zurechtkommen. Dies könnte unter Umständen auch ein Grund dafür sein, dass Kinder mit Türkisch als Erstsprache die Zweckmäßigkeit des Erlernens der deutschen Sprache nicht einsehen und häufiger als andere Kinder mangelhafte Deutschkenntnisse aufweisen. Die PädagogInnen vertreten häufig die Anschauung, dass die türkischsprachigen Eltern nicht gut Deutsch beherrschen bzw. sich keine Mühe geben, Deutsch zu erlernen, was sich auf die Deutschkenntnisse der Kinder niederschlagen könnte:

> „P23: ‚Die türkischen Eltern bemühen sich nicht so sehr, [um Deutsch zu erlernen]‘“ (Kiga 9, 27).

> „P33: ‚Vor allem die türkischen Eltern können wenig Deutsch. Und dadurch sprechen auch die Kinder oft sehr schlecht‘“ (Kiga 12, 27-28).

Eine andere mögliche Erklärung, dass die mangelhafte Beherrschung des Deutschen von den Kindern durch die fehlende Ermunterung zum Deutscherwerb von Seiten der Eltern zustande kommt, kann hingegen angesichts der Ergebnisse der Studie von Brizić (2007) nicht als geltend angenommen werden. Die

Forscherin kommt nämlich zum Schluss, dass gerade die Bildungsaspirationen von Eltern mit Türkisch als Erstsprache besonders hoch sind.

Im Großen und Ganzen kann jedoch festgehalten werden, dass die Kinder gern auch mit jenen Kindern spielen, die andere Erstsprachen haben.

7.5.11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion

7.5.11.1. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein

Insgesamt ist die MitarbeiterIn-Kind-Interaktion im Allgemeinen in neun Kindergärten ausgezeichnet (Kiga 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12), in einem sehr gut (Kiga 7), in einem gut (Kiga 4) und in einem eher gut (Kiga 2). Die durchschnittliche Bewertung beträgt demnach 6,5 und liegt zwischen sehr gut und ausgezeichnet.

In allen zwölf Kindergärten reagiert die MitarbeiterIn meistens in einer freundlichen, unterstützenden Art und Weise auf die Kinder und wenn es unangenehme Interaktionen überhaupt gibt, dann nur sehr wenige. Überall hat die MitarbeiterIn angemessenen Körperkontakt und zeigt den Kindern gegenüber Respekt, indem sie aufmerksam zuhört, Blickkontakt herstellt, Kinder fair behandelt und keine Unterschiede macht. In zehn Kindergärten (Kiga 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) reagiert die MitarbeiterIn anteilnehmend, um Kindern zu helfen, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind, und scheint Freude daran zu haben, mit den Kindern zusammen zu sein. In neun Einrichtungen (Kiga 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12) fördert die MitarbeiterIn die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern und Erwachsenen, d. h., sie wartet mit ihrer Antwort so lange, bis die Kinder ihre Fragen zu Ende formuliert haben und regt die Kinder in höflicher Art an zuzuhören, wenn Erwachsene sprechen.

7.5.11.2. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen

In zwei Kindergärten (Kiga 2, 11) ist die MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ausgezeichnet, in neun (Kiga 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12) gut und in einem (Kiga 4) eher gut. Mit dem Durchschnitt von 5,5 kann die Variable als zwischen gut und sehr gut bewertet werden.

In allen Kindergärten betrachtet die MitarbeiterIn alle Kinder gleich, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache bzw. vom Sprachbeherrschungsgrad,

und in allen zeigt sie den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie ihrer Kultur und Religion Respekt. In zwei Kindergärten (Kiga 2 und 11) zeigt die MitarbeiterIn Interesse an anderen Erstsprachen und Kulturen der Kinder und versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen. Zwei AssistentInnen entschieden sich, eine Fremdsprache zu erlernen, die sich in Österreich keines großen Ansehens erfreut, nämlich eine BKS (A1 mit Polnisch als Erstsprache von Kiga 2) und eine Türkisch (A12 mit Deutsch als Erstsprache von Kiga 11). Die Kinder hingegen sind oft (Kiga 3, 5, 6, 11) neugierig auf andere Sprachen als Deutsch, die von der PädagogIn bzw. einer anderen erwachsenen Person im Kindergartenalltag verwendet werden.

Die Kindergartenkinder sind sich dessen sehr wohl bewusst, dass von ihnen erwartet wird, dass sie im Kindergarten Deutsch sprechen, und wenden sich an die KindergartenmitarbeiterInnen prinzipiell auf Deutsch und nur in einzelnen Fällen in der Erstsprache. Die KindergartenpädagogInnen sprechen fast ausschließlich Deutsch mit den Kindern, nur eine (Kiga 11, P30) spricht einen Buben, der noch kein Deutsch beherrscht, auf Englisch an:

> "P30: 'And where are you from, Osaze?'
> Osaze (5, Yoruba/Englisch): ‚Nigeria' [Najdziria]" (Kiga 11, 214-215).

Etwas häufiger, allerdings mit einer Ausnahme immer noch sehr selten, werden die Kinder in ihren Erstsprachen von AssistentInnen kurz angesprochen, die auch über entsprechende Sprachkenntnisse verfügen (Kiga 3, 4, 5, 7, 11). Die Verwendung dieser Sprachen beschränkt sich allerdings sehr oft auf Ermahnungen oder Interventionen bei Konflikten, Missverständnissen und in gefährlichen Situationen:

> „Inzwischen bemerkt die PädagogIn P6, dass Kristjan (4, Serbisch) mit einem grünen Geldschein spielt und will überprüfen, ob das echtes Geld ist. Kristjan hat Angst, dass sie ihm das Geld nehmen will, und lässt es nicht zu. Da ruft die PädagogIn P6 die AssistentIn A4 mit BKS als Erstsprache und bittet sie, ihn danach in BKS zu fragen, und die Sache zu klären. Als die AssistentIn A4 ihm auf Serbisch erklärt, dass sie den Geldschein nur anschauen will, lässt es Kristjan zu. Es ist zwar echtes Geld, aber serbisches, von sehr kleinem Wert (€ 1-2) und die MitarbeiterInnen lassen es ihn behalten. In einem Konfliktmoment oder einem Missverständnis auf Grund der fehlenden Sprachkenntnisse erweisen sich die Sprachkenntnisse der AssistentIn als sehr wichtig" (Kiga 3, 150-157).

> „Nuri (3, Türkisch, anstrengend) spielt mit dünnen, langen Stöcken, die für die Augen gefährlich sein könnten. Die AssistentIn A6 ermahnt ihn auf Deutsch, und als er nicht reagiert, wiederholt sie den Satz auf Türkisch. Erst dann gehorcht der Bub und hört auf, mit den Stöcken zu spielen" (Kiga 5, 135-137).

Nur eine AssistentIn (Kiga 2, A3) spricht im Kindergarten sehr oft mit den Kindern BKS oder Polnisch und viele Kinder sprechen sie in der Erstsprache an:

> „Die AssistentIn A3, deren Muttersprache Polnisch ist, und die Russisch und Serbokroatisch spricht, spricht oft mit den Kindern auf Polnisch oder auf Serbokroatisch. Die meisten Kinder mit BKS als Muttersprache sprechen die AssistentIn in ihrer Erstsprache an, nur Jovana (6, Serbisch) wendet sich an sie auf Deutsch“ (Kiga 2, 95-98).

> „Im Kindergarten gibt es auch einen dritten Jungen aus Polen, Mateusz (5, Polnisch), der erst vor einem halben Jahr nach Österreich kam, seit 2,5 Monaten im Kindergarten ist und noch kein Deutsch spricht. Die polnischsprachige AssistentIn A3 ist für ihn eine tolle Ansprechperson, sie übersetzt für ihn sehr viel und der Junge will auch, dass sie das tut, er will alles übersetzt bekommen. Sie übersetzt auch manchmal für Kinder mit BKS als Muttersprache“ (Kiga 2, 113-117).

Interessant ist überdies die Beobachtung, dass die Kinder es zu genießen scheinen, wenn sie sich mit den Erwachsenen im Kindergarten in ihrer Sprache unterhalten können:

> „Am Anfang der zweiten Beobachtung spiele ich mit Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) und Arijana (5, Rumänisch/Serbisch) Memory. Beide Mädchen sprechen die ganze Zeit Deutsch mit mir, sie können sich auf Deutsch gut ausdrücken. (...) Am Ende zählen wir die Karten. Jedes Mädchen zählt laut auf Deutsch, wir kommen bis auf zehn, weil Arijana insgesamt zehn Karten sammelte. Dann bitte ich sie, die Karten noch einmal auf Serbisch zu zählen. Sie sind ein bisschen verwirrt, aber ich beginne laut zu zählen ‚jedan, dva‘ und sie freuen sich schon und zählen beide mit mir laut und deutlich auf Serbisch bis zehn. Wenn ich inzwischen einen Fehler bei ‚fünf‘ mache und das russische Wort ‚piat‘ statt dem serbischen ‚pet‘ sage, ist Arijana verwirrt, aber ich korrigiere mich. Da ich ‚neun‘ und ‚zehn‘ nicht so gut aussprechen kann, wollen sie noch einmal vom Anfang an zählen und wir tun dies gemeinsam. Wir spielen Memory einige Male und jedes Mal zählen wir auf Serbisch. Es scheint mir, dass sie Spaß daran haben“ (Kiga 3, 171-186).

Die Kinder sind auch häufig an den für sie fremden Sprachen interessiert, die im Kindergartenalltag durch erwachsene Personen verwendet werden:

> „Ilker (5, Türkisch) hört, dass ich mit Iwo (3, Polnisch) eine andere Sprache als Deutsch spreche und fragt:
> Ilker (5, Türkisch): ‚Ist das Englisch?‘
> Ich: ‚Nein, das ist Polnisch. Wir beide kommen aus Polen und sprechen Polnisch‘“ (Kiga 6, 99-102).

> „Ich sitze mit den Kindern an einem Tisch, lege mit ihnen Puzzle und stelle mich den Kindern vor:
> Ich: ‚Ich heiße Ewelina und ich spreche Polnisch‘.
> Wenn sie mich neugierig anschauen, sage ich ihnen einige Sätze auf Polnisch. Sie hören mir aufmerksam zu. Ich frage sie dann nach ihrer Sprache:
> Achmed (5, Tschetschenisch/Russisch): ‚Ich sprech Tschetschenisch. Und meine Mama und Papa auch. Und meine Schwester auch. Sagst du noch etwas in deiner Sprache?‘
> Ich sage wieder einige Sätze auf Polnisch, er hört zu und lacht danach. Ich frage ihn:
> Ich: ‚Gefällt es dir, gefällt dir Polnisch?
> Achmed (5, Tschetschenisch/Russisch): Ja!‘“ (Kiga 11, 103-111).

> „Osaze (5, Yoruba/Englisch) versteht noch sehr wenig Deutsch und die PädagogIn P28 spricht mit ihm auf Englisch. Sie sagt ihm wie man ‚Happy birthday‘ auf Deutsch sagt und er wiederholt ‚Alles Gute zum Geburtstag‘ sehr gut. Alle Kinder hören mit Aufmerksamkeit zu. Wenn die PädagogIn P28 mit Osaze (5, Yoruba/Englisch) auf Englisch spricht, wird sie von einem Buben gefragt:

Matija (6, Serbisch): ‚Woher kannst du diese Sprache?'
P28: ‚Von der Schule. Ich lernte Englisch in der Schule'" (Kiga 11, 154-159).

Bemerkenswert ist ferner, dass die Kinder nicht nur hören, dass meine Aussprache in Deutsch von jener der MuttersprachlerInnen abweicht, sondern manchmal auch präzisieren können, woran sie es erkennen:

„Als ich mit den Kindern kurz allein bleibe und mich auf Deutsch an sie wende, sagt ein Bub zu mir:
Gabriel (5, Arabisch): ‚Du sprichst so komisch'.
Ich: ‚Weil ich Polnisch als Muttersprache habe'.
Gabriel (5, Arabisch): ‚Und ich habe Arabisch'.
Ich frage ihn dann, wie ‚Hallo' auf Arabisch ist, aber er kann es nicht sagen" (Kiga 3, 163-178).

„Ich sitze inzwischen mit den Kindern und beobachte, wie sie ihre Aufgaben aus den Vorschulmappen machen. Ich frage von Zeit zu Zeit nach etwas. Plötzlich fragt mich ein Mädchen:
Sarah (5, Deutsch): ‚Welche Sprache sprichst du?'
Ich antworte überrascht:
Ich: ‚Polnisch. Woran erkennst du, dass ich eine andere Sprache spreche?'
Sarah (5, Deutsch): ‚Weil ich es anders hör'.
Ich: ‚Und welche Sprache sprichst du?'
Sarah (5, Deutsch): ‚Deutsch'.
Es zeigt sich, dass Sarah nicht nur bemerkt, dass ich Deutsch mit Akzent spreche, sondern sie kann auch spezifizieren, wie sie darauf kam, nämlich, weil sie es anders hörte" (Kiga 5, 214-218).

„Joel (5, Spanisch): ‚Mein Papa ist Hebräisch und er ist in die französische Schule gegangen. Welche Sprache sprichst du?'
Ich: ‚Ich spreche Polnisch. Woher weißt du, dass Deutsch nicht meine Sprache ist?'
Joel (5, Spanisch) sagt: ‚Es klingt komisch'.
Ich wende mich an zwei Mädchen, die uns zuhören und frage sie, ob sie das auch hören, aber sie verneinen mit dem Kopf" (Kiga 6, 184-189).

„Als ich an der Reihe bin, sage ich:
Ich: ‚Ich bin glücklich, weil ich euch heute besuche und mit euch spielen kann'.
Achmed (6, Tschetschenisch): ‚Bist du Jugoslawisch?',
Ich: ‚Nein, ich komme aus Polen und ich spreche Polnisch. Polnisch ist meine Muttersprache'" (Kiga 11, 206-209).

Zusammenfassend kann bezüglich der Verwendung verschiedener Sprachen im Kindergarten durch die KindergartenpädagogInnen und AssistentInnen festgestellt werden, dass sie darauf achten, dass im Kindergarten Deutsch gesprochen wird. Eine systematische, pädagogisch geplante Verwendung anderer Erstsprachen als Deutsch ist in nur einem Kindergarten (Kiga 11) vorgesehen, und zwar in Form von Liedern und Gedichten, die den Kindern in verschiedenen Sprachen beigebracht werden, was allerdings während der Beobachtung nicht wahrgenommen werden konnte (vgl. Kap. 7.5.5.2.).

7.5.12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion

7.5.12.1. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein

Zusammenfassend kann die allgemeine MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in zwei Kindergärten (Kiga 1, 6) als ausgezeichnet bewertet werden, in acht (Kiga 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12) als sehr gut und in zwei (Kiga 4, 9) als gut. Die Kontakte zwischen den Eltern und den KindergartenmitarbeiterInnen sind also insgesamt sehr gut (6,0).

In allen untersuchten Kindergärten erhalten die Eltern schriftliche Informationen über Rahmenbedingungen der Einrichtung, d. h. Elternbeiträge, Öffnungszeiten, Regeln für die Aufnahme kranker Kinder. Kindbezogene Informationen zwischen Eltern und MitarbeiterIn werden häufig ausgetauscht, d. h. es gibt regelmäßige informelle Gespräche und am Anfang des Kindergartenjahres wird ein Elternabend veranstaltet (vom Träger vorgeschrieben, verpflichtend und bezahlt). Vor Aufnahme der Kinder werden die Eltern eingeladen, die entsprechende Kindergruppe kennen zu lernen, und es gibt für Eltern und Familienmitglieder gewisse Möglichkeiten zur Teilnahme am Gruppengeschehen (z. B. Geburtstag, Frühstücken); die Eltern werden bei Bedarf an Fachleute verwiesen. Die Interaktionen zwischen Familienmitgliedern und MitarbeiterIn sind im Allgemeinen respektvoll und positiv. In sieben Kindergärten (Kiga 1, 2, 5, 6, 8, 10, 11) werden die Eltern mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit vertraut gemacht. In fünf Einrichtungen (Kiga 1, 3, 6, 7, 12) werden die Eltern jährlich nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt.

7.5.12.2. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen

Insgesamt wird die MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf die Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einem Kindergarten (Kiga 2) als ausgezeichnet, in vier (Kiga 1, 6, 7, 11) als gut, in vier (Kiga 4, 5, 8, 10) als eher gut und in drei (Kiga 3, 9, 12) als genügend bewertet, was einen Durchschnitt von 4,3 ergibt (eher gut).

In allen Kindergärten betrachtet die MitarbeiterIn alle Eltern gleich, unabhängig vom Migrationshintergrund bzw. von der Erstsprache oder von der Beherrschung des Deutschen und zeigt allen Eltern Respekt, d. h., sie ist freundlich, hört zu, ist einfühlsam und kooperativ und trägt zu einer Atmosphäre

der Wärme und Unterstützung bei. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass in drei Kindergärten Vorurteile über die Eltern mit bestimmten Erstsprachen ausgedrückt werden (Kiga 3, 9, 12, vgl. Kap. 7.5.8.).

Für die Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt es in allen Kindergärten gewisse Möglichkeiten zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache, wie beispielsweise das Vorlesen eines Buches oder das Erzählen einer Geschichte, aber die Eltern nutzen diese Möglichkeiten überhaupt nicht. In keinem Kindergarten werden die Eltern dazu eingeladen, ihre Kultur während der Feste anderen Beteiligten tatsächlich näherzubringen – das gegenseitige Kennenlernen beschränkt sich in Wirklichkeit auf das Mitbringen eines typischen Gerichts und eventuell auf den anschließenden Austausch von Kochrezepten:

> „Im Kindergarten gibt es eine Monatszeitung für die Eltern, in der Beiträge von Eltern beschrieben werden. Es gibt dort beispielsweise das Rezept für Kekse, die für das Laternenfest gebacken wurden, sowohl in der deutschen, als auch in der serbischen Sprache, weil sie durch eine Mutter mit Serbisch als Erstsprache gebacken wurden. Für das Brot gibt es das Rezept auf Deutsch und Türkisch“ (Kiga 1, 37-40).

> „P27: ‚Für die Feier werden Rezepte aus verschiedenen Ländern ausprobiert‘“ (Kiga 11, 45).

Die meisten Interaktionen zwischen den Eltern und den KindergartenmitarbeiterInnen verlaufen auf Deutsch, es handelt sich zumeist um eine kurze Begrüßung und Verabschiedung. Wenn die Eltern aber wissen, dass die jeweilige MitarbeiterIn ihre Erstsprache spricht, unterhalten sie sich gern in dieser. In einem Kindergarten behauptet die AssistentIn (A3), dass die Eltern lieber mit ihr auf BKS oder Polnisch sprechen, als mit der PädagogIn auf Deutsch, weil sie Angst haben, dass sie auf Deutsch Fehler machen. Sprechen die MitarbeiterInnen die Eltern in ihrer Erstsprache an, was in vier Kindergärten beobachtet werden kann (Kiga 2, 7, 11, 12), freuen sich die Eltern darüber:

> „Die Mutter von Milos (5, Serbisch) kommt auch etwas früher und findet uns im Park. Sie begrüßt die beiden MitarbeiterInnen auf Deutsch, aber dann spricht sie die AssistentIn auf Serbisch an. Sie könnte ihren Sohn abholen und nach Hause gehen, aber anstatt dessen begleitet sie uns zurück in den Kindergarten und unterhält sich fröhlich mit der AssistentIn. Sie scheint diese Unterhaltung sehr zu genießen“ (Kiga 2, 168-173).

> „Die AssistentIn A9 sagt den tschetschenischen Eltern (MuslimInnen) die Wünsche zu Bairam auf Russisch und sie antworten lächelnd auch auf Russisch“ (Kiga 7, 125-127).

> „Die PädagogIn P32 unterhält sich mit Lauras (5, Mazedonisch/Englisch) Mutter auf Englisch und diese erzählt lebhaft, was ihr gestern zustieß“ (Kiga 12, 76-77).

Insbesondere wichtig erscheint die Arbeit am Bewusstsein der Eltern über die Bedeutung des Erstspracherwerbs zu sein. Aus den Beobachtungsergebnissen geht hervor, dass es immer noch vorkommt, dass Eltern, die Deutsch nicht gut beherrschen, mit den Kindern Deutsch sprechen:

> „Das Eingewöhnungskind Elayda (3, Türkisch) weint, wenn ihre Mutter wegzugehen versucht, deswegen bleibt sie die ganze Zeit. Die Mutter spricht mit ihrer Tochter vorwiegend auf Deutsch (mit einem Akzent) und nur manchmal auf Türkisch“ (Kiga 10, 138-140),

oder dass sie wünschen, dass ihren Kindern im Kindergarten verboten wird, die Erstsprache zu verwenden.

In einem Kindergarten (Kiga 2) erzählt die AssistentIn (A3), dass sie einmal von einem Vater gebeten worden sei, mit seiner Tochter im Kindergarten kein Polnisch zu sprechen. Sie hätte dem Vater erklärt, dass sie das nicht mache, weil sie vor dem Mädchen nicht plötzlich vortäuschen wolle, kein Polnisch zu sprechen. Außerdem ist die AssistentIn der Ansicht, dass die Entwicklung der Erstsprache für die intellektuelle Entwicklung des Kindes wichtig und es schade sei, wenn die Eltern den Erstspracherwerb nicht pflegen. Eine andere Mutter aus diesem Kindergarten spreche mit ihren Söhnen kein Polnisch, weil sie den Eindruck habe, dass sie sie nicht verstehen. Manchmal mischt sie zwei Sprachen in einem Satz:

> „Inzwischen werden zwei Buben gebracht, deren Mutter Polin ist und sie verabschiedet sich von Dominik (2, Polnisch): ‚Daj Mami Bussi‘, indem sie ein polnisches Verb in einem deutschen Satz verwendet (sie spricht mit den Kindern im Prinzip nur noch auf Deutsch)“ (Kiga 2, 194-196).

In einem anderen Kindergarten (Kiga 6) hätten die Eltern gefordert, dass den Kindern im Kindergarten verboten würde, Türkisch zu sprechen. Es hätte sich gezeigt, dass sich die Kinder auf Türkisch beschimpften und die MitarbeiterInnen nicht reagierten, weil sie nichts verstanden. Die Aufforderung der Eltern sei allerdings abgelehnt und kein generelles Verbot der Verwendung von Türkisch eingeführt worden, sondern mit Hilfe der Eltern eine Liste mit Schimpfwörtern gefertigt und aufgehängt, dank der sie wissen würden, wenn sich Kinder gegenseitig beleidigen. Auf der Liste stehen derzeit 15 Schimpfwörter auf Türkisch und zwei auf BKS (vgl. Kap. 7.5.2.).

In einer weiteren Einrichtung (Kiga 9) hätten viele Eltern mit Türkisch als Erstsprache gebeten, dass ihre Kinder von anderen türkischsprachigen Kindern getrennt werden, damit sie Deutsch sprechen. Die LeiterIn (P22), die im Bereich

der Anerkennung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Kindergarten umfangreiches Wissen habe, hätte dieser Bitte nicht zugestimmt. Sie hätte im Gegenteil versucht, die positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten umzusetzen und dadurch die Identität und das Selbstvertrauen der Kinder zu festigen.

Zusammenfassend kann demzufolge festgestellt werden, dass es relativ häufig vorkommt, dass es die Eltern sind, die den eigenen Kindern verbieten, im Kindergarten die Erstsprache zu sprechen. Solch eine Forderung wurde von einem Teil der Eltern in zumindest drei von zwölf beobachteten Kindergärten gestellt, wie mir während der Beobachtung berichtet wurde. Die meisten Eltern sprechen jedoch mit ihren Kindern die jeweilige Erstsprache:

> „Wenn Schapei (5, Bengali) abgeholt wird, spricht die Mutter auch Deutsch mit den PädagogInnen, aber wenn sie den Jungen beruhigt, weil er zu weinen beginnt, dann spricht sie mit ihm auf Bengali“ (Kiga 2, 165-166),
>
> „Wenn Irhad (6, Bosnisch) abgeholt wird, begrüßt ihn seine Mutter auf Bosnisch und er antwortet auf Deutsch. Die meisten Eltern sprechen die jeweilige Erstsprache mit ihren Kindern und die Kinder antworten zumeist auch in der Erstsprache“ (Kiga 10, 141-144),

und befürworten deren freie Verwendung im Kindergarten. Wenn dies nicht der Fall ist, sorgen in diesen drei Kindergärten die MitarbeiterInnen dafür, dass den Kindern das Mittel zum Selbstausdruck – die Sprache – nicht weggenommen wird.

7.5.13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion

7.5.13.1. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein

Im Allgemeinen können die Interaktionen zwischen den MitarbeiterInnen in acht Kindergärten (Kiga 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11) als ausgezeichnet, in drei (Kiga 4, 8, 12) als sehr gut und in einem (Kiga 2) als gut bewertet werden. Die durchschnittliche Bewertung liegt demnach bei 6,6 (ausgezeichnet).

In allen Kindergärten werden kindbezogene Informationen täglich zwischen den KindergartenmitarbeiterInnen ausgetauscht und ihre Betreuungsaufgaben sind gerecht, für jede MitarbeiterIn eindeutig definiert und so verteilt, dass sowohl die Pflege als auch Spielaktivitäten reibungslos durchgeführt werden. In elf Kindergärten (Kiga 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) sind die Interaktionen zwischen den MitarbeiterInnen positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei und in einem (Kiga 2) sind sie

etwas distanzierter, aber behindern die Betreuungsaufgaben nicht. In diesem Kindergarten ist seit kurzem eine neue PädagogIn im Einsatz und die MitarbeiterInnen kennen sich noch nicht gut. Die MitarbeiterInnen, die mit derselben Gruppe oder im selben Raum arbeiten, haben nur unregelmäßig und selten Zeit für Planung und Reflexion. In acht Kindergärten (Kiga 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11) werden positive Beziehungen der MitarbeiterInnen zueinander durch Veranstaltungen gefördert und die gemeinsame Teilnahme an Fachveranstaltungen unterstützt.

7.5.13.2. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen

Im Großen und Ganzen sind die Interaktionen zwischen MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen in drei Kindergärten ausgezeichnet (Kiga 5, 9, 11), in fünf (Kiga 1, 3, 6, 7, 10) sehr gut, in drei (Kiga 4, 8, 12) gut und in einem Kindergarten (Kiga 2) genügend. Dies ergibt im Durchschnitt 5,8 (sehr gut).

In allen Kindergärten behindern die Beziehungen zwischen den KindergartenmitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen die Betreuungsaufgaben nicht und in elf (außer Kiga 2) sind sie positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei. Im Kindergarten 2, in dem eine neue PädagogIn zu arbeiten begann, scheinen die Relationen zwischen den MitarbeiterInnen zurückhaltend zu sein. Die PädagogIn erweckt den Eindruck, dass es sie stört, dass sich die AssistentIn mit den Kindern, den Eltern sowie mit mir in einer anderen Sprache als Deutsch unterhält, und die AssistentIn scheint die vorige PädagogIn zu vermissen, von der sie behauptet, dass sie im Vergleich zu der jetzigen PädagogIn viel engagierter in der Arbeit mit Kindern wäre, und indem sie offenbart, dass sie beim Abschied geweint hätten. In acht Kindergärten (Kiga 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11) werden positive Beziehungen der MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen zueinander durch Veranstaltungen, die fremde Kulturen näher bringen sollten, gefördert. In drei Kindergärten (Kiga 5, 9, 11) wird die gemeinsame Teilnahme der MitarbeiterInnen an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität unterstützt.

7.5.14. Gruppenstruktur

7.5.14.1. Gruppenstruktur allgemein

Insgesamt ist die Gruppenstruktur im Allgemeinen in acht Kindergärten (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12) ausgezeichnet und in vier (Kiga 1, 2, 8, 9) gut, was eine durchschnittliche Bewertung von 6,3 (sehr gut) ausmacht.

Die Kinder in allen Kindergärten haben vielfältige Möglichkeiten, sich in selbst ausgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden und viele Aktivitäten sowie einige Routineabläufe finden in kleinen Gruppen oder individuell statt. In acht Kindergärten (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12) beschäftigt sich die PädagogIn in pädagogischen Interaktionen sowohl mit kleinen Gruppen und einzelnen Kindern als auch mit der Gesamtgruppe. In diesen Einrichtungen sind die Aktivitäten in der Gesamtgruppe auf kurze Perioden begrenzt, die dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder entsprechen. In den übrigen vier Kindergärten (Kiga 1, 2, 8, 9) wird kein Morgenkreis organisiert, der einen wichtigen Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten bildet. In neun Kindergärten (Kiga 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12) sorgen verschieden zusammengesetzte Teilgruppen für Abwechslung während des Tagesablaufs.

7.5.14.2. Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen

Zusammenfassend kann die Gruppenstruktur in Bezug auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einem Kindergarten (Kiga 11) als eher gut und in elf (Kiga 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12) als genügend bewertet werden. Der Durchschnitt liegt also bei 3,1 und ist genügend.

Die Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch haben in allen Kindergärten viele Möglichkeiten, sich in selbst ausgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden. In einem Kindergarten (Kiga 11) finden einige Aktivitäten (Singen) in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können. In den übrigen elf Einrichtungen werden keine solchen Aktivitäten organisiert. Kurze sprachliche Aktivitäten in einer anderen Erstsprache als Deutsch, wie das Vorlesen eines Buches durch eine MitarbeiterIn oder eine Mutter, werden in keinem Kindergarten veranstaltet.

7.5.15. Exkurs: Metasprachliche Bewusstheit der Kinder

Die meisten Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können ab einem gewissen Alter, das zumeist bei ca. drei oder vier Jahren liegt, spezifizieren, welche Sprache sie zu Hause verwenden. Auf die Frage nach der Erstsprache, die ich den Kindern während der Beobachtung oft stellte, konnte die Mehrheit der Kinder die richtige Antwort geben. Einige Beispiele dafür werden im Folgenden genannt.

> „Ich: ‚Welche Sprache sprichst du zu Hause?
> Berkay (5, Türkisch): ‚Türkisch. Ich komme aus der Türke'i" (Kiga 6, 109-110).
>
> „Nadja (5, Bosnisch): ‚Bosnisch. Ich spreche Bosnisch mit meiner Mama und meinem Papa und mit meiner Schwester'" (Kiga 9, 142-143).
>
> „Cheda (6, Tschetschenisch/Russisch): ‚Ich sprech zu Hause Tschetschenisch. Meine Mutter nicht so gut Deutsch, ein bisschen Deutsch hab ich im Kindergarten gelernt. Mit Papa hab ich Deutsch gelernt. Ich sprech mit meinem Papa Deutsch. Mama kann nur bissi Tschetschenisch, bissi Deutsch. Mein Vater kann gut Deutsch, aber ich hab's im Kindergarten gelernt'" (Kiga 11, 126-129).
>
> „Es gibt drei Kinder, die entweder Bosnisch oder Kroatisch als Muttersprache haben und sie unterhalten sich auf BKS. Wenn ich zu Magdalena (7, Kroatisch) sage:
> Ich: ‚Ich habe vergessen, dass du Serbisch, und nicht Deutsch als Muttersprache hast',
> korrigiert sie mich:
> Magdalena (7, Kroatisch): ‚Kroatisch'" (Kiga 2, 183-187).
>
> „Ich: ‚Welche Sprache sprichst du zu Hause? Rumänisch oder Serbisch?'
> Lisa Maria (5, Rumänisch/Serbisch): ‚Rumänisch'" (Kiga 8, 86-87).
>
> „Aleksander (5, Serbisch): ‚Obe' [aus dem Serbischen: ‚Beide'].
> Ich: ‚Sprichst du zwei Sprachen?'
> Aleksander (5, Serbisch): ‚Ja, Serbisch und Jugoslawisch'" (Kiga 11, 131-133).
>
> „Alma (5, Albanisch): ‚Ich bin aus Kosovo, ich habe Albanisch'.
> Ich: ‚Kommst du aus Pristina?'
> Sie lächelt und erzählt weiter:
> Alma (5, Albanisch): ‚Ich habe Vieles mal vergessen, ich kann jetzt besser Deutsch als Albanisch, aber wenn ich dort war, habe ich mehr verstanden'.
> Ich: ‚Und welche Sprache sprichst du zu Hause?'
> Alma (5, Albanisch): ‚Mal so, mal so. Meine Großmutter ist jetzt die ganze Zeit dort. Sie war mal hier. Wenn Cristina [5, Rumänisch] mich besucht, muss ich Deutsch sprechen'.
> Ich: ‚Und wie sagt man ‚Hallo' auf Albanisch?'
> Sie schweigt über eine Weile und sagt dann:
> Alma (5, Albanisch): ‚Ich darf darüber nicht reden'.
> Zur Zeit der Beobachtung (09.01.2008) versuchte sich der Kosovo von Serbien zu trennen, was letztendlich einen Monat später geschah (am 17.02.2008)" (Kiga 9, 104-116).
>
> „Ich: ‚Woher kommst du, Ksenija?'
> Ksenija (5, Serbisch): ‚Ich komme aus Österreich. Und meine Mama und Papa auch'.
> Ich: ‚Und welche Sprache sprichst du mit deiner Mama?'
> Ksenija (5, Serbisch): ‚Serbisch'" (Kiga 5, 192-195).

Darüber hinaus gibt es Kinder, die sich nicht nur der eigenen Erstsprache bewusst sind, sondern auch der Erstsprachen anderer Kinder:

„Nachdem wir viel über die Erstsprachen der Kinder sprechen, fragt mich Alma (5, Albanisch):
Alma (5, Albanisch): ‚Weißt du, wie Oguz spricht?'
Ich: ‚Nein. Wie?'
Alma (5, Albanisch): ‚Türkisch. Er und Emre. Aber nicht viele Kinder, er und Emre' (Kiga 9, 134-137).

„Ich: ‚Ich komme aus Polen. Wer ist noch polnisch in eurer Gruppe?'
Berkay (5, Türkisch): ‚Iwo'.
Er weiß, dass Iwo Polnisch als Erstsprache hat, obwohl der Bub im Kindergarten relativ neu ist" (Kiga 6, 155-157).

Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die es nicht wissen bzw. sich dessen nicht sicher sind, welche Sprache sie im familiären Bereich verwenden oder die Verwendung einer anderen Sprache verleugnen. Um einige Beispiele zu nennen:

„Ich: ‚Welche Sprache sprichst du zu Hause?'
Er antwortet nicht. Dann frage ich ihn:
Ich: ‚Sprichst du Polnisch zu Hause?'
Mikael (4, Polnisch): ‚Nein'.
Dann sage ich zu ihm:
Ich: ‚Dzień dobry' [aus dem Polnischen: ‚Guten Morgen'],
und er schaut mich neugierig an aber antwortet nicht. Er spricht überhaupt kein Polnisch mit mir" (Kiga 8, 62-68).

„In der Garderobe helfe ich den Kindern sich anzuziehen und frage einen Buben:
Ich: ‚Sprichst du Polnisch?'
Sadak (3, Polnisch): ‚Nein' (Kiga 8, 72-75).

„Saskia (4, Bosnisch) kuschelt mit der PädagogIn P25. Ich frage sie, welche Sprache sie spricht und sie antwortet:
Saskia (4, Bosnisch): ‚Deutsch'.
Ich: ‚Und welche Sprache sprichst du zu Hause?'
Saskia (4, Bosnisch): ‚Deutsch' (Kiga 10, 99-103).

„Agon (5, Albanisch): ‚Ich weiß nicht'.
Ich: ‚Sprichst du vielleicht Albanisch?'
Agon (5, Albanisch): ‚Ja'" (Kiga 11, 135-137).

„Ich: ‚Welche Sprache sprichst du?'
Emel (4, Türkisch): ‚Emel'.
Ich: ‚Ich spreche Deutsch, und du?'
Emel (4, Türkisch): ‚Ich auch Deutsch'.
Ich: ‚Und welche Sprache sprichst du zu Hause mit Mama und Papa?'
Sie antwortet nicht, dann frage ich wieder:
Ich: ‚Sprichst du vielleicht Türkisch?'
Sie nickt" (Kiga 11, 116-123).

Andere Kinder hingegen wissen zwar, welche Sprache sie sprechen, aber wissen nicht, wie diese Sprache auf Deutsch heißt und verwenden die erstsprachige Bezeichnung für sie:

„Daisy kommt zu uns. Ich frage sie:
Ich: ‚Welche Sprache sprichst du?'
Daisy (4, Französisch): ‚*En français*'.
Ich verstehe sie nicht und bitte um Wiederholung:
Ich: ‚Welche?'
Daisy (4, Französisch): ‚En français'.

Ich: ‚Ach so, auf Französisch'" (Kiga 9, 125-130).

„Ich: ‚Welche Sprache sprichst du zu Hause?'
Elif (3, Türkisch): ‚Weiß nicht, zu Hause? *Türk*'.
Sie verwendet den türkischen Begriff ‚Türk' für ‚Türkisch', während sie Deutsch spricht. Ich vergewissere mich:
Ich: ‚Türkisch?'
Elif nickt" (Kiga 10, 109-114).

Einmal kommt es im Falle des Namens des Herkunftslandes vor:

„In einem Augenblick erkenne ich bei einem Bub, der das Wort ‚Motor' auf die erste Silbe statt auf die zweite akzentuiert, dass er nicht Deutsch als Erstsprache hat, sondern möglicherweise Polnisch. Ich frage ihn:
Ich: ‚Woher kommst du, Kamil?'
Kamil (5, Polnisch): ‚Ich komme aus *Polska*' [aus dem Polnischen: ‚Polen']" (Kiga 4, 148-152).

In einem Fall kann die gegensätzliche Situation beobachtet werden, nämlich dass das Kind die Bezeichnung für die Erstsprache in dieser nicht kennt:

„Ich: ‚Skolka tiebie liet?' [aus dem Russischen: ‚Wie alt bist du?']
Sophia (3, Russisch): ‚Dwa' [aus dem Russischen: ‚Zwei'].
Ich: 'Kakij izyk gavarisch doma?' [aus dem Russischen: ‚Welche Sprache sprichst du zu Hause?')
Sophia (3, Russisch): ‚*Russisch*'.
Ich: ‚Aha so, ruskij. Ja liubliu gavaric ruskij izyk. A ty?' [aus dem Russischen: ‚Ach so, Russisch. Ich mag Russisch sprechen. Und du?']
Sophia (3, Russisch): ‚Ja tosche' [aus dem Russischen: ‚Ich auch'].
Sophia lächelt" (Kiga 8, 99-106).

In einem Kindergarten verwechselt das Kind den Namen der Sprache mit dem Namen des Herkunftslandes:

„Molly (5, Khmer): ‚Ich habe Deutsch und *Kambodscha*. Ich spreche auch Englisch. One, two, three, four, five, six, *sieben*, eight, nine, ten, eleven, twelve'" (Kiga 2, 131-132).

Interessant ist bei diesem Mädchen ferner, wie es den Transfer aus dem Deutschen ins Englische beim Zählen macht:

„Wenn ich sie auf Englisch anspreche, wo sie Englisch gelernt hat, versteht sie mich wahrscheinlich nicht, weil sie nicht antwortet. Sie beginnt aber weiter zu zählen, die Zahlen sind eine Mischung aus dem Deutschen und dem Englischen. Ich sage ihr nach jeder Zahl das richtige Wort auf Englisch. Wir kommen zu 19 und dann schaut sie mich fragend an und sagt nichts mehr. Ich sage ‚twenty', sie wiederholt und geht weiter ‚one and twenty' (Kiga 2, 134-138).

Die Fähigkeit der Kinder auf Anfrage zu übersetzen, ist vor allem bei älteren Kindern ausgeprägt:

„Thomas (5, Thai) kann gut übersetzen. Wenn ich ihn frage, wie man ‚Hallo' in Thai sagt, nennt er einige Begrüßungsformeln in seiner Erstsprache" (Kiga 1, 189-191),

„Ich frage Idris (5, Türkisch) wie sagt man ‚Mama', ‚Papa' und ‚Bruder' auf Türkisch. Er kann alle drei Begriffe übersetzen" (Kiga 8, 96-97),

jedoch häufig können auch ältere Kinder nicht direkt übersetzen:

„Ich begrüße Anife (5, Albanisch), die inzwischen zu uns kommt und uns zuhört, und ich frage sie, welche Muttersprache sie hat. Sie antwortet:
Anife (5, Albanisch): ‚Albanisch'.
Ich: ‚Und wie sagt man ‚Hallo' auf Albanisch?'.
Sie überlegt eine längere Weile und sagt:
Anife (5, Albanisch): ‚Ich weiß nicht. [Mamimor]'.
Dann beginnt sie an der Tafel zu zeichnen und will mit mir nicht mehr sprechen" (Kiga 2, 187-193).

„Wenn ich sie [Destiny, 5, Afrikaans] frage, wie ‚Hallo', ‚Ciao' in Afrikaans heißt, kann sie die Begriffe nicht übersetzen" (Kiga 7, 112).

Manche jüngeren Kinder können auch schon übersetzen:

„Ich frage sie [Daisy, 4, Französisch], wie man ‚Guten Morgen' auf Französisch sagt und sie übersetzt ‚Bonjour'. Sie kann auch einige andere Ausdrücke übersetzen" (Kiga 9, 132-133),

jedoch normalerweise fällt ihnen das im Alter von vier Jahren schwer:

„Danach setze ich mich zu einem anderen Tisch, an dem die Betreuerin B1 sitzt, die zwei Kinder betreut, deren Mütter den Kurs bei ‚Mama lernt Deutsch' machen. Ihre Erstsprache ist Arabisch, wir unterhalten uns. Sabrin (4, Arabisch) setzt sich zu uns, hört uns zu und sagt dann:
Sabrin (4, Arabisch): ‚Ich spreche Arabisch'.
Ich: ‚Und wie sagt man ‚Hallo' auf Arabisch?'
Sie kann es nicht übersetzen. Ich frage sie:
Ich: ‚Sagt man ‚Salam Aleikum' auf Arabisch?'
Sie nickt. Danach nennt die Betreuerin B1 einige Begrüßungsformeln und Sabrin nickt weiter" (Kiga 1, 182-189).

Beeindruckend ist die metasprachliche Bewusstheit der Kinder, die mehrsprachig erzogen werden. Sie scheinen sich der eigenen Mehrsprachigkeit sehr bewusst zu sein und haben keine Probleme, alle Sprachen, die sie sprechen, zu nennen:

„Ich: ‚Welche Sprache sprichst du?'
Laura (5, Mazedonisch/Englisch): ‚Mazedonisch, Deutsch und Englisch'.
Ich: ‚Und welche mit deiner Mama?'
Laura (5, Mazedonisch/Englisch): ‚Mazedonisch'.
Ich: ‚Und mit dem Papa?'
Laura (5, Mazedonisch/Englisch): ‚Deutsch'.
Ich: ‚Und Mama und Papa welche Sprache sprechen miteinander?'
Laura (5, Mazedonisch/Englisch): ‚Englisch. Und ich spreche dann auch bissi Englisch'" (Kiga 12, 130-137).

„Ich setze mich zu den Kindern, die auf dem Boden auf dem Teppich spielen und frage Joel (5, Spanisch):
Ich: ‚Welche Sprache sprichst du, Joel?'
Joel (5, Spanisch): ‚Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Hebräisch'.
Ich: ‚Und kannst du auf Spanisch zählen?'
Joel (5, Spanisch): 'Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez'.
Ich: ‚Wunderbar! Und auf Deutsch?'
Joel (5, Spanisch): ‚Eins, zwei, drei (...) sechsundzwanzig'.
Ich: ‚Na toll, du kannst schon bis so viel zählen'.
Joel (5, Spanisch): ‚Mein Papa ist Hebräisch und er ist in die französische Schule gegangen (...)'" (Kiga 6, 175-186).

Aus den Beobachtungen geht hervor, dass die Kinder, die außer dem Deutschen mit mehr als einer Sprache im familiären Bereich konfrontiert werden, ein deutlich besseres metasprachliches Bewusstsein aufweisen, als die Kinder, die einsprachig bzw. zweisprachig sind.

Der zweite Faktor, der sich auf das metasprachliche Bewusstsein der Kinder sehr positiv auswirkt, ist die Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Ein Beispiel dafür bietet eine der zwölf beobachteten Kinderbetreuungseinrichtungen, genau gesagt Kindergarten 11, in dem das Personal die multilinguale sowie multikulturelle Situation bewusst zu fördern versucht. Die PädagogInnen besuchen Seminare zu diesen Themen, eine PädagogIn lernt Türkisch und den Kindern werden Lieder und Reime in verschiedenen Sprachen beigebracht. Dank dieser sprachlichen und kulturellen Aufgeschlossenheit des Kindergartenteams zeigen Kinder mehr Interesse an fremden Sprachen. Sie fragen dort die Erwachsenen dreimal, was für eine fremde Sprache sie sprechen bzw. bemerken von der nicht-muttersprachlichen Aussprache im Deutschen, dass ich eine andere Erstsprache als Deutsch habe, im Gegenteil zu den Kindern aus anderen Kindergärten, denen dies eher gleichgültig zu sein scheint. Es zeigt sich demnach, dass es den PädagogInnen aus diesem Kindergarten (Kiga 11) gelungen ist, das Interesse der Kinder an anderen Sprachen zu wecken.

Darüber hinaus gibt es anschauliche Beispiele für fortgeschrittenes phonologisches Bewusstsein. Ein Mädchen kann den Anfangsbuchstaben verschiedener Namen nennen, auch denen, die sie zum ersten Mal hört:

> „Als ich ankomme, sind schon fünf Kinder da und frühstücken. Als die AssistentIn A7 weggeht, sprechen sie sofort auf Türkisch. Nach dem Frühstück setzen sich drei von ihnen zu mir. Ich stelle mich ihnen vor und frage sie, wie sie heißen und wie alt sie sind. Nachdem sie sich vorgestellt haben, sagt ein Mädchen:
> Beyza (5, Türkisch): ‚Ich bin mit B und er [Berkay] mit B. Sie [Kadife] ist mit K und du [Ewelina] mit E'" (Kiga 6, 151-152).

Andere Kinder können die Wörter in Silben trennen:

> „Auch Helin (5, Kurdisch) schreibt mir den Buchstaben ‚H', zeigt darauf mit dem Finger und sagt ‚Helin', laut und deutlich. Da ich den Eindruck habe, dass sie will, dass ich ihren Namen wiederhole, tue ich das und sage danach, wie ich heiße. Andere Kinder wiederholen im Chor syllabierend ‚E-we-li-na', aber Helin tut das nicht" (Kiga 3, 129-132).

Von einer ausgeprägten metalinguistischen Bewusstheit zeugen auch Aussagen der Kinder, die andere verbessern:

„Kinder korrigieren einander die Aussprache bei der Bilderbuchbetrachtung:
Erwin (5, Bosnisch): ‚Schlüssel, kein Schussel'" (Kiga 1, 100-101).

„Inzwischen kommen mehrere Kinder, unter anderem Ruslan (3, Tschetschenisch). Wir nennen jeweils die Tiere auf Deutsch, die Mädchen benennen sie richtig. Wenn wir zum Fisch kommen, zeige ich daraufhin und sage:
Ich: ‚Riba' [aus dem Russischen: ‚Fisch'].
Ich verwende die russische Bezeichnung für Fisch, weil es mir scheint, dass Ruslans Erstsprache Russisch ist. Er kommt zwar aus der Russischen Föderation, aber seine Erstsprache ist Tschetschenisch. Er zeigt auf den Fisch mit seinem Finger hin und sagt mit Überzeugung:
Ruslan (3, Tschetschenisch): ‚Nein, Fisch'" (Kiga 3, 97-106).

Ferner kann ein interessantes Beispiel für die Fähigkeit der Kinder zur Nachahmung angeführt werden:

„ Helin (5, Kurdisch) spricht zu mir auf Kurdisch, obwohl ich sie nicht verstehe. Sie wiederholt meinen Namen nicht, sondern sagt mir etwas auf Kurdisch, laut und deutlich und schaut mich an, so dass ich begreife, dass ich wiederholen sollte. Ich versuche die kurze vorgesagte Phrase zu wiederholen, aber sie ist unzufrieden und korrigiert mich. Gloria (4, Rumänisch/Serbisch), die uns zuhört wiederholt die kurdische Phrase ohne Problem, aber Helin schenkt ihr nicht viel Aufmerksamkeit" (Kiga 3, 219-224).

Überdies gibt es erwähnenswerte Beispiele dafür, wie gut sich Kinder mit verschiedenen slawischen Erstsprachen verständigen können:

„Wir zeichnen zusammen Herzen und Prinzessinnen.
Sophia (3, Russisch) bittet Berina (4, BKS): ‚Mach mir eine karona' [aus dem Russischen: ‚Krone'].
Das Wort ‚Krone' ist in Russisch und in Serbisch gleich (‚karona') und das Mädchen mit BKS als Erstsprache versteht den deutschen Satz, in dem ein russisches Wort verwendet wird" (Kiga 8, 116-122).

„Mateusz (5, Polnisch): ‚Mogę pograć z wami?' [aus dem Polnischen: ‚Darf ich mit euch spielen?']
Magdalena (7, Kroatisch): ‚Nein, du kannst es nicht'.
Sie versteht den polnischen Satz und antwortet auf Deutsch, dass sie nicht will, dass er mitspielt.
Ich: ‚Aber wir können es ihm doch erklären"'.
Wir spielen zu dritt. Mateusz (5, Polnisch) verteilt die Karten, wobei ich laut auf Deutsch bis sieben zähle. Dann beginnen wir zu spielen und ich erkläre ihm auf Polnisch, was zu machen ist und worauf das Spiel beruht. Magdalena (7, Kroatisch) hört uns aufmerksam zu, wenn ich zu Mateusz auf Polnisch sage: ‚jeszcze jedna' [‚noch eine'], ‚jaki kolor?' [‚welche Farbe?'], ‚czekaj!' [‚warte!'], ‚możesz?' [‚kannst du?']. Dann beginnt sie zu ihm in Kroatisch zu sprechen, weil die Begriffe aus dem Kartenspiel in Kroatisch und Polnisch ähnlich sind:
Mateusz (5, Polnisch): ‚Ja rzucam?' [aus dem Polnischen: ‚Lege ich auf?']
Magdalena (7, Kroatisch): ‚Stawi!' [aus dem Kroatischen: ‚Leg auf!']
Ich: ‚Musisz wziąć dwie karty' [aus dem Polnischen: ‚Du musst zwei Karten ziehen'].
Mateusz zieht nur eine Karte, worauf Magdalena reagiert:
Magdalena (7, Kroatisch): ‚Ješče jednu kartu!' [aus dem Kroatischen: ‚Noch eine Karte!']
Der kroatische Satz ist dem Polnischen sehr ähnlich (die Wortstämme sind gleich, die Endungen anders), Mateusz versteht sie und zieht noch eine Karte. Wenn Magdalena auch andere Begriffe auf Kroatisch verwendet, versteht Mateusz sie besser, als wenn wir ihm etwas auf Deutsch erklären würden: ‚Zeleno!' [Kroatisch] –, zielony' [Polnisch] –, grün',
‚Cerveny!' [Kroatisch] –, czerwony' [Polnisch] – ‚rot',
‚Ne ma!' [Kroatisch] –, Nie ma!' [Polnisch] – ‚Er hat es nicht!'
‚Ne maš četri'. [Kroatisch] – ‚Nie masz czwórki'. [Polnisch] – ‚Du hast keinen Vierer'.
‚Beremo!' [Kroatisch] – ‚Bierzesz!' [Polnisch] – ‚Du nimmst!'

> Am Ende sprechen wir während des Spiels drei Sprachen: Magdalena und ich – Deutsch und Kroatisch, Mateusz und ich – Polnisch und Deutsch, Magdalena und Mateusz – Kroatisch und Polnisch“ (Kiga 2, 245-270).

Obwohl in diesen Unterhaltungen einiges aus dem Kontext erschlossen werden kann, werden mehrere Wörter auf Grund der Ähnlichkeit der Sprachen verstanden.

7.5.16. Fazit: Auswertung des Beobachtungsrasters

In den vorigen Unterkapiteln wurden die 14 Items des Beobachtungsbogens ausführlich besprochen und anschließend für alle zwölf Kindergärten benotet. Auf dieser Grundlage wurde eine Durchschnittsnote für jedes Item mit der Aufteilung auf die Schwerpunkte, welche die Deutschförderung, und auf jene, welche die Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten betreffen, erhalten. Die einzelnen Beurteilungen können der unten stehenden Tabelle entnommen werden.

Tabelle 10: Durchschnittliche Bewertung einzelner Variablen

Variable	A. Deutschförderung	B. Mehrsprachigkeits-förderung
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten		
1. Ausstattung in Sprachmaterialien	6,8	3,3
2. Linguistic landscape	3,7	-
II Betreuung und Pflege der Kinder		
3. Begrüßung und Verabschiedung	6,8	1,5
III Sprachliche Anregungen		
4. Allgemeiner Sprachgebrauch	5,8	3,9
5. Anregung zur Kommunikation	5,5	1,8
6. Vorlesen/Erzählen	4,5	1,0
7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	5,8	-
IV Aktivitäten		
8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	-	2,8
9. *Übersetzungen und Dolmetschdienste*	-	2,5
V Interaktionen		
10. Kind-Kind-Interaktion	6,3	6,3
11. KindergärtnerIn-Kind-Interaktion	6,5	5,5
12. KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion	6,0	4,3
13. KindergärtnerIn- KindergärtnerIn – Interaktion	6,6	5,8
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit		
14. Gruppenstruktur	6,3	3,1
Durchschnitt nach DF bzw. MF	5,9	3,5
Durchschnitt insgesamt	4,7	

Legende: I – VI Kategorien, 1 – 14 Items, DF – Deutschförderung, MF – Mehrsprachigkeitsförderung

Die gesammelten Daten belegen, dass *Deutsch* in den beobachteten Kindergärten insgesamt sehr gut gefördert wird (Durchschnitt von 5,8) und die

Mehrsprachigkeit mittelmäßig bzw. eher gut (3,5). Die Beurteilungen in Hinsicht auf die deutsche Sprache variieren zwischen 3,7 und 6,8. Die Grenzwerte in Bezug auf die Förderung des Multilingualismus im Kindergarten betragen 1,0 und 6,3.

Zwischen der *Ausstattung mit Sprachmaterialien* (Item 1) in Deutsch (ausgezeichnet – 6,8) und in anderen Erstsprachen der Kinder (genügend – 3,3) liegt eine Kluft. In zwei Kindergärten gibt es zwar zahlreiche Bücher in anderen Sprachen (in einem ca. 30 und in einem ca. 50) und in drei Kindergärten mehrere CDs mit Liedern in verschiedenen Sprachen, aber in zwei Kindergärten gibt es kein einziges Buch in einer anderen Sprache als Deutsch, in vier Kindergärten nur eins und in der Hälfte der Kindergärten gibt es keine solchen Audioaufnahmen. In drei Kindergärten gibt es ein Wörterbuch in einer Sprache, die von mehreren Kindern im Kindergarten gesprochen wird und sich in Österreich keines großen Ansehens erfreut (Arabisch, Serbokroatisch, Türkisch).

Die *linguistic landscape* (Item 2) kann knapp als eher gut bewertet werden (3,7). In nur einem von zwölf Kindergärten wird eine Liste mit den Sprachen der Kinder ausgehängt und in nur einem mit den Sprachen der MitarbeiterInnen. In einem Kindergarten werden einige wenige Ausdrücke auf BKS und Türkisch verfasst („Mahlzeit!“, „Türknopf drehen!“) und in fünf Kindergärten wird eine Art Sprachtafel ausgehängt.

Die *Begrüßung und Verabschiedung* (Item 3) verlaufen in der deutschen Sprache ausgezeichnet (6,8). In anderen Sprachen hingegen finden diese Rituale so gut wie nie statt (eher unzureichend – 1,5), auch nicht dann, wenn die weitere Unterhaltung in einer anderen Sprache als Deutsch verläuft.

Auffällige Diskrepanzen gibt es ferner in Bezug auf *sprachliche Anregungen* (Items 4, 5, 6). Die aktive Deutschförderung kann insgesamt als gut bewertet werden (Durchschnitt von 5,2), die Nutzung der deutschen Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten (Item 7) als sehr gut (5,8), die aktive Förderung der Mehrsprachigkeit hingegen als eher unzureichend (Durchschnitt von 2,2). Den Kindern wird in anderen Sprachen überhaupt nicht vorgelesen, sie werden zur Kommunikation in ihren Erstsprachen nicht angeregt und den Kindern wird zwar grundsätzlich nicht verboten, ihre Erstsprachen zu sprechen, aber in Wirklichkeit führen viele Regelungen doch dazu. Sie werden auch häufig indirekt oder auch direkt dazu angehalten, Deutsch zu sprechen. In nur einem

Kindergarten ist der Einsatz anderer Sprachen als Deutsch pädagogisch geplant und wird systematisch durchgeführt (Lieder, Gedichte und Spiele in verschiedenen Sprachen).

Die explizite Frage nach der *Förderung von Toleranz sowie Akzeptanz von Verschiedenartigkeit* (Item 8), kann insgesamt nur als genügend (Durchschnitt von 2,8) bewertet werden. In allen Kindergärten werden die Namen der Kinder richtig ausgesprochen (nicht eingedeutscht), in zehn Kindergärten gibt es einige wenige Materialien, die Menschen verschiedener Kulturen, ethnischer Gruppen, Alters und Geschlechts in nicht-stereotyper Weise darstellen sowie einige Requisiten aus verschiedenen Kulturen für Rollenspiele, aber in keinem Kindergarten werden Feiern oder Gedenktage aus anderen Kulturen oder Religionen gefeiert. In nur einem Kindergarten werden den Kindern Lieder in anderen Sprachen beigebracht. Die Einbeziehung anderer Kulturen in den Kindergartenalltag wird häufig mit Bekochen bei Festen gleichgesetzt und in drei von zwölf Kindergärten werden über die Eltern mit bestimmten Erstsprachen Vorurteile ausgedrückt. Obwohl diese nicht direkt gegenüber den Eltern geäußert werden, kann die negative Einstellung zu einem weniger respektvollen Umgang mit den Eltern führen und möglicherweise von denen auch gespürt werden.

Viel zu wünschen lassen darüber hinaus *Übersetzungs- und Dolmetschdienste für Eltern* übrig (Item 9 – Durchschnitt von 2,5 (zwischen eher unzureichend und genügend)). Wie es in einem Kindergarten treffend ausgedrückt wurde, herrscht in diesem Bereich die „absolute Selbsthilfe“. Zu den vorab geplanten Terminen bringen die Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, selbst Landsleute mit, bei spontanen Gesprächen übersetzen häufig MitarbeiterInnen, falls sie die jeweilige Sprache beherrschen, oder die Kinder selbst. Mündliche Dolmetschdienste werden in nur zwei Kindergärten angeboten. Schriftliche Informationen werden sehr selten in anderen Sprachen verfasst und zumeist dann, wenn es sich um gesundheitliche Angelegenheiten handelt (Impfungen, Läuse).

Am besten konnten die *Interaktionen* bewertet werden (Items 10 bis 13), bei denen es sich vorwiegend um die Beziehungsebene zwischen den Beteiligten handelt und die im Gegensatz zu den sprachlichen Anregungen vor allem passive Anerkennung von Mehrsprachigkeit fokussieren. In Bezug auf alle Beteiligten ungeachtet der Erstsprachen können die Interaktionen etwas besser als in Bezug auf Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen bewertet werden (6,4 versus

5,5). Die Beziehungen zwischen den Betroffenen aus dem Kindergartenmilieu sind zwar hauptsächlich positiv und schaffen eine Atmosphäre von Wärme und Unterstützung, es wird allerdings kaum etwas unternommen, um die sprachliche Vielfalt im Kindergarten aktiv zu unterstützen. In allen Kindergärten erlauben die MitarbeiterInnen den Kindern ihre Erstsprachen unter bestimmten Voraussetzungen zu verwenden, aber animieren sie eher dazu, Deutsch zu sprechen. Sie sprechen sich allerdings nicht dafür aus, den Kindern zu verbieten, ihre Erstsprachen im Kindergarten überhaupt zu gebrauchen. So lehnten die PädagogInnen in drei Kindergärten die Bitte der Eltern ab, ihren Kindern die Verwendung der Erstsprache zu untersagen.

Eine Diskrepanz besteht überdies zwischen der *Gruppenstruktur* im Allgemeinen (sehr gut – 6,3) und in Hinsicht auf Kinder mit einer anderen Erstsprache (genügend – 3,1). In nur einem Kindergarten werden den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch kurze Aktivitäten (Singen) in Kleingruppen angeboten.

Bevor eine Schlussfolgerung in Hinblick auf den Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten gezogen wird, wird noch die Antwort auf die als erstes gestellte Frage gesucht, und zwar wovon es abhängt, wie gut Kinder in den beobachteten Gruppen Deutsch beherrschen.

7.6. Fazit

7.6.1. Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Deutschkenntnisse der Kinder

Hinsichtlich der Frage nach den Faktoren, welche die Deutschkenntnisse der Kindergartenkinder beeinflussen, wurden mehrere Daten gesammelt, die die Relation unterschiedlicher Befunde zueinander zu überprüfen erlauben.

Im Vorfeld muss allerdings hervorgehoben werden, dass die Beurteilung der Deutschkenntnisse der Kinder auf keiner standardisierten Sprachstandserhebung basiert, sondern sich auf die subjektive Einschätzung der KindergartenpädagogInnen bezieht. Es wird jedoch angenommen, dass die PädagogInnen auf Grund des Projekts „Frühe Sprachförderung“ an die Beurteilung der Deutschkenntnisse der Kinder sensibler herangingen und es für sie nicht von Vorteil war, diese überzubewerten. Ferner wird darauf hingewiesen, dass die Deutschkenntnisse der Kinder in den beobachteten Kindergartengruppen

insgesamt gut waren und um den Mittelwert von 2,0 (eher gut) oszillierten (Grenzwerte 1,4 – 2,7).

Tabelle 11: Beherrschung des Deutschen im Vergleich zu den sie beeinflussenden Faktoren

Kiga	Grp.	Deutsch-beherrschung	Alter	Ki.	andere L1	DF	MF	Sprachen-vielfalt	Sprachliche Überlegenheit
		Ø	Ø	abs.	%	Ø	Ø	abs.	abs.
1	1	1,5	4,3	23	87,0	5,5	3,3	10	8 BKS
2	2	1,6	4,5	19	100,0	4,6	4,0	9	5 BKS, 4 Rumänisch
3	3	2,6	3,3	19	89,5	6,0	3,3	10	4 Türkisch
4	4	1,8	4,3	22	86,4	5,0	2,6	7	8 BKS, 6 Türkisch
5	5	1,6	5,1	16	62,5	6,3	3,7	4	6 Türkisch, 6 DE
	6	1,8	3,4	23	91,3			6	10 BKS, 6 Türk.
6	7	1,4	4,3	23	87,0	6,6	3,3	7	9 BKS, 7 Türkisch
7	8	2,3	4,6	21	95,2	5,9	3,8	8	12 Tschetschenisch
8	9	2,1	4,2	23	60,9	5,0	2,9	9	5 BKS
9	10	2,0	4,5	25	100,0	5,9	3,5	8	12 BKS
10	11	2,1	4,1	22	68,2	6,4	3,3	5	11 Türk., 7 Deutsch
	12	2,7	4,3	22	72,7			5	6 Türkisch
11	13	2,6	4,4	19	94,7	6,7	4,8	9	6 Türkisch
	14	2,4	4,4	20	90,0			6	10 Türk., 4 BKS
12	15	2,1	4,1	23	95,7	6,0	3,0	7	9 BKS, 7 Türkisch
Insg./ Ø		2,0	4,3	21,3	85,4	5,8	3,5	7,3	-

Legende: Kiga – Kindergarten, Grp. – Gruppe, Ø Deutschbeherrschung – durchschnittliche Beherrschung des Deutschen (1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut), Ki. – Gesamtzahl der Kinder in der Gruppe, andere L1 – prozentueller Anteil der Kinder in der Gruppe mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, DF – Deutschförderung, MF – Mehrsprachigkeitsförderung, Alter – durchschnittliches Alter der Kinder, Sprachenvielfalt – Anzahl unterschiedlicher Erstsprachen, die in der Gruppe gesprochen werden, sprachliche Überlegenheit – größte Anzahl der Kinder, die eine gemeinsame Erstsprache haben, die anders als Deutsch ist. Skala für Deutschförderung und Mehrsprachigkeitsförderung: (7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend).

Die erste Variable, deren Einfluss auf die Deutschkenntnisse der Kinder trotz deren Offensichtlichkeit überprüft wird, ist das *Alter*. So zeigt sich auch, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in der Kindergartengruppe mit den jüngsten Kindern eine der schlechtesten ist (Grp. 3, durchschnittliches Alter der Kinder 3,3, Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig)).

Überprüft man die Relation zwischen den Deutschkenntnissen und der *Größe der Kindergartengruppen*, so kann ebenfalls ein Zusammenhang beobachtet werden, allerdings erst dann, wenn die Gruppe aus deutlich weniger Kindern besteht (z. B. Grp. 5, 16 Kinder, Deutschbeherrschung 1,6 (eher gut)). Dabei muss verzeichnet werden, dass diese Gruppe nur aus Fünf- und Sechsjährigen besteht, die im folgenden Schuljahr eingeschult werden sollten. Eine etwas reduzierte Anzahl an Kindern pro Gruppe (19) spiegelt sich hingegen in den Deutschkenntnissen der Kinder nicht unbedingt wider (z. B. Grp. 3 und 12, 19 Kinder, Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig)). Auf der anderen Seite gibt es Gruppen, in denen die deutsche Sprache gut beherrscht wird und die von vielen

Kindern besucht werden (z. B. Grp. 7, 23 Kinder, Deutschbeherrschung 1,4 (sehr gut)).

Ein weiterer denkbarer Faktor, der einen Einfluss auf die Beherrschung des Deutschen haben könnte, ist die *Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch pro Kindergartengruppe*. Die gesammelten Daten zeigen, dass es zwar Gruppen gibt, in denen ein Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren nachgewiesen werden könnte (z. B. Grp. 13, 94,7 % andere Erstsprache als Deutsch, Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig)), aber auch Gruppen, die dieser Relation widersprechen (z. B. Grp. 2, alle Kinder andere Erstsprache als Deutsch, Deutschbeherrschung 1,6 (eher gut)).

Es können auch keine Tendenzen in Hinsicht auf den Einfluss der *Qualität der Förderung in der deutschen Sprache* auf die Beherrschung des Deutschen gezeigt werden. In den drei Kindergärten mit dem größten Aufholbedarf in der deutschen Sprache werden die Kinder sehr gut oder ausgezeichnet gefördert (Grp. 3, Deutschförderung 6,0 (sehr gut), Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig); Grp. 12, Deutschförderung 6,4 (sehr gut), Deutschbeherrschung 2,7 (mittelmäßig); Grp. 13, Deutschförderung 6,7 (ausgezeichnet), Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig)). Kein Wechselverhältnis kann auch in Bezug auf die *Förderung der Mehrsprachigkeit* aufgedeckt werden, da diese unterschiedlich gehandhabt wird (Grp. 3, Mehrsprachigkeitsförderung 3,3 (genügend); Grp. 12, Mehrsprachigkeitsförderung 3,3 (genügend); Grp.13, Mehrsprachigkeitsförderung 4,8 (gut)).

Wird der Zusammenhang zwischen der Beherrschung des Deutschen und der *großen Sprachenvielfalt* in der Kindergartengruppe als Erklärung erwogen, so kann ebenfalls kein Trend enthüllt werden. In manchen Gruppen sprechen Kinder viele unterschiedliche Erstsprachen und beherrschen Deutsch besser als durchschnittlich (z. B. Grp. 1, 10 Sprachen, Deutschbeherrschung 1,5 (eher gut); Grp. 2, 9 Sprachen, Deutschbeherrschung 1,6 (eher gut)). In anderen Gruppen hingegen, in denen eine große Sprachenvielfalt herrscht, ist die Beherrschung des Deutschen schlechter als durchschnittlich (z. B. Grp. 3, 10 Sprachen, Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig); Grp. 13, 9 Sprachen, Deutschbeherrschung 2,6 (mittelmäßig)).

Die letzte vorstellbare Erklärung, und zwar die der *sprachlichen Überlegenheit*, kann in den beobachteten Kindergärten ebenso widerlegt werden.

In den Gruppen mit der schlechtesten Beherrschung des Deutschen haben jeweils vier oder sechs Kinder eine gemeinsame andere Erstsprache als Deutsch (Grp. 3, 4 Kinder; Grp. 12, 6 Kinder; Grp. 13, 6 Kinder) und die anderen Erstsprachen werden von jeweils weniger als vier Kindern gesprochen. In anderen Kindergärten wird eine gemeinsame andere Erstsprache von sogar zwölf Kindern gesprochen und die Beherrschung des Deutschen ist trotzdem besser (Grp. 8, 12 Kinder, Deutschbeherrschung 2,3 (eher gut); Grp. 10, 12 Kinder, Deutschbeherrschung 2,0 (eher gut)).

In Anbetracht der gesammelten Daten scheint also, dass die mangelhafte Beherrschung des Deutschen durch die Kinder in den beobachteten Kindergärten vor allem durch einen späten Kindergarteneinstieg verursacht wird. Werden die Daten einzelner Kinder aus den beobachteten Kindergärten genau angesehen, zeigt sich, dass vorwiegend kleinere Kinder sowie größere Kinder, die erst seit Kurzem einen Kindergarten besuchen, Probleme mit der Beherrschung des Deutschen haben. Beginnen Kinder, die im familiären Bereich ausschließlich mit der Erstsprache konfrontiert werden, was an für sich positiv ist, erst spät einen Kindergarten zu besuchen, d. h. erst ein Jahr vor Schulbeginn, haben sie geringe Chancen, die Bildungssprache Deutsch innerhalb dieser kurzen Zeit zu erwerben (vgl. Kap. 4.7.). Sprachentwicklung braucht Zeit, die den Kindern gegeben werden muss, damit sie sich Sprache aneignen.

Ein Problem stellt allerdings die Tatsache dar, dass ein (früherer) Kindergartenbesuch manchmal unmöglich ist, z. B. wenn das Kind gerade erst einwanderte, wenn es keinen Kindergartenplatz bekommt oder wenn dies für die Familie eine zu große finanzielle Belastung darstellt, was zur Zeit der Untersuchung noch ein Thema war (vgl. Kap. 5.1.3.1.). Berücksichtigt man ferner, dass mit dem niedrigen Einkommen zumeist auch eine niedrige Ausbildung gekoppelt ist, kann angenommen werden, dass gerade in den Familien, die ihre Kinder nicht in den Kindergarten schicken, wenig in Richtung familiäre sprachliche Erziehung gemacht wird und den Kindern wenig sprachlicher Input und kaum sprachliche Anreize wie Vorlesen oder Gespräche, angeboten werden.

Andere Faktoren hingegen, die überprüft wurden und die am häufigsten gefürchtet werden, wie hoher Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als

Deutsch pro Kindergartengruppe oder an Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, können in den beobachteten Kindergärten nicht bestätigt werden. Aus den Ergebnissen der Beobachtung geht hervor, dass die KindergartenpädagogInnen eine solide pädagogische Arbeit leisten und die Kinder in der deutschen Sprache gut bilden. Es scheint, dass es nicht nur in ihren Händen liegt, ob sie es schaffen, den Kindern Deutsch beizubringen, sondern – abgesehen von den Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit, auf die sie ohnehin keinen Einfluss haben – in der Entscheidung der Eltern, wie viel Zeit sie dem Kind zum Zweitspracherwerb geben und ab welchem Alter sie ihrem Kind den Kindergartenbesuch ermöglichen.

Obwohl diese Schlussfolgerungen angesichts der kleinen Stichprobe nicht auf alle Kindergärten übertragen werden können, weisen sie darauf hin, dass der hohe Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch pro Kindergartengruppe nicht unbedingt bedeutet, dass Kinder Probleme mit der Beherrschung der deutschen Sprache haben werden.

7.6.2. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Welche Konklusion kann nun in Hinsicht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten gezogen werden?

Die KindergartenmitarbeiterInnen sind gegenüber den Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, positiv eingestellt, betrachten sie gleichwertig wie Personen ohne Migrationshintergrund und schaffen im Kindergarten eine Atmosphäre der Wärme, Akzeptanz und Unterstützung. Sie erweisen ihrer Erstsprache, Kultur und Religion zwar passiven Respekt, setzen allerdings sehr selten konkrete Aktivitäten zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten ein. Im Kindergarten werden Feste aus anderen Kulturen oder Religionen nicht gefeiert, Kinder und ihre Eltern werden in ihrer Erstsprache nicht begrüßt oder verabschiedet, die meisten PädagogInnen lernen keine Wörter aus den Erstsprachen der Kinder, hängen kaum Sprachtafeln aus, ermuntern Kinder nicht, Gedichte oder Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren und lesen ihnen nicht in anderen Erstsprachen vor. Nur in einem von zwölf Kindergärten lernen Kinder Lieder und Gedichte in verschiedenen Sprachen und in nur einem werden sie von der AssistentIn regelmäßig in ihrer Erstsprache angesprochen. Im Großen und Ganzen kann die

erste Annahme fast vollständig bestätigt werden. Es wurde bestätigt, dass die Mehrsprachigkeit im Kindergarten durch positive Haltung passiv geschätzt, aber nicht durch Aktivitäten in anderen Erstsprachen aktiv angekurbelt wird. Falsifiziert wurde nur die Annahme, dass die Anerkennung der Mehrsprachigkeit durch Feiern von Festen aus anderen Religionen und Kulturen unterstützt wird.

Die *zweite Hypothese*, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu tendieren, diese im Kindergarten zu verwenden, sobald ein anderes Kind diese Sprache spricht, und mit jenen Kindern lieber spielen, welche die gleiche Erstsprache haben, kann im Allgemeinen falsifiziert werden. Die Kinder neigen dazu, die Erstsprache zu verwenden, wenn sie noch kaum Deutsch sprechen und wenn sie von außerhalb des Kindergartens befreundet sind, später aber ist die Auswahl der FreundInnen im Kindergarten in erster Linie vom Alter und von der Zuneigung abhängig.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass den Kindern prinzipiell erlaubt wird, im Kindergarten Erstsprachen zu verwenden, allerdings unter bestimmten Voraussetzungen, die dazu führen, dass der Gebrauch von Erstsprachen im Kindergarten deutlich eingeschränkt wird, genau genommen, wenn Kinder noch kein Deutsch sprechen, wenn sie nicht zu lang nur die Erstsprache sprechen, wenn alle beim Gespräch Anwesenden die jeweilige Sprache verstehen, wenn sie brav miteinander spielen oder nur in Freispielphasen. Ferner werden Kinder immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass sie Deutsch sprechen sollten, oder indirekt dazu gebracht, womit auch die *dritte Annahme* bestätigt werden kann.

Die *vierte Hypothese*, dass während der Treffen mit mehreren Eltern eine Übersetzung in den Sprachen gesichert wird, von denen mehrere SprecherInnen Deutsch überhaupt nicht oder wenig verstehen, kann im Großen und Ganzen falsifiziert werden. Übersetzungs- und Dolmetschdienste werden den Eltern in nur einem der zwölf untersuchten Kindergärten gesichert, allerdings nur in jenem, der von vielen Kindern von AsylwerberInnen besucht wird.

Resümierend kann demzufolge einerseits festgestellt werden, dass die Beziehungen zwischen den Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen positiv sind und in den mehrsprachigen Gruppen eine Atmosphäre der Freundlichkeit und Zuwendung herrscht und andererseits, dass kaum etwas unternommen wird, um

das mehrsprachige Potenzial zu bestärken. So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Mehrsprachigkeit in den beobachteten Kindergärten zwar passiv anerkannt, aber nicht aktiv gefördert wird. Es gibt keinen gezielten, bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung bestätigen somit die Resultate der Befragung, die im vorigen Kapitel präsentiert wurden.

Welche Schlussfolgerungen können nun aus diesen Ergebnissen und in Hinsicht auf die Resultate der zwei anderen in dieser Arbeit dargestellten empirischen Untersuchungen (vgl. Kap. 5 und 6) gezogen werden? Diese werden im folgenden abschließenden Kapitel dargelegt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

8.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Sprachliche Bildung im Kindergarten unter Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt ist in Österreich, dessen Gesellschaft zunehmend aus BürgerInnen mit Migrationshintergrund besteht, immer mehr ein Thema, sowohl in der Sprachen- und Bildungspolitik als auch im öffentlichen Diskurs. So wird zunehmend eingesehen, dass institutionelle Bildung bereits vor dem Schuleintritt notwendig ist sowie dass dabei der sprachliche Bereich spezielle Herausforderungen mit sich bringt. Besonders in Wien werden die Kindergärten von vielen Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch besucht, die dort häufig erstmals einen intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache haben, was sowohl für die Kinder als auch für die KindergartenpädagogInnen eine schwierige Situation darstellt.

Angesichts dieser Problematik wurden in der vorliegenden Arbeit mehrere Aspekte des frühen Sprachenlernens unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen erörtert und untersucht, mit dem Versuch, eine Verbindung zwischen wesentlichen linguistischen, sprachdidaktischen und pädagogischen Erkenntnissen und den Einsichten der Migrationsforschung herzustellen. Daher wurde im theoretischen Teil der Arbeit neben der Darstellung der Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung den Fragen nachgegangen, wie die sprachliche Bildung im Kindergarten zu konzipieren ist, damit die Kinder ihr gesamtes sprachliches Potenzial entwickeln können, sowie auf welche Art und Weise die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten aktiv unterstützt werden kann. Anschließend an die theoretischen Ausführungen wurden Resultate dreier empirischer Untersuchungen vorgeführt, die, ausgehend von der Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens im österreichischen Kindergartenwesen, die Einstellungen der MitarbeiterInnen und der Eltern gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten sowie den Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der pädagogischen Praxis eruierten.

Aus der im *zweiten Kapitel* dargestellten Diskussion zu unterschiedlichen *Theorien des Zweitspracherwerbs* wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass der

Prozess äußerst komplex und dynamisch ist sowie dass bei seiner Entwicklung nicht nur universelle, sondern auch individuelle Komponenten wie Alter, Kognition und Emotionalität von großer Bedeutung sind. In Hinsicht auf die Untersuchung des sukzessiven Zweitspracherwerbs in der Institution Kindergarten wurden einige Theorien als essentiell betrachtet, genau genommen Kontrastivhypothese, Fehleranalyse, Erwerbssequenzhypothese, Interdependenzhypothese, Interlanguagehypothese, Hypothese der Sprachalternation, Inputhypothese, Affective-Filter-Hypothese und Ergänzungstheorie. Ferner wurde zwei dieser Theorien eine besondere Relevanz zugeschrieben, und zwar der *Interdependenzhypothese*, nach der die Entwicklung der Zweitsprache auf dem Erstspracherwerb basiert und die erstsprachliche Förderung für die weitere sprachliche, kognitive und emotionale Entwicklung von Bedeutung ist, sowie der *Affective-Filter-Hypothese*, die besagt, dass für den sprachlichen Fortschritt, positive zwischenmenschliche Relationen unterstützend, wenn nicht unerlässlich, sind.

In weiterer Folge wurden im *dritten Kapitel* verschiedene *Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit* in Verbindung mit entsprechenden Theorien dargestellt. Dabei wurde zwischen der Zweisprachigkeit, die als Beherrschung zweier Sprachen definiert wurde, und der Mehrsprachigkeit, von der die Rede sein kann, wenn von einer SprecherIn mehr als zwei Sprachen gesprochen werden, differenziert. Für den Umgang mit sukzessivem Zweitspracherwerb im sprachenvielfältigen Kindergarten wurden solche Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit wie gesellschaftlich, individuell, innersprachlich, lebensweltlich, frühkindlich und koordiniert als zutreffend, und solche wie additiv, balanciert, produktiv und intrinsisch als erstrebenswert eingeschätzt. Überdies wurde festgestellt, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit positive Auswirkungen sowohl auf die Persönlichkeit, Emotionalität und Kognition eines Individuums hat als auch bildungspolitische, gesellschaftliche und ökonomische Vorteile mit sich bringt.

In Anbetracht der Vorzüge der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wurde ferner im *vierten Kapitel* auf die *Konzeptualisierung der interkulturellen sprachlichen Bildung im Kindergarten* eingegangen, welche die volle Entfaltung des in der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit steckenden Potenzials ermöglicht. Es wurde hervorgehoben, dass die interkulturelle Sprachbildung als Querschnittsaufgabe

des Kindergartens gesehen werden sollte, die im Kindergartenalltag in alle, auch nicht direkt sprachbezogenen Aktivitäten, eingebettet werden sollte, sowie dass die spezielle Sprachförderung, die vorwiegend für Kinder mit Sprachförderbedarf konzipiert ist, in die allgemeine Sprachbildung, die alle Kinder betrifft, einbezogen werden sollte, wobei nicht bei den Defiziten, sondern bei den Kompetenzen der Kinder anzusetzen ist. Dabei wurde versucht, die interkulturelle Sprachbildung nicht nur aus sprachsystemzentrierter Sicht, sondern ganzheitlich unter besonderer Berücksichtigung der affektiven Komponente darzulegen. So wurde hier hervorgehoben, dass für jegliche Entwicklung der Kinder, somit auch für den Spracherwerb, das *Schaffen einer positiven, vertrauensvollen Atmosphäre* und die *Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen des Kindes* Voraussetzungen sind. Überdies sollten die PädagogInnen die Phase des verzögerten Sprechens respektieren und die Kinder zum Sprechen nicht zwingen, sondern ihnen Zeit lassen, sie durch Zuhören mit der Sprache vertraut machen und sie schrittweise in Gespräche einbeziehen, die ihren Interessen entsprechen.

In weiterer Folge wurden die *Wege der Anerkennung der Zwei- und Mehrsprachigkeit im Kindergarten* erörtert, die, über die Erlaubnis hinaus, die eigene Erstsprache im Kindergarten zu verwenden, sowie der prinzipiell wertschätzende Zugang zu Personen mit Migrationshintergrund, welche für passiv erachtet werden konnten, auch Möglichkeiten aktiver Unterstützung der sprachlichen Vielfalt zeigten. In Hinsicht auf die bewusste Sprachenwahl wurde betont, dass ein Wechsel zu der deutschen Sprache erst dann angebracht ist, wenn die Gefahr besteht, dass sich Kinder oder Erwachsene von einer Situation ausgeschlossen fühlen könnten, und nicht sobald eine Person dabei anwesend ist, die die jeweilige Sprache nicht versteht. Die in anderen Sprachen verlaufenden Gespräche sollten dabei nicht abrupt unterbrochen und der Sprachwechsel auf indirekte Art und Weise veranlasst werden. Haberleitner (2005: 72ff), Militzer, Fuchs, Demandewitz und Houf (2002: 215ff) und Reich (2008: 34ff) schlagen überdies u. a. folgende Möglichkeiten der aktiven Anerkennung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten: kostenfreie bzw. kostengünstige Übersetzungs- und Dolmetschdienste für Eltern, die Verfassung der Begrüßungsplakate und der schriftlichen Informationen in den jeweiligen Erstsprachen, das Sichtbarmachen verschiedener Sprachen durch mehrsprachige Beschreibung der Erkennungszeichen oder der Spielbereiche, das Aushängen

einer Liste mit den Sprachen der Kinder, eines interkulturellen Kalenders oder einer Sprachtafel, die Begrüßung und Verabschiedung in der jeweiligen Sprache, die richtige Aussprache der Namen der Kinder, das Erlernen einiger Worte oder Redewendungen in den Familiensprachen der Kinder, das Vorlesen anders- oder mehrsprachiger Bilderbücher (auch durch Familienmitglieder, eingeladene Gäste oder VorleserInnen), den Einsatz von Spielen, Audioaufnahmen, Liedern, Gedichten, Zaubersprüchen, Abzählreimen und Reimen in verschiedenen Sprachen, die Ermunterung der Kinder, sich in ihren Sprachen im Kindergarten zu unterhalten sowie Gedichte oder Lieder in ihren Sprachen im Kindergarten zu präsentieren. Außerdem wurde auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Schule eingegangen, die von besonderer Bedeutung für die nachhaltige sprachliche Erziehung, Bildung und Förderung der Kinder in all ihren Sprachen ist. Des Weiteren wurde auf die Bedeutung der hohen Qualität der Grundausbildung sowie der Fort- und Weiterbildungen für die Aufgabe der interkulturellen Sprachbildung hingewiesen, die sowohl theoretisches Wissen vermitteln als auch Handlungskompetenzen und Reflexionsfähigkeit aufbauen sollten, was in Folge zur Herausbildung positiver Einstellung gegenüber lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten beiträgt.

Angesichts der dargelegten Möglichkeiten der passiven und aktiven Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten wurde im *empirischen Teil* der Arbeit untersucht, welche Einstellungen hierzu MitarbeiterInnen und Eltern haben und ob die oben erläuterten Hinweise im Kindergartenalltag umgesetzt werden. Diese bei den „Wiener Kinderfreunden“ durchgeführten Untersuchungen wurden vor dem Hintergrund der Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens in ganz Österreich durchgeführt, die sich auf die Lage zu Beginn dieser Erhebungen im Jahr 2006 bzw. Kindergartenjahr 2005/06 bezog.

So wurde im *fünften Kapitel* im Zuge des Projekts "Language Education Policy Profile" (siehe dazu BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012) die mittels Literaturrecherche und ExpertInneninterviews eruierte *Dokumentation des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich in Österreich* dargelegt. Das Kindergartenwesen ist in Österreich Bundessache, der Kindergartenbesuch ist 2006 noch freiwillig und die Schulpflicht beginnt mit dem

6. Lebensjahr. In den neun verschiedenen Kindergartengesetzen werden die sprachliche Bildung und Förderung als Aufgaben nur bescheiden erwähnt und es gibt 2006 noch keinen nationalen Bildungsplan, sondern nur zwei landesweite Bildungspläne (Vorarlberg und Wien). Einzig für Sprachen der autochthonen Minderheiten im Burgenland liegen gesetzliche Regelungen für öffentliche Kindergärten vor. Das beitragsfreie Fremdsprachenangebot ist unzulänglich und – falls überhaupt – mit einigen wenigen Ausnahmen auf die in Österreich populären Weltsprachen begrenzt. Überdies konnte festgestellt werden, dass die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen nur auf Maturaniveau angesiedelt und hinsichtlich des frühen Sprachenlernens unter Berücksichtigung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kindergarten nicht ausreichend ist. Lediglich im Lehrplan des zweijährigen „Kollegs für Kindergartenpädagogik“ gibt es eine Semesterwochenstunde Pflichtfach „Deutsch als Zweitsprache“, im Burgenland das Freifach „Burgenlandkroatisch“ und in Kärnten das Freifach „Slowenisch“. Das im sprachlichen Bereich relativ gut ausgebaute Weiterbildungsangebot wird dabei eher selten in Anspruch genommen, weil eine Verpflichtung zur Weiterbildung in nur vier Bundesländern vorliegt (Burgenland, Oberösterreich, Steiermark, Vorarlberg). Ferner wurde auf Schwierigkeiten bei der Überführung von der Institution Kindergarten in die Schule hingewiesen, bei der keine kindbezogenen Daten weitergegeben werden können, was die Transition zu einer Schnittstelle anstatt zu einem fließenden Übergang macht und nachhaltige Sprachförderung erschwert. Die Analyse der Rahmenbedingungen für das Jahr 2006 und deren Entwicklung bis zum Jahr 2012 führte vor Augen, dass in den letzten Jahren gewisse bildungspolitische Maßnahmen ergriffen wurden, wie die Einführung der verpflichtenden frühen Sprachförderung und der Kindergartenpflicht für Fünfjährige sowie die Entwicklung eines bundesweiten Bildungsplans und der Sprachstandserhebungsinstrumente für den Elementarbereich, die zur Verbesserung der Qualität der sprachbezogenen Arbeit im österreichischen Kindergartenwesen beitragen. Zugleich konnte jedoch festgestellt werden, dass dabei stark auf die deutsche Sprache konzentriert wird sowie dass die Verantwortung für die Deutschbeherrschung zu Schulbeginn auf die Eltern übertragen wurde, woraus geschlossen werden konnte, dass in diesem Bereich nach wie vor dringender Handlungsbedarf besteht.

Vor dem Hintergrund der bundesweiten Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens wurde mittels Fragebögen die zweite empirische Erhebung, und zwar die *Befragung der KindergartenmitarbeiterInnen und der Eltern* bei den „Wiener Kinderfreunden“ zu ihren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten, durchgeführt und im *sechsten Kapitel* erläutert. Die Ergebnisse zeigten, dass bereits 39,5% (3.538) der Kinder in den untersuchten Kindergärten eine andere Erstsprache als Deutsch haben und dass nach Einschätzung der LeiterInnen 18,0% (1.591) von ihnen eine spezielle Sprachförderung benötigen. Dabei wurde unterstrichen, dass es sich nicht nur um die Förderung der deutschen Sprache, sondern auch anderer Erstsprachen der Kinder und der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit des Kindergartens handeln sollte, was mit den sprachlichen Ressourcen der MitarbeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“ zumindest in einem bestimmten Ausmaß möglich wäre, da 57,4% (471) von ihnen angaben, eine andere Sprache als Deutsch mindestens gut zu können, und 98,9% (466) von ihnen dazu bereit wären, ihre Sprachkenntnisse im Kindergartenalltag einzusetzen. Ferner wurde festgestellt, dass nach der Einschätzung der LeiterInnen in 22,2% (26) der Kindergärten Einschränkungen im Kontakt mit den Eltern wegen mangelhafter Deutschkenntnisse auftreten, dass aber keine Dolmetschdienste von Seiten des Kindergartenträgers zur Verfügung gestellt werden. Somit kann festgehalten werden, dass die im theoretischen Teil gestellte Forderung der Organisation kostenfreier bzw. kostengünstiger Übersetzungs- und Dolmetschdienste nicht erfüllt wird.

In Hinblick auf die Sprachverwendung im Kindergarten konnte der Schluss gezogen werden, dass sich die Mehrheit der Befragten für den Gebrauch der deutschen Sprache ausspricht und dem Gebrauch anderer Erstsprachen eher kritisch gegenübersteht, wobei die Tendenz zu verzeichnen war, dass die MitarbeiterInnen mit niedrigerer Bildung und die Eltern ohne Migrationshintergrund die sprachliche Vielfalt im Kindergarten stärker ablehnen als die MitarbeiterInnen mit höherer Bildung und die Eltern mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Angaben der Befragten zum Teil äußerst ambivalent sind. Auf der einen Seite schätzen die ProbandInnen die Entwicklung der Erstsprache als wichtig für die kognitive (85,8% bzw. 698 der MitarbeiterInnen und 89,0% bzw. 1.500 der Eltern) sowie für die sprachliche Entwicklung des Kindes ein (88,8% bzw. 723 und 80,3% bzw.

1.357). Andererseits verlagern sie die Förderung der Erstsprachen in den familiären Bereich (73,9% bzw. 601 der MitarbeiterInnen und 69,9% (1.158) der Eltern), befürworten die Verwendung der Zweitsprache Deutsch zu Hause (67,3% bzw. 548 und 81,1% bzw. 1.367), bevorzugen die Verwendung des Deutschen im Kindergartenalltag (97,3% bzw. 792 und 98,2% bzw. 1.683) sowie das Anhalten zur Deutschverwendung im Kindergarten (49,5% bzw. 403 und 94,3% bzw. 1.591). Besonders große Widersprüche konnten in den Aussagen der Eltern mit Migrationshintergrund aufgedeckt werden. Einerseits geben sie zu 67,5% (551) an, dass ihnen wichtig ist, dass die Kinder in ihren Erstsprachen im Kindergarten gefördert werden, und zu 44,8% (351), dass im Kindergarten beide Sprachen von zweisprachigen Kindern gefördert werden, andererseits stimmen sie zu 97,6% (801) der Aussage zu, dass im Kindergarten vorwiegend Deutsch gesprochen werden sollte, und zu 89,4% (872), dass die Kinder im Kindergarten zur Verwendung der deutschen Sprache angehalten werden sollten. So scheinen sie zwischen den eigenen Überzeugungen und den im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs verbreiteten Meinungen innerlich zerrissen zu sein[103].

Überdies wiesen die gesammelten Daten darauf hin, dass Kinder in nur 16,9% (20) der Kindergärten die Möglichkeit haben, frühes Fremdsprachenlernen beitragsfrei in Anspruch zu nehmen. Dem frühen Fremdsprachenlernen wird von drei Viertel der ProbandInnen zugestimmt, wobei diese Zustimmung vorwiegend auf Englisch eingeschränkt ist. Nur ein im Vergleich größerer Teil der Eltern mit Migrationshintergrund (24,2% bzw. 205) gibt an, die Vermittlung einer anderen Sprache als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch im Kindergarten zu wünschen. Den Untersuchungsergebnissen konnte ferner entnommen werden, dass die konkreten Handlungen der MitarbeiterInnen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten noch weniger fördern als es aus ihren Einstellungen geschlossen werden könnte. Überdies konnte eruiert werden, dass ein großer Teil der MitarbeiterInnen an Fortbildungen hinsichtlich Spracherwerb, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit interessiert ist, was auf ihre Unsicherheit in diesem Bereich hinweisen könnte und damit einhergehend den diesbezüglichen Handlungsbedarf aufzeigt.

[103] Diese Ergebnisse bestätigen überdies die Resultate einer Umfrage, die im Zuge des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ gewonnen wurden (http://www.forschungskindergarten.at; Datler/de Cillia/Garnitschnig/Sobczak/Studener-Kuras/ Zell 2012).

Im Anschluss an die Ergebnisse der Befragung, die im Großen und Ganzen zeigten, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten tendenziell abgelehnt wird sowie dass die Befragten von Ambivalenzen in dieser Hinsicht getragen werden, wurde in der dritten empirischen Untersuchung, die im *siebten Kapitel* dargestellt wurde, mittels teilnehmender Beobachtung erforscht, wie mit der sprachlichen Vielfalt im Kindergartenalltag in zwölf Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ umgegangen wird. Im Laufe der Erhebung konnte festgestellt werden, dass andere Erstsprachen als Deutsch zwar durch einen überwiegend positiven Zugang auf eine passive Art und Weise beachtet, allerdings nicht durch Tätigkeiten in diesen Sprachen aktiv unterstützt werden, was wiederum die oben dargestellten Umfrageresultate bestätigt. So wird im Kindergarten eine Atmosphäre der Akzeptanz und Wärme geschaffen, aber es werden nicht Feste aus anderen Kulturen oder Religionen gefeiert, die meisten PädagogInnen lernen keine Wörter oder Floskeln aus den Erstsprachen der Kinder und begrüßen sie nicht oder verabschieden sich von ihnen nicht in diesen Sprachen, verwenden keine Sprachtafeln, hängen keine Listen mit den Erstsprachen der Kinder aus, ermuntern Kinder nicht, Gedichte oder Lieder in ihren Erstsprachen darzustellen und lesen ihnen nicht in ihren Erstsprachen vor. Einzig in einem von zwölf Kindergärten werden den Kindern Lieder und Gedichte in verschiedenen Sprachen beigebracht und ebenfalls in einem werden die Kinder von der AssistentIn regelmäßig in Unterhaltungen in ihrer Erstsprache involviert. Den Kindern wird zwar prinzipiell erlaubt, ihre Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden, aber die freie Verwendung dieser Sprachen wird häufig durch zahlreiche Regeln stark eingeschränkt. Überdies werden die Kinder immer wieder indirekt oder auch direkt dazu angehalten, Deutsch zu sprechen. Ferner konnte beobachtet werden, dass Kinder ihre SpielkameradInnen nicht nach den Erstsprachen, sondern eher nach dem Alter und den Sympathien wählen, außer sie können noch kaum Deutsch oder sind von außerhalb des Kindergartens befreundet. Zudem konnte festgestellt werden, dass Übersetzungs- und Dolmetschdienste nur in einem von zwölf Kindergärten zugesichert werden. Darüber hinaus konnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache in den beobachteten Kindergärten in einem Zusammenhang mit dem Alter, dem späten Kindergarteneinstieg und der Gruppengröße steht, jedoch nicht unbedingt mit

einem hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen pro Kindergartengruppe überhaupt oder an Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch. Insgesamt konnte in dieser Hinsicht resümiert werden, dass die KindergartenpädagogInnen eine gute pädagogische Arbeit leisten und die Kinder in der deutschen Sprache gut bilden sowie dass der Grad der Beherrschung des Deutschen eher von der Entscheidung der Eltern abhängt, in welchem Alter sie ihr Kind in den Kindergarten schicken und wie viel Zeit sie ihm zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch geben. Überdies konnte hier geschlussfolgert werden, dass die Möglichkeiten der aktiven Anerkennung der lebensweltlichen Sprachenvielfalt im Kindergarten, die im vierten Kapitel dargelegt wurden, kaum genutzt werden.

Aus den gesammelten Ergebnissen, die in der vorliegenden Arbeit dargestellt wurden, können somit mehrere Empfehlungen abgeleitet werden, die zur Verbesserung der Qualität der vorschulischen Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen beitragen würden.

8.2. Ausblick und Empfehlungen

Einer der wichtigsten Verbesserungsvorschläge, der auf der Ebene der Gesetzgebung umgesetzt werden sollte, ist die *Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen des Kindergartenwesens*, welche durch die teilweise Übertragung der Zuständigkeiten für den vorschulischen Bildungs- und Betreuungsbereich von der Landesebene auf die Bundesebene zustande kommen könnte. Vorteilhaft wäre eine Aufteilung der Verantwortlichkeiten in der Form, dass die Grundsatzgesetzgebung beim Bund und die Ausführungsgesetzgebung sowie die Vollziehung weiterhin bei den Ländern liegen würden.

Überdies wäre es durchaus wichtig, die 2007 verabschiedete Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG § 3 Abs. 3) zu revidieren sowie die *Verantwortung für die Beherrschung der deutschen Sprache zu Schulbeginn* den Eltern abzunehmen und erneut *als Aufgabe der Schule zu definieren*. Auch die gesetzliche Regelung, die besagt, dass bei der Beurteilung der Schulreife von Kindern die Deutschkenntnisse nicht herangezogen werden sollten, müsste in der Schulpraxis mehr beachtet werden, weil heutzutage viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Sonder- oder Vorschulklassen abgeschoben werden, nur weil sie Deutsch nicht so gut wie deutschsprachig einsprachige Kinder

beherrschen. In dieser Hinsicht bedarf es einer verstärkten Orientierung an den ganzheitlichen Kompetenzen der Kinder.

Der Staat setzte bereits mit Maßnahmen wie Verfassen des nationalen Bildungsplans (2009) und Einführung der Kindergartenpflicht für Fünfjährige (2010) erste Anzeichen einer Würdigung der frühkindlichen Arbeit als Grundstufe der Bildung. Das Umdenken der Bevölkerung bezüglich der Rolle der Institution Kindergarten bedarf jedoch verstärkter Bewusstseinsarbeit. Der *Bildungsrahmenplan*, der einen Rahmen zu den Landesbildungsplänen darlegt, sollte *erweitert, genauer ausformuliert und um ein geeignetes Sprachförderkonzept ergänzt* werden. Beim Verfassen eines derartigen Förderkonzepts bedarf es nach Reich (2008: 20ff) der Festlegung der Beziehung zwischen Sprachbildung und Sprachförderung, der Einbindung der sprachlichen Bildung in andere Bildungsbereiche, der Umstellung von Defizit- zugunsten der Kompetenzorientierung, der Entwicklung *geeigneter* Verfahren zur Beurteilung des Sprachförderbedarfs sowie der Darstellung von Möglichkeiten der aktiven Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

Die Ziele der vorschulischen Bildung sind allerdings schwierig zu erfüllen, wenn die Kinder erst ein Jahr vor Schuleintritt einen Kindergarten zu besuchen beginnen, weil mangelnde Zeit eine besonders große Hürde für die sprachliche Entwicklung darstellt. Ist sie zudem mit anderen ungünstigen Faktoren gekoppelt, wie niedrige Ausbildung der Eltern und einhergehend niedriges sozial-ökonomisches Niveau sowie mangelnde Kommunikation, eine andere Familiensprache als Deutsch, ein vor kurzem stattgefundener Sprachwechsel in der Familie, Introvertiertheit oder Konzentrationsschwäche, wird sie häufig in dem kurzen Zeitrahmen unüberwindbar. Da sich der Kindergartenbesuch positiv auf die allgemeine und sprachliche Kompetenz der Kinder auswirkt, wäre es unter Umständen vorteilhaft, ein *zweites verpflichtendes Kindergartenjahr* einzuführen.

Es ist zu begrüßen, dass Bund und Länder die Vereinbarung über die verpflichtende frühe sprachliche Bildung geschlossen haben (2009) und diese verlängert wurde (bis 2014), weil somit die Wichtigkeit der frühen sprachlichen Förderung hervorgehoben und in die Aufmerksamkeit der Gesellschaft gerückt wurde. Dringend zu empfehlen wäre allerdings die *richtige Definition der „frühen sprachlichen Förderung"*; derzeit wird diese von Seiten der Gesetzgebung als Förderung der Unterrichtssprache Deutsch für Kinder mit mangelnden

Deutschkenntnissen, insbesondere für jene mit nicht-deutscher Muttersprache, verstanden. Ein solches Verständnis von sprachlicher Förderung bringt die Gefahr der Defizitorientierung mit sich und gehört dringend zugunsten der mehrsprachlichen Kompetenzen der Kinder revidiert, die anerkannt und unterstützt werden sollten.

An dieser Stelle muss ausdrücklich betont werden, dass *die sprachliche Bildung mit der Deutschförderung nicht gleichzusetzen ist*, sondern dass sie Unterstützung der Entwicklung sowohl in der deutschen als auch in der jeweiligen Erstsprache bzw. den Erstsprachen des Kindes sowie den spielerischen Erwerb einer fremden Sprache beinhaltet, soweit in der jeweiligen Einrichtung entsprechende Ressourcen vorhanden sind, ebenso wie die Förderung des wertschätzenden Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Institution. Die Mehrsprachigkeit sollte als Potenzial anerkannt werden, wobei alle Sprachen, und nicht nur die Weltsprachen, als wertvoll gesehen werden sollten. Dies bedeutet, dass *allen Erstsprachen der Kinder Beachtung geschenkt* werden müsste und dass sie im Kindergarten nicht nur akzeptiert, sondern auch *in den Kindergartenalltag einbezogen, aktiv gefördert und sichtbar* gemacht werden sollten. Dabei müsste auf das *Erreichen einer möglichst hohen Entwicklungsstufe in allen Sprachen* des Kindes abgezielt werden.

Eine besonders dringende Empfehlung betrifft die *Erhöhung der Grundausbildung* des pädagogischen Personals im österreichischen Kindergartenwesen, das nicht nur auf sekundärer, sondern auf tertiärer Ebene ausgebildet werden sollte. So könnte eine Aufwertung der pädagogischen Arbeit im Kindergarten und somit des Berufsprestiges der KindergartenpädagogInnen und damit einhergehend ihrer finanziellen Gratifikation bewirkt werden. Folglich könnte auch die akademische Ausbildung pädagogischer Kindergartenfachkräfte aus anderen Ländern Anerkennung finden. Diese Maßnahmen sind, insbesondere in Hinsicht auf den akuten Personalengpass, sofort anzustreben, um mehr Personen für die Arbeit mit Kleinkindern zu begeistern. Darüber hinaus sollte die Anzahl der pädagogisch ausgebildeten mehrsprachigen Beschäftigten sowie der SprachförderInnen und der interkulturellen/muttersprachlichen MitarbeiterInnen erhöht werden und es müsste aktiv um sie geworben werden.

Aus den Ergebnissen der Befragung (vgl. Kap. 6) und der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Kap. 7), die oben zusammengefasst wurden, geht hervor, dass

die *MitarbeiterInnen im Kindergarten* die lebensweltliche Mehrsprachigkeit tendenziell eher ablehnen, in der pädagogischen Praxis nicht unterstützen und daher in dieser Hinsicht *besser ausgebildet* werden sollten, und zwar nicht nur in Fort- und Weiterbildungen, sondern bereits in der Grundausbildung. Zum Ersten sollte ihre persönliche und sozial-kommunikative Reife im Rahmen der Ausbildung weiterentwickelt werden, da sie die Schlüsselqualifikationen für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern darstellt und ihre Entfaltung die Bereitschaft der PädagogInnen steigert, die eigenen Vorurteile abzuschaffen und einen öffnenden Kontakt zu den Kindern aufzubauen. Zum Zweiten sollten sowohl die PädagogInnen als auch in einem bestimmten Ausmaß die AssistentInnen für die Spracherwerbsprozesse unter Migrationsbedingungen sensibilisiert werden, dabei in Anlehnung an Plutzar (2009: 115f) besonders für linguistische Grundlagen, Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse, Zwei- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachbildung, Sprachstandsdiagnostik, Sprachförderung und Interkulturelle Pädagogik, rechtliche und soziale Lage der MigrantInnen, psychologische Aspekte von Migration, Sprachwechsel (sowohl zwischen Generationen als auch als Ergebnis der Sprachenpolitik) sowie Mechanismen von Diskriminierung und Rassismus. Dabei sollte die Wissensvermittlung mit dem Aufbau der Handlungskompetenzen und der Reflexionsfähigkeit, auch im Zuge von Supervision, einhergehen, was nach Khan-Svik (2002: 79) zur Entfaltung eines positiven Zugangs zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit führt (vgl. Kap. 4.8.). Es empfiehlt sich, das von Krumm und Reich vorgeschlagene „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (2011), das eine Grundlage für den Mehrsprachigkeitsunterricht sowie für die Einbeziehung der sprachlichen Dimension in andere Sprach- und Sachfächer bildet, in die Lehrpläne der BAKIPs einzubauen, auch dann, wenn eines Tages die Grundausbildung für Elementarpädagogik auf die akademische Ebene gehoben wird und die BAKIPs eine für die Arbeit im pädagogischen Bereich vorbereitende Funktion übernehmen werden. Ratsam wäre überdies die Verpflichtung zur Fortbildung im Ausmaß von zumindest 20 Wochenstunden pro Jahr, die derzeit von Land zu Land verschieden geregelt wird und in nur vier Bundesländern obligatorisch ist. Den MitarbeiterInnen sollte überdies die Möglichkeit eröffnet werden, in Hinsicht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten *externe Supervision und Beratung* von außerhalb des Kindergartenteams beizuziehen.

In diesem Kontext sind sowohl den PädagogInnen als auch anderen MitarbeiterInnen im Kindergarten, wie den AssistentInnen, SprachförderInnen und interkulturellen/muttersprachlichen MitarbeiterInnen die Möglichkeiten der sprachlichen Bildung und Förderung (vgl. Kap. 4.4.) sowie der aktiven Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten (vgl. Kap. 4.5.) unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen Komponente bewusst zu machen (vgl. Kap. 4.4.2.). An dieser Stelle ist zu betonen, dass sowohl Kindern und Eltern als auch *MitarbeiterInnen* unweigerlich erlaubt werden sollte, ihre Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden, wozu es auch schriftlich festgehaltene *Richtlinien* geben müsste, sowie dass ein Wechsel zur deutschen Sprache erst dann angebracht ist, wenn sich Kinder oder Erwachsene von einer Situation ausgeschlossen fühlen könnten, an der sie teilnehmen möchten, oder auch dann, wenn bei einem Kind im Zuge einer längeren Beobachtung ein zu eingeschränkter Umgang mit der deutschen Sprache zu verzeichnen ist, wobei es sensibel und auf indirekte Art und Weise zum Gebrauch der deutschen Sprache bewegt werden sollte (vgl. Kap. 4.5.2.). Wird im Kindergarten frühes Fremdsprachenlernen organisiert, sollte es für die Eltern beitragsfrei und auch in anderen Sprachen außer dem Englischen angeboten werden.

Ferner sollte der *Sprachstand der Kinder* nicht nur in der *deutschen Sprache*, sondern auch *in den Erstsprachen* der Kinder erhoben werden. Dazu wären *geeignete* Instrumente für Deutsch als Zweitsprache und für verschiedene Erstsprachen zu entwickeln, die unter Migrationsbedingungen eingesetzt werden könnten. Überdies bedarf es neben den Sprachstandserhebungsverfahren für Vier- und Fünfjährige geeigneter *Instrumente für jüngere Kinder* im Alter von drei und vier Jahren. Zudem sollte der Grad der Sprachbeherrschung der Kinder von *qualifizierten DiagnostikerInnen* durchgeführt werden, die über entsprechende Sprachkenntnisse verfügen und entweder entsprechende Ausbildung haben oder im Bereich der Sprachstandsdiagnostik *gründlich* eingeschult wurden.

In Hinblick auf die *Zusammenarbeit des Kindergartens mit den Eltern* sollten gegenseitige Wertschätzung und Respekt sowie Anerkennung der Eigenrechte und Eigenverantwortung als grundlegende Prinzipien gelten (vgl. Kap. 4.6.). Es wäre empfehlenswert, die Eltern in ein umfassendes Förderkonzept miteinzubeziehen, damit sie die sprachliche Entwicklung ihres Kindes gemeinsam mit dem Kindergartenteam im Zuge der sprachlichen Erziehung im familiären

Bereich fördern. Die Eltern sollten dafür sensibilisiert werden, wie sie die Kinder zu Hause sprachlich unterstützen können und in mehrsprachigen oder anderssprachigen Familien in Hinsicht darauf beraten werden, welche Sprache sie mit ihren Kindern sprechen sollten, und zwar jene, die sie am besten beherrschen, die ihnen am nächsten liegt und in der sie auch emotional und sozial angemessen reagieren können. Überdies wäre es ratsam, die *Kriterien zur Beurteilung der Schulreife von Kindern in das Bewusstsein der Eltern zu rücken* und dabei zu unterstreichen, dass die Deutschkenntnisse dabei nicht entscheidend sind. Zu empfehlen wäre darüber hinaus die Gründung einer *zentralen Beratungsstelle für Familien*, in der sie ihre etwaigen Unsicherheiten bezüglich der Sprachverwendung im familiären Bereich abklären könnten. Dringend notwendig wäre ferner die Bereitstellung eines beitragsfreien bzw. kostengünstigen *Dolmetsch- und Übersetzungsdienstes* in mehreren Sprachen, der in der Kommunikation der KindergartenpädagogInnen mit den des Deutschen nicht mächtigen Eltern in Anspruch genommen werden könnte.

Eine andere Empfehlung betrifft die *Transition zwischen Kindergarten und Schule*, und zwar sollte der *Informationsaustausch* zwischen den beiden Institutionen zugelassen werden, um ihre optimale Zusammenarbeit und den Kindern einen fließenden Übergang zu sichern (vgl. Kap. 4.7.). Die Weitergabe von kindlichen Daten ist auch im Bereich des Spracherwerbs von großer Bedeutung, da es besonders wichtig ist, förderbedürftige Kinder nachhaltig zu fördern, damit sprachliche Verzögerungen kontinuierlich reduziert werden und die ganzheitliche kindliche Entwicklung nicht beeinträchtigt wird. Um die zwischeninstitutionelle Kontinuität der Sprachförderung zu gewährleisten, sollten die PädagogInnen für den vorschulischen und schulischen Bereich die Möglichkeit haben, an gemeinsamen Weiterbildungen teilzunehmen sowie gegenseitig zu hospitieren.

Darüber hinaus gibt es mehrere *Verbesserungsvorschläge*, die auf der *Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen* umgesetzt werden sollten. Es ist zu empfehlen, die *Anzahl der Kinder pro Gruppe und die Anzahl der Dienststunden zu reduzieren* sowie die *Anzahl der Vorbereitungsstunden* des pädagogischen Personals auf zumindest fünf Stunden pro Woche zu *erhöhen*. Angestrebt werden sollten ein Betreuungsverhältnis von 1:5 und eine Gruppengröße von maximal 15 Kindern, die sich beispielsweise in skandinavischen Ländern positiv auf die

Qualität der vorschulischen Bildung und Betreuung auswirken. Wenn der vorgeschlagene Betreuungsschlüssel auf Grund mangelnder Ressourcen nicht realisierbar ist, empfiehlt es sich, eine *externe zusätzliche Fachkraft für die Sprachförderung* zumindest einige Stunden pro Tag einzusetzen. Unter solchen Umständen könnten genügend Zeit für die allgemeine sprachliche Bildung und spezielle Förderung in Kleingruppen veranschlagt sowie die Förderungsangebote an den Stand der sprachlichen Entwicklung und an die Bedürfnisse der Kinder angepasst und individuell gestaltet werden. Zu empfehlen wäre überdies, die *persönliche Eignung* des pädagogisch arbeitenden Personals *genauer zu prüfen* und bei der Personalauswahl *höhere Anforderungen* zu stellen, was sich allerdings in den Zeiten des Personalengpasses als schwierig erweisen könnte.

Die erläuterten Empfehlungen sollten immer wieder zum Ausdruck gebracht werden, damit sie konsequent in die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik und des öffentlichen Diskurses gerückt und in Zukunft umgesetzt werden. Der Prozess des Umdenkens in der Bevölkerung bezüglich der Rolle des Kindergartens als Bildungsinstitution sowie der Paradigmenwechsel von der Deutsch- zugunsten der Mehrsprachigkeitsorientierung wird sicher langwierig und außer viel Zeit nicht nur Öffentlichkeitsarbeit, sondern auch Ausdauer bedürfen. Es ist allerdings wichtig, sich davon nicht entmutigen zu lassen und kontinuierlich die nächsten Schritte in diese Richtung zu wagen.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin/Riemer, Claudia (2001). „Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung". In: Aguado, Karin/Riemer, Claudia (Hg.). Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Hohengehren: Schneider: 144-155.

Ahamer, Vera/de Cillia, Rudolf (2011). „Übersetzen – Dolmetschen – Vermitteln: Projekte aus der Praxis". In: Haider, Barbara (Hg.) (2011). Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule: 101-113.

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2007). Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2008). Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg: Fillibach.

Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hg.) (2008). Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider.

Ahrens, Rüdiger (Hg.) (2003). Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Winter.

Albert, Ruth/Koster, Cor. J. (2002). Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C/364/1 (2000). Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

Anstatt, Tanja (Hg.) (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto.

Apeltauer**,** Ernst (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.

Apeltauer, Ernst (2007). Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. Sonderheft 4 der Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht.

Appel, René/Muysken, Peter (1987). Language contact and bilingualism. London, New York, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.

Auernheimer, Georg (Hg.) (2008). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, Brigitte (1998). Sprachentwicklungsfördernde Maßnahmen in Wiener Kindergärten, betrachtet vor dem Hintergrund organisatorischer Rahmenbedingungen und Beschreibung eines Ambulanzmodells in Schleswig-Holstein über Sprachheilförderung in Kindertageseinrichtungen. Universität Wien: Diplomarbeit.

Baker, Colin (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2000). A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Second Edition. Clevedon, Boston, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Bauer, Irene/Meixner, Frederike (Hg.) (2003): Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. Wien: Edition von Freisleben

Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hg.) (1999). Sprachtherapie mit Kindern. 4. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Bausch, Karl-Richard (2003). „Zwei- und Mehrsprachigkeit". In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke: 439-445.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu überarbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2004). Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

BGBl. 472/1986. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG) (BGBl. 472/1986 vom 5.9.1986).

BGBl. I Nr. 68/2000. 68. Bundesverfassungsgesetz, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz geändert wird (BGBl. I Nr. 68/2000 vom 8.8.2000).

BGBl. I Nr. 81/2005. 81. Bundesverfassungsgesetz, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz geändert wird (BGBl. I Nr. 81/2005 vom 9.8.2005).

BGBl. II Nr. 478/2008. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes (BGBl. II Nr. 478/2008 vom 18.12.2008; LGBl. für Wien Nr. 06/2009 vom 28.01.2009)

BGBl. I Nr. 99/2009. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. I Nr. 99/2009 vom 19.08.2009).

BGBl. I 38/2011. 38. Bundesgesetz, mit dem das Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz, das Fremdenpolizeigesetz 2005, das Asylgesetz 2005, das Grundversorgungsgesetz – Bund 2005 und das Staatsbürgerschaftsgesetz 1985 geändert werden (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 – FrÄG 2011) (BGBl. I 38/2011 vom 23.5.2011).

BGBl. II Nr. 206/2012. Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. II Nr. 206/2012 vom 14.06.2012).

Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji (1999). „Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differencies for second language acquisition". In: Birdsong, David (Hg.) (1999). Second Language Acquisition and teh Critical Period Hypothesis. London: Lawrence Erlbaum: 161-181.

BIFIE (2008). BESK 4-5: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BIFIE (2008). SSFB 4-5: Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BIFIE (2009). BESK-DaZ: Beobachtungsbogen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Binder, Susanne/Rasuly-Paleczek, Gabriele/Six-Hohenbalken, Maria (Hg.) (2005). HerausForderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des 'UN International Migrant`s Day'. Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung. Band 7. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Birdsong, David (Hg.) (1999). Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis. London: Lawrence Erlbaum.

BM:BF (Deutschland)/BM:UKK (Österreich)/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.) (2010). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Maßnahmen und Konsequenzen. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz (Österreich) vom 8.-11. November 2009. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

BM:BWK (2005). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrer/innen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

BM:BWK (2006a). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2005/06. Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen 5/2006. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

BM:BWK (2006b). SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch: Statistische Übersicht Schuljahre 1997/98 bis 2004/2005. Informationsblatt des Referats für interkulturelles Lernen 2/2006. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

BM:UKK/BM:WF (2008). Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

BM:UKK/BM:WF (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. März 2010. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

BM:UKK/BM:WF (2011). PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Juni 2011. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

BM:UKK (2013a) (Hg.). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

BM:UKK (2013b) (Hg.) SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Boeckmann, Klaus-Börge (1997). Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland. Frankfurt am Mein: Lang.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008). „Mehrsprachigkeit und Migration. Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen?“. In: Zielsprache Deutsch 1/2008: 3-22.

Bredel, Ursula (2005). „Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft“. In: Ehlich, Konrad (Hg.) (2005b). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11): 77-119.

Breit, Simone (2007). Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. ZVB – Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung. Universität Salzburg: 2007. [http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d95/FrueheSprachfoerderung.pdf, 18.04.2009]

Breit, Simone (Hg.) (2009). Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam.

Buttaroni, Susanna (Hg.) (2011). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider.

B-VG – BGBl. 1/1930. Verordnung des Bundeskanzlers vom 1. Jänner 1930, betreffend die Wiederverlautbarung des Bundes-Verfassungsgesetzes (BGBl. 1/1930 vom 2.1.1930).

Cathomas, Rico/Carigiet, Werner (2008). Top-Chance Mehrsprachigkeit: Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule. 1. Auflage. Bern: Schulverlag.

Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2006). „Linguistic landscape and minority languages“. In: International Journal of Multilingualism Vol. 3, No. 1, 2006.

Charlotte Bühler Institut (2009a). Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version, Juni 2009. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt durch das Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung. Wien: Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf, 12.07.2009]

Charlotte Bühler Institut (2009b). Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Charlotte Bühler Institut (2010). Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum ‚Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan'. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.

Chomsky, Noam (1959). „Review of Skinners verbal behavior". In: Language, 1: 26-58.

Christ, Herbert (1998). „Bildungspolitik für Mehrsprachigkeit". In: Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (Hg.) (1998). Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg: 338-360.

Cichon, Peter (Hg.) (2006a). Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloqiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Prasens.

Cichon, Peter (2006b). „Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa". In: Cichon, Peter (Hg.) (2006a). Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6.XI.2005. Wien: Prasens: 173-183.

Cichon, Peter/Cichon, Ludmila (Hg.) (2009). Didaktik für eine gelebte Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens.

Corder, Pit (1967). „The significance of learners' errors". In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 5: 161-170.

Collier, V. P. (1987). „Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". TESOL Quarterly, 21 (4): 617-641.

Cummins, Jim (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: Working Papers on Bilingualism 19/1979: 197-205.

Cummins, Jim (1980). „The cross-linguistic dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue". TESOL Quarterly, 14 (3): 175-187).

Cummins, Jim (1981). „The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". In: California State Department of Education (Hg.) (1981). Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework. Los Angeles, CA: National Dissemination and Assessment Center: 3-49.

Cummins, Jim (1984). Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1999). Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Dannenbauer, Friedrich Michael (1999). "Grammatik". In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hg.) (1999). Sprachtherapie mit Kindern. 4. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt: 105-161.

Datler, Wilfried/de Cillia, Rudolf/Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina/Zell, Katrin (2012). Abschlussbericht. Forschungsprojekt "Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten". Wien: Unveröffentlichter Bericht.

De Cillia, Rudolf (1997). „Mehrsprachigkeit in Österreichs Schule und Gesellschaft. Sprachenpolitische Anmerkungen". In: ide 1/1997: 16-32.

De Cillia, Rudolf (2005). Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen 3/2005. 8. unveränderte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

De Cillia, Rudolf (2007). „Sprachförderung“. In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava: 251-262.

De Cillia, Rudolf (2008). „Sprachliche Frühförderung im vorschulischen Bereich“. In: Schul-News 02/2008. Wien: Schulkompetenzzentrum: 18- 22. [http://www.kinderfreunde.at/data/kf_bund/Schulnews_M%E4rz_April_2008.pdf, 10.03.2008]

De Cillia, Rudolf (2009). „Sprachförderung“. In: erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. [http://www.erwachsenenbildung.at/themen/interkulturelle_eb/interkulturelle_eb_ueberblick.php, 06.05.2009]

De Cillia, Rudolf (2010a). „Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachenunterricht an Österreichs Schulen“. Eröffnungsvortrag im Rahmen des Symposiums „Lust auf Sprache ab 4“, 24.-25.09.2010, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

De Cillia, Rudolf (2010b). „Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit“. In: De Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyżanowski, Michał/Menz, Florian (Hg.) (2010). Discourse – Politics – Identity. Tübingen: Stauffenburg: 245-255.

De Cillia, Rudolf (2010c). „Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten in Österreich“. In: Tribüne 1/2010: 4-9.

De Cillia, Rudolf/Gruber, Helmut/Krzyżanowski, Michał/Menz, Florian (Hg.) (2010). Discourse – Politics – Identity. Tübingen: Stauffenburg.

De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2010). „Länderbericht Österreich“. In: BM:BF (Deutschland)/BM:UKK (Österreich)/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.) (2010). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Maßnahmen und Konsequenzen. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz (Österreich) vom 8.-11. November 2009. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.71-140.

De Cillia, Rudolf (2011a). „Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik – Sprachförderung – Diskursanalyse“. In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hg.) (2011). Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Göttingen: Vienna University Press: 185-211.

De Cillia, Rudolf (2011b). „Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache“. [https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf]

De Cillia (2012). „Language Education Policy Profile/Profil de politiques linguistiques éducatives/Profil der Sprach- und Sprachunterrrichtspolitik des Europarats – Österreich als Beispiel“. In: Koskensalo, Annikki/Smeds, John/de Cillia, Rudolf/Huguet, Ángel (2012).

Language: Competence – Change – Contact: Sprache: Kompetenz – Kontakt – Wandel. Berlin: Lit: 119-133.

De Cillia (2013). „Schulreif=deutschreif?“. In: Babylonia 01/13: 2.

De Klerk, Gerda (1995). „Bilingualism, the devil and the big wide world“. In: Heugh, Kathleen/Siegrühn, Amanda/Plüddemann, Peter (1995). Multilingual Education for South Africa. Jonannesburg: Heinemann. 53-61.

Diehm, Isabell (1997). „Die Kinder von Migranten im Kindergarten. Ein Rekonstruktionsversuch zu Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen”. In: Büttner, Christian (Hg.) (1997). Erziehung für Europa. Kindergärten auf dem Weg in die multikuturelle Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz: 16-30.

Dulay, Heide C./Burt, Marina. „Natural sequences in child second language acquisition“. In: Language Learning 24: 37-53.

Dźwierzyńska, Ewa (2002). „W poszukiwaniu optymalnego wieku rozpoczynania nauki języka obcego”. In: Języki obce w szkole 4/2002: 3-5.

Ehlich, Konrad (2005a). „Sprachaneignung und deren Feststellung“. In: Ehlich, Konrad (Hg.) (2005). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11): 11-75.

Ehlich, Konrad (Hg.) (2005b). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11).

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.) (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung, 29/I. Bonn, Berlin: BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ellis, Rod (1986). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Erler, Ingolf (Hg.) (2007). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildunssystem. Wien: Mandelbaum.

Europarat (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.

Europäischer Rat (2002). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat. Barcelona. 15.-16-03.2002.

Fassmann, Heinz (Hg.) (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava.

Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hg.) (2011). Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Göttingen: Vienna University Press.

Feil, Christine/Schönhammer, Rainer (1983). Mentalität und Vorurteil – Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. München.

Felix, Sascha W. (1982). Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Narr.

Fernald, Anne/Kuhl, Patricia (1987). „Acoustic Determinants of Infant Preference for Motherese Speech". In: Infant Behavior and Development 10: 279-293.

Filzinger, Otto/Wulk, Johannes/Meixner, Renate (2000). Interkulturelle Pädagogik in Praxis und Theorie: 1998-2000. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten, Zentrum für Kindergartenpädagogik.

Flege, James Emil/Yeni-Komshian, Grace H./Liu, Serena (1999). „Age constraints on second language acquisition". In: Journal of Memory and Language, 41: 78-104.

Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud (1985). Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München.: Hueber.

Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2003a). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Fthenakis, Wassilios E. (2003b). „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder". In: Fthenakis, Wassilios E. (Hg.) (2003a). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, Basel, Wien: Herder: 208-242.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Dietmut (2010). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Pädagogische Hochschule Weingaren. [http://sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf, 21.9.2010]

Gehring, Wolfgang (1999). Englische Fachdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Gogolin, Ingrid (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bd. 1. Forschung Pädagogik. Hamburg: Bergmann und Helbig.

Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2007). Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut.

Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2., unveränderte Auflage. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (Hg.) (1998). Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg.

Gombos, Georg (2003). Babylon in der Postmoderne. Interkulturelle Mehrsprachigkeit als neues Paradigma der Bildungsarbeit. Universität Klagenfurt: Habilitationsschrift.

Graf, Peter (1989). „Deutsch als Zweitsprache in der Schule". In: Tumat, Alfred J. (Hg.) (1989). Deutsch als Fremdsprache – Konzeption und Unterricht. Hohengehren: Schneider.

Guasti, Maria Theresa (2011). „Der Erstspracherwerb“. In: Buttaroni, Susanna (2011) (Hg.). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider: 159-208.

Günther, Sybille/Paulzen, Vanessa (1999). „iftah ya simsim: Spielend den Orient entdecken“ Ökotopia: Münster.

Gusenbauer, Barbara (2011). Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen. Universität Wien: Diplomarbeit.

Haberleitner, Christa (1999). Interkulturelle Projekte an Niederösterreichischen Landeskindergärten. Universität Wien: Diplomarbeit.

Haberleitner, Christa (2005). „Kompetenter Umgang mit Sprache – Hilfestellung durch Erwachsene“. In: BM:BWK (2005). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrer/innen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Haider, Barbara (Hg.) (2011). Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule.

Haider, Günter/Reiter, Claudia (Hg.) (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Ergebnisse im Überblick. Executive Summary. Graz: Leykam.

Hakuta, Kenji Hahta/Butler, Yuko Goto/Witt, Daria (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hansegard, Nils Erik (1968). Tvasprakighet eller halvsprakighet? Stockholm: Aldus/Bonniers.

Haugen, Einar (1956). Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide. Tuscaloosa/Alabama: Publications of the American Dialect Society 26.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2005). „Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur ‚Zweiten Generation’ im österreichischen Bildungssystem“. In: Binder, Susanne/Rasuly-Paleczek, Gabriele/Six-Hohenbalken, Maria (Hg.) (2005). HerausForderung Migration. Beiträge zur Aktions- und Informationswoche der Universität Wien anlässlich des ‘UN International Migrant`s Day’. Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung. Band 7. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien: 191-211.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2007). „Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich“. In: Erler, Ingolf (Hg.) (2007). Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum: 232-247.

Heugh, Kathleen/Siegrühn, Amanda/Plüddemann, Peter (1995). Multilingual Education for South Africa. Jonannesburg: Heinemann.

Heyd, Gertraude (1991). Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Mein: Verlag Moritz Diesterweg.

Hintner-Çalıskan, Elizabet (2011). „Das Programm ‚Brückenbauerinnen: Migrantinnen im Einsatz für Integration‘“: 104-107. In: Ahamer, Vera/de Cillia, Rudolf (2011). „Übersetzen –

Dolmetschen – Vermitteln: Projekte aus der Praxis“. In: Haider, Barbara (Hg.) (2011). Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule: 101-113.

Hirler, Sabine (2009). Sprachförderung durch Rhythmik und Musik. Freiburg, Basel. Wien: Herder.

Hobmair, Hermann (2008) (Hg.) unter Mitarbeit von Altenthan, Sophia/Betscher-Ott, Sylvia/Gotthardt, Wilfired/Hobmair, Hermann/Höhlein, Reiner/Ott, Willhelm/Pöll, Rosemarie/Schneider, Karl-Heinz. Pädagogik. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Höfele, Hartmut E./Steffe, Susanne/Heinlein, Kerstin (2000). „In 80 Tönen um die Welt: Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten“. Ökotopia: Münster.

Höfele, Hartmut E./Steffe, Susanne (2002). „Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen“. Ökotopia: Münster.

Hoffmann, Charlotte (1991). An Introduction to Bilingualism. New York: Longmann.

Hoffmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008). “Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte”. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2008/3: 291-300.

Hollerer, Luise/Seel, Andrea (2005). Schultütenkinder. Herausforderung am Übergang Kindergarten:Schule. 2. Auflage. Graz: Leykam.

Hüllen, Werner/Jung, Lothar (1979). Sprachstruktur und Spracherwerb. Düsseldorf: Bagel.

Hutz, Michaela (2005). Multikulturelle Erziehung in Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs und der Begabung am Beispiel der Telfer Kindergärten. Universität Innsbruck: Diplomarbeit.

Jampert, Karin (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich.

Jampert, Karin/Leuckefeld, Kerstin/Zehnbauer, Anne/Best, Petra (2006): Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin: das netz.

Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kalpakidou, Anastasia-Maria (1994). Semantisch-lexikalische Aspekte der Zweisprachigkeit: eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Situation griechischer Schulkinder in Oberfranken. München: Iudicium.

Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2007). „Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund“. In: Ahrenholz, Berndt (Hg.) (2007). Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg in Breisgau: Fillibach: 80-97.

Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.) (2004). Migrationsforschung und Interkulturelle pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Berlin: Waxmann.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzar, Verena (Hg.) (2009). „Nachhaltige Sprachförderung. Zur Veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft". In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009). Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12 Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag: 9-13.

Khan-Svik, Gabriele (2002). „Eine Sprache, viele Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergärten zu Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit". In: Weidinger, Walter (Hg.) (2002). Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv&hpt.

Khan, Gabriele (2003a). „Heterogenität als Herausforderung und Chance". Universität Wien: Habilitationsschrift.

Khan-Svik, Gabriele (2003b): „Zwei/mehrsprachige Kinder im österreichischen Kindergarten. Forschungsergebnisse aus drei aktuellen Studien". In: Bauer, Irene/Meixner, Frederike (Hg.) (2003): Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb. Kongressbericht. Wien: Edition von Freisleben: 65-84.

Klein, Wolfgang (1992). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Hain.

Klemm, Klaus (2004). „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der eueren Schulleistungsstudien". In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.) (2004). Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Berlin: Waxmann: 205-214.

Klesmer, Harold (1993). Development of ESL achievement criteria as a function of age and length of residence in Canada: ESL achievement project. Ontario, Canada: North York Board of Education.

KOM 590/1995. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung; Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

KOM 449/2003. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

KOM 554/2007. Bericht der Kommission vom 25. September 2007 über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt". Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Komorowska, Hanna (1999). Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Königs, Frank G. (2004). „Mehrsprachigkeit: Von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen". In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2004). Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24.

Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 96-104.

Knapp-Potthoff, Annelie/Donnerstag, Jürgen (Hg.) (1985). Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Tübingen: Narr.

Knapp-Potthoof, Annelie/Knapp, Karlfried (1982). Fremdsprachenlernen und –lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

Knapp, Werner/Kucharz, Dietmut/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.

Koskensalo, Annikki/Smeds, John/de Cillia, Rudolf/Huguet, Ángel (2012). Language: Competence – Change – Contact: Sprache: Kompetenz – Kontakt – Wandel. Berlin: Lit.

Krashen, Stephen D. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford, New York: Pergamon.

Krashen, Stephen D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford, New York: Pergamon.

Krashen, Stephen D./Terrell, Tracy D. (1983). The Natural Approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press. London: Prentice Hall Europe. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. (1989). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.

Kraus, Karoline (2005). „Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie, aus: Roux, Susanna (Hg.) (2005). PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag empirische Pädagogik: 109-129.

Kromer, Ingrid/Pfoser, Alena (2004). Österreichischer Hintergrundbericht zum OECD-Projekt ‚Starting Strong'. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. [http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf, 06.02.2012]

Krüger-Potratz, Marianne (2000). „Schulpolitik für ‚fremde' Kinder. Eine Schule, die ‚die eigene Art schützt und die fremde achtet' ... ein Kapitel aus der Geschichte der nationalen Schule im Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz". In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) (2000). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske und Budrich: 365-384.

Küpelikilinç, Nicola/Ringler, Maria (2004). „Spracherwerb von mehreren Sprachen". In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.) (2004). Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel: 29-50.

Lado, Robert (1967). Moderner Fremdsprachenunterricht: eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. München: Hueber.

Lambert, Wallace E. (1972). Language, Psychology and Culture. Stanford: University Press.

Lamparter-Posselt, Margarete/Jeuk, Stefan (2008). „Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten". In: Ahrenholz, Berndt/Oomen-Welke, Ingelore (2008). Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren: Schneider: 149-161.

Lebhart, Gustav/Marik-Lebeck, Stephan (2007). „Bevölkerung mit Migrationshintergrund". In: Fassmann, Heinz (Hg.) (2007). 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava: 165-182.

Leist, Anja (1996). Grieschisch-deutsche Zweisprachigkeit und nonverbale Kommunikation: eine Untersuchung über Gestik und Mimik mit Vorschulkindern. Frankfurt am Mein: Lang.

Leopold, Werner (1939-1949). Speech development of a bilingual child: A linguist's record. (4 Bände). Evanston: Northwestern University Press.

LGBl. für Wien Nr. 21/2010. Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG) (LGBl. für Wien Nr. 21/2010 vom 06.04.2010).

List, Gudula/List, Günther (Hg.) (2001). Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenburg.

List, Günther/List, Gudula (2001). „Register der Quersprachigkeit". In: List, Gudula/List, Günther (Hg.) (2001). Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenburg: 9-19.

List, Gudula (2007). Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut.

Loos, Roger/Russer, Margret (2005a). Praxisbuch Spracherwerb 1: Sprachförderung im Kindergarten. Umfangreiches Material. Mit Kopiervorlagen. Praktische Vielfalt. BD 1. Don Bosco Verlag.

Loos, Roger/Russer, Margret (2005b). Praxisbuch Spracherwerb 1: Sprachförderung im Kindergarten. Lieder und Kopiervorlagen. BD 2. Don Bosco Verlag.

Luchtenberg, Sigrid (1995). Interkulturelle sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

MacSwan, Jeff/Pray, L. (2005). Learning English bilingually: Age of onset of exposure and rate of acquisition among English language learners in a bilingual education program. In: Bilingual Research Journal, 29 (3): 653-678.

MA10 (Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten) (2006). Bildungsplan der Wiener Kindergärten. Wien: Holzhausen.

MA10 (Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten) (2008). Wiener Modell der frühen Förderung 1+1. Wien: Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 10.

Magistrat der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie (2006). Interkulturelles Leitbild der Kinderbetreuungseinrichtungen der Stadt Graz. Graz: Magistrat der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie.

Mecheril, Paul (2008). „'Kompetenzlosigkeitskompetenz'. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen". In: Auernheimer, Georg (Hg.) (2008). Interkulturelle

Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-34.

Militzer, Renate/Fuchs, Ragnhild/Demandewitz, Helga/Houf, Monika (2002). Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster: Votum.

Mönks, Franz J./Knoers, Alphons M. P. (1996). Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Müller, Natascha (2011). „Der bilinguale Erstspracherwerb". In: Buttaroni, Susanna (2011) (Hg.). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider: 209-243.

Müller, Susanne (2003). Sprachkontakt in bilingualen Sprachgemeinschaften: Code-Switching an der Deutschen Schule Barcelona. Köln. [http://www.zsm.uni-koeln.de/files/mueller.pdf, 12.3.2007]

Muysken, Pieter (2000). Bilingual speech. A typology of code-switching. Oxford: Cambridge University Press.

Myczko, Kazimiera (2000). „Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts". In: Studia Germanica Posnaniensa XXVI: 199-209.

Nold, Peter/Dines G. (1985). „Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht: Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung". In: Knapp-Potthoff, Annelie/Donnerstag, Jürgen (Hg.) (1985). Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Tübingen: Narr: 259-269.

Okay.zusammen leben (2009). Sprich mit mir und hör mir zu! 12 Anregungen wie wir unsere Kinder beim Sprechenlernen unterstützen können. Eine Broschüre für Eltern. Dornbirn.

OECD (2006). Starting Strong: Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

ÖSZ/BM:UKK/BM:WF (Hg.) (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Themenreihe des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums. Band 4. Graz/Wien: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Oksaar, Els (2003). Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Patkowski, Mark S. (1990). „Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege". In: Applied Linguistics, 11/1: 73-90.

Plutzar, Verena (2009). „Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich". In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009). Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12 Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag: 115-136.

Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hg.) (2009). Nachhaltige Sprachförderung: Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bd. 12 Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Polotzek, Silvana/Hoffmann, Nicole/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (2008): Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. [http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html, 10.03.2010]

Ramsey, C. A./Wright, E. N. (1974). Age and second language learning.

Rausch, Philip/Schaner-Wolles, Chris (2011). „Neurolinguistik". In: Buttaroni, Susanna (Hg.) (2011). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider.

Reich, Hans H. (1997). „Wie geht das Bildungswesen mit der (auch migrationsbedingten) Vielsprachigkeit um?" In: Deutsch lernen 1/1997: 48-59.

Reich, Hans H. (2004). „Sprachstand und Sprachförderung bei zweisprachigen Kindern". In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.) (2004). Migrationsforschung und Interkulturelle pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Berlin: Waxmann: 131-143.

Reich, Hans H. (2005). „Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des ‚Anforderungsrahmens'". In: Ehlich, Konrad (Hg.) (2005b). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (=Bildungsreform 11): 121-169.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien. Weimar, Berlin: Das Netz.

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger – HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.

Ringler, Maria (2004). „Mehrsprachigkeit im Kindergarten". In: Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.) (2004). Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel: 11-28.

Romaine, Suzanne (1995). Bilingualism. Second Edition. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Rösch, Heidi (2009). „Mehrsprachigkeit in der Kinderliteratur". In: Nauwerck, Patricia (Hg.) (2009). Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 231-300.

Roos, Jeanette/Polotzek, Silvana/Schöler, Hermann (2010). EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder". Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. [http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf, 12.3.2010]

Roux, Susanna (Hg.) (2005). PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Emipirische Pädagogik.

Schneider, Petra (2006). Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwächen im Kindergarten: Evaluierung eines Trainingsprogramms zur phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Universität Salzburg: Diplomarbeit.

Schneidhofer, Eva (2010). „Sprachtests als Integrationsmaßnahme?“. In: Tribüne 1/2010.

Schramke, Monika (2005). Hat burgenlandkroatisch Zukunft? Eine Betroffenen- und Expertenbefragung zur Assimilation der burgenlandkroatischen Sprache sowie Kultur- und Traditionserhaltung in den gesellschaftlichen Bereichen Schule, Kindergarten, Medien, Politik und Kirche am Beispiel des Nordburgenlandes. Universität Wien: Diplomarbeit.

Schreiner, Claudia (Hg.) (2007). PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2010). LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.

Scovel, Thomas (1988). A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech. New York: Newbury House/Harper and Row.

Selinker, Larry (1972). „Interlanguage“. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10 (1-4): 209-231.

Selinker, Larry (1969). “Language transfer”. In: General Linguistics 9: 67-92.

Selinker, Larry/Gass, Susan M. (1985). Teachers’ manual, workbook in second language acquisition. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Sevinç, Muzeyyen (2011). „Zweitspracherwerb”. In: Buttaroni, Susanna (2011) (Hg.). Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Hohengehren: Schneider: 245-278.

Sindelar, Brigitte (2004). Hexentanz und Firlefanz. Vorlesegeschichten zum Bilderbuch. Trainingsprogramm zur Förderung des auditiven Gedächtnisses aus der Reihe Trainingsprogramme gegen Teilleistungsschwächen für Vorschulkinder und Schulanfänger. Wien: Austria Press.

Singleton, David (1995). „Introduction: a critical look at the Critical Period Hypothesis in second language acquisition research“. In: Singleton, David/Lengyel, Zsol (1995). The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters: 1-29.

Singleton, David/Lengyel, Zsol (1995). The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). Bilingualismus or not: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa P. (1976). Teaching migrant children’s mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio cultural situation of the migrant family. Helsinki: Tampere.

Snow, Cathrine. E../Hoefnagel-Höhle, Marian (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. In: Child Development, 49: 1114-1128.

Statistik Austria (2002). Volkszählung 2001. Hauptergebnisse I – Österreich. Wien: Verlag Österreich.

Statistik Austria (2006). Kindertagesheimstatistik 2005/06. Wien: Verlag Österreich.

Stern, William (1967). Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern und mit einem Geleitwort von Günther Stern-Anders. 9., unveränderte Auflage. Heidelberg: Quelle & Mayer.

Stockinger, Katja (2004). Language contact phenomena in the speech of Austrian children in an English kindergarten. Universität Wien: Diplomarbeit.

Suchań, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Stöttinger, Elisabeth/Bergmüller, Silvia (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.

Suchań, Birgit/Wallner-Paschon, Christina (Hg.) (2007). PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Lesen in der Grundschule. Ziele und Organisation, Methoden und Tests, Aufgabenbeispiele. Graz: Leykam.

Thiersch, Renate (2007). „Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten". In: Anstatt, Tanja (Hg.) (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto: 9-30.

Thomas, Wayne P./Collier, Virginia P. (1997). School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2005). Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Debby Cryer. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Tomlin, Russell S. (1990). „Functionalism in second language acquisition". In: Studies in Second Language Acquisition 12: 155-177.

Tracy, Rosemarie (2007a). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

Tracy, Rosemarie (2007b). „Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung". In: Anstatt, Tanja (Hg.) (2007). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto: 69-92.

Tschirner, Erwin (1995). „Theorie und Praxis des Natural Approach in den 90er Jahren. Eine Methode wird volljährig". In: Deutsch als Fremdsprache 32, 1: 3-11.

Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hg.) (2004). Kompetent mehrsprachig – Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Verband für Angewandte Linguistik (2001). Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik. Klagenfurt.

Verband für Angewandte Linguistik (2011). Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik. Wien.

Wappelshammer, Elisabeth/Löger, Berndt/Fiala, Annette (2005). Interkulturelle Bildung für Kinder – spielerisches Erlernen von Slowakisch und Tschechisch in den Kindergärten der Grenzregionen: Evaluation des Projekts Interreg III Österreich – Slowakei. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Zentrum für Alternswissenschaften und Sozialpolitikforschung.

Weidinger, Walter (Hg.) (2002). Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde. 1. Auflage. Wien: öbv&hpt.

Weisgerber, Leo (1966). „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“. In: Wirkendes Wort 16/2, 1966: 273-289.

Weinreich, Uriel (1953). Languages in contact. Findings and problems. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York 1.

Whitehead, Marian R. (2002). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Whitehurst, Grover J. (1992). Dialogic Reading: An Effective Way to Read to Preschoolers. [http://www.readingrockets.org/article/400?theme, 09.12.2011]

Wiener Kinderfreunde (2004). Verbindliche Mindeststandards der Wiener Kinderfreunde. Wien: Internes Papier der Wiener Kinderfreunde.

Wieszczeczyńska, Ewa (2000). „Dlaczego warto rozpoczynać naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?” In: Języki obce w szkole. Nauczanie wczesnoszkolne 6/2000: 6-11.

Wright, E. N./Ramsey, C. A. (1970). Students of non-Canadian origin: Age on arrival, academic achievement and ability. Research Report No. 88. Toronto Board of Education.

Zimmer, Renate (2010). Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. 3. Auflage 2010. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Zöfel, Peter (2003). Statistik für Psychologen im Klartext. München: Pearson Studium.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BAKIP	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
BESK 4-5	Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (ab Frühjahr 2008)
BESK-DaZ	Beobachtungsbogen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (ab Frühjahr 2010)
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BICS	Basic interpersonal communicative skills – allgemeine kommunikative Fähigkeiten
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BKS	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
BM:BFJ	Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
BM:BWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (ab März 2007)
BM:UKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bis März 2007)
BM:WF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bis März 2007)
CALP	Cognitiv-academic language proficiency – kognitiv-schulische Sprachkompetenz
CITO	Cito-Sprachtest
DF	Deutschförderung
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
F2	intern pädagogisch ausgebildete Fachkräfte der „Wiener Kinderfreunde“
FrÄG	Fremdenrechtsänderungsgesetz
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Grp.	Kindergartengruppe
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger
IKM	Interkulturelle MitarbeiterInnen (Niederösterreich)
Kiga	Kindergarten
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache bzw. Fremdsprache
LEPP	Language Education Policy Profile
LiSe-DaZ	Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache
MA10	Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten
MF	Mehrsprachigkeitsförderung
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
ÖSKO	Österreichisches Sprachenkomitee
ÖSZ	Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum

PÄDAK	Pädagogische Akademie (bis zum Schuljahr 2006/2007)
PH	Pädagogische Hochschule (seit dem Schuljahr 2007/2008)
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SSFB	Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (ab Frühjahr 2008)
ZLB	Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien (ab SS 2013)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Mehrsprachigkeit und Multikulturalität der Kindergärten laut LeiterInnen …….....	185
Abbildung 2:	Anzahl der Kinder mit Förderbedarf in Deutsch laut LeiterInnen …..	186
Abbildung 3:	Formen der Fremdsprachenvermittlung in Kindergärten mit Fremdsprachenangebot …….	187
Abbildung 4:	Interkulturelle Verständigung im Kindergarten aus Sicht der LeiterInnen ……	188
Abbildung 5:	Unterstützungsmöglichkeiten in der Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Eltern im Kindergarten laut LeiterInnen ……	189
Abbildung 6:	Religionszugehörigkeit der Familien ……	195
Abbildung 7:	Mehrsprachigkeit der Kindergartenkinder und ihrer Eltern ……	200
Abbildung 8:	Deutschkenntnisse der Kindergartenkinder und ihrer Eltern ……	201
Abbildung 9:	Sprachbeherrschungsgrad unter den Kindern laut Eltern …….	202
Abbildung 10:	Verwendung der deutschen Sprache im familiären Umfeld …….	204
Abbildung 11:	Sprachverwendung im familiären Umfeld ……	204
Abbildung 12:	Sprachverwendung im außerfamiliären Umfeld ……..……..	205
Abbildung 13:	Sprachwechsel zwischen Generationen ……	206
Abbildung 14:	Migrationshintergrund der MitarbeiterInnen und der Eltern im Vergleich zu Bevölkerung Österreichs und BewohnerInnen Wiens …	211
Abbildung 15:	Einschätzung der Wichtigkeit des Erstspracherwerbs für die weitere kognitive Entwicklung ……..	213
Abbildung 16:	Einschätzung der Wichtigkeit des Erstspracherwerbs für den Erwerb anderer Sprachen ……...	215
Abbildung 17:	Einstellung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache ……..	216
Abbildung 18:	Einstellung zum Einfluss der Mehrsprachigkeit im Kindergarten auf Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ……...	218
Abbildung 19:	Einstellung zur Förderung anderer Erstsprachen als Deutsch im familiären Bereich ……	220
Abbildung 20:	Einstellung zur Verwendung der Zweitsprache Deutsch im familiären Bereich …….....	222
Abbildung 21:	Einstellung zur Berücksichtigung anderer Kulturen im Kindergartenalltag ……	225
Abbildung 22:	Einstellung zur Berücksichtigung anderer Sprachen im Kindergartenalltag ……	229
Abbildung 23:	Einstellung zur überwiegenden Verwendung des Deutschen im Kindergarten ……..	231

Abbildung 24: Einstellung zur Anhaltung der Kinder zur Verwendung des Deutschen im Kindergarten …….. 233
Abbildung 25: Einstellung zur Förderung des Deutschen und anderer Erstsprachen der Kinder im Kindergarten …….. 235
Abbildung 26: Einstellung zur Förderung der Erstsprache im Kindergarten …… 237
Abbildung 27: Einstellung zur Förderung des Deutschen und anderer Erstsprachen der Kinder bei mehrsprachigen Familien …….. 238
Abbildung 28: Einstellung zum Besuch eines Kindergartens, in dem nur die Erstsprache des Kindes gesprochen wird …….. 240
Abbildung 29: Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen im Kindergarten im Allgemeinen ……..… 242
Abbildung 30: Einstellung zum frühen Fremdsprachenlernen von anderen Sprachen als Weltsprachen im Kindergarten …… 244
Abbildung 31: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit einer anderen Sprache als Englisch …… 246
Abbildung 32: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit Deutsch und Französisch, Spanisch oder Italienisch …….. 247
Abbildung 33: Einstellung der Eltern zum Besuch eines bilingualen Kindergartens mit Deutsch und einer anderen Sprache als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch …….. 248
Abbildung 34: Von den Eltern im Kindergarten gewünschte Fremdsprachen …… 249
Abbildung 35: Pädagogische Praxis hinsichtlich Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten …….. 251
Abbildung 36: Fortbildungsbereitschaft der MitarbeiterInnen im sprachlichen Bereich …….. 254
Abbildung 37: Sprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse der Kinder in den beobachteten Kindergärten ……. 276

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Theorien des Zweitspracherwerbs ……..	13
Tabelle 2:	Erscheinungsformen der Zwei- und Mehrsprachigkeit nach Kriterien ..	35
Tabelle 3:	Zeitpunkte der Datenerhebung ……..……	117
Tabelle 4:	Erstsprachen der Kindergartenkinder in Österreich (Stand 2006) …..…	131
Tabelle 5:	Räumliche Verteilung der Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“, der betreuten Kinder und der ProbandInnen auf die Wiener Bezirke …	184
Tabelle 6:	Konstruktion des Beobachtungsrasters ……..	269
Tabelle 7:	Länge und Zeitpunkte der Datenerhebung ……	274
Tabelle 8:	Sprachen, Herkunftsländer und Religionsbekenntnisse der Kinder in den beobachteten Kindergärten …….	276
Tabelle 9:	Beherrschung des Deutschen in den beobachteten Kindergärten nach Einschätzung der KindergartenpädagogInnen ……..…….	277
Tabelle 10:	Durchschnittliche Bewertung einzelner Variablen ……	322
Tabelle 11:	Beherrschung des Deutschen im Vergleich zu den sie beeinflussenden Faktoren ……..	326

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Einstellungen der MitarbeiterInnen und der Eltern zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu eruieren, sowie den Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Kindergartenalltag zu untersuchen.

Um dieses Vorhaben umzusetzen, wird ein theoretischer Teil aufgearbeitet, der sich mit dem Spracherwerb, Zwei- und Mehrsprachigkeit und interkultureller Sprachbildung im Kindergarten beschäftigt, mit dem Versuch, eine Verbindung zwischen wesentlichen linguistischen, sprachdidaktischen und pädagogischen Erkenntnissen und den Einsichten der Migrationsforschung herzustellen, sowie anhand einer Methodentriangulation aus qualitativen und quantitativen Methoden mehrere Aspekte der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten untersucht. Vor dem Hintergrund der Bestandsaufnahme des vorschulischen Sprachenlernens für ganz Österreich, die im Zuge des Projekts „Language Education Policy Profile“[104] mittels Literaturrecherche und ExpertInneninterviews durchgeführt wurde, werden mittels einer schriftlichen Befragung die Einstellungen der MitarbeiterInnen und der Eltern in den Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten erhoben sowie mittels einer teilnehmenden Beobachtung der Umgang der MitarbeiterInnen mit der sprachlichen Vielfalt im Kindergartenalltag in ausgewählten Kindergärten desselben Trägers eruiert.

Die 2006 durchgeführte Dokumentation des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich, der in Österreich in die Zuständigkeit der Bundesländer fällt, zeigt, dass die Sprachbildung und Förderung als Aufgaben in den neun verschiedenen Kindergartengesetzen nur eingeschränkt erwähnt werden, gesetzliche Regelungen für öffentliche Kindergärten nur für Sprachen der autochthonen Minderheitensprachen im Burgenland vorliegen, das beitragsfreie Fremdsprachenangebot unzulänglich ist und die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen, die nur auf sekundärer Ebene angesiedelt ist, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht ausreichend berücksichtigt. Da eine Weiterbildungspflicht in nur vier Bundesländern vorliegt, wird das im

[104] Zu LEPP-Projekt siehe BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012.

sprachlichen Bereich relativ gut ausgebaute Fortbildungsangebot eher selten in Anspruch genommen. Ferner wird festgestellt, dass trotz der in den letzten Jahren (2006 bis 2012) ergriffenen bildungspolitischen Maßnahmen, die zur Verbesserung der Qualität der sprachbezogenen Arbeit im österreichischen Kindergartenwesen führten, nach wie vor auf die deutsche Sprache konzentriert wird, ohne die lebensweltliche Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen.

Aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung, die 2006 bei den „Wiener Kinderfreunden“ durchgeführt wurde, und in der insgesamt 3.503 Fragebögen ausgefüllt wurden, geht hervor, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten tendenziell eher abgelehnt wird und in der Praxis de facto fast überhaupt nicht aktiv unterstützt wird, und, dass die Befragten von teilweise starken Widersprüchen in dieser Hinsicht getragen werden, die unter Umständen in einem Zusammenhang mit dem im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs vorhandenen Druck zu möglichst frühen Beherrschung der deutschen Sprache stehen. Die Mehrheit der MitarbeiterInnen und Eltern schätzt die Entwicklung der Erstsprache als wichtig für den kognitiven und sprachlichen Fortschritt ein, hat allerdings zugleich Angst vor Überforderung der Kinder durch Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Ebenfalls ein großer Teil der ProbandInnen sieht die Unterstützung anderer Erstsprachen der Kinder als Deutsch als eine Aufgabe der Familie und nicht des Kindergartens und spricht sich dafür aus, dass Kinder mit anderen Erstsprachen zu Hause auch Deutsch sprechen. Die Mehrheit der ProbandInnen steht der Verwendung anderer Erstsprachen im Kindergarten kritisch gegenüber, wobei der Trend zu verzeichnen ist, dass MitarbeiterInnen mit niedrigerer Bildung und Eltern ohne Migrationshintergrund die sprachliche Vielfalt im Kindergarten stärker ablehnen als MitarbeiterInnen mit höherer Bildung und Eltern mit Migrationshintergrund. Da sich die Einstellung zu Mehrsprachigkeit auf den Umgang mit der sprachlichen Vielfalt im Kindergartenalltag niederschlägt, kann resümierend festgehalten werden, dass es einen großen Handlungsbedarf in dieser Hinsicht gibt.

Den Resultaten der teilnehmenden Beobachtung, die 2007/08 in zwölf Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ durchgeführt wurde, kann entnommen werden, dass andere Erstsprachen als Deutsch zwar durch die überwiegend herrschende Stimmung von Akzeptanz und Freundlichkeit auf eine passive Art

und Weise beachtet, allerdings nicht durch entsprechende Maßnahmen und Tätigkeiten in diesen Sprachen aktiv unterstützt werden, was wiederum die Resultate der Befragung bestätigt. Den Kindern wird zwar im Prinzip erlaubt, ihre Erstsprachen im Kindergartenalltag zu gebrauchen, aber die freie Verwendung dieser Sprachen wird häufig durch viele Regeln und Aufforderungen, Deutsch zu sprechen, stark limitiert. Überdies kann festgehalten werden, dass die mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache in den beobachteten Kindergärten in einem Zusammenhang mit dem Alter, dem späten Kindergarteneinstieg und der Gruppengröße steht, jedoch nicht unbedingt mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen pro Kindergartengruppe überhaupt oder an Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch.

Anschließend an die theoretischen Erläuterungen sowie an die Ergebnisse empirischer Untersuchungen werden Empfehlungen formuliert, deren Umsetzung zur Verbesserung der Qualität vorschulischer Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen beitragen würde.

Abstract (English)

The purpose of this paper is to analyse the attitude of staff and parents towards multilingualism, as well as investigating the use of linguistic diversity in the everyday life of nursery schools.

In order to implement this plan, a theoretical part is elaborated focusing on language acquisition, bilingualism and multilingualism and intercultural language education in nursery schools. In this part, an attempt will be made to establish a connection between essential linguistic knowledge, language teaching and pedagogical knowledge and the insights of migration research, as well as using methodological triangulation consisting of qualitative and quantitative methods, several aspects of environmental multilingualism in nursery schools are examined. Against the background of the results of pre-school language learning for the whole of Austria, which was conducted as a part of the "Language Education Policy Profile" project[105] using literature research and interviews with experts, data concerning the attitude of staff and parents in the "Wiener Kinderfreunde" nursery schools towards multilingualism in nursery schools is collected using a written survey. Nursery schools staff's ways of dealing with the linguistic diversity in nurseries' everyday life of selected nursery schools of the same provider are analysed using participant observation.

The documentation of language learning in pre-school carried out in 2006, under the responsibility of each of the Provinces in Austria, shows that language education and fostering, which are matters of the nine different children's nursery laws of the nine Provinces, are only referred to in a limited way. It also shows that legal regulations for state nursery schools are only available for the languages of the indigenous minorities in the Province of Burgenland, the non-contributory range of foreign languages is inadequate and the training of nursery school teachers, which is located only on a secondary level, does not include enough environmental multilingualism. Compulsory further training is mandatory in only four Provinces, therefore the relatively well-developed training offer in the language area is rarely used. It is also noted that, despite policy measures in the field of education in recent years (2006 to 2012) that led to the improvement of

[105] LEPP project please refer to BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012.

the quality of language-related work in Austrian nursery schools, the focus is put on the German language, without taking environmental multilingualism into account.

The results of a questionnaire survey, which was carried out in "Wiener Kinderfreunde" nursery schools in 2006 (a total of 3,503 questionnaires were completed) show that environmental multilingualism in nursery schools is rather rejected and it is hardly supported in practice. Moreover, the people questioned, partially support strong contradictions with regards to this matter, which might arise from the pressure, which exists in the public and educational discourse, to master the German language as early as possible. The majority of staff and parents believe that developing a first language is important for a cognitive and linguistic progress. However, at the same time they fear that children may be overwhelmed by multilingualism in nursery schools. A big part of the test subjects believes that supporting children's other first languages, should be done at home and not at nursery school and they advocate that children who speak other first languages should also speak German at home. The majority of test subjects are very critical towards the use of other first languages in nursery schools. However, there is the trend amongst employees with poorer education and among parents without an immigrant background to reject the linguistic diversity in nursery schools more than employees with better education and parents with an immigrant background. Since the attitude towards multilingualism has an impact on dealing with linguistic diversity in nursery schools in everyday life, it can be summarised that there is a great need for action in this regard.

The results of the participant observation, which was carried out in twelve "Wiener Kinderfreunde" nursery schools in 2007/08, show that other first languages are indeed paid attention to in a passive way due to the prevailing mood of acceptance and friendliness, but those languages are not actively supported using appropriate measures and activities, which again confirms the results of the survey. Although children are mostly allowed to use their mother tongue in nursery school everyday life, the free use of these languages is often severely limited through many rules and orders to speak German. Moreover, it can be stated that the lack of full command of the German language in the observed nursery schools stands in relation to age, late nursery school entry and group size, but is not necessarily influenced by a high proportion of immigrant children per

nursery school class or children who have a common first language other than German.

Following the theoretical explanations and the results of empirical research, recommendations are made on how their implementation would contribute to improving the quality of pre-school language education with a special emphasis on migrant languages.

Abstrakt (Polski)

Celem niniejszej pracy jest zbadanie podejścia pracownic i pracowników oraz rodziców do wielojęzyczności w przedszkolu, oraz sposobu obchodzenia się z różnorodnością językową w przedszkolnej codzienności.

W celu realizacji tego zamiaru, opracowana została część teoretyczna, dotycząca akwizycji języka, dwu- i wielojęzyczności oraz interkulturowego kształcenia językowego. Podjęto również próbę połączenia przemyśleń z dziedziny lingwistyki, dydaktyki języka, pedagogiki oraz badań nad migracją, jak również zastosowania triangulacji metodycznej. Dzięki zastosowaniu wzajemnie uzupełniających się metod jakościowych i ilościowych, badaniu poddany został szereg aspektów uwarunkowanej środowiskowo wielojęzyczności. Tło niniejszej pracy stanowi dokumentacja nauczania języków w zakresie przedszkolnym dla całej Austrii, która została przeprowadzona w ramach projektu „Language Education Policy Profile"[106]. Pod uwagę wzięte zostały zarówno literatura, jak i wywiady z ekspertkami i ekspertami. Przedmiotem badania są poglądy pracownic i pracowników oraz rodziców w przedszkolach „Wiener Kinderfreunde", dotyczące wielojęzyczności w przedszkolu. Co więcej, sposób obchodzenia się pracownic i pracowników z różnorodnością językową w codzienności przedszkolnej został poddany obserwacji w wybranych przedszkolach tej samej organizacji.

Przeprowadzona w 2006 roku dokumentacja nauczania języków w zakresie przedszkolnym, która w Austrii leży w kompetencji landów, pokazuje, że kształcenie języka i wspomaganie jego rozwoju są zaledwie wspomniane jako zadania w dziewięciu różnych ustawach o przedszkolach. Regulacje prawne dla przedszkoli publicznych istnieją tylko dla języków mniejszości autochtonicznych w Burgenlandzie. Oferta nieodpłatnej nauki języków obcych jest ograniczona, a wykształcenie wychowawczyń i wychowawców przedszkolnych, ograniczone zaledwie do poziomu matury, w niewystarczającym stopniu uwzględnia uwarunkowaną środowiskowo wielojęzyczność. Jako że obowiązek doskonalenia zawodowego wprowadzony jest tylko w czterech landach, z oferty kursów dokształcających, stosunkowo dobrze rozbudowanych w zakresie językowym,

[106] O projekcie LEPP czytaj w BM:UKK/BM:WF 2008; de Cillia/Krumm 2010; de Cillia 2012.

korzysta się raczej rzadko. W dalszej kolejności stwierdzono, że mimo działań polityki oświatowej przedsięwziętych w ostatnich latach (2006-2012), które doprowadziły do poprawy jakości pracy językowej w przedszkolnictwie austriackim, nadal największy nacisk kładziony jest na język niemiecki, bez uwzględniania uwarunkowanej środowiskowo wielojęzyczności.

Z wyników ankiety przeprowadzonej w 2006 roku w przedszkolach „Wiener Kinderfreunde“, w której wypełnione zostały w sumie 3.503 formularze, wynika, że panujące nastawienie do uwarunkowanej środowiskowo wielojęzyczności w przedszkolu jest zasadniczo raczej nieprzychylne. Jej wspomaganie, de facto, prawie w ogóle nie jest praktykowane aktywnie, a ankietowani są w tej kwestii targani silnymi sprzecznościami, które mogą być związane z naciskiem na możliwie wczesne opanowanie języka niemieckiego obecnego w publicznym i oświatowym dyskursie. Większość pracownic i pracowników oraz rodziców ocenia, że rozwój języka pierwszego jest ważny dla postępu intelektualnego i językowego, jednak równocześnie obawia się przeciążenia dzieci przez wielojęzyczność w przedszkolu. Również duża część ankietowanych widzi wspomaganie u dzieci rozwoju innych języków niż niemiecki jako zadanie rodziny, a nie przedszkola i opowiada się za tym, żeby dzieci z innymi językami pierwszymi mówiły w domu również po niemiecku. Większość badanych krytycznie patrzy na używanie w przedszkolu innych języków, przy czym zauważalny jest trend, że pracownice i pracownicy z niższym wykształceniem oraz rodzice bez przeszłości migracyjnej mają mniej przychylne nastawienie do różnorodności językowej w przedszkolu niż pracownice i pracownicy z wyższym wykształceniem oraz rodzice z przeszłością migracyjną. Jako że poglądy na wielojęzyczność mają wpływ na sposób obchodzenia się z nią, można podsumować, że w tej kwestii istnieje potrzeba działania.

Z rezultatów obserwacji przeprowadzonych w latach 2007/08 w dwunastu przedszkolach „Wiener Kinderfreunde“ można wywnioskować, że języki inne niż niemiecki są wprawdzie darzone pasywnym poważaniem, czemu przeważnie towarzyszy atmosfera akceptacji i przyjazności, jednakowoż nie są aktywnie wspierane przez odpowiednie działania i czynności w tych językach, co z kolei potwierdza wyniki ankiety. Dzieciom, co prawda, generalnie pozwala się używać ich języków w przedszkolu, ale ich swobodne używanie jest często mocno ograniczone przez wiele reguł i wymóg rozmawiania po niemiecku. Poza tym,

można stwierdzić, że słabe opanowanie języka niemieckiego w obserwowanych przedszkolach pozostaje w związku z wiekiem dzieci, późnym rozpoczęciem przez nie edukacji przedszkolnej i wielkością grupy. Niekoniecznie natomiast wiąże się z dużą liczbą dzieci z innymi językami pierwszymi w grupie przedszkolnej, czy dzieci ze wspólnym językiem pierwszym innym niż niemiecki.

W nawiązaniu do analizy teoretycznej oraz wyników badań empirycznych sformułowane zostały zalecenia, których wdrożenie przyczyniłoby się do poprawy jakości kształcenia językowego w zakresie przedszkolnym, przy szczególnym uwzględnieniu języków imigrantek i imigrantów.

Lebenslauf

Mag.a Ewelina Sobczak-Filipczak, geboren 1979 in Poznań, Polen

Schulische Ausbildung

1994-1999 7. Allgemeinbildende Höhere Schule in Poznań, Polen, bilinguale Klasse mit Deutsch als Vorlesungssprache, Matura am 4.6.1999

Universitäre Ausbildung

2005-2013 Doktoratsstudium Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft
Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien

2003-2004 Magisterstudium Angewandte Sprachwissenschaft
Institut für Sprachwissenschaft, Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik, Universität Poznań, Polen

1999-2003 Bachelorstudium Angewandte Sprachwissenschaft
Institut für Sprachwissenschaft, Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik, Universität Poznań, Polen

Wissenschaftliche Tätigkeiten

2010-2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“
Leitung: Prof. Wilfried Datler, Prof. Rudolf de Cillia, Universität Wien

2008-2010 Tutorin in Fächern: „Fremdsprachendidaktik und -methodik” (WS 2008), „Linguistisches Praktikum I” (SS 2009), “Einführung in die Sprachlehrforschung und Fremdsprachenforschung” (WS 2009)
Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien

2007-2008 Freie Forscherin im Projekt „Open Development of Language Competencies"
Leitung: Dr. Susanna Buttaroni
Zentrum für Fernstudien der Universität Linz

2007-2008 Freie Lektorin im Projekt „Enhancing Early Multilingualism”
Leitung: Dr. Susanna Buttaroni, Wiener Kinderfreunde

2006 Freie Forscherin im Projekt „Language Education Policy Profile”
Leitung: Prof. Rudolf de Cillia und Prof. Hans-Jürgen Krumm
Internationales Sprachenzentrum Graz

Publikationen

Datler, Wilfried/de Cillia, Rudolf/Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina/Zell, Katrin (2013). „Mehrsprachigkeit im Kindergarten leben. Anregungen zur sprachlichen Bildung und Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder im Kindergarten“. In:

klein&groß 4/2013: 56-59.

Garnitschnig, Ines/Sobczak,Ewelina (2013). „Vom Vorlesen, Geschichtenerzählen und der ersten Einkaufsliste. Wie Kinder Freude an Sprache und Büchern entwickeln und aufs Lesen und Schreiben vorbereitet werden können“. In: Perspektiven 1/2013: Sprachliche Bildung im Kindergarten – Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb: 36-38.

Sobczak, Ewelina (2013). „Linguistic landscape – ein Weg zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. In: Perspektiven 1/2013: Sprachliche Bildung im Kindergarten – Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb: 30-32.

Datler, Wilfried/de Cillia, Rudolf/Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina/Zell, Katrin (2012). Abschlussbericht. Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten”. Wien: Unveröffentlichter Bericht.

Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina (2011). „Was brauchen Kinder beim Spracherwerb in einem Umfeld lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? Zugänge eines laufenden Forschungsprojekts an Wiener Kindergärten“. In: Rosenberger, Katharina (Hg.) (2011). Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision. Wien: Lernen mit Pfiff: 55-58.

De Cillia, Rudolf/Sobczak, Ewelina (2011). „‚Forschungskindergarten‘ und Projekt ‚Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten‘“. In: Verbal 1/2011: 14-15.

Sobczak, Ewelina (2011). „Frühe Literalität im Kindergarten“. In: Adaktylos, Anna-Maria/ Purkharthofer, Judith (Hg.) (2011). Anders lesen lernen: Lesen und schreiben lernen mit Deutsch als Zweitsprache. Schulheft 143/2011. Innsbruck: Studienverlag: 22-30.

Sobczak, Ewelina (2011). „Baustelle Spracherwerb. Vom ersten Lallen zur kompetenten Kommunikation“. In: Unsere Kinder 1/2011: 10-13.

Buttaroni, Susanna/Sobczak, Ewelina (2008). „Blended Language Learning in European Educational Institutions – Discrete Requirements”. In: Views 17 (3), Special Issue: 57-64.

Sobczak, Ewelina (2006). „Frühe Mehrsprachigkeit in Wort und Praxis“. In: Rundum 1/2006: 4-7.

Vorträge

Sobczak, Ewelina (2012). „Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Ergebnisse einer Dissertation zur Situation des frühen Sprachenlernens im Vorschulbereich mit besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen“. Vortrag, 18.9.2012. 2. Jahrestagung „Migrations- und Integrationsforschung in Österreich“, Panel „Mehrsprachigkeit im Kindergarten und im alltäglichen Leben“. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 18.-19.9.2012.

Garnitschnig, Ines/Datler, Wilfried/de Cillia, Rudolf/ Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina/Zell, Katrin (2012). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Einstellungen und Handlungsweisen von Eltern und MitarbeiterInnen an Wiener Kindergärten im Spannungsfeld von Alltagshandeln, pädagogischen Strategien und gängigen sprachenpolitischen Diskursen“. Vortrag, 18.9.2012. 2. Jahrestagung „Migrations- und Integrationsforschung in Österreich“, Panel „Mehrsprachigkeit im Kindergarten und im alltäglichen Leben“. Österreichische Akademie der Wissenschaften,

Wien, 18.-19.9.2012.

Garnitschnig, Ines/Zell, Katrin/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina (2011). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Posterpräsentation, 23.11.2011. Posterausstellung am Aktionstag „Mehrsprachigkeit leben – in Forschung und Lehre“, Universität Wien, 23.11.2011.

Garnitschnig, Ines/Großauer, Katrin/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina (2011). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Erste Ergebnisse eines interdisziplinären Forschungsprojekts zur Förderung frühkindlicher Sprachentwicklung“. Vortrag, 13.10.2011. 19. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich „Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision“. Waidhofen a.d. Ybbs, 12.-15.10. 2011.

De Cillia, Rudolf/Sobczak, Ewelina (2011). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Präsentation, 8.10.2011. Tagung „Wissen Teilen“, Universität Wien, Institut für Anglistik, 8.10.2011.

Großauer, Katrin/Sobczak, Ewelina (2011). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten". Seminar, 28.6.2011. „Runder Tisch“ der „Station Wien“, 28.6.2011.

Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina (2011). „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Konzeption und erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes an Wiener Kindergärten“. Vortrag, 5.5.2011. Tagung „Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft“, Workshop „Sprache, Mehrsprachigkeit“ Universität Graz, 5.-6.5.2011.

Sobczak, Ewelina (2008). „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. Vortrag, 6.12.2008. 36. Österreichische Linguistiktagung, Workshop „Sprache und Migration“, Universität Wien, 5.-8.12.2008.

Sobczak, Ewelina (2008). „Frühkindlicher Spracherwerb im mehrsprachigen Kindergarten“. Vortrag, 17.10.2008. Projekt „LIGHT“, Wien, 17.10.2008.

Buttaroni, Susanna/Sobczak, Ewelina (2007). „Blended Learning in Europa: Diskrete Anforderungen“. Vortrag, 26.10.2007. 35. Österreichische Linguistiktagung, Workshop „(Fach)-(Hoch)-Schule als Hoffnungsträger des institutionalisierten Fremdsprachenlernens – Entwicklungen und Herausforderungen“, Universität Innsbruck, 26.-28.10.2007.

universität wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen

Band 2 von 2

Verfasserin

mgr Ewelina Sobczak-Filipczak

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 328

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Doktoratsstudium Allgem./Angew. Sprachwissenschaft

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. Dr. Mag. Rudolf de Cillia

Inhaltsverzeichnis

1. ANHANG …… 1

1.1. Anhang zum Kapitel 5 ……... 1

1.1.1. Liste der InterviewpartnerInnen …… 2

1.1.2. Interviewleitfaden zu den Interviews auf Bundesebene …… 3

1.1.3. Fragenraster bzw. Interviewleitfaden zu den Interviews auf Landesebene 6

1.1.4. Liste der privaten Anbieter der Englischkurse für Kleinkinder …… 17

1.2. Anhang zum Kapitel 6 ……... 18

1.2.1. Fragebogen an die Kindergartenleitung …… 19

1.2.2. Fragebogen an die KindergartenmitarbeiterInnen – personenbezogen …. 22

1.2.3. Fragebogen an die MitarbeiterInnen – anonym …… 26

1.2.4. Fragebogen an die Eltern der Kindergartenkinder …… 28

1.2.5. Tabellen mit statistischen Angaben …… 33

1.2.6. Verzeichnis der von den Befragten angegebenen Sprachen, die in Europa wenig bekannt sind …… 47

1.2.7. Kommentare der befragten Eltern …….. 48

1.3. Anhang zum Kapitel 7 ……... 64

1.3.1. Beobachtungsraster …… 65

1.3.2. Beobachtungsprotokolle mit Bewertungsblättern …… 87

1.3.3. Grad der Beherrschung des Deutschen bei Kindern mit Sprachticket …. 233

1. Anhang

1.1. Anhang zum Kapitel 5

1.1.1. Liste der InterviewpartnerInnen

Bundesebene – Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur:

(1) Mag.[a] Maria Dippelreiter: Leiterin des Referates II/5a der Abteilung II/5 (Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik), Ministerialrätin, BM:BWK. Persönliches Interview: 11.05.2006,

(2) Dr. Wilhelm Wolf: Leiter der Abteilung I/1 (Volksschulen und Minderheitenschulen), Ministerialrat, BM:BWK. Persönliches Interview: 19.05.2006.

Landesebene – Ämter der Landesregierungen:

(1) Burgenland: Kornelia Berlakovich: Kindergarteninspektorin, Amt der Burgenländischen Landesregierung. Telefonisches Interview: 16.06.2006,

(2) Kärnten: Dr. Gerald Salzmann, Iris Raunig: Leiterin der Unterabteilung Kinderbetreuung und Inspektion, Kindergarteninspektorin, Amt der Kärntner Landesregierung. Schriftliche Befragung: 21.06.2006,

(3) Niederösterreich: Dr.[in] Renate Steger: Leiterin des Sachbereichs Kindergärten, Marianne Erasimus: Pädagogische Beraterin für Interkulturelle Mitarbeiterinnen, Amt der Niederösterreichischen Landesregierung. Persönliches Interview: 06.07.2006,

(4) Oberösterreich: Gerlinde Strasser. Kindergarteninspektorin, Amt der Oberösterreichischen Landesregierung. Telefonisches Interview: 12.07.2006,

(5) Salzburg: Mag.[a] Elke Kabel-Herzog: Leiterin des Referates Kindergärten, Horte und Tagesbetreuung, Amt der Salzburger Landesregierung. Telefonisches Interview: 11.07.2006,

(6) Steiermark: Mag. Franz Schober: Leiter des Referates Kinderbetreuung, Mag.[a] Martina Grötschnig: Fachberaterin in Kinderbetreuungseinrichtungen, Amt der Steiermärkischen Landesregierung. Schriftliche Befragung: 24.07.2006,

(7) Tirol: Mag.[a] Michaela Hutz. Kindergarteninspektorin, Amt der Tiroler Landesregierung. Telefonisches Interview: 10.07.2006,

(8) Vorarlberg: Margot Thoma: Kindergarteninspektorin, Amt der Burgenländischen Landesregierung. Telefonisches Interview: 19.06.2006,

(9) Wien: Mag.[a] Sylvia Minich: Leiterin des Dezernats II (Kindertagesheime). Schriftliche Befragung: 26.06.2006, Mag.[a] Christine Spiess: Leiterin der Magistratsabteilung 11A (Tagesbetreuung von Kindern, Kindertagesheime der Stadt Wien), Amt der Wiener Landesregierung. Persönliches Interview: 30.06.2006.

ExpertInnenebene:

(1) Vorarlberg: Margot Thoma: Expertin zum Thema Sprachkatalog, Kindergarteninspektorin, Amt der Burgenländischen Landesregierung. Telefonisches Interview: 01.06.2006,

(2) Salzburg: Mag.[a] Lucia Eder: Expertin für Fortbildung der KindergartenpädagogInnen in Salzburg, Amt der Salzburger Landesregierung. Telefonisches Interview: 24.07.2006,

(3) Steiermark: Dr.[in] Luise Hollerer: Expertin zum Thema Nahtstelle Kindergarten-Volksschule, Klinische und Gesundheitspsychologin, Psychotherapeutin, Supervisorin, Pädagogische Akademie der Diözese Graz-Sekau, Universität Graz. Telefonisches Interview: 24.07.2006.

1.1.2. Interviewleitfaden zu den Interviews auf Bundesebene

Interviewleitfaden

zu den Interviews auf Bundesebene

zum Thema vorschulisches Sprachenlernen in Österreich

(1) Gesetzliche Rahmenbedingungen

1.1. Wie sind die gesetzlichen Rahmenbedingungen für das vorschulische Sprachenlernen?

1.2. Welche Gesetzte der Bundesgesetzgebung sind für das vorschulische Sprachenlernen verantwortlich und was sagen sie?

1.3. Welche Gesetzte der Landesgesetzgebung sind für das vorschulische Sprachenlernen verantwortlich und was sagen sie?

(2) Arten von vorschulischen Einrichtungen

2.1. Werden den Kindern in allen Arten vorschulischer Einrichtungen Fremdsprachen beigebracht?

(a) öffentliche, private, kirchliche Kindergärten,

(b) Kindergärten, Kindergruppen, Tagesmütter und Tagesväter, Familiengruppen,

(c) Vorlaufgruppen (Wiener Modell halbes Jahr lang), Fördergruppen.

2.2. Gibt es private oder öffentliche große Anbieter, die im frühen Fremdsprachenlernen spezialisiert sind und die Sprachkurse für Kleinkinder im Angebot haben? (z. B. Berlitz-Kurse)

(3) Sprachangebot und Methoden

3.1. Welche Sprachen werden in den vorschulischen Einrichtungen angeboten?

(a) Deutsch für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch,

(b) Fremdsprachen (nur Weltsprachen oder auch andere Sprachen),

(c) Zweitsprachen der Kinder aus der jeweiligen Gruppe,

(d) die in der jeweiligen Gemeinde meist vorkommenden Zweitsprachen (z. B. Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch in Wien),

(e) jeweilige Nachbarsprachen in Grenzgebieten,

(f) Sprachen der Minderheiten.

3.2. In welchem Ausmaß werden die Zweit-/Fremdsprachen in den vorschulischen Einrichtungen angeboten?

3.3. Nach welchen Methoden werden die Sprachen unterrichtet? (z. B. eine Person – eine Sprache)

3.4. Gibt es vorschulische Einrichtungen mit anderen Arbeitssprachen als Deutsch?

3.5. Wie viele zwei- oder mehrsprachige Kindergärten gibt es? Wo befinden sie sich und welche Sprachen werden dort angeboten?

(4) Ausbildung der Fachkräfte

4.1. Welche Ausbildung haben die KindergartenpädagogInnen? Gibt es eine Liste der BAKIPs in Österreich?

4.2. Inwieweit sind die Lehrpläne für die BAKIPs schulautonom geregelt?

4.3. Welche Ausbildung haben die AssistentInnen, KindergruppenbetreuerInnen, Tagesmütter und Tagesväter?

4.5. Welche Ausbildung haben die Zweit-/FremdsprachenvermittlerInnen? Sind das KindergartenpädagogInnen oder spezielle Fachkräfte? Sind es MuttersprachlerInnen?

4.6. Werden Erst- und Zweit-/Fremdsprachenkenntnisse der Lehrkräfte genutzt?

(5) Elternarbeit

5.1. Wie wird die Elternarbeit im Bereich des frühen Zweit-/Fremdsprachenlernens gestaltet?

5.2. Werden Eltern zu den Themen Erst- und Zweitspracherwerb sowie frühes Fremdsprachenlernen ausführlich informiert?

5.3. Werden Eltern in die sprachliche Arbeit mit Kindern einbezogen? Bekommen sie z. B. Bücher, um sie den Kindern vorzulesen, oder Audioaufnahmen, um sie den Kindern vorzuspielen?

5.4. Gibt es Elterninitiativen in diesem Bereich?

(6) Kindergartenorganisationen

6.1. Welche Dachverbände von Kindergärten und Kindergruppen von Eltern gibt es Ihres Wissens?

6.2. Welche Dachverbände von Kindergärten und Kindergruppen von Betreibern gibt es Ihres Wissens?

(7) Informationsstand

7.1. Welche wissenschaftliche Dokumentationen gibt es zum Thema Sprachen im Kindergarten?

7.2. Welche Evaluationen gibt es Ihres Wissens zu diesem Thema?

(8) Problemkatalog

8.1. Welche bildungspolitische Konzeptionen gibt es Ihres Wissens im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens?

8.2. Welche anvisierte ZieMitarbeiterInle gibt es Ihres Wissens in der Bildungspolitik zu diesem Thema?

8.3. Ist eine Erweiterung des Sprachenangebots geplant?

8.4. Wie funktioniert die Förderung der Kinder in der deutschen Sprache mit Hilfe der Sprachschecks? Haben die Sprachschecks ihre Rolle erfüllt? Werden sie in den nächsten Jahren in derselben Form angeboten?

8.5. Haben Sie Informationen zur Schnittstelle Kindergarten/Volksschule, die für mich wichtig sein könnten? Gibt es Ihres Wissens Dokumentationen zu diesem Punkt?

(9) Beispiele guter Praxis

Welche Beispiele guter Praxis gibt es im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens? (z. B. privater dreisprachiger Kindergarten (Deutsch, Slowenisch, Englisch) im zweisprachigen

Südkärnten (Ferlach/Borovlje), dreisprachige Kindergärten in Nötsch, Tarvis, Kranjska Gora (Alpen-Adria-Kindergartenverbund), Europasiegel für innovative Projekte, Integrationshaus in Wien.

(10) Ansprechpersonen

10.1. Welche Personen sind in den jeweiligen Bundesländern für vorschulisches Sprachenlernen zuständig?

10.2. Welche ExpertInnen im Bereich des vorschulischen Sprachlernens sollte ich Ihrer Meinung nach ansprechen?

(11) Verbesserungsvorschläge

Welche Vorschläge hätten Sie zur Verbesserung der Situation des Sprachenlernens im vorschulischen Bereich?

Möchten Sie noch etwas zum Thema Sprachen im vorschulischen Bereich hinzufügen?

1.1.3. Fragenraster bzw. Interviewleitfaden zu den Interviews auf Landesebene

Fragebogen
gerichtet an die LandesreferentInnen in den Bundesländern
zur Erhebung von Daten betreffend frühes Sprachenlernen
im Kindergartenwesen Österreichs

Sehr geehrte Frau …,

im Rahmen des Europarat-Projektes „Language Education Policy Profil" und im Zusammenhang mit Frau Dr. Haller, sowie gleichzeitig im Rahmen meiner Dissertation, die ich an der Universität Wien am Institut für Sprachwissenschaft verfasse, recherchiere ich zum Thema vorschulisches Sprachenlernen in Österreich. Nähere Informationen entnehmen Sie bitte dem beigelegten Brief.

Der Zweck des folgenden Fragebogens ist es, grundlegende Daten über Sprachenlernen im vorschulischen Bereich in Ihrem Bundesland zu erheben. Bitte beantworten Sie jede Frage durch das Ankreuzen des dazugehörigen Feldes bzw. durch das Ausfüllen der betreffenden Felder. Sollten Sie zu einer Frage über Dokumentationen oder fertige Statistiken verfügen, so bitte ich Sie mir diese zur Verfügung zu stellen.

Das Ausfüllen des Fragebogens erfordert ca. eine halbe Stunde. Sie können mir den Fragebogen sowohl in ausgedruckter Form, als auch als Word-Datei zuschicken. Wenn Sie es vorziehen, mir die Informationen in Form eines Telefoninterviews zu geben, so kontaktieren Sie mich bitte über E-Mail oder Telefon und auch bei Unklarheiten zögern Sie bitte nicht bei mir nachzufragen: Ewelina Sobczak (Tel. 0699 817 52 012, E-Mail ewelina.sobczak@univie.ac.at). Die Arbeit wird von Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia betreut, der ebenfalls für etwaige Fragen zur Verfügung steht (Tel. 0043 1 4277 417 25, E-Mail rudolf.de-cillia@univie.ac.at).

Ich wäre Ihnen Dankbar, wenn Sie diesen Fragebogen bis Ende Juni ausfüllen könnten, bzw. bis dahin ein Interview mit mir durchführen könnten.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Mag. Ewelina Sobczak

Institut für Sprachwissenschaft
Der Universität Wien
Berggasse 11
1090 Wien
Tel. +43 699 817 52 012
Fax +43 1 4277 9417
E-Mail: ewelina.sobczak@univie.ac.at

Fragebogen
gerichtet an die LandesreferentInnen in den Bundesländern
zur Erhebung von Daten betreffend frühes Sprachenlernen
im Kindergartenwesen Österreichs

1 Allgemeine Daten

1.1	Name	
1.2	Bundesland	
1.3	Name der für das Kindergartenwesen zuständigen Abteilung und ggf. des Referats	
1.4	Anschrift des Referats	
1.5	LeiterIn des Referats	
1.6	Telefonnummer des Referats	
1.7	Faxnummer des Referats	
1.8	Homepage des Referats	
1.9	E-Mail des Referats	

2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

2.1 Welche Gesetze das Kindergartenwesen betreffend gibt es in Ihrem Bundesland?

……

……

……

2.2 Welche landesgesetzlichen Grundlagen gibt es für den Sprachunterricht im Kindergarten?

……

……

……

2.3 Gibt es besondere Regelungen im Kindergartenbereich für autochthone Minderheiten? Wenn ja, welche?

……

……

……

2.4 Welche Stelle/n ist/sind in Ihrem Bundesland für den Sprachunterricht und die Sprachförderung im Kindergartenbereich zuständig? Bitte nennen Sie mir Ansprechpersonen, E-Mail, Telefonnummer oder Anschrift.

……

……

……

Falls Sie mir die Internet-Adressen geben könnten, unter denen ich die oben erwähnten Gesetze abrufen kann, wäre ich Ihnen sehr dankbar.

……

……

……

3 Statistiken

Anzahl der Kindergärten im Bundesland	
Gesamtzahl der Kindergärten besuchenden Kinder im Bundesland im laufenden Jahr	
Anzahl der Kinder mit deutscher Muttersprache	
Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache	

3.1 Falls Sie Statistiken besitzen, die mir folgende Fragen zu beantworten helfen, möchte ich Sie bitten mir diese zukommen zu lassen.

Welche Arten von Kindergärten gibt es in Ihrem Bundesland und welche Sprachen werden dort angeboten?

	Anzahl der KG	Anzahl der diese Art von Einrichtung besuchenden Kinder	Fremd- und Minderheiten-sprachenangebot (Sprachen bitte nennen)	Anzahl der zwei-, mehr- od. fremdsprachigen KG (Sprachen bitte nennen)
Öffentliche Einrichtungen				
Öffentliche KG insgesamt				
Bundeskindergärten				
Landeskindergärten				
Gemeindekindergärten				
Private Einrichtungen				
Private KG insgesamt				
Betriebskindergärten				
Vereinskindergärten				
Katholische KG				
Evangelische KG				
KG von privaten Personen				
Sonstige KG				

❑ keine interne Statistik zu diesem Thema

❑ Quelle: Statistik Austria, Kindestagesheimstatistik 2005/2006

3.2 Werden die Sprachen der Kinder bei der Aufnahme erfragt?

❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht

3.3 Falls es statistische Unterlagen zur folgenden Frage gibt:

Wie viele Kinder sprechen die folgenden Sprachen als Erstsprachen[1] in Kindergärten des Bundeslandes?

Albanisch		Griechisch		Niederländisch		Serbisch		Vietnamesisch	
Arabisch		Hebräisch		Norwegisch		Serbokroatisch		Weißrussisch	
Bosnisch		Indisch		Persisch		Slowenisch		Sonst. EU-Staaten	
Bulgarisch		Indonesisch		Philippinisch		Slowakisch		Sonst. Europa	
Chinesisch		Italienisch		Polnisch		Spanisch		Asien	
Dänisch		Japanisch		Portugiesisch		Thailändisch		Andere Staaten	
Deutsch		Koreanisch		Romanes		Tschechisch		Andere	
Englisch		Kroatisch		Rumänisch		Türkisch		Andere	
Finnisch		Kurdisch		Russisch		Ukrainisch		Andere	
Französisch		Mazedonisch		Schwedisch		Ungarisch		Andere	

❑ keine interne Statistik zu diesem Thema

❑ Quelle: Statistik Austria, Kindestagesheimstatistik 2005/2006

4 Sprachangebot und Methoden

4.1 Falls es statistische Unterlagen zur folgenden Frage gibt:

In wie vielen Kindergärten des Bundeslandes werden die folgenden Sprachen angeboten?

Albanisch		Französisch		Kurdisch		Rumänisch		Tschechisch	
Arabisch		Griechisch		Mazedonisch		Russisch		Türkisch	
Bosnisch		Hebräisch		Niederländisch		Schwedisch		Ukrainisch	
Bulgarisch		Indisch		Norwegisch		Serbisch		Ungarisch	
Chinesisch		Indonesisch		Persisch		Serbokroatisch		Vietnamesisch	
Dänisch		Italienisch		Philippinisch		Slowenisch		Weißrussisch	
Deutsch		Japanisch		Polnisch		Slowakisch		Andere.....	
Englisch		Koreanisch		Portugiesisch		Spanisch		Andere.....	
Finnisch		Kroatisch		Romanes		Thailändisch		Andere.....	

❑ keine Statistik zu diesem Thema

[1] Mit „Erstsprache“ ist „Muttersprache“ gemeint.

4.2 Falls Sie eine Aufstellung davon haben, bitte einfach anfügen:
Welche zwei-, mehr-, fremd- oder minderheitensprachige Kindergärten gibt es in Ihrem Bundesland? Bitte nennen Sie mir den Kindergarten, Ansprechpersonen, E-Mail, Telefonnummer oder Anschrift.

……
……
……

❑ es gibt keine zwei-, mehr-, fremd- oder minderheitensprachige Kindergärten in meinem Bundesland

❑ keine Statistik zu diesem Thema

4.3 Welche privaten oder öffentlichen großen Anbieter, die auf frühen Fremdsprachenunterricht spezialisiert sind und die Sprachkurse für Kleinkinder im Angebot haben, gibt es in Ihrem Bundesland? Bitte nennen Sie mir den Anbieter, AnsprechpartnerInnen, E-Mail, Telefonnummer oder Anschrift.

……
……
……

❑ es gibt keine Sprachkurse für Kleinkinder in meinem Bundesland

❑ keine Statistik zu diesem Thema

5 Ausbildung der KindergartenpädagogInnen

Welche Maßnahmen in der Fort- und Weiterbildung von KindergartenpädagogInnen und der berufsbegleitenden Ausbildung im Bereich des Sprachenlernens gibt es in Ihrem Bundesland? Für Hinweise über Dokumentationen, Web-Adressen, u.a. dazu, wäre ich Ihnen dankbar.

……
……
……

6 Umsetzung der Empfehlungen der Zukunftskommission – Frühe Sprachförderung

6.1 Wie werden in Ihrem Bundesland die Empfehlungen der Zukunftskommission bezüglich Sprachenlernen im Kindergarten umgesetzt? Geben Sie bitte an, welche Maßnahmen gesetzt wurden, beschreiben Sie bitte, wie der weitere Weg der Sprachschecks aussieht, nachdem die Kinder bei der Schuleinschreibung in die Volksschule von der Direktorin/vom Direktor als Deutschförderung benötigend eingestuft werden. Falls Sie über Dokumentationen zu diesem Thema verfügen sollten, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir diese zukommen lassen könnten.

……
……
……

……

……

……

6.2 Falls es statistische Unterlagen zur folgenden Frage gibt:

Wie viele Kinder wurden in Ihrem Bundesland als Sprachförderung benötigend eingestuft?

6.2.1	Gesamtzahl der zugesandten Sprachtickets	
6.2.2	Gesamtzahl der an Schulen ausgegebenen Sprachtickets	
6.2.3	Anzahl der an die Kinder mit deutscher Erstsprache ausgegebenen Sprachtickets	
6.2.4	Anzahl der an die Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache ausgegebenen Sprachtickets	
6.2.5	Gesamtzahl der in Kindergärten eingelösten Sprachtickets	
6.2.6	Anzahl der Kinder mit deutscher Muttersprache, die Sprachförderung im KG erhalten	
6.2.7	Anzahl der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache, die Sprachförderung im KG erhalten	

6.3 Falls es statistische Unterlagen zur folgenden Frage gibt:

In welchem Ausmaß wird in Ihrem Bundesland die frühe Sprachförderung gewährleistet und wie wird sie organisiert?

6.3.1	Gesamtzahl der die frühe Sprachförderung umfassenden Stunden		
6.3.2	Anzahl der Einheiten (Treffen) pro Woche		
6.3.3	Anzahl der Stunden pro Einheit		
6.3.4	Anzahl der Kinder pro Gruppe		
6.3.5	FSF wird in den einzelnen Kindergärten individuell organisiert	❑ ja	❑ nein

6.4 Auf welche Art und Weise erfolgt die frühe Sprachförderung (FSF) im Kindergarten in Ihrem Bundesland?

6.4.1	FSF findet in Form von speziell organisierten Kursen statt.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.4.2	FSF findet in integrativer Form statt, d.h. in den Kinder-gartenalltag eingebunden.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.4.3	FSF wird von zusätzlichen Fachkräften von außerhalb des Kindergartens durchgeführt.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem	❑ weiß nicht

					KG	
6.4.4	FSF wird von eigenem Personal des Kindergartens durchgeführt, d.h. von den PädagogInnen.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.4.5	Andere (welche?) …… …… ……	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht

6.5 Welche Qualifikationen werden in Ihrem Bundesland von den Fachkräften verlangt, die die frühe Sprachförderung im Kindergarten durchführen?

6.5.1	Pädagogische Ausbildung	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.5.2	Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.5.3	Ausbildung im Bereich interkulturellen Lernens	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.5.4	Ausbildung zur frühen Sprach-förderung, die in meinem Bundesland speziell organisiert wurde.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.5.5	Ausbildung zur frühen Sprach-förderung, die in meinem Bundesland nicht speziell organisiert wurde.	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
6.5.6	Andere (welche?) …… …… ……	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht

6.6 Wurde in Ihrem Bundesland eine spezielle Ausbildung für die die frühe Sprachförderung durchführenden Personen organisiert? Wenn ja, beschreiben Sie bitte diese Fortbildung. Falls Sie über Unterlagen zu diesen Weiterbildungen verfügen sollten, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir diese zukommen lassen könnten.

……
……
……
……
……
……
……
……
……

6.7 Gibt es auf Landesebene eine Form der Evaluation der Sprachscheckmaßnahmen? Wenn ja, wie sieht diese Evaluation aus? Falls Sie über Unterlagen dazu verfügen sollten, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir diese zukommen lassen könnten.

……
……
……

6.8 Bekommen die die Sprachförderung durchführenden Personen eine spezielle Gratifikation für ihre zusätzliche Leistung? Wenn ja, in welcher Form?

……
……
……

6.9 Sind Sie zufrieden mit den ersten Ergebnissen des Projektes zur frühen Sprachförderung? Haben die Sprachschecks Ihrer Meinung nach ihre Rolle erfüllt? Welche Verbesserungsvorschläge hätten Sie zu dem Projekt?

……
……
……

7 Elternarbeit

7.1 Wie sieht Elterarbeit im Bereich des frühen Sprachenlernens in Ihrem Bundesland aus?

7.1.1	Werden Eltern zum Thema Erstspracherwerb informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht

7.1.2	Werden Eltern zum Thema Zweitspracherwerb informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.3	Werden Eltern zum Thema Fremdsprachenunterricht informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.4	Werden Eltern zum Thema frühe Deutschförderung (Sprachticket) informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.5	Werden Eltern in die sprachliche Arbeit mit Kindern einbezogen?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.6	Bekommen Eltern Bücher, um sie den Kindern vorzulesen?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.7	Bekommen Eltern Audioaufnahmen, um sie den Kindern vorzuspielen?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.8	Werden Eltern zum Thema Mehrsprachigkeit informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.9	Werden Eltern zum Thema Interkulturalität informiert?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.10	Werden Eltern in die interkulturelle Arbeit im Kindergarten einbezogen?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht
7.1.11	Gibt es DolmetscherInnen bei Elternabenden?	❑ in (fast) allen KG	❑ in den meisten KG	❑ nur in einzelnen KG	❑ in (fast) keinem KG	❑ weiß nicht

7.2 Welche sonstigen Formen der Einbeziehung der Eltern in die sprachliche Arbeit mit Kindern gibt es in Ihrem Bundesland?

……

……

……

8 Kindergartenorganisationen

Gibt es Ihres Wissens Dachverbände von Kindergartenbetreibern und Elterndachverbände in Ihrem Bundesland? Wenn ja, geben Sie mir die Ihnen zur Verfügung stehenden Informationen an.

……

……

……

9 Informationsstand

9.1 Welche Dokumentationen gibt es zum Thema Sprachen im Kindergarten in Ihrem Bundesland?

……

……

……

9.2 Welche Evaluationen gibt es Ihres Wissens zu Kindergartenprojekten im Zusammenhang mit Sprachenlernen?

……

……

……

9.3 Welche Dokumentationen gibt es Ihres Wissens zum Thema Nahtstelle Kindergarten-Volksschule?

……

……

……

10 Problemkatalog

10.1 Gibt es bildungspolitische Konzepte und anvisierte Ziele den frühen Fremd- und Zweitspracherwerb betreffend in Ihrem Bundesland? Wenn ja, wo sind sie festgelegt? (Kindergartengesetze, ...)

……

……

……

10.2 Haben Sie wichtige Informationen zur Nahtstelle Kindergarten-Volksschule, die Sie mir mitteilen könnten?

……

……

……

11 Beispiele guter Praxis

Welche Beispiele guter Praxis gibt es im Bereich des vorschulischen Sprachenlernens? Nennen Sie mir bitte Projekte und Initiativen, die ich kontaktieren könnte.

……

……

……

12 Ansprechpersonen

Welche Personen, ExpertInnen im Bereich des vorschulischen Sprachlernens und der Nahtstelle Kindergarten-Volksschule würden Sie mir als GesprächspartnerInnen empfehlen?

……

……

……

13 Verbesserungsvorschläge

Falls Sie Vorschläge zur Verbesserung der Situation des Sprachenlernens in Kindergärten und in der Vorschule haben, wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie hier einige Stichworte dazu notieren könnten.

……

……

……

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben,
diesen Fragebogen auszufüllen!

1.1.4. Liste der privaten Anbieter der Englischkurse für Kleinkinder

	Private Anbieter der Englischkurse für Kleinkinder				
	Institution	Anschrift	Telefonnummer	Homepage	Angebot
1	Berlitz Austria GmbH	Dorotheergasse 6-8 1010 Wien	01 512 20 27	www.berlitz.at	Englisch 40 min 4-10 Kinder 3-6 J.a.
2	English for children	Weichselweg 4 1220 Wien	01 958 19 72	www.englishforchildren.com	Englisch 3-10 J.a.
3	English for kids	Postgasse 11/19 1010 Wien	01 667 45 79	www.e4kids.at	Englisch 45 min/1 x Woche 10-12 Kinder gleichaltrige Kindergartenkinder
4	Kids English Company	Kratochwljestr. 12/1/P3 1220 Wien	01 263 89 31	www.kidsco.at	Englisch ab 6 Kindern 3-6 J.a.
5	Steps Ahead Language Forum	Salomongasse 33 1210 Wien	0650 294 69 21	www.steps-ahead.at	Englisch 50 min/1 x Woche 4-8 Kinder 3-6 J.a.
6	English Language Center	Bahnhofstr. 9 6700 Bludenz (Vorarlberg)	0 5552 67 706	www.englishforchildren.at	Englisch 50 min/2 x Woche 8-10 Kinder

Quellen: http://www.berlitz.at/junior/kg, 25.08.2006 ; http://www.englishforchildren.com/, 25.08.2006 ; http://www.e4kids.at/txt/main/jahreskurse.html, 25.08.2006 ; http://www.kidsco.at/courses.html, 25.08.2006; http://www.steps-ahead.at/, 25.08.2006.

1.2. Anhang zum Kapitel 6

1.2.1. Fragebogen an die Kindergartenleitung

FRAGEBOGEN

gerichtet an die Kindergartenleitung der Wiener Kinderfreunde zur Erhebung der Grunddaten der Kindergärten

Liebe Kindergartenleiterin, lieber Kindergartenleiter!

Im Rahmen meiner Dissertation und im Auftrag der Leitung der Wiener Kinderfreunde möchte ich das frühe Fremdsprachenlernen in den Kindergärten untersuchen. Die Arbeit entsteht am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und soll zu einer effizienteren Gestaltung des frühen Fremdsprachenerwerbs in Kindergärten beitragen.

Der Zweck des folgenden Fragebogens ist es, die grundlegenden Daten des von Ihnen geleiteten Kindergartens zu erheben. Bitte beantworten Sie jede Frage durch das Ankreuzen des dazugehörigen Feldes bzw. durch das Ausfüllen der betreffenden Felder. Wenn eine Frage nicht zutrifft, stellen Sie bitte einen Strich (-). Das Ausfüllen des Fragebogens erfordert ca. zehn Minuten. Selbstverständlich werden sämtliche Informationen absolut vertraulich behandelt.

Bei Unklarheiten zögern Sie bitte nicht nachzufragen: Ewelina Sobczak (Tel. 0 676 586 19 46, E-Mail ewelinasobczak@univie.ac.at). Die Arbeit wird von Univ.-Doz. ao Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia betreut, der ebenfalls für etwaige Fragen zur Verfügung steht (E-Mail rudolf.de-cillia@univie.ac.at).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

FRAGEBOGEN

gerichtet an die Kindergartenleitung der Wiener Kinderfreunde

zur Erhebung der Grunddaten der Kindergärten

1	Kindergartenanschrift	PLZ:	Wien, Strasse:

2	Gesamtzahl der Kinder	

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

3	Werden die Sprachen der Kinder bei der Aufnahme erfragt?	❑ ja	❑ nein

4 Wie viele Kinder sprechen die folgenden Sprachen als Erstsprachen[1]?

Albanisch		Französisch		Kurdisch		Rumänisch		Tschechisch	
Arabisch		Griechisch		Mazedonisch		Russisch		Türkisch	
Bosnisch		Hebräisch		Niederländisch		Schwedisch		Ukrainisch	
Bulgarisch		Indisch		Norwegisch		Serbisch		Ungarisch	
Chinesisch		Indonesisch		Persisch		Serbokroatisch		Vietnamesisch	
Dänisch		Italienisch		Philippinisch		Slowenisch		Weißrussisch	
Deutsch		Japanisch		Polnisch		Slowakisch		Andere	
Englisch		Koreanisch		Portugiesisch		Spanisch		Andere	
Finnisch		Kroatisch		Romanes		Thailändisch		Andere	

5.1 Wie viel Prozent der Kinder hat deiner Ansicht nach Probleme mit der Kommunikation in der deutschen Sprache?

❑ 0-5 %	❑ 21-30 %	❑ 51-60 %	❑ 81-90 %
❑ 6-10 %	❑ 31-40 %	❑ 71-80 %	❑ 91-100 %
❑ 11-20 %	❑ 41-50 %	❑ 61-70 %	

5.2	Wie viele Kinder würden deiner Meinung nach eine spezielle Sprachförderung brauchen?	
5.3	Wie viele Kinder davon haben Deutsch als Erstsprache?	

6	Würdest du den Kindergarten als mehrsprachig bezeichnen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
7	Würdest du den Kindergarten als multikulturell bezeichnen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

[1] Mit „Erstsprache“ ist „Muttersprache“ gemeint.

Frühes Fremdsprachenlernen

8 Welche Fremdsprache/n wird/ werden im Kindergarten (neben Deutsch für Migrantenkinder) vermittelt?

❑ keine

❑ Englisch

❑ andere (welche?) .....

9 Wie wird/ werden die Fremdsprache/n an die Kinder vermittelt?

❑ trifft nicht zu (kein Fremdsprachenangebot in unserem Kindergarten)

❑ Sprachkurs mit einem Native-Speaker (zeitlich begrenzt, z.B. einmal pro Woche)

❑ Sprachkurs mit einem Nicht-Native-Speaker

❑ integrative Form mit einem Native-Speaker (kurze Einheiten auf die Woche verteilt)

❑ integrative Form mit einem Nicht-Native-Speaker

❑ zweisprachig geführter Kindergarten (z.B. deutsch-kroatisch)

❑ mehrsprachig geführter Kindergarten (mit zumindest drei Sprachen)

❑ andere (welche?) .....

Kommunikation im Kindergarten unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit

10 Wie gelingt die Kommunikation im Kindergarten bei Personen mit unterschiedlichen Sprachen...

10.1	...unter Kindern?	❑ sehr gut	❑ eher gut	❑ eher eingeschränkt	❑ sehr eingeschränkt
10.2	...zwischen Kindern und PädagogInnen?	❑ sehr gut	❑ eher gut	❑ eher eingeschränkt	❑ sehr eingeschränkt
10.3	...unter PädagogInnen/ HelferInnen?	❑ sehr gut	❑ eher gut	❑ eher eingeschränkt	❑ sehr eingeschränkt
10.4	...zwischen Eltern und PädagogInnen?	❑ sehr gut	❑ eher gut	❑ eher eingeschränkt	❑ sehr eingeschränkt

11 Welche Unterstützungsmöglichkeiten in der Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Eltern gibt es im Kindergarten?

❑ trifft nicht zu (keine nicht-deutschsprachigen Eltern in unserem Kindergarten)

❑ keine

❑ Dolmetschen bei Elternabenden

❑ Dolmetschen bei individuellen Treffen mit nicht-deutschsprachigen Eltern

❑ Elternbriefe in anderen Sprachen

❑ andere (welche?) .....

Vielen herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, diesen Fragebogen auszufüllen!

1.2.2. Fragebogen an die KindergartenmitarbeiterInnen – personenbezogen

FRAGEBOGEN

gerichtet an die MitarbeiterInnen der Wiener Kinderfreunde zur Erhebung ihrer sprachlichen Potenziale

Liebe Mitarbeiterin, lieber Mitarbeiter!

Im Rahmen meiner Dissertation und im Auftrag der Leitung der Wiener Kinderfreunde möchte ich den frühen Fremdspracherwerb in den Kindergärten untersuchen. Die Arbeit entsteht am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und soll zu einer effizienteren Gestaltung des frühen Fremd-/ Zweitspracherwerbs in Kindergärten beitragen.

Der Zweck des folgenden Fragebogens ist es, die Sprachen, die du selbst sprichst oder verstehst, zu erheben. Bitte beantworte jede Frage durch das Ankreuzen des dazugehörigen Feldes bzw. durch das Ausfüllen der betreffenden Felder. Wenn eine Frage nicht zutrifft, stelle bitte einen Strich (-). Das Ausfüllen des Fragebogens erfordert ca. zehn Minuten. Selbstverständlich werden sämtliche Informationen absolut vertraulich behandelt.

Bei Unklarheiten zögere bitte nicht bei mir (Mag. Ewelina Sobczak) unter der Telefonnummer 0043 676-586-19-46 oder unter der E-Mail-Adresse ewelina.sobczak@univie.ac.at nachzufragen. Die Arbeit wird von Univ.-Doz. ao Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia betreut, der ebenfalls für etwaige Fragen unter der Telefonnummer 0043 (1) 4277-417-25 oder unter der E-Mail-Adresse rudolf.de-cillia@univie.ac.at zur Verfügung steht.

Vielen Dank für deine Mithilfe!

Mit freundlichen Grüßen
Ewelina Sobczak

FRAGEBOGEN

gerichtet an die MitarbeiterInnen der Wiener Kinderfreunde
zur Erhebung ihrer sprachlichen Potenziale

1	Kindergartenanschrift	PLZ: Wien, Strasse:

Personenbezogene Daten

2 Deine persönlichen Angaben (Bitte in Blockschrift ausfüllen!)

2.1	Geschlecht	❑ weiblich	❑ männlich	
2.2	Altersgruppe	❑ unter 18 Jahre	❑ 18-25 Jahre	❑ 26-34 Jahre
		❑ 35-49 Jahre	❑ 50-64 Jahre	❑ über 65 Jahre
2.3	Herkunftsland			

3 Ich arbeite im Kindergarten als...

	in der Kindergruppe	in der Kinderstube	im Hort	Anzahl der Kinderdienst-stunden	im Reinigungsdienst	im Mischdienst
❑ LeiterIn	❑	❑	❑	.....	×	×
❑ Pädagoge/ -in	❑	❑	❑	×	×	×
❑ F2	❑	❑	❑	×	×	×
❑ HelferIn	❑	❑	❑	×	×	❑
❑ Reinigungskraft	×	×	×	×	❑	×

4 Ich bin: ❑ voll berufstätig (über 31 Wochenstd.) ❑ in Teilzeit berufstätig (12-31 WS) ❑ geringfügig berufstätig (1-11 WS)

5 Ich arbeite im Kindergarten seit ..... Jahren.

6 Welche höchste abgeschlossene Ausbildung hast du?

❑ keine abgeschlossene Pflichtschule

❑ Pflichtschule ohne Lehre

❑ Pflichtschule mit Lehre

❑ berufsbildende mittlere Schule (BMS) z.B. 3 – 4jährige Bildungsanstalt

❑ allgemeinbildende höhere Schule (AHS)

❑ berufsbildende höhere Schule (BHS):

- ❑ BAKIP (5jährig)
- ❑ Kolleg

❑ sonstige höhere Schule

❑ interne Ausbildung der Kinderfreunde (F2)

❑ Akademie

❑ Fachhochschule

❑ Pädak

❑ Universität/Hochschule

❑ andere (welche?)

.....

Deine Sprachpotenziale

7 Was ist/ sind deine Erstsprache/n[2]? .....

8 Bitte beurteile dich selbst: Wie sind deine Kenntnisse in der/ den jeweiligen Erstsprache/n?

	Erstsprache (z.B. Kurdisch)		
8.1		❑ fließend in Wort und Schrift	❑ nur mündlich
8.2		❑ fließend in Wort und Schrift	❑ nur mündlich
8.3		❑ fließend in Wort und Schrift	❑ nur mündlich

9 Welche weitere/n Sprache/n sprichst du? .....

10 Bitte beurteile dich selbst: Wie sind deine Kenntnisse in der/ den jeweiligen Zweit-/ Fremdsprache/n?

	Zweit-/ Fremdsprache (z.B. Englisch)				
10.1		❑ ausgezeichnet	❑ gut	❑ mittelmäßig	❑ Grundkenntnisse
10.2		❑ ausgezeichnet	❑ gut	❑ mittelmäßig	❑ Grundkenntnisse
10.3		❑ ausgezeichnet	❑ gut	❑ mittelmäßig	❑ Grundkenntnisse
10.4		❑ ausgezeichnet	❑ gut	❑ mittelmäßig	❑ Grundkenntnisse

11 Über welche Fertigkeiten verfügst du in der/ den jeweiligen Zweit-/ Fremdsprache/n? (Gib bitte jede Fertigkeit an, über die du in der jeweiligen Sprache verfügst – Mehrfachnennungen möglich!)

	Zweit-/ Fremdsprache (z.B. Englisch)				
11.1		❑ Hörverstehen	❑ Leseverstehen	❑ Sprechen	❑ Schreiben
11.2		❑ Hörverstehen	❑ Leseverstehen	❑ Sprechen	❑ Schreiben
11.3		❑ Hörverstehen	❑ Leseverstehen	❑ Sprechen	❑ Schreiben
11.4		❑ Hörverstehen	❑ Leseverstehen	❑ Sprechen	❑ Schreiben

12 Wo hast du deine Zweit-/ Fremdsprache/n gelernt? (Mehrfachnennungen möglich!)

	Zweit-/ Fremdsprache (z.B. Englisch)	in der Ausbildung/ in der Schule	in der Erwachsenenbildung (z.B. VHS oder bfi)	im privaten/ familiären Bereich	im Land, wo diese Sprache gesprochen wird	andere (welche?)
12.1		❑	❑	❑	❑	❑.....
12.2		❑	❑	❑	❑	❑.....
12.3		❑	❑	❑	❑	❑.....
12.4		❑	❑	❑	❑	❑.....

[2] Mit „Erstsprache“ ist „Muttersprache“ gemeint.

Sprachenlernen und Fortbildung

13 Wie ist deine Einstellung zum Sprachenlernen und zur Weiterbildung?

13.1	Magst du es, wenn du dich mit Menschen aus anderen Ländern in ihrer Sprache unterhalten kannst?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.2	Ist es dir leicht gefallen, andere Sprachen zu lernen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.3	Könntest du dir vorstellen, dein Sprachpotenzial in der beruflichen Tätigkeit einzusetzen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.4	Könntest du dir vorstellen, einen Fortbildungskurs zur Verbesserung deiner Fremdsprachenkenntnisse zu besuchen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.5	Könntest du dir vorstellen, einen Fortbildungskurs zum Thema „Methodik und Didaktik der frühen Fremdsprachenaneignung“ zu besuchen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.6	Könntest du dir vorstellen, einen Fortbildungskurs zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ zu besuchen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.7	Könntest du dir vorstellen, einen Fortbildungskurs zum Thema „Spracherwerb und Sprachförderung im Kindergarten“ zu besuchen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

Andere gewünschte einschlägige Fortbildungsthemen:

.....

.....

.....

.....

Vielen herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, diesen Fragebogen auszufüllen!

1.2.3. Fragebogen an die MitarbeiterInnen – anonym

FRAGEBOGEN

gerichtet an die MitarbeiterInnen der Wiener Kinderfreunde
zur Erhebung ihrer Einstellung der Mehrsprachigkeit gegenüber

Stelle im KG	❑ LeiterIn	❑ Pädagoge/in	❑ Fachkraft mit pädagogischer Ausbildung	❑ HelferIn	❑ Reinigungskraft

Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

1 Treffen die folgenden Aussagen zum Thema Deutschförderung und Erstspracheförderung **deiner Meinung nach** zu?

1.1	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache[3] sollten ihre Erstsprache nur im **familiären Bereich** und nicht im Kindergarten lernen, denn das ist Privatsache der Familie.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
1.2	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten auch **zu Hause** Deutsch sprechen, damit sie in der Schule weniger Schwierigkeiten haben.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
1.3	Kinder sollten im Kindergarten ihre Erstsprache festigen können.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

2 Wie wichtig ist die Entwicklung der Erstsprache **deiner Meinung nach**?

2.1	Die vollständige Entwicklung der Erstsprache ist wichtig für den Erwerb anderer Sprachen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
2.2	Die vollständige Entwicklung der Erstsprache ist wichtig für die weitere intellektuelle Entwicklung des Kindes und damit auch für den Schulerfolg.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

3 Welche Sprache/n sollt/en deiner Ansicht nach **im Kindergarten gesprochen werden?**

3.1	Im Kindergarten sollte vor allem die **deutsche Sprache verwendet** werden, damit sie von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache erlernt wird.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
3.2	Im Kindergarten sollten möglichst **beide Sprachen** von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache gefördert werden, d.h. Deutsch und die Erstsprache.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
3.3	Kinder sollten jenen Kindergarten besuchen, in dem **nur ihre Erstsprache** verwendet wird.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
3.4	Ich fühle mich beunruhigt, wenn mehrsprachige Kinder die Sprachen beim Sprechen mischen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

[3] Mit „Erstsprache“ ist „Muttersprache“ gemeint.

4 Treffen die folgenden Aussagen zum Thema Mehrsprachigkeit **im Kindergarten deiner Meinung nach zu?**

4.1	Zu große Sprachenvielfalt im Kindergarten ist eine Überforderung für **deutschsprachige** Kinder.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
4.2	Für Kinder mit **nicht-deutscher** Erstsprache ist Mehrsprachigkeit eine Überforderung.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
4.3	Englisch gilt als eine der Weltsprachen, die in unseren Schulen aufgrund ihrer internationalen Bedeutung am häufigsten gelernt wird. Für Kinder wäre es gut, eine Fremdsprache im Kindergarten zu lernen, die keine Weltsprache[4] ist.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
4.4	Im Kindergarten sollte Kindern eine Fremdsprache vermittelt werden.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
4.5	Die Zuwanderersprachen sollten im Kindergartenalltag keine Rolle spielen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
4.6	Die Kulturen der Zuwandererfamilien sollten im Kindergartenalltag keine Rolle spielen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

Pädagogische Praxis bezüglich Mehrsprachigkeit im Kindergarten

5 Wie verhältst du dich im Kindergarten?

5.1	Wenn sich Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache im Kindergarten in ihrer Erstsprache unterhalten, versuche ich, sie dazu zu bewegen, Deutsch zu sprechen.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
5.2	Ich ermuntere Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, im Kindergarten die eigene Erstsprache zu verwenden.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
5.3	Ich ermuntere deutschsprachige Kinder, sich einige Begriffe aus den nicht-deutschen Erstsprachen anderer Kinder zu merken.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
5.4	Ich ermuntere Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, Gedichte oder Lieder in der eigenen Erstsprache darzubieten.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
5.5	Wir feiern im Kindergarten Feste, die aus Kulturen und Religionen der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache stammen.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
5.6	Ich versuche Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache in ihrer Erstsprache zu begrüßen und zu verabschieden.	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie

Vielen herzlichen Dank, dass du dir Zeit genommen hast, diesen Fragebogen auszufüllen!

[4] Weltsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch.

1.2.4. Fragebogen an die Eltern der Kindergartenkinder

FRAGEBOGEN

gerichtet an die Eltern der Kindergartenkinder zur Erhebung der sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen meiner Dissertation und im Auftrag der Leitung der Wiener Kinderfreunde möchte ich das frühe Fremdsprachenlernen in Kindergärten untersuchen. Die Arbeit entsteht am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und soll zu einer effizienteren Gestaltung des frühen Fremdspracherwerbs in Kindergärten beitragen.

Der Zweck des folgenden Fragebogens ist es, die Sprachen, die Ihr Kind spricht, versteht oder mit denen es in Kontakt kommt, zu erheben. Bitte beantworten Sie jede Frage durch das Ankreuzen des dazugehörigen Feldes bzw. durch das Ausfüllen der betreffenden Felder. Wenn eine Frage nicht zutrifft, stellen Sie bitte einen Strich (-). Das Ausfüllen des Fragebogens erfordert ca. zehn Minuten. Selbstverständlich werden sämtliche Informationen absolut vertraulich behandelt.

Bei Unklarheiten zögern Sie bitte nicht nachzufragen: Ewelina Sobczak (Tel. 0 676 586 19 46, E-Mail: ewelinasobczak@univie.ac.at). Die Arbeit wird von Univ.-Doz. ao Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia betreut, der ebenfalls für etwaige Fragen zur Verfügung steht (Tel. 01 4277 417 25, E-Mail: rudolf.de-cillia@univie.ac.at).

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

FRAGEBOGEN

gerichtet an die Eltern der Kinder in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde

zur Erhebung der Sprachhintergründe der Kinder

1	Kindergartenanschrift	PLZ: Wien, Strasse:

Personenbezogene Daten

2 Persönliche Angaben Ihres Kindes

2.1	Alter	..... Jahre .....Monate		
2.2	Geschlecht	❑ Mädchen	❑ Bub	
2.3	Seit wann besucht Ihr Kind die Einrichtung?	seit ..... Jahren		
2.4.	Wie viele Stunden pro Tag ist Ihr Kind durchschnittlich im Kindergarten?	❑ bis 4 Stunden	❑ ab 5 bis 8 Stunden	❑ über 8 Stunden

3 Woher kommen Sie?

3.1	Herkunftsland der Mutter	❑ Österreich ❑ anderes (welches?) ..... In Österreich seit ..... Jahren
3.2	Herkunftsland des Vaters	❑ Österreich ❑ anderes (welches?) ..... In Österreich seit ..... Jahren
3.3	Geburtsland Ihres Kindes	❑ Österreich ❑ anderes (welches?) ..... In Österreich seit ..... Jahren
3.4	Land, in dem Ihr Kind aufgewachsen ist	❑ Österreich ❑ anderes (welches?) .....

Sprachen im familiären Umfeld Ihres Kindes

4 Welche Sprache/n wird/werden zu Hause gesprochen? (Es können jeweils auch mehrere Sprachen sein!)

4.1	Erstsprache/n[5] der Mutter	
4.2	Zweit-/ Fremdsprache/n der Mutter	
4.3	Erstsprache/n des Vaters	
4.4	Zweit-/ Fremdsprache/n des Vaters	
4.5	Sprache/n von eventuellen anderen Betreuungs-Person/en im familiären Umfeld (z.B. Oma)	
4.6	Welche Sprache/n wird/werden zu Hause **hauptsächlich** gesprochen?	

5 Welche Sprachkontakte hat Ihre Familie?

❑ ausschließlich mit deutschsprachigen Familien

❑ vorwiegend mit deutschsprachigen Familien

❑ ausschließlich mit nicht-deutschsprachigen Familien

(welchen?) .....

❑ vorwiegend mit nicht-deutschsprachigen Familien

(welchen?) .....

[5] Mit „Erstsprache“ ist „Muttersprache“ gemeint.

Sprachen Ihres Kindes

6 Welche Sprache/n spricht Ihr Kind...

6.1	...als Muttersprache?	
6.2	...als Zweit-/ Fremdsprache?	
6.3	...mit seiner Mutter?	
6.4	...mit seinem Vater?	
6.5	...mit seinen Geschwistern?	
6.6	...mit seiner eventuellen anderen Betreuungsperson?	
6.7	...mit seinen Freunden im Kindergarten?	
6.8	...mit seinen Freunden außerhalb des Kindergartens?	

7 Wie gut kann Ihr Kind seine Muttersprache/n und Zweit-/ Fremdsprache/n sprechen?

7.1	Muttersprache 1:	❑ fließend	❑ gut	❑ weniger gut	❑ nicht gut
7.2	Muttersprache 2:	❑ fließend	❑ gut	❑ weniger gut	❑ nicht gut
7.3	Zweit-/ Fremdsprache 1:	❑ fließend	❑ gut	❑ weniger gut	❑ nicht gut
7.4	Zweit-/ Fremdsprache 2:	❑ fließend	❑ gut	❑ weniger gut	❑ nicht gut
7.5	Zweit-/ Fremdsprache 3:	❑ fließend	❑ gut	❑ weniger gut	❑ nicht gut

8 Konkretes zur Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit Ihres Kindes.

8.1	Würden Sie Ihr Kind als mehrsprachig bezeichnen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
8.2	Mischt Ihr Kind mehrere Sprachen beim Sprechen?	❑ immer	❑ oft	❑ gelegentlich	❑ nie
8.3	Fühlen Sie sich beunruhigt, wenn Ihr Kind mehrere Sprachen beim Sprechen mischt? ❑ trifft nicht zu	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

9 Konkretes zum Spracherwerb Ihres Kindes.

9.1	Finden Sie es wichtig, dass Ihr Kind im Kindergarten seine Erstsprache festigen kann?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
9.2	Ist Ihrer Meinung nach die vollständige Entwicklung der Erstsprache wichtig für den Erwerb anderer Sprachen?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
9.3	Ist Ihrer Meinung nach die vollständige Entwicklung der Erstsprache wichtig für die weitere intellektuelle Entwicklung und damit auch für den Schulerfolg Ihres Kindes?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

9.4	Finden Sie es wichtig, dass Ihrem Kind im Kindergarten eine Fremdsprache vermittelt wird?	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
9.5	Englisch gilt als eine der Weltsprachen[6], die in unseren Schulen aufgrund ihrer internationalen Bedeutung am häufigsten gelernt wird. Würden Sie Ihr Kind in einen bilingualen (zweisprachigen) Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch geben?	❑ ja (mit welcher Sprache?)	❑ eher ja (mit welcher Sprache?)	❑ eher nicht	❑ nein
9.6	Wenn Ihr Kind mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen ist, ist es Ihnen wichtig, dass es in der Erstsprache gefördert wird? ❑ trifft nicht zu	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
9.7	Wenn Ihr Kind mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen ist, ist es Ihnen wichtig, dass es in Deutsch gefördert wird? ❑ trifft nicht zu	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

10 Welche Sprachen hätten Sie gern, dass Ihr Kind im Kindergarten lernt? Nennen Sie bitte die jeweilige Wunschsprache und begründen Sie Ihre Wahl.

	Sprache (z.B. Englisch)	Warum?		
10.1		❑ weil sie in der Familie gesprochen wird	❑ weil sie für die Zukunft des Kindes wichtig ist	❑ anderes (warum?) ....
10.2		❑ weil sie in der Familie gesprochen wird	❑ weil sie für die Zukunft des Kindes wichtig ist	❑ anderes (warum?) ....
10.3		❑ weil sie in der Familie gesprochen wird	❑ weil sie für die Zukunft des Kindes wichtig ist	❑ anderes (warum?) ....
10.4		❑ weil sie in der Familie gesprochen wird	❑ weil sie für die Zukunft des Kindes wichtig ist	❑ anderes (warum?) ....

Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit

11 Treffen die folgenden Aussagen zum Thema Deutschförderung und Erstspracheförderung **Ihrer Meinung nach** zu?

11.1	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten ihre Erstsprache ausschließlich im familiären Bereich und nicht im Kindergarten lernen, denn das ist Privatsache der Familie.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
11.2	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten auch zu Hause Deutsch sprechen, damit sie in der Schule weniger Schwierigkeiten haben.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

12 Welche Sprache soll **Ihrer Meinung nach** im Kindergarten gesprochen werden?

12.1	Im Kindergarten sollte vor allem die deutsche Sprache verwendet werden, damit sie von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache erlernt wird.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

[6] Weltsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch.

12.2	Im Kindergarten sollten möglichst beide Sprachen von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache gefördert werden, d.h. Deutsch und Erstsprache.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
12.3	Kinder sollten jenen Kindergarten besuchen, in dem nur ihre Erstsprache gesprochen wird.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

13 Treffen die folgenden Aussagen zum Thema Mehrsprachigkeit im Kindergarten **Ihrer Meinung nach** zu?

13.1	Zu große Sprachenvielfalt im Kindergarten ist eine Überforderung für deutschsprachige Kinder.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.2	Für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache ist Mehrsprachigkeit eine Überforderung.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.3	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten im Kindergarten dazu angehalten werden, Deutsch zu verwenden.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.4	Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten im Kindergarten ihre Muttersprache frei sprechen dürfen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.5	Für Kinder wäre es gut, eine Fremdsprache im Kindergarten zu lernen, die keine Weltsprache ist.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.6	Die Zuwanderersprachen sollten im Kindergartenalltag keine Rolle spielen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein
13.7	Die Kulturen der Zuwandererfamilien sollten im Kindergartenalltag keine Rolle spielen.	❑ ja	❑ eher ja	❑ eher nicht	❑ nein

Zusätzliche Fragen

14 Bitte beantworten Sie nur, wenn Sie es uns mitteilen wollen: Wie würden Sie Ihren Kulturkreis bezeichnen?

❑ afrikanisch ❑ islamisch ❑ orthodox (griechisch-, russisch-, christlich-o.)

❑ chinesisch ❑ japanisch ❑ westlich (Europa, Nordamerika, Australien)

❑ hinduistisch ❑ lateinamerikanisch ❑ anders (wie?) .....

15 Bitte beantworten Sie nur, wenn Sie es uns mitteilen wollen: Wie ist Ihre Religionszugehörigkeit?

❑ Buddhismus ❑ Islam ❑ anders (wie?) .....

❑ Christentum ❑ jüdische Religion

❑ Hinduismus ❑ ohne religiöses Bekenntnis

Sonstige Bemerkungen .....

.....

.....

Vielen herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen!

1.2.5. Tabellen mit statistischen Angaben

Tabelle 1: Erstsprachen der Kinder nach Angaben der LeiterInnen

	Erstsprachen der Kinder	
	insg. (abs.)	insg. (%)
Deutsch	5493	60,5
Türkisch	761	8,4
Serbokroatisch	338	3,7
Serbisch	294	3,2
Kroatisch	279	3,1
Arabisch	214	2,4
Polnisch	189	2,1
Bosnisch	161	1,8
Englisch	88	1,0
Filipino	87	1,0
Albanisch	83	0,9
Persisch	83	0,9
Rumänisch	80	0,9
Russisch	75	0,8
Tschetschenisch	73	0,8
Chinesisch	72	0,8
Hindi	68	0,8
Ungarisch	65	0,7
Spanisch	59	0,7
Mazedonisch	41	0,5
Französisch	36	0,4
Slowakisch	32	0,4
Tschechisch	25	0,3
Kurdisch	22	0,3
Bulgarisch	20	0,2
Ukrainisch	19	0,2
Italienisch	17	0,2
Portugiesisch	15	0,2
Thai	13	0,2
Vietnamesisch	13	0,1
Weißrussisch	13	0,1
Griechisch	9	0,1
Hebräisch	8	0,1
Slowenisch	5	0,1
Indonesisch	4	0,0
Koreanisch	4	0,0
Schwedisch	4	0,0
Japanisch	3	0,0
Finnisch	2	0,0
Niederländisch	2	0,0
Romanes	2	0,0
Dänisch	1	0,0
Norwegisch	1	0,0
andere Sprache	200	2,2

Tabelle 2: Herkunftsländer der MitarbeiterInnen, Mütter, Väter und Kindergartenkinder

	Herkunftsländer							
	MitarbeiterInnen		Mütter		Väter		Kinder	
	insg. (abs.)	insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Österreich	673	82,1%	1027	58,7%	1056	60,3%	1579	90,2%
Türkei	10	1,2%	129	7,4%	131	7,5%	16	0,9%
Serbien und Montenegro	21	2,6%	88	5,0%	82	4,7%	25	1,4%
Polen	25	3,0%	55	3,1%	37	2,1%	14	0,8%
Bosnien und Herzegowina	17	2,1%	53	3,0%	46	2,6%	2	0,1%
Ehemaliges Jugoslawien	6	0,7%	33	1,9%	31	1,8%	1	0,1%
Afghanistan	1	0,1%	29	1,7%	28	1,6%	23	1,3%
Kroatien	12	1,5%	29	1,7%	28	1,6%	-	-
Slowakei	5	0,6%	25	1,4%	4	0,2%	4	0,2%
Deutschland	8	1,0%	19	1,1%	25	1,5%	11	0,6%
Philippinen	1	0,1%	17	1,0%	12	0,7%	2	0,1%
Tschetschenien	-	-	17	1,0%	12	0,7%	15	0,9%
Ägypten	1	0,1%	16	0,9%	26	1,5%	5	0,3%
Indien	1	0,1%	16	0,9%	15	0,9%	2	0,1%
Ungarn	7	0,9%	16	0,9%	9	0,5%	6	0,3%
Rumänien	9	1,1%	16	0,9%	12	0,7%	-	-
Russland	1	0,1%	12	0,7%	7	0.4%	4	0,2%
China	-	-	11	0,6%	4	0,2%	1	0,1%
Mazedonien	-	-	11	0,6%	10	0,6%	2	0,1%
Tschechien	4	0,5%	8	0,5%	3	0,2%	1	0,1%
Tunesien	-	-	7	0,4%	7	0.4%	-	-
Ukraine	1	0,1%	7	0,4%	2	0,1%	3	0,2%
Frankreich	2	0,2%	6	0,3%	5	0.3%	-	-
Irak	1	0,1%	6	0,3%	7	0.4%	1	0,1%
Nigeria	-	-	6	0,3%	11	0,6%	4	0,2%
Peru	-	-	6	0,3%	5	0.3%	-	-
Bangladesch	-	-	5	0,3%	4	0,2%	3	0,2%
Chile	1	0,1%	5	0,3%	4	0,2%	3	0,2%
Israel	-	-	4	0,2%	3	0,2%	-	-
Australien	-	-	-	-	3	0,2%	-	-
Bolivien	-	-	3	0,2%	-	-	3	0,2%
Brasilien	-	-	3	0,2%	-	-	-	-
Bulgarien	1	0,1%	3	0,2%	1	0,1%	2	0,1%
Iran	-	-	3	0,2%	5	0.3%	-	-
Moldawien	-	-	3	0,2%	3	0,2%	1	0,1%
Südkorea	-	-	3	0,2%	2	0,1%	-	-
Vietnam	-	-	3	0,2%	6	0,4%	-	-
Äthiopien	-	-	2	0,1%	-	-	-	-
Georgien	-	-	2	0,1%	2	0,1%	1	0,1%
Großbritannien	-	-	2	0,1%	1	0,1%	-	-
Irland	-	-	-	-	2	0,1%	-	-
Italien	-	-	2	0,1%	5	0.3%	-	-
Kambodscha	-	-	2	0,1%	1	0,1%	-	-
Kamerun	-	-	2	0,1%	1	0,1%	1	0,1%
Niederlande	-	-	-	-	2	0,1%	-	-
Sudan	-	-	2	0,1%	2	0,1%	-	-
Syrien	-	-	2	0,1%	3	0,2%	-	-
Thailand	-	-	2	0,1%	-	-	-	-
Usbekistan	-	-	2	0,1%	-	-	-	-
Äquatorialguinea	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Albanien	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Argentinien	1	0,1%	-	-	1	0,1%	-	-
Burkina Faso	-	-	-	-	1	0,1%	-	-

Costa Rica	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Dagestan	-	-	-	-	1	0,1%	1	0,1%
Dominikanische Republik	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Elfenbeinküste	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Fidschi-Inseln	-	-	1	0,1%	1	0,1%	1	0,1%
Finnland	-	-	1	0,1%	1	0,1%	1	0,1%
Gambia	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Ghana	2	0,2%	-	-	1	0,1%	-	-
Griechenland	1	0,1%						
Indonesien	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Jordanien	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Kasachstan	-	-	1	0,1%	1	0,1%	1	0,1%
Kirgistan	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Kolumbien	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Kuba	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Libanon	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Liberia	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Litauen	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Luxembourg	1	0,1%						
Malaysien	1	0,1%						
Mexiko	3	0,4%	1	0,1%	3	0,2%	-	-
Nepal	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Pakistan	1	0,1%	1	0,1%	2	0,1%	1	0,1%
Portugal	1	0,1%						
Ruanda	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Saudi Arabien	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Schweden	1	0,1%	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Schweiz	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Senegal	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Sierra Leone	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Slowenien	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Sri Lanka	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
Südafrika	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Uganda	-	-	1	0,1%	1	0,1%	-	-
USA	-	-	1	0,1%	2	0,1%	1	0,1%
Usbekistan	-	-	-	-	1	0,1%	-	-
Weißrussland	-	-	1	0,1%	-	-	-	-
Zimbabwe	-	-	-	-	1	0,1%	1	0,1%
Zypern	-	-	-	-	1	0,1%	-	-

Tabelle 3: Sprachkenntnisse der Mütter der Kindergartenkinder

	Sprachen der Mütter											
	Kenntnis der Sprache als Erstsprache				Kenntnis der Sprache als Zweit- oder Fremdsprache						Insgesamt	
	1.L1 (abs.)	2.L1 (abs.)	L1 insg. (abs.)	L1 insg. (%)	1.L2 (abs.)	2.L2 (abs.)	3.L2 (abs.)	4.L2 (abs.)	L2 insg. (abs.)	L2 insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Österreich	1044	10	1054	60,2 %	485	65	4	-	554	31,6 %	1608	91,8 %
	6	5	11	0,6 %	293	58	2	-	353	20,2 %	364	20,8 %
BKS	192	4	196	11,2 %	24	6	6	-	36	2,1 %	232	13,3 %
Türkisch	132	3	135	7,7 %	5	3	1	1	10	0,6 %	145	8,3 %
Serbisch	85	2	87	5,0 %	3	3	1	-	7	0,4 %	95	5,4 %
Französisch	5	1	6	0,3 %	13	50	11	-	74	4,2 %	80	4,6 %
Russisch	22	5	27	1,5 %	26	12	6	-	44	2,5 %	71	4,1 %
Serbokroat.	45	1	46	2,6 %	10	2	2	-	14	0,8 %	60	3,4 %
Polnisch	53	-	53	3,0 %	4	1	1	-	6	0,3 %	59	3,4 %
Kroatisch	41	1	42	2,4 %	10	1	3	-	14	0,8 %	56	3,2 %
Spanisch	19	-	19	1,1 %	6	12	6	1	25	1,4 %	44	2,5 %
Arabisch	32	-	32	1,8 %	3	2	3	1	9	0,5 %	41	2,3 %
Ungarisch	24	-	24	1,4 %	7	2	1	-	10	0,6 %	34	1,9 %
Persisch	27	2	29	1,7 %	2	-	-	-	2	0,1 %	31	1,8 %
Slowakisch	22	-	22	1,3 %	4	1	-	-	5	0,3 %	27	1,5 %
Rumänisch	19	3	22	1,3 %	3	-	1	-	4	0,2 %	26	1,5 %
Italienisch	1	-	1	0,1 %	2	14	7	1	24	1,4 %	25	1,4 %
Bosnisch	21	-	21	1,2 %	1	-	-	-	1	0,1 %	22	1,3 %
Albanisch	18	-	18	1,0 %	-	-	-	-	-	-	18	1,0 %
Tschetschen.	15	1	16	0,9 %	-	-	-	-	-	-	16	0,9 %
Tschechisch	9	-	9	0,5 %	1	2	-	3	6	0,3 %	15	0,9 %
Chinesisch	14	-	14	0,8 %	-	-	-	-	-	-	14	0,8 %
Kurdisch	7	3	10	0,6 %	-	-	-	-	-	-	10	0,6 %
Filipino	9	-	9	0,5 %	-	-	-	-	-	-	9	0,5 %
Hindi	3	1	4	0,3 %	2	2	-	-	4	0,3 %	8	0,5 %
Mazedonisch	6	-	6	0,3 %	1	1	-	-	2	0,1 %	8	0,5 %
Paschto	4	1	5	0,3 %	3	-	-	-	3	0,2 %	8	0,5 %
Tagalog	8	-	8	0,5 %	-	-	-	-	-	-	8	0,5 %
Malayalam	7	-	7	0,4 %	-	-	-	-	-	-	7	0,4 %
Punjabi	6	1	7	0,4 %	-	-	-	-	-	-	7	0,4 %
Ukrainisch	3	-	3	0,2 %	2	-	-	-	2	0,1 %	5	0,3 %
Bengalisch	4	-	4	0,2 %	-	-	-	-	-	-	4	0,2 %
Portugies.	3	-	3	0,2 %	1	-	-	-	1	0,1 %	4	0,3 %
Vietnames.	2	1	3	0,2 %	1	-	-	-	1	0,1 %	4	0,3 %
Bulgarisch	3	-	3	0,2 %	-	-	-	-	-	-	3	0,2 %
Hebräisch	1	-	1	0,1 %	2	-	-	-	2	0,1 %	3	0,2 %
Koreanisch	3	-	3	0,2 %	-	-	-	-	-	-	3	0,2 %
Yoruba	3	-	3	0,2 %	-	-	-	-	-	-	3	0,2 %
Amharisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Georgisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Kambodsch.	-	2	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Niederländ.	-	-	-	-	-	2	-	-	2	0,1 %	2	0,1 %
Romanes	-	2	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Schwedisch	1	-	1	0,1 %	-	1	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Slowenisch	-	-	-	-	1	1	-	-	2	0,1 %	2	0,1 %
Thai	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Aramäisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Bantu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Bgld.-Kroat.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Dänisch	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Edo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Ewondo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %

Fidschianisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Indonesisch	1	-	1	0,1 %	1	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Kasachisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Kinyarwanda	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Krio	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Latein	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Limba	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Luganda	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Nepali	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Schweizerdt.	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Singhalesisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Urdu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Urhobo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Usbekisch	-	1	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Wolof	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %

Legende: L1 – Erstsprache, L2 – Zweitsprache oder Fremdsprache

Tabelle 4: Sprachkenntnisse der Väter der Kindergartenkinder

	Sprachkenntnisse der Väter											
	Kenntnis der Sprache als Erstsprache				Kenntnis der Sprache als Zweit- oder Fremdsprache						Insgesamt	
	1.L1 (abs.)	2.L1 (abs.)	L1 insg. (abs.)	L1 insg. (%)	1.L2 (abs.)	2.L2 (abs.)	3.L2 (abs.)	4.L2 (abs.)	L2 insg. (abs.)	L2 insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Deutsch	1061	6	1067	60,9 %	440	56	5	-	501	28,6 %	1568	89,5 %
Englisch	13	3	16	0,9 %	286	59	7	1	353	20,2 %	369	21,1 %
BKS	173	3	176	10,1 %	20	7	4	-	31	1,8 %	207	11,8 %
Türkisch	136	4	140	8,0 %	3	-	2	-	5	0,3 %	145	8,3 %
Serbisch	80	2	82	4,7 %	4	2	1	-	7	0,4 %	89	5,1 %
Arabisch	45	-	45	2,6 %	2	4	-	-	6	0,3 %	51	2,9 %
Serbokroat.	35	1	36	2,1 %	9	3	1	-	13	0,7 %	49	2,8 %
Französisch	7	-	7	0,4 %	7	31	3	-	41	2,3 %	48	2,7 %
Kroatisch	37	-	37	2,1 %	5	2	2	-	9	0,5 %	46	2,6 %
Russisch	11	4	15	0,9 %	16	8	3	1	28	1,6 %	43	2,5 %
Polnisch	37	-	37	2,1 %	-	1	1	-	2	0,1 %	39	2,2 %
Persisch	27	2	29	1,7 %	2	-	-	-	2	0,1 %	31	1,8 %
Rumänisch	16	2	18	1,0 %	4	3	-	-	7	0,4 %	25	1,4 %
Spanisch	14	-	14	0,8 %	5	6	-	-	11	0,6 %	25	1,4 %
Bosnisch	21	-	21	1,2 %	2	-	-	-	2	0,1 %	23	1,3 %
Albanisch	18	-	18	1,0 %	-	-	2	-	2	0,1 %	20	1,1 %
Ungarisch	16	-	16	0,9 %	3	-	-	-	3	0,2 %	19	1,1 %
Tschetschen.	14	-	14	0,8 %	-	-	-	-	-	-	14	0,8 %
Italienisch	2	-	2	0,1 %	5	1	4	-	10	0,6 %	12	0,7 %
Mazedonisch	8	1	9	0,5 %	-	-	-	-	-	-	9	0,5 %
Tschechisch	3	1	4	0,2 %	2	1	2	-	5	0,3 %	9	0,5 %
Chinesisch	5	2	7	0,4 %	1	-	-	-	1	0,1 %	8	0,5 %
Filipino	8	-	8	0,5 %	-	-	-	-	-	-	8	0,5 %
Kurdisch	8	-	8	0,5 %	-	-	-	-	-	-	8	0,5 %
Panjabi	7	1	8	0,5 %	-	-	-	-	-	-	8	0,5 %
Paschto	5	-	5	0,3 %	3	-	-	-	3	0,2 %	8	0,5 %
Slowakisch	4	-	4	0,2 %	1	1	-	1	3	0,2 %	7	0,4 %
Vietnames.	5	-	5	0,3 %	2	-	-	-	2	0,1 %	7	0,4 %
Hindi	2	1	3	0,2 %	2	-	-	-	2	0,1 %	5	0,3 %
Malayalam	5	-	5	0,3 %	-	-	-	-	-	-	5	0,3 %
Niederländ.	2	-	2	0,1 %	3	-	-	-	3	0,2 %	5	0,3 %
Tagalog	5	-	5	0,3 %	-	-	-	-	-	-	5	0,3 %
Bengalisch	4	-	4	0,2 %	-	-	-	-	-	-	4	0,2 %
Hebräisch	2	-	2	0,1 %	2	-	-	-	2	0,1 %	4	0,2 %
Ukrainisch	2	-	2	0,1 %	2	-	-	-	2	0,1 %	4	0,2 %
Yoruba	3	-	3	0,2 %	1	-	-	-	1	-	4	0,2 %
Schwedisch	2	1	3	0,2 %	-	-	-	-	-	-	3	0,2 %
Georgisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Griechisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Indonesisch	1	-	1	0,1 %	-	1	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Koreanisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	-	-	2	0,1 %
Luganda	1	-	1	0,1 %	1	-	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Portugiesisch	-	-	-	-	-	2	-	-	2	0,1 %	2	0,1 %
Slowenisch	1	-	1	0,1 %	1	-	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Aramäisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Bantu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Bulgarisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Bgld.-Kroat.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Edo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Fidschianisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Hausa	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %

Igbo	-	-	-	-	-	-	-	1	-	0,1 %	1	0,1 %
Kasachisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Kinyarwanda	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Krio	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Nepali	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Norwegisch	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Pakistanisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Singhalesisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Temne	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Urdu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Urhobo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	-	-	1	0,1 %
Wolof	-	-	-	-	1	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %

Legende: L1 – Erstsprache, L2 – Zweitsprache oder Fremdsprache

Tabelle 5: Sprachkenntnisse der Kindergartenkinder

	Sprachkenntnisse der Kinder										
	Kenntnis der Sprache als Erstsprache				Kenntnis der Sprache als Zweit- oder Fremdsprache					Kenntnis der Sprache insgesamt	
	1.L1 (abs.)	2.L1 (abs.)	L1 insg. (abs.)	L1 insg. (%)	1.L2 (abs.)	2.L2 (abs.)	3.L2 (abs.)	L2 insg. (abs.)	L2 insg. (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Deutsch	1170	27	1197	68,4 %	539	10	1	550	31,4 %	1747	99,8 %
BKS	170	20	190	10,9 %	30	5	-	35	2,0 %	225	12,9 %
Englisch	6	11	17	1,0 %	139	34	3	176	10,1 %	193	11,0 %
Türkisch	129	2	131	7,5 %	7	-	-	7	0,4 %	138	7,9 %
Serbisch	84	6	90	5,1 %	13	1	-	14	0,8 %	104	5,9 %
Polnisch	42	5	47	2,7 %	8	-	-	8	0,5 %	55	3,2 %
Kroatisch	37	5	42	2,4 %	8	-	-	8	0,5 %	50	2,9 %
Serbokroat.	31	5	36	2,1 %	8	3	-	11	0,6 %	47	2,7 %
Arabisch	30	4	34	1,9 %	9	2	-	11	0,6 %	45	2,5 %
Persisch	28	3	31	1,8 %	1	-	-	1	0,1 %	32	1,8 %
Russisch	13	8	21	1,2 %	9	-	-	9	0,5 %	30	1,7 %
Spanisch	13	7	20	1,1 %	8	1	-	9	0,5 %	29	1,7 %
Ungarisch	18	2	20	1,1 %	9	-	-	9	0,5 %	29	1,7 %
Rumänisch	10	3	13	0,7 %	9	3	-	12	0,7 %	25	1,4 %
Bosnisch	18	4	22	1,3 %	1	1	-	2	0,1 %	24	1,4 %
Slowakisch	11	6	17	1,0 %	7	-	-	7	0,4 %	24	1,4 %
Albanisch	17	-	17	1,0 %	1	1	-	2	0,1 %	19	1,1 %
Tschetschen.	17	1	18	1,0 %	-	-	-	-	-	18	1,0 %
Französisch	4	3	7	0,4 %	9	1	-	10	0,6 %	17	1,0 %
Chinesisch	9	2	11	0,6 %	4	-	-	4	0,2 %	15	0,9 %
Tschechisch	1	4	5	0,3 %	7	-	-	7	0,4 %	12	0,7 %
Tagalog	4	2	6	0,3 %	3	-	-	3	0,1 %	9	0,5 %
Filipino	6	-	6	0,3 %	1	-	-	1	0,1 %	7	0,4 %
Kurdisch	5	1	6	0,3 %	1	-	-	1	0,1 %	7	0,4 %
Malayalam	1	-	1	0,1 %	6	-	-	6	0,3 %	7	0,4 %
Italienisch	-	2	2	0,1 %	2	2	-	4	0,2 %	6	0,3 %
Mazedonisch	6	-	6	0,3 %	-	-	-	-	0,3 %	6	0,3 %
Punjabi	5	1	6	0,3 %	-	-	-	-	0,3 %	6	0,3 %
Paschto	4	2	6	0,3 %	-	-	-	-	0,3 %	6	0,3 %
Vietnamesisch	2	2	4	0,2 %	1	-	-	1	0,1 %	5	0,3 %
Bengalisch	4	-	4	0,2 %	-	-	-	-	-	4	0,2 %
Hindi	2	-	2	0,1 %	2	-	-	2	0,1 %	4	0,2 %
Bulgarisch	2	-	2	0,1 %	-	1	-	1	0,1 %	3	0,2 %
Koreanisch	2	-	2	0,1 %	1	-	-	1	0,1 %	3	0,2 %
Niederländisch	-	1	1	0,1 %	1	1	-	2	0,2 %	3	0,2 %
Portugies.	1	2	3	0,2 %	-	-	-	-	-	3	0,2 %
Schwedisch	1	1	2	0,1 %	1	-	-	1	0,1 %	3	0,2 %
Ukrainisch	1	1	2	0,1 %	1	-	-	1	0,1 %	3	0,2 %
Amharisch	-	1	1	0,1 %	-	1	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Georgisch	2	-	2	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	2	0,1 %
Hebräisch	1	-	1	0,1 %	1	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Kambodsch.	-	-	-	-	-	2	-	2	0,1 %	2	0,1 %
Thai	1	-	1	0,1 %	1	-	-	1	0,1 %	2	0,1 %
Aramäisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Bantu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Bgld-kroat.	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Ewondo	-	1	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Farsi	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Fidschianisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Griechisch	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %

Indonesisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Kasachisch	-	1	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Kinyarwanda	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Krio	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Luganda	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Nepali	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Pakistanisch	-	1	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Romanes	-	-	-	-	1	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Singhalesisch	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Urdu	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Urhobo	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
Yoruba	1	-	1	0,1 %	-	-	-	-	0,1 %	1	0,1 %
	580	100	680		283	54	3	340			

Legende: L1 – Erstsprache, L2 – Zweitsprache oder Fremdsprache

Tabelle 6: Sprachverwendung zu Hause

	Welche Sprache sprechen Sie hauptsächlich zu Hause?							
	als 1. Sprache zu Hause		als 2. Sprache zu Hause		als 3. Sprache zu Hause		Insgesamt	
	L1 (abs.)	L1 (%)	L2 abs.)	L2 (%)	L3 (abs.)	L3 (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Deutsch	1226	70,0 %	148	8,5 %	7	0,4 %	1381	78,9 %
BKS	145	8,3 %	31	1,8 %	1	0,1 %	177	10,1 %
Türkisch	106	6,1 %	21	1,2 %	-	-	127	7,3 %
Serbisch	68	3,9 %	11	0,6 %	1	0,1 %	80	4,6 %
Polnisch	43	2,5 %	6	0,3 %	-	-	49	2,8 %
Kroatisch	34	1,9 %	7	0,4 %	-	-	41	2,4 %
Serbokroatisch	29	1,7 %	10	0,6 %	-	-	39	2,2 %
Arabisch	29	1,7 %	4	0,2 %	3	0,2 %	36	2,1 %
Englisch	9	0,5 %	15	0,9 %	6	0,3 %	30	1,7 %
Persisch	22	1,3 %	5	0,3 %	-	-	27	1,5 %
Russisch	14	0,8 %	8	0,5 %	-	-	22	1,3 %
Spanisch	14	0,8 %	7	0,4 %	-	-	21	1,2 %
Ungarisch	17	1,0 %	2	0,1 %	-	-	19	1,1 %
Bosnisch	14	0,8 %	3	0,2 %	-	-	17	1,0 %
Albanisch	11	0,6 %	6	0,3 %	-	-	17	1,0 %
Tschetschenisch	16	0,9 %	-	-	-	-	16	0,9 %
Slowakisch	10	0,6 %	5	0,3 %	-	-	15	0,9 %
Rumänisch	9	0,5 %	4	0,2 %	-	-	13	0,7 %
Chinesisch	8	0,5 %	3	0,2 %	-	-	11	0,6 %
Französisch	5	0,3 %	5	0,3 %	-	-	10	0,6 %
Filipino	5	0,3 %	3	0,2 %	-	-	8	0,5 %
Punjabi	7	0,4 %	-	-	-	-	7	0,4 %
Malayalam	6	0,3 %	-	-	-	-	6	0,3 %
Mazedonisch	6	0,3 %	-	-	-	-	6	0,3 %
Paschto	5	0,3 %	1	0,1 %	-	-	6	0,3 %
Kurdisch	3	0,2 %	1	0,1 %	1	0,1 %	5	0,3 %
Bengalisch	4	0,2 %	-	-	-	-	4	0,2 %
Tagalog	3	0,2 %	1	0,1 %	-	-	4	0,2 %
Tschechisch	2	0,1 %	2	0,1 %	-	-	4	0,2 %
Vietnamesisch	1	0,1 %	1	0,1 %	1	0,1 %	3	0,2 %
Georgisch	2	0,1 %	-	-	-	-	2	0,1 %
Italienisch	-	-	2	0,1 %	-	-	2	0,1 %
Koreanisch	2	0,1 %	-	-	-	-	2	0,1 %
Portugiesisch	-	-	2	0,1 %	-	-	2	0,1 %
Schwedisch	1	0,1 %	1	0,1 %	-	-	2	0,1 %
Yoruba	2	0,1 %	-	-	-	-	2	0,1 %
Amharisch	-	-	-	0,1 %	1	-	1	0,1 %
Aramäisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Bulgarisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Dänisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Ewondo	-	-	-	-	1	0,1 %	1	0,1 %
Fidschianisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Hebräisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Hindi	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Indonesisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Kinyarwanda	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Krio	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Nepali	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %
Niederländisch	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %
Romanes	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %
Singhalesisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Thai	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %

Ukrainisch	1	0,1 %	-	-	-	-	1	0,1 %
Urdu	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %
Urhobo	-	-	1	0,1 %	-	-	1	0,1 %

Tabelle 7: Sprachen im außerfamiliären Umfeld des Kindes

	Wenn Ihre Familie zu nicht-deutschsprachigen Familien Kontakt hat, welche Sprache wird in dieser Familie gesprochen? (Anteil der Familien)									
	1. erwähnte Sprache		2. erwähnte Sprache		3. erwähnte Sprache		4. erwähnte Sprache		Insg.	
	L1 (abs.)	L1 (%)	L2 (abs.)	L2 (%)	L3 (abs.)	L3 (%)	L4 (abs.)	L4 (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
BKS	180	10,3%	17	1,0%	2	0,1%	-	-	199	11,4%
Türkisch	110	6,3%	2	0,1%	2	0,1%	2	0,1%	116	6,6%
Serbisch	81	4,6%	6	0,3%	-	-	-	-	87	5,0%
Polnisch	46	2,6%	2	0,1%	1	0,1%	-	-	49	2,8%
Kroatisch	44	2,5%	3	0,2%	-	-	-	-	47	2,7%
Serbokroatisch	34	1,9%	6	0,3%	-	-	-	-	40	2,3%
Englisch	19	1,1%	9	0,5%	2	0,1%	1	0,1%	31	1,8%
Arabisch	25	1,4%	4	0,2%	1	0,1%	-	-	30	1,7%
Persisch	23	1,3%	4	0,2%	-	-	-	-	27	1,5%
Bosnisch	21	1,2%	2	0,1%	2	0,1%	-	-	25	1,4%
Russisch	17	1,0%	6	0,3%	-	-	-	-	23	1,3%
Spanisch	20	1,1%	-	-	1	0,1%	1	0,1%	22	1,3%
Rumänisch	15	0,9%	2	0,1%	3	0,2%	-	-	20	1,1%
Ungarisch	20	1,1%	-	-	-	-	-	-	20	1,1%
Slowakisch	14	0,8%	8	0,5%	1	0,1%	-	-	15	0,9%
Albanisch	11	0,6%	1	0,1%	-	-	-	-	12	0,7%
Tschetschenisch	10	0,9%	2	0,1%	-	-	-	-	12	0,7%
Französisch	9	0,5%	1	0,1%	1	0,1%	-	-	10	0,6%
Chinesisch	6	0,3%	2	0,1%	-	-	-	-	8	0,5%
Filipino	7	0,4%	-	-	-	-	-	-	7	0,4%
Tschechisch	7	0,4%	-	-	-	-	-	-	7	0,4%
Kurdisch	4	0,2%	1	0,1%	-	-	-	-	5	0,3%
Malayalam	5	0,3%	-	-	-	-	-	-	5	0,3%
Mazedonisch	3	0,2%	-	-	-	-	2	0,1%	5	0,3%
Paschto	4	0,2%	1	0,1%	-	-	-	-	5	0,3%
Tagalog	5	0,3%	-	-	-	-	-	-	5	0,3%
Hebräisch	2	0,1%	2	0,1%	-	-	-	-	4	0,2%
Vietnamesisch	3	0,2%	1	0,1%	-	-	-	-	4	0,2%
Bengalisch	3	0,2%	-	-	-	-	-	-	3	0,2%
Hindi	3	0,2%	-	-	-	-	-	-	3	0,2%
Italienisch	1	0,1%	2	0,1%	-	-	-	-	3	0,2%
Bulgarisch	2	0,1%	-	-	-	-	-	-	2	0,1%
Punjabi	2	0,1%	-	-	-	-	-	-	2	0,1%
Portugiesisch	2	0,1%	-	-	-	-	-	-	2	0,1%
Aramäisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Burgenlandkroatisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Dänisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Griechisch	-	-	-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Indonesisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Kasachisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Koreanisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Niederländisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Romanes	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Singhalesisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Thai	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Ukrainisch	1	0,1%	-	-	-	-	-	-	1	0,1%
Urdu	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%

Tabelle 8: Von den Eltern im Kindergarten gewünschte (Fremd-)Sprachen

	Welche Sprache hätten Sie gern, dass Ihr Kind im Kindergarten lernt? (Anteil der Familien)									
	1. Wunschsprache		2. Wunschsprache		3. Wunschsprache		4. Wunschsprache		Insg.	
	L1 (abs.)	L1 (%)	L2 (abs.)	L2 (%)	L3 (abs.)	L3 (%)	L4 (abs.)	L4 (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Englisch	1319	75,3 %	135	7,7%	27	1,5%	3	0,2%	1484	84,8%
Deutsch	172	9,8%	55	3,1%	12	0,7%	7	0,4%	246	14,1%
Französisch	22	1,3%	158	9,0%	36	2,1%	8	0,5%	224	12,8%
Spanisch	18	1,0%	73	4,2%	35	2,0%	10	0,6%	136	7,8%
Italienisch	1	0,1%	45	2,6%	42	2,4%	10	0,6%	98	5,6%
Russisch	9	0,5%	14	0,8%	16	0,9%	5	0,3%	44	2,5%
BKS	9	0,5%	23	1,3%	10	0,6%	-	-	42	2,4%
Türkisch	13	0,7%	15	0,9%	5	0,3%	-	-	33	1,9%
Ungarisch	6	0,3%	7	0,4%	4	0,2%	2	0,1%	19	1,1%
Arabisch	12	0,7%	4	0,2%	1	0,1%	1	0,1%	18	1,0%
Polnisch	8	0,5%	8	0,5%	2	0,1%	-	-	18	1,0%
Kroatisch	5	0,3%	8	0,5%	3	0,2%	-	-	16	0,9%
Chinesisch	1	0,1%	6	0,3%	2	0,1%	4	0,2%	13	0,7%
Serbisch	3	0,2%	7	0,4%	3	0,2%	-	-	13	0,7%
Ostsprache	1	0,1%	4	0,2%	5	0,3%	-	-	10	0,6%
Persisch	3	0,2%	3	0,2%	3	0,2%	1	0,1%	10	0,6%
Tschechisch	-	-	8	0,5%	1	0,1%	-	-	9	0,5%
Serbokroatisch	-	-	5	0,3%	3	0,2%	-	-	8	0,5%
Slowakisch	2	0,1%	4	0,2%	1	0,1%	-	-	7	0,4%
Japanisch	-	-	3	0,2%	1	0,1%	2	0,1%	6	0,3%
slawische Spr.	-	-	3	0,2%	3	0,2%	-	-	6	0,3%
Bosnisch	1	0,1%	3	0,2%	1	0,1%	-	-	5	0,3%
Albanisch	2	0,1%	1	0,1%	1	0,1%	-	-	4	0,2%
Portugiesisch	-	-	2	0,1%	2	0,1%	-	-	4	0,2%
Rumänisch	-	-	2	0,1%	2	0,1%	-	-	4	0,2%
andere	-	-	1	0,1%	-	-	2	0,1%	3	0,2%
egal	-	-	2	0,1%	1	0,1%	-	-	3	0,2%
Niederländisch	-	-	1	0,1%	2	0,1%	-	-	3	0,2%
Punjabi	1	0,1%	1	0,1%	1	0,1%	-	-	3	0,2%
Malayalam	-	-	2	0,1%	-	-	-	-	2	0,1%
Paschto	-	-	2	0,1%	-	-	-	-	2	0,1%
Tschetschenisch	-	-	-	-	2	0,1%	-	-	2	0,1%
Bengalisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Bulgarisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Dänisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Esperanto	-	-	-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Filipino	-	-	-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Gebärdensprache	-	-	-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Griechisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Hindi	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Igbo	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Kurdisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Latein	-	-	-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Mazedonisch	1	0,1%	-	-			-	-	1	0,1%
Romanes			-	-	1	0,1%	-	-	1	0,1%
Tagalog	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Ukrainisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Vietnamesisch	-	-	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%

Tabelle 9: Von den Eltern in einem bilingualen Kindergarten gewünschte (Fremd-)Sprachen

	Wenn Sie Ihr Kind in einen bilingualen Kindergarten mit einer anderen Sprache als Englisch geben würden, dann mit welcher? (Anteil der Familien)							
	1. gewünschte Sprache		2. gewünschte Sprache		3. gewünschte Sprache		Insg.	
	L1 (abs.)	L1 (%)	L2 (abs.)	L2 (%)	L3 (abs.)	L3 (%)	insg. (abs.)	insg. (%)
Englisch	314	17,9%	7	0,4%	-	-	321	18,3%
Französisch	160	9,1%	36	2,1%	2	0,1%	198	11,3%
Spanisch	74	4,2%	27	1,5%	5	0,3%	106	6,1%
Italienisch	50	2,9%	24	1,4%	5	0,3%	79	4,5%
Deutsch	23	1,3%	-	-	1	0,1%	24	1,4%
Türkisch	13	0,7%	1	0,1%	-	-	14	0,8%
BKS	10	0,6%					10	0,6%
Russisch	10	0,6%	-	-	-	-	10	0,6%
Arabisch	9	0,5%	-	-	-	-	9	0,5%
Polnisch	9	0,5%	-	-	-	-	9	0,5%
andere	7	0,4%	-	-	-	-	7	0,4%
Kroatisch	7	0,4%	-	-	-	-	7	0,4%
Ungarisch	5	0,3%	-	-	1	0,1%	6	0,3%
Chinesisch	3	0,2%	-	-	-	-	3	0,2%
Japanisch	3	0,2%	-	-	-	-	3	0,2%
Persisch	3	0,2%	-	-	-	-	3	0,2%
Griechisch	2	0,1%	-	-	-	-	2	0,1%
Serbisch	2	0,1%	-	-	-	-	2	0,1%
Slowakisch	2	0,1%	-	-	-	-	2	0,1%
Tschechisch	1	0,1%	1	0,1%	-	-	2	0,1%
Bosnisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Dänisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Kurdisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Niederländisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Portugiesisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Rumänisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Schwedisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%
Vietnamesisch	1	0,1%	-	-	-	-	1	0,1%

1.2.6. Verzeichnis der von den Befragten angegebenen Sprachen, die in Europa wenig bekannt sind

Amharisch	eine Sprache in Äthiopien, Eritrea, Dschibuti, Kenia, Israel, Italien, Deutschland, USA, Amtssprache und bedeutendste Verkehrssprache Äthiopiens, ca. 17 Mio. Muttersprachler, zahlreiche Zweitsprachler
Aramäisch	gesprochen im Irak, in Syrien und Iran, ca. 200.000 Sprecher
Bantu	ein Sammelbegriff für ca. 500 Bantusprachen, die von ca. 200 Mio. Menschen im gesamten mittleren und südlichen Afrika gesprochen werden, wenn auch als Amtssprache Englisch, Französisch bzw. Portugiesisch verwendet wird
Edo	die Sprache des gleichnamigen Volkes im zentralen Nigeria, ca. 1 Mio. Sprecher
Ewondo	die Sprache der gleichnamigen Ethnie im südlichen Kamerun, ca. 600.000 Sprecher
Filipino	die offizielle Amtssprache in Philippinen, neben dem Englischen
Hausa	die meistgespr. Handelssprache in West-Zentral-Afrika, vorw. in Nigeria, aber auch in Benin, Burkina Faso, Ghana, Niger, Sudan, Kamerun, Libyen, Togo, ca. 80 Mio. Sprecher
Igbo	auch Ibo, die Sprache des gleichnamigen Volkes im Südosten von Nigeria, ca. 20 Mio. Sprecher, gehört neben Hausa und Yoruba zu den Hauptsprachen in Nigeria, neben der offiziellen englischen Amtssprache
Kinyarwanda	eine in Ruanda sowie in angrenzenden Gebieten der Demokratischen Republik Kongo und Ugandas verbreitete Bantusprache und Ethnosprache der Hutu, Tutsi, Banyamulenge und Twa, Amtssprache in Ruanda neben Englisch und Französisch, ca. 9 Mio. Sprecher
Krio	eine in Sierra Leone verbreitete, auf dem Englischen basierende Kreolsprache, ca. 500.000 Muttersprachler, 4 Mio. Zweitsprachler
Limba	die Sprache der gleichnamigen Ethnie in Sierra Leone und im Kamerun,
Luganda	eine im afrikanischen Süd-Uganda verbreitete Bantusprache, die vom Volk der Baganda im Königreich Buganda (Zentral-Uganda) gesprochen wird, ca. 5 Mio. Sprecher
Malayalam	eine an der Südwestküste Indiens gesprochene Sprache, ca. 33 Mio. Sprecher, verwandt mit Tamil
Punjabi	eine Sprache in Pakistan und Indien, Amtssprache im Bundesstaat Punjab in Indien, ca. 129 Mio. Muttersprachler
Paschto	eine Sprache in Afghanistan, im Iran und in Pakistan, Amtssprache Afghanistans neben Dari, ca. 33 Mio. Sprecher,
Persisch	auch Farsi genannt, gesprochen in Iran, Afghanistan, Tadschikistan, Usbekistan, Turkmenistan, Bahrain, Pakistan, Indien, im Irak, Amtssprache in Iran, Afghanistan und Tadschikistan, ca. 70 Mio. Muttersprachler, 50 Mio. Zweitsprachler
Tagalog	die auf den Philippinen am stärksten verbreitete Sprache, vorwiegend in Zentral- und Südluzon, diente als Grundlage für die Nationalsprache Filipino, ca. 22 Mio. Erstsprachler, 50 Mio. Zweitsprachler
Temne	die Sprache der gleichnamigen Ethnie in Sierra Leone, ca. 1 Mio. Muttersprachler, ca. 250.000 Zweitsprachler
Urdu	Amtssprache von Pakistan und einigen Bundesstaaten Indiens, 58 Mio. Muttersprachler, ca. 90-140 Mio. Zweitsprachler
Urhobo	eine der 70 West-Benue-Kongo-Sprachen, die von 70 Mio. Menschen in Togo, Benin und Nigeria gesprochen werden, ca. 550.000 Sprecher
Wolof	die Sprache der gleichnamigen Ethnie in Senegal, Gambia und Mauretanien, ca. 3,2 Mio. Muttersprachler, ca. 3,5 Mio. Zweitsprachler, keine Amtssprache
Yoruba	die Sprache der gleichnamigen Ethnie in Nigeria, Benin und Togo, Nationalsprache (aber keine Amtssprache) in Nigeria, ca. 30 Mio. Sprecher

1.2.7. Kommentare der befragten Eltern

Anmerkung: Die deutschsprachigen Aussagen der Eltern wurden mit der Originalschreibweise übernommen. Die Aussagen der Eltern in anderen Sprachen wurden ins Deutsche übersetzt.

E1: „Förderung der Muttersprache im Kindergarten sollte mehr Beachtung geschenkt werden (Deutsch)“.

E2: „Förderung von Fremdsprachen schon im Kindergarten ist sehr wichtig für das spätere Sprachverständnis und die berufliche Zukunft, es sollte aber eine Weltsprache sein“.

E3: „Meine Tochter ist in den Kindergarten gegangen, ohne Deutschkenntnissen, weil wir zu Hause nur polnisch gesprochen haben, hat aber binnen kurzen Zeit sehr gut deutsch gelernt. Dafür bin ich sehr dankbar. Mir ist auch sehr wichtig, daß sie die Muttersprache sehr gut spricht“.

E4: „Ich finde es eine Frechheit von den muslimischen Eltern sich im Kindergarten über unser Weihnachten aufzuregen und eine Ramadanfeier zu verlangen, ist tatsächlich vorgefallen. Eltern und Kinder, die sich nicht anpassen wollen, bitte gleich zurück in ihre sooo geliebte Heimat zurück schicken. Österreich ist für solche ‚Leute‘ viel zu schade“.

E5: „Wir haben uns bemüht die Deutsche Sprache sehr gut zu lernen und können jetzt zwei Fremdsprachen und es ist uns wichtig, daß unser Kind auch mehrsprachig aufwächst, die Muttersprache von uns und die richtige Deutschsprache im Kindergarten – dann Kann man erst mit Englisch beginnen weil drei Sprachen auf einmal zu viel sind. Danke“.

E6: „Ich glaube nicht das man einem Kind im Kindagartenalter verbieten kann seine Muttersprache zu sprechen. Trotzdem wäre es für die Zukunft von Ausländerkinder und österr. Kinder sehr wichtig DEUTSCH als die Sprache in unserem Land anzusehen!“

E7: „Menschen, die hier in Österreich leben wollen, sollten sich an unsere Kultur auch anpassen können (sprich auch unsere Sprache beherrschen! Und nicht wir uns ihren Sprachen anpassen oder gar erlernen müssen!), denn das muss auch jeder von ‚uns‘ tun, der in ein anderes Land auswandert. Deshalb finde ich es übertrieben, z. B. zwei verschiedene Speisen für verschiedene Religionen anzubieten, die hier ‚bei uns‘ nicht ‚Sitte‘ ist. (Abgesehen von der Diskussion der zweisprachigen Ortstafeln, nur nebenbei bemerkt)“.

E8: „Jeder Mensch sollte zu seinen ‚Wurzeln‘ und zu seiner Muttersprache stehen dürfen ohne diskriminiert zu werden, jedoch ist es wichtig um sich zu integrieren, die Sprache des Landes in dem man lebt perfekt zu beherrschen“.

E9: „An obersten Stelle sollte die Integration ‚nicht-deutscher‘ Kinder stehen, ohne jedoch seine kulturelle Herkunft und Muttersprache zu vergessen“.

E10: „Wenn auf Grund religiöser Einstellung nicht alles gegessen werden darf, sollte für das entsprechende Kind(er) extra Essen bestellt werden und nicht das Essen für alle an diese Kind(er) angepasst werden“.

E11 [aus dem Türkischen]: Die Muttersprache soll den Kinder neben Deutsch beigebracht werden. Die Kinder sollen mit 2 Sprachen aufwachsen.

E12: „In dem Land, in dem man lebt, sollte die Amtssprache gesprochen werden. Da man ja auch in diesem Land lebt. Muttersprache sollte man zu Hause sprechen. Weltsprachen sollten ab den Kindergarten an gelehrt werden (wie. Z. B. in den nördlichen Ländern, Holland, Schweden, usw.)“.

E13 [zu Punkt 14]: „Wir sind weder sehr religiös noch islamisch geprägt durch den Vater! wir sind neutral!“

E13: „Ich finde es toll wie mein Mann trotz Moslem zu sein, Schweinefleisch ist und genauso lebt wie ein ‚echter‘ Österreicher. Auch seine Verwandtschaft ist sehr modern und neutral. Trotzdem feiern wir auch gerne persische Feste und dann wieder ‚Wiener-Festen‘! Mein Kind wird um eine Kultur und Sprache bereichert, ohne das sie vergisst Österreicherin zu sein! Ich wünschte es gäbe viel mehr solche Eltern und Kinder, denn wir sind auch für ‚Anpassung in Österreich‘ ohne aber rassistisch zu sein, sonst wären wir nicht zusammen!“

E14: „Das Ziel sollte sein Österreichisch zu festigen und vermehrt Englisch den Kindern lernen. Dann können sich alle Kulturen verständigen“.

E15: 1. Erste Priorität sollte Deutsch sein, da hier für Schule etc. unbedingt nötig.

2. Wenn das Kind daneben eine weitere Sprache gut lernen kann, dann ist das sicher ein großer Gewinn für das Kind.

3. Wenn Zuwanderersprachen z. B. paar Stunden im Kindergarten gefördert würden, wäre es gut.
E16: „Wenn man sich für ein Land entschieden hat um dort zu leben, muß man sich auch anpassen“.
E17: „Deutsch und Englisch im Kindergarten als Sprache! Dann bleibt im Kindergarten Zeit für Muttersprachediskusionen“.
E18 [vom Serbischen]: „Mit den Kindern sollte mehr auf Deutsch gearbeitet und gesprochen werden, damit sie Deutsch einfacher lernen können. Das Fest, das am 21. Juni stattgefunden hat, war sehr interessant“.
E19: „Es sollte die Anzahl nicht-deutschsprachiger Kinder in den Kindergartengruppen begrenzt werden. Es schadet der Gruppe und den deutschsprachigen Kindern wenn zu viele nicht-deutsch-sprechende Kinder in einer Gruppe sind!!! Erlebe dies leider gerade selbst!!!“
E20: „Meiner Meinung nach sollte es verschiedene Wahlmöglichkeiten (unterschiedliche Sprachangebote in unterschiedlichen Gruppen) für Kinder und Eltern geben! Z. B.: dt.-engl., dt.-türkisch, dt.-französisch, dt.-kroatisch, etc.“
E21: „Es sollte nicht zuviel Rücksicht auf andere Sprachen genommen werden, da es bewiesen ist, dass unsere Kinder immer schlechter Deutsch sprechen bzw. sich in der Schule immer schwerer tun“.
E22: „Auch das Betreuungspersonal sollte gut deutsch sprechen können“.
E23: „Kindergärtnerinnen, Helferinnen, Leiterinnen sollten gut Deutsch sprechen!!! (Auch wenn sie eine andere Muttersprache haben.)“
E24: „Der Vater kommt aus Burkina Faso“.
E25 [zu 10.]: „Es ist im Kindergarten zu früh für eine zweite Sprache“.
E26: „Eigentlich finde ich es übertrieben, die Kleinkinder schon im Kindergarten mit schulischen Inhalten zu traktieren, andererseits erlernen sie Sprache schon in frühen Jahren viel leichter“.
E27: „Ich bin auch weiterhin für Schweinefleischgerichte und den Besuch des Nikolos!!!“
E28: „Mir ist es ein großes Anliegen, daß auch weiterhin Ostern, Nikolo, etc. im Kindergarten gefeiert werden darf. Lernen das ist doch das Schönste für die Kinder!! Das darf man ihnen doch nicht einfach nehmen!!!“
E29 [aus dem Französischen]: „Es könnte interessant sein, die Ansicht der Kinder zu erfragen!“
E30 [aus dem Serbischen]: Je mehr Sprachen ein Kind lernt, desto besser. Im Kindergarten sollte Deutsch, zumindest eine Weltsprache und eine weitere Sprache gefördert werden. Es wäre gut, wenn eine Weltsprache im Kindergarten zusätzlich unterrichtet wäre. Es könnte jedoch kompliziert oder verwirrend für die Kinder sein, deren Muttersprache kein Deutsch ist, weil sie schon Deutsch zu lernen versuchen. Wenn sie es brauchen, sollen sie auch in ihrer Muttersprache sprechen dürfen, damit sie sich besser fühlen können. Es sollte dabei auch jemand sein, der sie verstehen kann (wie ein Dolmetscher). Zumindest bis sie etwas Deutsch gelernt haben, um ihre Bedürfnisse ausdrücken zu können, können sie Schwierigkeiten haben.
E31: „Kann mir keinen anderen Kindergarten vorstellen, als der in der S.gasse, super Betreuung. Danke.“
E32: „Ich finde es ganz toll, dass im Kindergarten und in der Schule viele Nationalitäten vorkommen. Bunt!!! Gemischt. Die gemeinsame Sprache ist aber deutsch, später englisch. So ist keine ausgeschlossen“.
E33: „Kultur ist etwas sehr wichtiges, man muß Respekt entgegenbringen und Verständnis. Deswegen finde ich es unausweichlich Kulturspezifische Themen zu behandeln. (Wenn ein Kind kein Schweinefleisch ist, ist das zu akzeptieren!). Sprache ist enorm wichtig! Mein Kind beherrscht beide Sprachen (altersgerecht), muß im Kindergartenalter erlernt werden. Viele können sich einen Kindergarten nicht leisten. Abhilfee leisten, finanziell unterstützen. Persönlich würde ich mir wünschen, bei meinem Kind eine türkische Spielgruppe (türkische Lieder, Reime, Spiele), so würde es auch die Muttersprache professionell erlernen. Es gibt sehr viele Migrantenkinder mit türkischem Hintergrund. Wäre eine alternative. Lg und viel Erfolg bei Ihrer Dissertation!“
E34: „Einwanderer sollten sich an die Kultur und Sprache anpassen, denn in anderen Ländern wird dieses auch erwartet“.
E35: „Fremdsprachen sollten mehr gefördert werden. Englisch sollten alle Kinder lernen und eine Sprache müsste noch zusätzlich angeboten werden. Englisch sollte man schon bei allen 2-3-jährigen beginnen!!!“
E36: „Die Sprache, welche das jeweilige Land spricht sollte die Erstsprache sein“.
E37 [aus dem Serbischen]: „Meiner Meinung nach sollten Kinder im Kindergarten Deutsch lernen, aber sie sollten auch ihre Muttersprache mit anderen Kindern sprechen dürfen, weil Kleinkinder Sprachen schnell lernen und es ist einfacher für sie zwei Sprachen zu meistern, wenn sie klein sind, vor allem um etwas von der einen in die andere Sprache zu übersetzen. Und es ist völlig normal,

dass die Menschen sich besser in ihrer Muttersprache ausdrücken können. „Eine Person ist so viel Wert, wie viele Sprachen sie spricht“ [ein Sprichwort im Serbischen]. In so einer Stadt wie Wien, mit den vielen hier lebenden Ausländern, sollten beide Deutsch und Muttersprache verwendet werden. Ich bin nicht beunruhigt, wenn mein Kind die Sprachen mischt, aber ich erkläre ihm immer, dass wenn es eine Sprache spricht, soll es die Wörter aus der anderen Sprache nicht nehmen“.

E38: „Deutsch sollte gefestigt werden, damit in der Schule die Kluft zwischen deutsch und nicht deutschsprachiger nicht zu groß wird!“

E39: „Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und anderem Kulturkreis sind auf jeden Fall eine Bereicherung“.

E40: „Es ist traurig, dass dieses Problem der Sprachen und Kulturen jetzt erst die Politik aufrüttelt. Integration und der Wille sich an Kultur und Sprache des jeweiligen Landes anpassen muss an erster Stelle stehen. Wer dies nicht will muss ‚zu Hause‘ bleiben. Wir Österreicher dürfen nicht ‚FREMDE‘ in unserem eigenen Land werden. Im 10. Bezirk habe ich aber leider schon dieses Gefühl! Ich hoffe aber, dass dies sich doch irgendwann wieder bessern wird“.

E41: „Ich lege einen großen Wert auf gute Kenntnis der Mutersprache. Meine Kinder lernen sie von Eltern und Freunden, was genügen ist“.

E42: „Die Sprache des Gastlandes zu erlernen ist immens wichtig für den Zuwanderer selbst und die Zukunft seiner Kinder! Mit der besten beruflichen Qualifikation ist nichts getan, wenn ich mich nicht ausreichend verständigen kann. Dennoch hat die Bevölkerung des Gastlandes kein Recht, den Zuwanderern ihre Kultur, Werte und Normen aufzuzwingen, noch deren Sitten und Gebräuche schlecht zu machen, nur weil sie sie nicht (verstehen) wollen! Als Muslim (d. h. praktizierender Mu´min = Glaübiger) in dieser Gesellschaft zu leben ist manchmal nicht leicht, mit viel Erklärungsarbeit und Vertrauen in allen aber dennoch möglich!!! L.G.“

E43: „Niemand sollte sich für seine Herkunft schämen müssen. Dennoch finde ich es wichtig, in Österreich Deutsch zu sprechen. Ich würde auch das Erlernen einer Weltsprache nicht unterstützen, da ich finde gutes Deutsch erleichtert in der Schule den Fremdsprachenunterricht! Im Kindergarten sollten die Kinder Kind sein dürfen und nicht so gedrillt werden, wie dann in der Schule!“

E44: „Wir leben hier in einer multikulturellen Gesellschaft und es muß unser aller Bestreben sein, gut miteinander auszukommen. Das funktioniert nur, wenn man sich auch für den Kulturkreis des anderen interessiert. Der Grundstein für Rassismus wird bereits im Kindesalter im Elternhaus gelegt – Aufklärungsarbeit muß bereits im KIGA erfolgen – und bei uns funktioniert das einfach wunderbar“.

E45: „Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache sollten im Kindergarten dazu angehalten werden, Deutsch zu verwenden, damit sie sich in der Schule leichter tun und der Lehrstoff flotter voran gehen“.

E46: „Wenn man in ein Land einwandert sollte man wenigstens versuchen sich anzupassen. Ich war selber lang im Ausland und habe dort in die Schule gehen müssen“.

E47: „Kinder sollen Deutsch gut sprechen können und Kultur sich anpassen können. Eltern sollen selbst sorgen für zweite oder dritte Sprache“.

E48: „In Österreich ist Deutsch die Amtssprache. Je früher Kinder deutsch sprechen lernen, desto besser ist es für ihre Zukunft“.

E49: „Fremde Kulturen in den Kindergartenalltag einzubringen, wäre für alle Kinder sehr von Vorteil“.

E50: „Ich wünschte, dass mein Kind Englisch, Türkisch, Kurdisch und Deutsch lernt, aber ich weiß nicht, wo und wie es diese Sprachen gut lernen kann, im Kindergarten oder in der Schule“.

E51: „Die Eltern planen mit dem Kind ab dem 3. Lebensjahr neben Deutsch auch Englisch zu sprechen (beide haben Englisch als Zweitsprache). Das Kind war während der Untersuchung 1,5 Jahre alt, also zur Zeit der Auswertung 2,5“.

E52: „Davon auszugehen, das es zwei Erziehungsberechtigte gibt, die das Kind abholen, finde ich für nicht mehr zeitgemäß. Ich würde es sehr begrüßen wenn die Öffnungszeit des Kindergartens auch den Bedürfnissen der alleinerziehenden Mütter, ohne Verwandten-Umfeld (wie Oma, Opa und diverse Onkel und Tanten), die die Kinder eventuell holen könnten, angepasst werden würde. Sprich von 17.30 auf 18-19 Uhr. Das wäre zeitgemäß und würde mich im speziellen, aber auch andere Mütter sehr entlasten. Vielleicht denken Sie an diese Alternative und sehen sich auch die Modelle der skandinavischen Ländern an, bei denen es funktioniert“.

E53: „Nicht mehr als 3-4 Kinder einer Zuwandererfamilie in eine Kindergarten- oder Hortgruppe zuteilen, da sonst die Förderung der Muttersprache nicht gewährleistet ist“.

E54 [aus dem Türkischen]: „Islam ist die einzige ehrliche und gefällige Religion der Welt und der heilige Mohammed ist Sklave und Bote vom Gott“.

E55: „Im Kindergarten sollte vor allem die deutsche Sprache verwendet werden!“
E56 [aus dem Türkischen]: „Man glaubt im Islam, dass der Gott einzig ist und dass der heilige Mohammed Sklave und Bote vom Gott ist“.
E57 [aus dem Englischen]: „Englisch sollte in Kindergärten und Schulen unterrichtet werden, es hilft wenn das Kind älter ist, zum Beispiel während Besichtigung anderer Länder und weltweiter Jobsuche“.
E58 [aus dem Türkischen]: „Der Vater und die Mutter sollen sich um ihre Kinder kümmern, zu Hause sollen türkische Sendungen selten angeschaut werden, damit die Kinder Deutsch verbessern können. Es ist auch sehr wichtig für die Eltern. Wenn man in Österreich lebt, muss man Deutsch lernen“.
E59: „Im Kindergarten sollte Deutsch gesprochen werden, da die meisten nicht-deutschsprechenden Kinder sowie so zu Hause ihre Erstsprache sprechen. Man erleichtert ihnen damit den Einstieg in die Schule und natürlich erleichtert man den Schuleintritt den deutschsprachigen Kindern genauso, da sie den Schulstoff ungehindert durchnehmen können“.
E60: „Wenn Eltern die deutsche Sprache nur schlecht sprechen, ist es wenig sinnvoll, dass sie mit ihren Kindern ‚falsch‘ sprechen, sie sollten die Erstsprache festigen“.
E61: „Finde es eine frechheit das man kein Schweinefleisch in manchen Kindergärten oder Hort essen darf, wir leben und arbeiten in Österreich so sollte es bleiben!“
E62: „Kinder sprechen sowieso wie sie möchten, aber in Österreich muss man wert auf Deutsch legen. Ich bin selber Ausländerin (mein Mann Österreicher) und es ist mir wichtig!, dass mein Kind super Deutsch kann, obwohl ich sie auch Slowakisch lerne (mit ihr spreche)“.
E63 [zu 13.6. und 13.7.]: „Andere Sprachen und Kulturen kennenlernen ist gut und wichtig. Doch leben die Kinder hier und müssen daher die deutsche Sprache können und unsere Kultur ‚vertragen‘“.
E64: „Alle sollen die Sprache sprechen in derer Land sie wohnen“.
E65: „Englisch im Kindergarten ist unnötig, sie lernen es in den meisten Schulen in der 1. Klasse“.
E66: „Ich würde eine Sprachförderung bzw. Sprache dazu lernen bereits in der Krippe begrüßen und dann auch öfter als einmal pro Woche“.
E67 [aus dem Türkischen]: „Ich will, dass mein Kind Deutsch spricht, weil es es lernen muss, um in diesem Land zu leben“.
E68 [aus dem Türkischen]: „Ich will, dass mein Kind Deutsch spricht, weil es es lernen muss, um in diesem Land zu leben“.
E69: „Unsere Einrichtung hat das Fall im Griff (Sprachentwicklung). Lg.“
E70: „Mein Kind spricht die Muttersprache schlechter als Deutsch, da ‚zu lange‘ im Kindergarten ist (über 8 Stunden). Zu Hause bleibt ‚keine Zeit‘ für die Muttersprache. Ideal wäre es, wenn das Kind beide Sprachen fließend sprechen kann. Ich finde es wichtig, dass die Mutersprache erhalten bleibt und nicht ‚verloren‘ geht. Spätestens in der Volksschule sollte es Förderkurse in der Muttersprache geben, damit ein Gleichgewicht zwischen Deutsch und Muttersprache hergestellt werden kann“.
E71 [aus dem Türkischen]: „Wir danken auch für Ihr Interesse“.
E72: „Wie grösser das Kind wird, so verwendet zu Hause nur deutsche Sprache abgesehen davon dass es zuerst mit Muttersprache seiner Mutter gesprochen bzw. gelernt wurde“.
E73: „Wir sind als Eltern mit der meinung, unser Kind im Kindergarten nur Deutsch sprechen bzw. lernen, damit in der Schule keine schwierigkeiten zu bekommen. Es soll indisch (unsere muttersprache) oder Englisch (später in der Schule) nur in Familiären Bereich lernen“.
E74 [aus dem Türkischen]: „Meine zwei Kinder gehen in den Kindergarten, Nisa und Berkay. Ich spreche mit meinen Kindern zu Hause den ganzen Tag auf Türkisch, weil ich Deutsch nicht kann. Ich will, dass meine Kinder so früh wie möglich Deutsch lernen. Es ist besonders für diese Kinder sehr wichtig Deutsch zu sprechen, die noch nicht in die Schule gehen. Wenn die Kinder im Kindergarten Deutsch lernen würden, hätten sie keine Schwierigkeiten in der Schule. Ich danke allen, die uns helfen. Auf Wiedersehen. Emine Sarı“.
E75 [aus dem Serbischen]: „Im Kindergarten sollte es minimum 60 % der Kinder geben, die Deutsch sprechen und 40 % der Kinder, die Deutsch nicht sprechen (oder nicht gut), so, dass sie es lernen können. Es ist wichtig die Kindergartenkinder auf die Schule vorzubereiten“.
E76: „Ich würde eine Weltsprache (Englisch) befürworten. Generell sollte Deutsch oder eine Weltsprache gesprochen und gelernt werden. Einen sprachlichen „Mix“ halte ich für nicht sinnvoll“.
E77: „Wenn Kinder in Österreich aufwachsen sollen sie deutsch lernen und auch sprechen“.
E78: „Ich finde es nicht in Ordnung, daß ein eigenes Menu für islamische Kinder in den Kinderfreunden gibt, da dies ganz sicher Extrakosten für andere Eltern bedeutet (wird einfach auf

alle Eltern aufgeteilt, ohne daß man vorher gefragt wird, ob man einverstanden ist). Sollten wir in der Türkei oder in solchen Ländern eine Einrichtung besuchen, müßten wir uns dort vollkommen anpassen und niemand würde auf die Idee kommen für uns als Ausländer dort irgendetwas Extra zu tun, was dann auch noch alle anderen zahlen müssen!!!“

E79: „Um eine sinnvolle Integrierung ausländischer Kinder und deren Familien in unserem Kulturkreis zu gewährleisten, bedürfte es 1. einer aufgeschlossenen Einstellung unsererseits und einer kompletten Strukturellen Änderung unserer Ausbildungsstätten – das würde auch unseren Kindern und die Erwachsenen die sie einmal sein werden guttun. Vorschläge können gerne jederzeit angefordert werden“.

E80: „Es sollte eher Thema Mehrsprachigkeit für die Eltern ein ‚Problem‘ sein, nicht für die Kindergartenpädagogen, denn es ist selbstverständlich, dass in Österreich alle Kinder Deutsch sprechen müssen!“

E81: „Es schadet nicht andere Sprachen zu lernen jedoch sollten anders sprachige Kinder auch die Österreichische Kultur erlernen (respektiren). Das betrifft aber eher die Eltern“.

E82 [aus dem Türkischen]: „Das Problem betrifft uns nicht. Wir wünschen sehr, dass unsere Kinder zuerst lebende Sprache (das heißt Deutsch), dann Englisch lernen. Es ist Aufgabe der Eltern, die Muttersprache beizubringen“.

E83: „Grundsätzlich ist das Erlernen anderer Sprachen immer ein Gewinn – auch für die geistige Entwicklung eines Menschen. Allerdings bin ich der Meinung, dass eine gemeinsame Sprache (in diesem Fall Deutsch) immens wichtig ist, um Gruppenbildungen und Separation zu vermeiden und zu verhindern!“

E84: „Im Kindergartenalltag sollte es Ziel sein, den Zuwandererkindern die deutsche Sprache und österreichische Kultur zu vermitteln“.

E85: „Es wäre schön wenn mehrere Sprachen erlernt werden könnten, aber ich denke dafür fehlt Zeit und Personal, also sollten mal alle gut Deutsch, Englisch können, erst dann kann man ausweiten“.

E86: „Kostenfrage: Angebot in meinen Augen zu teuer!“

E87: „Wir leben in Österreich, daran sollten sich alle halten, somit ist so ein Fragebogen nicht nötig!“

E88: „Besonders wichtig ist, neben sprachlicher Vielfalt, das Lernen von Toleranz und Respekt gegenüber anderen Religionen und Kulturkreisen“.

E89: „Wichtig wäre es, die Gruppenzahl zu verringern bzw. Gruppen doppelt zu besetzen“.

E90: „Wir sind in Österreich und sollten es auch bleiben!!!“

E91: „Ich finde, dass der Erwerb der Sprache in erster Linie Aufgabe der Eltern ist, der Kindergarten sollte dabei „nur“ unterstützende Funktion haben. Diese Aufgabe sollte nicht auf den Kindergarten abgewälzt werden! Ich mache auch einen Unterschied zwischen Sprache fördern und Sprache erlernen!“

E92: „Ich fände bilinguale Kindergärten in Wien sehr wichtig, und zwar auch in den Sprachen Türkisch und Deutsch (Integration!)“.

E93: „Mein Sohn spricht sehr gut Deutsch und meine Muttersprache Kroatisch auch sehr gut. Besonders Kleinkinder sind sehr ofen für weitere Sprachen, leider hat mein Mann nicht so viel Zeit ihm noch Arabisch zu lernen, es fehlt einfach die Zeit“.

E94 [aus dem Türkischen]: „Meine Deutschkenntnisse sind zu schwach, deswegen kann ich mit meinem Kind kein Deutsch sprechen. Ich will nicht, dass meine Kinder so wie ich, sprachliche Probleme haben. Hochachtungsvoll“.

E95 [aus dem Türkischen]: „Meiner Meinung nach sollen die Kinder zu Hause Muttersprache und im Kindergarten Deutsch sprechen. Sie sollen die beiden Sprachen richtig lernen und sprechen. Danke für Ihr Interesse“.

E96: „Mein Sohn spricht super deutsch und Kroatisch, leider wenig Arabisch (keine Zeit seitens des Vaters). Ich finde Kleinkinder lernen sehr schnell eine neue Sprache und ich würde jede Gelegenheit nützen, das mein Sohn viele Sprachen spricht“.

E97: „Ein toller Fragebogen! Hoffentlich wurde dieser Fragebogen auch in den diversen Muttersprachen ausgeschickt, da sonst manche Zuwanderer überfordert sein könnten. Hoffentlich kann damit eine Förderung der deutschen Sprache trotz Integration fremder Kulturen erreicht werden“.

E98: „Es ist wichtig für Eltern die in Österreich leben auch ihre Kinder in der deutschen Sprache zu unterstützen, da sonst eine Eingliederung in unsere Kultur und Sprache sich als sehr schwierig gestattet“.

E99: „Achtung DissertandIn: Wie repräsentativ kann diese Erhebung sein, wenn Eltern nicht deutscher Muttersprache diesen Fragebogen ausfüllen sollen?? Sofern es keine Versionen in

anderen Sprachen gibt, dürfte die eigentliche Zielgruppe von der Befragung ausgeschlossen sein. Schade“.

E100: „Bin gegen Sprachunterricht im Kindergarten ausser es ist eine bilinguale Einrichtung mit Nativespeakern“.

E101 [zu 9.5.]: „Ostsprache“.

E102: „Zuwanderer sollten so früh und intensiv wie möglich Deutsch lernen, wenn sie hier leben möchten/ dürfen“.

E103 [aus dem Englischen]: „Ich bin der Meinung, dass im Kindergarten Englisch als zweite oder dritte Sprache gesprochen werden sollte, weil es die Entwicklung des Kindes von Anfang an wunderbar unterstützt“.

E104: „Ich habe so zu sagen keinen Glauben. Aber man sollte deswegen nicht den Kindern den Glauben nehmen“.

E105 [aus dem Türkischen]: „Wenn es möglich wäre, sollten Sie bei den Hausaufgaben mehr helfen und mehr Respekt zu den Erwachsenen sowie Liebe zu den Kindern haben. Das sind sehr wichtige Dinge“.

E106: „Die jeweilige Landessprache, in diesem Fall ‚deutsch‘, sollte gesprochen werden und eine Weltsprache, die jeweilige Muttersprache wird sowieso in den eigenen Familien gesprochen. Finde es nicht gut wenn deutschsprachige Kinder mit mehr als zwei Sprachen (z. B. Deutsch und Englisch) überfordert werden!“

E107: „Kinder anderer Nationalität sollen respektiert werden, wenn sie ihre Muttersprache sprechen; als Zuwanderer ist es sehr wichtig die Sprache des Landes zu lernen in dem sie jetzt leben. Deshalb ist es aber nicht notwendig, dass wir die Sprache der Zuwanderer sprechen lernen! Und dann im Kindergarten türkisch oder serbisch, usw. sprechen!“

E108 [zu 13.4.]: „Ist wohl vom Verhältnis der verschiedensprechenden Kindern zu deutschsprechenden abhängig“.

E108 [zu 13.7.]: „Ich sehe es als Vielfalt, möchte aber nicht als Österreicherin in zehn Jahren gezwungen werden türkisch, ... als Amtssprache in Österreich zu erleben!“

E109: „Fremdsprachige Kinder sollten Deutsch und ihre Muttersprache sprechen können – Sprachkurs in der schlechteren Sprache (z. B. Lieder, Spiele) auch im Kindergarten; 1-2 Fremdsprachen für nur deutschsprechende Kinder wäre sehr gut im Kindergarten (ebenso z. B. Lieder, Spiele)“.

E110: „Andere Kulturen sollen respektiert werden und die Kinder sollen im Kindergarten auch darüber lernen. Vor allem auch von den Kindern direkt (die aus anderen Kulturkreisen kommen). Aber die Sprache im Kindergarten soll Deutsch sein, Angebote, andere Sprachen zu lernen, sind zu begrüssen (für alle Kinder)“.

E111: „Es ist keine Frage von Ausländerdiskriminierung, sondern ein Versäumnis an der Jugend von ‚Zuwanderer‘, wenn verabsäumt wird die Landessprache so früh wie möglich zu vermitteln. Dazu müsste auch das familiäre Umfeld angehalten werden, die Sprache zu erlernen und zu gebrauchen“.

E112: „Alle Kinder sollen einen Einblick in die verschiedenen Kulturen bekommen, denn das ist eine Bereicherung für ihr Leben. Ich würde mir wünschen, dass jedes Kind die Möglichkeit erhält, dass seine Kultur und Landessprache den anderen Kindern vorstellen kann, so dass Kinder an anderen Kulturen und Sprachen etwas Gutes erkennen und sehen, dass Gott Menschen in verschiedenen Ländern bzw. Kulturenkreisen erschaffen hat und dies nichts Schlechtes ist, sondern etwas Gutes ist“.

E113: „Ich würde es sehr begrüßen wenn mehr auf unsere Kultur Wert gelegt werden würde. Viele Traditionen gehen einfach unter weil auf die ‚Ausländer‘ soviel Rücksicht genommen wird. Es sollte ausschließlich Deutsch im Kindergarten gesprochen werden und wenn die Möglichkeit besteht spielerisch ein wenig Englisch zu kennenlernen ist das sicher kein Fehler. Auch die nicht-deutschsprachigen Kinder müssen einmal zur Schule und dort lernen sie sowieso wieder englisch also wieso nicht gleich vom KIGA. Kinder lernen sehr leicht Sprachen!!!“

E114 [aus dem Türkischen]: „Die muttersprachliche Ausbildung und Unterricht sollen den Kindern, die die Schule anfangen, gesichert werden. In jeder Schule soll es muttersprachliche Ausbildung geben, damit die Kinder keine Probleme in der Zukunft haben“.

E115: „Ich finde es grossartig, dass mein Kind im Kindergarten die englische Sprache von Beginn an vermittelt wird. Als Kind kann man Sprachen spielerisch erlernen“.

E116: „Es ist immer gut eine Fremdsprache zu lernen, aber es ist noch wichtiger dass die Kinder eine gute Grundlage in der deutschen Sprache bekommen, Fremdsprachen kann man auch später zusätzlich lernen, aber Deutsch braucht man für eine Ausbildung!“

E117: „Kulturaustausch enorm wichtig, Förderungswürdig (auch die österreichische);

Hauptsprache im KIGA sollte immer die gebräuchliche Amtssprache sein, wird später von Kindern dringend gebraucht (Schulen, Ärzte, Nachbarn, Einkaufen, etc.)“.
E118: „Es wäre für die Kindergartenkinder sehr von Vorteil eine Englisch (Muttersprache) Kindergärtnerin zu haben die mit den Kindern nur in Englisch sprechen würde!!!“
E119 [aus dem Französischen]: „Für unser Französisch-Deutsch zweisprachiges Kind glauben wir, dass es das Englische im Kindergarten bis 6 Jahre nicht lernen soll. Das Englische scheint uns wichtig, aber nicht vor dem Schuleintritt“.
E120: „Es sollten Kinder mit Sprachschwierigkeiten in Deutsch spielerisch gefördert werden, aber nur unter der Voraussetzung, dass die Eltern in der Familie Deutsch bevorzugen“.
E121: „Wir leben in Österreich; das soll so bleiben – Deutsch bzw. Österreichisch als Erstsprache“.
E122: „In allen Schulen/ Kindergärten in Österreich soll deutsch gesprochen werden. Wer hier lebt muss die Sprache lernen/ können“.
E123: „Englisch im Kindergarten ist gut aber zu teuer!“
E124 [zu 9.4.]: „Mein Kind hat aufgrund seiner Frühgeburt eine verzögerte Sprachentwicklung, deshalb eher nicht“.
E125: „Kinder lernen sehr schnell, vor allem voneinander: Fremdsprachige Kinder werden, speziell wenn die Familie eher nicht deutschsprachig ist, sicher mehr unterstützt, indem sie sich im Kindergarten mit der deutschen Sprache frühzeitig befassen. Die ‚Verständigungskunst‘ der Kinder hilft dabei sicher“.
E126: „In diesem Alter lernen Kinder noch spielerischer/ leichter mehrere Sprachen“.
E127: „Es sollten sich auch Richtlinien geben wie und was Personal Anzieh darf. Auch Steiling, Tetowirungen, Piersing, Hosen wo mann halbes Po sieht haben kein Platz im Kindergarten. Auserdem Personal sol richtig, langsam Hochdeutsch sprechen und laut genug und nich nur ins eigene Kin. Eigene Pareuche und orientierungen sollten im Freizeit statfinden. Ich finde es sinnvoll das mein Kind zweisprachig aufwächst. Zum Beischpil meine 10jährige Töchte hat so zu sagen zwei Muttersprachen: Serbisch und Deutsch. Sie spricht keine Perfekt, Gramatikalisch und es gibt in beiden Sprachen immer noch unbekante Wörter aber, sie spricht flisend beide. Darum war mir wichtig das im Kindergarten schöner Deutsch geschprochen wird. Zu Hause wollte ich sie nicht sehr viel Deutsch lernen weil mein Deutsch ist nicht perfekt und wir werden nur schlechte Lehrer abgeben die falsch lehrnen. Bitte, schauen sie das ihre Personal besere ausbildung, benemen und die richtige ausschprache hat. Leider in allen Kindergärten wird nur in Dialekt gesprochen und das Personal bildet sich nicht weiter. Danke“.
E128: „Also ich bin dafür, wenn die Kinder im Kindergarten die Weltsprachen lernen, egal welche. Aber nicht Türkisch oder Jugoslawisch. Das hat nichts mit Ausländerfeindlichkeit. Ich bin selber eine Ausländerin, aber die sollen Deutsch lernen, so wie ich es auch gelernt habe und meine Familie“.
E129 [aus dem Serbischen]: „Ich denke, dass die Menschen, die Deutsch nicht perfekt sprechen (100%) in den Schulen nicht arbeiten sollten, weil sie einen schlechten Akzent haben, den die Kinder übernehmen“.
E130: „Ich glaube, im Kindergarten ist es zu früh für Fremdsprachen, ich finde es wichtiger auf Deutsch Wert zu legen. Kinder mit nicht deutscher Muttersprache wohnen aber hier in Wien, deshalb finde ich es auch für sie wichtiger, gut Deutsch sprechen zu lernen“.
E131 [aus dem Polnischen]: „Die Eltern der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sollten mit den Kindern in ihrer Sprache sprechen, weil das hundertprozentige Grundlagen zum Erlernen jeder weiteren Sprache sind“.
E132: „Weltsprachen schon im Kindergarten zu lernen finde ich positiv, jedoch sollte der Schwerpunkt bei Deutsch liegen“.
E133 [aus dem Französischen]: „Ich bin gleichzeitig etwas beunruhigt und enthusiastisch bezüglich des mehrsprachigen Universums im Kindergarten. Meine Tochter mischt stark die zwei Muttersprachen aber dank der Anwesenheit englischsprachiger oder serbokroatischsprachiger Kinder ist sie sehr neugierig. Sie stellt zu Hause gerne Fragen wie ‚Wie sagt man das auf Englisch?‘. Sie äußert außerdem spontan serbokroatische Sätze. Ich bin mir nicht über die Vorfälle in ihrer linguistischen Entwicklung bewusst doch eines ist sicher: Die Mehrsprachigkeit im Kindergarten und die Konfrontation mit anderen Kulturen bringen ihr eine große Offenheit“.
E134: „Es sollte im Kindergarten nur Deutsch gesprochen werden mit den Kindern. Das heisst die Kindergarten Tanten die mehrsprachlich sind sollten nur Deutsch sprechen. Damit die Kinder Deutsch lehrnen und später in der Schule es leichter haben“.
E135: „Meiner Meinung nach sollte man sich der Kultur anpassen in welchem Land man lebt“.
E136: „Dieser Fragebogen ist eine Frechheit!!! In Österreich sollte in Kindergärten bzw. Schulen ausschließlich Deutsch gesprochen werden. Als ich in Spanien wohnhaft war musste ich bzw. die

Kinder Spanisch lernen um zurecht zu kommen. Das sollte hir auch gelten!!!“
E137: „Für Kinder ist es am wichtigsten, die Sprache des Landes zu erlernen in dem sie leben, besonders für Zuwandererkinder“.
E138: „Finde, das größte Problem ist, das die Eltern zu wenig für die Kultur unseres Landes und deren Sprache zu Hause für die Kinder machen!“
E139 [aus dem Türkischen]: „Wir denken, dass wir uns für unsere Kinder genügend interessieren. Unseres Ziel war es, dass die Kinder in den Kindergarten gehen, damit sie auf die Volksschule vorbreitet werden können. Hochachtungsvoll“.
E140: „Meine Meinung, alle Menschen die in Österreich leben, sollten die Deutsch Sprache beherrschen, die aber es nicht tun, sollte mann nicht verabscheuern und beleidigen, sondern versuchen Ihnen zu helfen“.
E141: „Ich bin der Meinung, dass ein jeder der in Österreich lebt, der Deutschen Sprache mächtig sein soll!!!“
E142 [zu 11.2.]: „Zu Hause beide Sprachen verwenden“.
E142 [zu 13.4.]: „Wozu wenn sie keiner versteht?“
E143: „Die Zuwanderersprachen, wie auch Kulturen, sollten im Kindergartenalltag eine Rolle spielen, jedoch sollten die Kinder nicht auf Feste wie Weihnachten, Nikolaus, Ostern u. ä. verzichten müssen. Wäre toll, wenn man Feste, die typisch sind für andere Religionen/ Kulturen, den Kindern im Kindergarten nahe bringen würde“.
E144: „Die Zuwandererfamilien sollten sich unserer Kultur angleichen!!! (sonst kommt demnächst noch die Abschaffung von Weihnachten!?)“.
E145 [aus dem Serbischen]: „Wenn das Kind nicht deutscher oder österreichischer Nationalität ist und wenn es im Kindergarten eine Pädagogin dieser Nationalität gibt, dann sollten sie anfänglich, meiner Meinung nach, ihre Sprache sprechen, so dass sich das Kind der neuen Situation anpassen kann. Später sollten sie Deutsch sprechen“.
E146: „Es sollten Kinder mit fremder Muttersprache nur in Minderheiten in Gruppen sein, sie sollen Deutsch sprechen und auch das Essen akzeptieren, oder in einen entsprechenden privaten (islamisch zB) Kindergarten weiter empfohlen werden“.
E147: „Dieser Fragebogen ist eine Frechheit, wer in Österreich lebt, soll deutsch sprechen!!!!!“
E147 [zu 9.2. und 9.3.]: „Die Fragen sind nicht ok! Wir leben in Österreich. Die Landessprache ist Deutsch!!!!!“
E147 [zu 12.1.]: „Für Schule wichtig, die deutsche Sprache!!!“
E147 [zu 13.6. und 13.7.]: „Österreich soll Österreich bleiben!“
E147: „Es wird heute viel zuviel auf die Ausländer rücksicht genommen. Wir sind Österreicher und wollen deutschsprachig bleiben. Unsere österreichische Kultur soll nicht verloren gehen. Und Englisch genügt mit der Schule, sogar Volksschule ist zu früh“.
E148 [zu 13.5.]: „Es fehlt ja dann an weiterführenden Angeboten in den Schulen“.
E148 [zu 13.6.]: „Ab und zu mal ein Lied oder Gedicht o. ä. wäre eine willkommene Abwechslung“.
E149: „Wenn genug Kinder für eine Gruppe zustande kommen und vielleicht noch eine Kindergärtnerin dazu, bin ich für ein lernen und fördern der Erstsprache und des Deutschen“.
E150 [zu 7.1.]: „Ist noch zu klein zu sprechen!“
E160: „Zuwandererkinder sollten auf jedenfall im Kindergarten und Zuhause Deutsch sprechen, nur das Problem sind nicht die Kinder, sondern die Eltern, die sollten gezwungen werden zum Wohl ihrer Kinder“.
E161: „Es wäre nötig, dass alle MitarbeiterInnen korrektes Deutsch sprechen, da nur so die Sprache richtig auch an Kinder mit Deutsch als Muttersprache weitergegeben werden kann!“
E162: „Bilinguale Erziehung sollte in jedem (Weltsprache) Kindergarten angeboten werden. Kinder aus Einwandererfamilien sollten die neue Landessprache gefördert bekommen. Unseren Kindern sollte die anderen Kulturen näher gebracht bekommen, um die Angst vor „Fremden“, zu verlieren. Somit wäre die Distanz geringer“.
E163: „Man sollte sich und die Kinder auch anderen Kulturen näher bringen. Annäherung und später Vertrautheit!“
E164 [zu 11.1.]: „Oder in spezielle Kindergärten gehen“.
E164: „Für die Volksschule wäre wichtig, dass die Kinder die ‚Deutsche Sprache‘ beherrschen, jede Förderung wäre gut, auch für die Deutschsprachigen – logopädische Betreuung wäre wichtig“.
E165: „Ich finde es wichtig, Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache so früh als möglich Deutsch zu lernen. Der Kindergarten sollte dafür unterstützend wirken. Jedoch wäre es noch wichtiger eigens dafür vorgesehene Spielgruppen mit ausgebildetem Personal zwecks spielerischen Erlernens der deutschen Sprache zu gründen (eventuell Stundenweise besuchsmöglich). Außerdem sollte es

dem Kindergarten und der Erstsprache erlaubt sein, auch im eigenen Kindergarten bzw. Gruppe seine Muttersprache zu sprechen und eventuell auch die eigene Kultur vorzustellen – Fördert die Gemeinschaft, da jüngere Kinder durch ihre natürliche Neugierde offen für Fremdes sind!“

E166: „Familien mit nicht-deutscher Muttersprache sollten sensibel darauf gemacht werden, dass es unheimlich wichtig ist, die Landessprache vor Schuleintritt des Kindes zu erlernen. Was aber nicht bedeutet, dass ihre Muttersprache nicht mehr gesprochen werden darf. Grade innerhalb der Familie sollte weiterhin die Kultur ihres Mutterlandes sowie die Sprache praktiziert werden. Öffentliche Institutionen sollten zum Erlernen der Landessprache benützt werden“.

E167: „Menschenrechte respektieren aber Anpassung an die Kultur des Landes in dem man lebt!“

E168: „Es ist nötig, dass alle KindergartenMitarbeiterInnen korrektes Deutsch sprechen, da die Kinder Sprache erst erwerben und sonst Falsches lernen!“

E169: „Nicht-deutsche Muttersprache sollte als Assel betrachtet werden und daher gefördert werden – ebenso wie das Erlernen des deutschen Sprache für Kinder“.

E170 [zu 10.]: „Sprachen sind wichtig, Wahl ist nicht so einfach!!“

E170 [zu 11.2.]: „Irgendwo sollten sie schon Deutsch lernen, da Schulsprache Deutsch ist“.

E170: „Viele Fragen sind nicht eindeutig zu beantworten. Wichtig ist: Kinder sollen Deutsch lernen, da sie hier in die Schule gehen – Förderung ist wichtig; dennoch soll auch die Muttersprache gefördert werden“.

E171: „Nicht-deutsche Erstsprache sollte als wichtiges Assel und nicht als Makel gesehen werden, deshalb fände ich es wichtig, sowohl Deutsch im Kindergarten für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache zu forcieren als auch ihnen Freiraum für das Kommunizieren und Perfektionieren ihrer Muttersprache zu gewähren!“

E172: „Und jeder sollte Leben wo er möchte!“

E173: „Es ist nicht wünschenswert, daß typische Ausländerkinder (Türken, Serben usw.) so überhand nehmen, daß unsere österreichischen Kinder sämtliches (Sprache, kultur, Nahrung usw.) mitmachen müssen! Ausländer müssen sich mehr integrieren!“

E174: „Da unser Kindergarten in Österreich ist, sollte dies schon im Vordergrund stehen, allerdings kann man natürlich auch andere Kulturen als Thema behandeln“.

E175: „Ausländer müssen sich mehr integrieren! Es kann nicht sein, daß uns Sprache, Kultur etc. aufgezwungen werden!“

E176: „Im Kindergarten sollten keine anderen Sprachen gelehrt werden ausser Deutsch und Weltsprachen – am besten Deutsch und Englisch“.

E177: „Das Verständnis für Kinder anderer Kulturen wäre besser wenn im Jahreskreis die verschiedenen Feste anderer Kulturen auch angesprochen und gegenübergestellt würden. Auch andere Kulturen haben ihre Feste und Feiertage. Wenn Kinder das mitlernen könnten würden sich vielleicht viele Ängste vor den Fremden nicht entwickeln“.

E178: „Meiner Meinung nach sollen Kinder vom Kindergarten ab mehr als eine Sprache lernen. Danke für das Interesse, das Sie für unsere Kinder haben“.

E179 [aus dem Englischen]: „Es ist eine gute Initiative der Kinderfreunde, dass sie wissen wollen, welche Sprachen und welchen kulturellen Hintergrund die Kinder haben. Es wäre gut, wenn es in späteren Jahren nicht nur deutschsprachige Kindergärten der Kinderfreunde gäbe, sondern wenn auch andere in der EU gesprochene Sprachenbereiche geöffnet wären, so dass es multilinguale Kindergärten gäbe. Danke“.

E180: „Die Muttersprache soll nicht vergessen. Deutsch als Zweitsprache soll fließend sprechen, das ist für mein Kind sehr wichtig, und später Englisch“.

E181: „Der Hanno Kharsandi kann selbst inscheiden [entscheiden] wehn Eltern siend [sind] die Relegiohn [Religion] das kahnnin [können] wier [wir] nicht inscheidehn [entscheiden] Dancke [Danke]“.

E182: „Bin mit dem Kindergarten und seinen Kindergärtnerinnen sehr zufrieden!“

E183: „Wenn Ausländer zu uns kommen, dann müssen sie sich uns anpassen und nicht umgekehrt“.

E184: „Sämtliche Antworten sind relativ zu bewerten, z. B. sollten Kinder mit selber Fremdsprache natürlich miteinander diese nutzen und nutzen dürfen, allerdings muß ihnen auch erklärt werden dass im Beisein einer Person die diese Sprache nicht spricht eine für alle beteiligten verständliche Sprache zu sprechen ist (schon alleine aus Höflichkeit)! Mit freundlichen Grüßen“.

E185: „Erlernen von Deutsch bei nicht-deutscher Muttersprache sollte nicht nur von der Gruppenkindergärtnerin gefördert werden, sondern von externer Unterstützung, da die knapp vorhandene Zeit wieder den anderen Kindern gestrichen wird“.

E186: „Würde gerne das Ergebnis dieser Befragung erfahren!“

E187 [zu 13.6. und 13.7.]: „Wenn es [andere Sprache und Kultur] keine Rolle spielen soll – warum

gibt es dann Diskussionen bezüglich Schweinefleisch, es wird nichts mehr z. B. zum Muttertag gemacht, es gibt keine Kreuze mehr in den Kindergartenräumlichkeiten u.v.m. Es sollte vorallem auf die Kultur der inländischen Kinder geachtet werden".

E188 [zu 10, aus dem Serbischen]: „Man braucht es [Fremdsprache] nicht im Kindergarten".

E189: „Mein Kind KinderGarten Sprich Deusch und Türkisch (Aber Englisch nein)"

E190: „Da ich für mein Kind nur das beste wünsche, erwarte ich das es im Kindergarden „nur" Deutsch gesprochen wird. Die Begründung ist einfach und Natürlich da mein Kind in Österreich aufwächst. Die Muttersprache (für nicht Deutsch sprechende Kinder) ist eine Sache die ruhig in der Familie (zu Hause) bleiben kann, aber Hauptsächlich sollten diesen in öffentlichen Kindergärden die Deutsche Sprache beherrschen können".

E191 [aus dem Serbischen]: „Mein Kind wird in diesem Jahr den Kindergarten beenden. Ich bin mit der ganzen Gruppe zufrieden".

E192 [aus dem Türkischen]: „Die türkische Muttersprache beibringen und die Ausbildung in einer Weltsprache geben".

E193 [zu 11.]: „Wir sind gegen keiner andere Sprache. Welche Sprache für die Zukunft der Kinder (studieren) sichert, muß gelehrt und geholfen werden".

E193 [zu 12.1.]: „Für die Andere Sprache darf keine Verbot geführ werden. Als Hauptsprache wähle ich Deutsch weil Volksschule, obere und untere Realgymnasium, Uni, auf Deutsch unterrichtet".

E193 [zu 12.2. bis 13.7.]: „In Österreich muß als Hauptsprache Deutsch gelehrt werden. Ich meine, daß alle Gegenstende (Mate, Chemi) auf Deutsch unterrichtet. Aber es heißt nicht daß man im Kindergarten andere Sprache total vorboten. Sprache ist Kapital. Egal welche. Wenn die Österreichische Kinder andere Sprache von den anderen Kindern lernt, wird nicht schaden. Es ist sogar Vorteil für neue Generation".

E194: „Betreuungspersonal im Kindergarten sollte die deutsche Sprache verwenden – untereinander. Dies ist ein gutes Beispiel für die Kinder, daß man sich integrieren will".

E195: „Wir finden es toll, wenn Kinder mehrsprachig aufwachsen. Förderung ist von unserer Seite sehr gewünscht".

E196: „Sprachen kann man nicht früh genug erlernen. Jede zusätzliche Fremdsprache ist eine Bereicherung, persönlich genauso wie beruflich".

E197: „Es ist sehr wichtig Fremdsprachen zu können und die Muttersprache nicht zu vergessen. Familiäre Sitten sollen im Kindergarten keine Rolle spielen, man sollte sie jedoch schützen und würdigen".

E198: „Bin selber zweisprachig aufgewachsen, und hatte nie Probleme in Deutsch, obwohl meine Eltern hauptsächlich nur kroatisch zu Hause gesprochen haben".

E199 [aus dem Türkischen]: „Man soll sich für die Kinder, die in den Kindergarten gehen, mehr interessieren. Man muss mehr Wert auf Deutsch legen. Bei der Gelegenheit danken wir an alle".

E200 [aus dem Russischen]: Meiner Meinung nach muss jeder Auswanderer seine Kultur und Religion beachten, aber zugleich müssen die Kultur, die Menschen und das Land, in dem man seine zweite Heimat gefunden hat, geschätzt werden – für die Zukunft der Kinder".

E201: „Erstsprache (Muttersprache) nicht vergessen. Deutsch ist Zweitsprache. Das ist für unsere Kind sehr wichtig d. h. Fremdsprache soll fließend sprechen".

E202 [aus dem Russischen": „Vielen herzlichen Dank Ihnen und Ihrer Organisation für die Fürsorge und für die Hilfe unseren Kindern. Hochachtungsvoll".

E203 [aus dem Russischen]: „Danke Ihnen und Ihren Kolleginnen für die herzliche Fürsorge für uns und für unsere Kinder. Hochachtungsvoll!"

E204: „Ich finde Kinder die nicht mit deutscher Sprache aufgewachsen sind sollten in einen eigenen Kindergarten gehen!!! Wie kommen unsere Kinder dazu, daß sie benachteiligt werden!"

E205: „Sie sind hier in Österreich sollen sich auch hier benehmen und anpassen. Eigene Kindergärten für Ausländer – nein – unsere Steuergelder holen sich auch Beihilfen – sind in Österreich sollen sich hier integrieren".

E206: „Ausländer sollten weniger unterstützt werden, und sich gefälligst anpassen, da wir uns Ihnen in Ihrem Land auch anpassen, wenn wir dort auf Urlaub sind".

E207: „Fremdsprachen können Kinder später auch lernen. Im Kindergarten sollen sie spielen! Und Gemeinschaft erleben! Kinder mit Migrationshintergrund – darauf hielt die Erhebung wohl ab – sollten positive Signale zu ihrer Erstsprache erhalten".

E208 [zu 13.2.]: „Kommt auf das familiäre Umfeld an".

E209: „Bin generell der Meinung, daß ein frühes Beginnen mit dem Erlernen von zusätzlichen Sprachen von Vorteil ist, da es Kindern zw. 4-6 leichter fällt als später mit 10 Jahren. Es sollte jedoch spielerischer Unterricht sein, kein klassischer Schulunterricht, und auch nach Möglichkeit

öfter als einmal pro Woche. Gut wären natürlich Weltsprachen, wenn allerdings anzusehen ist, daß auch andere Sprachen später von nutzen sein werden, kann es jede Sprache sein, ich denke jedoch, daß im Normalfall ein Bezug zu so einer Sprache besteht".

E210: „Muttersprachefördерung zu Hause, im Kindergarten vor allem Deutsch und spielerisch Englisch".

E211: „Ich finde es schon wichtig internationalität zu bewahren und zu respektieren. Aber wir leben in Österreich und die Kultur unserer Kinder sollte bewahrt und gefördert werden".

E212: „Wenn Englisch (bzw. eine andere Weltsprache) in einem Kindergarten angeboten wird, dann soll es in jeder Gruppe dieses Angebot geben, und nicht nur in ausgewählten Gruppen, wo die Betreuerin gerade einen Kurs absolviert hat. Sonst Benachteiligung!"

E213: „Mehr bessere Ausbildung für BetreuerInnen im Bereich Spracherziehung. Öffnung nach außen – anderssprachige Eltern, etc. miteinbeziehen, Kennenlernen (spielerisch) anderer Sprachen/ Kulturen".

E214 [aus dem Türkischen]: „Ihr Handeln gefällt mir und meinem Mann und wir schätzen es auch. Sie gehen immer mit den Kindern spazieren und die Pädagoginnen kümmern sich um die Kinder warmherzig. Kurz und gut sind Sie besser als Gemeindekindergärten. Wir wünschen Ihnen viel Erfolg".

E215 [zu 13.4.]: „Hat ja nur Sinn, wenn auch entsprechendes Betreuungspersonal vorhanden ist".

E215 [zu 13.5.]: „Nur wenn sie zuhause oder in der Schule weiter gelernt wird".

E216: „Kinder die in Österreich in die Schule gehen werden, sollten vorerst einmal die deutsche Sprache beherrschen!"

E217: „Die Fragen sind interessant allerdings gibt es in unserem Kindergarten defacto keine nicht deutschsprachigen Kinder sodaß mir jegliche Erfahrung mit den in den Fragen aufgeworfenen Themen fehlt".

E218: „Es ist nicht unwichtig, dass nichtdeutschsprachige Kinder verstanden werden. In Hinblick auf Schule und Zusammenwachsen/ Eingliedern ist Deutschkompetenz in Osten primär förderungswürdig".

E219 [zu 13.]: „Kinder sollen mit Betreuerinnen deutsch reden und umgekehrt. Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, die andere Sprachen sprechen, sollten diese im Kindergarten (mit anderen Kindern) auch sprechen können/ dürfen (keine Sanktionen!), keine strikten Regeln".

E219: „Für Schulerfolg ist das Erlernen der Sprache wichtig, die in der Schule gesprochen wird".

E220: „Solange ein kleiner Prozentsatz der Kinder eine andere Muttersprache hat spricht nichts dagegen, aber ich möchte nicht dass die Deutsche Erstsprache geringer ist! Danke für Ihre Bemühungen!"

E221 [zu 13.7.]: „Generelles Verbot Schweinefleisch für alle Kinder bei Auswahl der Menüs (wie bereits bei MANO üblich!) [soll nicht eingeführt werden]".

E222 [aus dem Türkischen]: „Bitte, interessieren Sie sich für türkische Kinder insbesondere mehr".

E223: „Wir wollen unserem Kind die Grundwerte vermitteln, einen „guten" Menschen aus ihm machen, nicht zu einem Glauben zwingen, da kann er als Erwachsener selber entscheiden".

E224: „Jede Sprache die man erlernen darf ist eine Bereicherung und kann in der Zukunft nur Vorteile bringen! In der Kindheit lernt man diese am leichtesten. Nützen wir diese Chance!"

E225: „Es kommt jeweils aufs Kind an. Grundsätzlich ist Deutsch wichtig aber natürlich je mehr Sprachen desto besser allerdings wenn es den Kindern Spaß macht. Wir besuchen einen Englischkurs und ich finde je früher man beginnt umso leichter lernen die Kinder".

E226 [zu 9.4.]: „Leider sehr teuer".

E227 [zu 9.4.]: „Leider sehr teuer".

E228 [zu 13.6.]: „In einer österreichischen Institution sollte man deutsch sprechen".

E229: „Ich finde daß Mehrsprachigkeit sehr wertvoll für das spätere Leben ist. Meine beiden Kinder haben bereits im Kindergarten mit Englisch angefangen. Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sollten im Kindergarten die Möglichkeit erhalten, die deutsche Sprache zu erlernen und üben zu können. Jedoch sollte man ihnen vor allem am Anfang des Lernprozesses nicht verbieten, die eigene Muttersprache zu sprechen. Mit der Zeit wird es dann von selbst Deutsch im Kindergarten sprechen, da je die anderen Kinder es dann besser verstehen".

E230: „Jede gesprochene Sprache ist ein Gewinn".

E231: „Deutsch sollte die Hauptsprache in den Gruppen sein und neben bei, sollten Kurse angeboten werden in denen Kinder sprachen lernen können und auch wollen. Auf keinen Fall in den Gruppen!"

E232: „Ich glaube nicht, daß es machbar ist, daß im Kindergarten auf jede Fremdsprache und Kultur Rücksicht genommen werden kann. Welche Betreuerin spricht z. B. polnisch, tschechisch, jugoslawisch, albanisch etc...? Ich glaube auch, daß nicht alle Wünsche anderer Kulturen zu

ermöglichen sind z. B. Erziehungsvorstellungen, Speisen – kein Schweinefleisch, Wurst etc., Religion – Kompromisse sind machbar, so weit es nicht ausortet!“
E233: „Egal ob Kinder oder Erwachsene, man sollte den Menschen so akzeptieren wie er ist und ihm bei der Eingliederung in die Gesellschaft helfen sogut es geht!“
E234: „Wenn man Englisch im Kindergarten lernen kann, dann sollte es kostenlos sein, da das eine wichtige Weltsprache ist“.
E235 [zu 13.5.]: „Warum nicht, es schadet nie mehr sprahe zu sprechen und verstehe“.
E235: „Kinder mit Tuch ist nicht akzeptabel“.
E235: „Es ist sehr wichtig für jedes Kind seine Muttersprache zu kenen und sprechen alle andere sprache sind dem Kind überlassen ob er es will oder nicht weil wer es ihn interessieren werde es lernen wen nicht ist es auch okej. Ich kann meinen Sohn nich einplanen das was ich will das mus er sein oder tun. Er wird seinen weg finden und selber einscheide was aus ihm wird das wird er enscheiden“.
E236: „Ich finde das die kleinen Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache absolut in Deutsch gefördert werden sollten! Ich hab mit so vielen Leuten beruflich zu tun und es ist ein graus wieviele in Österreich leben und fast kein Wort unserer Sprache verstehen!“
E237 [zu 9.5.]: „Slawische Sprachen“.
E238: „In österreichischen Kindergärten, Schulen unbedingt die christlichen Feste – wie auch früher – gefeiert werden und nicht, weil zu viel andersgläubige da sind, einfach entfallen. Warum sollten unsere Kinder darauf verzichten müssen?“
E239 [zu 13.7.]: „Bitte kein Tuch“.
E240: „Die Kinde sollten man lassen so fie möglich sprahen zu lernen die er möcte weil wenn er keinen abschlus macht kanner trotzdem als Tulmacher arbeite und sein geld verdinen“.
E241: „Wenn die Basis (Deutsch) nicht zu kurz kommt, ist alles andere eine Bereicherung. Wenn die Basis nicht stimmt, ist alles andere Behinderung!“
E242: „Ich finde, daß unsere Kinder nur in der Sprache unseres Heimatlandes (Österreich) erzogen werden und sprechen sollten, da in Österreich die Amtssprache ausschließlich Deutsch ist. Da manche Kinder, dieser Sprache nicht einmal mächtig sind, sollte man wie bisher mit einer bilingualen Erziehung (Deutsch, Englisch) bis in die Schule warten. Unsere Sprache und Kultur wird in den anderen Ländern auch nicht akzeptiert. Österreich muß nicht immer den ‚Samariter‘ spielen!“
E243: „Kinder sollten im Kindergarten Deutsch sprechen oder Englisch. Kinder mit nicht Deutscher Muttersprache sollen Deutsch lernen im Kindergarten und zuhause. Wenn die Kinder in Schule kommen haben Sie es leichter. Familien die Deutsch sprechen sollten Deutsch lernen Sie leben ja bei uns Amtssprache ist nun mal Deutsch. Im Privaten Bereich können Sie Landessprache sprechen aber Deutsch muß trotzdem sitzen um sich bei Behörden ausdrücken zu können. Wenn ich im Ausland Urlaub mache lerne ich zumindest einpaar Wörter wie Danke Bitte Guten Morgen... Die ganze Sprache nicht aber Höflichkeitsregeln Einheimische freuen sich dann wie ich es immer Erlebe in Griechenland. Falls ich einmal Auswandern sollte lerne ich auch die Amtssprache“.
E235: „In einem österreichischen Kindergarten sollte deutsch gesprochen werden. Etwaige Kurse und Förderungen zur Erlangung der deutschen Sprache sollten ausschließlich von den Eltern bezahlt werden. Ein Kindergarten sollte zur ausschließlichen Aneignung der deutschen Sprache dienen. Da sollten die Eltern dahinten sein“.
E236: „Wenn 4 oder noch mehr Sprachen laufend verwendet werden, verwirrt das Gippenkinder [Krippenkinder]“.
E236 [zu 11.2.]: „Eine betreuende Person die deutsch spricht wäre ideal“.
E236 [zu 12.1.]: „Lieder, Spiele auf Englisch, wären eine tolle Ergänzung“.
E236 [zu 13.1.]: „Englische Lieder sind z. B. ein Anfang“.
E236 [zu 13.3.]: „Sonst wird die Schule zur Qual“.
E236 [zu 13.4.]: „In der Schule müssen sie Deutsch können“.
E236 [zu 13.5.]: „Weltsprachen sprechen viele Menschen“.
E237 [zu 4.1.]: „Ich bin hier (Wien) geboren und mir fällt es schwer zu sagen, dass serbisch für mich die Muttersprache ist, da ich mich in der deutschen Sprache besser verständigen kann“.
E238 [zu 13.7.]: „Mann sollte die andere Religion und Tradition vor anderen Kindern immer respektieren und die Kinder müssen das lehrnen wann das möglich ist“.
E239 [zu 10.]: „Es braucht keine andere Sprache weil das ein Kindergarten ist und in der Schule lang genug das lernen“.
E239: „Ich finde es nicht ok, das unsere Kinder andere Sprachen lernen sollten, das die Kleinen überfordert sind und sie es noch nicht richtig verstehen können“.

E240 [zu 12.1.]: „Spätestens in der 1. Klasse Volksschule wird das Sprachproblem evident. Bei dem hohen Anteil an nicht deutschsprachigen Kindern im 10. Bezirk, war ich gezwungen beide Kinder in einer privaten Volksschule unterzubringen“.
E241: „Eine sprache, ist ein mensch, zwei sprache ist, zwei mensch“.
E242 [aus dem Türkischen]: „Eigentlich sind wir Türken, aber meine Tochter hat mit dem Kindergarten als Kleinkind angefangen, deswegen spricht sie besser Deutsch als Türkisch. Ich spreche mit ihr jedoch auf Türkisch, weil sie die Muttersprache nicht vergessen soll“.
E243 [zu 11.2.]: „Kann nicht beantwortet werden, da von Sprachkenntnissen der Eltern abhängig“.
E244: „Wenn wir in Österreich sind soll Deutsch gesprochen werden, schliesslich sind die Zuwanderfamilien nicht auf Urlaub hier! Gehört Türkisch nicht auch schon zu den Weltsprachen?!“
E245 [zu 12.1., 10.]: „Im Kindergarten sollte Deutsch gesprochen werden, da wir in Österreich leben und gleichzeitig ist das erlernen von Englisch in Ordnung“.
E246 [zu 13.4.]: „In einem definierten Rahmen“.
E246 [zu 13.5.]: „Wenn die familie das möchte!“
E246: „Seit Eintritt in diesen Kindergarten hat sich das Deutsch meiner Tochter verschlechtert. Es sollte auf korrekte grammatikalische Verwendung der Sprache (z. B. korrekte Verwendung der Fälle) des Personals und der Kinder geachtet werden, sowie auf sprachliche Förderung der nichtdeutschsprachigen Kinder, da die Kinder Fehler voneinander annehmen“.
E247: „Ausländische und österreichische Kinder sollten Deutsch lernen. Leider ist es so, daß die meisten ausländischen Kinder zu Hause ihre Muttersprache sprechen und unsere Sprache nicht wirklich lernen“.
E247 [zu 10.]: „Mit Englisch kann man sich fast überall verständigen, leider ist es aber so, daß unsere österreichischen Kinder ihre Muttersprache, türkisch und dann Englisch lernen müßten. Wenn man in einem anderen Land wohnt und lebt sollte man diese Sprache zumindest sprechen können, gilt auch für unsere Kinder“.
E248: „Ich finde es wichtig, das in einem deutschsprachigen Land, diese Sprache so früh wie möglich gelernt wird, damit später in der Schule alle Kinder gleich unterrichtet werden können! Somit würde das Niveau in den Schulen wieder besser und es würde keine sprachliche Gruppenbildung geben“.
E249: „Es sollte Förderungen für Kinder mit nicht deutscher Sprache und auch für Kinder mit Sprachstörungen geben (wäre sehr wichtig) damit sie dann in der Schule keine Probleme haben“.
E250 [aus dem Polnischen]: „Wenig Toleranz gegenüber den polnischen Kindern, Favorisieren von österreichischen sowie türkischen und jugo Kindern. Die islamischen Sitten dürfen den europäischen Kindern nicht aufgeworfen werden, z. B. die Vernachlässigung von Nikolo in Kindergärten“.
E251 [zu 12.3.]: „Liegt wohl am Interesse der Eltern“.
E252 [zu 13.6.]: „Tun sie natürlich!“
E253 [aus dem Englischen]: „Ich glaube, dass die deutsche und die englische Sprache im Kindergarten beigebracht werden sollten“.
E254 [zu 13.6., 13.7.]: „Sie [die Zuwandererfamilien] sollten die österreichischen Kulturen anerkennen“.
E255 [aus dem Russischen]: „Ich denke, dass in einem Kindergarten die Sprache des Landes beigebracht werden sollte, in dem man lebt. Andere Sprachen sollten die Wahl der Eltern oder des Kindes sein, wenn es mal selbst auswählen kann“.
E256 [zu 10.]: „Kinder im Alter von 0-6 sollten im Kindergarten nur Deutsch reden. Im Schulalter dann [Fremdsprachen] fördern“.
E256: „In einem Kindergarten sollte nur Deutsch gesprochen werden, bin nicht neugierig das mein Sohn aufeinmal Türkisch oder eine andere Sprache mit mir spricht“.
E257 [zu 8.1.]: „Ich habe 3 Kinder, die sprechen perfekt Deutsche sprache sowie Muttersprache und Russisch! Sprache für kinder sehr wichtig in der Zukunft“.
E258: „Zur Integration ist es sehr wichtig, dass nicht-deutschsprachige Kinder Zeitgerecht die deutsche Sprache erlernen. Englisch als Vorbereitung ist zu empfehlen, schon alleine daher, da Kinder sehr schnell lernen. Es muss natürlich auch die Unterstützung der Eltern vorhanden sein“.
E259: „Ich finde es sehr wichtig, daß nicht-deutsch-sprechende Kinder es jetzt schon lernen, damit auch sie damit aufwachsen, und diese öfter verwenden können/ werden!“
E260 [zu 9.5.]: „Je mehr [Fremdsprachen] desto besser!“
E261 [aus dem Türkischen]: „Wir danken Ihnen, dass Sie solche Befragung machen. Wir wünschten weniger Diskriminierung der Ausländer und mehr Verständnis. Es wäre besser für uns, weil ich eine Mutter bin und mein Kind für mich sehr wichtig ist“.

E262 [zu 15.]: „Sind jedoch nicht praktizierende Christen. Versuche meinem Sohn auch andere Religionen nahezubringen“.

E263: „Kindergarten – sollte Deutsch ordentlich gesprochen werden (Schule) – stundenweise – auf Fremdsprache spielerisch erlernen – kann hilfreich für die Zukunft sein – je mehr umso besser“.

E264 [zu 6.7.]: „Meine Kinder tun sich schwer, ausländische Kinder zu verstehen“.

E264 [zu 12.3.]: „Kinder sollten schon Deutschkenntnisse besitzen, damit sie auch die anderen Kinder verstehen!“

E265: „Kinder und deren Eltern sollten indem Land indem sie ihre Zukunft verbringen wollen auch dessen Landessprache lernen. Das sollte jedoch im eigenen Interesse der ‚Zuwanderer‘ geschehen und auf deren Kosten. Das Niveau an unseren Schulen ist deswegen schon viel zu sehr gesunken!“

E266: „Wir haben keine Probleme mit ausländern, aber Kindergärtnerinnen sind keine Sprachelehrer!“

E267: „Im Kindergarten sollten alle Kinder deutsch sprächen. Fremdsprachen gehören nur in der Familie gesprochen, damit auch ausländische Kinder die Deutsche Sprache wichtiger sehen als die, die in der Familie gesprochen wird. Mein Sohn spricht Deutsch und Ungarisch. Wobei es mir sehr wichtig ist, das er die deutsche Sprache perfekt beherrscht. Es ist zwar schön, daß er auch ungarisch sehr gut und sehr gerne spricht aber die Hauptsprache muß Deutsch sein!“

E268: „Es gehören die Österreicher in den Mittelpunkt und nicht die Zuwander Kinder die eh alles wurscht ist wenn es so weiter geht sieht es sehr schlecht aus!! Für Ausländer wird alles gemacht damit sie sich hier woll fühlen wann wird endlich etwas für uns Österreicher gemacht damit wir uns wieder woll fühlen können!!!!“

E269 [zu 11.2.]: „Falls Eltern gut Deutsch sprechen“.

E270: „Leider sprechen Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache mit den anderen Kindern und daher verstehen sie kaum deutsch“.

E271 [aus dem Serbischen]: „Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sollten [in der deutschen Sprache] gefördert werden, weil sie in einem Land leben, wo Deutsch gesprochen wird. Es sollte den Kindern jedoch nicht verboten sein, ihre Muttersprache zu können“.

E272: „Es ist gut wenn man als Kind mit mehreren Sprachen aufwächst (z. B. Englisch, Muttersprache), so tut man sich viel leichter in der Zukunft. Es ist super das der Kindergarten die Weltsprachen (Englisch) fördert, das ist sehr wichtig! Aber die Kinder sollten vor allem die Sprache sehr gut beherrschen, wo sie Leben!“

E273: „Es ist gut, wenn man als Kind mit mehreren Sprachen zu tun hat. Oft tut man sich leichter in der Schule bzw. in der Zukunft! Aber vor allem sollte die Sprache perfekt beherrscht werden, wo man lebt z. B. Deutsch! Es ist toll, dass im Kindergarten z. B. Englisch gefördert wird!!!“

E274 [zu 10.]: „Spielerisch lernen sie besser, schneller“.

E274: „Bis zur 1. Klasse Volksschule sollte der Fremdwortschatz in Deutsch vorhanden sein: z. B. Dach, Haus, Tor, Fenster“.

E275: „Ich finde Kinde die nicht deutschsprachig sind sollten den Kindergarten früherem aller besuchen damit sie bis zum Schulalter die Sprache beherschen“.

E276 [aus dem Serbischen]: „Mein Kind wächst mit vier Muttersprachen auf und ich glaube, dass Mehrsprachigkeit die Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst. Die Idee andere Sprachen außer Deutsch im Kindergarten beizubringen ist toll. Meiner Meinung nach sollte Deutsch die Hauptsprache sein, andere Sprachen sollten als Fremdsprachen betrachtet werden oder durch Spiele den Kindern präsentiert werden z. B. eine Tabelle mit Sprachen machen [Zeichnung von einer Uhr mit einigen Sprachen und einem Pfeil] und den Kindern sagen: ‚Heute spielen wir in der X-Sprache‘“.

E277 [zu 13.6., 13.7.]: „Sie sollen eine Rolle spielen. Ich weiss nicht, ob ich ja oder nein ankreuzen sollte“.

E278 [aus dem Polnischen]: „Ich glaube, dass das Kind im Erstspracherwerb sowohl im Kindergarten als auch in der Schule gefördert werden sollte, wo es die meiste Zeit verbringt, weil der Kontakt mit der Sprache nur zu Hause nicht ausreichend ist. Es wäre wunderbar, wenn es solche Möglichkeit schon im Kindergartenalter gäbe. Es mangelt auch an der Beratung für die Eltern, bzw. zumindest an der Möglichkeit einer Begegnung mit einem Spezialisten“.

E279: „Im Kindergarten sollte man nur Deutsch sprechen egal von welchen Land man kommt!“

E280 [aus dem Türkischen]: „Wenn die Eltern Deutsch nicht gut sprechen, sollen es die Kinder im Kindergarten lernen. Es ist nicht gut wenn Deutsch und Türkisch zu Hause gesprochen werden, es ist auf jeden Fall falsch. In der Zukunft werden sie Schwierigkeiten haben, um sich selbst auszudrücken, sowohl in der Muttersprache, als auch im Deutschen. Dadurch werden die gesprochenen Sprachen (Deutsch und die Muttersprache) degeneriert“.

E281 [aus dem Türkischen]: „Wir danken sehr für Ihre mehrsprachige Befragung.

Hochachtungsvoll“.
E282 [zu 12.2.]: „Und eine Weltsprache!“
E282: „Grundsätzliche Befürwortung der Mehrsprachigkeit aber nur wenn Weltsprachen gesprochen werden!!!“
E283 [zu 8.3.]: „Mach ich [Sprachen mischen] auch bei Person die beide Sprachen sprechen“.
E284: „Viele dieser Fragen sind zu vielschichtig, um sie mit nur 4 Möglichkeiten zu beantworten!“
E285: „Ich hoffe, es gibt auch einen fragebogen in türkischer Sprache bzw. in anderen Zuwanderersprachen, da diese Befragung sonst nicht wirklich repräsentativ ist – viele Eltern werden Schwierigkeiten haben, die fragen überhaupt zu verstehen!“
E286: „Kindergarten Sollen 1 oder 2 Weltsprachen gefördert werden soweit wie möglich. Alle Zuwanderersprachen im Kindergarten fördern Unmöglich, dan finde ich nicht gut für die Kinder und soziale Umfeld“.
E287 [zu 11.1.]: „Nicht-deutschsprachige Kinder sollten Deutsch lernen aber nicht dass deutschsprachige Kinder in der Gruppe leiden müßen bzw. vernachlässigt werden“.
E287: „Ich finde Kinder sollten Kinder bleiben dürfen egal welcher Sprache!!!!! Man sollte aber auch die österreichischen Kinder nicht vergessen und diese genauso fördern wie nicht österreichische Kinder“.
E288: „Ich bin der Meinung, dass Zuwanderer, die die Vorteile des Lebens in Österreich in Anspruch nehmen wollen, zumindest die deutsche Sprache sprechen müssen!“
E289: „Mein Kind hat natürlich Kontakt auch zu serbokroatischen und Türkischen Kindern durch den Kindergarten aber es wird nur deutsch gesprochen“.
E290 [zu 6.4., aus dem Serbischen]: „Leider, weil es selber nur wenig Deutsch spricht“.
E291: „Ich finde, wenn ich in einem anderen Land lebe, muss ich perfekt seine schprache kennen und seine Kultur akzeptieren. Ich muss mich anpassen, nicht das Land“.
E292: „Religion ist in unserer Familie nicht so wichtig“.
E293 [zu 12.1.]: „Ich finde für Kinder, die in Österreich aufwachsen und leben ist es unumgänglich im Kindergarten deutsch zu sprechen und es auch schon zu können!“
E294: „Sollte es in diesem Kindergarten einmal eine zweisprachige Betreuung (Deutsch und z. B. Türkisch) geben, werde ich einen anderen Betreuungsplatz suchen“.
E295: „Freie Wahl für das Erlernen einer Weltsprache, aber ansonsten ausschließlich Deutsch!“
E296: „Nur Kinder, die ihre Erstsprache richtig sprechen können, erlernen die Zweitsprache ohne Probleme. Örtliche Trennung bzw. personenbezogener Sprachgebrauch hilft beim ‚Trennen‘ der Sprachen“.
E297: „Ich möchte nicht, daß meine Kinder irgendwann in der Schule oder Kindergarten Türkisch oder Jugoslawisch lernen. In diesem Fall würde ich meine Kinder sofort aus der Einrichtung nehmen!!“
E298 [zu 12.3.]: „Wenn es nicht zu viele Kinder sind, dann nicht“.
E299: „Ich finde es sehr Schade das es im Hort kein Englisch mehr gibt“.
E300 [aus dem Türkischen]: „Ich denke, dass die Kinder in den Kindergarten gehen müssen, damit sie Deutsch lernen können. Sie müssen gut Deutsch lernen, damit sie in der Schule Erfolg haben können. Hochachtungsvoll“.
E301: „Ich finde es wäre besser eine der Weltsprachen im Kindergarten zu lernen, denn dass würde es in der Zukunft sicher brauchen. Andere sprachen sind schön zu wissen aber nicht wichtig. Und ausserdem sind wir als Ausländer nach Wien gekommen (oder wurden hier geboren) da sollten wir uns Euch (österreich) anpassen und nicht anderst. Denn wir leben hier und nicht in unserer heimat. Ich würde es nicht gerne sehen wenn mein Kind Türkisch oder, ... spricht wäre und wir müssten wi ja auch Serbisch, chinesisch, u.s.w im Kindergarten anbieten. Danke. Ich hoffe sehr das es im Kindergarten so bleibt wie es ist. Eine Weltsprache ja etwas anderes nein. Danke. Ich hoffe man kann meine schrift lesen. Mich würde es interessieren an welche sprachen da noch gedacht wurde. Ich bin eine Ausländerin aber trotzdem kommt meine (unsere) sprache an 2 stelle. Ich finde es furchtbar nach 30 jahren in Wien nicht einen ordentlichen satz zu sprechen. So nun ist aus. Danke.
E302: „Das Problem ist leider oft, daß die Kinder von nicht Deutsch Sprechenden Eltern, besser Deutsch können, als die Eltern selbst. Und leider zu Hause oft nur die chance haben ihre Muttersprache zu sprechen“.
E303: „Ich bin sehr zufrieden mit dem Kindergarten. Bleibt so wie ihr seid in der Z.gasse Kinderfreunde“.
E304: „Ich bedanke mich, daß sich endlich jemand der immer mehr und immer größer werdenden Problematik annimt und nach Lösungen sucht. Denn in der Schule ist es meist zu spät, wenn Kinder bis dahin der deutschen Sprache nicht gewachsen sind. Sie können dadurch dem Unterricht nicht (oder nur schwer, mit großen Aufwand eines Zweitlehrers) folgen. Oder es bilden sich

Gruppen, die deutschsprachige Kinder ausgrenzen da der „Ausländeranteil“ zum Teil sehr hoch ist in den Klassen. Und diese Kinder gar nicht bereit sind deutsch zu erlernen. Es gehört schon früher etwas getan! (was sie hiermit ja auch machen)! Danke!“

E305: „Ich möchte mein Kind in kindergarten Deutsch lernen und sprechen, weil wir leben in Österreich“.

E306 [zu 13.2.]: „Kommt auf das Kind und ihre Familie an“.

E307: „Falls Sie den Fragebogen mal überarbeiten, sollten Sie vielleicht – wie Punkt 14 und 15 – auch nach Schulbildung und Alter fragen – da kommen sicher interessante andere Werte bei der Auswertung heraus. LG“.

E308: „Ich mag keinen Kindergarten, wo man kaum deutsch spricht und mit dem eigenen Kind danach Probleme hat. Ich bin für eine Einweisung der Kinder in den verschiedenen Sprachen. Auch verstärkt für z. B. Englisch“.

E309: „Es wäre sicherlich förderlich, wenn die Kinder schon spielerisch mit Englisch beginnen würden, da sie sich jetzt noch leichter tun, heim lernen“.

E310: „Für das Wohl und die Zukunftsperspektiven (Schulbildung, Berufstätigkeit) aller Kinder ist es wichtig die gängige Landessprache fließend zu beherrschen – daher kann meiner Meinung nach nicht früh genug mit der Spracherziehung begonnen werden!!

E311: „In Kindergarten sollten Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache Deutsch unbedingt lernen, die verschiedenen Kulturen und Bräuche sollen auch den anderen Kindern (deutschsprachigen) näher gebracht werden“.

E312 [zu 9.5.]: „Welche Sprache genau spielt keine so große Rolle, solange es eine weit verbreitete ist“.

E312 [zu 13.3.]: „Aber nicht ausschließlich“.

E312 [zu 13.5.]: „Wenn die Sprache in der Umgebung des Kindesgartens häufig verwendet wird“.

E313: „Die Nationalität spielt keine Rolle. Aber wer in unserem Land lebt sollte auch unsere Sprache sprechen“.

E314: „Ausländerkinder sollten im Kindergarten nur Deutsch sprechen, damit diese dann in der Schule mitkommen und die anderen Kinder nicht anhalten (Englisch ist ok, wenn sie wollen, aber nicht Muttersprache)!“

Legende: E1-E314 – Elternteil 1 bis Elternteil 314.

1.3. Anhang zum Kapitel 7

1.3.1. Beobachtungsraster

Beobachtungsraster[1]

I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten
1. Ausstattung in Sprachmaterialien
2. Linguistic landscape

II Betreuung und Pflege der Kinder
3. Begrüßung und Verabschiedung

III Sprachliche Anregungen
4. Allgemeiner Sprachgebrauch
5. Anregung zur Kommunikation
6. Vorlesen/Erzählen
7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

IV Aktivitäten
8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität
9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

V Interaktionen
10. Kind-Kind-Interaktion
11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion
12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion
13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion

VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit
14. Gruppenstruktur

[1] Übernommen aus Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2005). Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Debby Cryer. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. Ich habe die für mich relevanten Teile der Kindergarten-Skala übernommen und um gewisse Merkmale erweitert. Die von mir eingeführten Merkmale wurden kursiv hervorgehoben. Anstelle vom Begriff „Erzieherin“ verwende ich den Begriff „MitarbeiterIn“.

I AUSSTATTUNG FÜR SPRACHBEZOGENE AKTIVITÄTEN

1. Ausstattung in Sprachmaterialien

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
			1A. In Deutsch			
1.1 Sehr wenige Sprachmaterialien zugänglich.		3.1 Einige Sprachmaterialien zugänglich (z. B. während des Freispiels stehen den Kindern genügend Bücher zur Verfügung, sie brauchen sich nicht darum zu streiten).		5.1 Eine breite Auswahl an Sprachmaterialien[2] ist an einem wesentlichen Teil des Tages zugänglich. 5.2 Bücher befinden sich in einer Leseecke. 5.3 Sprachmaterialien und Aktivitäten sind angemessen für die Kinder der Gruppe[3].		7.1 Bücher und Materialien zur Sprachförderung werden ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten (Bücher werden aus der öffentlichen Bibliothek ausgeliehen oder aus der Hausbibliothek bzw. Leitungsbüro genommen). 7.2 Einige Sprachmaterialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen in der Gruppe. 7.3 Kinder gehen manchmal in die öffentliche Bibliothek.
			1B. In anderen Sprachen			
1.1 Keine Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.		*3.1 Einige Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.*		*5.1 Viele Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.*		*7.1 Bücher und Materialien zur Sprachförderung in anderen Sprachen werden ausgetauscht.* *7.2 Einige Bücher und Materialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen.*

[2] Eine breite Auswahl von Büchern beinhaltet eine Vielfalt von Themen: Fantasie- und Sachgeschichten, Geschichten über Menschen, Tiere und Wissenschaft, Bücher über verschiedene Kulturen und Fähigkeiten.

[3] Beispiele für angemessene Materialien und Aktivitäten schließen ein: einfache Bücher zum Vorlesen für jüngere Kinder, Großdruckmaterialien für Kinder mit Beeinträchtigungen des Sehvermögens, Reim- und Sprachspiele für ältere Kinder, *Audioaufnahmen mit Kinderliedern und Hörbüchern, Sprachlernsoftware.*

2. Linguistic landscape

Unzureichend		**Genügend**		**Gut**		**Ausgezeichnet**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.1 Keine linguistic landscape vorhanden.		*3.1 Linguistic landscape ist im minimalen Ausmaß vorhanden (z. B. eine Liste mit den Erstsprachen der Kinder ist der MitarbeiterIn zugänglich).*		*5.1 Eine Liste mit den Erstsprachen der Kinder wird im Gruppenraum aufgehängt.* *5.2 An verschiedenen Stellen im Kindergarten werden Informationen in Deutsch und in anderen meist vorkommenden Erstsprachen der Kinder aufgehängt*[4]*.* *5.3 Eine Sprachtafel wird im Gruppenraum aufgehängt*[5]*.*		*7.1 Im Gruppenraum werden mehrere Sprachtafeln zu verschiedenen Themen bzw. Schwerpunkten aufgehängt.* *7.2 Die Sprachtafeln werden regelmäßig ausgetauscht.*

[4] Z. B. Willkomensformel, Begrüßungsformel, Speiseplan, Mahlzeit, Erinnerung die Türe zu schliessen u. Ä.

[5] Eine Sprachtafel wird auf einem Blatt Papier in Tabellenform verfasst und beinhaltet das jeweilige Wort auf Deutsch und seine Übersetzung in die Sprachen der Kinder in der Gruppe. Die Sprachtafeln können vom Internet heruntergeladen (z. B. Blinde Kuh) oder selbst gemacht werden. Im zweiten Fall wird das deutsche Wort von der Pädagogin eingetragen und die Übersetzungen in die jeweiligen Erstsprachen von den Eltern ergänzt. Die MitarbeiterIn soll daneben die Aussprache der Wörter eintragen (so wie sie sie hört und verschriften kann).

II BETREUUNG UND PFLEGE DER KINDER

3. Begrüßung und Verabschiedung

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		3A. In Deutsch				
1.1 Begrüßung der Kinder wird häufig vernachlässigt.		3.1 Die meisten Kinder werden freundschaftlich begrüßt (z. B. die MitarbeiterIn zeigt Freude, die Kinder zu sehen, lächelt, spricht mit freundlicher Stimme).		5.1 Jedes Kind wird begrüßt (z. B. MitarbeiterIn sagt „Hallo“, „Guten Morgen“ oder ähnliches und nennt den Namen des Kindes).		7.1 Ankommenden Kindern wird geholfen, eine Beschäftigung zu finden, falls es notwendig ist.
1.2 Verabschiedung wird nicht gut organisiert.						7.2 Kinder sind bis zur Verabschiedung beschäftigt (z. B. keine langen Wartezeiten ohne Aktivitäten vor dem Abholen, Kinder dürfen ihre Aktivitäten angemessen beenden).
1.3 Eltern dürfen die Kinder nicht in den Gruppenraum bringen.		3.2 Verabschiedung wird gut organisiert (z.B. Sachen der Kinder liegen beim Abholen bereit).		5.2 Freundliche Verabschiedung (z. B. Kinder werden nicht zur Eile gedrängt, jedes Kind wird freundlich verabschiedet).		
		3.3 Eltern dürfen die Kinder in den Gruppenraum bringen.		5.3 Eltern werden freundlich begrüßt[6]. *NA möglich*		7.3 MitarbeiterInnen nutzen Begrüßung und Verabschiedung, um sich mit den Eltern auszutauschen[7]. NA möglich
		3B. In anderen Sprachen				
1.1 Keine Kinder werden in ihrer Erstsprache[8] begrüßt/ verabschiedet.		*3.1 Einige Kinder werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet.*		*5.1 Viele Kinder werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet.*		*7.1 Ein „Guten-Tag-Buch“ wird mit Hilfe der Eltern verfasst, in dem Begrüßungs- und Abschiedsformeln übersetzt werden oder eine entsprechende Sprachtafel aufgehängt.*
1.2 Keine Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich		*3.2 Einige Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich*		*5.2 Viele Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich*		

[6] Falls nur wenige Begrüßungen/ Verabschiedungen von Kindern beobachtet werden konnten, wird die Bewertung auf Grund dieser beobachteten Beispiele vorgenommen.
[7] Falls Kinder nicht von ihren Eltern gebracht werden, werden die Aspekte 5.3 und 7.3 mit NA bewertet. Für 5.3 und 7.3 ist es nicht erforderlich, dass jeder Elternteil freundlich begrüßt wird oder mit jedem Elternteil Informationen ausgetauscht werden, sondern dass mit Eltern im Allgemeinen auf diese Weise umgegangen wird.

III SPRACHLICHE ANREGUNGEN

4. Allgemeiner Sprachgebrauch[9]

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7

4A. In Deutsch

1.1 MitarbeiterIn nutzt Sprache vorwiegend, um das kindliche Verhalten zu kontrollieren und übliche Handlungsabläufe zu regulieren.

1.2 MitarbeiterIn reagiert selten auf das, was Kinder sagen.

1.3 Kinder werden oft davon abgehalten bzw. daran gehindert sich zu unterhalten.

3.1 Gelegentliche Gespräche zwischen MitarbeiterIn und Kindern (z. B. MitarbeiterIn stellt Fragen, auf die die Kinder nur mit Ja/Nein oder mit kurzen Antworten reagieren können; gibt kurze Antworten auf Fragen der Kinder)[10].

3.2 Kinder dürfen sich die meiste Zeit des Tages unterhalten.

5.1 Viele Gespräche zwischen MitarbeiterIn und Kindern während des Freispiels und täglicher Routinen.

5.2 MitarbeiterIn benutzt Sprache vorwiegend zum Informationsaustausch mit den Kindern und zur sozialen Interaktion.

5.3 MitarbeiterIn fügt Informationen hinzu, um die Ideen der Kinder zu erweitern[11].

5.4 MitarbeiterIn regt Gespräche zwischen den Kindern an, besonders auch mit behinderten Kindern (z.B. sie regt die Kinder an, einander zuzuhören, vermittelt allen Kindern Gebärdensprache, wenn ein Kind in der Gruppe Gebärdensprache benutzt).

7.1 MitarbeiterIn führt mit den meisten Kindern individuelle Gespräche.

7.2 MitarbeiterIn stellt Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern (z. B. jüngere Kinder werden gefragt „was“ oder „wo“, ältere Kinder werden gefragt „warum“ oder „wie“.

[9] Wenn mehrere MitarbeiterInnen mit den Kindern arbeiten, schätzen Sie die Gesamtheit der Gespräche der MitarbeiterInnen mit den Kindern ein. Die Intention bei diesem Merkmal ist, dass Kinder die Stimulierung bekommen, die ihren Bedürfnissen entspricht.

[10] Gespräche setzen voraus, dass es gegenseitiges Zuhören und Sprechen/Reagieren gibt, sowohl bei den Kindern wie auch bei der MitarbeiterIn. Gespräche müssen unterschieden werden von einseitiger Kommunikation wie z.B. bei Anweisungen oder Aufforderungen. Für Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten sollen Antworten nicht nur verbal gegeben, sondern auch Gestik, Gebärdensprache oder andere Kommunikationsmittel mit einbezogen werden.

4B. In anderen Sprachen

1.1 MitarbeiterIn verbietet den Kindern mit einer anderen Erstsprache diese im Kindergarten überhaupt zu verwenden.

1.2 MitarbeiterIn zwingt Kinder mit einer anderen Erstsprache dazu, sich in Deutsch zu unterhalten.

1.3 MitarbeiterIn unterhält sich mit den Kindern nie in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.

1.4 Kinder präsentieren nie Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.

3.1 MitarbeiterIn erlaubt den Kindern mit einer anderen Erstsprache sich in dieser im Kindergarten manchmal zu unterhalten.

3.2 MitarbeiterIn zwingt Kinder mit einer anderen Erstsprache nicht dazu, sich in Deutsch zu unterhalten.

3.3 MitarbeiterIn unterhält sich mit den Kindern manchmal in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.

3.4 MitarbeiterIn unterbricht nicht abrupt die Unterhaltungen in anderen Erstsprachen als Deutsch.

3.5 Kinder präsentieren manchmal Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.

5.1 MitarbeiterIn erlaubt den Kindern mit einer anderen Erstsprache sich in dieser im Kindergarten oft zu unterhalten.

5.2 MitarbeiterIn regt auf indirekte Art und Weise Gespräche in der deutschen Sprache an, wenn Kinder Deutsch nicht gut beherrschen.

5.3 MitarbeiterIn unterhält sich mit den Kindern oft in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.

5.4 Kinder präsentieren oft Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.

7.1 MitarbeiterIn führt mit den Kindern Gespräche in ihren Erstsprachen.

7.2 Die anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch werden in den Kindergartenalltag pädagogisch geplant einbezogen (Spiele, Lieder, Aufzählreime in unterschiedlichen Sprachen).

---

[11] Erweitern meint, dass die MitarbeiterIn verbal reagiert und weitere Informationen zu dem, was das Kind sagt, hinzufügt. Beispiel: Ein Kind sagt: „Schau dir das Lastauto an“. Die MitarbeiterIn reagiert: „Das ist ein rotes Müllauto. Schau her, es hat Platz, viele Dinge mitzunehmen“.

5. Anregung zur Kommunikation (Sprechen)

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		5A. In Deutsch				
1.1 MitarbeiterIn nutzt keine Gelegenheiten, die Kinder zur Kommunikation anzuregen (z.B. keine Gespräche über Zeichnungen, keine Aufforderungen, Geschichten zu erzählen, Ideen für den Stuhlkreis einzubringen, sich an Fingerspielen und Singen zu beteiligen). 1.2 Sehr wenig Material zugänglich, dass die Kinder zur Kommunikation anregt[12].		3.1 MitarbeiterIn nutzt einige Gelegenheiten, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen. 3.2 Einige Materialien sind vorhanden, um die Kommunikation der Kinder anzuregen. 3.3 Anregungen zur Kommunikation sind im Allgemeinen für die Kinder der Gruppe angemessen.		5.1 Anregungen zur Kommunikation finden während des Freispiels und bei geplanten Gruppen-Aktivitäten statt (z. B. Kinder beteiligen sich an Gesprächen über Zeichnungen, sie sprechen in kleinen Gruppen über Ausflüge). 5.2 Materialien zur Anregung der Kommunikation sind in verschiedenen Funktions-Bereichen zugänglich[13].		7.1 Zuhören und Reden der MitarbeiterIn stehen entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in angemessenem Verhältnis (z. B. sie lässt Zeit zu antworten, formuliert für Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten). 7.2 MitarbeiterIn verbindet von Kindern gesprochene mit geschriebener Sprache (z. B. sie schreibt auf, was Kinder sagen und liest es ihnen dann vor, hilft ihnen, etwas für die Eltern aufzuschreiben).

[12] Kinder in unterschiedlichem Alter, mit unterschiedlichen Fähigkeiten oder anderen Erstsprachen brauchen unterschiedliche Anregungen zur Förderung ihrer Kommunikation. Geeignete Anregungen müssen gegeben sein für Kinder mit anderer Erstsprache oder für Kinder, die alternative Kommunikationsmöglichkeiten brauchen, wie Gebärden oder die Verwendung sprachverstärkender Geräte.

[13] Materialien zur Förderung des Sprachgebrauchs sind: Spieltelefone, Puppenspiele, Bildmaterial für Pinnwand, Puppen und Requisiten für das Rollenspiel, kleine Figuren und Tiere, Bild- bzw. Schrifttafeln oder andere unterstützende Geräte für Kinder mit Behinderungen.

5B. In anderen Sprachen

1.1 MitarbeiterIn ermuntert Kinder nie, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.

1.2 MitarbeiterIn bringt den Kindern keine Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.

1.3 MitarbeiterIn spricht Kinder nie in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.

3.1 MitarbeiterIn ermuntert Kinder manchmal, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.

3.2 MitarbeiterIn bringt den Kindern einige Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.

3.3 MitarbeiterIn spricht Kinder manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.

5.1 MitarbeiterIn ermuntert Kinder oft, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.

5.2 MitarbeiterIn bringt den Kindern viele Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.

5.3 MitarbeiterIn spricht Kinder oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.

7.1 MitarbeiterIn bringt den Kindern Lieder oder Aufzählreime in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch bei.

7.2 Kinder werden in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch von den MitarbeiterInnen angesprochen.

6. Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		6A. In Deutsch				
1.1 MitarbeiterIn initiiert selten Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses (z. B. selten Zeiten für Geschichten, Erzählen; wenig individuelles Vorlesen). 1.2 Es kommt nie einE externeR VorleserIn[14].		3.1 Täglich mindestens eine von der MitarbeiterIn initiierte Aktivität zur Förderung des Sprachverstehens eingeplant (z. B. Vorlesen[15], Geschichten erzählen, Bildergeschichten). 3.2 Es kommt manchmal einE externeR VorleserIn.		5.1 Täglich einige von der MitarbeiterIn initiierte Aktivitäten zur Förderung des Sprachverstehens eingeplant (z. B. Vorlesen, Geschichten erzählen, Bildergeschichten). 5.2 Es kommt oft einE externeR VorleserIn.		7.1 MitarbeiterIn liest in verschiedenen Situationen Bücher vor (z. B. während des Freispiels, vor dem Schlafen, zur Erweiterung einer Aktivität)[16].
		6B. In anderen Sprachen				
1.1 MitarbeiterIn liest vor bzw. erzählt den Kindern nie eine Geschichte in einer anderen Erstsprache. *1.2 Es kommt nie einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Geschichte vorliest bzw. erzählt.*		*3.1 MitarbeiterIn liest vor bzw. erzählt den Kindern manchmal eine Geschichte in einer anderen Erstsprache.* *3.2 Es kommt manchmal einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch vorliest bzw. erzählt.*		*5.1 MitarbeiterIn liest vor bzw. erzählt den Kindern oft eine Geschichte in einer anderen Erstsprache.* *5.2 Es kommt oft einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch vorliest bzw. erzählt.*		*7.1 Den Kindern wird in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Geschichte vorgelesen oder erzählt.*

[14] Externe Vorleser können z. B. freiwillige Personen, Familienmitglieder, Gäste, Schriftsteller, Schauspieler, Interkulturelle MitarbeiterInnen sein.
[15] Vorlesen kann in kleinen oder größeren Gruppen geschehen, je nach den Fähigkeiten der Kinder, dem Inhalt zu folgen.
[16] Vorlesen muss mindestens einmal beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.

7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 MitarbeiterIn spricht mit den Kindern nicht über logische Abfolgen/ Beziehungen (z. B. sie ignoriert die Fragen der Kinder, warum Dinge passieren, lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf die Abfolge täglicher Ereignisse, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe, Form, auf Ursache-Wirkungszusammenhänge). 1.2 Begriffe[17] werden nicht oder unangemessen vermittelt (z. B. Begriffe sind für das Alter und die Fähigkeiten der Kinder zu schwer, unangemessene Vorgehensweisen werden angewandt, z. B. Arbeitsblätter ohne konkreten Bezug zu den Erfahrungen der Kinder, MitarbeiterIn gibt Antworten, ohne den Kindern zu helfen, Dinge selbst herauszufinden).		3.1 MitarbeiterIn spricht gelegentlich über logische Abfolgen/ Beziehungen oder Begriffsinhalte (z. B. sie erklärt, dass sie nach dem Essen rausgehen, weist auf Größen und Unterschiede der Bausteine hin, die ein Kind benutzt). 3.2 Einige Begriffe werden dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in der Gruppe angemessen vermittelt, wobei Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder genutzt werden (z. B. MitarbeiterIn leitet Kinder mit Fragen und entsprechenden Bezeichnungen an, große und kleine Bausteine zu sortieren oder die Ursache für das Schmelzen von Eis herauszufinden).		5.1 MitarbeiterIn spricht über logische Abfolgen/ Beziehungen, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen (z. B. mit Karten, die in bestimmte Reihen gelegt werden müssen, bei Spielen zu Gleichheit/ Ungleichheit, zu Größe und Formen von Spielzeugen, bei Sortierspielen, Zahlen- und Rechenspielen)[18]. 5.2 Kinder werden angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen (z. B. warum sie die Gegenstände in unterschiedliche Gruppen sortiert haben, inwieweit zwei Bilder gleich oder unterschiedlich sind[19].		7.1 MitarbeiterIn fördert das kindliche Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Ereignisse/ Situationen/ Erfahrungen zur Begriffsentwicklung nutzt (z. B. Kinder lernen logische Abfolgen, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesablauf sprechen oder sich den Handlungsablauf beim Kochen o.ä. vergegenwärtigen). 7.2 Begriffe werden eingeführt mit Bezug auf die Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme, die die Kinder lösen müssen (z. B. mit den Kindern während des Ausbalancierens beim Bauen eines hohen Turmes sprechen, den Kindern dabei helfen, herauszufinden, wie viele Löffel sie zum Tischdecken benötigen).

[17] Begriffsentwicklung umfasst Erkennen von Gleichheit/ Unterschiedlichkeit, Ordnen, Klassifizieren, Reihenfolgen bilden, genaues Zuordnen von Raum-/Lagebeziehungen, Ursache und Wirkung.
[18] Mindestens ein Ereignis muss beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.
[19] Mindestens zwei Ereignisse müssen beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.

IV AKTIVITÄTEN

8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität[20]

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
1.1 In den Materialien wird keine ethnische oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar (z. B. alle Spielzeuge, Darstellungen und gedruckte Materialien beziehen sich ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/ Kultur; Bücher, Kassetten und ähnliche Materialien sind in einer Sprache gehalten, obwohl in der Gruppe auch Kinder mit einer anderen Erstsprache betreut werden)[21].		3.1 In den Materialien wird eine gewisse ethnische und kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar (z.B. bei Puppen, Büchern oder Musikkassetten, wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache in der Gruppe sind, sind einige Materialien in ihrer Erstsprache vorhanden).		5.1 Viele Bücher, Bilder und Materialien verfügbar, die in nicht-stereotyper Weise Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts und mit verschiedenen Fähigkeiten zeigen (z. B. Darstellungen aus der Vergangenheit und Gegenwart, Darstellungen verschiedener Tätigkeiten und Berufe zeigen Männer und Frauen sowohl in traditionellen als auch nichttraditionellen Rollen).		7.1 Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag (z. B. Gerichte aus anderen Kulturen sind regulärer Teil der Mahlzeiten, Musik und Lieder aus verschiedenen Kulturen werden regelmäßig bei musikalischen Aktivitäten einbezogen, Spiele, Abzählreime werden in verschiedenen Sprachen geführt).
1.2 Materialien zeigen nur stereotype Darstellungen hinsichtlich ethnischer Gruppen, Kulturen, Alter, Fähigkeiten und Geschlecht.		3.2 Materialien zeigen in positiver Weise Unterschiedlichkeit von Menschen (z. B. Kulturen, Altersgruppen, Fähigkeiten oder Geschlecht).		5.2 Einige Requisiten aus verschiedenen Kulturen werden ins Rollenspiel einbezogen (z. B. Puppen, Kleidungsstücke, Koch- und Essensutensilien aus verschiedenen ethnischen Gruppen und Kulturen).		7.2 Es gibt geplante Aktivitäten, die das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit fördern (z. B. Eltern werden angeregt, die Kinder der Gruppe mit Gebräuchen der Familie bekannt zu machen, einige Feiern und Gedenktage aus anderen Kulturen werden berücksichtigt, Besuche in Moscheen, Synagogen, Kirchen).
1.3 MitarbeiterIn drückt Vorurteile gegenüber anderen aus (z. B. gegenüber Kindern und Erwachsenen anderer Hautfarbe oder aus anderen Kulturen, gegenüber behinderten Menschen).		3.3 MitarbeiterIn begegnet Vorurteilen bei Kindern oder Erwachsenen in angemessener Weise (z. B. sie spricht mit den Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede) oder in der Gruppe sind keine Vorurteile sichtbar.		*5.3 Die Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht.*		

[20] Toleranz und Akzeptanz beziehen sich auf ethnische, kulturelle und individuelle Verschiedenheit.

[21] Wenn Sie das Ausmaß von Verschiedenartigkeit in den Materialien bewerten, berücksichtigen Sie alle Bereiche und Materialien, die von den Kindern genutzt werden, einschließlich ausgestellter Bilder und Fotos, Bücher, Puzzles, Spiele, Puppen, Spielfiguren in der Bauecke, Handpuppen, Musikkassetten, Videos und Computerprogramme.

9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

Unzureichend		**Genügend**		**Gut**		**Ausgezeichnet**
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1.1 Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, erhalten keine schriftlichen Informationen über die Einrichtung in ihrer Erstsprache[22].		*3.1 Eltern erhalten schriftliche Informationen über die wichtigsten Themen in der Einrichtung in den meist vorkommenden Erstsprachen (z. B. Sprachförderung, Impfungen, Läuse).*		*5.1 Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit in ihrer Erstsprache vertraut gemacht.*		*7.1 Die jährliche Befragung der Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit findet falls notwendig in der Erstsprache der Eltern statt.*
1.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden keine mündlichen Dolmetschdienste angeboten (weder während individueller Treffen, noch während Elternabende).		*3.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden manchmal mündliche Dolmetschdienste angeboten (z. B. während der Elternabende).*		*5.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden oft mündliche Dolmetschdienste angeboten (z. B. während der Elternabende, Kindergarteneinschreibung, beim Austausch kindbezogener Informationen).*		

[22] Anstatt selten gesprochenen Sprachen, wie beispielsweise Hindi, afrikanische Sprachen, südostasiatische Sprachen, können Informationen in einer zweiten Amtssprache des Herkunftslandes verfasst werden, wie Englisch, Französisch.

V INTERAKTIONEN

10. Kind-Kind-Interaktion

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		10A. Allgemein				
1.1 Interaktionen zwischen den Kindern werden behindert oder nicht zugelassen (z. B. Kinder werden davon abgehalten, sich miteinander zu unterhalten, wenige Möglichkeiten für Kinder, ihre Spielkameraden auszuwählen).		3.1 Interaktionen zwischen den Kindern werden unterstützt (z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können).		5.1 MitarbeiterIn ist Vorbild für positives soziales Verhalten (z. B. sie ist freundlich zu anderen, hört zu, ist einfühlsam, kooperativ).		7.1 MitarbeiterIn schafft einige Möglichkeiten für Kinder zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu vollenden (z. B. eine Gruppe von Kindern arbeitet zusammen, um eine lange Papierwand mit vielen Zeichnungen auszugestalten, sie bereiten eine Suppe mit vielen Zutaten zu, stellen zusammen Stühle an einen Tisch).
1.2 MitarbeiterIn gibt geringe oder keine Anleitung für positive Interaktionen zwischen den Kindern.		3.2 MitarbeiterIn unterbricht negative Interaktionen zwischen den Kindern (z. B. sie unterbricht das Rufen von Schimpfworten, Schlagen).		5.2 MitarbeiterIn hilft den Kindern, angemessenes soziales Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln (z. B. sie hilft den Kindern, über Konflikte zu spr, anstatt sich zu schlagen, regt sozial wenig integrierte Kinder an, Freunde zu finden, hilft den Kindern, Gefühle anderer zu verstehen.		7.2 Interaktionen zwischen den Kindern sind in der Regel positiv (z. B. Kinder arbeiten oft zusammen und teilen, Kinder spielen meistens gut zusammen, ohne sich zu schlagen).
1.3 Geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen den Kindern (z. B. Hänseln/ Ärgern, Zanken, Schlagen sind üblich).		3.3 Es finden einige positive Interaktionen zwischen den Kindern statt.		5.3 Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen den Kindern statt.		

10B. In Bezug auf andere Sprachen

1.1 Interaktionen zwischen Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden behindert oder nicht zugelassen.

1.2 Es finden geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich (fast) ausschließlich mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben).

3.1 Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden zugelassen (z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können).

3.2 Es finden einige positive Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich deutlich häufiger mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, als mit den Kindern, die eine andere Erstsprache haben).

5.1 Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden unterstützt (z. B. Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, welche anderen Kinder ihre Erstsprache sprechen).

5.2 Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen).

7.1 Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als Deutsch, die von anderen Kindern verwendet werden.

7.2 Kinder wissen, welche Erstsprachen andere Kinder haben.

11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		11A. Allgemein				
1.1 MitarbeiterIn ist unaufmerksam oder nicht in Kontakt mit Kindern (z. B. sie ignoriert Kinder, sie erscheint distanziert oder teilnahmslos).		3.1 MitarbeiterIn reagiert meistens in einer freundlichen, unterstützenden Art und Weise auf die Kinder (z. B. MitarbeiterIn und Kinder scheinen entspannt zu sein, heitere Stimmen, häufiges Lächeln).		5.1 MitarbeiterIn hat angemessenen Körperkontakt (z. B. eine Umarmung erwidern).		7.1 MitarbeiterIn scheint Freude daran zu haben, mit den Kindern zusammen zu sein.
1.2 Interaktionen sind unangenehm (z. B. die Stimmen klingen angespannt oder gereizt).		3.2 Wenn überhaupt, dann nur wenige unangenehme Interaktionen.		5.2 MitarbeiterIn zeigt den Kindern gegenüber Respekt (z. B. sie hört aufmerksam zu, stellt Blickkontakt her, behandelt Kinder fair, macht keine Unterschiede).		7.2 MitarbeiterIn fördert die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern und Erwachsenen (z. B. sie wartet mit ihrer Antwort so lange, bis die Kinder ihre Fragen zu Ende formuliert haben, sie regt Kinder in höflicher Art an zuzuhören, wenn Erwachsene sprechen).
1.3 Körperkontakt wird hauptsächlich zur Kontrolle genutzt (z. B. um die Kinder zur Eile anzutreiben) oder ist unangemessen (z. B. ungewünschtes Umarmen oder Kitzeln).				5.3 MitarbeiterIn reagiert anteilnehmend, um Kindern zu helfen, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind.		
		11B. In Bezug auf andere Sprachen				
1.1 MitarbeiterIn behandelt Kinder mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber den Kindern mit einer anderen Erstsprache.		*3.1 MitarbeiterIn betrachtet alle Kinder gleich, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache bzw. vom Sprachbeherrschungsgrad.*		*5.1 MitarbeiterIn zeigt den Kindern mit einer anderen Erstsprache, ihrer Sprache, Kultur und Religion Respekt (z. B. sie hört zu, wenn Kinder über ihre Religionen, Feste oder Bräuche sprechen, sie unterbricht ihre Aussagen in einer anderen Sprache als Deutsch nicht abrupt).*		*7.1 MitarbeiterIn zeigt Interesse an anderen Erstsprachen und Kulturen der Kinder (z. B. fragt nach, welche Feste bei den Kindern zu Hause gefeiert werden).*
						7.2 MitarbeiterIn versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen.
						7.3 Kinder sind neugierig, auf andere Sprachen als Deutsch, die von MitarbeiterIn verwendet werden.

12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		12A. Allgemein				
1.1 Eltern erhalten keine schriftlichen Informationen über die Einrichtung.		3.1 Eltern erhalten schriftliche Informationen über Rahmenbedingungen der Einrichtung (z. B. Elternbeiträge, Öffnungszeiten, Regeln für die Aufnahme kranker Kinder).		5.1 Vor Aufnahme der Kinder werden die Eltern eingeladen, die entsprechende Kindergruppe kennen zu lernen.		7.1 Alle Eltern werden jährlich nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt (z. B. mit Elternfragebögen bei Elternabenden).
1.2 Eltern werden von der Beobachtung des Gruppengeschehens oder der Teilnahme in der Gruppe fern gehalten.		3.2 Einige kindbezogene Informationen werden zwischen Eltern und MitarbeiterIn ausgetauscht (z. B. informelle Gespräche, Elterngespräche nur auf Wunsch der Eltern, einige Materialien über Elternschaft).		5.2 Eltern werden mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit vertraut gemacht (z. B. Elternhandbuch, Regeln, Beschreibung von Aktivitäten).		7.2 Eltern werden bei Bedarf an Fachleute verwiesen (z. B. hinsichtlich spezieller Hilfen für Eltern, Gesundheitsvorsorge für Kinder).
		3.3 Gewisse Möglichkeiten für Eltern und Familienmitglieder, sich in der Einrichtung zu beteiligen.		5.3 Häufiger Austausch kindbezogener Informationen zwischen Eltern und MitarbeiterIn (z. B. regelmäßige informelle Gespräche, Besprechungen, Elterntreffen, Materialien über Elternschaft sind verfügbar).		
		3.4 Interaktionen zwischen Familienmitgliedern und MitarbeiterIn sind im Allgemeinen respektvoll und positiv.		5.4 Vielzahl von Möglichkeiten für Familienmitglieder zur Teilnahme am Gruppengeschehen (z. B. Geburtstag, Frühstücken).		

12B. In Bezug auf andere Sprachen

1.1 MitarbeiterIn behandelt Eltern ohne Migrationshintergrund bzw. Eltern mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber den Eltern mit Migrationshintergrund bzw. den, die Deutsch nicht (gut) beherrschen.

3.1 MitarbeiterIn betrachtet alle Eltern gleich, macht keine Unterschiede abhängig vom Migrationshintergrund bzw. von der Erstsprache bzw. von der Deutschbeherrschung.

3.2 Gewisse Möglichkeiten für Familienmitglieder mit einer andern Erstsprache als Deutsch zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache (z. B. Vorlesen eines türkischen Buchs, Erzählen einer Geschichte auf Bosnisch).

5.1 MitarbeiterIn zeigt den Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache bzw. den, die Deutsch nicht (gut) beherrschen Respekt (z. B. sie ist freundlich, hört zu, ist einfühlsam und kooperativ, trägt zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei).

5.2 Vielzahl von Möglichkeiten für Familienmitglieder mit einer andern Erstsprache als Deutsch zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache (z. B. Vorlesen eines türkischen Buchs, Erzählen einer Geschichte auf Bosnisch).

7.1 Eltern mit einer anderen Erstsprache werden eingeladen, ihre Kultur während der Elternabende näher zu bringen (z. B. ein Elternabend mit dem Thema nationale Musik, zu dem alle CDs mit nationaler Musik mitbringen können, wo Nationaltänze präsentiert und zusammen getanzt werden können, oder zum Thema traditionelle Speisen, zu dem diese mitgebracht und gekostet werden).

7.2 MitarbeiterIn versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, und verwendet sie im Kontakt mit den Eltern.

13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion[23]

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
			13A. Allgemein			
1.1 Kein Austausch notwendiger Informationen zwischen den MitarbeiterInnen der Gruppe, um kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (z. B. Informationen, dass Kinder früher abgeholt werden, werden nicht weitergegeben).		3.1 Einige grundlegende Informationen werden ausgetauscht, um kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (z. B. über die Allergie eines Kindes wissen alle MitarbeiterInnen Bescheid).		5.1 Kindbezogene Informationen werden täglich zwischen den MitarbeiterInnen ausgetauscht (z. B. Informationen darüber, wie Routinen und Spielaktivitäten für bestimmte Kinder verlaufen).		7.1 MitarbeiterInnen, die mit derselben Gruppe oder im selben Raum arbeiten, haben mindestens 14-tägig gemeinsam Zeit für Planung und Reflexion.
1.2 Beziehungen zwischen den MitarbeiterInnen stören die Betreuungsaufgaben (z. B. sie führen während der Betreuungszeit Privatgespräche oder sind im Umgang miteinander barsch und unfreundlich).		3.2 Beziehungen zwischen den MitarbeiterInnen behindern nicht die Betreuungsaufgaben.		5.2 Interaktionen zwischen den MitarbeiterInnen sind positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei.		7.2 Die Aufgaben sind für jede MitarbeiterIn eindeutig definiert (z. B. eine MitarbeiterIn stellt Spielmaterialien bereit, während die andere die Kinder begrüßt, eine Hilft den Kindern bei der Vorbereitung auf die Schlafpause, während die andere das Zähneputzen beaufsichtigt).
1.3 Die Betreuungsaufgaben der MitarbeiterInnen sind nicht gerecht verteilt (z. B. eine MitarbeiterIn erledigt die meisten Aufgaben, während die andere eher unbeteiligt ist).		3.3 Betreuungsaufgaben der MitarbeiterInnen sind gerecht verteilt.		5.3 Die Verantwortung für bestimmte Aufgaben ist so verteilt, dass sowohl Pflege als auch Spielaktivitäten reibungslos durchgeführt werden.		7.3 Die Einrichtung fördert positive Beziehungen der MitarbeiterInnen zueinander durch Veranstaltungen (z. B. Feiern und Ausflüge) und unterstützt die gemeinsame Teilnahme an Fachveranstaltungen.

[23] Dieses Merkmal wird eingeschätzt, wenn zwei oder mehr MitarbeiterInnen bzw. Fachkräfte in der beobachteten Gruppe arbeiten, auch wenn sie dies zu unterschiedlichen Zeiten tun. Wenn nur eine MitarbeiterIn in der Gruppe arbeitet, NA (nicht anwendbar) vermerken.

13B. In Bezug auf andere Sprachen

1.1 *Beziehungen zwischen den MitarbeiterInnen mit verschiedenen Erstsprachen stören die Betreuungsaufgaben.*

3.1 *Beziehungen zwischen den MitarbeiterInnen mit verschiedenen Erstsprachen behindern nicht die Betreuungsaufgaben.*

5.1 *Interaktionen zwischen den MitarbeiterInnen mit verschiedenen Erstsprachen sind positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei.*

7.1 *Die Einrichtung fördert positive Beziehungen der MitarbeiterInnen mit verschiedenen Erstsprachen zueinander durch Veranstaltungen, die fremde Kulturen näher bringen sollten (z. B. Feiern von Festen aus anderen Kulturen, Ausflüge zu Moscheen, Synagogen, u. Ä.)*

7.2 *Die Einrichtung unterstützt die gemeinsame Teilnahme der MitarbeiterInnen an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität.*

VI STRUKTURIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT

14. Gruppenstruktur

Unzureichend		Genügend		Gut		Ausgezeichnet
1	2	3	4	5	6	7
		14A. Allgemein				
1.1 Kinder befinden sich die meiste Zeit des Tages in der Gesamtgruppe (z. B. alle Kinder sind an der gleichen künstlerischen Aktivität beteiligt, allen wird zur gleichen Zeit eine Geschichte erzählt, alle hören gemeinsam eine Kassette, alle nutzen zur gleichen Zeit Waschraum).		3.1 Einige Aktivitäten finden in kleinen Gruppen oder individuell statt. 3.2 Einige Möglichkeiten für die Kinder, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden.		5.1 Aktivitäten in der Gesamtgruppe sind auf kurze Perioden, die dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder entsprechen, begrenzt[25]. 5.2 Viele Aktivitäten finden in kleinen Gruppen oder individuell statt. 5.3 Einige Routinen finden in kleinen Gruppen oder individuell statt.		7.1 Verschieden zusammengesetzte Teilgruppen sorgen für Abwechslung während des Tages. 7.2 MitarbeiterIn beschäftigt sich in pädagogischen Interaktionen sowohl mit kleinen Gruppen und einzelnen Kindern als auch mit der Gesamtgruppe (z. B. sie liest eine Geschichte vor, hilft kleinen Gruppen beim Kochen oder Experimentieren). 7.3 Die Kinder haben vielfältige Möglichkeiten, sich in selbstgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden.
1.2 MitarbeiterIn ergreift nur selten die Möglichkeit, mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen zu interagieren[24].						

[24] Welche Kleingruppengröße angemessen ist, kann sich in Abhängigkeit vom Alter und den individuellen Bedürfnissen der Kinder ändern. Entsprechend den Entwicklungsbesonderheiten Dreijähriger sind Kleingruppen mit drei bis fünf Kindern angemessen, während für Vier- bis Fünfjährige eine Kleingruppe fünf bis acht Kinder umfassen kann.

[25] Aktivitäten in der Gesamtgruppe können für jüngere oder behinderte Kinder ungeeignet sein. Wenn dies der Fall ist, sind Phasen in der Gesamtgruppe nicht erforderlich, um eine Bewertung mit 5 zu bekommen. Ob Aktivitäten in der Gesamtgruppe geeignet sind, erkennt man daran, ob die Kinder interessiert und einbezogen sind.

14B. In Bezug auf andere Sprachen

1.1 Keine Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählter kleinen sprachlichen Gruppen zusammen zu finden.

1.2 Keine Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.

3.1 Einige Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammen zu finden.

3.2 Einige Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.

5.1 Viele Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammen zu finden.

5.2 Viele Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.

7.1 Für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch werden kurze sprachliche Aktivitäten in ihrer Erstsprache organisiert (z. B. Vorlesen eines Buches auf Serbisch durch eine Mutter, gemeinsames Zuhören von einer Audioaufnahme auf Polnisch).

1.3.2. Beobachtungsprotokolle mit Bewertungsblättern

Anmerkung: Die Verschriftungen der Beobachtungsprotokolle sind im Anhang in der Rohfassung enthalten. Sprachlich korrekturgelesen wurden nur diejenigen Stellen, die in den Text eingeflossen sind.

BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 1

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 1, 15. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 24%	Probleme mit Deutsch: 5%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Fr 05.10.2007 6.30-12.30	B2: Di 27.11.2007 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 06.10.2007	B2: 30.11.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten), geschlossenes Haus	
Gruppenanzahl	3 Gruppen: 1 Krabbelstube (1-3-Jährige), 2 Kiga (3-6-Jährige)	
Beobachtete Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe 3 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre 3 Monate	6 Jahre 1 Monat
Frühes Fremdsprachenlernen	10 Stunden englischsprachige Springerin 1 Mal pro Woche 1 Englischeinheit	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 23	davon behindert: 1
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 11	Buben: 12
Anzahl anwesender Kinder	B1: 16	B2: 16
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P1, kurz: P2, P3	B2: lang: P1, kurz: A1, B1, P3
Beobachtungsräume	B1: 1 Aufenthaltsraum Spielplatz draußen	B2: 1 Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 1 Einmal pro Monat besuchen die Kinder eine Bücherei.
ad. 2 Noch niemand fragte danach.
ad. 3 Eine pensionierte Kindergartenassistentin liest den Kindern einmal pro Woche bzw. einmal pro zwei Wochen in Deutsch vor.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	**Anzahl**	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	mehrere, ca. 50	ca. 5 (Türkisch, Chinesisch, ohne Sprache)
2.	Sprachspiele	mehrere, ca. 10 spezielle	0
3.	Audioaufnahmen	sehr viele, ca. 50	1: Kindergarten Kunterbunt
4.	Videoaufnahmen	Foto-CDs - Jahresrückblicke	0
5.	Computerprogramme	1: Schlaumäuse	0
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	Sprachtafeln von der Blinden Kuh	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung, z. B. Schlaumäuse
ad. 3 Krenzer, Rolf/Horn, Reinhard „Kindergarten Kunterbunt: Mit Spielen, Liedern, Geschichten“ ist eine CD, an der es eine Aufnahme in fast allen Sprachen der Kindern in Kiga gibt.
ad. 5 „Schlaumäuse: Kinder entdecken Sprache“ ist eine Lernsoftware von Microsoft zur Deutschförderung, die vom Kindergartenträger in die Kindergärten zugestellt wird.
ad. 6 Blinde Kuh ist eine deutschsprachige Suchmaschine für Kinder, die im Jahre 1997 gegründet wurde. Auf der Internetseite http://www.blinde-kuh.de/sprachen/ sind Sprachtafeln zu finden, d. h. Glossare mit den wichtigsten Begriffen aus einem Bereich in mehreren Sprachen, z. B. aus dem Bereich Familie werden Begriffe wie Mama, Papa, Eltern, Schwester, Bruder in Deutsch und in 62 anderen Sprachen angegeben.

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen?		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?	ja	

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	Erstsprache	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P3	Deutsch	Englisch, Ungarisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P1	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
3.	P2	Deutsch		Kiga-Pädagogin
4.	P4	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
5.	A1	Serbokroatisch	Deutsch	Assistentin (im Mischdienst)
6.		Türkisch	Deutsch	Assistentin (im Mischdienst)
7.	B1	Arabisch	Deutsch	Betreuung der Kinder der Mütter vom Kurs „Mama lernt Deutsch“
8.		Türkisch	Deutsch	Zivildiener

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	3
2.	Arabisch	2
3.	Bosnisch	2
4.	Chinesisch	1
5.	Kroatisch	2
6.	Malaiisch	1
7.	Polnisch	1
8.	Serbokroatisch	4
9.	Thai	1
10.	Tschetschenisch	2
11.	Türkisch	3
12.	Ukrainisch	1
	Insgesamt BKS	8 Kinder
	Insgesamt	12 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	3
2.	Bosnien und Herzegowina	2
3.	China	1
4.	Deutschland	1
5.	Jordanien	1
6.	Jugoslawien	1
7.	Kroatien	2
8.	Malaysia	1
9.	Marokko	1
10.	Russische Föderation	1
11.	Serbien und Montenegro	3
12.	Thailand	1
13.	Tschetschenien	1
14.	Türkei	3
15.	Ukraine	1
	Insgesamt	15 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	5
2.	Buddhistisch	2
3.	Christlich-orthodox	1
4.	Evangelisch	1
5.	Islamisch	8
6.	Serbisch-orthodox	4
	Ohne Bekenntnis	2
	Insgesamt	6 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7. 1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	Erstsprache	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Elias	4	Deutsch		1	
2.	Sophie	5	Deutsch		1	
3.	Juliette	4	Deutsch		1	
4.	Sabrin	4	Arabisch		2	
5.	Patrick	4	Arabisch		2	
6.	Erwin	5	Bosnisch		1	
7.	Andrea	4	Bosnisch		2	
8.	Kaile (m)	4	Chinesisch		3	
9.	Caitlyn	5	Kroatisch		1	
10.	Ivana	5	Kroatisch		1	
11.	Emil	4	Malaiisch/Ung./Engl.		2	
12.	Marta	3	Polnisch		a	
13.	Zoran	5	Serbokroatisch		1	
14.	Matea	3	Serbokroatisch		a	
15.	Matthias	6	Serbokroatisch		1	
16.	Ivana	4	Serbokroatisch		2	
17.	Thomas	5	Thai		1	
18.	Sulambjek	5	Tschetschenisch		1	
19.	Turpal-Ali	3	Tschetsch./Russisch		a/4	versteht sehr wenig Deutsch
20.	Merve	4	Türkisch		3	
21.	Cancu	4	Türkisch		1	
22.	Adem (m)	5	Türkisch		2	
23.	Andrijan	5	Ukrainisch		1	

Legende: A – Alter, ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	12	52,2%
2.	Eher gut	6	26,1%
3.	Mittelmäßig	2	8,7%
4.	Eher nicht gut	-	-
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	3	13,3%
	Insgesamt	23	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,5	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 1

Räumlichkeiten

Der Kindergarten hat zahlreiche, große Räumlichkeiten. Er liegt im Erdgeschoss eines Wohnblocks und besteht aus drei großen Aufenthaltsräumen, fünf Außenbereichen (Computerecke, Theaterecke, Spielecke, großer Turnsaal, kleiner Turnsaal), einer Küche, einem Büro der Leiterin, einer Garderobe und Toilette mit Dusche für MitarbeiterInnen sowie Garderoben und Toilette für Kinder, die im langen, breiten Flur angerichtet sind. Außerdem gibt es eine beiliegende Terrasse und einen weiter gelegenen privaten Spielplatz (ca. 4 Minuten Spaziergang vom Kindergarten). Das beobachtete Aufenthaltsraum ist ca. 40 m^2 groß, quadratisch, hat sehr große Fenster, so dass es den ganzen Tag lang viel natürliches Licht gibt, und der Raum nicht immer zusätzlich beleuchtet werden muss. Die Fenster sind auch leicht zu öffnen, um frische Luft kommen zu lassen. Im Raum befindet sich ein schönes, hölzernes, einstöckiges Spielhaus. Im ersten Stock ist Küche eingerichtet, im Erdgeschoss gibt es eine dicke Matratze, wo Kinder spielen oder sich ausruhen können. Es gibt drei große Tische, eine Hängematte und zahlreiche Kästen an den Wänden. Spiele, Papier und Stifte sind den Kindern immer zugänglich. Es gibt viele hölzerne Spiele, keine Puppen. An der Wand hängt eine Gitarre. Einen Teppich gibt es unter der Hängematte und in einer Spielecke, sonst Parkettboden. Im Computerraum gibt es einen Computer und einen CD-Player, wo sich Kinder Musik anhören können.

Team

Das ganze Team ist sehr nett, hilfsbereit und betreut die Kinder sehr gut. Im gesamten Team werden folgende Sprachen gesprochen: Englisch, Serbokroatisch, Ungarisch und Türkisch. Die Mitarbeiterinnen mit den jeweiligen Sprachkenntnissen übersetzen für die Eltern oder für die Kinder, falls es notwendig ist. Die anwesenden Mitarbeiterinnen in der Gruppe verteilen sich die Arbeit gerecht und arbeiten gleich viel.

Die Kindergartenpädagogin in der beobachteten Gruppe ist P1. Die Kinder werden am Morgen durch Kindergartenpädagogin P2 gesammelt. A1 ist Assistentin im Mischdienst, hat Serbokroatisch als Erstsprache, spricht Deutsch sehr gut, akzentfrei und sammelt Kinder am zweiten Beobachtungstag. P3 ist Leiterin, sie betreut die Kinder kurz in der Mittagspause, um die P1 zu ersetzen.

Elterninfo

Die Elternbriefe vom Träger werden in insgesamt 14 Sprachen neben Deutsch zugeliefert. Sonst gibt es keine externen Dolmetschdienste. Die Kindergartenmitarbeiterinnen sprechen solche Sprachen wie Englisch, Serbokroatisch, Ungarisch und Türkisch und übersetzen in diesen Sprachen, falls dies notwendig ist. Die meisten Eltern, die Deutsch nicht gut oder überhaupt nicht beherrschen, kommen mit Bekannten zur Einschreibung oder zum Elternabend, die für sie übersetzen. Im Kindergartenalltag übersetzen die älteren Kinder aus dem Kindergarten.

Im Kindergarten gibt es eine Monatszeitung für die Eltern, in der Elternbeiträge beschrieben werden. Es gibt dort beispielsweise ein Rezept für Kekse, die für das Laternenfest gebacken wurden, sowohl in der deutschen, als auch in der serbischen Sprache, weil sie durch eine Mutter mit Serbisch als Erstsprache gebacken wurden. Für das Brot gibt es Rezept auf Deutsch und Türkisch.

Sprachbezogene Ausgestaltung

Im Beobachtungsraum ist keine Liste mit den Sprachen bzw. Fotos bzw. Geburtstagen der Kinder ausgehängt. An der Pinnwand hängt ein bunter Kalender (A-4-Format) mit verschiedenen Festen aus unterschiedlichen Kulturen.

Die Bücher befinden sich an zwei Stellen. Einige (ca. 10) außer Reichweite der Kinder, hoch in einem Regal und einige (ca. 5) in einem Regal in der Reichweite der Kinder. Das Buch über Insekte regt viel Aufmerksamkeit bei den Kindern. Es gibt nur ein kleines Buch in der italienischen Sprache, mit Zahlen von eins bis zehn. Mehrere Bücher befinden sich im Leitungsbüro und sie werden regelmäßig ausgetauscht, in Abhängigkeit vom bearbeiteten Thema. In der Früh wird den Kindern ein Buch vorgelesen.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 24% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 5% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 13,0% (3) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 87,0% (20) eine andere Erstsprache. Wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengerechnet werden, werden in der Gruppe 9 unterschiedliche Sprachen außer Deutsch gesprochen.

Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist sehr gut. 52,2% (12) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 26,1% (6) eher gut, 8,7% (2) mittelmäßig. Weitere 13,0% (3) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.
Die Pädagogin urteilt, dass Deutsch in der ganzen Einrichtung sehr gut beherrscht wird. Nur sehr wenig Kinder haben Probleme mit der Beherrschung des Deutschen, nur falls sie vor kurzem eingewandert sind, oder erst seit Kurzem den Kindergarten besuchen.

Sprachticket
Keine Kinder aus der beobachteten Gruppe lösten einen Sprachticket im Kindergarten ein.

Sprachverwendung im Kindergarten
Den Kindern wird prinzipiell erlaubt in ihrer Erstsprache zu sprechen. Kinder mischen sich sprachlich sehr gut und spielen nicht nur mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben. Nur einzelne Kinder spielen gern mit den Kindern, die die gleiche Erstsprache haben. Es hängt eher von den Freundschaften und nicht von der gesprochenen Erstsprache ab. Laut der Kindergartenleiterin ist die Gruppe sprachlich gut gemischt, deswegen verwenden die Kinder Deutsch als lingua franca (es gibt immerhin 8 Kinder mit BKS als Erstsprache).

Frühes Fremdsprachenlernen
In die Kindergartengruppe kommt jede Woche die Springerin P4, die Englisch kann und spielt mit den Kindern in der englischen Sprache. Kinder haben das sehr gern. Für das Laternenfest lernten sie ebenso ein englisches Lied und es gefiel ihnen sehr.

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag
Eltern dürfen Kinder in den Gruppenraum bringen und sowohl die Eltern als auch die Kinder werden freundlich in der deutschen Sprache begrüßt. Die Pädagogin P2, die die Kinder sammelt, markiert auf den Anwesenheitslisten, welche Kinder kommen und was sie mitbringen (z. B. Schnuller), damit es die später betreuende Pädagogin weiß. Kinder sind etwas schüchtern, wenn sie mich, eine neue erwachsene Person in der Gruppe, sehen.
Die Pädagogin P2 begrüßt die Kinder und nimmt sie in die Bücherecke, wo sie ihnen ein Buch vorliest. Sie liest langsam und achtet sehr auf die deutliche Artikulation. Sie lässt den Kindern sich frei auszusprechen, wenn sie etwas erzählen wollen. Ein Mädchen erzählt, wie sein Cousin aussieht: „Er hat schwarze Haare“. Ein Bub mit blondem Haar fragt: „Und ich?“. Das Mädchen überlegt, aber es weiß es nicht und sagt nichts. Dann sagt die Pädagogin P2: „Deine Haare sind blond“.
Später kommt ein Zivildiener mit dem Frühstück, manche Kinder nehmen sich etwas zum Essen. Die Buben beginnen zusammen zu spielen. Die Pädagogin P2 betreut die Kinder, die keine Beschäftigung für sich selbst finden. Drei ältere Kinder spielen zusammen, die Pädagogin P2 liest das Buch mit nur einem kleineren Kind. Das Mädchen (ca. 2 Jahre alt) soll zeigen, wo Ziege, Wolf und andere Tiere sind. Es hat Schwierigkeiten damit. Es kommen weitere Kinder und schauen sich das Buch mit der Pädagogin P2 an. Sie benennt die Tiere. Pädagogin P2 reagiert, wenn die Kinder etwas Verbotenes tun, z. B. mit einem Ball zu laut spielen.
Kinder korrigieren einander die Aussprache bei der Bilderbuchbetrachtung:
Erwin (5, Bosnisch): „Schlüssel, kein Schussel“.
Ein halbpolnischer Junge kommt und weint, weil er seine Mutter zum zweiten Mal sah (die Mutter sprach mit der Leiterin) und dachte, dass er abgeholt wird. Um 7.40 kommt die Kindergartenpädagogin P1 und die Kleinkindgruppe geht in ihren Aufenthaltsraum, indem die Kinder einen Zug machen.
Matea (3, Serbokroatisch) nimmt einen blauen Baustein, zeigt ihn der Pädagogin P1 und sagt: „Blau“. Die Pädagogin P1 bestätigt. Das Kind nimmt einen schwarzen Baustein und sagt: „Blau“. Die Pädagogin P1 erwidert: „Das ist schwarz, das ist nicht blaue Farbe“.
Der Zivildiener mit türkischer Muttersprache kommt für ca. eine halbe Stunde und spielt mit den Kindern. Er spricht dabei akzentfreies Deutsch. Einige Kinder spielen oben im Spielhaus, sie laden mich ein.
Erwin (5, Bosnisch): „Kommst du zu uns?“.
Ich bin sehr unentschlossen, weil ich die Absicht hatte, mich als eine Beobachtungsperson in einer richtig durchgeführten Beobachtung zurückzuziehen und vergewissere mich:
Ich: „Wollt ihr, dass ich zu euch komme?“.
Erwin (5, Bosnisch): „Ja“.
Ich gehe zu den Kindern zum Spielhaus hinauf und sie freuen sich darüber sehr. In diesem Moment verzichte ich darauf, mich als beobachtende Person aus dem Gruppengeschehen zurückzuziehen, da

ich zum Schluss komme, dass es zum Ersten wegen der Neugierde der Kinder sehr schwierig ist und zum Zweiten, dass ich während informeller Gespräche mit Kindern bzw. mit den MitarbeiterInnen viel mehr erfahren kann, als wenn ich vortäusche, dort überhaupt nicht zu sein und mich mit niemandem unterhalte.

Es kommt eine Assistentin A2, um 8.30 kommen mehrere Kinder. Erwin (6, Bosnisch), Cancu (4, Türkisch) und Zoran (5, Serbokroatisch) zeigen mir das Spielhaus oben, erzählen, was sie dort haben (Küche und Küchengeräte) und sprechen die ganze Zeit auf Deutsch. Wir gehen nach unten und spielen Memory miteinander. Cancu (4, Türkisch) ist darin sehr gut, sie sammelt die meisten Karten. Die ganze Zeit sprechen wir auf Deutsch. Danach spielen wir ein anderes Spiel für ältere Kinder, Zoran (5, Serbokroatisch) will schummeln, aber andere Kinder lassen das nicht zu. Später bringt Erwin (6, Bosnisch) ein Buch über Insekte und wir schauen es uns an. Cancu (4, Türkisch) setzt sich auf meinem Geschoss. Das Buch lenkt an den beiden Beobachtungstagen viel Aufmerksamkeit bei den Kindern auf sich, sie bringen es jeweils von sich selbst, um es zu lesen und lesen es so lange, bis wir uns um ca. 11 Uhr auf einen Spaziergang vorbereiten.

Die Vorbereitung dauert lang, manche Kinder sind sehr selbständig, andere brauchen noch Hilfe. Cancu (4, Türkisch) und Erwin (6, Bosnisch) nehmen mich an die Hände und wir spazieren zusammen. Auf dem Spielplatz lässt Cancu (4, Türkisch) meine Hand nicht aus, wir spazieren zusammen und sammeln kleine Steine. Erwin (6, Bosnisch) ist sehr unternehmenslustig und mag den Gruppenlieder spielen. Zoran (5, Serbokroatisch) sucht nach Steinen ebenfalls und danach setzen wir uns in den Sandkasten und backen Kekse. Die Pädagogin P1 verteilt den Kindern Fahrräder und Roller und beaufsichtigt die Kinder. Obwohl Zoran (5, Serbokroatisch) und Erwin (6, Bosnisch) viel miteinander spielen und BKS als Erstsprache haben, sprechen sie die ganze Zeit Deutsch miteinander. Ich höre nicht ein einziges Mal, dass ein Kind eine andere Sprache als Deutsch spricht.

Nach dem Spielen gehen wir in den Kindergarten zurück und Essen wird vorbereitet. Obwohl ich das Essen nicht vorhatte, setze ich mich am Tisch mit den Kindern, weil Cancu (4, Türkisch) auch für mich einen Platz und Teller vorbereitet. Nach dem Essen räumen Kinder ihre Teller ab und haben Ruhepause, während der sie in der Kuschelecke und Leseecke liegen oder leise spielen. Während der Mittagspause kommt die Leiterin P3 und ersetzt kurz die Pädagogin P1 und liest den Kindern ein Buch vor.

Während der Ruhepause spielen zwei Mädchen im Erdgeschoss des Spielhauses, gleich neben mir und ich höre, dass sie eine slawische Sprache sprechen. Ich frage sie, woher sie kommen und ein Mädchen antwortet:

Caitlyn (5, Kroatisch): „Wir kommen aus Split“.

Ich: „Oh, ich war einmal in Split. Also ihr kommt aus Kroatien?“

Caitlyn (5, Kroatisch): „Nein, aus Split“.

Sie versteht offensichtlich nicht, dass Split eine Stadt in Kroatien ist.

Ivana (5, Kroatisch): „Wir sprechen dieselbe Sprache“.

Wenn ich die Mädchen bitte, mir zu sagen, wie „Hallo“ auf Kroatisch ist, antworten sie nicht. Die Pädagogin P1 erklärt mir später, dass die beiden Mädchen Nachbarinnen sind, oft miteinander spielen und dann Kroatisch miteinander sprechen. Sie sind die einzigen, die in der Gruppe ihre Erstsprache, die anders als Deutsch ist, sprechen.

Die Pädagoginnen P1 und P2 beschäftigen sich mit den Kindern in der Gruppe individuell, es wird am 1. Beobachtungstag kein Morgenkreis organisiert.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Die Assistentin A1 sammelt die Kinder in der Gruppe, sie sitzt mit den Kindern am Tisch und fragt ein Mädchen:

A1: „Woher hast du das Auto?“.

Josefa (4, Serbokroatisch): „Von Haus“.

Die Assistentin A1 fragt noch einmal, indem sie das Mädchen indirekt korrigiert:

A1: „Von zu Hause?“ und das Mädchen bejaht.

Alle Eltern und alle Kinder werden auf Deutsch freundlich begrüßt. Eine andere Assistentin bringt das Frühstück und manche Kinder setzen sich am Tisch zum Essen. Die Assistentin A1 bringt die Kinder oft zur Ordnung. Sie zündet die Zauberkerze an, die nach dem Anzünden ihre Farbe von weiß auf blau, rot, grün und gelb ändert. Die Kinder sind begeistert. Ich spiele mit den Kindern mit den Bausteinen, Erwin baut mit den Bausteinen. Danach kommt die Pädagogin P1 und die Assistentin A1 geht weg.

Sophie (5, Deutsch) und Andrea (4, Bosnisch) nehmen sich die Tiere aus einer Box aus und spielen mit ihnen. Wenn ich sie bitte, mir zu sagen, wie die Tiere genannt werden, können sie alle

Bezeichnungen nennen (Storch, Gepard, Löwe, Elefant, Giraffe, Wildschwein). Später schlägt Erwin (5, Bosnisch) ein anderes Spiel vor und wir setzen uns am Tisch. Wir spielen in 4 oder 5, Kinder wechseln inzwischen. Alle Kinder sprechen auf Deutsch.

Danach setze ich mich zu einem anderen Tisch, an dem die Betreuerin B1 sitzt, die zwei Kinder betreut, deren Mütter den Kurs bei „Mama lernt Deutsch“ machen. Ihre Erstsprache ist Arabisch, wir unterhalten uns. Sabrin (4, Arabisch) setzt sich zu uns, hört uns zu und sagt dann:

Sabrin (4, Arabisch): „Ich spreche Arabisch“.

Ich: „Und wie sagt man ‚Hallo’ auf Arabisch?“

Sie kann es nicht übersetzen. Ich frage sie:

Ich: „Sagt man ‚Salam Aleikum’ auf Arabisch?“

Sie nickt. Danach nennt die Betreuerin B1 einige Begrüßungsformel und Sabrin nickt weiter.

Thomas (5, Thai) kann gut übersetzen. Wenn ich ihn frage, wie man „Hallo“ in Thai sagt, nennt er einige Begrüßungsformeln in seiner Erstsprache. Da sagt uns Sophie (5, Deutsch):

Sophie (5, Deutsch): „Ich kann Englisch“.

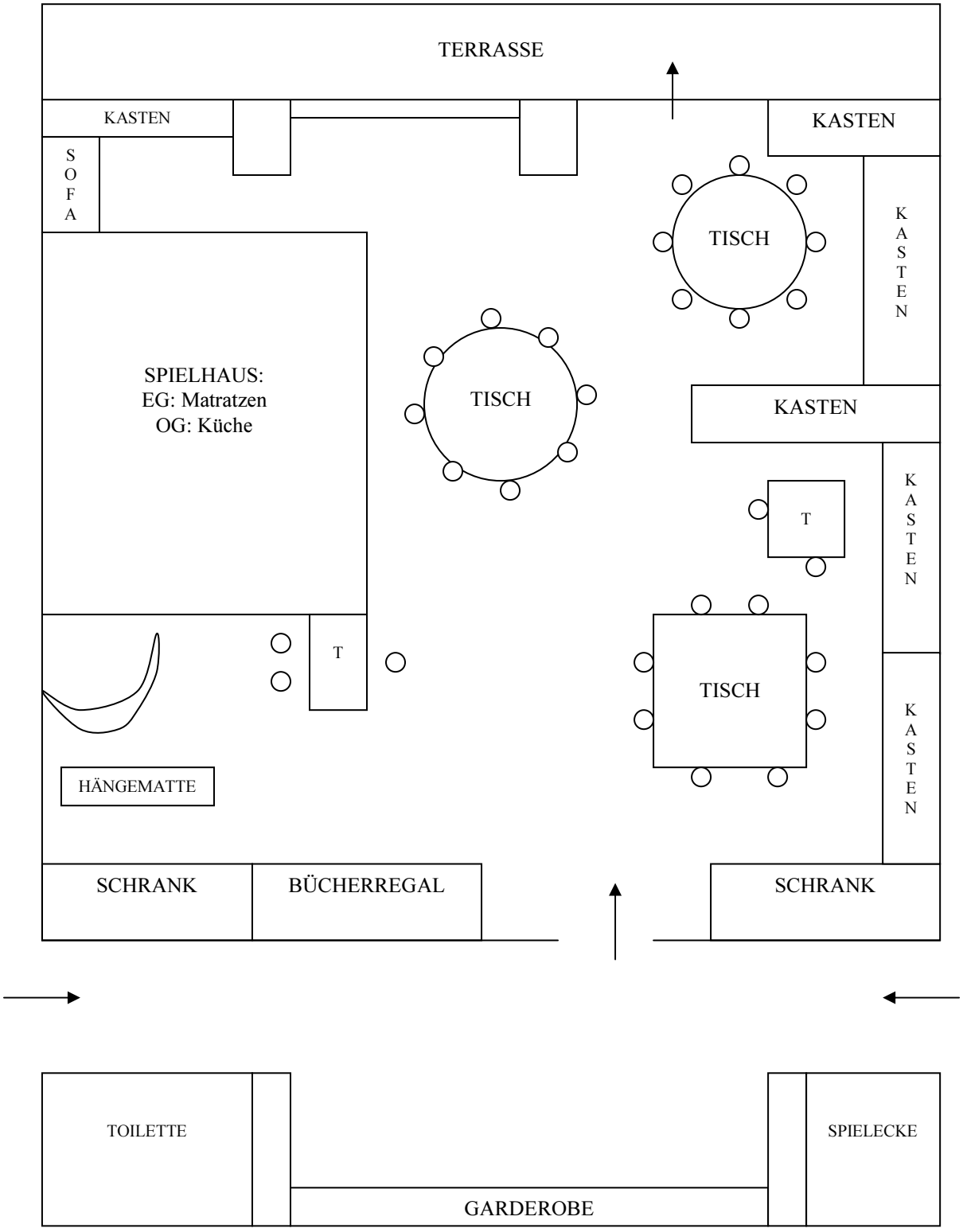
Ich: „Und wie zählt man auf Englisch? One, two...“

Sophie: „Ich weiß es nicht, aber ich weiß ‚Hello’“.

Die Pädagogin P1 ist die ganze Zeit mit den Kindern beschäftigt, sie liest ihnen ein Buch vor, aber bildet keinen Morgenkreis.

Die Pädagogin P1 erzählt, dass größere Probleme mit der deutschen Sprache nur Turpal-Ali (3, Tschetschenisch) habe, weil er erst seit 3 Monaten im Kindergarten sei. Die anderen Kinder sprächen Deutsch gut. Mit den Eltern in der Garderobe sprächen die Kinder ihre Muttersprache und sie schälten automatisch um, wenn sie den Aufenthaltsraum betreten. Wenn Thomas (5, Thai) aus Thailand zurückkam, spielte er anfänglich viel mit Emil (4, Malaiisch), obwohl sie keine gemeinsame Erstsprache haben. Die Pädagogin P1 vermutet, dass es möglicherweise durch die äußerliche Ähnlichkeit verursacht würde, weil beide Buben asiatisches Aussehen hätten.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 1



10. Bewertungsbogen Kiga 1

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3	✓						
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
												7.2		✓					
2	**Linguistic landscape**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2	✓						
								5.3	✓										
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												[1]	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3		✓						5.3		✓									
								5.4		✓									
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓						

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 1

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	4
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	3
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	4
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	7
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	5
	Mittelwert (Summe/12)	5,5

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

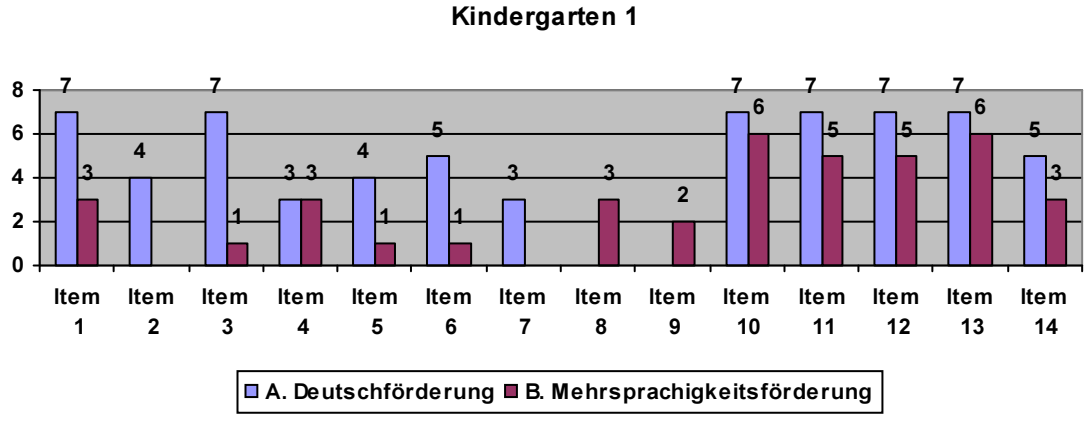
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	3
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	5,5
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,3
11.3.3.	Mittelwert	4,4

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 2

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 2, 15. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 5%	Probleme mit Deutsch: 20%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Do 15.11.2007 6.30-12.30	B2: Fr 16.11.2007 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 17.11.2007	B2: 18.11.2007
Betreuungszeiten	6.30-12.30 (Halbtagskindergarten), 12.30-17.30 (Hort)	
Anzahl der Gruppen	1 Kiga-Gruppe, 1 Hortgruppe	
Gruppe	1 Kiga-Mischgruppe 2 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	2 Jahre 2 Monate	6 Jahre 1 Monat
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 19	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 7	Buben: 15
Anzahl anwesender Kinder	B1: 11	B2: 7
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P5, A3, kurz: B2, B3, P3	B2: lang: P5, A3, kurz: B3
Beobachtungsräume	B1: 2 Aufenthaltsräume Spielplatz draußen	B2: 2 Aufenthaltsräume

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

Sonstige Bemerkungen

Es ist ein Halbtagskindergarten, der im Sommer geschlossen wird (Juli und August), weil weniger als 15 Kinder angemeldet bleiben. Am Nachmittag kommen die Hortkinder.

B1: Am ersten Beobachtungstag gab es einen Schulfeiertag (St. Leopold), an dem die Schulkinder frei haben. Aus diesem Grund kamen in den Kindergarten schon in der Früh Hortkinder (ca. 8), die normalerweise erst um 12 Uhr kommen, wenn die Kindergartenkinder abgeholt werden. Die Situation war also nicht so, wie an einem ganz üblichen Kindergartentag, weil auch ältere Kinder dabei waren. Aus demselben Grund kamen auch weniger Kindergartenkinder, weil sie zu Hause mit dem älteren Geschwister blieben.

B2: Am zweiten Beobachtungstag kamen noch weniger Kindergartenkinder, teilweise aus dem Grund, dass viele Schulen an diesem Tag frei hatten und die Kinder mit ihrem Geschwister zu Hause blieben.

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	mehrere, ca. 40	1 (mehrere Sprachen)
2.	Sprachspiele	einige, ca. 3 spezielle	0
3.	Audioaufnahmen	mehrere, ca. 10	1 (Kindergarten Kunterbunt)
4.	Videoaufnahmen	Foto-CDs - Jahresrückblicke	0
5.	Computerprogramme	1 (Schlaumäuse)	0
6.	Wörterbücher	1 Deutsch-Englisch, 1 Deutsch-Französisch	
7.	Sprachtafeln	Sprachtafeln von der Blinden Kuh	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: zur Sprachförderung, z.B. Schlaumäuse

ad. 3 Krenzer, Rolf/ Horn, Reinhard „Kindergarten Kunterbunt: Mit Spielen, Liedern, Geschichten“ ist eine CD, an der es eine Aufnahme in fast allen Sprachen der Kindern in Kiga gibt.

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

ad. 5 „Schlaumäuse: Kinder entdecken Sprache“ ist eine Lernsoftware von Microsoft zur Deutschförderung.
ad. 7 Blinde Kuh ist die erste deutschsprachige Suchmaschine für Kinder, die im Jahre 1997 gegründet wurde. Auf der Internetseite http://www.blinde-kuh.de/sprachen/ findet man Sprachtafeln. Das sind Glossare mit den wichtigsten Begriffen aus einem Bereich in mehreren Sprachen, z. B. aus dem Bereich Familie werden Begriffe wie Mama, Papa, Eltern, Schwester, Bruder in Deutsch und in 62 anderen Sprachen tabellarisch angegeben.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?		nein

ad. 4 Es gibt keinen Fragebogen sondern regelmäßigen Austausch mit den Eltern.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P3	Deutsch	Englisch, Ungarisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P5	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
3.	A3	Polnisch	Deutsch, Russisch, Serbokroatisch	Assistentin (im Mischdienst)
4.	B2	Deutsch	Englisch	Hortpädagogin (AufgabenAssistentin)
5.	B3	Deutsch	Englisch	Hortpädagoge

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Albanisch	1
2.	Bengali	1
3.	Bosnisch	2
4.	Filipino	1
5.	Khmer	1
6.	Malayalam	1
7.	Polnisch	3
8.	Rumänisch	4
9.	Serbisch	3
10.	Türkisch	2
	Insgesamt BKS	5
	Insgesamt	10 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Bangladesch	1
2.	Bosnien und Herzegowina	2
3.	Indien	1
4.	Mazedonien	1
5.	Philippinen	1
6.	Polen	3
7.	Rumänien	4
8.	Serbien und Montenegro	3
9.	Vietnam	1
10.	Türkei	2
	Insgesamt	10 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	3
2.	Buddhistisch	1

3.	Islamisch	6
4.	Pfingstkirche Gemeinde Gottes	4
5.	Serbisch-orthodox	3
	Ohne Bekenntnis	2
	Insgesamt	5 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Anife	5	Albanisch		1	
2.	Schapei	4	Bengali		2	
3.	Amila	5	Bosnisch		1	
4.	Tarik	5	Bosnisch		2	hatte früher Probleme, sich auf Deutsch auszudrücken und weinte deswegen, nach den Sommerferien erblüht
5.	MJ	5	Filipino		1	
6.	Molly	5	Khmer		1	
7.	Maryson	5	Malayalam		1	
8.	Dominik	2	Polnisch		a	
9.	Aleksander	3	Polnisch		a/4	hat eine Sprechauffälligkeit
10.	Mateusz	5	Polnisch		4	kam vor einem halben Jahr nach Österreich, lernt schnell, versteht einiges, spricht noch nicht Deutsch, hat eine Sprechauffälligkeit
11.	Judit	3	Rumänisch		a/2	
12.	Sami	5	Rumänisch		1	
13.	Filip	4	Rumänisch		2	
14.	Boas	6	Rumänisch		1	
15.	Milos	5	Serbisch		4	versteht viel, aber spricht sehr wenig, kann sich in der Erstsprache auch nicht sehr gut ausdrücken, Schwierigkeiten auf Entwicklungebene, kann keinen Stift in der Hand halten
16.	Nikola	5	Serbisch		1	
17.	Jovana	6	Serbisch		1	
18.	Aleyna	2	Türkisch		a	
19.	Merte	5	Türkisch		1	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	10	52,6%
2.	Eher gut	3	15,8%
3.	Mittelmäßig	-	-
4.	Eher nicht gut	2	10,5%
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	4	21,1%
	Insgesamt	19	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,6	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 2

Räumlichkeiten

Die Räumlichkeiten des Kindergartens bestehen aus einem größeren Raum im Keller, der auf zwei Zimmer, Badezimmer und eine kleine Garderobe aufgeteilt ist. Die Fenster befinden sich relativ nahe zur Decke, sind klein und lassen nicht zu viel natürliches Licht ein, so dass das Licht den ganzen Tag lang angeschaltet werden muss. Von der Eingangstür führt die Treppe runter bis zur Garderobe, wo sowohl Kinder, als auch Erwachsene ihre Jacken lassen (es gibt keinen MitarbeiterInnenraum). Im Spielraum befinden sich zwei schöne, hölzerne Spielhäuschen, jeweils mit einem Stock. Der untere Bereich ist mit Kissen ausgelegt, so dass Kinder dort Kuscheln können. Im zweiten, etwas kleineren Raum wurde das Esszimmer eingerichtet. Es befindet sich dort eine Kochnische und drei Tische, an denen Kinder essen. Die Hortkinder verwenden diesen Bereich später zum Hausaufgaben machen. Von diesem Raum kann man in die Toilette gehen, in der es eine an die Kleinkinder angepasste und zwei Toiletten in Normalgröße gibt. Die Waschbecken sind an der normalen Höhe. Es gibt nirgendwo Teppiche.

Team

Beide Kindergärtnerinnen sind sehr nett und verbringen viel Zeit mit den Kindern, versuchen für sie immer Spiele oder eine andere Beschäftigung zu finden. Die Pädagogin ist dabei viel aktiver als die Assistentin, aber sie organisiert den Morgenkreis nicht. Die Pädagogin bittet die Assistentin sehr selten um Hilfe, tut alles eher allein. Die Kindergärtnerinnen arbeiten erst seit drei Monaten zusammen und machen den Eindruck, sich noch nicht sehr gut zu kennen.

Elterninfo

Die Eltern und die Kinder werden auf Deutsch begrüßt und sie antworten auch auf Deutsch. Es gibt keine externen Dolmetschdienste von Seiten des Trägers, aber das Team beherrscht viele Sprachen. Die Assistentin A3, die Polnisch, Russisch und BKS beherrscht, übersetzt oft bei Elternabenden und falls es notwendig ist auch bei anderen Gelegenheiten. Die Pädagogin P5, die Englisch beherrscht, kann sich mit den Eltern in dieser Sprache unterhalten. Die Leiterin P3 beherrscht Ungarisch und Englisch. Manchmal übersetzen im Kindergarten die Hortkinder und eine Mutter aus der Türkei bringt ihre ältere Tochter mit zum Kindergarten, wenn sie etwas nicht versteht.

Die Assistentin A3 spricht mit den Eltern oft BKS. Mit einer polnischen Mutter spricht sie nur auf Deutsch, weil die Mutter sich nur auf Deutsch unterhalten will (die Mutter von Alexander und Dominik). Die Mutter spricht mit ihren Söhnen auch nur auf Deutsch, weil sie anfänglich den Eindruck hatte, dass sie von den Kindern nicht verstanden wird (der Vater ist ein Österreicher und spricht kein Polnisch, die Mutter spricht Deutsch mit polnischem Akzent). Die Assistentin A3 vertritt die Meinung, es ist schade, dass die Mutter die polnische Erstsprache nicht pflegt, weil es wunderschön ist, mehrere Sprachen zu können. Die Eltern, die BKS oder Polnisch als Erstsprache haben, sprechen lieber mit der Assistentin A3, als mit der Pädagogin P5, weil sie mit ihr ihre Erstsprache sprechen können. Eine Mutter mit BKS als Erstsprache sagte, dass sie deswegen lieber auf BKS spricht, weil sie Angst hat, dass sie Fehler in Deutsch macht.

Die Assistentin A3 erzählt, dass sie einmal von einem Vater mit Polnisch als Erstsprache gebeten wurde, mit seiner Tochter im Kindergarten kein Polnisch zu sprechen (das Kind sei von den Eltern vernachlässigt und oft bestraft worden). Sie erklärte dann dem Vater, dass es unmöglich sei. Wenn Olivia sieht, dass die Assistentin mit ihrem Vater Polnisch spricht, könne die Assistentin dann vor dem Kind nicht vortäuschen, dass sie kein Polnisch spreche. Außerdem ist die Assistentin A3 der Ansicht, dass die Entwicklung der Erstsprache wichtig für die kognitive Entwicklung des Kindes ist. Die Kindergärtnerinnen nutzen immer die Gelegenheit, sich mit den Eltern auszutauschen, wenn die Kinder abgeholt werden.

Sprachbezogene Ausgestaltung

An der Wand hängt eine Schwarztafel, an der die Kinder schreiben können. Im Esszimmer steht ein Regal mit zahlreichen (ca. 50) Büchern in der deutschen Sprache. Es gibt ein Buch in mehreren Sprachen. Es gibt auch zwei Wörterbücher: Deutsch-Englisch und Deutsch-Französisch. Die Bücher befinden sich so niedrig, dass alle Kinder zu ihnen problemlos greifen können. Es wird keine Liste mit den Sprachen der Kinder ausgehängt aber dafür Sprachtafeln von der Blinden Kuh.

Jeden zweiten Mittwoch wird ein Ausflug organisiert und jeden zweiten gehen Kinder in den Partnerkindergarten, um dort zu turnen (dieser Kindergarten, der von derselben Leiterin geleitet wird, besitzt einen großen und einen kleinen Turnsaal).

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 5% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 20% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben keine Kinder Deutsch als Erstsprache, sondern alle eine andere Erstsprache. Wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden, werden neben Deutsch 9 verschiedene Sprachen gesprochen.

Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist sehr gut. 52,6% (10) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 15,8% (3) eher gut und 10,5% (2) eher nicht gut. Weitere 21,1% (4) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Probleme mit der deutschen Sprache haben wenige Kinder. Alexander (3, Polnisch) hat eine Sprechauffälligkeit, kann keine richtigen Wörter bilden, sondern bildet sinnlose Silbenketten. Mateusz (5, Polnisch) hat auch eine Sprechstörung kann den Laut „t“ auch in seiner Erstsprache nicht aussprechen. Er kann Deutsch noch nicht, da er erst vor einem halben Jahr nach Österreich kam. Milos (5, Serbisch) spricht kaum Deutsch, aber versteht es gut. Er hat Schwierigkeiten sich in seiner Erstsprache auszudrücken, spricht sehr leise und undeutlich. Er scheint generelle Schwierigkeiten auf der Entwicklungsebene zu haben, kann noch keinen Bleistift in der Hand halten. Tarik (5, Bosnisch) begann erst vor 2,5 Monaten, gleich nach den Sommerferien Deutsch zu sprechen. Früher konnte er sich auf Deutsch nicht ausdrücken, ärgerte sich und weinte aus diesem Grund. Jetzt kann er Deutsch ganz gut. Die anderen Kinder sprechen Deutsch ihrem Alter entsprechend. Dominik (2, Polnisch) und Aleyna (2, Türkisch) sind noch zu klein, um die Sprache richtig zu sprechen, aber sie verstehen viel.

Sprachticket

Keine Kinder lösten in der Gruppe einen Sprachticket ein.

Sprachverwendung im Kindergarten

Die Mehrheit der Kinder spricht Deutsch miteinander. Nur vier Kinder, die Rumänisch als Erstsprache haben und sich von außerhalb des Kindergartens kennen (die Familien sind befreundet) sprechen miteinander Rumänisch. Wenn sie sich an andere Kinder wenden, dann machen sie es nur in Deutsch. Sie steigen von der einen Sprache auf die andere ohne Anstrengung um und scheinen die beiden Sprachen gut trennen können. Während der Jause, wenn sie an zwei verschiedenen Tischen sitzen und mit den Kindern Deutsch sprechen, wendet sich der eine Junge an den anderen an dem anderen Tisch auf Rumänisch.

Wenn die Kinder schön miteinander spielen und sich dabei auf Rumänisch unterhalten, dann versuchen die Pädagoginnen ihre Gespräche nicht zu unterbrechen. Wenn die Kinder lange nur auf Rumänisch reden oder zu streiten beginnen, dann unterbrechen sie diese Unterhaltungen und fordern die Kinder auf, Deutsch zu sprechen, damit sie auch die deutsche Sprache bis zum Schuleintritt gut beherrschen. Die Assistentin A3, deren Muttersprache Polnisch ist, und die Russisch und Serbokroatisch spricht, spricht oft mit den Kindern auf Polnisch oder auf Serbokroatisch. Die meisten Kinder mit BKS als Muttersprache sprechen die Assistentin in ihrer Erstsprache an, nur Jovana (6, Serbisch) wendet sich an sie auf Deutsch.

Frühes Fremdsprachenlernen

Kein

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Am ersten Tag der Beobachtung gibt es im Kindergarten nur 11 Kindergartenkinder und Kinder mit anderen Muttersprachen sind jeweils vereinzelt außer drei Kindern mit Rumänisch als Muttersprache. Kinder wechseln oft ihre Spielkameraden, die älteren kümmern sich auch um die jüngeren, die jüngeren wenden sich an die älteren um Hilfe. Die Brüder Dominik (2, Polnisch) und Alexander (3, Polnisch) sind sehr aktiv, Alexander sogar hyperaktiv, er will nicht mit der ganzen Gruppe spazieren gehen. Er wurde wegen seiner Überaktivität zu einem Psychologen gebracht. Er kann beispielsweise gleichzeitig den Fahrrad fahren, seine Hände am Lenkrad haltend, und dabei in einem Buch malen, indem er einen Bleistift in seinem Mund hält und Bewegungen mit seinem Kopf macht. Die zwei Brüder aus Polen spielen überhaupt nicht miteinander, sie sprechen auch kein Polnisch miteinander. Im Kindergarten gibt es auch einen dritten Jungen aus Polen, Mateusz (5, Polnisch), der erst vor einem halben Jahr nach Österreich kam, seit 2,5 Monaten im Kindergarten ist und noch kein Deutsch spricht. Die polnischsprachige Assistentin A3 ist für ihn eine tolle Ansprechperson, sie übersetzt für ihn sehr viel und der Junge will auch, dass sie das tut, er will alles übersetzt bekommen. Sie übersetzt auch manchmal für Kinder mit BKS als Muttersprache. Kinder spielen in Gruppen, die rumänischen Kinder oft miteinander, aber nicht ausschließlich. Sie

beteiligen sich auch oft an Spielen mit anderen Kindern.

Um 9.15 haben Kinder Jause, werden zuvor und danach aufgefordert, Hände zu waschen. Die Jause wird von der Assistentin vorbereitet und die Tische von ihr aufgedeckt. Um 10 Uhr kommen auch zwei BetreuerInnen der Hortkinder, aber bleiben nur ca. 1 Stunde lang.

Aleyna (2, Türkisch) spielt lange mit Holzbausteinen, die auf einer Platte nebeneinander aufgelegt werden müssen. Sie wird ungeduldig, wenn sie einen Baustein nicht reinpassen kann. Sie spricht noch keine vollständigen Wörter, sondern nur Silben.

Molly (5, Khmer) und Tarik (5, Bosnisch) spielen miteinander Memory. Sie unterhalten sich auf Deutsch, beide sprechen Deutsch sehr gut, akzentfrei. Ich setze mich zu ihnen und am Ende zählt Molly die Karten, die sie sammelte. Wenn ich sie lobe, dass sie schon so gut zählen kann, spricht sie mich an:

Molly (5, Khmer): „Ich habe Deutsch und Kambodscha. Ich spreche auch Englisch. One, two, three, four, five, six, sieben, eight, nine, ten, eleven, twelve“.

Sie sagt, dass sie Deutsch und Kambodscha spricht, vermischt also den Namen des Landes, aus dem sie stammt (Kambodscha), mit der Sprache, die dort gesprochen wird und die ihre Eltern als ihre Muttersprache an gaben (Khmer). Wenn ich sie auf Englisch anspreche, wo sie Englisch gelernt hat, versteht sie mich wahrscheinlich nicht, weil sie nicht antwortet. Sie beginnt aber weiter zu zählen, die Zahlen sind eine Mischung aus dem Deutschen und dem Englischen. Ich sage ihr nach jeder Zahl das richtige Wort auf Englisch. Wir kommen zu 19 und dann schaut sie mich fragend an und sagt nichts mehr. Ich sage „twenty“, sie wiederholt und geht weiter „one and twenty“. Beim Zählen auf Englisch macht sie einen Transfer aus dem Deutschen. Wenn ich ihr zu erklären versuche, wie es auf Englisch weiter geht verliert sie das Interesse und beginnt mit Tarik weiter Memory zu spielen. Während der Unterhaltung versucht Tarik die Anzahl der Karten zu vergleichen, indem er sie aus den Händen von Molly ausnimmt und auf dem Boden zwei Staffeln bildet und ihre Höhe vergleicht. Er macht den Eindruck, dass er noch nicht zählen kann. Wenn er verliert, versucht er die Karten von Molly zu nehmen. Wenn sie dies nicht erlaubt, beginnt er laut zu weinen. Die Pädagogin P5 kommentiert, dass er immer gewinnen muss und sonst aufgeregt wird.

Die Mitarbeiterinnen greifen ein, wenn es Konflikte gibt und versuchen den Kindern die ganze Zeit eine sinnvolle Beschäftigung zu finden, schlagen ihnen oft Entwicklungsspiele vor. Vorgelesen wird jedoch nicht. Die Pädagogin P5 macht Adventtässchen für die Kinder, sie schneidet Rechtecke aus dem bunten Stoff aus und näht sie, wobei sie das jeweilige Kind, für das die Tasche vorbereitet wird, einbezieht. Sie bereitet eine Tasche für Judith (3, Rumänisch) vor und instruiert das Mädchen, die Nadel zu ziehen. Es kommt ihr Bruder, fragt, was da gemacht wird, und weil die Pädagogin P5 gerade ein anderes Kind ermahnt, erklärt ihm Judith auf Rumänisch, was da vorbereitet wird. Wenn ich sie frage (auf Deutsch), was für ein Kuscheltier sie mitgebracht hat, antwortet sie immer noch schüchtern „Ente“. Auf weitere Fragen, wie z. B. ob das ihr Lieblingsspielzeug ist, antwortet sie nur mit dem Kopfnicken.

Die Buben Schapei (4, Bengali) und Sami (5, Rumänisch) legen zusammen ein Puzzle auf. Es kommt Tarik (5, Bosnisch) und will Sami helfen. Sami legt gerade einen Rand zusammen und als er sieht, dass Tarik ein Puzzle daran anzupassen versucht, ohne die gerade Linie zu beachten, sagt er auf den geraden Rand zeigend: „Siehst du nicht drut“. Er fügt vermutlich ein rumänisches Wort in einen deutschen Satz ein.

Wenn die Buben mit Rumänisch als Erstsprache beim Anziehen vor dem Spazierengehen Rumänisch miteinander reden, sind die anderen Kinder nicht besonders interessiert. Sie geben erst dann Acht, wenn Sami (5, Rumänisch) ein langes komisches Geräusch mit seinem Mund macht.

Beim Abholen der Kinder werden alle Mütter und Väter auf Deutsch begrüßt und verabschiedet. Wenn Schapei (5, Bengali) abgeholt wird, spricht die Mutter auch Deutsch mit den PädagogInnen, aber wenn sie den Jungen beruhigt, weil er zu weinen beginnt, dann spricht sie mit ihm auf Bengali (sie ist nach den Angaben der PädagogInnen überempfindlich und erlaubt dem Jungen auf dem Spielplatz nicht zu spielen, sie spricht kaum Deutsch). Die Mutter von Milos (5, Serbisch) kommt auch etwas früher und findet uns im Park. Sie begrüßt die beiden Mitarbeiterinnen auf Deutsch, aber dann spricht sie die Assistentin auf Serbisch an. Sie könnte ihren Sohn abholen und nach Hause gehen, aber anstatt dessen begleitet sie uns zurück in den Kindergarten und unterhält sich fröhlich mit der Assistentin. Sie scheint diese Unterhaltung sehr zu genießen.

Anife (6, Albanisch) bemerkt, dass es schneit und ruft begeistert: „Oh, es regnet Schnee!“, was (wahrscheinlich) ein Transfer aus dem Albanischen ist, wo man für Regnen und Schneien das gleiche Verb verwendet und die Unterscheidung durch das Hinzufügen vom Nomen macht (Es regnet Regen/ Es regnet Schnee).

Alle Kinder verabschieden sich auf Deutsch (Ciao, Auf Wiedersehen).

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Alle Kinder und Eltern werden auf Deutsch begrüßt: „Hallo“ bzw. „Morgen“ und antworten auch auf Deutsch. Kinder zeichnen am Anfang.

Es gibt drei Kinder, die entweder Bosnisch oder Kroatisch als Muttersprache haben und sie unterhalten sich auf BKS. Wenn ich zu Magdalena (7, Kroatisch) sage:

Ich: „Ich habe vergessen, dass du Serbisch und nicht Deutsch als Muttersprache hast“,

korrigiert sie mich:

Magdalena (7, Kroatisch): „Kroatisch“.

Ich begrüße Anife (5, Albanisch), die inzwischen zu uns kommt und uns zuhört und ich frage sie, welche Muttersprache sie hat. Sie antwortet:

Anife (5, Albanisch): „Albanisch“.

Ich: „Und wie sagt man „Hallo“ auf Albanisch?“.

Sie überlegt eine längere Weile und sagt:

Anife (5, Albanisch): „Ich weiß nicht. [...] [Mamimor]“.

Dann beginnt sie an der Tafel zu zeichnen und will mit mir nicht mehr sprechen.

Inzwischen werden zwei Buben gebracht, deren Mutter Polin ist und sie verabschiedet sich von Dominik (2, Polnisch): „Daj Mami Bussi“, indem sie ein polnisches Verb in einem deutschen Satz verwendet (sie spricht mit den Kindern im Prinzip nur noch auf Deutsch). Dominik spielt mit ihr ein bisschen, macht Spaß, als ob er ihren Kuss und ihre Umarmung nicht gern hätte, was allgemeines Gelächter der Erwachsenen hervorruft. Kinder lachen dabei nicht.

Die Assistentin A3 spielt mit Mateusz (5, Polnisch), der erst vor einigen Monaten nach Österreich kam und spricht mit ihm manchmal Polnisch und manchmal Deutsch. Mateusz geht in den Kindergarten sehr gern. Er war am Vortag verärgert, dass er in den Kindergarten nicht konnte und auch wenn er abgeholt wurde. Er hat keine Scheu vor den anderen Kindern, er spricht sie auf Polnisch an und fühlt sich im Kindergarten sehr wohl, obwohl er dort erst seit 2,5 Monaten ist und in Österreich erst seit ca. einem halben Jahr. Er spricht noch kein Deutsch, aber ist neugierig auf die deutschen Wörter. Er hat eine Sprechauffälligkeit, er spricht den Laut „k“ statt „t“ aus. Er spricht gern auf Polnisch und spielt gern auch mit mir, wenn er bemerkt, dass ich Polnisch spreche. Er spricht mit mir die ganze Zeit auf Polnisch. Die Assistentin A3 unterhält sich mit mir gern auf Polnisch, sogar bei den Kindern oder bei der Kindergartenpädagogin, obwohl ich versuche, in ihrer Anwesenheit Deutsch zu verwenden. Die Assistentin A3 sagt, dass die Kinder mit Polnisch oder BKS als Erstsprache sie vorwiegend in ihrer Erstsprache ansprechen.

Ich lege Puzzle mit Mateusz auf, ich übersetze ihm einige Begriffe auf Deutsch, er hört aufmerksam zu, aber wiederholt sie nicht. Die Assistentin A3 bereitet inzwischen die Jause vor.

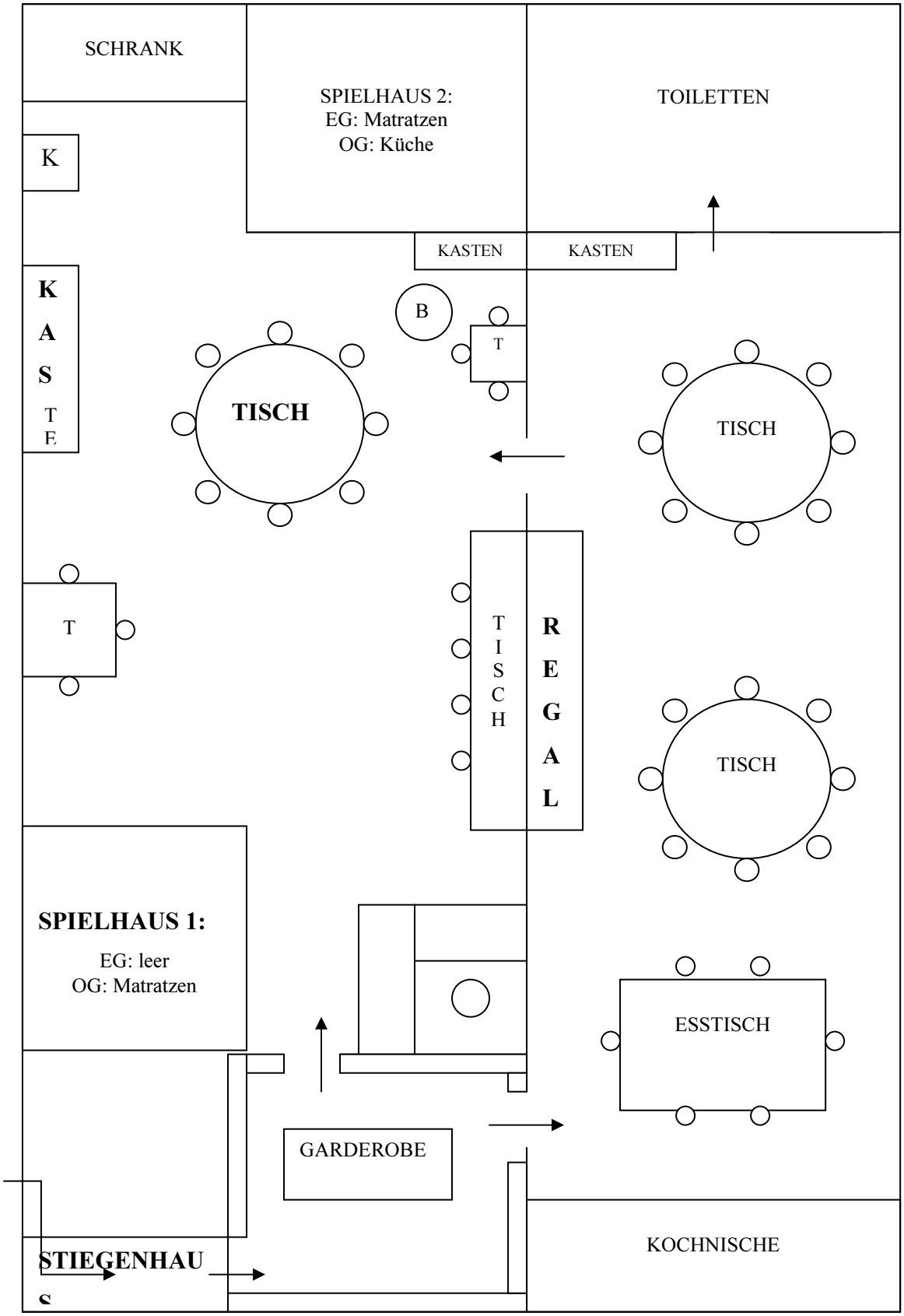
Wenn Jausezeit kommt, sammelt die Pädagogin P5 alle Kinder zusammen und bittet sie, sich auf dem Boden hinzusetzen. Die Mehrheit der Kinder setzt sich auf dem Boden, Mateusz (5, Polnisch) geht in Richtung Badezimmer. Die Pädagogin P5 wiederholt die Aufforderung langsam und deutlich und macht eine hinweisende Bewegung mit ihrem Arm, die dem Buben hilft, sie zu verstehen. Mateusz setzt sich dann auch auf dem Boden.

Während der Jause nimmt mich Alexander (3, Polnisch) an die Hand und zieht mich in Richtung Aufenthaltsraum. Er nimmt ein Puzzle mit und wir gehen zum Häuschen 2 zum Obergeschoss. Dort nimmt er aus dem Kasten die Puzzles aus aber will sie nicht auflegen, sondern spielt mit einer speziellen Lupe, die dabei ist. Ich spreche zu ihm auf Polnisch, kann ihn leider nicht verstehen und wechsle auf Deutsch. Alexander (3, Polnisch) kann noch nicht richtig sprechen, er kann noch keine richtigen Wörter aus den Silben zusammenstellen und es klingt wie wiederholte Silbenketten. Er behält gleichzeitig sehr gut die Melodie der Sprache und man kann von der Satzprosodie erkennen, ob es eine Frage oder eine Aufforderung ist. Dann kommt zu uns Mateusz (5, Polnisch), dem ich versprochen habe, mit ihm nach der Jause Puzzle aufzulegen und will, dass ich herunterkomme. Ich lade ihn ein, uns zu begleiten, aber er will nicht, er sagt auf Polnisch, dass ich es ihm versprochen habe. Wenn ich sage (auf Polnisch): „Chodź, chodź“ (vom Polnischen: „Komm, komm“), schreit auch Alexander (3, Polnisch): „Chodź!“ zu Mateusz und er setzt sich zu uns. Es scheint, dass Alexander das polnische Wort erkannte. Seine Mutter sprach zu ihm anfänglich auf Polnisch, aber dann verzichtete sie darauf.

Da das Puzzleauflegen mit Alexander (3, Polnisch) nicht besonders gut geht, packen wir es zusammen und gehen nach unten, wo ich mit Mateusz (5, Polnisch) ein anderes Puzzle auflege. Die ganze Zeit sprechen wir auf Polnisch. Danach legt Mateusz ein anderes Spiel auf (die Froschentwicklung aus hölzernen Puzzles aufbauen) und ich bleibe mit ihm. Dann nimmt er ein anderes Spiel derselben Art, nur komplizierteres (Produktion von Schokolade), das für ihn zu schwer ist und er will es nicht mehr auflegen. Da kommt Magdalena (7, Kroatisch) zu uns und wir legen es zu zweit auf. Mateusz (5, Polnisch) geht inzwischen mit Schapei (4, Bengali) spielen, sie

spielen dann mit Dinosaurier und Autos in der Nähe von uns.
Ich spiele mit Magdalena (7, Kroatisch) ein anderes Spiel, dass auf der Magnetanziehung beruht und danach bringt sie Uno-Karten. Wir spielen zu zweit, sie gibt die Karten aus, wobei ich sie bitte auf Kroatisch zu zählen. Sie zählt dann auf Kroatisch bis sieben (so viele Karten werden ausgegeben). Während des Spiels unterhalten wir uns auf Deutsch und lachen viel. Dann kommt zu uns Mateusz und fragt:
Mateusz (5, Polnisch): „Mogę pograć z wami?“ (vom Polnischen: „Darf ich mit euch spielen?“)
Magdalena (7, Kroatisch): „Nein, du kannst es nicht“.
Sie versteht den polnischen Satz und antwortet auf Deutsch, dass sie nicht will, dass er mitspielt.
Ich: „Aber wir können es ihm doch erklären“.
Wir spielen zu dritt. Mateusz (5, Polnisch) verteilt die Karten, wobei ich laut auf Deutsch bis sieben zähle. Dann beginnen wir zu spielen und ich erkläre ihm auf Polnisch, was zu machen ist und worauf das Spiel beruht. Magdalena (7, Kroatisch) hört uns aufmerksam zu, wenn ich zu Mateusz auf Polnisch sage: „jeszcze jedna“ („noch eine“), „jaki kolor?“ (welche Farbe), „czekaj“ („warte“), „możesz?“ (kannst du?). Dann beginnt sie zu ihm auf Kroatisch zu sprechen, weil die Begriffe aus dem Kartenspiel auf Kroatisch und Polnisch ähnlich sind:
Mateusz (5, Polnisch): „Ja rzucam?“ (vom Polnischen: „Lege ich auf?“)
Magdalena (7, Kroatisch): „Stawi!“ (vom BKS: „Leg auf!“)
Ich: „Musisz wziąć dwie karty“. (vom Polnischen: „Du musst zwei Karten ziehen“.)
Mateusz zieht nur eine Karte, worauf Magdalena reagiert:
Magdalena (7, Kroatisch): „Ješče jednu kartu!“ (vom BKS: „Noch eine Karte!“).
Der kroatische Satz ist dem Polnischen sehr ähnlich (die Wortstämme sind gleich, die Endungen anders), Mateusz versteht sie und zieht noch eine Karte. Wenn Magdalena auch andere Begriffe auf Kroatisch verwendet, versteht Mateusz sie besser, als wenn wir ihm etwas auf Deutsch erklären würden: „Zeleno!“ (Kroatisch) – zielony (Polnisch) – grün,
„Cerveny!“ (Kroatisch) – czerwony (Polnisch) – rot,
„Ne ma!“ (Kroatisch) – Nie ma! (Polnisch) – Er hat es nicht!
„Ne maš četri“. (Kroatisch) – Nie masz czwórki. (Polnisch) – Du hast keinen Vierer.
„Beremo!“ (Kroatisch) – Bierzesz! (Polnisch) – Du nimmst!
Am Ende sprechen wir während des Spiels drei Sprachen: Magdalena und ich – Deutsch und Kroatisch, Mateusz und ich – Polnisch und Deutsch, Magdalena und Mateusz – Kroatisch und Polnisch. Danach kommt zu uns ein anderes Hortmädchen, dessen Muttersprache BKS ist und spielt Uno mit Magdalena. Sie unterhalten sich anfänglich auf Deutsch und dann auf BKS.
Ich spreche inzwischen mit der Assistentin A3 auf Polnisch. Sie erzählt mir, dass Filip (4, Rumänisch) Judit (3, Rumänisch) sehr gern hat. Wenn Filip Judit sagt: „Ich liebe dich. Liebst du mich auch?“ und sie antwortet „Nein“, dann ist er sehr traurig. Judit ist an diesem Tag nicht im Kindergarten und die Assistentin A3 fragt Filip auf Deutsch:
A3: „Wo ist Judit heute?“.
Filip (4, Rumänisch): „Ich glaube zum Arbeit“.
Es sagt den deutschen Satz mit einem Grammatikfehler, aber die Assistentin korrigiert ihn nicht. Die Assistentin A3 macht manchmal Fehler in den Flexionsendungen und spricht Deutsch mit einem leichten polnischen Akzent. Dann fragt sie ihn: „Liebst du sie noch?“ aber Filip geniert sich zu antworten.
Anife (5, Albanisch) spielt am liebsten mit Jovana (6, Serbisch) und wenn diese im Kindergarten nicht da ist, ist es ihr sofort langweilig. Wenn Jovana im Kindergarten nicht da ist, will Anife nicht allein die Treppe herunterkommen, sondern muss von der Mutter nach unten in die Gruppe gebracht werden. Sie verstehen sich sehr gut. Jovana (6, Serbisch) spielt viel lieber mit Anife (5, Albanisch), als mit den anderen Kindern mit BKS als Erstsprache. Die Erstsprache ist in ihrem Fall bezüglich der Auswahl der Spielkameraden nicht entscheidend. Die Kinder bilden keine festen Gruppen, sondern wechseln oft die Spielkameraden. Die älteren Kinder helfen den jüngeren oft und spielen mit ihnen auch gern.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 2



10. Bewertungsbogen Kiga 2

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	[2]	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
												7.2		✓					
2	**Linguistic landscape**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2	✓						
								5.3	✓										
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3		✓						5.3		✓									
								5.4		✓									
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓										
1.4		✓		3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 **[4]** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 **[3]** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 **[3]** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 **[2]** 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **[6]** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 **[7]**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 **[4]** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓						5.3		✓					

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2	✓		
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 [6] 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 [5] 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3		✓	

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 [3] 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 [3] 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 [3] 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 2

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	6
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	4
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	4
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	4
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	1
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	4
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	5
14A	Gruppenstruktur allgemein	5
	Mittelwert (Summe/12)	4,6

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

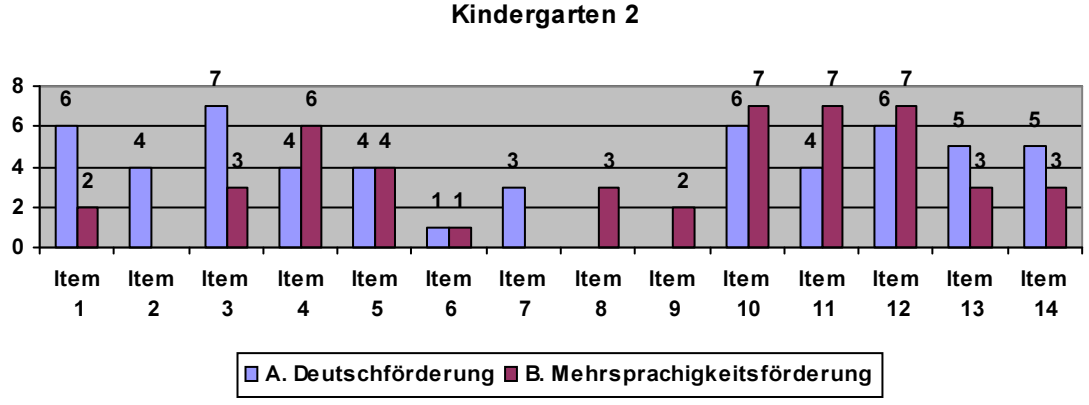
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	2
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	3
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	6
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	4
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	3
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	4,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	4,6
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	4,0
11.3.3.	Mittelwert	4,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 3

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 3, 20. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 13%	Probleme mit Deutsch: 60%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mo 19.11.2007 6.30-12.30	B2: Di 20.11.2007 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 21.11.2007	B2: 22.11.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten)	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen (Marienkäfer und Spatzen)	
Beobachtete Gruppe	1 Kiga-Mischgruppe 2 bis 6 Jährige (Spatzengruppe)	
Alter des jüngsten/ältesten Kind.	2 Jahre 2 Monate	6 Jahre 1 Monat
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 19	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 7	Buben: 15
Anzahl anwesender Kinder	B1: 17	B2: 16
Anwesende ErzieherInnen	B1: Lang: P6, kurz: A4	B2: lang: P8, kurz A5
Beobachtungsräume	B1: 1 Aufenthaltsraum Strasse während Spaziergangs	B2: 1 Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr zahlreich, ca. 500 (!)	ca. 30 (in einer anderen Sprache oder in mehreren Spr.: Deutsch, Franz., BKS, Türk.)
2.	Sprachspiele	einige	0
3.	Audioaufnahmen	0	0
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	Schlaumäuse	
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 1 Es gibt sehr zahlreiche Bücher auf Deutsch, die thematisch geordnet werden sowie mehrere Bücher in einer anderen Sprache, z. B. Türkisch, BKS, Polnisch und mehrsprachige Bücher, in denen eine Geschichte in vier unterschiedlichen Sprachen verfasst wird: Deutsch, Französisch, BKS, Türkisch.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen?	ja	
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?	ja	

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

ad. 1 Die externen Dolmetschdienste werden laut der Leiterin nicht gebraucht, weil im Kindergartenteam viele Sprachen gesprochen werden: Polnisch, Russisch, Serbokroatisch, Tschetschenisch.
ad. 2 Die wichtigen Informationen, z. B. über Kopfläuse, werden auch in anderen Sprachen zugeschickt, und zwar Russisch, Serbokroatisch, Türkisch.
ad. 4 Eine Umfrage wird unregelmäßig durchgeführt.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P6	Polnisch	Deutsch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P7	Polnisch	Deutsch	Kiga-Pädagogin
3.	P8	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin, Springerin
4.	A4	Serbokroatisch	Deutsch, Russisch	Assistentin
5.	A5	Deutsch		Assistentin

Zum späteren Zeitpunkt gibt es im Kindergarten auch eine Assistentin, die Tschetschenisch beherrscht.

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	2
2.	Arabisch	1
3.	Englisch	1
4.	Französisch	2
5.	Kurdisch	1
6.	Rumänisch	1
7.	Russisch	2
8.	Serbisch	2
9.	Tschetschenisch	3
10.	Türkisch	4
	Insgesamt BKS	2
	Insgesamt	10 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	2
2.	Algerien	1
3.	Kongo	2
4.	Nigeria	1
5.	Rumänien	1
6.	Russische Föderation (Russland)	2
	Russische Föderation (Tschetschenien)	3
7.	Serbien und Montenegro	2
8.	Türkei	4
	Türkei (Kurdistan)	1
	Insgesamt	8 Herkunftsländer

Staatsbürgerschaften der Kinder

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	6
2.	Kongo	2
3.	Nigeria	1
4.	Russische Föderation	5
5.	Serbien	1
6.	Türkei	4
	Insgesamt	6 Staatsbürgerschaften

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	3

2.	Islamisch	11
3.	Serbisch-orthodox	3
4.	Sikh	2
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Kimberly	4	Deutsch		1	
2.	Melissa	3	Deutsch		a	
3.	Omar	3	Arabisch		a	
4.	Aliny	4	Englisch		3	
5.	Kelvin	2	Französisch		a	
6.	Olivia	4	Französisch		1	spricht Deutch sehr gut, gut voran beim Schreiben, sehr aufgeschlossen
7.	Helin	5	Kurdisch		5	seit 2 Monaten in Kiga, spricht Deutsch überhaupt nicht, versteht auch sehr wenig
8.	Gloria	4	Rumän./Serbisch		1	spricht Deutsch sehr gut
9.	Marha	4	Russisch		3	
10.	Magomed	3	Russisch		a	
11.	Kristijan	4	Serbisch		4	versteht noch sehr wenig, eine Assistentin mit Serbokroatischkenntnissen übersetzt für ihn
12.	Kristina	2	Serbisch		a	
13.	Ruslan	3	Tschetschenisch		a/2	
14.	Diana	4	Tschetschenisch		1	
15.	Islam	3	Tschetschenisch		a	
16.	Furkan	3	Türkisch		1	spricht Deutsch schon sehr gut
17.	Muhammed	3	Türkisch		a	
18.	Meryem	3	Türkisch		a	
19.	Merte	2	Türkisch		a	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	4	21,1%
2.	Eher gut	-	-
3.	Mittelmäßig	2	10,5%
4.	Eher nicht gut	2	10,5%
5.	Überhaupt nicht gut	1	5,3%
	(altersgemäß)	10	52,6%
	Insgesamt	19	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,6	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 3

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist relativ groß, er befindet sich im ersten Stock eines Wohngebäudes und besteht aus mehreren Räumen. Es gibt zwei Aufenthaltsräume für Mischgruppen, ein kleines Büro der Leiterin, wo auch die Sachen und Jacken der MitarbeiterInnen gehalten werden, eine Toilette für Kinder, eine Toilette für Erwachsene und die Küche mit Kabinett. Draußen gibt es eine Terrasse und einen eigenen Spielplatz des Kindergartens. Die Räume sind sehr gut beleuchtet mit natürlichem Licht, die Fenster sind groß, lassen viel Licht ein und sind leicht zu öffnen. Im langen Flur, der die Räumlichkeiten der Kinder verbindet, wurde eine schöne Garderobe für Kinder organisiert. Jedes Kind hat dabei ein kleines Körbchen, in dem seine Sachen gehalten werden können. Die Küche ist gut ausgestattet, da es ein Ganztagskindergarten ist, in dem die Kinder nicht nur die Jause, sondern auch zu Mittag essen. Der Aufenthaltsraum der beobachteten Gruppe ist groß (ca. 40m^2) und mit einem leichten Vorhang auf zwei Teile geteilt. In dem ersten Teil haben Kinder einen größeren Tisch, an dem sie hauptsächlich essen und drei kleinere Tische, an denen sie spielen und zu Mittag auch essen. Es gibt dort auch eine durch niedrige Kasten abgegrenzte Fläche mit einem schönen dicken Teppich, wo Kreisspiele am Vormittag organisiert werden. In dem zweiten Teil, der etwas schmaler ist, befindet sich die Kuschelecke, in der am Boden eine große dicke Matratze liegt. Außerdem befinden sich an den Wänden Kasten mit unterschiedlichen Spielen.

Größe des Kindergartens und Öffnungszeiten

Der Kindergarten ist das ganze Jahr lang geöffnet, von 6.30 bis 17.30. Die Einrichtung ist mittelgroß, sie besteht aus zwei Kindergarten-Mischgruppen von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Die Kinder werden in einer Gruppe gesammelt und um 8.30 geht eine Gruppe zu ihrem Aufenthaltsraum. Deswegen waren am Anfang der Beobachtung auch Kinder aus der zweiten Gruppe. Während des Spaziergangs wurden die Kinder gemischt und gingen zusammen als eine größere Gruppe spazieren.

Team

Das Team ist sehr freundlich, die Mitarbeiterinnen scheinen einen guten Kontakt zu haben und sich gut zu kennen. Im Team werden außer Deutsch folgende Sprachen gesprochen: Polnisch (2 Personen), Russisch (1), Serbokroatisch (1).
Während der ersten Beobachtung bleibt die Pädagogin P6 und die Assistentin A4 in der beobachteten Gruppe. Während der zweiten Beobachtung werden die Kinder durch die Pädagogin P8 (Springerin) und die Assistentin A5 betreut.

Elterninfo

Es gibt keine externen Dolmetschdienste, die vom Träger zur Verfügung gestellt werden. Die Mitarbeiterinnen sprechen solche Sprachen wie Polnisch, Serbokroatisch und Russisch, und übersetzen in diesen Sprachen, falls dies notwendig ist. Die meisten Eltern, die des Deutschen nicht mächtig sind, bringen jedoch Bekannte mit, die für sie übersetzen. Manchmal übersetzen auch ältere Kinder, welche die jeweilige Sprache kennen.

Sprachbezogene Ausgestaltung

Im engeren Teil des Aufenthaltsraums gibt es ein Regal mit einigen Büchern, von dem die Kinder Bücher nehmen können. Ein großes Regal mit Büchern, die sich nicht in der Reichweite der Kinder befinden, steht im Eingangsflur. Die Sammlung ist erstaunlich groß, es gibt sehr zahlreiche Bücher (ca. 500), die thematisch geordnet sind. Es gibt auch ca. 30 Bücher, die entweder in einer anderen Sprache als Deutsch, oder in mehreren Sprachen verfasst wurden. Es gibt beispielsweise ein Buch mit Liedern aus verschiedenen Ländern (ca. 50 Sprachen), leider ohne Noten oder ein Buch mit kurzen Geschichten, die jeweils in vier Sprachen verfasst wurden (Deutsch, Französisch, BKS, Türkisch). Die Erzieherinnen besitzen einen eigenen Ordner mit kopierten Noten und Liederworten und singen oft mit den Kindern im Kreis, eine Pädagogin spielt dabei Gitarre.
Im Aufenthaltsraum gibt es keine ausgehängte Liste mit den Sprachen der Kinder. Die Leiterin erlaubt mir die Evidenzblätter der Kinder anzuschauen, in denen die Daten zur Erstsprache, Nationalität, Bekenntnis und bei manchen Kindern zu Deutschkenntnissen gibt (MS: 1 Kind, gut: 2 Kinder, genügend: 4 Kinder, befriedigend: 1 Kind, nicht genügend: 3 Kinder, k.A.: 8 Kinder).

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 13% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 60% Probleme mit

Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 10,5% (2) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 89,5% (17) eine andere Erstsprache. Die sprachliche Vielfalt umfasst dabei 8 Sprachen neben Deutsch, wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden.
Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist mittelmäßig. 21,1% (4) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 10,5% (2) mittelmäßig, 10,5% (2) eher nicht gut und 5,3% (1) überhaupt nicht gut. Weitere 52,6% (10) sind noch so klein (2 oder 3 Jahre alt), dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Sprachticket
Im Kindergarten wurden keine Sprachtickets eingelöst.

Sprachverwendung im Kindergarten
Die tschetschenischen Kinder, die in diesem Kindergarten zahlreich da sind, neigen dazu, miteinander zu spielen und Tschetschenisch zu sprechen. Sie kennen sich jedoch oft von zu Hause, sind NachbarInnen. Die Kinder mit Türkisch als Erstsprache unterhalten sich schon auf Deutsch. Den Kindern wird prinzipiell erlaubt, ihre Erstsprache zu sprechen. Wenn es Verständigungsprobleme gibt, wird eine Mitarbeiterin geholt, die die jeweilige Erstsprache des Kindes kann und ihm in der Erstsprache erklärt, worum es sich handelt (möglich im Falle des Polnischen, Russischen und Serbokroatischen).

Frühes Fremdsprachenlernen
Kein

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag
Zu Beginn der Beobachtung gibt es in der Gruppe drei Mädchen. Ein ist sehr schüchtern (Kimberly, 4, Deutsch) und die zwei Schwestern sind sehr aufgeschlossen (Gloria, 4, Rumänisch/Serbisch und Arijana, 5, Rumänisch/Serbisch). Sie reichen mir die Hand zur Begrüßung. Ich setze mich an einem Kindertisch und schreibe mir die Sprachen der Kinder von der Evidenzliste der Leiterin ab. Inzwischen spreche ich mit der Pädagogin P6 auf Polnisch, sie erzählt mir, wie alles im Kindergarten funktioniert. Die rumänisch-serbischsprachigen Schwestern setzen sich zu mir und schauen zu, was ich tue. Ich erkläre ihnen, dass ich mir ihre Sprachen notiere und Arijana (5, Rumänisch/Serbisch) sagt, sie kommen aus Serbien. Die Assistentin A4 erklärt mir, dass sie zwar aus Serbien kommen, aber zu Hause Rumänisch sprechen. Sie können beide Sprachen. Dann sage ich „Zdravo“ zu ihnen, was „Hallo“ auf Serbisch heißt und sie schauen sich einander überrascht kurz an und lächeln ein bisschen, aber sagen noch nichts. Dann höre ich auf zu schreiben und frage sie, ob sie mir etwas auf Serbisch vorsingen könnten. Sie tun das nicht und ich schlage vor, dass ich etwas auf Serbisch vorsinge. Ich singe ein einfaches Kinderlied vor („Zeleni se jagodo“) und sie hören gern zu. Dann bringen sie eine Art Puzzle aus Holz, wo man die Gestalten der Tiere in das richtige Loch anpassen muss. Inzwischen kommen mehrere Kinder, unter anderem Ruslan (3, Tschetschenisch). Wir nennen jeweils die Tiere auf Deutsch, die Mädchen benennen sie richtig. Wenn wir zum Fisch kommen, zeige ich daraufhin und sage:
Ich: „Ryba“ (vom Russischen: „Fisch“)
Ich verwende die russische Bezeichnung für Fisch, weil es mir scheint, dass Ruslans Erstsprache Russisch ist. Er kommt zwar aus der Russischen Föderation, aber seine Erstsprache ist Tschetschenisch. Er zeigt auf den Fisch mit seinem Finger hin und sagt mit Überzeugung:
Ruslan (3, Tschetschenisch): „Nein, Fisch“.
Er korrigiert mich auf diese Weise.
Inzwischen kommen mehrere Kinder, manche sind daran interessiert, was wir spielen und was ich mir notiere. Wir entscheiden uns zu malen, Ruslan (3, Tschetschenisch) geht weg, aber es kommt Furkan (3, Türkisch), setzt sich auf meinem Geschoss, zeichnet und will von meinem Geschoss nicht herunterkommen. Es kommt zu uns auch Helin (5, Kurdisch). Sie spricht noch kein Deutsch, da sie erst vor zwei Monaten in den Kindergarten kam. Sie kann auf Deutsch nur „Ja“ und „Nein“ sagen. Sonst sagt sie nichts auf Deutsch, sie wiederholt auch die genannten Gegenstände nicht. Sie lächelt viel und man hat den Eindruck, dass sie noch nicht viel begreift. Sie ist aber freundlich und lächelt viel.
Zwischen 8.30-9.30 gibt es Jause. Furkan (3, Türkisch) fragt Meryem (3, Türkisch) auf Deutsch:
Furkan (3, Türkisch): „Was hast du geesst?“.
Er wendet sich an sie auf Deutsch, obwohl die beiden Türkisch als Erstsprache haben. Zu Ruslan (3, Tschetschenisch) kommt seine Schwester Diana (4, Tschetschenisch) und sie unterhalten sich auf Tschetschenisch, danach geht Ruslan woanders spielen.

Es kommt Olivia (4, Französisch), die sehr kontaktfreudig und an allem interessiert ist. Sie verzichtet sehr bald auf das Zeichnen und fragt, was ich mache. Ich erkläre, dass ich mir Notizen von dem mache, was ich sehe. Arijana (5, Rumänisch/Serbisch) fragt mich, wie man meinen Namen schreibt. Ich schreibe es auf ein kariertes Blatt Papier und dann schreibt sie ihren Namen daneben. Danach will mir auch Olivia ihren Namen aufschreiben. Die beiden Mädchen schreiben verständlich mit Großbuchstaben. Danach schreibt mir auch Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) ihren Namen auf. Sie kann nur einzelne Buchstaben schreiben, aber sie macht so viele Zeichen, wie viele Buchstaben es in ihrem Namen gibt. Danach beginnt die Faszination mit dem Schreiben – alle Kinder wollen ein kariertes Blatt Papier von mir haben, und auch mit dem Kuli schreiben. Da ich den einzigen Kugelschreiber habe, reißen sich die Kinder den Kuli aus den Händen, so dass ich eingreifen muss. Auch Helin (5, Kurdisch) schreibt mir den Buchstaben „H", zeigt darauf mit dem Finger und sagt „Helin", laut und deutlich. Da ich den Eindruck habe, dass sie will, dass ich ihren Namen wiederhole, tue ich das und sage danach, wie ich heiße. Andere Kinder wiederholen im Chor syllabierend „E-we-li-na", aber Helin tut das nicht. Kinder reisen sich den einzigen Kugelschreiber aus ihren Händen aus und wollen damit schreiben und nicht mit den Stiften zeichnen. Danach legt Furkan (3, Türkisch) ein Puzzle auf, immer auf meinem Geschoss sitzend und die Mädchen schreiben tüchtig an einem anderen Tisch. Furkan spricht Deutsch ganz gut, manchmal macht er noch syntaktische Fehler, aber man kann sich mit ihm sehr gut verständigen.

Um ca. 10.15 räumen wir auf, Kinder bilden einen Morgenkreis, was sehr lange dauert, die Pädagogin P6 nimmt die Gitarre und die Noten und beginnt das Gespräch mit den Kindern.

P6: „Wer kommt zu uns bald?"

Olivia (5, Französisch): „Nikolo"

P6: „Ja, und zu wem kommt Nikolo?"

Kinder: „Zu den braven Kindern".

P6: „Und was hat der Nikolo an?".

Kinder: „Geschenke!".

Die Pädagogin P6 leitet das Gespräch so, dass die Kinder zu der roten Jacke kommen. Danach singen sie gemeinsam ein Lied über Nikolo, sie lernen eine neue Strophe. Beim Morgenkreis setzen sich die Geschwister nebeneinander und reden miteinander in ihrer Erstsprache. Das Eingewöhnungskind (2, Türkisch), das allein ohne Mutter bleibt weint laut die ganze Zeit, ca. drei Stunden lang, was den erwachsenen Personen auf die Nerven geht. Die Mutter selbst spricht nicht so gut Deutsch. Inzwischen bemerkt die Pädagogin P6, dass Kristjan (4, Serbisch) mit einem grünen Geldschein spielt und will überprüfen, ob das echtes Geld ist. Kristjan hat Angst, dass sie ihm das Geld nehmen will und lässt es nicht zu. Da ruft die Pädagogin P6 die Assistentin A4 mit BKS als Erstsprache und bittet sie, ihn danach in BKS zu fragen und die Sache zu klären. Als die Assistentin A4 ihm auf Serbisch erklärt, dass sie den Geldschein nur anschauen will, lässt es Kristjan zu. Es ist zwar echtes Geld, aber serbisches, von sehr kleinem Wert (€ 1-2) und die MitarbeiterInnen lassen es ihn behalten. In einem Konfliktmoment oder einem Missverständnis aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse erweisen sich die Sprachkenntnisse der Assistentin als sehr wichtig.

Nach dem Morgenkreis gehen die Kinder spazieren. Das Anziehen und das Stellen in der Zweierreihe dauert eine halbe Stunde. Manche Kinder haben keine Jacke mit, weil sie in demselben Gebäude wohnen und nur nach unten gebracht werden, ohne eine Jacke anziehen zu müssen. Die Eltern bringen dann die Jacken nach einem Anruf. Die beiden Gruppen werden in eine Gruppe zusammengefasst und spazieren gemeinsam. Ich unterhalte mich während des Spaziergangs mit der Pädagogin/Leiterin P6 auf Polnisch. Als ich mit den Kindern kurz allein bleibe und mich auf Deutsch an sie wende, sagt ein Bub zu mir:

Gabriel (5, Arabisch): „Du sprichst so komisch".

Ich: „Weil ich Polnisch als Muttersprache habe".

Gabriel (5, Arabisch): „Und ich habe Arabisch".

Ich frage ihn dann, wie „Hallo" auf Arabisch ist, aber er kann es nicht sagen.

Die Pädagogin/Leiterin P6 erzählt mir während des Spaziergangs:

P6: „Wir müssen mit den Kindern ausgehen, auch wenn das Wetter nicht schön ist, weil sie sonst nie ausgehen. Die Eltern gehen nie in die frische Luft. Sie bringen die Kinder ganz in der Früh in den Kindergarten, gehen also die Treppe runter, und holen sie erst spät ab. Sie wollen mit den Kindern zu Hause nichts machen. Die ganze Erziehungsarbeit überlassen sie uns".

Nach dem halbstündigen Spaziergang gehen wir zurück, die Kinder ziehen sich aus, waschen sich die Hände, setzen sich an den bedeckten Tischen und warten auf das Mittagessen.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Am Anfang der zweiten Beobachtung spiele ich mit Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) und Arijana (5,

Rumänisch/Serbisch) Memory. Beide Mädchen sprechen die ganze Zeit Deutsch mit mir, sie können sich auf Deutsch gut ausdrücken. Inzwischen kommt Ruslan (3, Tschetschenisch) und setzt sich zu uns, so dass wir zu viert spielen. Ruslan sagt nicht viel, aber ich versuche jedes Mal das jeweilige Tier auf Deutsch zu nennen. Alle drei wiederholen von sich selbst und gern, Mädchen deutlich und laut, Ruslan etwas leiser, weil er die Regel des Memory noch nicht begreift und sich die Karten zusammenstellt. Am Ende zählen wir die Karten. Jedes Mädchen zählt laut auf Deutsch, wir kommen bis zehn, weil Arijana insgesamt zehn Karten sammelte. Und dann bitte ich sie die Karten noch einmal auf Serbisch zu zählen. Sie sind ein bisschen verwirrt, aber ich beginne laut zu zählen „jedan, dva“ und sie freuen sich schon und zählen beide mit mir laut und deutlich auf Serbisch bis zehn. Wenn ich inzwischen einen Fehler bei „fünf“ mache und das russische Wort „piat“ statt dem serbischen „pet“ sage, ist Arijana verwirrt, aber ich korrigiere mich. Da ich „neun“ und „zehn“ nicht so gut aussprechen kann, wollen sie noch einmal vom Anfang an zählen und wir tun dies gemeinsam. Wir spielen Memory einige Male und jedes Mal zählen wir auf Serbisch. Es scheint mir, dass sie Spaß daran haben. In einem Moment dreht sich Gloria um (4, Rumänisch/Serbisch) und fragt freundlich Kimberly (4, Deutsch), die nicht weit von uns allein spielt: „Willst du auch?“. Kimberly antwortet nur kurz „Nein“ und spielt weiter allein. Gloria fragt sie nichts mehr.

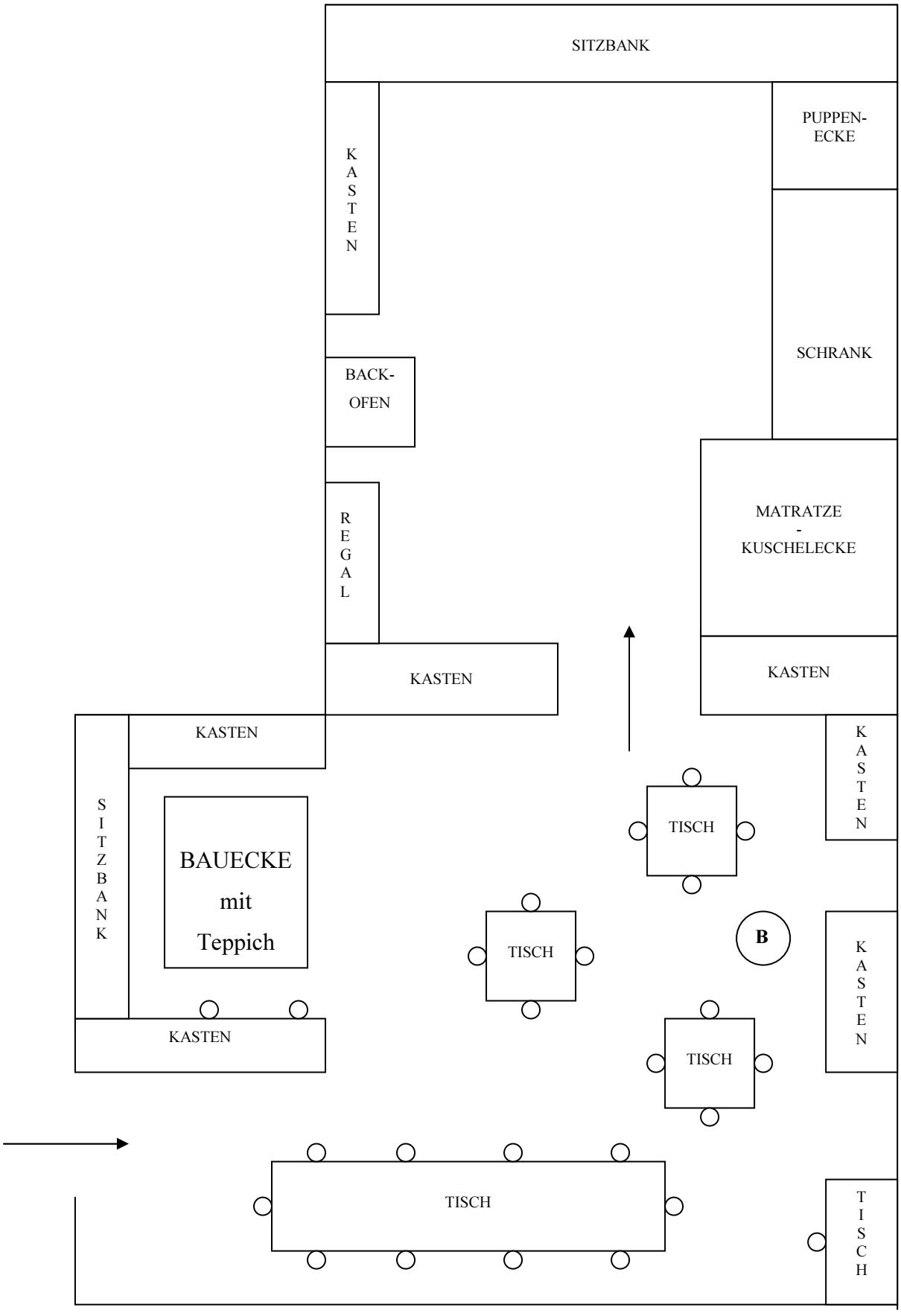
Danach bringt Arijana (5, Rumänisch/Serbisch) ein Kinderbuch „Bussi-Bär“ und will, dass ich es ihr vorlese. Da bei uns am Tisch auch die Assistentin A5 mit Deutsch als Erstsprache sitzt, schlage ich vor, dass sie besser das Buch vorliest. Die Assistentin A5 sagt: „Wieder das Bussi-Bär?“ und Arijana bejaht. Es zeigt sich, dass sie das Buch sehr gern hat und immer das gleiche Buch zum Vorlesen bringt. Die Assistentin A5 liest das Buch sehr deutlich und langsam vor und die Mädchen hören zu. Inzwischen kommen andere Kinder, alle sprechen mit ihren Eltern in ihrer Muttersprache und die Eltern begrüßen die Pädagoginnen auf Deutsch. Die Pädagoginnen nutzen die Möglichkeit aus, um sich mit den Eltern auszutauschen.

Wenn sich mehrere Kinder sammeln, nimmt die Pädagogin P7 die Kinder aus ihrer Gruppe in ihren Aufenthaltsraum. Um ca. 9 Uhr kommt auch Olivia (4, Französisch) und setzt sich sofort zu meinem Tisch, an dem einige Kinder zeichnen. Sie will jedoch sofort meinen Kugelschreiber haben und schreibt ihren Namen auf. Ich gebe alle drei Kugelschreiber aus, die ich diesmal gebracht habe und Kinder schreiben zuerst ihre Namen und dann ganze Sätze. Sie schreiben eigentlich keine Buchstaben sondern Zeichen, die den Buchstaben ähnlich sind, aber sie teilen sie auf Worte und schreiben eine Zeile unter der anderen, so dass sie wie ein vollständiger Text aussehen.

Wenn Helin (5, Kurdisch) kommt und mich in der Gruppe sieht, rennt sie zu unserem Tisch zu und bleibt die ganze Zeit mit mir. Sie freut sich offensichtlich. Sie will auch sofort schreiben. Obwohl ich den Kindern zu erklären versuche, dass sie gleich wohl auf einem glatten Blatt Papier mit einem Stift schreiben können, wollen sie die ganze Zeit einen Kuli und ein kariertes Blatt haben. Olivia (4, Französisch) schreibt die Zeichen ganz deutlich, ihre Reihen sind gerade. Gloria (4, Rumänisch/Serbisch) schreibt die Zeichen relativ deutlich, aber ihre Zeilen gehen schief nach unten. Helin (5, Kurdisch) schreibt nur einen Buchstaben „H“, relativ deutlich und gerade. Sie zeigt auf den Buchstaben und sagt „Helin“. Sie scheint nicht zu begreifen, dass der eine Buchstabe nicht den ganzen Namen widerspiegelt. Helin (5, Kurdisch) spricht zu mir auf Kurdisch, obwohl ich sie nicht verstehe. Sie wiederholt meinen Namen nicht, sondern sagt mir etwas auf Kurdisch, laut und deutlich und schaut mich an, so dass ich begreife, dass ich wiederholen sollte. Ich versuche die kurze vorgesagte Phrase zu wiederholen, aber sie ist unzufrieden und korrigiert mich. Gloria (4, Rumänisch/Serbisch), die uns zuhört wiederholt die kurdische Phrase ohne Problem, aber Helin gibt ihr nicht viel Achtung. Helin spricht auch andere Kinder auf Kurdisch an, obwohl sie sie nicht verstehen. Sie spricht während der zweiten Beobachtung sehr viel im Vergleich zum ersten Beobachtungstag. Wir zeichnen später ein Haus, sie hat Probleme eine gerade Linie zu zeichnen, ihre Linien sind immer kreisförmig. Ich zeichne die Rahmen eines Hauses für sie und sie zeichnet es drinnen. Dann versucht sie selbst das Haus zu zeichnen, aber ihre Linien sind immer gebogen. Sie bemerkt das selbst und ist damit unzufrieden, bewegt ihren Kopf missbilligend auf die Seiten. Helin zeichnet mir auch ihre Familie, die Zeichnungen sind sehr einfach. Die Kinder vergessen meinen Namen regelmäßig und sagen „Elewina“ statt „Ewelina“, was ein üblicher Fehler auch bei polnischen Kindern ist. Wenn sie Schwierigkeiten haben, es zu wiederholen sage ich die Silben getrennt: „E-we-li-na“ und die Kinder wiederholen gern im Chor auf dieselbe Art und Weise.

Die Pädagogin P8 kann die Ordnung in der Gruppe nicht so gut halten und die Kinder werden etwas wild, so dass sie zur Ordnung gebracht werden müssen. Danach wird wieder der Kreis gebildet und die Kinder singen wieder das Lied über Nikolo. Die Kinder geben mir ihre Zeichnungen, damit ich sie nach Hause nehme.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 3



10. Bewertungsbogen Kiga 3

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
												7.2	✓						
2	**Linguistic landscape**												1	2	**3**	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2		✓					
								5.3		✓									
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1**	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3	✓										
								5.4	✓										
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	**3**	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	**6**	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 **2** 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen **1** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität **1** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3	✓			3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 3

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	4
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

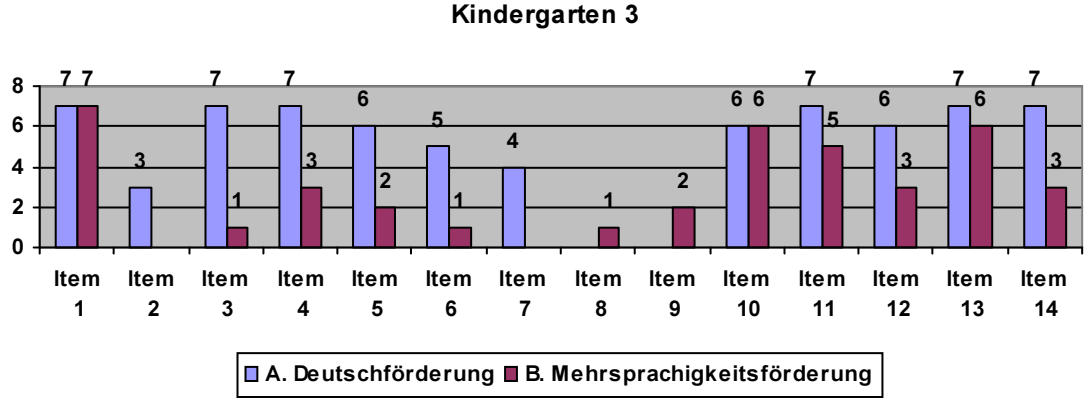
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	7
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	2
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	1
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	3
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,0
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,3
11.3.3.	Mittelwert	4,7

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 4

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 4, 2. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 23%	Probleme mit Deutsch: 60%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mo 10.12.2007 6.30-12.30	B2: Fr 14.12.2007 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 13.12.2007	B2: 15.12.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 Uhr (Ganztagskindergarten)	
Anzahl der Gruppen	1 Kinderstubengruppe, 1 Kindergartengruppe, 2 Hortgruppen	
Beobachtete Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe 3 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre 7 Monate	6 Jahre 1 Monat
Frühes Fremdsprachenlernen	Englisch, geführt durch eine Pädagogin, für alle Kinder, 20 Minuten pro Woche, in Gruppen von 8 Kindern	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 22	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 12	Buben: 10
Anzahl anwesender Kinder	B1: 19	B2: 19
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P9	B2: lang: P9
Beobachtungsräume	B1: 1 Aufenthaltsraum Spielplatz draußen	B2: 1 Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 3 Es kommt einmal die Woche eine ältere Dame, um den Kindern in Deutsch vorzulesen.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	ca. 100 (Leseecke: ca. 10)	0
2.	Sprachspiele	0	0
3.	Audioaufnahmen	ca. 10 pro Gruppe	0
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	1 (Schlaumäuse)	0
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?		nein
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen?		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?		nein

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.		Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P9	Deutsch	Englisch (Englischunterricht)	Kiga-Pädagogin

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

3.		Deutsch		Kiga-Pädagogin
4.		Deutsch		Kiga-Pädagogin, Springerin
5.		Deutsch		Kleinkindpädagogin
6.		Deutsch		Kleinkindpädagogin
7.		Afgh. Persisch, Arabisch	Deutsch	Hortpädagogin
8.		Deutsch		Hortpädagogin
9.		Deutsch		Assistentin
10.		Serbokroatisch	Deutsch	Assistentin
11.		Serbisch		Assistentin

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	3
2.	Arabisch	2
3.	Bosnisch	3
4.	Kroatisch	1
5.	Paschto/ Persisch	1
6.	Rumänisch	1
7.	Serbisch	4
8.	Tschetschenisch	1
9.	Türkisch	6
	Insgesamt BKS	8
	Insgesamt	9 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	3
2.	Ägypten	1
3.	Afghanistan	1
4.	Bosnien und Herzegowina	3
5.	Jordanien	1
6.	Kroatien	1
7.	Rumänien	1
8.	Russische Föderation (Tschetschenien)	1
9.	Serbien und Montenegro	4
10.	Türkei	6
	Insgesamt	10 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	4
2.	Islamisch	13
3.	Serbisch-orthodox	4
	Ohne Bekenntnis	1
	Insgesamt	3 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Natalie	4	Deutsch		2	
2.	Dominik	5	Deutsch		1	
3.	Vanessa	4	Deutsch		2	
4.	Aalaa	5	Arabisch		3	versteht viel, aber spricht sehr wenig
5.	Mohammed	5	Arabisch		1	
6.	Aleksa	3	Bosnisch		a	
7.	Aaron	5	Bosnisch		1	
8.	Darko	5	Serbisch		1	

9.	Anastasia	4	Bosnisch		2	
10.	Sandra	6	Kroatisch		1	
11.	Robert	4	Serbisch		1	
12.	Stefan	4	Serbisch		2	
13.	Eskander	3	Paschto/Persisch		a	
14.	David	4	Rumänisch		2	
15.	Rade	4	Serbisch		1	
16.	Helin	4	Türkisch		2	
17.	Hymera	4	Türkisch		2	
18.	Ismail	4	Türkisch		2	
19.	Selin	5	Türkisch		1	
20.	Talha	4	Türkisch		2	
21.	Aysenur	4	Türkisch		1	
22.	Malika	5	Tschetschenisch		5	seit 2 Monaten in Kiga, versteht fast nichts, spricht noch gar nicht Deutsch

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	9	40,9%
2.	Eher gut	9	40,9%
3.	Mittelmäßig	1	4,5%
4.	Eher nicht gut	-	-
5.	Überhaupt nicht gut	1	4,5%
	(altersgemäß)	2	9,1%
	Insgesamt	22	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,8	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 4

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist eher groß, er liegt im Erdgeschoss eines Wohnblocks im Neubau. Es gibt große Fenster, die viel natürliches Licht reinlassen. Im Beobachtungsraum gibt es keinen Computer. Der Kindergarten besitzt einen privaten Garten, der direkt daneben liegt.

Team

Im gesamten Team werden folgende Sprachen neben Deutsch gesprochen: Englisch (1), BKS (2), Afghanisches Persisch (Dari) (1) und Arabisch (1).

Die Kindergartenpädagogin in der beobachteten Gruppe ist P9, ihre Erstsprache ist Deutsch. Sie unterrichtet auch alle Kinder Englisch. Die Pädagogin ist in der Gruppe fast immer allein, ohne Unterstützung anderer Personen. Sie beschäftigt sich mit den Kindern die ganze Zeit, organisiert auch einen Morgenkreis, spielt Gitarre und liest eine Geschichte vor. Die Kinder werden am Morgen durch die Assistentinnen gesammelt (nicht beobachtbar).

Elterninfo

Die Elternbriefe werden im Prinzip auf Deutsch verfasst. Es gibt keine externen Dolmetschdienste. Die Eltern, die Deutsch nicht genügend gut beherrschen, um sich zu verständigen, bringen Bekannte mit, die für sie übersetzen.

Sprachbezogene Ausgestaltung

An der Eingangstür gibt es Information in drei Sprachen (Deutsch, Serbokroatisch, Türkisch), die alle Besucher daran erinnert, die Tür jedes Mal zu verschließen: Deutsch („Zur Sicherheit Ihres Kindes bitte unbedingt immer zusperren! Türknopf drehen. Danke!“). An der inneren Seite der Eingangstür steht es ebenfalls in drei Sprachen (Deutsch, Serbokroatisch, Türkisch): „Türknopf drehen“ („Vrata dugme“, Ceviriniz“). Im Flur bei der Garderobe für die Kinder gibt es einen Aushang mit dem Menü für die ganze Woche. Das Menü ist auf Deutsch verfasst, aber darunter steht in drei Sprachen (Deutsch, Serbokroatisch und Türkisch): „Mahlzeit“ („Prijatno“, Besmelah“).

Bei der Garderobe gibt es auch eine große Aushangtafel mit englischen Ausdrücken. Es wird dort ein kurzes Gedicht in der englischen Sprache und vier Wörter mit Zeichnungen ausgehängt: cat, dog, happy, sad. Im Aufenthaltsraum ist eine Liste mit den Namen und den Geburtstagen der Kinder ausgehängt. Dabei gibt es auch Informationen dazu, welche Diät das Kind hat (1 Kind vegetarisch, 9 Kinder schweinefleischlos), sowie ob das jeweilige Kind schläft (4 Kinder) und ob es ein Vorschulkind ist (7 Kinder).

In der Leseecke befinden sich nur einige Bücher (ca. 10), aber sie werden regelmäßig in Abhängigkeit vom bearbeiteten Thema ausgetauscht. Die Bücher befinden sich in der Reichweite der Kinder.

Frühes Fremdsprachenlernen

Die Pädagogin P9 aus der Kindergartengruppe führt den frühen Englischunterricht im Kindergarten. Sie nimmt jeweils acht Kinder mit sich, geht runter zu einem Raum im Hort und spielt ca. 20 Minuten lang mit den Kindern in der englischen Sprache. Im Prinzip erhält jedes Kind einmal pro Woche solch einen Englischunterricht.

Begrüßung

Eltern dürfen Kinder in den Gruppenraum bringen und sowohl die Eltern als auch die Kinder werden freundlich in der deutschen Sprache begrüßt. Relativ viele Geschwister bringen die jüngeren Kinder in den Kindergarten. Ein neunjähriges Mädchen bringt ein dreijähriges Mädchen und einen vierjährigen Buben in den Kindergarten. Sie verabschiedet sich von ihnen auf Arabisch. Die Kleinen sprechen anfänglich Arabisch miteinander, danach Deutsch (der Junge hilft seiner Schwester die Patzen anzuziehen). Eine andere Mutter, die BKS als Muttersprache hat, bringt ihren Sohn in der Kindergarten und spricht mit ihm in ihrer Muttersprache. Die Mitarbeiterinnen und mich begrüßt sie auf Deutsch. Die Assistentin, die BKS als Muttersprache hat, wartet mit dem Jungen am Fenster, damit er seiner Mutter winken kann. Sie spricht mit ihm BKS. Ein Lieferer geht aus und verabschiedet sich auf BKS von der Assistentin. Eine Mutter mit Türkisch als Muttersprache bringt ihren Sohn und bleibt relativ lang mit ihm. Er weigert sich allein zu bleiben, weil er an den Schuhen der Kinder erkennt, dass seine Freunde noch nicht gekommen sind. Inzwischen kommt eine österreichische Mutter und begrüßt die türkische Mutter nicht. Sie sprechen auch nicht miteinander, obwohl sie beide mehrere Minuten lang in der Garderobe bleiben. Samet (4, Türkisch) spricht die

ganze Zeit auf Türkisch mit seiner Mutter. In einem Moment erwidert er auf ihre türkische Anfrage: „Nein, nein, nein“. Sonst sprechen sie die ganze Zeit auf Türkisch.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 23% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 60% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 13,6% (3) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 86,4% (19) eine andere Erstsprache als Deutsch. Die sprachliche Vielfalt umfasst dabei 5 Sprachen neben Deutsch, wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden.

Die Beherrschung der deutschen Sprache in der beobachteten Gruppe ist eher gut. 40,9% (9) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 40,9% (9) eher gut, 4,5% (1) mittelmäßig und 4,5% (1) überhaupt nicht. Weitere 9,1% (2) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Laut Aussagen der Pädagogin P9 haben wenig Kinder Probleme mit der deutschen Sprache. Probleme haben eigentlich nur kleinere Kinder, die im Kindergarten erst kurz sind. Nur Aalaa (5, Arabisch) hat für ihr Alter große Probleme mit Deutsch. Sie spielt am liebsten mit einem anderen Mädchen, das Arabische als Erstsprache hat.

Sprachticket

In dem Kindergarten wurden keine Sprachtickets eingelöst.

Sprachverwendung im Kindergarten

Im Allgemeinen wird den Kindern erlaubt die jeweilige Erstsprache zu sprechen, aber die Pädagogin versucht sie auseinanderzuhalten, wenn sie zu lange nur die Erstsprache sprechen. Sie verbietet es den Kindern nicht direkt, sondern arrangiert die Kinder so, dass sie bei einem Kind sitzen bzw. spielen, das eine andere Erstsprache hat, damit sie Deutsch zur Kommunikation verwenden. Während des Morgenkreises setzt die Pädagogin die Kinder so, dass die Kinder mit dergleichen Erstsprache nicht nebeneinander sitzen. Zwei arabischsprachige Mädchen halten zusammen mit zwei türkischsprachigen Mädchen.

P9: „Sie müssen manchmal auseinander gehalten werden, damit sie Deutsch sprechen“.

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

In der Früh werden die Kinder in einer Sammelgruppe betreut. Um ca. 8.15 kommen die Kindergartenkinder in ihren Aufenthaltsraum. Ein Junge bringt einen Gameboy mit sich und alle anderen Buben kreisen ihn um und wollen der Reihe nach spielen. Es entwickelt sich sehr bald ein Streit und die Pädagogin P9 sagt dem Jungen das Spiel in der Garderobe zu lassen.

Zwei Kinder setzen sich zu meinem Tisch und wir spielen Memory miteinander. Ich frage sie, welche Sprache sie zu Hause sprechen. Mohammed (5, Arabisch) antwortet: „Arabisch“. Er kann auch einige Ausdrücke (Hallo, Guten Morgen) problemlos ins Arabische übersetzen. Er ist gesprächig und erzählt, dass sie sehr viele Verwandte und Bekannte haben und er mit allen Arabisch spricht. Er sagt, dass zwei andere Mädchen im Kindergarten, die auch Arabisch haben, immer miteinander spielen, aber mit ihm nicht. Wenn wir eine Runde vom Memory-Spiel beenden, zählen wir die Karten auf Deutsch und danach auf Englisch. Mohammed kann die englischen Zahlen bis ca. acht. Danach bringt Natalie (4, Deutsch) ein Buch mit Disneygeschichten und ich lese die von ihr ausgewählte Geschichte vor (Cinderella). Mohammed geht nach der ersten Geschichte weg, Kinder wechseln, es kommen andere Jungen für einige Zeit, aber Natalie ist ganz begeistert, sitzt auf meinem Geschoss und hört zu. Danach bringt sie ein anderes Buch, aber die Geschichten sind dort zu lang und sie bringt wieder das Disneybuch. Sie will zum zweiten Mal die Geschichte über Cinderella hören. Inzwischen kommt Darko (5, Serbisch) und will die Geschichte mithören. Natalie erlaubt es anfänglich nicht, aber lässt endlich nach und lässt ihm auch mitschauen.

Danach bildet die Pädagogin P9 den Morgenkreis mit den Kindern. Zuerst setzen sich die Kinder an ihren Plätzen an den Tischen, danach nennt sie das jeweilige Kind und ladet es zum Kreis ein. Die Kinder nehmen ihre Stühle und bilden den Kreis. Die Pädagogin P9 setzt die Kinder so, dass die Kinder mit derselben Erstsprache nicht nebeneinander sitzen. Viele Kinder wollen auf den größeren Stühlen sitzen, obwohl sie mit ihren Füßen den Boden nicht bequem erreichen können (z. B. Rade). Die Pädagogin P9 leitet ein Adventgespräch, sie fragt wie viele Kerzen angezündet werden können. Kinder nennen alle Zahlen von eins bis vier. Sie zündet dann zwei Kerzen an, spielt Gitarre und beginnt ein Lied („Jingle Bells“) zu singen. Die Strophe wird dabei auf Deutsch und der Refrain auf Englisch gesungen. Ich singe die Teile, die ich kenne mit. Kinder drehen sich um, um zu sehen, ob ich auch mitsinge. Insgesamt werden drei Lieder gesungen. Ein Bub meldet sich: „Ich hab gesungt“ und die Pädagogin P9 erwidert: „Ja, du hast auch gesungen“. Eskander schlägt Ismail, kratzt ihn

stark und Ismail weint laut bis zum Ende des Kreises. Das bravste Kind darf eine Schokolade dem Adventkalender entnehmen. Aysenur (4, Türkisch) kommt zurück von der Toilette und weiß nicht, wo sie sich setzen sollte, weil Rade sich auf ihrem Platz gesetzt hat. Ihre Freundin Talha (4, Türkisch), die ganz weit von ihr sitzt, steht sofort auf und zeigt ihr den Stuhl, auf dem sie sich setzen kann. Sie tauschen einige Sätze auf Türkisch miteinander, obwohl sie sehr weit voneinander sitzen.

Die Pädagogin P9 will eine Geschichte über Snowboard vorlesen und fragt die Kinder, was ein Snowboard ist. Kinder können sich irgendwie nicht konzentrieren. Da fragt die Pädagogin P9 jedes Kind der Reihe nach, was es gestern gemacht hat. Darko (5, Serbisch) sagt: „Ich war im Spielplatz" und die Pädagogin P9 korrigiert ihn indirekt: „Warst du am Spielplatz?". Für die Kinder, die Deutsch noch nicht können, rät die Pädagogin P9, was sie gemacht haben können und sie bejahen. Die Pädagogin P9 korrigiert auch die Aussprache von den Kindern, wenn sie falsch ist. Die Pädagogin P9 kann die Kinder nicht beruhigen und verzichtet darauf, die Geschichte vorzulesen. Sie singt anstatt dessen noch einige Winterlieder mit den Kindern. Stefan darf danach die Kerzen ausblasen, aber nachdem die Pädagogin P9 dies gesagt hat, springen auch sechs andere Kinder zum Adventkranz in der Mitte des Kreises und pusten wild.

Danach ziehen sich die Kinder an, was insgesamt ca. 15 Minuten dauert und sie gehen draußen zum Spielplatz, das gleich beim Kindergarten liegt (privates Spielplatz des Kindergartens). Ich sehe im Flur noch einen Bub, der mit uns gehen sollte, und frage ihn, ob er auch kommt. Er verneint nur mit seinem Kopf und geht trotzig zurück in den Aufenthaltsraum. Die Leiterin nimmt ihn mit sich in ihr Büro. Am Spielplatz gibt die Pädagogin Anweisungen, dass Kinder laufen sollten. Einige fallen zum Boden und machen sich schmutzig, weil es nass und rutschig ist. Die Kinder spielen ziemlich lange am Spielplatz und danach gehen wir zurück, die Kinder ziehen sich aus und setzen sich an den Tischen. Sie werden von der Pädagogin P9 genannt und dann dürfen sie sich Hände waschen. Sie kommen später zurück und es gibt Mittagessen. Ich sitze dabei in der Nähe von einem Tisch.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Die Kinder werden in der Früh in einer Sammelgruppe gesammelt und gegen 9.15 in zwei Gruppen unterteilt. Ich spiele mit Kindern Memory, Talha versucht zu schummeln. Die Kinder müssen beim Aufdecken der Karten den jeweiligen Gegenstand samt Artikel nennen. In einem Augenblick erkenne ich bei einem Bub, der das Wort „Motor" auf die erste Silbe statt auf die zweite akzentuiert, dass er nicht Deutsch als Erstsprache hat, sondern möglicherweise Polnisch. Ich frage ihn:

Ich: „Woher kommst du, Kamil?".

Kamil (5, Polnisch): „Ich komme aus Polska" (vom Polnischen: Polen).

Er verwendet im deutschen Satz den polnischen Begriff für Polen. Er benutzt dabei keinen Dativ, so wie es im Polnischen korrekt wäre („Polski"), sondern Nominativ. Im deutschen Satz verwendet man keine Artikel von Staatsnamen und deswegen kann man an der oberen Struktur des Satzes nicht erkennen, dass das Dativ und nicht Nominativ ist.

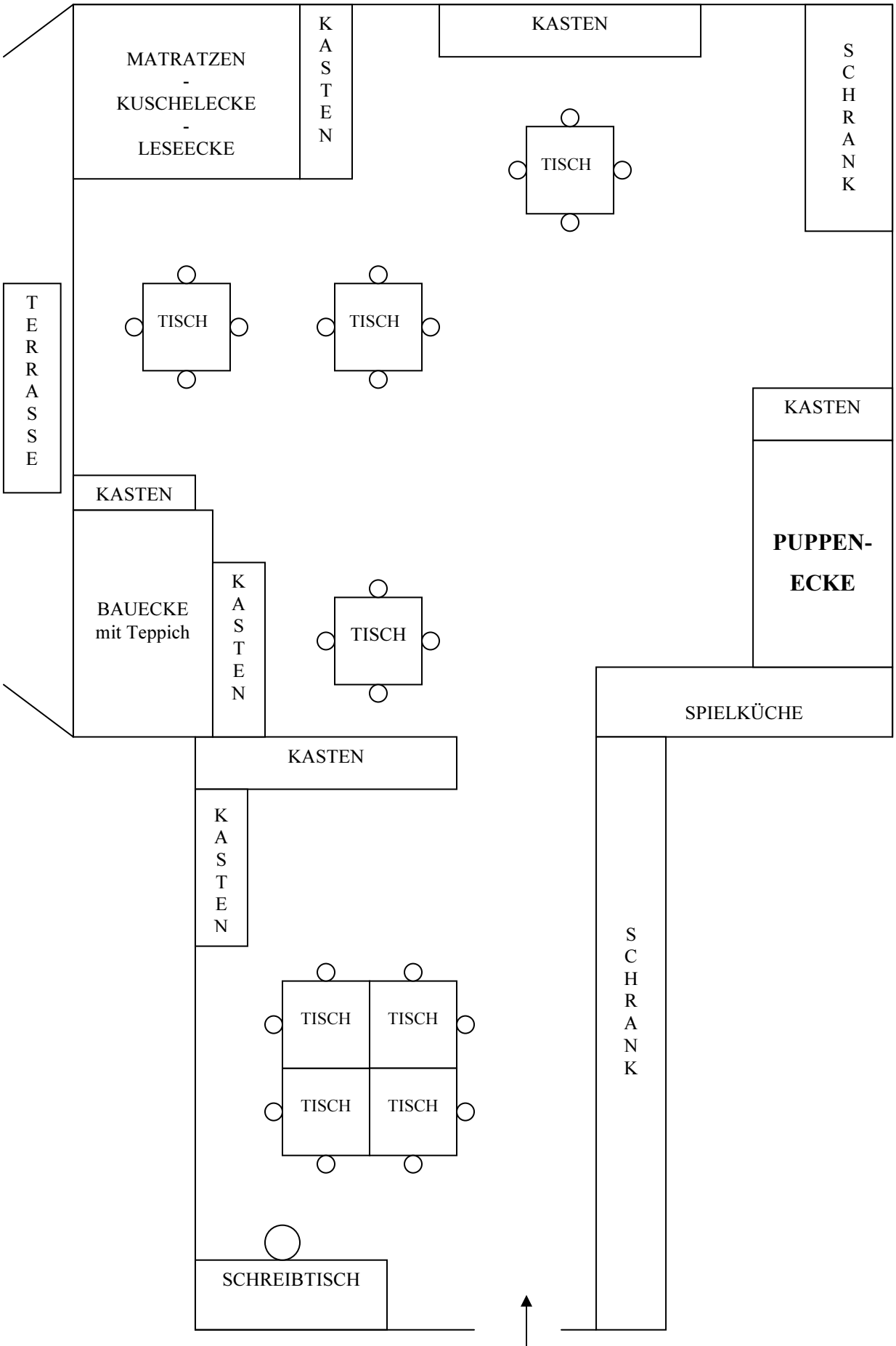
Ich freue mich dann und unterhalte mich mit Kamil (5, Polnisch) kurz auf Polnisch, die anderen Kinder hören uns interessiert zu. Der Bub ist in Polen zum Kindergarten gegangen und besucht erst seit Kurzem einen österreichischen Kindergarten. Er kann Polnisch sehr gut sprechen.

Es kommt Robert (4, Serbisch), der Junge, der Probleme macht. Es haut andere Kinder und benimmt sich aggressiv. Es geht nicht mir ihm Memory zu spielen und die Kinder finden sich andere Beschäftigungen. Vanessa (4, Deutsch) und Aalaa (5, Arabisch) legen Puzzle mit einem Wagenbild auf. Die beiden Mädchen sprechen nicht gut Deutsch. Die Kinder in der Gruppe sind im Prinzip nicht brav, viele schlagen sich einander (Talha, Rade, Robert). Selin (5, Türkisch) beklagt sich bei mir: „Robert hat mich geschlagt". Ich versuche die Kinder zu beruhigen und zu erklären, dass man das nicht machen sollte.

Um 11 Uhr muss die Pädagogin von der anderen Gruppe weggehen und die Kinder aus den beiden Gruppen werden zusammengesetzt. Wir gehen in den zweiten Aufenthaltsraum und die Pädagogin P9 bleibt allein mit ca. 40 Kindern. Die Kinder sind eher unartig, schlagen sich, die Situation ist sehr anstrengend. Darüber hinaus beginnt Robert (4, Serbisch) sehr aggressiv zu sein, er geht von einem Kind zum anderen und schlägt. Die Pädagogin P9 versucht das Chaos zu beherrschen, sie muss noch das Mittagessen von der Küche bringen und alles organisieren. Kinder sitzen jetzt an den Tischen, gehen sich der Reihe nach die Hände waschen und kommen zurück. Während die Kinder auf das Essen warten, singen sie ein Lied. Inzwischen, wenn die Pädagogin P9 gerade über eine längere Weile nicht mit den Kindern ist und ich alleine mit ihnen bleibe, beginnt Robert (4, Serbisch) einen Sessel mit voller Kraft auf den Boden immer wieder zu hauen. Ich springe erschrocken schnell zu ihm und versuche ihn zu beruhigen. Wenn ich in der Nähe bin, beruhigt er sich und legt sich in einer theatralischen Pose auf einer Bank. Nach einer Weile kommt die Pädagogin P9 und setzt ihn alleine

an einem Tisch. Wenn ich mich von ihm entferne, beginnt er wieder mit dem Stuhl herumzuhauen. Ich komme zu ihm wieder zurück und bleibe schon bei ihm. Solange ich bei ihm bin, verhält er sich relativ ruhig, wobei ich ihn immer wieder ermahnen muss. Die Pädagogin P9 erklärt mir später, dass er wegen seinem aggressiven Verhalten psychologisch betreut wird. Der ganze Tag ist wegen der Aggressivität der Kinder sehr anstrengend und ich konzentriere mich eher darauf, der Pädagogin P9 die Situation zu beherrschen zu helfen, als das ich das sprachliche Verhalten der Kinder beobachte. Von Notizennehmen ist kaum die Rede. An der Pädagogin P9 kann man sehen, dass sie überlastet ist.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 4



10. Bewertungsbogen Kiga 4

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												**1**	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
												7.2		✓					
2	**Linguistic landscape**												1	2	3	**4**	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2	✓			7.2		✓					
								5.3		✓									
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	**5**	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1**	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	**4**	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3		✓									
								5.4		✓									
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	**3**	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	**6**	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 **[5]** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 **[3]** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 **[2]** 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 **[3]** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓					

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **[5]** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 **[5]** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓						5.3		✓					

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3		✓	

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 4

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	4
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	5
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	4
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	3
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	5
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	5
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	6
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	5,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

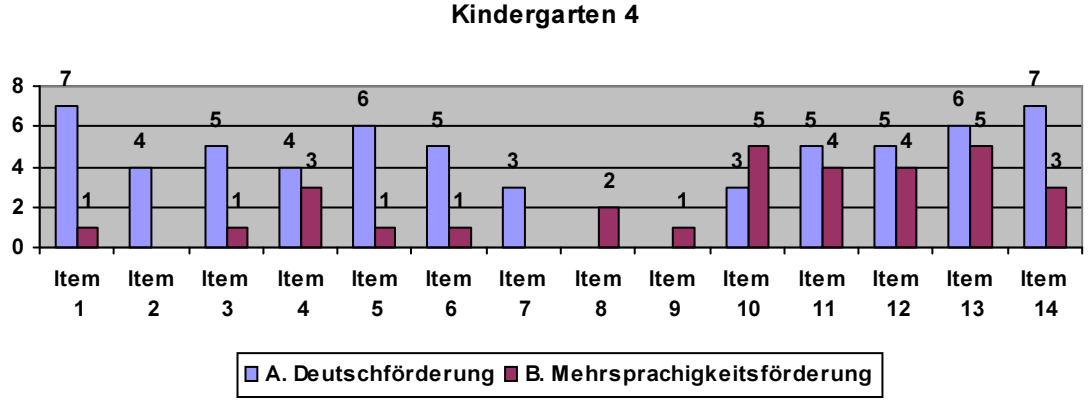
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	1
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	2
9	Dolmetschdienste	1
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	4
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	4
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	2,6

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	5,0
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	2,6
11.3.3.	Mittelwert	3,8

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 5

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 5, 20. Bezirk , Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 15%	Probleme mit Deutsch: 40%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mi 12.12.2007 6.30-12.30	B2: Do 13.12.2007 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 15.12.2007	B2: 16.12.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten), halboffenes Haus	
Anzahl der Gruppen	1 Kiga-Vorschulgruppe; 1 Kiga-Mischgruppe (2-4-Jährige)	
Beobachtete Gruppe	vorwiegend 1 Kiga-Vorschulgruppe (Grp. 5), auch Grp. 6	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre 8 Monate; 2 J. 4 Mon.	6 Jahre 1 Monat; 5 Jahre 1 Mon.
Frühes Fremdsprachenlernen	extern, ein Lehrer von einer privaten Sprachschule	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 16; 23	davon behindert: 1; 0 (autistische Züge)
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 10; 11	Buben: 6; 12
Anzahl anwesender Kinder	B1: 8+14+8 gemischt aus 2 Gr.	B2: 8+14
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P10, P11, P12, kurz: A6, B4	B2: lang: P10, P11, P12, kurz: A6, B4
Beobachtungsraum	B1: 2 Aufenthaltsräume	B2: 2 Aufenthaltsräume

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

Sonstige Bemerkungen

Vom Fleisch wird im ganzen Kindergarten nur Pute und Rind serviert.
B1: Am ersten Beobachtungstag gehen 12 Kinder zum Christkindlmarkt und kommen erst später in den Kindergarten.

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 3 Einmal pro Monat kommt eine freiwillige Pensionistin.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr zahlreich außer Reichweite, ca. 400, (Leseecke: 2)	„Spielend den Orient entdecken“ „In 80 Tönen um die Welt“
2.	Sprachspiele	ca. 10	„Spielend den Orient entdecken“ „In 80 Tönen um die Welt“
3.	Audioaufnahmen	sehr zahlreich den Kindern zugänglich, ca. 100	CD von „Spielend den Orient entdecken“ CD von „In 80 Tönen um die Welt“ Zahlreiche CDs mit Liedern in unterschiedlichen Sprachen
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	Schlaumäuse	0
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

ad. 1, 2 Günther, Sybille „iftah ya simsim: Spielend den Orient entdecken“ ist ein Buch, das Sachinformationen, Geschichten, Tänze, Lieder, Spiele, Rezepte und Basteleien enthält und den Kindern die fremde Kultur des Orients nahe bringt.
Höfele, Hartmut/ Steffe, Susanne. „In 80 Tönen um die Welt: Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten“.
ad. 3 Höfele, Hartmut „Kinderlieder und Tänze aus aller Welt in Deutsch und Originalsprachen gesungen“
ad. 2 Die Pädagogin spielt mit den Kindern sog. „Deutschschule“, wo einzelne Verben oder die ganzen Sätze aufgebaut werden müssen.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt? (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens?)		nein

ad. 2 Die Fragebögen zur Sprachstandserhebung und Informationen über Sprachförderung sind auch in anderen Sprachen verfügbar.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sonstige Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P10	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P11	Deutsch		Kiga-Pädagogin
3.	P12	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin, Springerin
4.	A6	Türkisch	Deutsch	Assistentin
5.	B4	Deutsch		Schüler

4. Sprachen der Kinder
Grp. 5: Vorschulgruppe

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	6
2.	Englisch	1
3.	Serbisch	3
4.	Türkisch	6
	Insgesamt	4 Erstsprachen

Grp. 6: Mischgruppe

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	2
2.	Bosnisch	1
3.	Russisch	2
4.	Serbisch	9
5.	Ungarisch	1
6.	Tschetschenisch	2
7.	Türkisch	6
	Insgesamt	7 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder
Grp. 5: Vorschulgruppe

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	7
2.	Serbien und Montenegro	3
3.	Türkei	6
	Insgesamt	3 Herkunftsländer

Grp. 6: Mischgruppe

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	2
2.	Bosnien und Herzegowina	1
3.	Russland	2
4.	Serbien und Montenegro	9
5.	Ungarn	1
6.	Tschetschenien	2
7.	Türkei	6
	Insgesamt	7 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

Grp. 5: Vorschulgruppe

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	5
2.	Evangelisch	1
3.	Islamisch	3
4.	Serbisch-orthodox	1
	Ohne Bekenntnis	2
	Keine Angabe	4
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnisse

Grp. 6: Mischgruppe

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	3
2.	Islamisch	11
3.	Serbisch-orthodox	6
	Ohne Bekenntnis	3
	Insgesamt	3 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. a Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

Vorschulgruppe

	Name	A	Sprache	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Florian	6	Englisch		1	die Mutter spricht mit ihm zu Hause Englisch, in Kiga eher Deutsch. Englisch versteht er sehr gut
2.	Eslem (w)	4	Türkisch		1	spricht Deutsch perfekt, Türkisch auch sehr gut
3.	Jennifer	5	Deutsch		1	
4.	Michelle	5	Deutsch		1	
5.	Emine	5	Türkisch		2	eher gut, erst seit 1,5 Jahren im Kindergarten
6.	Christoph	5	Deutsch		1	
7.	Sarah	5	Deutsch		1	
8.	Milan	6	Serbisch		2	eher gut, etwas verzögert, autistische Züge, spielt mit dreijährigen
9.	Daniel	5	Deutsch		1	
10.	Samantha	5	Deutsch		1	
11.	Yasemin	5	Türkisch		1	die Mutter ist Österreicherin, der Vater Türke, sie spricht in Kiga nur Deutsch, nur ein- oder zweimal sprach sie Türkisch
12.	Hidayet (m)	5	Türkisch		4	eher nicht gut, wird mit deutschsprachigen Kindern zusammengesetzt, schon 2 Jahre in Kiga
13.	Yeliz	5	Türkisch		2	eher gut, Grammatik noch nicht perfekt
14.	Dilara	5	Türkisch		1	die Mutter ist Österreicherin, der Vater Türke, sie spricht in Kiga nur Deutsch, spricht nie Türkisch in Kiga
15.	Ksenija	5	Serbisch		1	
16.	Stefan	5	Serbisch	ST	5	erst 1,5 Monate in Kiga, spricht noch kein Deutsch, seine Mutter kann wahrscheinlich nicht schreiben

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. a Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	11	68,8%
2.	Eher gut	3	18,8%
3.	Mittelmäßig	-	-
4.	Eher nicht gut	1	6,2%
5.	Überhaupt nicht gut	1	6,2%
	(altersgemäß)	-	-
	Insgesamt	16	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,6	

7.1. b Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket
Mischgruppe

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Emre (m)	4	Türkisch		2	eher gut
2.	Esra (w)	2,5	Türkisch		a	spricht noch nicht
3.	Ayse	2,5	Russisch		a	sehr schüchtern, spricht wenig mit Pädagoginnen
4.	Hara	4	Russisch		1	
5.	Saida	3	Tschetschenisch		a	anstrengend, verwöhnt, launisch
6.	Adrian	4	Serbisch		2	eher gut
7.	Marin	2	Serbisch		a	spricht noch nicht
8.	Elisabeth	4	Deutsch		2	eher gut
9.	Jasmina	3	Tschetschenisch		a	
10.	Denis	3	Serbisch		a	anstrengend
11.	Josip	3	Ungarisch		a	
12.	Agron	3	Bosnisch		a	
13.	Patrick	4	Deutsch		1	
14.	Christian	4	Serbisch		2	eher gut, aber manchmal versteht nicht, z.B. Farben
15.	Elif (w)	2	Türkisch		a	
16.	Jasmina	4	Serbokroatisch		2	
17.	Andriana	4	Serbisch		2	
18.	Nuri (m)	4	Türkisch		a	
19.	Serkan	3	Türkisch		2	
20.	Dragan	2	Serbisch		a	
21.	Jasmina	5	Serbisch		2	
22.	Melanie	4	Serbokroatisch		2	
23.	Berat (m)	4	Türkisch		2	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. b Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	2	8,7%
2.	Eher gut	10	43,5%
3.	Mittelmäßig	-	-
4.	Eher nicht gut	-	-
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	11	47,8%
	Insgesamt	23	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,8	

Wenn mir die Pädagogin P12 die Erstsprachen der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien nennt, verwendet sie unterschiedliche Begriffe für diese. Sie verwendet unterschiedliche Bezeichnungen der Sprachen, z. B. bei einem bosnischen Kind sagt sie Kroatisch oder Serbokroatisch, bei einem kroatischen Serbokroatisch bzw. Bosnisch usw., so dass ich endlich vereinheitliche und BKS notiere. Wenn sie das sieht, fragt sie erschrocken: „Rede ich da keinen Blödsinn?“. Ich beruhige sie, erkläre, dass alles in Ordnung ist und dass ich mir BKS notiere, weil die Sprachen mit den Herkunftsländern der Kinder nicht übereinstimmen.

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 5

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist mittlerer Größe. Er liegt im Erdgeschoss eines Neubauwohnblocks und besteht aus zwei nicht sehr großen Aufenthaltsräumen. Darüber hinaus gibt es draußen eine Garderobe und eine Puppenecke. Er besitzt einen eigenen Hof und Garten.

Team

Im gesamten Team herrscht eine außergewöhnlich gute Atmosphäre, die PädagogInnen helfen sich einander gern und sind sehr hilfsbereit. Sie betreuen die Kinder sehr gut, sind sehr engagiert und fürsorglich. Eine Mitarbeiterin spricht Türkisch und kann für die Eltern in dieser Sprache übersetzen, falls notwendig.

Elterninfo

Elternbriefe sowie das Infozettel werden auf Deutsch verfasst. Es gibt keine professionellen Dolmetschungen, aber es gibt kaum Verständigungsprobleme mit den Eltern. Nur manchmal gibt es Probleme mit der Verständigung mit den türkischen Eltern, aber dann versuchen die BetreuerInnen entweder mit Mimik und Gestik die Inhalte erklären, oder die Assistentin mit Türkischkenntnissen hilft.

Sprachbezogene Ausgestaltung

An der Wand gibt es einen Poster mit den Namen, den Fotos und den Geburtstagen der Kinder. Im ersten Aufenthaltsraum befinden sich die Bücher ganz hoch, außer der Reichweite der Kinder, es gibt jedoch eine große Auswahl. In der Reichweite der Kinder gibt es nur 2 Bücher. Im zweiten Aufenthaltsraum gibt es zahlreiche Bücher ebenfalls eher versteckt. Die CDs sind jedoch den Kindern zugänglich. Es gibt sehr viele CDs mit Liedern in verschiedensten Sprachen aus unterschiedlichen Ländern und Kontinenten. Die CD „In 80 Tönen um die Welt“, CDs mit Musik, mit Geräuschen, Tiergeräuschen. Musik wird sehr oft leise, manchmal auch laut gespielt, wenn Kinder beispielsweise Tanzen möchten. Im Spiel „Spielend den Orient entdecken“ gibt es Beschreibungen von Tänzen und Sitten aus verschiedenen Ländern. Es gibt auch Lieder auf Arabisch und Türkisch.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 15% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 40% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 37,5% (6) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 62,5% (10) eine andere Erstsprache. Die sprachliche Vielfalt umfasst dabei 10 Sprachen, wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden.

Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Vorschulgruppe ist sehr gut. 68,8% (11) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 18,8% (3) eher gut, 6,2% (1) eher nicht gut und 6,2% überhaupt nicht gut. In der jüngeren Gruppe beherrschen 8,7 % (2) der Kinder Deutsch sehr gut und 43,5 % (10) eher gut. 47,8% (11) sind noch zu klein, um feststellen zu können, wie gut sie Deutsch können.

Insgesamt haben laut Pädagogin in den beiden Gruppen nur zwei oder drei Kinder große Probleme mit Deutschbeherrschung. Der Rest kann in Deutsch kommunizieren, d. h. es zumindest verstehen.

Sprachticket

Nur Stefan (5, Serbisch) löste im Kindergarten einen Sprachticket ein. Er wird von den Pädagoginnen im Laufe des Tages gefördert. Sie schenken ihm besonders viel Aufmerksamkeit und fördern ihn sprachlich den ganzen Tag lang.

Sprachverwendung im Kindergarten

Ich erfahre von der Pädagogin P12, die mir am Anfang sehr viel über die Sprachen, die Religionen und die Staatsbürgerschaften der Kinder erzählt, dass die Kindergartenbelegschaft den Kindern zwar nicht verbiete, in anderen Sprachen zu sprechen, sie aber darauf aufmerksam mache, dass sie im Kindergarten aus Höflichkeit Deutsch sprechen sollten. Trotzdem würden Kinder ziemlich oft ihre Erstsprachen miteinander sprechen, vor allem die Buben mit türkischer Erstsprache. Die Kinder mit BKS als Erstsprache würden eher Deutsch miteinander sprechen.

Manche Kinder würden anfänglich die Aufforderungen nicht verstehen bzw. wollten sie nicht ausführen und dann würden oft die älteren Kinder bzw. Geschwister übersetzen. Wenn Kinder etwas wollen und es mit einem nicht vollen Satz sagen, will die Pädagogin P12, dass sie den vollen Satz

sagen, z. B. „Kann ich aufs Klo? – „Darf ich aufs Klo gehen?“.

Frühes Fremdsprachenlernen

Der frühe Fremdsprachenunterricht wird extern durch einen Native-Speaker geführt. Er kommt zweimal die Woche und nimmt die Kinder, die für den Sprachkurs angemeldet wurden, in einen getrennten Raum. Die Pädagoginnen singen mit den Kindern „Jingle Bells“ auf Englisch.

Aktivitäten 1. Beobachtungstag

Am ersten Beobachtungstag sind die Kinder eher gemischt und werden gemeinsam betreut, da zwölf Kinder zum Christkindlmarkt gehen. Die Türe sind an diesem Tag sehr oft offen zwischen den beiden Räumen.

Alle Vorschulkinder haben Vorschulmappen mit vervielfachten Übungen, die sie regelmäßig am Vormittag machen. Christoph (5, Deutsch) und Ksenija (5, Serbisch) machen ihre Übungen. Zwei andere Kinder zeichnen. Jedes Kind hat als Unterlage eine kleine Karte Österreichs auf dem Hintergrund der österreichischen Fahne. Die Kinder, die zum Christkindlmarkt gehen, sollten ihre Jause schon essen. Eine Mutter fragt mich, ob ihre Tochter auch schon essen sollte, obwohl sie an diesem Tag nicht zum Christkindlmarkt geht. Ich sage, dass sie noch nicht essen sollte und sie erklärt es ihrer Tochter in BKS. Um 8.30 gehen zwölf Kinder vom ganzen Kindergarten zum Christkindlmarkt, es bleiben elf Kinder, zwei Vorschulkinder und jüngere Kinder.

Ich schaue mir mit Christoph (5, Deutsch) und Ksenija (5, Serbisch) einen Atlas an und wir besprechen, welche Fahne für welches Land steht. Christoph (5, Deutsch) ist darin sehr gut, er kann ca. 15 Fahnen richtig benennen. Die Pädagogin P12 sagt, dass sie dies früher über einen längeren Zeitraum besprachen und Christoph sehr viel Interesse daran zeigte.

Ich spiele mit den Kindern „Minilük“, ein Entwicklungsspiel mit unterschiedlichen Aufgaben, wo man zwölf Zeichen in der richtigen Reihenfolge stellen muss. Danach schließt man das Kästchen, dreht um und überprüft, ob die Aufgabe richtig gemacht wurde. Kinder haben viel Spaß daran, aber es kann jeweils nur ein Kind spielen und muss dabei von einer erwachsenen Person begleitet werden. Kinder streiten, wer wann spielen sollte.

Danach nimmt sich die Pädagogin P12 sehr viel Zeit für mich und bespricht mit mir, welche Sprachen, Alter, Religionen und Staatsbürgerschaften die Kinder in den beiden Gruppen haben.

Drei Kinder gehen herum und singen auf BKS. Die Pädagogin P12 ruft sie und spricht mit ihnen auf Deutsch, sie lachen sehr viel.

Zwischen 9 und 10 Uhr machen Kinder Turnen mit der Pädagogin P10, sie steht vor den Kindern und zeigt ihnen die Übungen, die sie nachmachen müssen und gibt dabei verbale Anweisungen. Dann wählt sie ein freiwilliges Kind aus, es stellt sich neben der Pädagogin und muss die Aufgaben zeigen (Hampelmann, Klatschen, mit Popo schaukeln, mit Hüften drehen, Hände ausschütten). Nach den Übungen setzen sich die Kinder auf dem Teppich und der Schüler ruft die Namen der Kinder (Anwesenheitsliste). Kinder, die ihren Namen hören, rufen laut „Quak, quak, quak“, gehen sich die Hände waschen, holen sich die von zu Hause mitgebrachte Jause und setzen sich zu den aufgedeckten Tischen im zweiten Aufenthaltsraum. Neben den 16 anwesenden Kindern gibt es ein Eingewöhnungskind, ein dreijähriges Mädchen mit Türkisch als Erstsprache. Während der Anwesenheitsprüfung ruft es „Ane! Ane!“ (Mama! Mama!) und weint. Die Pädagogin P10 beschäftigt sich mit ihm und der Schüler B4 prüft die Anwesenheitsliste weiter.

Um 10 Uhr gibt es Jause. Die Kinder bekommen positive bzw. negative bunte Punkte für die Jause, die sich von zu Hause gebracht haben. Wenn das Essen gesund ist, bekommen sie einen grünen Punkt, wenn gemischt einen halb halb und wenn ungesund (z. B. Krapfen) einen roten. Die Pädagoginnen meinen, dass es nicht nur von den Eltern abhängt, was Kinder im Kindergarten essen, sondern sehr stark auch davon, was sich Kinder auswählen oder wünschen. Nur ein Kind hat Croissant mit Schokolade, sonst alle Kinder etwas Gesundes (Vollkornbrötchen, Gemüse, Obst). Wenn sie sehen, dass das eine Kind einen Croissant hat, beginnen sie laut zu rufen, dass dies der Fall ist, als ob das ein großer Fehler oder eine Schande wäre. Das Mädchen isst seinen Croissant, aber sagt nichts dazu. Es scheint, dass es sich dafür etwas schämt und dass sich die Kinder auf diese Art und Weise bezüglich der Essgewohnheiten stark beeinflussen.

Um 11 Uhr bewegen sich die Kinder wieder ein bisschen, diesmal wählt die Pädagogin P10 ein schüchternes Kind aus, damit es die Übungen vorzeigt und sie hilft dabei. Danach setzen sich die Kinder auf dem Teppich und es gibt Adventstunde. Insgesamt gibt es im Morgenkreis 30 Kinder und vier Mitarbeiterinnen. Die Pädagogin P12 singt ein Adventslied mit den Kindern. Auf dem duftigen Adventstisch gibt es Sternchen und Zimtstäbchen zum Riechen, sie werden im Kreis weitergegeben. Jeden Tag darf ein anderes Kind den Dufttisch neu dekorieren, die Nussschalen, die Sternchen und Zimt umgestalten. Ein anderes Kind darf dann die Kerzen anzünden, wobei es nicht

einfach geht, und ein anderes ein Adventfenster aufmachen. Es gibt zwei Adventskalender, ein Lego- und ein Prinzessinnenkalender. Die Kinder riechen sich die Hände und rezitieren ein Weihnachtsgedicht. Dabei ist die Atmosphäre sehr gut, das Team ist sehr nett. Die Pädagogin P12 spielt Gitarre und singt mit den Kindern ein Adventslied. Dann wird wieder ein Gedicht rezitiert, dann ein Lied mit Gestik gesungen. Zwei Kinder werden für einen Moment aus der Gruppe herausgeholt, aber sie kommen bald zurück. Danach lernen die Kinder ein neues Lied. Die Pädagogin P12 sagt vor und die Kinder wiederholen. Florian (6, Deutsch) bekommt ein Glöckchen zum Glocken. Das Lied „Jingle Bells" wird auf Deutsch und auf Englisch gesungen. Danach singen sie wieder einige Lieder und dann schlagen die Kinder Tanzen vor. Die Pädagogin P10 setzt eine CD ein „In 80 Tönen um die Welt" und die Kinder tanzen. Manche Kinder machen Purzelbäume auf der Matratze. Nach dem Tanzen hüpfen, springen und laufen die Kinder. Alle Kinder sind begeistert und machen mit. Um 12 Uhr gibt es Mittagsessen.

Aktivitäten 2. Beobachtungstag

Am zweiten Beobachtungstag sind die Türe zwischen den beiden Räumen, nachdem die Kinder gesammelt wurden, eher zu. In der Früh werden Kinder von der Pädagogin P11 und von der Assistentin A6 gesammelt. Nuri (3, Türkisch) spielt mit dünnen, langen Stöcken, die für die Augen gefährlich sein könnten. Die Assistentin A6 ermahnt ihn auf Deutsch und als er nicht reagiert, wiederholt sie den Satz auf Türkisch. Erst dann gehorcht der Bub und hört auf, mit den Stöcken zu spielen. Er kommt in die Nähe von mir und legt die Bausteine zusammen. Adriana (4, BKS) bringt einen Atlas für Kinder („Mein erster Atlas") und wir nennen mit Christoph (5, Deutsch), aus welchem Land die jeweilige Fahne ist. Nur Christoph kennt sich gut aus. Er ist von Geographie begeistert. Ich frage ein Mädchen:

Ich: „Woher kommst du, Ksenija?"

Ksenija (5, Serbisch): „Ich komme aus Österreich. Und meine Mama und Papa auch".

Ich: „Und welche Sprache sprichst du mit deiner Mama?"

Ksenija (5, Serbisch): „Serbisch".

Sie ist sehr begabt, sie schreibt gern und beschäftigt sich mit ihrer Vorschulmappe gern. Immer wieder fragen Kinder, ob sie in der Puppenecke oder in der Kuschelecke spielen dürfen. Es dürfen nämlich nur bis zu drei Kinder auf einmal in einer Ecke spielen und müssen um eine Erlaubnis bitten. Während der Turnzeit zeigt Ksenija (5, Serbisch) die Aufgaben „Alle Kinder hüpfen", „Alle Kinder drehen sich um", usw.

Um 9 Uhr gibt es Jause, die Vorschulkinder essen getrennt in ihrem kleineren Raum. Während des Essens wird Musik leise gespielt.

Fünf Kinder: Christoph (5, Deutsch), Daniel (5, Deutsch), Milan (6, Serbisch), Yasemin (5, (Türkisch), Samantha (5, Deutsch) spielen 30 Minuten lang zusammen in der Bauecke, sie benehmen sich sehr brav, spielen miteinander und singen auf Deutsch.

Kinder machen Weihnachtsgeschenke für ihre Eltern, ein Kind nach dem anderen. Die Pädagogin P11 bemalt die Hände des Kindes mit der von ihm ausgewählten Farbe und druckt sie ab in Form eines Herzens auf einem Blatt Papier, das vom Kind früher am Rand schön geschmückt wurde (ein Muster am Rand). So werden Essmatten gemacht. Wenn die Pädagogin P11 Stefan (5, BKS, Sprachticket) fragt, wie die Farbe heißt, die er ausgewählt hat, muss er lange überlegen, aber er gibt letztendlich die richtige Antwort.

Ich sitze inzwischen mit den Kindern und beobachte, wie sie ihre Aufgaben aus den Vorschulmappen machen. Ich frage von Zeit zu Zeit nach etwas. Plötzlich fragt mich ein Mädchen:

Sarah (5, Deutsch): „Welche Sprache sprichst du?".

Ich antworte überrascht: „Polnisch. Woran erkennst du, dass ich eine andere Sprache spreche?".

Sarah (5, Deutsch): „Weil ich es anders hör.".

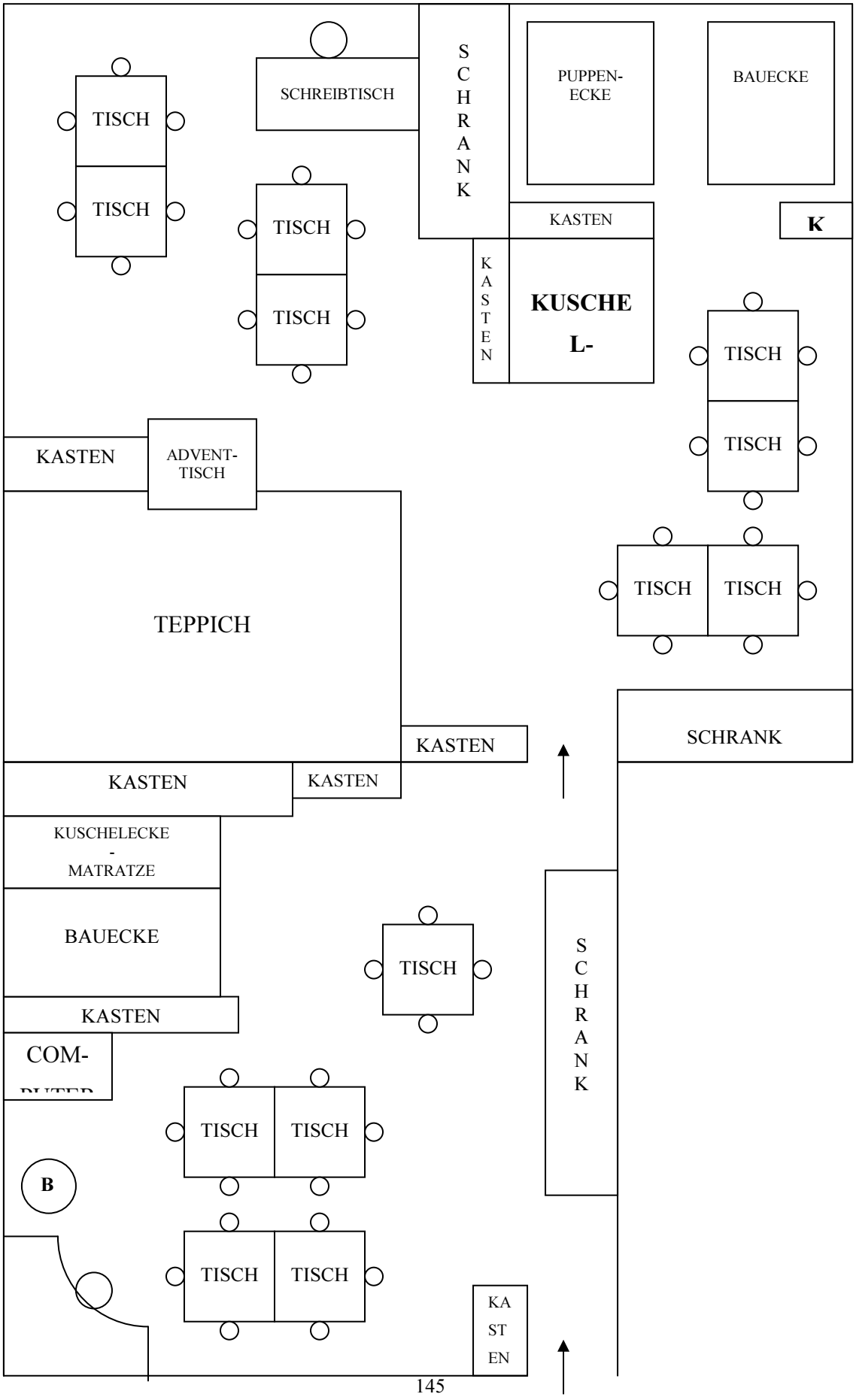
Ich: „Und welche Sprache sprichst du?".

Sarah (5, Deutsch): „Deutsch".

Es zeigt sich, dass Sarah nicht nur bemerkt, dass ich Deutsch mit Akzent spreche, sondern sie kann auch spezifizieren, wie sie darauf kam, nämlich, weil sie es anders hörte.

Um 11 Uhr gibt es wieder eine gemeinsame Adventsstunde in dem zweiten Aufenthaltsraum. Die Kinder, die vier PädagogInnen und ich schließen einen Kreis und setzen uns im Schneidesitz auf dem Teppich. Wir riechen uns die Hände nach der Weitergabe vom Duftstern. Es werden wieder viele Gedichte rezitiert und viele Lieder gesungen, so wie am Vortag. Um 12 Uhr gibt es Mittagessen.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 5



10. Bewertungsbogen Kiga 5

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
												7.2	✓						
2	**Linguistic landscape**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2		✓					
								5.3		✓									
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												[1]	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3	✓										
								5.4	✓										
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	3	[4]	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1		✓		5.1	✓			7.1	✓		
												7.2	✓		

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 5

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/ Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

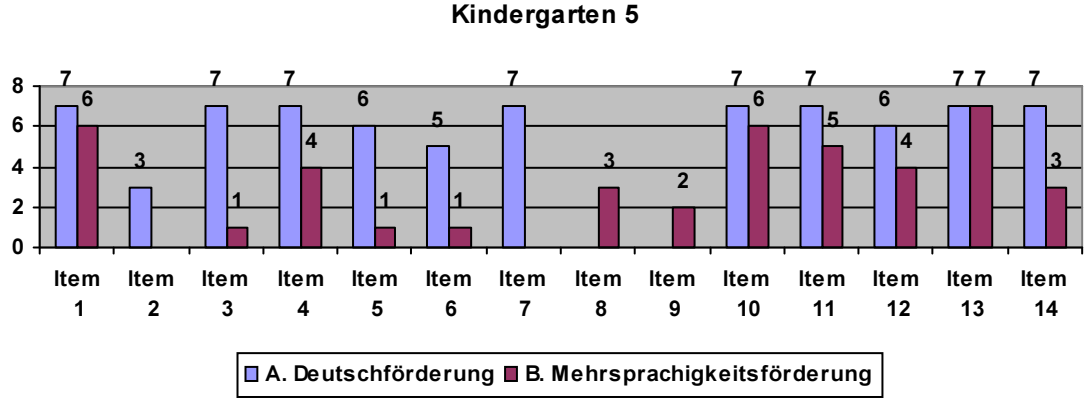
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	6
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	4
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/ Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	4
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,7

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,3
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,7
11.3.3.	Mittelwert	5,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 6

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 6, 2. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 9%	Probleme mit Deutsch: 40%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mo 17.12.2007 6.30-12.30	B2: Mi 19.12.2007 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 17.12.2007	B2: 19.12.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten), offenes Haus	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen (3-6-Jährige)	
Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe 3 bis 6-Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre	6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 23	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 9	Buben: 14
Anzahl anwesender Kinder	B1: 16	B2: 17
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P14, A7, kurz: P13, B5	B2: lang: P14, A7, kurz: P13, B5
Beobachtungsräume	B1: 2 Aufenthaltsräume	B2: 2 Aufenthaltsräume, Strasse während Spaziergangs

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?	ja	
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

ad. 1 Kinder gehen einmal pro Monat oder alle zwei Monate in die Bücherei.
ad. 2 Nur mit Absprache.
ad. 3 Wäre gern gesehen, aber es meldeten sich keine Eltern an. Eine Omi wäre auch gern in anderen Sprachen sehr willkommen.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	ca. 150 (ca. 10 in der Leseecke)	1 zweisprachig: Deutsch-Türkisch
2.	Sprachspiele	Einige, ca. 4	0
3.	Audioaufnahmen	ca. 5 CDs, 10 Kassetten	
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	Schlaumäuse,	
6.	Wörterbücher	1 Deutsch-Türkisch	
7.	Sprachtafeln	Glossar mit Schimpfwörtern in Türkisch und BKS Glossar mit einigen Ausdrücken in Türkisch	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

Sonstige Bemerkungen: Die Kinder werden sprachlich von den Pädagoginnen mit Hilfe des Programms von Roger Loos gefördert.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?		nein
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen		nein

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

	Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt? (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens?)	ja	

ad. 4 Jedes Jahr werden individuelle Elterngespräche geführt.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P13	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P14	Deutsch		Kiga-Pädagogin
3.	A7	Serbokroatisch	Deutsch	Assistentin
4.	A8	Türkisch		Assistentin
5.	B5	Deutsch		Zivildiener

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	3
2.	Kroatisch	1
3.	Polnisch	1
4.	Russisch	1
5.	Serbisch	8
6.	Spanisch	1
7.	Türkisch	7
8.	Vietnamesisch	1
	Insgesamt BKS	9
	Insgesamt	7 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	3
2.	Dominikanische Republik	1
3.	Kasachstan	2
4.	Kroatien	1
5.	Polen	1
6.	Russland	1
7.	Serbien und Montenegro	6
8.	Türkei	7
9.	Vietnam	1
	Insgesamt	9 Herkunftsländer

Staatsbürgerschaften der Kinder

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	5
2.	Türkei	9
3.	Kasachstan	2
4.	Bosnien/Serbien[1]	4
5.	Kroatien	1
6.	Polen	1
7.	Dominikanische Republik	1
	Insgesamt	7 Staatsbürgerschaften

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	6

[1] Solche Staatsbürgerschaft konnte den Evidenzblättern der Kinder entnommen werden, die die Eltern bei der Einschreibung ausfüllen. Möglicherweise handelt es sich um die Serben, die aus dem Gliedsstaat Serbische Republik des Staates Bosnien und Herzegowina stammen.

2.	Islamisch	7
3.	Serbisch-orthodox	8
	Ohne Bekenntnis	2
	Insgesamt	3 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Sabrina	4	Deutsch		1	
2.	Dominik	3	Deutsch		a	
3.	Eric	4	Deutsch		1	
4.	Beyza	5	Türkisch		1	
5.	Kadife	6	Türkisch		1	
6.	Sinem (w)	5	Türkisch	ST	3	hat Probleme mit Deutsch, in den letzten 2 Monaten machte er einen großen Fortschritt
7.	Berkay	5	Türkisch		1	
8.	Ilker	5	Türkisch		2	versteht gut aber hat Schwierigkeiten mit der Aussprache. Das Gehirn ist schneller als die Zunge
9.	Süreyya	4	Türkisch		2	hat zwar keine Probleme mit Deutsch, aber leichte Sprachauffälligkeiten, wahrscheinlich auch im Türkischen
10.	Zvonimir	4	Kroatisch		1	
11.	Iwo	3	Polnisch		a	
12.	Zhanel	3	Russisch		a	
13.	Joel	5	Spanisch		1	
14.	Aleksandra	5	Serbisch		1	
15.	Armin	4	Serbisch		2	
16.	David	4	Serbisch		2	
17.	Mario	2	Serbisch		a	ist noch klein und spricht nicht viel aber entwicklungsgemäß
18.	Sofia	4	Vietnamesisch		3	versteht viel, aber spricht noch sehr wenig
19.	Marian	6	Serbisch	ST	4	erst seit 2 Monaten in Kiga, versteht einiges, aber spricht nicht gut
20.	Marcel	4	Serbisch		2	
21.	Isabela	5	Serbisch		1	
22.	Aleksander	5	Serbisch		2	spricht Deutsch etwas schlechter als Erstsprache
23.	Ermin	3	Türkisch		a	versteht noch sehr wenig

In diesem Kindergarten wurde bei vielen Kindern als Erstsprache „Serbisch/Bosnisch“ eingetragen. Da die Religionsbekenntnis der Kinder serbisch-orthodox ist, notierte ich als Erstsprache Serbisch.

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	9	39,1%
2.	Eher gut	6	26,1%
3.	Mittelmäßig	2	8,7%
4.	Eher nicht gut	1	4,4%
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	5	21,7%
	Insgesamt	23	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	1,4	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 6

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist eher klein. Er besteht aus zwei Aufenthaltsräumen im Erdgeschoss eines Wohnblocks im Neubau. Ein Raum befindet sich etwas höher, man muss die Treppe hinaufsteigen. Es gibt keinen eigenen Spielplatz, aber einmal in zwei Wochen gehen Kinder Turnen zum benachbarten Kindergarten.

Team

Das Team ist sehr freundlich und spricht neben Deutsch folgende Sprachen: Englisch, BKS, Türkisch. Alle Kinder und Eltern werden sehr freundlich auf Deutsch begrüßt.

Elterninfo

5 Eltern haben Schwierigkeiten, sich auf Deutsch auszudrücken. 2 Mütter besuchen einen Deutschkurs (von Sinan und Ermin). Die schriftlichen Informationen werden auf Deutsch verfasst und die Eltern müssen es sich übersetzen lassen. Manchmal übersetzen andere Eltern, manchmal die KindergartenmitarbeiterInnen (je eine Assistentin kann BKS bzw. Türkisch). Die Infoblätter von den Wiener Kinderfreunden werden sehr selten in 5 oder 6 Sprachen übersetzt (kam 1-2 Mal vor). Keine Dolmetschdienste.

Ausflüge

Im Sommer gehen Kinder oft in den Prater, manchmal in den Turnsaal in einem benachbarten Kindergarten. Wenn viele Kinder verkühlt sind, wie derzeit, gehen sie nur kurz spazieren. Manchmal gehen Kinder in den Altersheim und singen dort Lieder.

Sprachbezogene Ausgestaltung

An der Wand hängt eine sehr schön bearbeitete Auflistung vom kulturellen Hintergrund der Kinder. Es hängt auch ein Kalender mit Tagen, Monaten und Jahreszeiten. Daneben hängt eine Liste mit 15 Schimpfwörtern in Türkisch und 2 in BKS. Die Kinder beschimpften sich früher in Türkisch, manche Eltern waren damit geschockt und wollten, dass im Kindergarten kein Türkisch gesprochen wird. Andere Eltern lachten darüber. Die PädagogInnen konnten nicht reagieren, weil sie die Schimpfwörter in anderen Sprachen nicht verstanden. Seitdem hängt an der Wand eine Liste mit türkischen Schimpfwörtern, die nicht verwendet werden dürfen. Dazu gibt es eine Liste mit einigen Ausdrücken auf Türkisch übersetzt (sei leise, hör auf, einräumen, Mutter kommt, komm her, nicht weinen, nicht laufen) sowie mit der jeweiligen Aussprache.

Am Adventstisch liegen zwei geöffnete Bücher. Darüber hinaus gibt es in der Leseecke mehrere (7) Bücher, die das Thema Weihnachten betreffen, 4 andere Bücher, ca. 10 Kassetten und ca. 5 CDs mit deutschen Liedern und Hörbüchern. Im zweiten Aufenthaltsraum gibt es 3 Bücher. Sie werden regelmäßig, ca. einmal pro Monat von der Leiterin ausgetauscht. Es gibt ein deutsch-türkisches Wörterbuch und ein zweisprachiges Kinderbuch in Deutsch und Türkisch. Die Leiterin wünscht sich, dass es mehr Bücher in anderen Sprachen gibt. Viele Kinder haben sehr wenig Bücher zu Hause. Seit einigen Monaten dürfen sich die Kinder ein Buch nach Hause mitnehmen.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 9% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 40% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 13,0% (3) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 87,0% (20) eine andere Erstsprache. Wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengerechnet werden, werden in der Gruppe 6 unterschiedliche Sprachen außer Deutsch gesprochen.

Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist eher gut (1,4). 39,1% (9) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 26,1% (6) eher gut, 8,7% (2) mittelmäßig und 4,4% (1) eher nicht gut. Weitere 21,7% (5) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Die Pädagogin P13 sagt:

P13: „Wir erwarten nicht, dass Kinder Deutsch sehr gut sprechen. Aber von der Sprachbeherrschung her wird es in der Einrichtung immer besser“.

Manche Eltern versuchen mit ihren Kindern auch zu Hause Deutsch zu sprechen, obwohl sie es nicht gut beherrschen. Im Kindergarten sprechen die meisten Eltern die jeweilige Erstsprache mit ihren Kindern, nur eine Mutter mit Serbisch als Erstsprache spricht mit den Kindern nur auf Deutsch.

Sprachticket

2 Kinder haben ab Jänner (seit 2 Wochen) ein Sprachticket: Marian (6, Serbisch) und Sinem (5, Türkisch). Marian (6, Serbisch) kam in den Kindergarten erst vor 2 Monaten, er versteht einiges, aber spricht noch sehr wenig Deutsch und muss sich die Antwort lange überlegen. Sinem (5, Türkisch) hat noch Probleme mit Deutsch, aber in den letzten 2 Monaten machte er einen großen Fortschritt.

Die Sprachförderung wird im Kindergarten von der Pädagogin P14 geführt. Sie verwendet ein Buch von Roger Loos bzw. von Brigitte Sindelar. Sie liest den Kindern eine Geschichte vor und spielt eine CD vor. Danach müssen die Kinder erzählen, was sie hörten. Die Pädagogin P14 macht auch frühkindliche Sprachstandsevaluation mittels Sismik-Bogen.

Sprachverwendung im Kindergarten

Es gibt die Regel, dass wenn nur türkische Kinder miteinander spielen, dann dürfen sie Türkisch sprechen. Sobald eine andere Person dabei ist, die kein Türkisch versteht, müssen sie auf Deutsch umsteigen. Obwohl sich Kinder manchmal in der Erstsprache beschimpfen, gibt es kein generelles Verbot der Erstspracheverwendung, sondern eine Liste mit Schimpfwörtern an der Wand, die nicht verwendet werden dürfen. Am Anfang sprechen die Kinder sehr viel mit ihren Muttersprachlern, mit der Zeit verwenden sie immer mehr Deutsch. Die Pädagoginnen achten darauf, dass Kinder sprachlich gemischt werden. Wenn eine Gruppe von z. B. türkischsprachigen Kindern zu lange gemeinsam spielt, wird zu ihnen ein anderes Kind geschickt und sie müssen auf Deutsch umsteigen. Oder die Pädagogin geht selbst zu ihnen und sie müssen ebenfalls auf Deutsch umsteigen.

Frühes Fremdsprachenlernen

Im Kindergarten wird kein frühes Fremdsprachenlernen angeboten. Es ist laut Pädagogin P13 eine Kostenfrage:

P13: „Der Englischunterricht ist teuer und die Familien von unseren Kindern sind eher arm".

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

In der Früh kommt Ilker (5, Türkisch), er wird von seiner Mutter gebracht. Die Pädagogin P14 fragt ihn, wer sein Haar schnitt, der Friseur oder Mama. Er antwortet unklar: „Friseur". Seine Mutter bestätigt mit schlechtem Deutsch: „Friseur, net Mama". 2 Mädchen mit Türkisch als Erstsprache spielen gern mit Aleksandra, die Serbisch als Erstsprache hat. Wenn sich mehrere Kinder sammeln, teilen sie die PädagogInnen auf zwei Räume.

Armin (4, Serbisch) fragt, ob er Computer spielen darf, aber die Pädagogin P14 erlaubt es nicht. Sie sagt, dass er zu Hause viel fernsieht und im Kindergarten oft aufgeregt ist. Vier Kinder malen mit der Technik des Tupfens. Drei Buben spielen zusammen und sprechen dabei Türkisch. Es kommt Iwo (3, Polnisch) und bringt zwei Autos von zu Hause mit. Die drei Buben setzen sich zu Iwo, beobachten ihn und unterhalten sich weiter auf Türkisch. Iwo spielt weiter mit seinen Autos und beachtet sie nicht. Die Pädagogin fragt:

P14: „Ilker, Iwo sitzt mit euch, welche Sprache sprechen wir?"

Ilker (5, Türkisch): „Deutsch".

Die Buben schalten danach auf Deutsch um, aber Iwo schenkt ihnen weiterhin keine Aufmerksamkeit. Ilker (5, Türkisch) hört, dass ich mit Iwo (3, Polnisch) eine andere Sprache als Deutsch spreche und fragt:

Ilker (5, Türkisch): „Ist das Englisch?".

Ich: „Nein, das ist Polnisch. Wir beide kommen aus Polen und sprechen Polnisch".

Bei einem Spiel muss Iwo (3, Polnisch) Farben benennen, er kann sie auf Deutsch, aber nicht auf Polnisch. Er kann die polnischen Farben ohne Problem wiederholen, wenn ich sie ihm vorsage. Er versteht Polnisch, aber spricht nicht viel. Anstatt des Bejahungswortes „tak" (vom Polnischen: „ja") verwendet er die kolloquiale Form „no" (vom Polnischen: „jo"). Ich spiele Memory mit Iwo (3, Polnisch) und Berkay (5, Türkisch). Berkay kann auf Deutsch bis 19 zählen. Dann braucht er Hilfe. Ich frage ihn:

Ich: „Welche Sprache sprichst du?"

Berkay (5, Türkisch): „Türkisch. Ich komme aus der Türkei".

Um 10 Uhr gibt es Adventstunde im Morgenkreis. Die Pädagogin P14 mischt die Kinder im Kreis so, dass die Kinder mit derselben Erstsprache nicht nebeneinander sitzen. Türkische Kinder tauschen in einem Moment die Sitze um. Die Pädagogin P14 bemerkt das und sagt, dass sie sich dort hinsetzen sollten, wo sie sagte. Die Pädagogin P14 zählt, wie viel Mal man noch schlafen muss, bis das Christkind kommt. Als Weihnachtsgeschenke für die Eltern bemalten die Kinder Vasen. Die Pädagogin P14 zündet in jeder Vase eine Kerze an und lobt jedes Kind. Die Lichter stehen rund um

den Adventtisch. Er sieht schön aus. Wir singen ein Lied über Advent. Danach zeigt die Pädagogin P14 ein Bild im Buch über Wien, Schloss Belvedere. An der Wand hängt ein selbst gebastelter Plan Wiens mit den Bezirken, der als Adventskalender verwendet wird. Die Pädagogin P14 fragt, in welchem Bezirk Belvedere liegt und ein Kind darf das 4. Bezirk mit einem riechenden Stift bemalen. Die Pädagogin P14 spielt Gitarre und singt mit den Kindern ein anderes Adventslied. Sie fragt die Kinder: „Was fällt euch ein, wenn ich Weihnachten sage?“. Die Kinder antworten: „Tannenbaum, Christbaum, Geschenke, das Christkind, Spielsachen, Kekse, Adventkranz“. Drei Kinder dürfen für drei Tage (Samstag, Sonntag, Montag) drei Bezirke bemalen. Sabrina (4, Deutsch) wählt einen Stift aus und sagt, wonach er riecht: „Kabane“ – anstatt „Banane“ (aber er riecht nach Zitrone). David (4, Serbisch) riecht seinen Stift und weiß nicht, wonach er riecht (Pfefferminze). Sinem (5, Türkisch) malt den dritten Bezirk an, sie versteht, was die Pädagogin zu ihr sagt, aber sagt selber nichts. Danach darf jedes Kind seine Kerze ausblasen. Die Pädagogin nennt das jeweilige Kind, das Kind kommt in die Mitte zu seiner Kerze und die Pädagogin P14 sagt: „Halte deine Haare bitte nicht drüber beim Pusten“, auch bei Buben mit kurzem Haar. Sinem (5, Türkisch) spricht beim Ausmalen mit ihrem Freund auf Türkisch.

Nach der Adventsstunde fragt die Pädagogin P14: „Wer will in der Multiecke spielen?“ und viele Burschen melden sich an. Für die Puppenecke melden sich 2 Mädchen an und für die Bauecke niemand. Die Pädagogin P14 sucht eine Beschäftigung für jedes Kind aus, in der Kuschelecke ein Buch anschauen, malen, Kasperltheater spielen.

Ich spiele mit den Kindern Memory. Beim Kartenzählen zeigt sich, dass David (4, Serbisch) noch nicht gut zählen kann. In der Kuschelecke kuscheln zwei Mädchen auf der Matratze, vor ihnen sitzt auf dem Sessel Kadife (5, Türkisch). Sie hält ein Buch, erzählt eine Geschichte als ob sie das Buch vorlesen würde und zeigt auf die Bilder. Wenn ein Mädchen antwortet: „Schuhe“ lobt sie es wie eine Lehrerin „Super, Sabrina!“. Alle drei haben viel Spaß dabei. Sie spielen dabei mit den Handpuppen. Wenn ich zu ihnen komme, ist Kadife (5, Türkisch) einen Augenblick lang schüchtern, aber dann macht sie weiter. Ich schaue mir die CDs in der Kuschelecke an, da kommen zwei Buben und wollen, dass wir Musik vorspielen. Sie wählen eine CD mit Popmusik aus, die sie schon kennen und wir tanzen gemeinsam zu fünf. Es macht ihnen viel Spaß. Um 11.45 räumen die Kinder die Spiele auf, waschen sich die Hände und setzen sich an den Tischen zum Mittagessen.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Als ich ankomme, sind schon fünf Kinder da und frühstücken. Als die Assistentin A7 weggeht, sprechen sie sofort auf Türkisch. Nach dem Frühstück setzen sich drei von ihnen zu mir. Ich frage sie, wie sie heißen und wie alt sie sind. Nachdem sie sich vorgestellt haben, sagt Beyza:

Beyza (5, Türkisch): „Ich bin mit B und er [Berkay] mit B. Sie [Kadife] ist mit K und du mit E [Ewelina]“.

Sie kann die Anfangsbuchstaben von unseren Namen nennen, auch von meinem Namen, der für sie neu ist.

Ich: „Ich komme aus Polen. Wer ist noch Polnisch in eurer Gruppe?“.

Berkay (5, Türkisch): „Iwo“.

Er weiss, dass Iwo Polnisch als Erstsprache hat, obwohl der Bub im Kindergarten relativ neu ist. Dann bitte ich die Kinder mir zu sagen, wie man auf Türkisch zählt. Beyza (5, Türkisch), Berkay (5, Türkisch) und Kadife (5, Türkisch) zählen gemeinsam bis 20 auf Türkisch. Dann zählt Aleksandra (5, Serbisch) mit mir auf Serbisch, sie kann in ihrer Erstsprache bis 8 zählen.

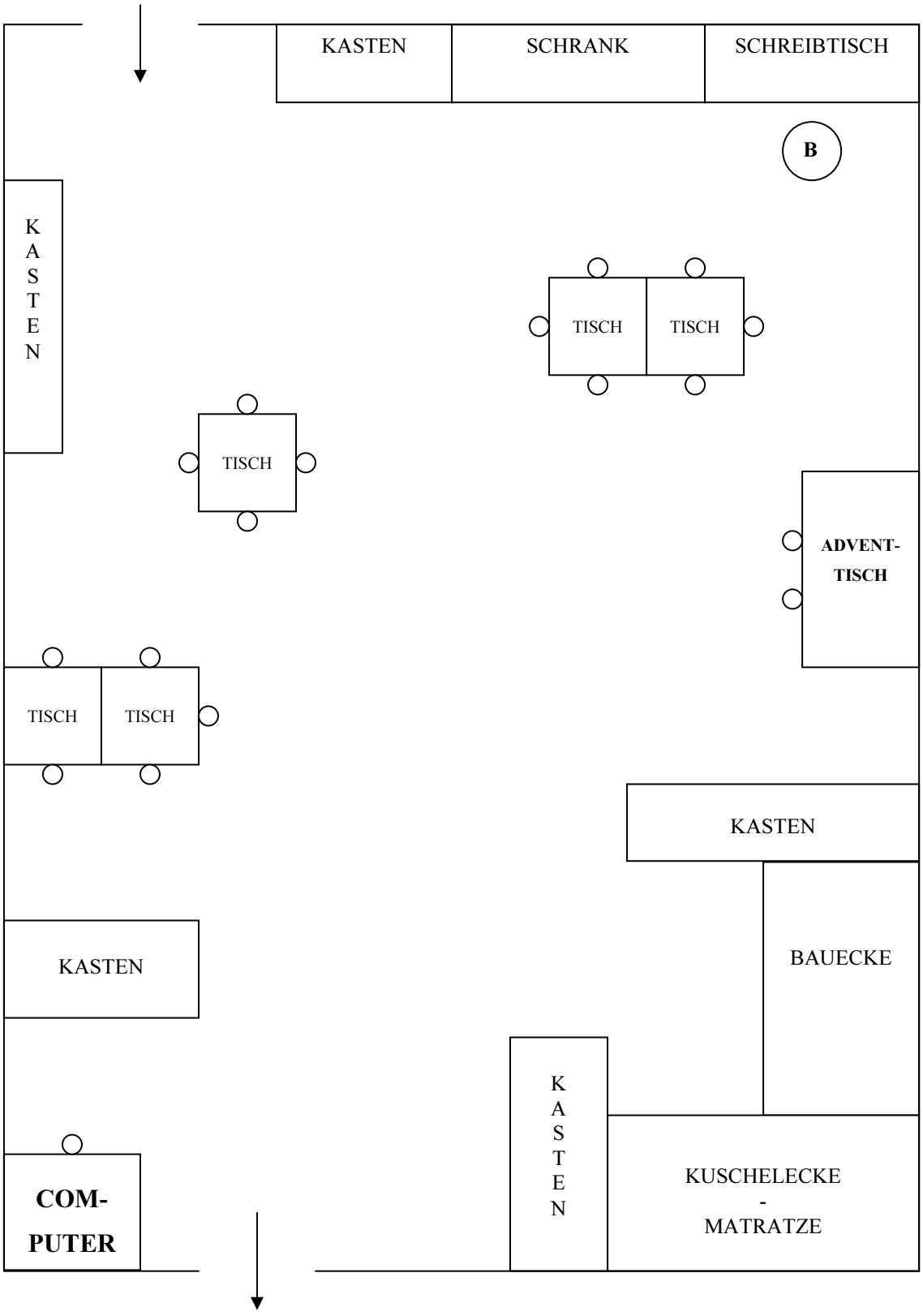
Um 9 Uhr dürfen die Kinder von der Sammelgruppe in den zweiten Aufenthaltsraum gehen. Ich bleibe in der ersten Gruppe und die Kinder suchen sich eine CD aus. Ein Bub will ein bestimmtes Lied mehrmals hören und singt mit. Die Pädagogin P14 macht mit den Kindern Kekse aus dem Teig. Armin (4, Serbisch) ist auf etwas sauer und tobt sich in der Kuschelecke auf den Polstern aus. In der Multiecke spielt Ilker (5, Türkisch), er hat das Autorennen gern. Zhanel (3, Russisch) legt dreidimensionale Bausteine auf, sie macht das sehr gut.

Um 10.15 wird der Morgenkreis gebaut und die Adventstunde gefeiert. In den Vasen werden Kerzen angezündet. Die Pädagogin P14 spielt Gitarre und die Kinder singen 3 Adventslieder, Isabela (5, Serbisch) bekommt eine „Weihnachtsglocke“, einen Dreieck, und spielt. Die Pädagogin P14 erzählt eine Geschichte, die die Kinder schon kennen und sie müssen dabei helfen. Ermin (3, Türkisch) bekommt Schnitte, die Pädagogin P14 fragt ihn: „Mit wem möchtest du deine Schnitte teilen?“. Er nickt, aber versteht nicht. Dann sucht die Pädagogin ein Kind aus und Ermin teilt seine Schnitte mit ihm. Nach dem Morgenkreis dürfen sich die Kinder aussuchen, wo sie spielen möchten. Die Pädagogin fragt, wer in der Puppenecke spielen möchte und die Kinder melden sich.

Ich setze mich zu den Kindern, die auf dem Boden auf dem Teppich spielen und frage Joel (5, Spanisch):

Ich: „Welche Sprache sprichst du, Joel?“
Joel (5, Spanisch): „Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Hebräisch“.
Ich: Und kannst du auf Spanisch zählen?“
Joel (5, Spanisch): „Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez“.
Ich: „Wunderbar! Und auf Deutsch?“
Joel (5, Spanisch): „Eins, zwei, drei (...) sechsundzwanzig“.
Ich: „Na toll, du kannst schon bis so viel zählen“.
Joel (5, Spanisch): „Mein Papa ist Hebräisch und er ist in die französische Schule gegangen. Welche Sprache sprichst du?“
Ich: „Ich spreche Polnisch. Woher weißt du, dass Deutsch nicht meine Sprache ist?“
Joel (5, Spanisch) sagt: „Es klingt komisch“.
Ich wende mich an zwei Mädchen, die uns zuhören und frage sie, ob sie das auch hören, aber sie verneinen mit dem Kopf.
Um 11 Uhr räumen wir auf und gehen spazieren. Nach dem Spaziergang waschen sich die Kinder Hände und setzen sich auf den Tischen zum Mittagessen. Die Halbtagskinder werden abgeholt.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 6



10. Bewertungsbogen Kiga 6

MERKMAL													BEWERTUNG
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
								5.2	✓			7.2	✓
								5.3	✓			7.3	✓
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1 **2** 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
												7.2	✓
2	**Linguistic landscape**												1 2 3 4 **5** 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
								5.2		✓		7.2	✓
								5.3	✓				
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1** 2 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1	✓
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓			
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓						5.3	✓				
								5.4	✓				
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1 2 3 **4** 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓			
1.4	✓			3.4		✓		5.4		✓			
				3.5		✓							
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
				3.3	✓								

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 6

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	5
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	7
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,6

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

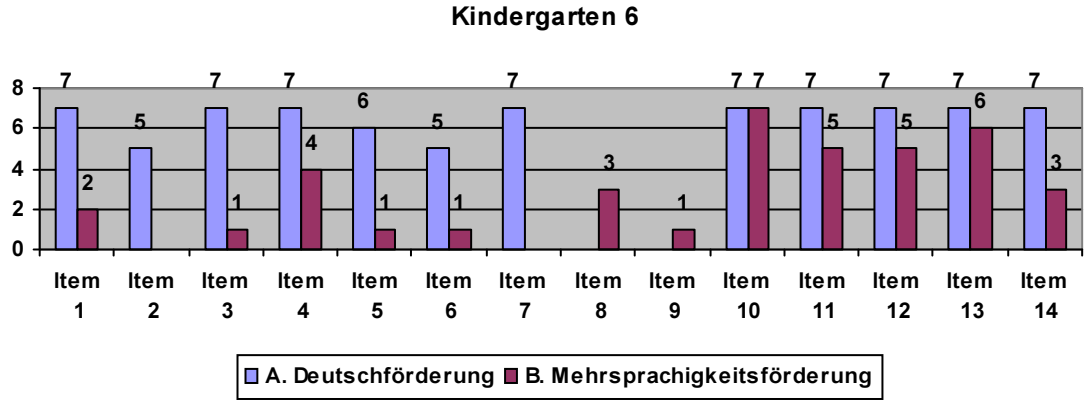
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	2
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	4
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	1
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,6
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,3
11.3.3.	Mittelwert	5,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 7

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 7, 11. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 2%	Probleme mit Deutsch: 70%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Di 18.12.2007 6.30-12.30	B2: Do 20.12.2007 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 21.12.2007	B2: 22.12.2007
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten)	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen: 2-4-Jährige und 3-6-Jährige	
Beobachtete Gruppe	1 Kiga-Mischgruppe 3 bis 6-Jährige (ältere Gruppe)	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre	6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 21	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 12	Buben: 9
Anzahl anwesender Kinder	B1: 11	B2: 9
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P16, A9, kurz: P15	B2: lang: P16, A9, kurz: P15, P17
Beobachtungsräume	B1: 1 Aufenthaltsraum	B2: 2 Aufenthaltsräume

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

Sonstige Bemerkungen

B2: Am zweiten Beobachtungstag gibt es Bairam und manche muslimische Kinder kommen an diesem Tag in den Kindergarten nicht, viele kommen jedoch trotzdem.

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1 Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

ad. 1 Kinder gehen alle 2-3 Monate in die Bücherei. Darüber hinaus borgen die Pädagoginnen Bücher privat für den Kindergarten aus.

ad. 3 Es kommt unregelmäßig eine Person, die den Kindern auf Deutsch vorliest.

2.2 Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr viele, ca. 400 (5 in der Leseecke)	„In 80 Tönen um die Welt“, einige in: Engl., Kroatisch, Russisch, Türkisch
2.	Sprachspiele	viele, ca. 50	„In 80 Tönen um die Welt“
3.	Audioaufnahmen	viele, auch private von Mitarb.	CD von „In 80 Tönen um die Welt“
4.	Videoaufnahmen	einige	0
5.	Computerprogramme	2: Schlaumäuse, KidSmart	0
6.	Wörterbücher	3: Deutsch-Arabisch, Deutsch-Englisch, Deutsch-Russisch	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 1, 2, 3 Höfele, Hartmut/ Steffe, Susanne. „In 80 Tönen um die Welt: Eine musikalisch-multikulturelle Erlebnisreise für Kinder mit Liedern, Tänzen, Spielen, Basteleien und Geschichten“.

ad. 4 Die Zeichentrickfilme werden den Kindern ca. einmal pro Monat vorgespielt.

ad. 5 KidSmart ist ein IBM-Förderprogramm für Vorschulkinder, mit dessen Hilfe sie zum Lernen positiv eingestellt werden sollen. Die Lernstation besteht aus einem farbenfrohen IBM Computer, auf dem Lernsoftware von Riverdeep installiert ist. Das Programm zielt darauf ab, die Lehr- und

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

Lernaktivitäten durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) zu bereichern.

2.3 Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?	ja	
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?	ja	

ad. 1 Im Kindergarten gibt es die Möglichkeit, eineN DolmetscherIn vom Integrationsfonds zu bestellen.
Ad. 2 In anderen Sprachen als Deutsch werden die Folder mit den neuen Angeboten verfasst, sowie Informationen, welche die Sprachförderung betreffen.
Ad. 4 Es gibt einen anonymen Fragebogen vom Träger, die Erhebung wird einmal pro Jahr durchgeführt. Darüber hinaus wird mit den Eltern regelmäßig gesprochen.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	Erstsprache	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P15	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P16	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
3.	P17	Türkisch	Deutsch	Kiga-Pädagogin
4.	A9	Dari, Russisch	Deutsch	Assistentin
5.		Serbokroatisch, Albanisch	Deutsch	Assistentin
6.		Dänisch, Türkisch	Deutsch	Assistentin
7.		Ungarisch	Deutsch	Assistentin

4. Sprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	1
2.	Afrikaans	1
3.	Arabisch	3
4.	Französisch	1
5.	Paschto	1
6.	Serbisch	1
7.	Spanisch	1
8.	Tschetschenisch	12
	Insgesamt	8 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	1
2.	Afghanistan	1
3.	Kongo	1
4.	Nigeria	2
5.	Peru	1
6.	Russische Föderation (Tschetschenien)	12
7.	Serbien und Montenegro	1
8.	Somalia	2
	Insgesamt	8 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Anzahl der Kinder
1.	Römisch-katholisch	2
2.	Islam	17
3.	Serbisch-orthodox	1
	Keine Angabe	1
	Insgesamt	3 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	Sprache	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Jasmin	3	Deutsch		a	noch klein
2.	Ramina	4	Tschetschenisch		1	sehr gut
3.	Naib	4	Tschetschenisch		1	
4.	Masar	5	Tschetschenisch	ST	1	sehr gut
5.	Chamsat	5	Tschetschenisch	ST	5	seit 1 Monat in Kiga, nicht gut
6.	Petimat	5	Tschetschenisch		4	nicht gut und sehr wenig, kommt selten in den Kindergarten, sollte ein Sprachticket bekommen
7.	Tanzila	5	Tschetschenisch	ST	1	
8.	Achmed	4	Tschetschenisch		4	sehr wenig, sehr verwöhnt
9.	Farida	3	Tschetschenisch		a	noch klein
10.	Amina	5	Tschetschenisch		5	seit 3 Monaten in Kiga, nicht gut
11.	Medina	5	Tschetschenisch	ST	1	sehr gut
12.	Magomed	6	Tschetschenisch	ST	3	seit 1,5 Jahren in Kiga, sein Vater wollte, dass er noch ein Jahr in Kiga ist, er lernt schnell, aber hat Mangel an Konzentration
13.	Turpal Ali	4	Tschetschenisch		2	
14.	Afaf	4	Arabisch		1	sehr gut
15.	Fadumo	4	Arabisch		5	seit 1 Monat in Kiga, nicht gut
16.	Achmed	5	Arabisch		2	gut, versteht alles, kann ein Paar Buchstaben nicht aussprechen
17.	Destiny	5	Afrikaans		1	
18.	Sandy	5	Französisch		1	
19.	Lenna	5	Paschto		1	
20.	Hanno	5	Spanisch	ST	2	versteht alles, kann ein Paar Buchstaben nicht aussprechen
21.	Ernest	5	Serbisch		2	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	9	42,9%
2.	Eher gut	4	19,1%
3.	Mittelmäßig	1	4,8%
4.	Eher nicht gut	2	9,5%
5.	Überhaupt nicht gut	3	14,3%
	(altersgemäß)	2	9,5%
	Insgesamt	21	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,3	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 7

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist sehr gepflegt, schön, sieht wie neu gestrichen und renoviert aus. Die Räumlichkeiten sind sehr hoch und hell, es gibt sehr große Fenster, die viel natürliches Licht hereinlassen. In den beiden Aufenthaltsräumen gibt es viel Platz. Es gibt keinen eigenen Garten.

Team

Das Team ist sehr nett und hilfsbereit, die Mitarbeiterinnen bieten mir jedes Mal bei Mahlzeiten etwas zum Essen und Trinken an. Sie sind freundlich zu den Kindern und sprachlich gemischt. Im Team werden folgende Sprachen gesprochen: BKS (1), Dari (Afghanisches Persisch) (1), Dänisch (1), Englisch (2), Türkisch (2), Ungarisch (1), Russisch (1). Es werden oft Besuche organisiert: Eislaufen, Minipolis, Kindermuseum, Märchenpark am Neusiedlersee. Sie haben keinen eigenen Garten, aber gehen oft zu Spielplätzen bei McDonalds. Jeden Morgen tauscht sich die Leiterin mit den Pädagoginnen aus, sie besprechen den Tagesablauf.

Elterninfo

Die Familien wohnen im selben Gebäude und haben zum Kindergarten nicht weit. Wenn ein Kind nicht kommen kann, kommen die Eltern persönlich und entschuldigen es. Viele Eltern brauchen anfänglich eine Übersetzung, nur ausnahmsweise beherrschen sie Englisch. Die Pädagogin P16 sagt, dass vom Träger keine Dolmetscher notwendig sind, weil diese vom Integrationsfonds zur Verfügung gestellt werden. Die Eltern sind verpflichtet einen Deutschkurs zu machen. Sie können auch einen Alphabetisierungskurs machen, falls sie wollen. Sie bemühen sich auch sehr Deutsch zu lernen und zu verstehen. Während individueller Elterntreffen werden Dolmetschdienste besorgt. Die Asylbewerber bekommen vom Österreichischen Integrationsfonds Hilfe der sozialen Mitarbeiter. Nach einem Jahr Aufenthalt müssen sie einen Job suchen. Sie bekommen eine Übergangswohnung für höchstens 5 Jahre. Falls besondere Probleme auftreten, können sie dort länger bleiben. Darüber hinaus gibt es unbefristete Wohnungen. Die Eltern sprechen mit ihren Kindern im Kindergarten die jeweilige Erstsprache.

Sprachbezogene Ausgestaltung

In der Nähe von den Kindern gibt es mehrere Spiele, aber keine Bücher sind in ihrer Reichweite. Wenn ich danach frage, sagt die Pädagogin P16, dass die Leseecke zur Adventszeit durch den Adventstisch ersetzt wird und es stehen den Kindern keine Bücher zur Verfügung. Dies scheint mir eine nicht notwendige Maßnahme zu sein, weil der Aufenthaltsraum echt groß ist. Normalerweise steht der Korb an einer Wand in der Leseecke im Aufenthaltsraum. Die Pädagogin P16 bringt ihn vom Schrank, nachdem ich nach den Büchern frage. Es gibt darin ca. 5 deutschsprachige Bücher. Mehrere Bücher gibt es im Leitungsbüro und sie werden regelmäßig ausgetauscht, abhängig vom Schwerpunkt, von der Jahreszeit, vom besprochenen Thema.
Darüber hinaus gibt es 2 CDs, „In 80 Tönen um die Welt“, sonst sind alle CDs deutschsprachig.
An einer Schnur hängen Papierfiguren mit den Namen, der Geburtstagen und den Fotos der Kinder aus der Gruppe.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 2% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 70% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 4,8% (1) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 95,2% (20) eine andere Erstsprache. Insgesamt werden in der Gruppe 7 Sprachen neben Deutsch gesprochen.
Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist eher gut (2,3). 42,9% (9) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 19,1% (4) eher gut, 4,8% (1) mittelmäßig, 9,5% (2) eher nicht gut und 14,3% (3) nicht gut. Weitere 9,5% (2) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Sprachticket

Viele Vorschulkinder im Kindergarten erhielten einen Sprachticket, halt aus dem Grund, dass sie die Kinderbetreuungseinrichtung im Integrationshaus besuchen, unabhängig davon, ob sie Deutsch gut oder nicht gut beherrschen. Insgesamt lösten 6 Kinder einen Sprachticket im Kindergarten ein: Masar (5, Tschetschenisch), Chamsat (5, Tschetschenisch), Tanzila (5, Tschetschenisch), Medina (5, Tschetschenisch), Magomed (6, Tschetschenisch) und Hanno (5, Spanisch).
Die Sprachförderung wird von der Pädagogin am Nachmittag durchgeführt. Sie verwendet dazu ein

Buch von Brigitte Sindelar „Hexentanz und Firletanz. Vorlesegeschichten zum Bilderbuch. Trainingsprogramm zur Förderung des auditiven Gedächtnisses aus der Reihe Trainingsprogramme gegen Teilleistungsschwächen für Vorschulkinder und Schulanfänger. Verlag Austria Press GmbH. 1. Auflage 2004.

Die Pädagogin P16 spielt den Kindern eine ca. 10-minutige Geschichte von der CD vor, zeigt dazu die Bilder und stellt dann Fragen zum vorgespielten Text. Die Kinder müssen dann im Heft ausmalen. Ein Halbtagskind, Hanno (5, Spanisch), das ebenfalls ein Sprachticket bekam, wird extra am Vormittag von einer externen Sprachförderin in einem getrennten Raum betreut. Sie kommt immer speziell für ihn für eine Stunde am Vormittag.

Sprachverwendung im Kindergarten

Die Kinder dürfen während der freien Spielphasen ihre Erstsprache verwenden, nur während des Morgenkreises sollten sie Deutsch sprechen. Laut Pädagogin P16 sprechen Kinder anfänglich oft ihre Erstsprachen, aber dann mischen sie sich sprachlich gut, spielen mit allen Kindern und sprechen dabei Deutsch. Die älteren Kinder, die Deutsch schon gut beherrschen, übersetzen oft für die jüngeren, die noch nicht gut Deutsch sprechen.

Frühes Fremdsprachenlernen

Kein

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Zu Beginn gibt es 7 Kinder, sie sprechen zuerst Deutsch, aber später schalten sie auf Tschetschenisch um. Bis 9 Uhr sind die Kinder in der Sammelgruppe. Zwei asiatische Mädchen spielen zusammen. Ein asiatischer Junge setzt sich zu ihnen uns spricht anfänglich Englisch, dann schaltet er auf Deutsch um. Alle Kinder werden freundlich auf Deutsch begrüßt. Um 8.40 geht die andere Gruppe zum zweiten Aufenthaltsraum.

Hanno (5, Spanisch) und Masar (5, Tschetschenisch) spielen Memory mit mir. Sie müssen die Farbe jeder aufgedeckten Karte auf Deutsch nennen. Achmed (4, Tschetschenisch) spricht zu Masar (5, Tschetschenisch) auf Tschetschenisch, obwohl wir am Tisch Deutsch sprechen. Er fragt sie auf Tschetschenisch und sie gibt die Farbennamen auf Deutsch an. Dann sagt er: „Ich spiele auch mit“ und spricht seither Deutsch. Im Prinzip spricht er viele Kinder auf Tschetschenisch an. Masar legt ein anderes Memory mit Tieren auf. Masar (5, Tschetschenisch) und Achmed (4, Tschetschenisch) können alle Tiernamen (Igel, Hase, Maulwurf, Maus) und Hanno (5, Spanisch) hat noch Schwierigkeiten.

Die Assistentin A7 bügelt die Gardinen und hängt sie später auf. Am Vormittag gibt es 12 Kinder und am Nachmittag nur 11. Viele Kinder kommen an diesem Tag nicht in den Kindergarten, da die Muslime an diesem Tag einen Feiertag haben.

Um 9 Uhr setzen sich die Kinder an Tischen und die Pädagogin P16 deckt die Tische zur Jause auf. Die Kinder sagen das Gedicht „Wir reichen uns die Hände...“ und danach essen sie in Ruhe, wobei sie nicht allzu viel sprechen sollten. Masar (5, Tschetschenisch) spricht bei der Jause am Tisch Tschetschenisch, obwohl dort auch Kinder sitzen, die Tschetschenisch nicht verstehen. Kinder sind sehr brav, Pädagoginnen sind sehr herzlich und kümmern sich um die Kinder.

Um 9.30 nach der Jause sammelt die Assistentin A9 die Kinder in einem Kreis und die Kinder setzen sich dort auf den Sesseln. Es beginnt die Adventstunde und die Pädagogin P16 zündet die Kerzen an. Sie stellt mich allen Kindern vor und liest eine Weihnachtsgeschichte über Klara. Der Schwerpunkt sind in diesem Kindergartenjahr die Jahreszeiten. Danach werden zahlreiche Lieder gesungen und Gedichte gesagt. Danach kommt die externe Sprachförderin und nimmt Hanno (5, Spanisch) zur Sprachförderung in einen eigenen Raum. Er hat ein spezielles vervielfachtes Heft mit Erzählungen und Aufgaben.

Später spielen einige Mädchen in der Puppenecke und einige Buben in der Bauecke. Masar (5, Tschetschenisch) schaltet oft auf Tschetschenisch um. Wenn sie mir die Puppen zeigt, nennt sie mich „Ane“ – „Mutter“. Ich frage Destiny (5, Afrikaans), welche Sprache sie hat und sie antwortet:

Destiny (5, Afrikaans): „Afrikaans“.

Wenn ich sie frage, wie „Hallo, ciao“ auf Afrikaans heißt, kann sie die Begriffe nicht übersetzen.

Die Kinder zeigen Interesse an meinen Notizen und notieren mir ihre Namen. Im Kindergarten stehen ihnen nur Bleistifte und Buntstifte zur Verfügung und sie freuen sich sehr, wenn sie mit meinem Kugelschreiber ihre Namen schreiben dürfen. Ich muss dann um ihn bitten, weil sie ihn am liebsten behalten hätten.

Um 11.30 werden Tische langsam aufgeräumt und zum Mittagessen vorbereitet. Destiny (5, Afrikaans) beklagt sich: „Armina hat eine Blätter geschmeißt“.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

An diesem Tag gibt es Bairam (Donnerstag) und viele muslimische Kinder kommen nicht, sondern feiern zu Hause, aber viele kommen trotzdem. Zu Beginn sind drei Kinder da. Sie spielen zusammen und sprechen Deutsch. Danach spielt Hanno (5, Spanisch) mit Achmed (4, Tschetschenisch) und Chamsat (5, Tschetschenisch) spielt getrennt.

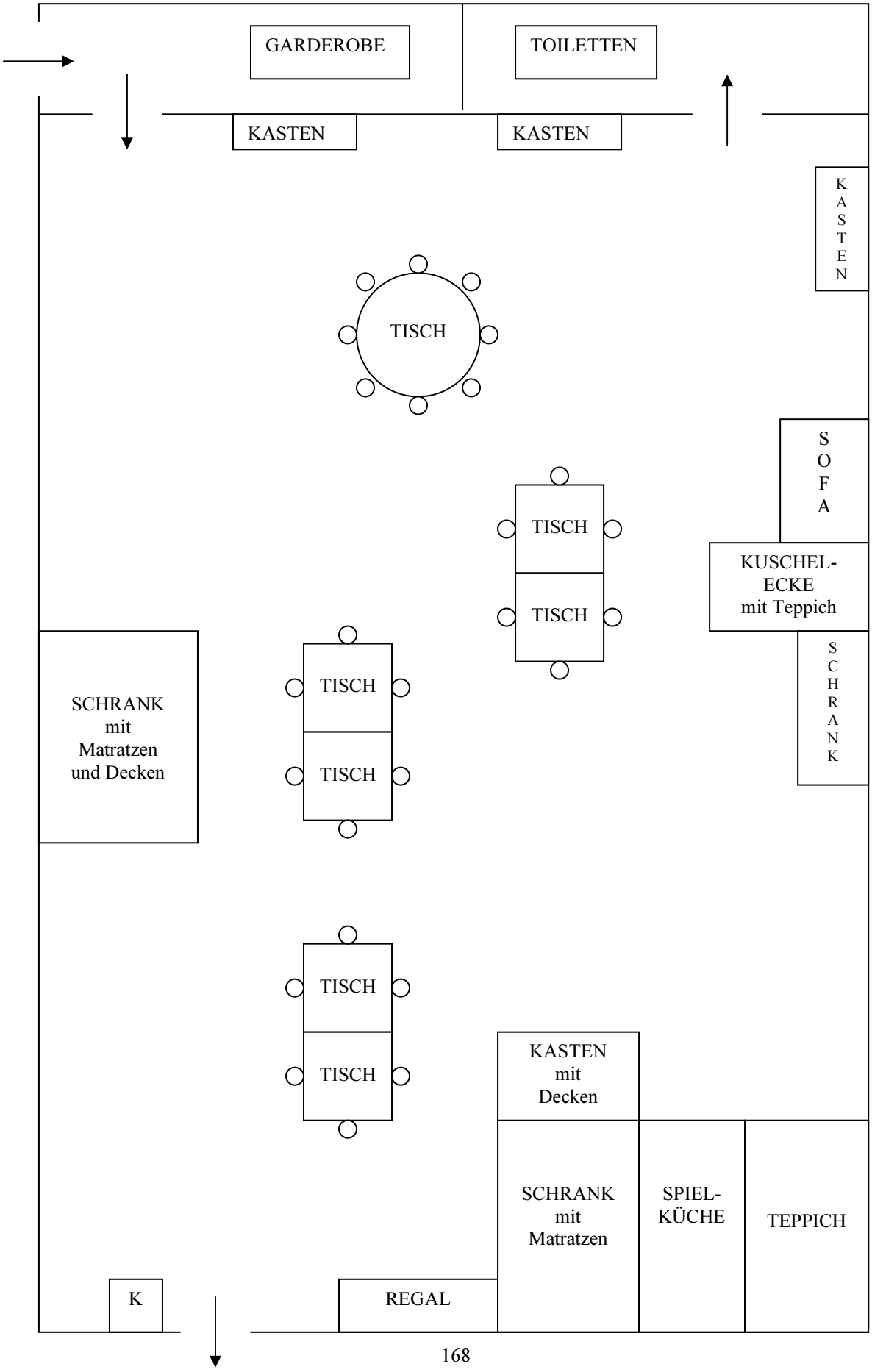
Die Eltern werden freundlich auf Deutsch begrüßt. Die Assistentin A9 sagt den tschetschenischen Eltern (Muslime) die Wünsche zu Bairam auf Russisch und sie antworten lächelnd auch auf Russisch. Bis 9 Uhr werden Kinder in der Sammelgruppe zusammen betreut und danach in zwei Gruppen getrennt. Die Geschwister werden absichtlich in zwei Gruppen getrennt, damit sie nicht zu viel miteinander streiten. Kurz danach gibt es Jause, vorbereitete Sandwichs. Die Pädagogin P16 stellt die Teller und die Becher auf den Tischen und ein Kind gibt Servietten. Für Getränke gibt es einen Saftspender/ Saftmaschine und Kinder bedienen sich selbst. Wenn die chinesischen Glöckchen klingen, wissen Kinder, dass es aufgeräumt werden muss. Sie packen die Spiele ein und setzen sich an den Tischen. Während der Mahlzeit sprechen zwei Schwestern manchmal Tschetschenisch und manchmal Deutsch miteinander. Kinder räumen selbst ab, bringen ihre Teller und Becher in die Küche und waschen sich die Hände.

Für eine halbe Stunde kommt eine Mutter mit einem Eingewöhnungskind. Sie spricht mit dem Kind ihre Erstsprache. Das Kind ist sehr ängstlich, will sich am Tisch überhaupt nicht setzen, sondern sitzt nur am Muttergeschoss. Es will anfänglich auch keine Jause essen, aber dann beruhigt es sich und trinkt etwas. Danach sitzt es schon am Tisch neben der Mutter und schaut andere Kinder neugierig an.

Gleich nach der Jause wird die Adventsstunde organisiert. Die Pädagogin P16 stellt die Sessel in einem Kreis. Sie singen ein Lied und rezitieren ein Gedicht. Die Kinder bewegen sich die ganze Zeit beim Zuhören, sind etwas unruhig. Danach fragt Destiny (5, Afrikaans), ob sie auch eine Geschichte über Klara hören werden. Die Pädagogin P16 liest die Geschichte vor, danach darf ein Kind ein Fenster im Adventskalender öffnen. Weil jedoch schon alle Kinder einmal geöffnet haben, tut das diesmal die Pädagogin P16.

Um 10 Uhr nach der Adventsstunde gehen die Kinder zu der zweiten Gruppe und schauen sich eine Stunde lang gemeinsam den zweiten Teil eines Zeichentrickfilms über Rudolf an. Insgesamt 25 Kinder sitzen währenddessen am Teppich. Tarik, der in der Nähe vom Fernseher sitzt, erzählt die ganze Zeit, was er sieht und lacht laut (z. B. „Puppe, hihihi“). Alle Kinder sind am Film sehr interessiert und beruhigen ihn, damit er leise ist. Magomed (6, Arabisch) kann sich nicht konzentrieren. Nach einer Stunde gehen wir zurück zu unserem Aufenthaltsraum und ich spiele wieder Memory mit Masar (5, Tschetschenisch) und Hanno (5, Spanisch). Destiny (5, Afrikaans) kann sich das Wort „abgeschüttet“ statt „ausgeschüttet“ seit einem halben Jahr nicht abgewöhnen.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 7



10. Bewertungsbogen Kiga 7

MERKMAL													BEWERTUNG
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
								5.2	✓			7.2	✓
								5.3	✓			7.3	✓
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1 2 **3** 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
												7.2	✓
2	**Linguistic landscape**												1 2 **3** 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
								5.2		✓		7.2	✓
								5.3		✓			
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1** 2 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1	✓
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓			
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓						5.3	✓				
								5.4	✓				
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1 2 3 4 **5** 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓			
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓			
				3.5		✓							
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
				3.3	✓								

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓						

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		

13A MitarbeiterIn- MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn- MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 7

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	6
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	6
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	6
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	6
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	5,9

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

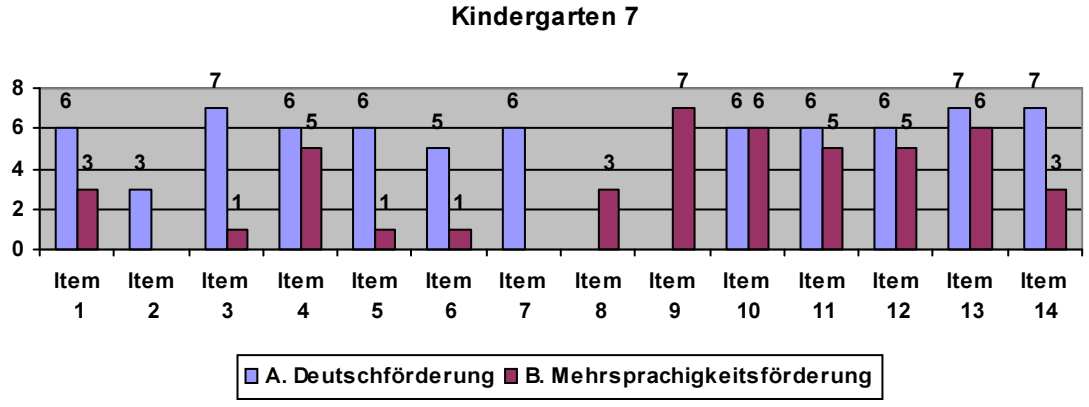
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	3
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	5
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	7
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,8

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	5,9
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,8
11.3.3.	Mittelwert	4,9

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 8

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 8, 15. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 49%	Probleme mit Deutsch: 80%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mo 07.01.2008 6.30-12.00	B2: Di 08.01.2008 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 07.01.2008	B2: 08.01.2008
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 (Ganztagskindergarten)	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen: 3-6-Jährige	
Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe 3 bis 6-Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre	6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	1 Mal pro Woche Englisch für 6 Kinder, private Sprachschule	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 23	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen:	Buben:
Anzahl anwesender Kinder	B1: 17	B2: 17
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P19, kurz: P21	B2: lang: P19, kurz: P21
Beobachtungsräume	B1: 2 Aufenthaltsräume	B2: 2 Aufenthaltsräume, Strasse während Spaziergangs

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

ad. 1 Es gibt sehr zahlreiche eigene Bücher. Bücher werden eher gekauft, als ausgeliehen.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr zahlreich im Flur, viele in der Leseecke	einige für Vorschulkinder, auf Englisch
2.	Sprachspiele	ca. 10	0
3.	Audioaufnahmen	0	0
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	1: KidSmart	
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	ja, einige	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 5 KidSmart ist ein IBM-Förderprogramm für Vorschulkinder, mit dessen Hilfe sie zum Lernen positiv eingestellt werden sollen. Die Lernstation besteht aus einem farbenfrohen IBM Computer, auf dem Lernsoftware von Riverdeep installiert ist. Das Programm zielt darauf ab, die Lehr- und Lernaktivitäten durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) zu bereichern.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt? (z.B. mit		nein

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

	Hilfe eines Fragebogens?)		

ad. 1 Dolmetschdienste wurden bisher nicht benötigt.
ad. 2 Es werden vorwiegend diese Elternbriefe auch in anderen Sprachen zugeschickt, die die Sprachförderung betreffen, z.B. der Brief über Sprachstandserhebungen wurde in ca. 5 oder 6 Sprachen zugesandt (Arabisch, Chinesisch, Serbokroatisch, Türkisch).
ad. 4 Es gibt regelmäßig informelle Rücksprache mit den Eltern.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P18	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P19	Deutsch		Kiga-Pädagogin, Springerin
3.	P20	Deutsch		Kiga-Pädagogin
4.	P21	Deutsch		Kleinkindpädagogin
5.		Kroatisch	Deutsch	Assistentin

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	9
2.	Arabisch	2
3.	Englisch	1
4.	Kroatisch	1
5.	Polnisch	2
6.	Rumänisch	1
7.	Russisch	1
8.	Serbisch	2
9.	Serbokroatisch	2
10.	Tagalog	1
11.	Türkisch	1
	Insgesamt BKS	5
	Insgesamt	11 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	9
2.	Ägypten	1
3.	Gambia	1
4.	Georgien	1
5.	Kroatien	1
6.	Nigeria	1
7.	Philippinen	1
8.	Polen	2
9.	Rumänien	1
10.	Serbien und Montenegro	4
11.	Türkei	1
	Insgesamt	11 Herkunftsländer

Staatsbürgerschaften der Kinder

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	18
2.	Serbien und Montenegro	2
3.	Polen	1
4.	Philippinen	1
5.	Georgien	1
	Insgesamt	5 Staatsbürgerschaften

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	14
2.	Islamisch	3
3.	Russisch-orthodox	1
4.	Serbisch-orthodox	4
	Ohne Bekenntnis	1
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	Erstsprache	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Chukwuma	6	Deutsch		1	
2.	Thomas	6	Deutsch		1	
3.	Vladimir	5	Tagalog		3	macht noch viele Fehler beim Sprechen, kann Schwierigkeiten in der Schule haben
4.	Mikael	4	Polnisch		4	Vater Kurdisch, Mutter Polnisch, er macht noch sehr viele Fehler beim Sprechen
5.	Yousuf (m)	4	Arabisch		3	versteht viel, aber kann noch nicht ganze Sätze formulieren
6.	Fabian	4	Deutsch		1	
7.	Sadak (m)	3	Polnisch		a/4	Vater Arabisch, Mutter Polnisch, man kann ihn schwer verstehen
8.	Malek	3	Arabisch		a/2	macht große Fortschritte
9.	Luna	4	Kroatisch		4	Vater Deutsch, Mutter Kroatisch, spricht sehr wenig, hört schlecht
10.	Markus	3	Deutsch		a/3	spricht sehr undeutlich, liegt an der Aussprache
11.	Christina	5	Deutsch		1	
12.	Konstantin	3	Deutsch		a/1	
13.	Lisa Maria	5	Rumänisch		3	hat Probleme mit Deutsch, spricht sehr wenig und undeutlich
14.	Teodora	6	Serbokroatisch		1	
15.	Idris (m)	5	Türkisch	ST	2	eher gut, Probleme mit Artikel, mit Mutter in Kiga Deutsch, mit Schwester Türkisch
16.	Berina	4	Serbokroatisch		3	spricht noch wenig, entwickelt sich jetzt schnell
17.	Jovan	3	Serbisch		a/3	spricht viel, aber macht viele Fehler, schwer zu verstehen
18.	Kebba	5	Englisch		1	Vater Englisch (Gambia), Mutter Deutsch
19.	Sophia	3	Russisch/Georg.		a/2	Vater Georgisch, Mutter Russ., sie spricht Deutsch gut, manchmal fügt sie russische Wörter ein
20.	Jovana	4	Serbisch		4	versteht einiges, spricht s. wenig, antwortet nicht
21.	Alexandra	4	Deutsch		1	
22.	Wenzel	3	Deutsch		a/2	
23.	Leonie	4	Deutsch		1	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	8	34,8%
2.	Eher gut	1	4,4%
3.	Mittelmäßig	4	17,4%
4.	Eher nicht gut	3	13,0%
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	7	30,4%
	Insgesamt	23	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,1	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 8

Räumlichkeiten
Der Kindergarten ist groß, schön gelegen, frisch bestrichen. In der blauen Gruppe ist der Raum blau gestrichen und in der grünen – grün. Es gibt große Fenster, auch in der Decke und viel natürliches Licht. Der Aufenthaltsraum ist sehr hoch und groß.

Team
Das Team ist freundlich und versteht sich untereinander gut. Im gesamten Kindergartenteam werden neben Deutsch solche Sprachen wie Englisch (1) und Kroatisch (1) gesprochen.

Elterninfo
Für die Eltern wird ausführliche Information ausgehängt, was das Kind im Reservesackerl in der Garderobe haben sollte (3-4 Unterhose, T-Shirts, Socken, lange Hose, Pullover), wann es Ruhestunde ist (zwischen 12 und 14 Uhr schlafen die kleinen Kinder im Turnsaal), dass das Kind während der Ruhestunde leise abgeholt werden sollte, dass Montag Spielzeugtag ist, dass Spätabholer 25 Euro zahlen müssen. Speiseplan. Die Elternbriefe werden auf Deutsch verfasst. Nur eine Mutter (von Malek), hat Probleme sich auf Deutsch auszudrücken.

Ausflüge
Im Jänner gehen Kinder dreimal Eislaufen, dreimal gibt es einen Englischkurs und viermal Kigru. Kigru ist ein Verein zur Förderung musikalischer Kreativität und kultureller Betätigung für Kinder, der den Spaß an musikalischer Betätigung der Kinder fördert.

Sprachbezogene Ausgestaltung
Im Flur in der Nähe von der Garderobe gibt es einen schönen Aushang mit der Monatsvorbereitung für Jänner 2008. Aufgelistet sind: Förderung der kreativen Fähigkeiten, der musikalischen Fähigkeiten, der motorischen Fähigkeiten und der sprachlichen Fähigkeiten. Im Rahmen der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten sind folgende erwähnt: Fingerspiel: Der Faschingszug, Fingergymnastik: Binki, Binki, Geschichte: Das Faschingsfest im Kindergarten, Bilderbuch: Unsinngeschichten. Schon im Flur stehen Bücher in einem Regal. Im Aufenthaltsraum gibt es ein Regal mit zahlreichen Büchern auf Deutsch. Die Kinder können zu ihnen jederzeit greifen.

Deutschbeherrschung
Im ganzen Kindergarten haben 49% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 80% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 39,1% (9) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 60,9% (14) eine andere Erstsprache. Wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden, werden in der Gruppe außer Deutsch 8 unterschiedliche Sprachen gesprochen.
Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist eher gut (2,1). 34,8% (8) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 4,4% (1) eher gut, 17,4% (4) mittelmäßig und 13,0% (3) eher nicht gut. Weitere 30,4% (7) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Sprachticket
Nur ein Kind löste im Kindergarten den Sprachticket ein, Idris (5, Türkisch). Sie spricht Deutsch eher gut. Die Mutter spricht mit dem Mädchen im Kindergarten Deutsch. Das Mädchen spricht mit seiner Schwester im Kindergarten Türkisch. Sie wird von der Pädagogin im Laufe des Tages gefördert.

Sprachverwendung im Kindergarten
Laut der PädagogIn P18 würden die Kinder fast nie andere Sprachen als Deutsch im Kindergarten sprechen, es liege am Altersunterschied. Die Buben mit Arabisch oder Polnisch als Erstsprache würden nie miteinander spielen. Die Verwendung der Erstsprachen sei im Kindergarten prinzipiell erlaubt.

Frühes Fremdsprachenlernen
Am Englischunterricht nehmen 6 Kinder teil. Sie werden von der Gruppe herausgenommen und getrennt durch einen Englisch-Native-Speaker von der privaten Sprachschule „Berlitz“ unterrichtet.

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Die Kinder werden in der Sammelgruppe gesammelt, um 8.15 nimmt die Pädagogin P21 die Kinderstubenkinder und geht in ihr Aufenthaltsraum. Ich setze mich nach einer Weile zu Mikael (4, Polnisch), der allein sitzt und mit einem Fahrzeug spielt. Nachdem wir ein bisschen gemeinsam spielen, frage ich ihn:
Ich: „Welche Sprache sprichst du zu Hause?“.
Er antwortet nicht. Dann frage ich ihn:
Ich: „Sprichst du Polnisch zu Hause?“.
Mikael (4, Polnisch): „Nein“.
Dann sage ich zu ihm:
Ich: „Dzien dobry“ (vom Polnischen: „Guten Morgen“),
und er schaut mich neugierig an aber antwortet nicht. Er spricht überhaupt kein Polnisch mit mir.
Später spiele ich mit Vladimir (5, Tagalog), Yousuf (4, Arabisch) und Mikael (4, Polnisch) Memory, wir sprechen die ganze Zeit auf Deutsch. Die Kinder sind etwas ungehorsam und aufgeregt. Markus (3, Deutsch) haut mit Stuhlen um sich herum, er regt sich schnell auf. Um 9.30 räumen die Kinder auf und wir gehen spazieren. In der Garderobe helfe ich den Kindern sich anzuziehen und frage einen Bub:
Ich: „Sprichst du Polnisch?“
Sadak (3, Polnisch): „Nein“.
Die zwei Buben mit Polnisch als Erstsprache spielen nicht miteinander und sprechen im Kindergarten nie Polnisch. Ihre Einstellung gegenüber dem Polnischen scheint neutral bzw. ablehnend zu sein.
Wir gehen in einen nahe gelegenen Park spazieren, Kinder wollen laufen und am Spielplatz spielen aber es ist sehr kalt und nass und es wird ihnen verboten. Anstatt dessen spazieren wir in Zweierreihe. Ich halte den überaktiven Markus (3, Deutsch) an der Hand, er ist fast die ganze Zeit ruhig. Erst gegen Ende des Spaziergangs reißt er seine Hand aus und läuft zu den zugefrorenen Pfützen. Er will nicht zurückkehren und wir warten auf ihn bei der Kreuzung. Die Pädagogin geht ihn zu holen, fängt ihn und wir gehen zurück in den Kindergarten.
Nach dem Spaziergang frage ich ein Mädchen:
Ich: „Welche Sprache sprichst du zu Hause? Rumänisch oder Serbisch?“.
Lisa Maria (5, Rumänisch/Serbisch): „Rumänisch“.
Sie nennt nur eine Sprache, obwohl mir die Pädagogin angibt, dass sie zwei Erstsprachen hat.
Die Kinder scheinen manchmal etwas gelangweilt zu sein, es wird kein Morgenkreis gebildet, es werden keine Lieder gesungen oder Gedichte rezitiert. Die Kinder müssen sich selber eine Beschäftigung finden.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

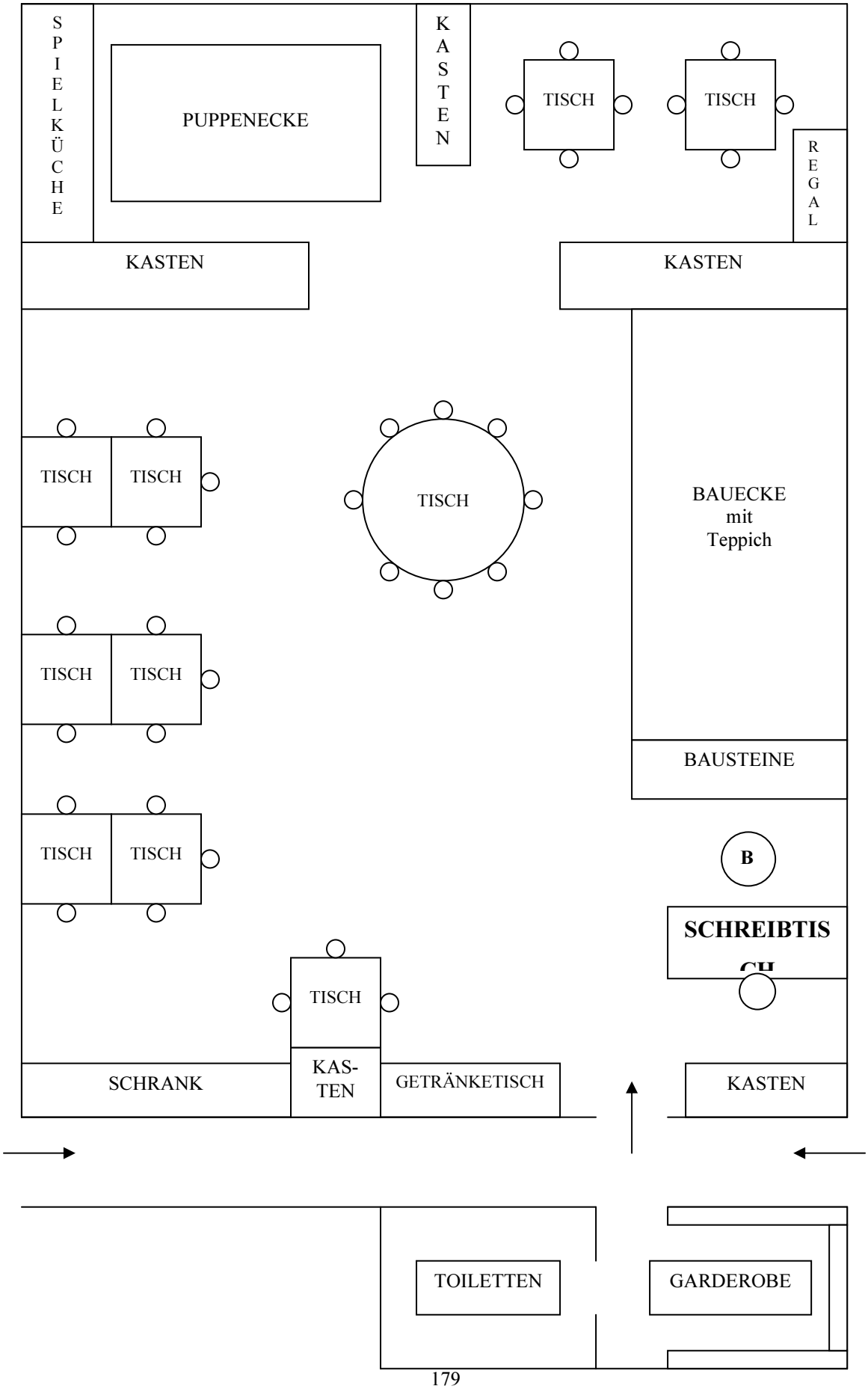
Die Kinder werden bis 9 Uhr in der Sammelgruppe betreut, dann gehen wir in die blaue Gruppe mit der Pädagogin P20. Viele Kinder möchten in der Früh zeichnen, ich zeige ihnen, wie man Schiffe mit Origami faltet. Ich unterhalte mich dabei mit den Kindern. Ich frage Idris (5, Türkisch) wie sagt man Mama, Papa und Bruder auf Türkisch. Er kann alle drei Begriffe übersetzen. Dann frage ich Sophia (3, Russisch) auf Russisch:
Ich:„Skolka tjebje ljet?“ (Vom Russischen: „Wie alt bist du?)
Sophia (3, Russisch): „Dwa“ (vom Russischen: „Zwei“).
Ich: „Kakij izyk gavarisch doma?“ (vom Russischen: „Welche Sprache sprichst du zu Hause?“)
Sophia (3, Russisch): „Russisch“.
Ich: „Ach so, ruskij. Ja ljublju gavaric ruskij izyk. A ty?“ (vom Russischen: „Ach so, Russisch. Ich mag Russisch sprechen. Und du“?)
Sophia (3, Russisch): „Ja toze“ (vom Russischen: „Ich auch“).
Sie lächelt. Sie kann Deutsch sehr gut sprechen und antwortet auf eine in Russisch gestellte Frage auf Deutsch. Wir falten Schiffe aus Papier, manche Kinder können es sehr gut. Ein Bub fragt mich:
Idris (5, Türkisch, m): „Kannst du eine Prinzessin malen? Aber nicht für mich.“
Ich: „Warum nicht für dich?“.
Idris (5, Türkisch): „Ich bin kein Mädchen“.
Ich erkläre ihm dann, dass es doch kein Problem ist, dass ein Bub auch eine Prinzessin malen kann, dass es nicht stört. Dann will er, dass ich für ihn eine Prinzessin male und wenn ich ihm die Zeichnung gebe, sagt er:
Idris (5, Türkisch): „Ich liebe diese Prinzessin. Du bist meine Tante und ich liebe dich“.
Er umarmt mich und gibt mir einen Kuss auf die Wange. Kinder sind von Origami begeistert und wir beschäftigen uns damit sehr lange. Später kommt Berina (4, BKS). Wir zeichnen zusammen Herzen und Prinzessinnen.

Sophia (3, Russisch) bittet Berina (4, BKS): „Mach mir eine karona“ (vom Russischen: „eine Krone“)

Das Wort „Krone“ wird auf Russisch und Serbisch gleich ausgesprochen („karona“) und das Mädchen mit BKS als Erstsprache versteht den deutschen Satz, in dem ein russisches Wort verwendet wird. Ich bewundere später das Bild: „Was für eine schöne Krone“. Am Ende bekomme ich einige Zeichnungen für zu Hause.

Im Prinzip sprechen Kinder Deutsch, sie mischen sich sprachlich gut. Viele von ihnen schreiben mir ihre Namen in meinem Notizenheft. Am zweiten Beobachtungstag wird ebenfalls kein Morgenkreis gebildet.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 8



10. Bewertungsbogen Kiga 8

MERKMAL													BEWERTUNG
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
								5.2	✓			7.2	✓
								5.3	✓			7.3	✓
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1 **2** 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
												7.2	✓
2	Linguistic landscape												1 2 3 **4** 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
								5.2		✓		7.2	✓
								5.3	✓				
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1** 2 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1	✓
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓			
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1 2 3 **4** 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓						5.3		✓			
								5.4		✓			
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1 2 **3** 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓			
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓			
				3.5		✓							
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1 2 3 **4** 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
				3.3	✓								

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2			
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn- MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3		✓	

13B MitarbeiterIn- MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 8

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	4
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	4
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	4
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	1
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	3
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	6
14A	Gruppenstruktur allgemein	5
	Mittelwert (Summe/12)	5,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

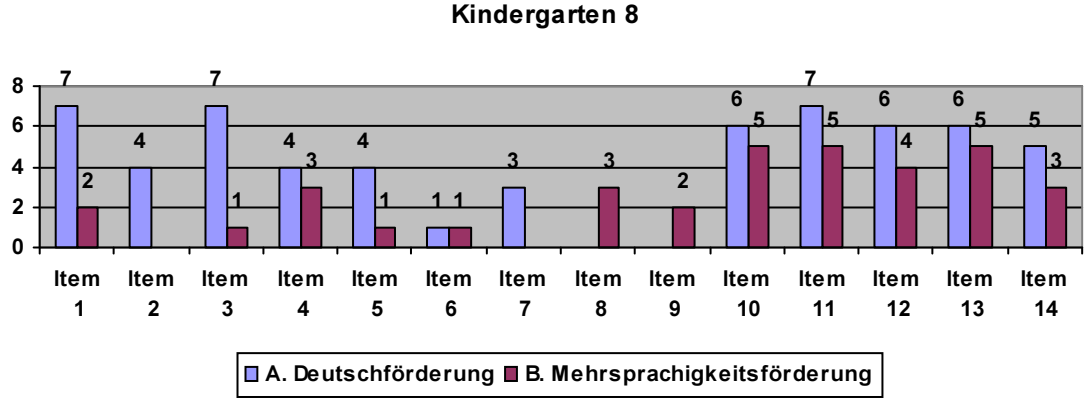
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	2
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	4
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	2,9

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	5,0
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	2,9
11.3.3.	Mittelwert	4,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 9

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 9, 10. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 6%	Probleme mit Deutsch: 80%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mi 9.01.2008 6.30-12.30	B2:Do 10.01.2008 6.30-12.00
Verschriftungsdatum	B1: 15.01.2008	B2: 16.01.2008
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 Uhr (Ganztagskindergarten), offenes Haus	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen	
Beobachtete Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe 3 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	2 Jahre 9 Monate	6 Jahre 1 Monat
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 25	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 14	Buben: 9
Anzahl anwesender Kinder	B1: 18	B2: 13
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P23, kurz: A10, P22	B2: lang: P23, kurz: A10, P22
Beobachtungsräume	B1: 1 Aufenthaltsraume	B2: 2 Aufenthaltsräume, Bewegungsraum im Flur

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 1 Alle 3-4 Wochen leiht in der Freizeit eine Kollegin Bücher aus der Bücherei für den Kindergarten aus.

ad. 3 Jeden Freitag gibt es „Vorlese-Uni" – es kommt ein Gast, derzeit eine ältere Dame, die Omi genannt wird und liest den Kinder ein Buch vor. Die Teilnahme ist freiwillig, aber die Kinder hören diese Geschichten sehr gern. Sie liest ein Buch mit Erzählungen aus verschiedenen Ländern vor, über ihre Sitten, Bräuche.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr viele, ca. 350	„Europa in 80 Tönen", ca. 15% in anderen Sprachen, einige Bücher in: Russisch, BKS, Türkisch, Ungarisch
2.	Sprachspiele	mehrere, z. B. Colorama	„Europa in 80 Tönen"
3.	Audioaufnahmen	viele, ca. 50	„Europa in 80 Tönen", einige
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	2: Schlaumäuse, Toggolino	0
6.	Wörterbücher	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 1 Viele Bücher sind privat vom Personal, werden extra aufbewahrt, den Kindern auf Wunsch zum Lesen/Anschauen gegeben und danach geprüft, ob sie nicht beschädigt wurden.

ad. 2 Colorama ist ein Brettspiel, bei dem die Kinder die Form finden müssen, die sie würfelten (z. B. einen blauen Dreieck) und sie an der richtigen Stelle auf dem Brett einsetzen. Dabei müssen sie einen Satz nach dem Muster sagen. So können sie z. B. den Satzbau erlernen.

ad. 1, 2, 3 „Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen". Hartmut E. Höfele, Susanne Steffe. Ökotopia Verlag: Münster. 2002.

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde", die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

ad. 5 „Schlaumäuse: Kinder entdecken Sprache“ ist eine Lernsoftware von Microsoft zur Deutschförderung, die vom Kindergartenträger in die Kindergärten zugestellt wird.
ad. 5 „Toggolino“ ist ein Lern- und Spieleportal für Kinder im Alter von 3 bis 7 Jahren. Es gibt auch CD-ROMs mit Entwicklungsspielen, die auf dem Computer gespielt werden können. In dem Kindergarten gibt es Spiele aus 6 unterschiedlichen Bereichen, die für die Vorschule und die 1. Klasse gemeint sind, aber vorwiegend durch die Zweitklassler gespielt werden. Die Kinder spielen sie sehr gern.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?		nein

ad. 2 In anderen Sprachen als Deutsch werden diejenigen Elternbriefe verfasst, welche die Sprachförderung betreffen. Z. B. der Elternbrief, der die Eltern dazu ermuntert, mit dem Kind zu Hause die jeweilige Erstsprache zu sprechen (bzw. die beiden Sprachen bei zweisprachigen Kindern) wurde in Deutsch und in 14 anderen Sprachen verfasst: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P22	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kiga-Pädagogin
2.	P23	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
3.		Ungarisch, Deutsch		Kiga-Pädagogin
4.	A10	Paschto	Russisch, Deutsch	Assistentin
5.		Serbisch		Assistentin

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Albanisch	1
2.	Bosnisch	4
3.	Französisch	1
4.	Jugoslawisch	2
5.	Polnisch	1
6.	Rumänisch	2
7.	Serbisch	4
8.	Serbokroatisch	2
9.	Slowakisch	1
10.	Tschetschenisch	4
11.	Türkisch	2
	Insgesamt BKS	12
	Insgesamt	11 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Bosnien und Herzegowina	5
2.	Kongo	1
3.	(Das ehemalige) Jugoslawien	3
4.	Polen	1
5.	Rumänien	1
6.	Serbien und Montenegro	6
7.	Slowakei	1
8.	Tschetschenien	4
9.	Türkei	2
	Insgesamt	9 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	2
2.	Islamisch	10
3.	Rumänisch-orthodox	1
4.	Serbisch-orthodox	6
	Ohne Bekenntnis	3
	Keine Angabe	2
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnisse

Es gibt teilweise alte Evidenzblätter, mit denen das Religionsbekenntnis der Kinder noch nicht eruiert wurde.

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	Sprache	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Daisy	4	Französisch		1	zu Hause gefördert, Oma, die Sorgerecht hat, ist mehrsprachig
2.	Emre (m)	5	Türkisch	ST	3	versteht nicht alles, schon 2 Jahre in Kiga, langsamere Auffassung
3.	Armin	5	Serbokroatisch	ST	1	sehr gut
4.	Irsa	3	Tschetschenisch		a/1	altersgemäß
5.	Magomed	5	Tschetschenisch	ST	2	es fehlen ihm manchmal Worte, sollte keine Schwierigkeiten haben, machte einen Sprung
6.	Tamara	4	Serbisch		5	spricht sehr wenig Deutsch und nicht gut, es kann sein,dass sie verzögert ist, aber es wurde noch nicht diagnostiziert, sie geht derzeit zur Diagnostik
7.	Vukasin	4	Serbokroatisch		2	Mutter und Schwester auch gut
8.	Alma	5	Albanisch		1	Mutter sehr gut
9.	Oguz (m)	5	Türkisch	ST	3	für die Länge des Aufenthalts in Kiga gut, bemüht sich sehr. Mutter nicht so gut
10.	Cristina	5	Rumänisch	ST	1	erst seit 2 Monaten in Kiga, keine Probleme zu erwarten, Eltern nicht gut
11.	Diana	6	Serbisch	ST	1	Selten da wegen Autounfall, Mutter sehr gut
12.	Denisa	5	Rumän./Serbisch	ST	1	spricht Deutsch sehr gut, ihre Eltern sprechen Rumänisch mit ihr und die Großeltern Serbisch, sie ist dreisprachig
13.	Nadja	5	Bosnisch	ST	3	spricht Deutsch weniger gut, aber sie lernt schnell und spricht viel besser, als am Anfang. Hat eine Sprachauffälligkeit.
14.	Mansur	3	Tschetschenisch		2	Sprachauffälligkeit
15.	Edo	4	Bosnisch		2	Eltern gut Deutsch
16.	Enisa	6	Bosnisch	ST	2	spricht eher gut, Eltern gut Deutsch
17.	Tiffany	3	Deutsch		a/1	sie spricht ganz gut Deutsch, ihre Mutter hat Slowakisch als Erstsprache und ihr Vater Serbokroatisch. Die Mutter bestand bei der Einschreibung darauf, dass bei Tiffany Deutsch als Erstsprache geschrieben wird
18.	Sibille	5	Bosnisch	ST	4	spricht nicht gut Deutsch. Sie ist schon lange im Kindergarten und blieb stehen. Ihre Eltern sprechen auch schlecht Deutsch
19.	Izabela	3	Polnisch		a/3	versteht viel, spricht noch wenig und nicht gut, aber lernt schnell. Die Eltern sprechen Deutsch nicht gut
20.	Aleksa	3	Serbisch		a/4	spricht fast kein Deutsch
21.	Jovan	5	Serbisch	ST	5	spricht fast kein Deutsch
22.	Muslim	4	Tschetschenisch		2	Sprachauffälligkeit
23.	Jessica	4	Jugoslawisch		4	spricht Deutsch nicht gut
24.	Teodora	6	Jugoslawisch	ST	4	spricht Deutsch nicht gut

Legende: A – Alter, ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	6	25,0%
2.	Eher gut	6	25,0%
3.	Mittelmäßig	3	12,5%
4.	Eher nicht gut	3	12,5%
5.	Überhaupt nicht gut	2	8,3%
	(altersgemäß)	4	16,7%
	Insgesamt	24	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,0	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 9

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist mittelgroß und in einem Wohnblock im Neubau situiert. Der Raum zur Bewegung ist in einem großen quadratischen Flur. Der Kindergarten ist schön, frisch renoviert.

Team

Das ganze Team ist sehr freundlich und insbesondere die Leiterin P22, sie nimmt sich viel Zeit für mich und erzählt mir über die Einrichtung. Sie sagt, dass man die Kinder dort abholen muss, wo sie stehen. Wenn ein Kind noch nicht Deutsch kann oder keine Schere in der Hand halten kann, muss man das berücksichtigen. Im Team werden neben Deutsch folgende Sprachen gesprochen: Englisch (2), Paschto (1), Russisch (1), Serbisch (1), Ungarisch (1).

Es werden derzeit wenig Ausflüge gemacht, weil der Kindergarten im letzten Sommer umgebaut wurde und es gibt derzeit wenig finanzielle Mittel. Wenn eine zusätzliche Kraft da ist (ein Zivildiener, einE SchülerIn), gehen sie spazieren.

Die Pädagogin P23 brauchte zu Beginn der Arbeit im mehrsprachigen Kindergarten ein halbes Jahr für die Umstellung, weil es im Kindergarten keine interkulturellen Materialien gab.

Elterninfo

Ein Drittel der Eltern spricht Deutsch sehr gut, annähernd muttersprachlich. Einige Eltern verstehen ganz wenig Deutsch. Von Seiten der Wiener Kinderfreunde gibt es keine Dolmetschdienste aber manchmal Formulare in anderen Sprachen. In den Übersetzungen gibt es absolute Selbsthilfe, es übersetzt das Kindergartenteam, andere Eltern, ältere Geschwister oder Hortkinder mit derselben Erstsprache. Die Hortkinder, die gegen 11 oder 12 Uhr in das Haus kommen, übersetzen sehr oft für jüngere Kinder und auch für andere Eltern. Manche Eltern kommen sofort mit Bekannten oder älteren Kindern, die für sie übersetzen können.

Die Pädagogin P23 sagt:

P23: „Die tschetschenischen Eltern geben sich überhaupt keine Mühe, um Deutsch zu lernen. Die türkischen Eltern bemühen sich nicht so sehr, die jugoslawischen Eltern bemühen sich teils teils, und die polnischen und die tschechischen bemühen sich sehr. Und die Kinder bemühen sich immer. Viele Kinder werden von den Eltern fast abgeschoben. Sie werden gleich in der Früh gebracht, so gegen 6.30-7.00 Uhr, und erst ganz spät abgeholt, um ca. 17-17.30 Uhr. Und das obwohl viele von den Eltern nicht arbeiten. Ca. zwei Drittel der Eltern arbeitet überhaupt nicht. Es ist ein Fehler, dass die Ganztagsbetreuung auch für die Eltern bezahlt wird, die zu Hause sitzen. Viele Eltern nutzen es aus und tun mit den Kindern zu Hause nichts. Sie fragen nie, was im Kindergarten gemacht wird oder was bearbeitet wird. Vom Verhalten der Kinder sieht man schon, ob die Kinder zu Hause gefördert werden, ob sie gut betreut werden. Die meisten Eltern sprechen mit ihren Kindern im Kindergarten die Erstsprache, ganz selten verwenden sie Deutsch.

Sprachbezogene Ausgestaltung

Bücher werden nicht nach Hause ausgeliehen. Im Aufenthaltsraum gibt es einige deutschsprachige Bücher, sie werden regelmäßig ausgetauscht. Die vorige Leiterin (vor 2 Jahren) hatte viele private Lexika, CDs und Bücher mit anderen Sprachen, aber derzeit gibt es nur deutschsprachige Materialien. Es gibt eine CD mit Liedern aus verschiedenen Ländern: „Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen“. Hartmut E. Höfele, Susanne Steffe. Ökotopia Verlag: Münster. 2002.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 6% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 80% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben alle Kinder (100% bzw. 24) eine andere Erstsprache als Deutsch. Wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengerechnet werden, werden neben Deutsch 7 unterschiedliche Sprachen gesprochen.

Die Beherrschung des Deutschen in der beobachteten Gruppe ist eher gut (2,0). 25,0% (6) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 25% (6) eher gut, 12,5% (3) mittelmäßig, 12,5% (3) eher nicht gut und 8,3% (2) gar nicht gut. Weitere 16,7% (4) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Die Pädagogin P23 vertritt die Meinung, dass es im Prinzip in der beobachteten Gruppe nicht viele Probleme mit der Deutschbeherrschung gibt. Die Pädagogin P23 sagt:

P23: „Es ist doch selbstverständlich für mich, dass Kinder nicht perfekt Deutsch sprechen. Eine erfolgreiche Integration wäre es erst dann, wenn es in der Gruppe mehr Kinder mit Deutsch gäbe“.

In der zweiten Gruppe gibt es größere Probleme mit der Beherrschung des Deutschen, da dort 11 von 22 Kindern Türkisch als Erstsprache haben. Sie tendieren dazu miteinander zu spielen und wollen nicht Deutsch sprechen. Viele haben Probleme mit Deutsch, nur 1 oder 2 von ihnen sprechen Deutsch gut. 1-2 weigern sich, Deutsch zu sprechen, obwohl sie es gut verstehen. Nur ein Kind hat Deutsch als Erstsprache und die sprachliche Situation überfordert sowohl die Kinder als auch die PädagogInnen. Die Kinder machen wenig Fortschritte.

Sprachticket

12 von 13 Vorschulkindern, nämlich alle mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, bekamen ein Sprachticket. Das Erhalten eines Sprachtickets war eine inoffizielle Voraussetzung, um den außerordentlichen Status in der Schule und somit mehr pädagogische Stunden zu bekommen. Dies verärgert die Pädagogin, weil sie es so interpretiert, die Kinder nicht genügend gefördert zu haben und sie behauptet sich sehr viel Mühe zu geben. Die Sprachförderung mittels Sprachticket findet zwei oder dreimal Mal die Woche in der Gruppe von einigen Kindern auf dem gleichen sprachlichen Niveau statt und dauert 30 Minuten lang. Abhängig vom Niveau der Kinder wird ein Bilderbuch gezeigt, eine Geschichte erzählt oder Alltagsgeschehen besprochen. Das Geld vom Sprachticket bekommt die sprachfördernde Pädagogin nicht. Sie bekommt vom Träger auch keine Unterlagen oder Materialien zur Sprachförderung. Sie sagt, sie braucht unbedingt eine externe Hilfe. Für manche Kinder gibt es zu wenig Zeit zur Deutschförderung. Seit vier Monaten ist ein neuer Bub da (ab September), der ohne irgendwelche Deutschkenntnisse kam. Seine Mutter spricht ebenfalls kein Deutsch und andere Kinder übersetzen für sie. Er versteht nicht genügend Deutsch, er macht fast keine Fortschritte, um in einigen Monaten in die Schule zu gehen.
Im letzten halben Jahr vor Schulbeginn fängt die spezielle Schulvorbereitung an, die Kinder haben Vorschulaufgaben zu machen. Die Kinder lieben diese.

Sprachverwendung im Kindergarten

Die Pädagogin P23 sagt, dass, wenn die Kinder noch kein Deutsch sprechen, sie im Kindergarten ihre Erstsprache sprechen dürften. Anfänglich dürften sie mit den älteren Geschwistern auch ihre Erstsprache sprechen. Wenn sie in Deutsch mehr Sicherheit hätten, dann würden sie dazu veranlasst, Deutsch zu verwenden. Die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch würden gern mit den anderen Kindern mit dieser Sprache spielen aber nicht ausschließlich. Sie würden dazu vorwiegend dann tendieren, wenn sie Deutsch noch nicht gut beherrschen. Es komme nicht nur auf die gemeinsame Erstsprache, sondern auch auf die Deutschkenntnisse, das Alter (Kleine würden gern allein spielen), die Sympathien an. Insbesondere in der anderen Gruppe würden sich Grüppchen von türkischen Kindern bilden. Viele türkische Eltern hätten gebeten, dass ihre Kinder von anderen türkischen Kindern getrennt würden, damit sie Deutsch lernen. Die Leiterin P22 vertritt die Ansicht, dass es wichtig wäre, den Kindern mitzuteilen, dass ihre Erstsprache in Ordnung sei und sie versuche die positive Einstellung gegenüber anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten umzusetzen.

Frühes Fremdsprachenlernen

Kein

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

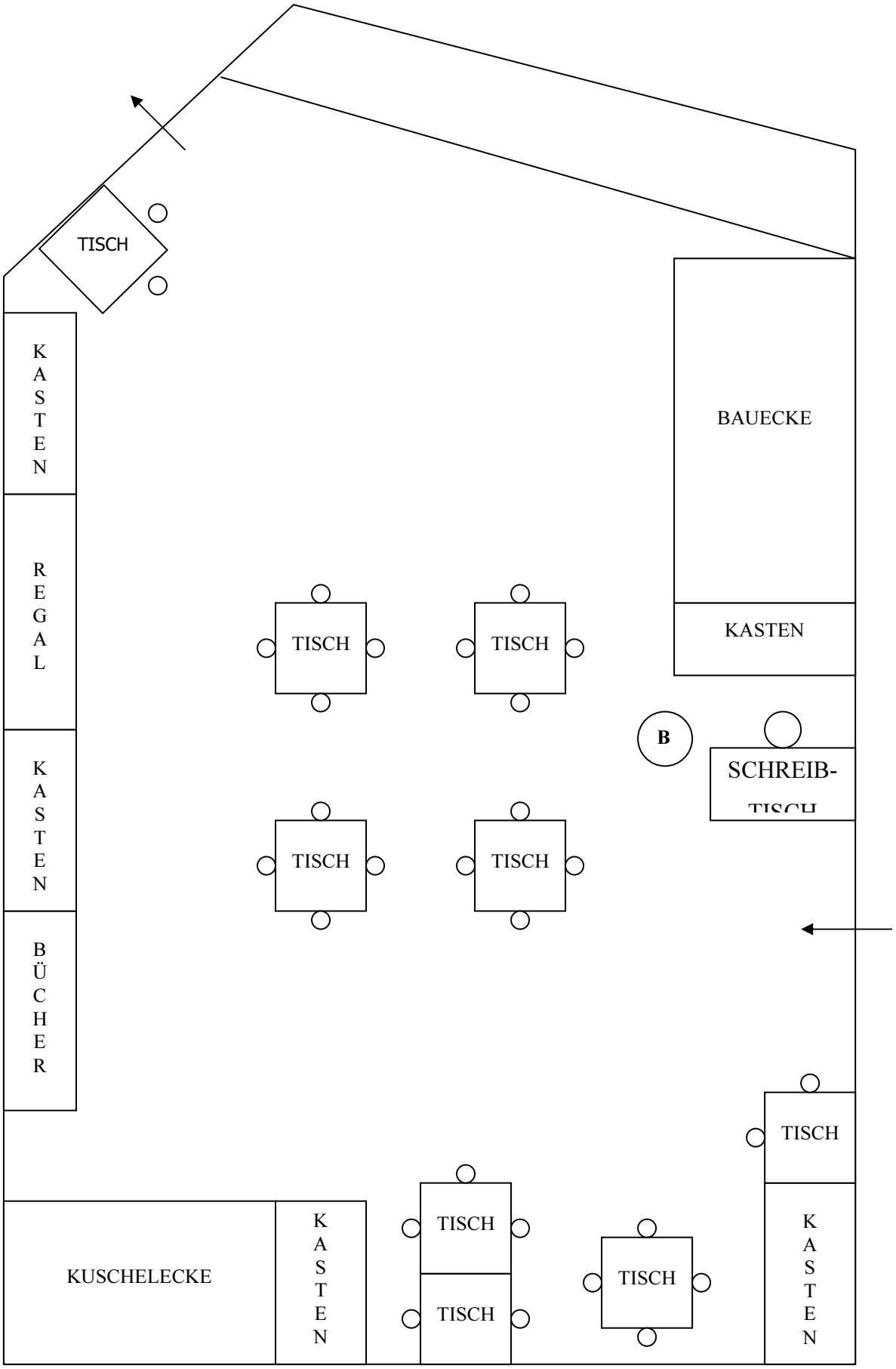
In der Früh sitze ich am Tisch mit den Mädchen, die malen. Ich frage die Kinder, wie sie heißen und welche Sprache sie sprechen. Alma (5, Albanisch) erzählt über sich:
Alma (5, Albanisch): „Ich bin aus Kosovo, ich habe Albanisch.“.
Ich: „Kommst du aus Pristina?“.
Sie lächelt und erzählt weiter:
Alma (5, Albanisch): „Ich habe Vieles mal vergessen, ich kann jetzt besser Deutsch als Albanisch, aber wenn ich dort war, habe ich mehr verstanden“.
Ich: „Und welche Sprache sprichst du zu Hause?“.
Alma (5, Albanisch): „Mal so, mal so. Meine Großmutter ist jetzt die ganze Zeit dort. Sie war mal hier. Wenn Cristina [5, Rumänisch] mich besucht, muss ich Deutsch sprechen“.
Ich: „Und wie sagt man ‚Hallo’ auf Albanisch?“.
Sie schweigt über eine Weile und sagt dann:
Alma (5, Albanisch): „Ich darf darüber nicht reden“.
Zur Zeit der Beobachtung (09.01.2007) versuchte sich der Kosovo von Serbien zu trennen, was letztendlich einen Monat später geschah (am 17.02.2008). Alma ist sich sprachlich sehr bewusst und kann auch gut schreiben.

Am Tisch sitzen auch Denisa und Sibelle und sprechen Bosnisch miteinander. Wenn ich sie frage, welche Sprache das ist, sagen sie „Bosnisch“ und erzählen:
Denisa (6, Serbisch): „Astrid [die Pädagogin] lasst uns nicht Bosnisch sprechen. Und auch nicht Türkisch“.
Sibelle (5, Bosnisch): „Aber wir sprechen sowieso“.
Denisa (6, Serbisch): „Nein, wir sprechen nicht“.
Sibelle (5, Bosnisch): „Doch, ein bisschen viel“.
Daisy kommt zu uns. Ich frage sie:
Ich: „Welche Sprache sprichst du?“
Daisy (4, Französisch): „En français“.
Ich verstehe sie nicht und bitte um Wiederholung:
Ich: „Welche?“
Daisy (4, Französisch): „En français“.
Ich: „Ach so, auf Französisch“
Ich frage sie, wie man „Guten Morgen“ auf Französisch sagt und sie übersetzt „Bonjour“. Sie kann auch einige andere Ausdrücke übersetzen. Die anderen Mädchen hören uns zu.
Nachdem wir viel über die Erstsprachen der Kinder sprechen, fragt mich Alma (5, Albanisch):
Alma (5, Albanisch): „Weißt du, wie Oguz spricht?“
Ich: „Nein. Wie?“.
Alma (5, Albanisch): „Türkisch. Er und Emre. Aber nicht viele Kinder, er und Emre“.
Das Mädchen ist sich nicht nur der eigenen Sprachen bewusst, sondern auch derer anderer Kinder.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

In der Früh sitze ich mit Kindern und wir spielen Memory. Ich frage Nadja, welche Sprache sie hat.
Nadja (5, Bosnisch): „Bosnisch. Ich spreche Bosnisch mit meiner Mama und meinem Papa und mit meiner Schwester“.
Ich versuche mit Izabela (3, Polnisch) auf Polnisch zu sprechen, aber sie ist sehr schüchtern und antwortet nicht.
Enisa (6, Bosnisch) nimmt meinen Kuli und schreibt ihren Namen in meinem Heft. Sie kann auch meinen Namen schreiben, wenn ich es ihr buchstabiere. Die Zahlen schreibt sie teilweise spiegelverkehrt.
Ich gehe später mit der Pädagogin in den Flur, wo einige Kinder (ca. 5-6) extra sprachlich gefördert werden. Sie spielt mit ihnen einige Kreisspiele, singt einige Lieder und rezitiert Gedichte. Manche Kinder können sehr wenige Worte, aber sie haben viel Spaß an den Aktivitäten.
Die Kinder dürfen der Reihe nach Schlaumäuse spielen. Das Programm zur Förderung des Deutschen ist in fast allen Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“ vorhanden. Taha (5, Türkisch) spielt das Spiel zum ersten Mal und die Pädagogin muss ihm sehr viel helfen. Er versteht Begriffe wie „der braune Sessel“, „die grüne Pinsel“ nicht. Er kennt weder die Farbenbezeichnungen noch die Gerätenamen.
Die Kinder spielen am Computer sehr gern und die Pädagoginnen müssen den Kindern die am Computer verbrachte Zeit sehr begrenzen. Im Großen und Ganzen werden Kinder ausgezeichnet betreut, für jedes Kind wird eine Beschäftigung gefunden.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 9



10. Bewertungsbogen Kiga 9

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
												7.2	✓						
2	**Linguistic landscape**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2		✓					
								5.3		✓									
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												[1]	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3	✓										
								5.4	✓										
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓						

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3	✓			3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2	✓		

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 9

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	4
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	5
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	5
	Mittelwert (Summe/12)	5,9

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

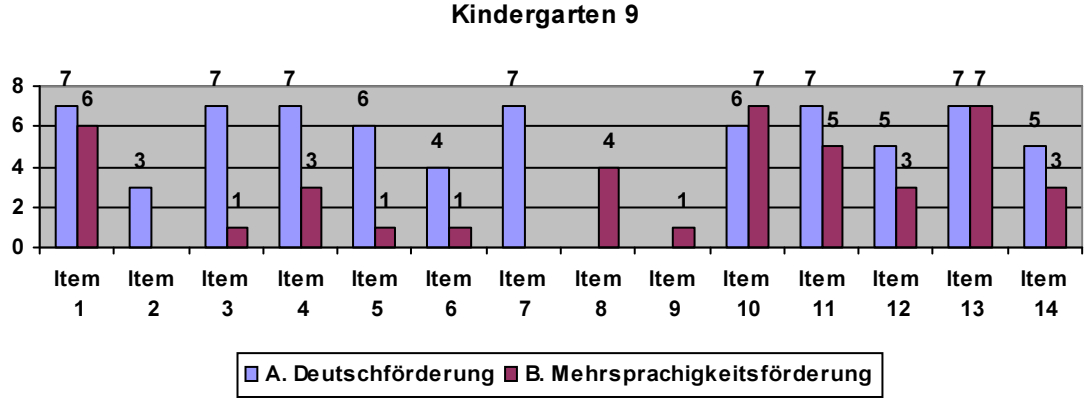
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	6
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	4
9	Dolmetschdienste	1
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	3
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,5

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	5,9
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,5
11.3.3.	Mittelwert	4,7

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 10

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 10, 11. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 41%	Probleme mit DE: 80%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Fr 11.01.2008 6.30-12.30	B2: Mo 14.01.2008 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 19.01.2008	B2: 19.01.2008
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 Uhr (Ganztagskindergarten), offenes Haus	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen, 1 Hortgruppe	
Beobachtete Gruppen	2 Kindergarten-Mischgruppen 2 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	2 Jahre; 2 Jahre	6 Jahre; 6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 22; 22	davon behindert: 1; 1
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 12; 14	Buben: 10; 8
Anzahl anwesender Kinder	B1: 18	B2: 20
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P25, kurz: P24	B2: lang: P26, kurz, P25
Beobachtungsräume	B1: 1. Aufenthaltsraum	B2: 2. Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		nein

ad. 1 Die Kinder gehen alle 2-3 Monate in die Bücherei.
ad. 3 Es gibt derzeit keine Interessierte.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr viele, ca. 200	„Europa in 80 Tönen“
2.	Sprachspiele	einige, ca. 5-6	„Europa in 80 Tönen“
3.	Audioaufnahmen	viele, ca. 50-60	„Europa in 80 Tönen“, „Bewegungshits: Von Moskau bis Marokko“, 1 CD Türkisch
4.	Videoaufnahmen	0	0
5.	Computerprogramme	1: Abiba ?	0
6.	Wörterbücher	1: Deutsch-Englisch	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 2 Sprachspiele: z. B. „Papalapap: Sprechen, Hören, Fühlen“ ein Lernspiel von Haba
ad. 3 „Bewegungshits: Von Moskau bis Marokko“ Hering, Wolfgang. Ökotopia Verlag. Es ist eine CD mit 30 Songs aus 13 Ländern, die alle auf Deutsch gesungen werden, manche zusätzlich in den Originalsprachen. Die Lieder sind abwechslungsreich produziert und landestypisch instrumentiert. Bei allen Stücken können die Kinder direkt mitspielen, tanzen und mitsingen.
ad. 1, 2, 3 „Europa in 80 Tönen. Eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen“. Hartmut E. Höfele, Susanne Steffe. Ökotopia Verlag: Münster. 2002.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt? (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens?)		nein

ad. 2 In anderen Sprachen als Deutsch werden diejenigen Informationen verfasst, welche die Sprachförderung im Kindergarten bzw. zu Hause betreffen.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P24	Deutsch	Englisch	Leiterin, Pädagogin
2.	P25	Deutsch		Kiga-Pädagogin (Grp. 1)
3.	P26	Deutsch		Kiga-Pädagogin (Grp. 2)
4.		Deutsch		Kiga-Pädagogin, Springerin
5.	A11	Deutsch		Assistentin
6.		Türkisch	Deutsch	Assistentin
7.		Deutsch		Assistentin
8.		Deutsch		Zivildiener

4. Erstsprachen der Kinder
Grp. 11

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	7
2.	Bosnisch	2
3.	Mazedonisch	1
4.	Türkisch	11
5.	Ungarisch	1
	Insgesamt	5 Erstsprachen

Grp. 12

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	6
2.	Arabisch	3
3.	Bosnisch	3
4.	Persisch	1
5.	Serbisch	1
6.	Türkisch	8
	Insgesamt	6 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder
Grp. 11

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	7
2.	Bosnien und Herzegowina	2
3.	Mazedonien	1
4.	Türkei	11
5.	Ungarn	1
	Insgesamt	5 Herkunftsländer

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	18
2.	Bosnien und Herzegowina	1
3.	Türkei	3
	Insgesamt	3 Staatsbürgerschaften

Grp. 12

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	6

2.	Afghanistan	1
3.	Algerien	1
4.	Bosnien und Herzegowina	3
5.	Ghana	1
6.	Libanon	1
7.	Serbien und Montenegro	1
8.	Türkei	8
	Insgesamt	8 Herkunftsländer

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	19
2.	Bosnien und Herzegowina	3
	Insgesamt	2 Staatsbürgerschaften

6. Religionsbekenntnisse der Kinder
Grp. 11

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	8
2.	Islamisch	13
	Ohne Bekenntnis	1
	Insgesamt	2 Religionsbekenntnisse

Grp. 12

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	6
2.	Islamisch	15
3.	Serbisch-orthodox	1
	Insgesamt	3 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung
Grp. 11
7.1. a Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Fatos (w)	5	Türkisch	ST	3	versteht viel aber ist unsicher
2.	Eren (m)	5	Türkisch	ST	3	logopädagische Behandlung
3.	Seray	4	Türkisch		1	mit Mutter nur Deutsch
4.	Daniel	4	Ung./Rum.		1	
5.	Elif (w)	4	Türkisch		2	traut sich nicht zu sprechen
6.	Abiba	4	Mazedonisch		1	mit Eltern gemischt
7.	Simon	4	Deutsch		1	
8.	Elif	3	Türkisch		a	
9.	Lea	3	Deutsch		a	logopädische Behandlung
10.	Hasan	3	Bosnisch		4	lernt gern, zwickt od. schlägt wenn nicht versteht
11.	Burak	6	Türkisch	ST	3	viele Fehler
12.	Zeynep	5	Türkisch		2	spricht ungern Deutsch
13.	Kaan	4	Türkisch		4	beginnt erst zu sprechen
14.	Mandy	4	Deutsch		1	Wienerisch auch
15.	Bianca	5	Deutsch		1	
16.	Serhat	5	Türkisch		1	
17.	Christian	6	Deutsch		4	entwicklungsverzögert
18.	Saskia	4	Bosnisch		1	
19.	Tobias	3	Deutsch		a	
20.	Unmut	3	Türkisch		a	
21.	Yükel	5	Türkisch	ST	3	spricht jetzt im Alltag, aber nicht, wenn man ihn direkt fragt
22.	Tobias	2	Deutsch		a	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. a Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	8	36,4%
2.	Eher gut	2	9,1%
3.	Mittelmäßig	4	18,2%
4.	Eher nicht gut	3	13,6%
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	5	22,7%
	Insgesamt	22	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,1	

Grp. 12

7.1. b Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	Alter	ES	ST	DB	**Deutschbeherrschung**
1.	Nadia	5	Serbisch		2	
2.	Shahumran	4	Arabisch		4	versteht viel, aber spricht noch nicht
3.	Haticenur	4	Türkisch		4	beginnt erst zu sprechen
4.	Ceren	2	Türkisch		a	
5.	Lena	3	Deutsch		a/1	
6.	Hidayet	4	Türkisch		4	versteht viel, beginnt erst zu sprechen
7.	Hiba	3	Arabisch		a	
8.	Zahraa	5	Arabisch		1	
9.	Irhad	6	Bosnisch		1	
10.	Emily	2	Deutsch		a/1	sehr gut für ihr Alter
11.	Sanja	5	Bosnisch	ST	4	versteht viel, beginnt erst zu sprechen, ihre Mutter spricht mit ihr Deutsch, obwohl es nicht gut beherrscht
12.	Tahzieb	3	Persisch		a/4	beginnt erst zu sprechen
13.	Ilayda	5	Türkisch		1	
14.	Jan	5	Deutsch		1	
15.	Nina	4	Deutsch		1	
16.	Beysa	6	Türkisch	ST	4	beginnt erst zu sprechen
17.	Michael	4	Deutsch		5	entwicklungsverzögert, spricht noch gar nicht
18.	Safiye	5	Türkisch	ST	4	beginnt erst zu sprechen
19.	Edin	5	Bosnisch		1	
20.	Julian	5	Deutsch		1	
21.	Ilayda	4	Türkisch		5	spricht noch gar nicht
22.	Batuhan	5	Türkisch	ST	4	beginnt erst zu sprechen

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2 b Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	8	36,4%
2.	Eher gut	-	-
3.	Mittelmäßig	-	-
4.	Eher nicht gut	7	31,8%
5.	Überhaupt nicht gut	2	9,1%
	(altersgemäß)	5	22,7%
	Insgesamt	22	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,7	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 10

Räumlichkeiten
Der Kindergarten liegt im Erdgeschoss eines Wohnblocks im Neubau, er besteht aus zwei relativ großen Aufenthaltsräumen und einigen kleineren Räumlichkeiten (MitarbeiterInnenraum, Leitungsbüro, verschiedene Ecken, Garderobe). Es gibt zwei Eingangstüre, getrennt für jede Gruppe.

Team
Die Kinder werden außergewöhnlich gut gefördert. Am Vormittag werden Kinder individuell betreut. Sie bekommen eine individuelle Aufgabe (Malen, Basteln u. Ä.) zum Erfüllen und die Pädagogin schenkt jedem Kind viel Aufmerksamkeit. Die Leiterin P24 bereitet Beschäftigungsblätter der Kinder vor, wo eingetragen wird, was das Kind macht und wie lange es dauert. Die Kindergartenpädagoginnen sind sehr geduldig und sehr freundlich. Im Team werden neben Deutsch zwei Sprachen gesprochen, nämlich Englisch (1) und Türkisch (1).

Elterninfo
Der Kindergarten ist sehr beliebt, er war nur als eine Notlösung für 1-2 Jahre gedacht, aber so viele Eltern waren zufrieden, dass er schon seit 30 Jahren funktioniert. Im Vorraum gibt es einen Aushang in der deutschen Sprache für die Eltern, wie der Alltag im Kindergarten verläuft (Uhrzeiten und Aktivitäten: 6.30-8 Sammelphase; 8.30-10 Gabelfrühstück, 9-11 offener Betrieb, 11-11.30 Schlusskreis, 11.45-12.30 Mittagessen). Es gibt keine Dolmetschdienste von der Seite des Trägers, aber im Team gibt es eine Assistentin mit Türkischkenntnissen und sie übersetzt sehr oft.

Sprachbezogene Ausgestaltung
Im MitarbeiterInnenraum befinden sich zahlreiche Spiele und Bücher. Die Bücher werden je nach Jahreszeit oder dem besprochenen Thema regelmäßig ausgetauscht. Viele Bücher gibt es schon im Vorraum, in dem auch die Garderobe organisiert ist und sie werden thematisch geordnet. Viele Bücher befinden sich in der Reichweite der Kinder. In der Puppenecke/ Leseecke gibt es auch zahlreiche CDs, Kassetten, Hörbücher und Lieder auf Deutsch und eine CD mit Weihnachtsliedern auf Türkisch. Es gibt eine schwarze Puppe.

Deutschbeherrschung
Die Beherrschung des Deutschen ist in der ersten beobachteten Gruppe eher gut (2,1). 36,4% (8) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 9,1% (2) mittelmäßig und 13,6% (3) eher nicht gut. Weitere 22,7% (5) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.
Die Beherrschung des Deutschen in der zweiten Gruppe ist mittelmäßig (2,7). 36,4% (8) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 31,8% (7) eher nicht gut und 9,1% (2) überhaupt nicht gut. Weitere 22,7% (5) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.
Es gibt sehr viele Kinder mit Türkisch als Erstsprache. Wenn sie am Anfang kein Deutsch verstehen, übersetzt für sie die Assistentin mit Türkischkenntnissen.

Sprachticket
Die Förderung mittels Sprachticket findet im Kindergarten statt und wird in den Tagesablauf eingebaut, weil Kinder es nicht gern haben, aus der Gruppe herausgezogen zu werden. Die Unterlagen sollten vom Träger zugeliefert werden, aber sie kamen noch nicht. Den Kindern (auch den Vorschulkindern, die kein Sprachticket bekamen) wird eine CD vorgespielt und danach erzählen sie, was sie hörten. In der ersten Gruppe bekamen 4 Kinder einen Sprachticket (Fatos (5, Türkisch), Eren (5, Türkisch), Burak (6, Türkisch) und Yükel (5, Türkisch)) und in der zweiten ebenfalls 4 Kinder (Sanja (5, Bosnisch), Beysa (6, Türkisch), Safiye (5, Türkisch) und Batuhan (5, Türkisch)).
Im Kindergarten gibt es „Schlaumäuse“, aber sie werden nur am Montag gespielt, wenn die Assistentin A11 da ist und mit den Kindern bleibt.

Sprachverwendung im Kindergarten
Den Kindern wird erlaubt, die jeweilige Erstsprache zu sprechen, aber sie werden immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass sie Deutsch sprechen sollten, weil sie es für die Schule brauchen. Insbesondere viele Kinder mit Türkisch als Erstsprache gibt es unter den Hortkindern.

Alle Eltern sprechen mit den Kindern zu Hause die jeweilige Erstsprache. Die Eltern, die Deutsch gut beherrschen, sprechen im Kindergarten Deutsch, ansonsten die Erstsprache. Manche Eltern unterstützen die Förderung des Deutschen überhaupt nicht und schicken ihre Kinder sehr unregelmäßig in den Kindergarten.

Frühes Fremdsprachenlernen

Kein

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Zwischen 9 und 11.30 dürfen sich die Kinder im ganzen Haus bewegen. Anfänglich gibt es viele Kinder mit Türkisch als Erstsprache und sie sprechen miteinander Türkisch. Die Pädagogin P25 verbietet es ihnen nicht, sondern versucht in das Gespräch zu kommen und sie auf diese Art und Weise dazu anhalten, auf Deutsch umzusteigen. Ein Teil der Kinder sitzt an den Tischen und malt. Die Kinder scheinen sehr selbständig zu sein, sie dürfen bei Mahlzeiten selbst auswählen, was sie essen wollen. Es gibt jedes Mal zwei unterschiedliche Speisen zur Auswahl: mit Fleisch und ohne Fleisch (vegetarisch – der Schwein ist durchgestrichen). Manchmal wählen Kinder selbst fleischlose Gerichte, obwohl sie im Prinzip keine Vegetarier sind. Die Pädagoginnen arbeiten am Vormittag mit Kindern aus verschiedenen Gruppen, sie fördern sie individuell, indem sie ihnen eine Aufgabe zu bewältigen geben.

In der Theaterecke spielen zwei Buben Kasperltheater und sie laden mich zum Anschauen ein. Ich gehe dorthin und sie machen eine kurze Vorstellung, die eher improvisiert zu sein scheint. Sie reden die ganze Zeit auf Deutsch. Selin (4, Türkisch) macht eine Hexe mit Hilfe der Pädagogin P25. Die Pädagogin P25 ist sehr nett, spricht sehr deutlich und etwas langsamer, damit Selin alles versteht.

Später spiele ich „Mini-Lük“ mit Eren (5, Türkisch), Mandy (4, Deutsch) und Lea (4, Deutsch). Die Kinder müssen die Aufgabe lösen und die Steine in der richtigen Reihenfolge stellen. Nach dem Umdrehen kann man überprüfen, ob die Aufgabe richtig gemacht wurde. Die Kinder spielen es sehr gern, aber es kann nur ein Kind auf einmal spielen und muss dabei beaufsichtigt werden. Es bildet sich schnell eine Schlage, weil jedes Kind spielen will. Lea (4, Deutsch) spricht Deutsch sehr gut und Mandy (4, Deutsch) gut.

Später zeigen mir die Kinder andere Aufenthaltsräume, die Puppenecke, die Bauecke, usw. Ich spiele dann mit den Kindern einige Bewegungsspiele. Zwischen 9 und 11 Uhr dürfen sich die Kinder im ganzen Kindergarten frei bewegen, danach werden sie in Gruppen geteilt, zwischen 11 und 11.30 gibt es den Morgenkreis. Die Kinder rezitieren mit der Pädagogin P25 einige Gedichte. Um 11.30 bereiten die Ganztagskinder die Tische für das Mittagessen vor. Die Halbtagskinder werden um diese Zeit abgeholt. Die Eltern verabschieden sich vom Kindergartenpersonal auf Deutsch, mit ihren Kindern sprechen sie die jeweilige Erstsprache.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

In der Früh kommen zwei Mütter mit Türkisch als Erstsprache, die eine übersetzt für die andere, die Deutsch nicht gut spricht. Es handelt sich um die Bezahlung.

Saskia (4, Bosnisch) kuschelt mit der Pädagogin P25. Ich frage sie, welche Sprache sie spricht und sie antwortet:

Saskia (4, Bosnisch): „Deutsch“.

Ich: „Und welche Sprache sprichst du zu Hause“.

Saskia (4, Bosnisch): „Deutsch“.

Zeynep (5, Türkisch) und Eren (5, Türkisch) zeichnen zusammen an einem Tisch und sprechen dabei Deutsch. Ich frage Zeynep (5, Türkisch), welche Sprache sie zu Hause spricht und sie antwortet:

Zeynep (5, Türkisch): „Türkisch“.

Später kommt zu uns Elif (3, Türkisch) und ich frage sie:

Ich: „Welche Sprache sprichst du zu Hause?“

Elif (3, Türkisch): „Weiß nicht, zu Hause? Türk“.

Sie verwendet den türkischen Begriff „Türk“ für „Türkisch“ während sie Deutsch spricht. Ich vergewissere mich:

Ich: „Türkisch?“

Sie nickt.

Lena (3, Deutsch) feiert Geburtstag und bringt von zu Hause einen Kuchen. Für Geburtstag werden die Tische zusammengestellt und die Kinder setzen sich im Kreis. Die Pädagogin 26 zündet am Kuchen 4 Kerzen an und erzählt eine Geschichte über Leas Sternzeichen mit Hilfe eines Bilderbuchs. Sie erzählt dabei mehr als vorliest, um die Kinder mehr einzubeziehen. Kinder sind

sehr brav. Später singen sie ein Lied über Geburtstag für Lena. Danach gratuliert die Pädagogin P26 dem Mädchen, später tun das alle Kinder. Sie stellen sich in einer Schlange an, geben Lena die Hand und sagen „Alles Gute zum Geburtstag“. Danach essen sie den Kuchen.

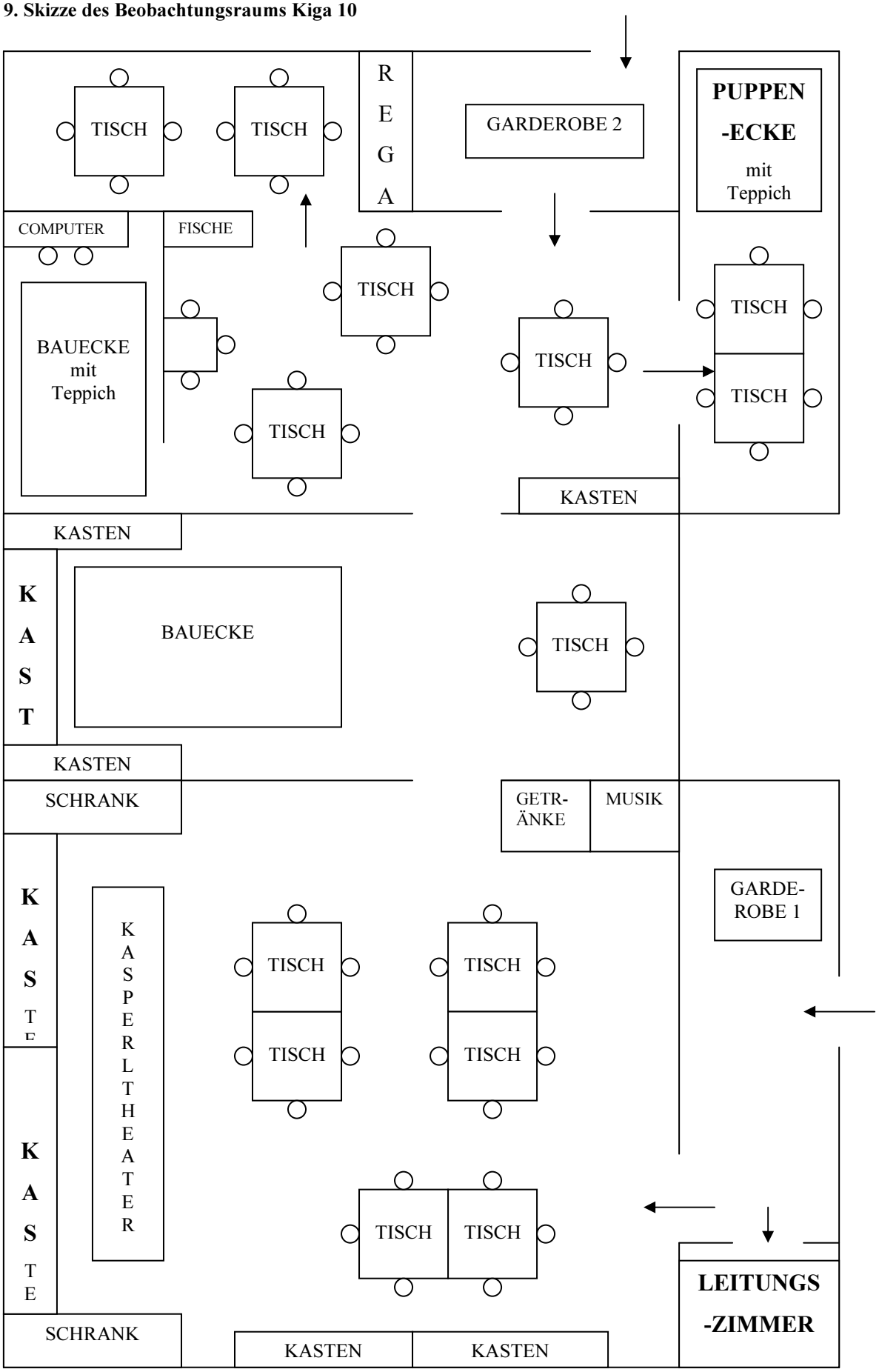
Das derzeit bearbeitete Thema ist Feuer und Feuerwehr. Alle Kinder sitzen im Kreis am Boden, die Pädagogin P26 zeigt eine Feuerpfeife und erklärt, dass wenn die Kinder einen Pfiff hören, sie sich schnell an der Tür in Zweierreihe aufstellen sollten. Danach macht sie einen Probealarm und die Kinder üben, sich in der Zweierreihe an der Tür anzustellen. Sie scheinen darin schon gut trainiert zu sein. Die Pädagogin P26 zeigt, wie sich ein Feuerwehrmann benimmt, wenn er einen Alarm hört. Sie nimmt einen Feuerwehranzug (!) und zieht ihn an. Sie fragt: „Wer weiß die Nummer von Feuerwehr?“ und die Kinder antworten im Chor, aber nicht alle oder nur teilweise: „122 Feuerwehr herbei, 133 das ist Polizei, 144 die Rettung kommt zu dir“. Dann fragt die Pädagogin: „Was macht die Feuerwehr?“ und die Kinder antworten: „Die Babys herausholen, Schlauch herausziehen“. Danach malen sie einen Feuerwehrwagen an, schneiden ihn aus und kleben auf einer roten Unterlage auf.

Zahraa (5, Arabisch) spielt mit Nadia (5, Serbisch) und Sanja (5, Bosnisch) in der Puppenecke und sie sprechen dabei Deutsch. Irhad (6, Bosnisch) und Julian (5, Deutsch) spielen zusammen ein Spiel von Julian. Sie wollen nicht, dass Umran (4, Arabisch) mit ihnen spielt. Wenn ich sie darum bitte, lassen sie es zu und er freut sich sehr. Sie sprechen die ganze Zeit auf Deutsch, Umran etwas schlechter.

Das Eingewöhnungskind Elayda (3, Türkisch) weint, wenn ihre Mutter wegzugehen versucht, deswegen bleibt sie die ganze Zeit. Die Mutter spricht mit ihrer Tochter vorwiegend auf Deutsch (mit einem Akzent) und nur manchmal auf Türkisch.

Während die Kinder abgeholt werden tauscht sich die Pädagogin mit den Eltern aus. Wenn Irhad (6, Bosnisch) abgeholt wird, begrüßt ihn seine Mutter auf Bosnisch und er antwortet auf Deutsch. Die meisten Eltern sprechen die jeweilige Erstsprache mit ihren Kindern und die Kinder antworten zumeist auch in der Erstsprache.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 10



10. Bewertungsbogen Kiga 10

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3	✓						
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	2	3	**4**	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
												7.2	✓						
2	**Linguistic landscape**												1	2	**3**	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
								5.2		✓		7.2		✓					
								5.3		✓									
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												**1**	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓					
1.2	✓			3.2		✓		5.2											
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	**7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3	✓										
								5.4	✓										
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	**3**	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓									
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓									
				3.5		✓													
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3		✓		5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 **4** 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 10

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	6
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,4

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

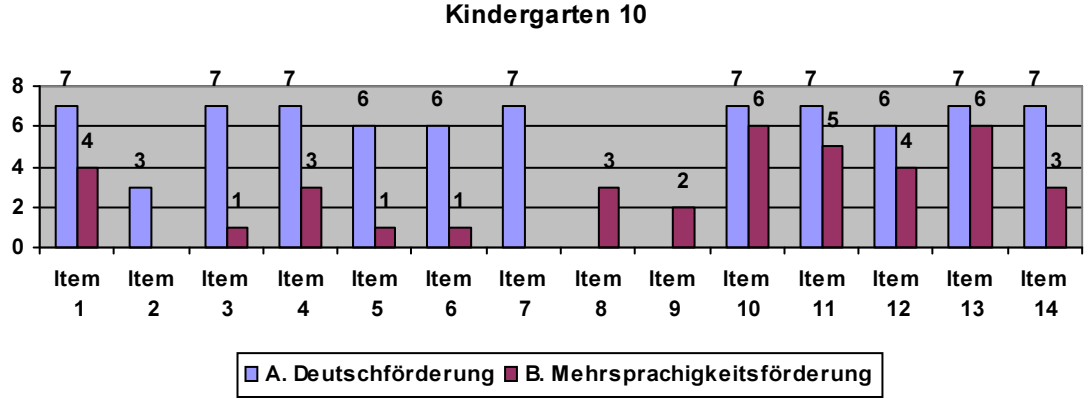
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	4
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	3
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	3
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	4
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,3

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,4
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,3
11.3.3.	Mittelwert	4,8

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 11

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 11, 20. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 7%	Probleme mit Deutsch: 90%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Di 15.01.2008 6.30-12.30	B2: Fr 16.01.2008 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 21.01.2008	B2: 22.01.2008
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.00 Uhr (Ganztagskindergarten)	
Anzahl der Gruppen	2 Kiga-Mischgruppen, 1 Hortgruppe	
Beobachtete Gruppe	2 Kindergarten-Mischgruppen 3 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre; 3 Jahre	6 Jahre; 6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 19; 20	davon behindert: 0; 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 6; 9	Buben: 13; 11
Anzahl anwesender Kinder	B1: 15	B2: 14
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P28, kurz: P27	B2: lang: P30, kurz: P29, A12
Beobachtungsräume	B1: 1. Aufenthaltsraum	B2: 2. Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		nein
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 1 Die Bücher werden eher gekauft, nicht ausgeliehen.
ad. 3 Alle zwei Wochen bzw. einmal pro Woche kommt eine ehrenamtliche Vorleserin.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr viele, ca. 250 (in der Leseecke einige)	1 zweisprachiges Buch Deutsch-Türkisch
2.	Sprachspiele	Einige, ca. 3-4	0
3.	Audioaufnahmen	ca. 30	von den Kindern mitgebrachte CDs mit Liedern aus ihren Ländern
4.	Videoaufnahmen	ab und zu, am Computer vorgespielt, von Päd. mitgebracht	0
5.	Computerprogramme	2: Schlaumäuse, Miki, Crocodil, Ur. ?	0
6.	Wörterbücher	0	
7.	Sprachtafeln	einige selbst gemachte	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung: z. B. Schlaumäuse

ad. 1 Es gibt einen Kinderlexikon.
ad. 7 Es gibt keine mehrsprachigen Sprachtafeln, sondern zahlreiche Tafeln mit Begriffen auf Deutsch, z. B. Farben, Uhrzeit, Bauernhof, Formen. Sie werden regelmäßig ausgetauscht und aufgehängt.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?	ja	
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?		nein

ad. 1 Es gibt die Möglichkeit eineN DolmetscherIn für viele Sprachen vom Träger zu bestellen.
ad. 2 Nur die wichtigsten Informationen werden in mehrere Sprachen übersetzt, z. B. bezüglich Sprachförderung.
ad. 4 Die Eltern werden nur inoffiziell regelmäßig gefragt.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P27	Deutsch	Englisch	Leiterin, Kleinkind-, Kiga- und Hortpädagogin
2.	P28	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
3.	P29	Deutsch	lernt Türkisch	Kiga-Pädagogin
4.	P30	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
5.	A12	Deutsch		Assistentin
6.		Deutsch		Assistentin

4. Erstsprachen der Kinder
Grp. 13

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	1
2.	Albanisch	2
3.	Bosnisch	1
4.	Mazedonisch	3
5.	Serbisch	1
6.	Slowakisch	1
7.	Tagalog	1
8.	Tschetschenisch	2
9.	Türkisch	6
10.	Yoruba	1
	Insgesamt BKS	2
	Insgesamt	10 Erstsprachen

Grp. 14

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	2
2.	Mazedonisch	2
3.	Rumänisch	1
4.	Serbisch	4
5.	Tschetschenisch	1
6.	Türkisch	10
	Insgesamt BKS	4
	Insgesamt	6 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder
Grp. 13

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	1
2.	Albanien	2
3.	Bosnien und Herzegowina	1
4.	Nigeria	1
5.	Mazedonien	3
6.	Philippinen	1
7.	Russische Föderation (Tschetschenien)	2
8.	Serbien und Montenegro	1
9.	Slowakei	1
10.	Türkei	6

	Insgesamt	10 Herkunftsländer

Grp. 14

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	2
2.	Mazedonien	2
3.	Rumänien	1
4.	Russische Föderation (Tschetschenien)	1
5.	Serbien und Montenegro	4
6.	Türkei	10
	Insgesamt	6 Herkunftsländer

6. Religionsbekenntnisse der Kinder
Grp. 13

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	3
2.	Freigemeinde	1
3.	Islamisch	11
4.	Serbisch-orthodox	1
	Ohne Bekenntnis	3
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnise

Grp. 14

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	2
2.	Islamisch	13
3.	Rumänisch-orthodox	1
4.	Serbisch-orthodox	4
	Insgesamt	4 Religionsbekenntnise

7. Sprachbeherrschung
Grp. 13
7.1. a Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Melih (m)	5	Mazedonisch	ST	2	erst seit 1 Jahr in Kiga, traut sich nicht
2.	Melihan (w)	6	Mazedonisch	ST	4	erst seit 1 Jahr in Kiga, traut sich nicht zu sprechen, tut sich schwer
3.	Mert (m)	3	Türkisch		a/2	entwickelt sich schnell, soll keine Probleme h.
4.	Kadir	3	Türkisch		a/5	spricht noch gar nicht
5.	Yasin (m)	4	Türkisch		3	versteht einiges, aber spricht noch nicht
6.	Marcel	4	Deutsch		2	Sprachauffälligkeit, Stottern
7.	Magomed	4	Tschetschenisch		3	spricht viel aber unverständlich, soll gefördert werden
8.	Matija	6	Serbisch		1	er fragt viel, ist sehr interessiert
9.	Dilara	5	Türkisch		2	Mutter - Deutsch, Vater – Türkisch, versteht weniger als öst. Gleichaltrige
10.	Liezel (w)	4	Tagalog/Engl.		4	wollte Deutsch anfänglich überhaupt nicht annehmen, nach einigen Monaten erst
11.	Daniel	3	Slowakisch		a/2	versteht viel, aber spricht noch nicht
12.	Lejla	4	Bosnisch		4	versteht einiges, aber spricht sehr wenig
13.	Adnan	3	Mazedonisch		a/3	entwickelt sich schnell, soll keine Probl. h.
14.	Osaze	5	Yoruba/Engl.		3	versteht viel aber spricht wenig
15.	Fjolla	4	Albanisch		1	ganz toll, lernt schnell
16.	Emre	6	Türkisch		1	seine Eltern sprechen mit ihm Deutsch, er verwendet in Kiga kaum Türkisch
17.	Agon	5	Albanisch		4	versteht einiges, aber spricht sehr wenig
18.	Emel	4	Türkisch		4	versteht einiges, aber spricht sehr wenig

19.	Achmed	5	Tschetsch./Russ.		1	manchmal Probleme mit Verständnis, aber kann sich gut ausdrücken

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. a Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	4	21,1%
2.	Eher gut	3	15,8%
3.	Mittelmäßig	3	15,8%
4.	Eher nicht gut	5	26,3%
5.	Überhaupt nicht gut	-	-
	(altersgemäß)	4	21,1%
	Insgesamt	19	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,6	

Grp. 14

7.1. b Sprachbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	**Deutschbeherrschung**
1.	Ajlin	6	Mazedonisch	ST	3	seit 1 Jahr in Kiga, spricht nicht viel, kann Probleme haben
2.	Alexander	6	Deutsch		1	
3.	Michael	4	Deutsch		1	
4.	Cem	3	Türkisch		a	
5.	Mahmet	4	Türkisch		2	
6.	Esra	4	Türkisch		3	
7.	Cheda	6	Tschetsch./Russ.		2	sehr kommunikativ, versteht viel, spricht manchmal schlampig
8.	Zoran	5	Serbisch		2	
9.	Ibrahim	3	Türkisch		a	
10.	Burak	5	Türkisch		1	
11.	Eldin	3	Mazedonisch		a	
12.	Aleksander	5	Serbisch		2	
13.	Cagri	5	Türkisch		2	
14.	Mihajlo	5	Serbisch		2	
15.	Hümeyra	4	Türkisch		3	
16.	Ana	3	Serbisch		a	beginnt erst zu sprechen
17.	Albert	4	Rumänisch		3	
18.	Esma	4	Türkisch		4	versteht einiges, beginnt erst zu sprechen
19.	Okay (m)	3	Türkisch		5	spricht noch gar nicht
20.	Yasin	5	Türkisch		2	

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

7.2. b Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	3	15,0%
2.	Eher gut	7	35,0%
3.	Mittelmäßig	4	20,0%
4.	Eher nicht gut	1	5,0%
5.	Überhaupt nicht gut	1	5,0%
	(altersgemäß)	4	20,0%
	Insgesamt	20	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,4	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 11

Räumlichkeiten

Der Kindergarten liegt im Altbau und schaut etwas alt aus. Die Fenster sind zwar groß aber alt und lassen nicht sehr viel Licht ein. Es gibt Parkettboden, keine Teppiche. Die beiden Aufenthaltsräume sind sehr groß. Kein eigener Garten.

Team

In einer Gruppe arbeitet eine Pädagogin-Leiterin und eine Teilzeitpädagogin, in der zweiten eine Vollzeitpädagogin. Das Team ist sehr freundlich und sehr engagiert. Eine Mitarbeiterin lernt Türkisch und drei Pädagoginnen beherrschen Englisch. Das Team besucht Fortbildungsseminare über Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sowie Spracherwerbs- und Sprachförderungsschulungen von Roger Loos.

Die Leiterin stellt mir ihr pädagogisches Konzept zur Verfügung, dass von der Leitung obligatorisch zu verfassen ist. Tagesablauf: 6.30-9.30 Bringphase, Freispiel, 9.30 Aufteilung der Sammelgruppe, Morgenkreis, 10-11.15 Konzentrationsphase, 11.15 Einräumen, Hände waschen, 11.30-12 Mittagessen, 12-14 Ruhestunde, 13.45-14.30 Jause, 14.30-17 Abholphase, Freispiel.

Feste und Feier: Themenbezogene Feste: Kartoffelfest, Laternenfest, Nikolo, Adventfeier, Faschingsfest, Osterfeier, Geburtstagsfeier. Zum Laternenfest mit Laternenumzug und Buffet, Familienfest und dem Sommerfest sind auch Eltern herzlich eingeladen.

Elterninfo

Manche Eltern verstehen gar nichts, sie bringen mit sich ältere Kinder oder Bekannte zur Einschreibung, die für sie übersetzen. Wenn die Pädagogin ihnen etwas mitteilen will, schreibt sie es auf dem Zettel und die Eltern lassen es sich zu Hause übersetzen. Für die Erziehungsberatung kann man DolmetscherInnen organisieren. Beim Elternabend müssen sich die Eltern selbst eine Dolmetschung organisieren. Es funktioniert sehr gut, die Eltern helfen sich gegenseitig gern. Die Eltern sprechen mit ihren Kindern die jeweilige Erstsprache, wenn sie das Kind in den Kindergarten bringen.

Sprachbezogene Ausgestaltung

Die meisten Bücher befinden sich außer der Reichweite der Kinder, in einem Kasten oben. Es gibt sehr zahlreiche deutschsprachige Bücher (ca. 100) sowie mehrere deutschsprachige CDs (ca. 30). In der Reichweite der Kinder befinden sich einige Bücher, die regelmäßig ausgetauscht werden.

Alle zwei Wochen kommt in den Kindergarten eine ehrenamtliche Vorleserin, liest den Kindern ein Buch vor und unterhält sich mit ihnen.

Die Kinder bringen auch CDs, Kassetten mit den Liedern in ihrer Sprache in den Kindergarten. Die Lieder werden vorgespielt und die Kinder freuen sich dann sehr.

Kulturbezogene Ausgestaltung

Die multikulturelle Erziehung scheint im Kindergarten einen sehr hohen Wert zu haben. An der Wand im ersten Aufenthaltsraum hängt eine selbstgemachte, sehr schöne Weltkarte mit Kontinenten. Im zweiten Aufenthaltsraum hängen Bilder von Kindern aus verschiedenen Rassen. Es gibt eine schwarze Puppe.

Die Leiterin P27 sagt:

P27: „Alle Kulturen, Menschen und Bräuche sind Besonderheiten und werden als solche im Kindergarten betrachtet. Feste und Feiern bieten sich insbesondere an, um verschiedene Kulturen und Sprachen mit einzubeziehen. Für die Feier werden Rezepte aus verschiedenen Ländern ausprobiert. Die Pädagoginnen wissen, wann Ramadan und Zuckerlfest sind, aber sie werden nicht gefeiert. Im Kindergarten wird Weihnachten als Tradition angesehen und gefeiert".

Die Mitarbeiterinnen besuchen Seminare über Mehrsprachigkeit, sie wissen, dass die Kinder Zeit brauchen, um Deutsch zu sprechen und dass das Lob sehr wichtig ist. Die Leiterin L2 erzählt:

P27: „So wie es Elke Montanari verglichen hat, ist der mehrsprachige Erwerb wie ein Fahrrad. Mehrsprachige Kinder kommen gut voran, wenn sich beide Räder drehen, d. h. wenn sowohl Deutsch als auch die Muttersprache entwickelt werden.

Ganz wichtig ist ihrer Meinung nach die Elternarbeit.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 7% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 90% Probleme mit Deutsch. In der ersten Gruppe haben 5,3% (1) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 94,7% (18)

eine andere Erstsprache. Insgesamt werden in dieser Gruppe 9 Sprachen außer Deutsch gesprochen. In der zweiten Gruppe haben 10,0% (2) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 90,0% (18) eine andere Erstsprache. Insgesamt werden in dieser Gruppe 5 Sprachen außer Deutsch gesprochen.
Die Beherrschung des Deutschen ist in der ersten beobachteten Gruppe mittelmäßig (2,6). 21,1% (4) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 15,8% (3) eher gut, 15,8% (3) mittelmäßig und 26,3% (5) eher nicht gut. Weitere 21,1% (4) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.
Die Beherrschung des Deutschen ist in der zweiten beobachteten Gruppe eher gut (2,4). 15,0% (3) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 35,0% (7) eher gut, 20,0% (4) mittelmäßig, 5,0% (1) eher nicht gut und 5,0% (1) überhaupt nicht gut. Weitere 20,0% (4) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.
Kinder mit Deutsch als Erstsprache verbessern in der Regel die Kinder, die Fehler machen. Nur Marcel (4, Deutsch) nachahmt Kinder, die Deutsch schlecht beherrschen und spricht dann nicht richtig. Es könnte laut Pädagogin in seinem Fall mit der mangelnden Förderung zu Hause verbunden sein. Er stottert und kann den laut „s“ nicht aussprechen („sch“, Marschel). Den Kindern wird Zeit gelassen, bis sie von sich selbst Deutsch zu sprechen beginnen.

Sprachticket

3 Kinder lösten ein Sprachticket im Kindergarten ein. Es sind 3 Geschwistern, die vor einem Jahr in den Kindergarten kamen: Melih (5, Mazedonisch), Melihan (6, Mazedonisch) und Ajlin (6, Mazedonisch). Die Zwillingsschwestern werden in zwei Gruppen getrennt. Sie werden im Kindergartenalltag individuell von der Pädagogin gefördert, 1-3 mal pro Tag, 10 Minuten lang. Sie können Probleme in der Schule haben, sie trauen sich nicht zu sprechen.

Sprachverwendung im Kindergarten

Den Kindern wird erlaubt ihre Erstsprachen zu sprechen. Die Mitarbeiterinnen versuchen einige Wörter in den Erstsprachen der Kinder zu lernen, um ihnen Akzeptanz zu zeigen. Sie erstellen „Wörterbilder“ in mehreren Sprachen, wo Eltern eintragen können, wie der jeweilige Objekt in ihrer Erstsprache heißt. Die Kinder lernen auch Lieder in unterschiedlichen Sprachen. Insbesondere türkische Kinder neigen dazu, im Kindergarten Türkisch zu sprechen.

Frühes Fremdsprachenlernen

Im Kindergarten wird kein frühes Fremdsprachenlernen organisiert, weil zu wenig Kinder angemeldet wurden. Die Leiterin P27 vertritt die Ansicht:
P27: „ Die Kinder haben sowieso genug mit zwei Sprachen. Und Englisch können sie sehr wohl erst in der Volksschule lernen“.

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Alle Kinder werden freundlich in der deutschen Sprache begrüßt, die Hände werden dabei nicht geschüttelt. Bis 8.30 gibt es Sammelgruppe, ab 9.30 wird der Kindergarten offen und die Kinder dürfen sich in den beiden Räumen frei bewegen. Es gibt sehr viele hölzerne Spiele. Die Pädagogin P27 erklärt, dass sie länger aushalten und nicht so oft ausgetauscht werden müssen. Im Kindergarten gibt es sehr zahlreiche Spiele, manche dürfen jedoch nur mit Bewilligung der Pädagogin gespielt werden. Das sind Spiele, bei denen die Kinder Beaufsichtigung benötigen.
Ich sitze mit den Kindern an einem Tisch, lege mit ihnen Puzzle und stelle mich den Kindern vor:
Ich: „Ich heiße Ewelina und ich spreche Polnisch“.
Wenn sie mich neugierig anschauen, sage ich ihnen einige Sätze auf Polnisch. Sie hören mich aufmerksam zu. Ich frage sie dann nach ihrer Sprache:
Achmed (5, Tschetschenisch/Russisch): „Ich sprech Tschetschenisch. Und meine Mama und Papa auch. Und meine Schwester auch. Sagst du noch etwas in deiner Sprache?“
Ich sage wieder einige Sätze auf Polnisch, er hört zu und lacht danach. Ich frage ihn:
Ich: „Gefällt es dir, gefällt dir Polnisch?“
Achmed (5, Tschetschenisch/Russisch): „Ja!“.
Alex (6, Deutsch) und Marcel (4, Deutsch) antworten: „Deutsch“, wenn ich sie nach ihren Sprachen frage.
Um 9 Uhr kommt die Pädagogin P28, die Kinder freuen sich und begrüßen sie herzlich, umarmen, kuscheln. Ich frage ein Mädchen:
Ich: „Welche Sprache sprichst du?“
Emel (4, Türkisch): „Emel“.
Ich: „Ich spreche Deutsch, und du?“.

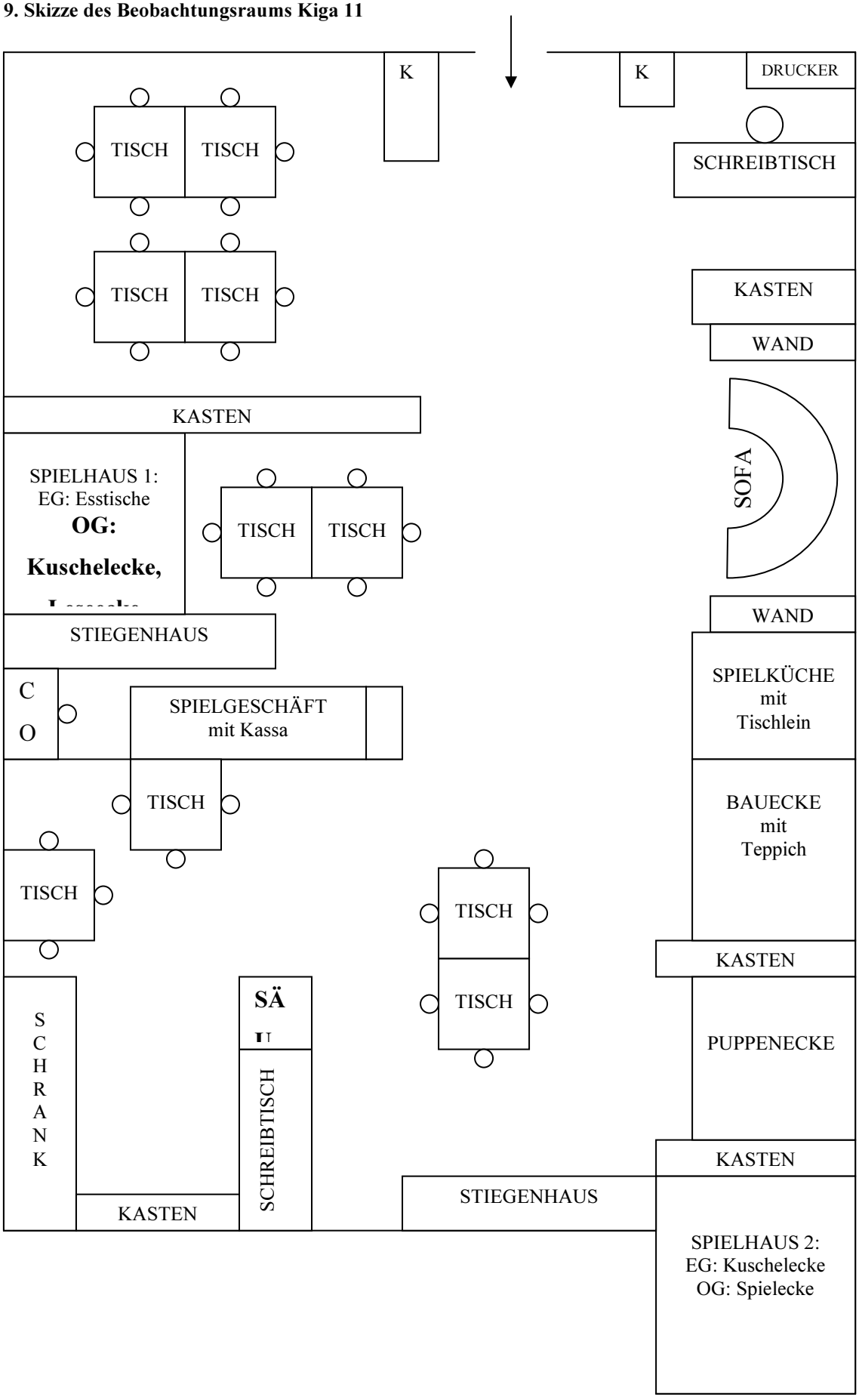
Emel (4, Türkisch): „Ich auch Deutsch“.
Ich: „Und welche Sprache sprichst du zu Hause mit Mama und Papa?“.
Sie antwortet nicht, dann frage ich wieder:
Ich: „Sprichst du vielleicht Türkisch?“
Sie nickt. Wenn ich sie frage, was sie essen mag, sagt sie: „Ich essen Brot“. Wenn ich sie frage, was sie trinken mag, kann sie nicht antworten. Verschiedene Kinder kommen zu uns und gehen, sie schauen, was ich mir notiere. Ich frage dann Cheda, welche Sprache sie zu Hause spricht.
Cheda (6, Tschetschenisch/Russisch): „Ich sprech zu Hause Tschetschenisch. Meine Mutter nicht so gut Deutsch, ein bisschen Deutsch hab ich im Kindergarten gelernt. Mit Papa hab ich Deutsch gelernt. Ich sprech mit meinem Papa Deutsch. Mama kann nur bissi Tschetschenisch, bissi Deutsch. Mein Vater kann gut Deutsch, aber ich hab es im Kindergarten gelernt“.
Ich frage Aleksander, welche Sprache er spricht.
Aleksander (5, Serbisch): „Obe“.
Ich: „Sprichst du zwei Sprachen?“.
Aleksander (5, Serbisch): „Ja, Serbisch und Jugoslawisch“.
Ich frage Agon, welche Sprache er zu Hause spricht:
Agon (5, Albanisch): „Ich weiß nicht“.
Ich: „Sprichst du vielleicht Albanisch?“.
Agon (5, Albanisch): „Ja“.
Um 9.30 werden Kinder in zwei Gruppen getrennt und bleiben in ihrem Aufenthaltsraum. In der ersten Gruppe wird ein Geburtstag im Kreis gefeiert, in der zweiten Gruppe wird ebenfalls ein Morgenkreis gebildet. Matija (6, Serbisch), der Geburtstag hat sucht sich Kinder aus, die an seinem Tisch sitzen dürfen. Ich sitze an einem Tisch mit drei kleinen türkischen Kindern: Mehmet (3, Türkisch), Emel (4, Türkisch) und Mert (3, Türkisch). Sie sprechen miteinander Türkisch. Die älteren verstehen mich schon einigermaßen, aber Mert versteht ganz wenig. Matija erzählt, dass er einmal in Jugoslawien feierte und drei Torten auf einmal hatte. Jetzt feiert er aber hier. Die Geburtstagsfeier dauert lang, im Kreis wird ein Geburtstagslied gesungen, die Kinder essen den Kuchen. Später bilden Kinder eine Brücke mit den ausgestreckten Armen und die ersten gehen nach hinten unter diesem Dach. Die Pädagogin P28 spielt Gitarre.
Danach wird der Morgenkreis gebildet. Die Pädagogin legt auf dem Boden zwölf Bilder mit Monaten und Kinder benennen diese. Sie fragt, in welchem Monat Matija Geburtstag hat, und sie antworten richtig: „Jänner“. Danach sagen sie ein Gedicht über Jänner. Später gratulieren die Kinder Matija (6, Serbisch) zu seinem Geburtstag. Die Kinder, die aus dem ehemaligen Jugoslawien kommen küssen ihn an einer Backe, an der Stirn und an der zweiten Backe. Dann bekommt Matija sein Geschenk und er zeigt es jedem Kind.
Osaze (5, Yoruba/Englisch) versteht noch sehr wenig Deutsch und die Pädagogin P28 spricht mit ihm auf Englisch. Sie sagt ihm wie man „Happy Birthday“ auf Deutsch sagt und er wiederholt „Alles Gute zum Geburtstag“ sehr gut. Alle Kinder hören mit Aufmerksamkeit zu. Wenn die Pädagogin P28 mit Osaze (5, Yoruba/Englisch) auf Englisch spricht, fragt sie Matija (6, Serbisch):
Matija (6, Serbisch): „Woher kannst du diese Sprache?“
P28: „Von der Schule. Ich lernte Englisch in der Schule“.
Danach spielt die Pädagogin P28 mit den Kindern Deckenkind. Ein Kind geht aus der Gruppe kurz aus, ein Kind versteckt sich unter der Decke, Kinder klatschen, das Kind kommt zurück und muss raten, wer unter der Decke versteckt ist. Wenn das Kind nicht raten kann, sagen Kinder: „Deckenmann zeig dein Handerl“, „Deckenmann zeig dein Fusserl“. Manche Kinder sind sehr gut und wissen sofort, wer fehlt (Achmed, Marcel, Mert) und manche haben Probleme (Daniel braucht mehr Zeit und Emel erkennt sogar an der schwarzen Hand nicht, das es das einzige schwarzhäutige Kind aus der Gruppe ist). Nach der Konzentrationsphase lege ich mit den Kindern Puzzle. Um 11.10 wird aufgeräumt und die Kinder bereiten Tische zum Essen vor.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

In der Früh bringt eine türkische Mutter ein Eingewöhnungskind. Sie spricht mit der Pädagogin P29 Türkisch und mit dem Kind vorwiegend Türkisch, aber manchmal mischt sie deutsche Sätze ein. Das neue Kind ist mutig, neugierig, schaut sich alles an. Alle Eltern, die ihre Kinder bringen sprechen mit den Kindern die jeweilige Erstsprache und begrüßen die KindergartenmitarbeiterInnen auf Deutsch. Die Sammelgruppe wird von Pädagogin P29 betreut. Es ist auch die Assistentin A12 anwesend. Die Kinder zeichnen oder spielen ein Spiel. Daniel (3, Slowakisch) bringt der Assistentin A12 ein Bild zum Anschauen. Sie fragt ihn, was das ist, aber er antwortet nicht. Wenn sie ihn lobt, freut er sich sehr. Die Assistentin A12 meint, dass er alles versteht, aber fast gar nicht spricht, so wie es bei seinem Bruder war. Die Pädagogin P29, die Türkisch lernt, spricht das

Eingewöhnungskind auf Türkisch an.
Ab 8.30 ist die Tür offen und die Kinder dürfen sich in den zwei Aufenthaltsräumen bewegen. Türkische Kinder spielen miteinander und sprechen dabei Deutsch. Das Eingewöhnungskind schaut sich ein Buch über Pinguine an. Achmed (6, Tschetschenisch) spielt mit Osaze (5, Yoruba/Englisch) an der Kassa. Osaze versteht noch fast nichts im Deutschen, aber er ist sehr fröhlich und die Buben spielen mit ihm sehr gern.
Cheda (6, Tschetschenisch), Marcel (4, Deutsch), Achmed (5, Tschetschenisch) und ich spielen Karten (Schnip Schnap). Cheda macht noch Fehler im Deutschen, z. B. „Ich hab gelegen“. Daniel (3, Slowakisch) bügelt die Wäsche. Am Ende des Frühstücks gibt es geschnittene Früchte und Gemüse zum Naschen und die Kinder greifen dazu gern. Nach dem Frühstück lege ich Puzzle mit Achmed (5, Tschetschenisch) und Magomed (4, Tschetschenisch). Magomed versteht und spricht gut, er ist gut entwickelt und kann Puzzles gut legen.
Um 9.30 beginnt die Konzentrationsphase und in beiden Gruppen wird ein Morgenkreis gebildet. Die Pädagogin P30 führt mit den Kindern das Spiel mit dem Abtasten des eigenen Körpers: „Ich klopfe mich ab“, bei dem die Kinder ihren eigenen Körper mit den Händen abklopfen müssen. Danach setzen sie sich im Sesselkreis hin, die Pädagogin P30 nimmt einen grünen Trommelstein, lässt ihn im Kreis herumgehen und lässt die Kinder beschreiben, wie der Stein ist. Die Kinder antworten: „Grün, kalt, leicht, klein“. Die Pädagogin P30 führt dazu einen neuen Begriff ein, nämlich „hart“. Sie erklärt den Unterschied zwischen hart und weich an einigen Beispielen von Gegenständen.
Dann legt die Pädagogin P30 mehrere Bilder mit unterschiedlichen Mienen auf dem Boden. Die Kinder erzählen der Reihe nach, welche Laune sie haben.
P30: „Agon, welche Laune hast du?“
Agon (5, Albanisch): „Ich bin glücklich“.
P30: „Möchtest du erzählen, warum du glücklich bist?“
Agon (5, Albanisch): „Nein“.
Die meisten Kinder wollen nicht erzählen, warum sie sich so fühlen, aber manche tun dies sehr wohl. Als ich an der Reihe bin, sage ich:
Ich: „Ich bin glücklich, weil ich euch heute besuche und mit euch spielen kann“.
Achmed (6, Tschetschenisch): „Bist du Jugoslawisch?“,
Ich: „Nein, ich komme aus Polen und ich spreche Polnisch. Polnisch ist meine Muttersprache“.
Dilara (5, Türkisch): „Und wie heißt du?“.
Ich: „Ewelina. Und du?“
Dilara (5, Türkisch): „Dilara“.
Ich: „Und woher kommst du?“
Dilara (5, Türkisch): „Türkei“.
Ich: „Sprichst du Türkisch?“.
Dilara (5, Türkisch): „Bissi. Ich kann auf Türkisch singen“.
Ich: „Singst du uns was vor?“. Dilara schämt sich und will nicht singen.
Ich: „Und wer von euch kommt aus Jugoslawien?“. Es melden sich 4 Buben an: Matija (6, Serbien), Melih (5, Mazedonisch), Ado (3, Mazedonisch) und Emre (5, Türkisch). Emre hat dabei solche Miene, das man sieht, dass er Spaß macht. Dann fragt die Pädagogin P30 Osaze auf Englisch:
Pädagogin: „Where are you from, Osaze?“
Osaze (5, Yoruba/Englisch): „Nigeria“.
Er sagt den Namen seines Herkunftslandes mit der englischen Aussprache.
Um 10.30 macht die Pädagogin P29 Rhythmik mit den kleinen Kindern. Sie wählt aus den beiden Gruppen 8 kleine Kinder heraus, nimmt sie in die Garderobe, die ziemlich groß ist und sie spielen dort mit dem künstlichen Schnee, mit den weißen Flocken, weichen Teilchen aus Kunststoff. Ich spiele mit den Kindern auch mit. Die Kinder haben Spaß daran, dass sie die Flocken in die Luft werfen dürfen, dass sie Unordnung machen dürfen. Nachdem der ganze Boden in Flocken ist, müssen sie die Kinder zusammen blasen. Dann eine Flocke auf dem Handrücken halten und sie in die Box einwerfen. Dann auf dem Kopf. Sich wie ein Hund stellen und die Flocken auf dem Rücken tragen. Mit den Fußen schießen. Auf die Zähen hinlegen und gehen.
Dann werde ich von der inzwischen gekommenen Inspektorin ins Leitungszimmer gerufen, um mich kurz vorzustellen. Danach werden die Räume auf das Mittagessen vorbereitet und die Kinder räumen ihre Spiele ein.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 11



10. Bewertungsbogen Kiga 11

MERKMAL													BEWERTUNG						
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
								5.2	✓			7.2	✓						
								5.3	✓			7.3		✓					
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												1	[2]	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
												7.2		✓					
2	**Linguistic landscape**												1	2	3	4	[5]	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓						
								5.2		✓		7.2		✓					
								5.3	✓										
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓						
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												1	2	[3]	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓					
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓									
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1	2	3	4	5	6	[7]
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓						5.3	✓										
								5.4	✓										
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓						
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓									
1.4		✓		3.4	✓			5.4		✓									
				3.5	✓														
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1	2	3	4	5	[6]	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA				
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓						
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓					
				3.3	✓														

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2	✓			3.2	✓			5.2	✓						

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen **1** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓						

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2	✓		
												7.3	✓		

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 [6] 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 [5] 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
												7.2	✓		

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 [7]

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 [4] 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2	✓			5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 11

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	5
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	7
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	7
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,7

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

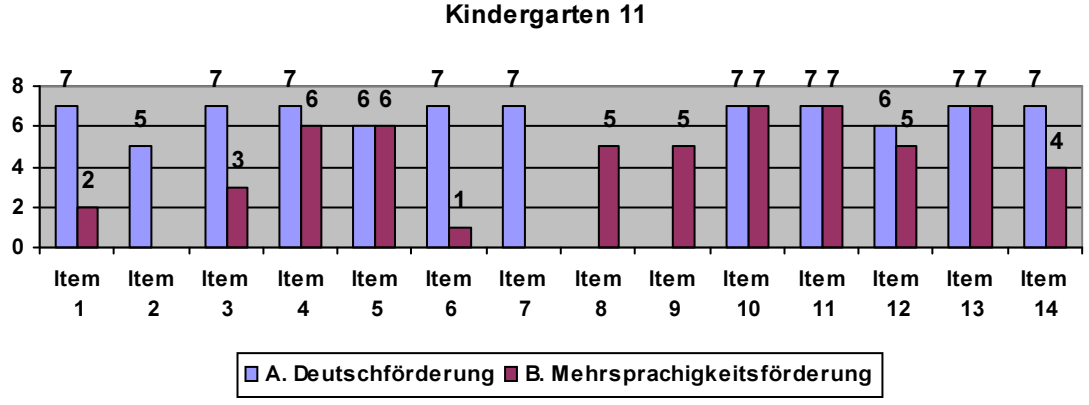
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	2
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	3
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	6
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	6
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	5
9	Dolmetschdienste	5
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	7
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	4
	Mittelwert (Summe/12)	4,8

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,7
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	4,8
11.3.3.	Mittelwert	5,8

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



BEOBACHTUNGSPROTOKOLL 12

1. Allgemeine Informationen

Kindergartenkode	Kiga 12, 15. Bezirk, Wien	
Sprachliche Situation in Kiga[1]	Deutsch als Erstsprache: 29%	Probleme mit Deutsch: 50%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Do 17.01.2008 6.30-12.30	B2: Fr 18.01.2008 6.30-12.30
Verschriftungsdatum	B1: 23.01.2008	B2: 24.01.2008
Betreuungszeiten	von 6.30 bis 17.30 Uhr (GanztagsKiga) bzw. 12.30 (HalbtagsKiga)	
Anzahl der Gruppen	1 Kinderstubegruppe, 3 Kiga-Mischgruppen, 4 Hortgruppen	
Beobachtete Gruppe	vorwiegend 1 Kindergarten-Mischgruppe 2 bis 6 Jährige (Grp. 15)	
Alter des jüngsten/ältesten Kind.	2 Jahre	6 Jahre
Frühes Fremdsprachenlernen	kein	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 23	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 12	Buben: 13
Anzahl anwesender Kinder	B1: 16	B2: 16
Anwesende ErzieherInnen	B1: lang: P32, kurz: A13	B2: lang: P32, kurz: P33, A13
Beobachtungsräume	B1: 1. Aufenthaltsraum	B2: 1. Aufenthaltsraum

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, Kiga – Kindergarten

2. Sprachbezogene Gegebenheiten

2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?	ja	
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		nein
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?	ja	

ad. 1 Eine Kooperation mit der Bibliothek ist laut der Leiterin nicht wirklich notwendig, da es sehr zahlreiche Bücher im Kindergarten gibt. Die Kinder gehen sowieso einmal pro Jahr in die Bücherei. Am sonsten leihen die Pädagoginnen die Bücher für den Kindergarten aus. Im Haus gibt es eine eigene Hausbibliothek, von der Bücher für die Leseecke genommen werden.
ad. 3 Einmal pro Monat kommt eine ehrenamtliche Vorleserin vom Träger.

2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	sehr viele, ca. 200 (20 in der Leseecke)	0 (nur im Hort)
2.	Sprachspiele	einige, ca. 5 pro Gruppe, Sprachförderbox	0
3.	Audioaufnahmen	viele, ca. 40	0
4.	Videoaufnahmen	ja, in Ferienzeit od. themenbezogen	0
5.	Computerprogramme	Schlaumäuse	0
6.	Wörterbücher	2: Deutsch-Serbokroatisch, Deutsch-Türkisch	
7.	Sprachtafeln	0	

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher; Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen; Computerprogramme: Software zur Sprachförderung, z. B. Schlaumäuse

ad. 4 Die Videoaufnahmen sind lustige themenbezogene Zeichentrickfilme, die vielleicht einmal pro Monat gezeigt werden, z. B. beim schlechten Wetter, wenn Kinder große Lust darauf haben, oder wenn es kein Kindertheater gibt.

Sonstiges: Einmal pro Monat kommt ein Kindertheater in den Kindergarten oder die Kinder gehen in den Theater.

[1] Diese Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse der Umfrage unter den LeiterInnen der „Wiener Kinderfreunde“, die im Mai 2006 durchgeführt wurde.

2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabende gesichert?		nein
2.	Bekommen Sie vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?	ja	
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln)		nein
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?	ja	

ad. 1 Dolmetschdienste wurden bisher nicht benötigt.
ad. 2 Die Elternbriefe kann man auch in anderen Sprachen bestellen.
ad. 4 Es gibt keinen Fragebogen, sondern einmal jährlich gruppenweise einen Ausklangsterrassenkaffee, bei dem sich die Eltern äußern können. Es wird intern organisiert und die Ergebnisse sind ein Feedback für den Kindergarten, nicht für den Träger.

3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name	ES	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	P31	Deutsch	Englisch	Leiterin, Pädagogin
2.		Deutsch		Kiga-Pädagogin
3.		Deutsch		Kiga-Pädagogin
4.	P33	Polnisch	Deutsch	Kiga-Pädagogin
5.		Serbokroatisch	Deutsch	Kiga-Pädagogin
6.	P32	Deutsch	Englisch	Kiga-Pädagogin
4.		Deutsch		Kleinkindpädagogin
5.		Deutsch		Kleinkindpädagogin
6.		Deutsch		Hortpädagogin
7.		Deutsch		Hortpädagogin
8.		Deutsch		Hortpädagogin
9.		Deutsch		Hortpädagogin
10.		Slowenisch	Deutsch	Springerin
11.		Deutsch		Springerin
12.	P34	Deutsch		Springerin
13.		Deutsch		Assistentin
14.		Türkisch	Deutsch	Assistentin
15.		Kroatisch	Deutsch	Küche
16.		Kroatisch	Deutsch	Küche
17.	A13	Kroatisch	Deutsch	Küche
18.		Deutsch	Englisch	Hortlehrer
19.		Türkisch	Deutsch	Zivildiener

4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Deutsch	1
2.	Arabisch	2
3.	Bosnisch	1
4.	Kroatisch	2
5.	Mazedonisch	2
6.	Panjabi	1
7.	Rumänisch	1
8.	Serbisch	5
9.	Serbokroatisch	1
10.	Türkisch	7
	Insgesamt BKS	9
	Insgesamt	9 Erstsprachen

5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Österreich	1
2.	Ägypten	1

3.	Bosnien und Herzegowina	1
4.	Kroatien	2
5.	Libyen	1
6.	Mazedonien	2
7.	Pakistan	1
8.	Rumänien	1
9.	Serbien und Montenegro	6
10.	Türkisch	7
	Insgesamt	10 Herkunftsländer

Staatsbürgerschaften der Kinder

	Staatsbürgerschaft	Kinderanzahl
1.	Österreich	14
2.	Kroatien	2
3.	Rumänien	1
4.	Serbien und Montenegro	4
5.	Syrien	1
6.	Türkei	1
	Insgesamt	6 Staatsbürgerschaften

6. Religionsbekenntnisse der Kinder

	Religionsbekenntnis	Kinderanzahl
1.	Römisch-katholisch	3
2.	Islamisch	10
3.	Serbisch-orthodox	6
4.	Rumänisch-orthodox	1
5.	Sikh	1
	Ohne Bekenntnis	2
	Insgesamt	5 Religionsbekenntnisse

7. Deutschbeherrschung

7.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Sprachticket

	Name	A	ES	ST	DB	Deutschbeherrschung
1.	Katharina	6	Serbisch		2	noch nicht sehr gut, hat Schwierigkeiten mit Konzentration, kann Probleme in der Schule haben. Beherrscht Deutsch besser als Mutter und übersetzt für sie
2.	Rümeysa	4	Türkisch		5	versteht einiges, spricht noch gar nicht
3.	Mariane	3	Arabisch/Armen.		a/2	versteht viel, aber spricht noch wenig, gute Aussichten, beide Eltern perfekt Deutsch
4.	Anastasia	5	Serbisch/Rumän.		1	
5.	Josip	4	Kroatisch		3	versteht vieles, aber spricht noch wenig, entwickelt sich schnell, Mutter verständigt sich mit Schwierigkeiten
6.	Kübra	3	Türkisch		a/5	versteht einiges, spricht sehr wenig, in Entwicklung etwas verzögert (Zwilling)
7.	Ahmet	3	Türkisch		a/5	versteht einiges, spricht sehr wenig, in Entwicklung etwas verzögert (Zwilling)
8.	Filip	5	Serbokroatisch		1	zuerst zurückgezogen, dann aufgeblüht, macht noch Fehler
9.	Andrea	6	Rumänisch		2	versteht einiges, aber spricht sehr wenig, schämt sich zu sprechen, Mutter schreibt „Rumenien“ mit einem Fehler ab. Spricht sehr gut Deutsch
10.	Nenad	6	Serbisch		1	
11.	Derim	4	Mazedonisch		4	spricht sehr wenig überhaupt, fehlt an Übung, Eltern gebrochen Deutsch
12.	Oliver	4	Kroatisch		2	spricht gut, aber wenig

13.	Napsot	5	Panjabi		4	besucht Kiga schon 3 Jahre, versteht wenig ,spricht nicht gut, hyperaktiv, wenig konzentriert, Mutter auch nicht gut Deutsch
14.	Sedanur	4	Türkisch		1	
15.	Samet	3	Türkisch		a/2	erst 3 Monate in Kiga, versteht alles
16.	Melek Nur (w)	3	Türkisch		a/5	versteht sehr wenig, spricht noch nicht Deutsch, Mutter versteht ganz wenig
17.	Esraa	3	Arabisch		a/5	versteht einiges, aber spricht noch nicht
18.	Selma	5	Bosnisch		1	fällt manchmal in die Muttersprache
19.	Daniel	4	Deutsch		1	
20.	Meryem	3	Türkisch		a/3	versteht alles, spricht noch wenig
21.	Leika	3	Serbisch		a/5	
22.	Danjel	3	Serbisch		a/5	
23.	Laura	5	Mazedon./Engl.		1	dreisprachig, Sprachauffälligkeit, Eltern sehr bewusst

Legende: A – Alter, ES – Erstsprache , ST – Sprachticket, DB – Deutschbeherrschung, 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut, a – altersgemäß

Sonstige Bemerkungen: Im Kindergarten gab es unterschiedliche Arten von Evidenzblättern. An neuestem Datenblatt konnten die Eltern ankreuzen, wie gut die Sprachkenntnisse ihres Kindes sind.

7.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	Sehr gut	7	30,4%
2.	Eher gut	3	13,0%
3.	Mittelmäßig	1	4,3%
4.	Eher nicht gut	2	8,7%
5.	Überhaupt nicht gut	1	4,3%
	(altersgemäß)	9	39,0%
	Insgesamt	23	100,0%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	2,1	

8. Beobachtungsprotokoll Kiga 12

Räumlichkeiten

Der Kindergarten ist groß, er liegt in einem getrennten Gebäude. Die Decke ist sehr hoch, es könnte dort einen zweiten Stock geben. Im Aufenthaltsraum ist ein großes Holzhaus eingebaut. Fenster sind eher klein und hoch gesetzt, weswegen wenig natürliches Licht hereinfällt und künstliche Beleuchtung notwendig ist. Der Kindergarten ist schön geschmückt, mit vielen künstlerischen Gemälden und Basteleien.

Größe des Kindergartens

Es gibt insgesamt 270 Kinder, viele Gruppen: 1 Kinderstubengruppe, 3 Kindergartengruppen (2 ganztags, 1 halbtags), 4 Hortgruppen. Die Leiterin meint, dass es zu wenig Personal für so viele Kinder gibt. Die Pädagogin in der beobachteten Halbtagsgruppe ist donnerstags und freitags allein.

Team

Die Leiterin ist der Ansicht, dass es zu wenig MitarbeiterInnen für einen so großen Kindergarten gibt. Manchmal (z. B. 2 Tage die Woche) sind die Pädagoginnen allein mit bis zu 25 Kindern. Das Team ist freundlich und sprachlich gemischt. Es werden folgende Sprachen gesprochen: BKS (4 MitarbeiterInnen), Englisch (3), Polnisch (1), Slowenisch (1) und Türkisch (2). Eine Liste mit den Namen, den Funktionen und den Sprachen der MitarbeiterInnen wird beim Eingang aufgehängt.

Elterninfo

Alle Elterninformationen werden in der deutschen Sprache verfasst. Für die Eltern übersetzen entweder ihre Kinder, andere Kinder, andere Eltern oder selbst mitgebrachte Bekannte mit derselben Erstsprache. Die MitarbeiterInnen bemühen sich sehr, die Infos mit Mimik und Gestik mitzuteilen. Es gibt auch MitarbeiterInnen mit Polnisch, Türkisch, BKS und sie können übersetzen falls notwendig. Die Eltern von Kindern mit Polnisch als Erstsprache wollten, dass ihre Kinder in der Gruppe sind, welche von der polnischsprachigen Pädagogin betreut wird. Die Pädagogin P33 sagt:

P33: Vor allem die türkischen Eltern können wenig Deutsch. Und dadurch sprechen auch die Kinder oft sehr schlecht. Die jugoslawischen Eltern sprechen schon besser. Und die polnischen und die tschechischen sehr gut. Sie sind sehr gut integriert.

Sprachbezogene Ausgestaltung

Ein Teil der Bücher steht in einem Regal in der Reichweite der Kinder. Sie können zu ihnen jederzeit greifen. Die Leseecke befindet sich im Spielhaus oben im ersten Stock. Es stehen dort ca. 20 deutschsprachige Bücher, die von der Leiterin P31 regelmäßig ausgetauscht werden. Es ist ihrer Ansicht nach, keine Kooperation mit der Bibliothek notwendig. Es gibt ca. 5 CDs mit Musik, mit Kinderliedern auf Deutsch und auf Englisch. Nur in Ferienzeit wird eine DVD mit Zeichentrickfilmen gespielt. Einen Computer gibt es nur im Hort.

Im Kindergarten wird nur Rindfleisch und Putenfleisch serviert. Schweinefleisch wird nie serviert. Die Eltern von Kübra und Ahmet (3, Türkisch) wünschen sich überhaupt kein Fleisch für die Zwillinge.

Deutschbeherrschung

Im ganzen Kindergarten haben 29% der Kinder Deutsch als Erstsprache und 50% Probleme mit Deutsch. In der beobachteten Gruppe haben 4,3% (1) der Kinder Deutsch als Erstsprache und 95,7% (22) eine andere Erstsprache als Deutsch. Die sprachliche Vielfalt umfasst dabei 6 Sprachen, wenn die Sprachen aus der Gruppe BKS zusammengefasst werden.

Die Beherrschung der deutschen Sprache in der beobachteten Gruppe ist eher gut (2,1). 30,4% (7) der Kinder beherrschen Deutsch sehr gut, 13,0% (3) eher gut, 4,3% (1) mittelmäßig, 8,7% (2) eher nicht gut und 4,3% (1) überhaupt nicht. Weitere 39,0% (9) sind noch so klein, dass bei ihnen schwer festzustellen ist, wie gut sie Deutsch beherrschen.

Sprachticket

Keine Kinder lösten einen Sprachticket im Kindergarten ein. Die Pädagogin/Springerin P34 macht mit den Kindern sowieso Deutschförderung, wenn sie da ist.

Sprachverwendung im Kindergarten

Im Prinzip hört man im Kindergartenalltag eher Deutsch, andere Sprachen werden eher selten verwendet, und wenn, dann vorwiegend durch die kleineren Kinder, die Deutsch noch nicht

beherrschen. Dies betrifft vor allem die türkischen Kleinkinder. Den Kindern wird prinzipiell erlaubt, ihre Erstsprachen zu sprechen, nur manchmal, wenn sie sich zu lange nur in der Erstsprache unterhalten, werden sie von der Pädagogin P32 dazu angehalten, Deutsch zu sprechen. Manche Kinder mischen sich sprachlich gut, z. B. Filip (5, Serbokroatisch), Selma (5, Bosnisch) und Daniel (4, Deutsch) spielen gern zusammen. Die Pädagogin P32 konnte beobachten, dass die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, deren Eltern Deutsch nicht gut beherrschen, anfänglich vorwiegend ihre Erstsprache im Kindergarten verwenden (z. B. Melek Nur (3, Türkisch), Rümeysa (4, Türkisch) und Katharina (6, Serbisch).

Frühes Fremdsprachenlernen

Zwei Jahre früher gab es einen Versuch, den Englischunterricht zu organisieren, aber zu wenig Eltern meldeten ihre Kinder an (Kosten zu hoch) und es gibt derzeit kein frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten. Die Pädagogin P32 spricht manchmal Englisch mit den Kindern, die Deutsch sehr gut beherrschen. Sie können sich dann beiläufig einige Begriffe merken.

Aktivitäten, 1. Beobachtungstag

Die Pädagogin P32 tauscht sich mit den Eltern aus, wenn sie kommen, sie begrüßt sie herzlich auf Deutsch. Die Eltern sprechen gern mit ihr. Die Pädagogin P32 unterhält sich mit Lauras (5, Mazedonisch/Englisch) Mutter auf Englisch und diese erzählt lebhaft, was ihr gestern zustieß. Die beiden Frauen sprechen Englisch sehr gut.

Die Pädagogin P32 fragt zwei Buben und zwei Mädchen, ob sie sich ein Buch anschauen wollen. Wenn sie bestätigen, dürfen sie sich ein Buch auswählen. Die Buben suchen sich ein Buch über Dinosaurier aus und schauen sich die Bilder an. Sie sprechen während dessen Deutsch. Die Pädagogin P32 ist sehr aktiv, sie sucht in der Früh eine Beschäftigung für jedes Kind aus. Um 8.40 kommt noch eine Betreuerin.

Um 9 Uhr gibt es Jause. Bevor diese beginnt sagen die Kinder ein Gedicht über Essen. Es gibt eine Liste mit Kindern, die im Kindergarten essen (12 Kinder). Bei Ahmet (3, Türkisch) und Kübra (3, Türkisch) steht die Bemerkung, dass sie kein Fleisch essen. Die Leiterin P31 bringt inzwischen bunte Ostereier. Ich frage Anastasia, welche Sprache sie hat und sie antwortet: Anastasia (5, Serbisch/Rumänisch): „Rumänisch“. Sie kann vom Deutschen ins Rumänische nicht übersetzen, wenn ich sie frage, wie man „Hallo“ auf Rumänisch sagt. Sie sagt dann, dass sie Englisch sprechen kann, dass es ihr ihre Mutter beigebracht hat, aber wenn ich versuche, mit ihr auf Englisch zu sprechen, kann sie nicht antworten. Auf Serbisch kann sie bis fünf zählen. Die Kinder sind wild, bewegen sich sehr viel und sind laut. Die Pädagogin P32 ist sehr nett, nicht sehr streng.

Luka (3, Serbisch) und Josip (5, Kroatisch) spielen Memory auf ihre Art und Weise und unterhalten sich dabei auf BKS. Josip versteht Deutsch besser. Wenn ich auf ein Bild zeige und frage, was das ist, sagt Josip (5, Kroatisch) „Zug“. Wenn ich auf ein anderes Bild zeige und frage, was das ist, antwortet Luka (3, Serbisch): „Copter“ anstatt „Flugzeug“, was eine Kurzform vom „Hubschrauber“ im Serbischen ist.

Um 10.30 räumen Kinder auf und es gibt Morgenkreis. Die Pädagogin P32 spielt Gitarre und es werden einige Lieder gesungen. Danach lernen die Kinder ein neues Lied, in dem eine Übung zum Aufwecken des Körpers einbezogen ist. Um 11 Uhr gibt es Mittagessen für Kinder, die im Kindergarten essen und die übrigen Kinder spielen in dieser Zeit. Beim Puppenhaus spielen zwei Buben mit kleinen Puppen.

Aktivitäten, 2. Beobachtungstag

Rümeysa (4, Türkisch) wird von ihrer Mutter gebracht, sie will noch schlafen. Die Mutter unterhält sich mit ihrer Tochter auf Türkisch, sie erklärt uns auf Deutsch, dass die kleine noch sehr schläfrig ist. Die Mutter kann gut Deutsch. Alle Eltern sprechen mit ihren Kindern die jeweilige Erstsprache und werden von der Pädagogin auf Deutsch begrüßt.

Die Kinder spielen oder malen in Ruhe. Um 9.25 gibt es Jause.

Katharina (6, Serbisch) und Laura (5, Mazedonisch/Englisch) spielen miteinander und sprechen dabei Deutsch. Die Assistentin A13, welche die Pädagogin P32 ersetzt, spricht sie auf BKS an. Katharina antwortet kurz auf BKS und dann spielt sie weiter auf Deutsch.

Ich sitze an einem Tisch mit Derim (4, Mazedonisch) und Napsot (5, Panjabi). Wir spielen Memory, die Buben können die Gegenstände auf Deutsch nicht benennen. Nach dem Spiel zählen wir die gesammelten Karten. Derim kann auf Deutsch noch nicht zählen, und Napsot bis 4. Danach versuche ich mit den Buben Boote aus Papier zu falten, aber sie können es nicht nachahmen und nur ich mache ein Boot für jeden von ihnen und sie malen sie dann an.

Um 10.30 Uhr macht die Pädagogin P32 den Morgenkreis. Die Kinder singen einige Lieder und

auch das neue Lied von gestern. Sie können sich an die Worte nicht so gut erinnern. Nach dem Kreis spiele ich mit den Kindern mit den Bausteinen. Ich frage Kinder, welche Sprache sie sprechen und sie antworten:

Katharina (6, Serbisch): „Jugoslawisch“.

Daniel (4, Deutsch): „Ich weiß nicht, welche Sprache ich spreche“.

Sedanur (4, Türkisch): „Mit Spielzeug“.

Manche Kinder verstehen die Frage überhaupt nicht und antworten nichts (Andrea (6, Rumänisch), Derim (4, Mazedonisch), Ahmet (3, Türkisch). Rümeysa (4, Türkisch) und Melek Nur (3, Türkisch) spielen miteinander und unterhalten sich dabei auf Türkisch. Manchmal fügt Rümeysa einen Deutschen Satz hinzu: „Schau ma mal“. Melek Nur nennt sie „Ane“ – „Mutter“ auf Türkisch. Dann frage ich Laura:

Ich: „Welche Sprache sprichst du?“

Laura (5, Mazedonisch/Englisch): „Mazedonisch, Deutsch und Englisch“

Ich: „Und welche mit deiner Mama?“

Laura (5, Mazedonisch/Englisch): „Mazedonisch“.

Ich: „Und mit dem Papa?“

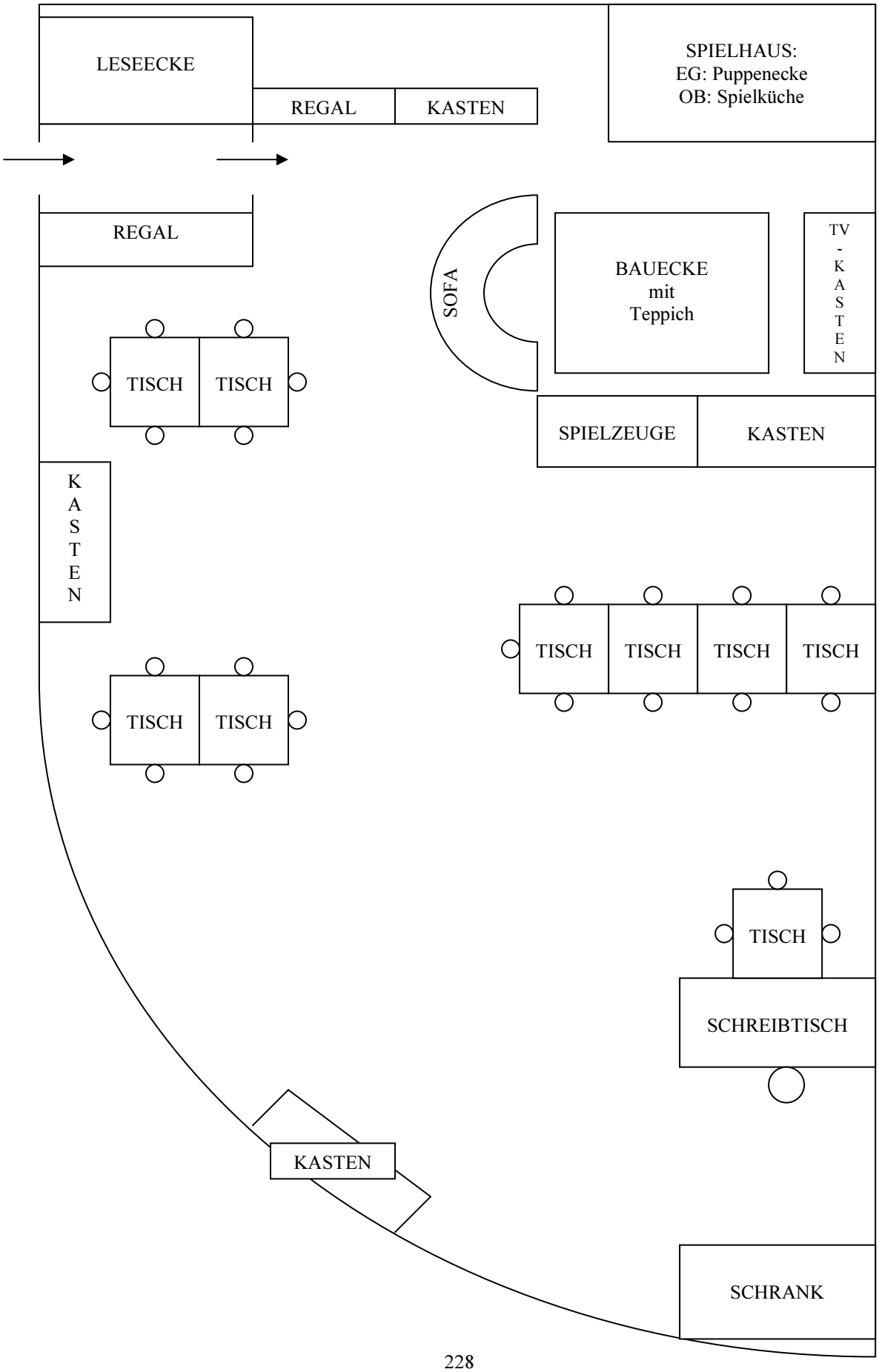
Laura (5, Mazedonisch/Englisch): „Deutsch“.

Ich: „Und Mama und Papa welche Sprache sprechen miteinander?“

Laura (5, Mazedonisch/Englisch): „Englisch. Und ich spreche dann auch bissi Englisch“.

Laura scheint sich sprachlich sehr bewusst zu sein. Sie hat auch sehr gutes Gedächtnis, was sich beim Memory spielen zeigt.

9. Skizze des Beobachtungsraums Kiga 12



10. Bewertungsbogen Kiga 12

MERKMAL													BEWERTUNG
1A	**Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
								5.2	✓			7.2	✓
								5.3	✓			7.3	✓
1B	**Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen**												**1** 2 3 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1	✓
												7.2	✓
2	**Linguistic landscape**												1 2 **3** 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
								5.2		✓		7.2	✓
								5.3		✓			
3A	**Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch**												1 2 3 4 5 6 **7**
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓
3B	**Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen**												1 2 **3** 4 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓			
4A	**Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓						5.3	✓				
								5.4	✓				
4B	**Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen**												1 2 3 **4** 5 6 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓			
1.4	✓			3.4	✓			5.4		✓			
				3.5		✓							
5A	**Anregung zur Kommunikation in Deutsch**												1 2 3 4 5 **6** 7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J N NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓
				3.3	✓								

5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen 1 **[2]** 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓		7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓					

6A Vorlesen/Erzählen in Deutsch 1 2 3 4 **[5]** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓					

6B Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1	✓			3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten 1 2 3 4 **[5]** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität **[1]** 2 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1		✓		5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	
1.3	✓			3.3	✓			5.3	✓						

9 Übersetzungen und Dolmetschdienste 1 **[2]** 3 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

10A Kind-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **[7]**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						

10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 5 **[6]** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	

11A MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 6 **[7]**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓						5.3	✓						

11B MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	
												7.3		✓	

12A MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
				3.3	✓			5.3	✓						
				3.4	✓			5.4		✓					

12B MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
				3.2	✓			5.2		✓		7.2		✓	

13A MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein 1 2 3 4 5 **6** 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3		✓	

13B MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen 1 2 3 4 **5** 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
												7.2		✓	

14A Gruppenstruktur allgemein 1 2 3 4 5 6 **7**

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
								5.3	✓			7.3	✓		

14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen 1 2 **3** 4 5 6 7

	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2	✓			3.2		✓		5.2		✓					

J = Ja, diese Beschreibung trifft zu
N = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu
NA = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11. Bewertungsblatt Kiga 12

11.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	7
2	Sprachbezogene Ausgestaltung	3
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	7
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	6
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/Erzählen in Deutsch	5
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	5
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	7
11A	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion allgemein	6
13A	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion allgemein	6
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert (Summe/12)	6,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.2. Mehrsprachigkeitsförderung

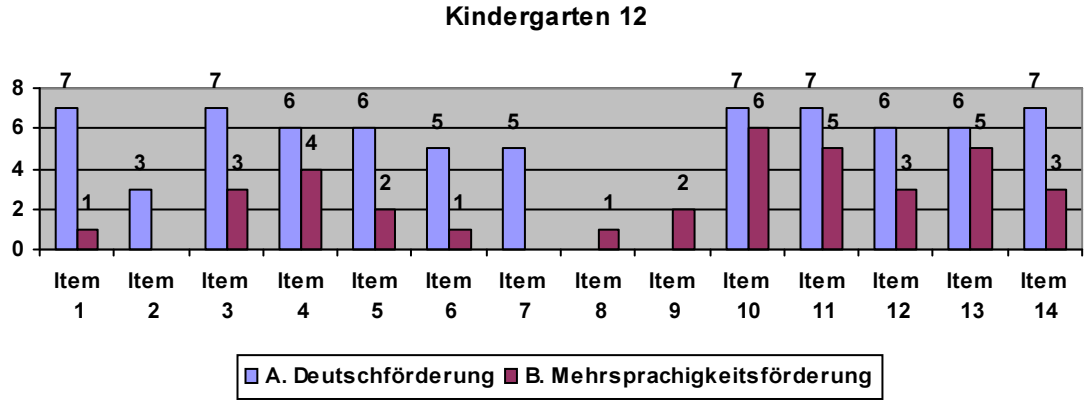
	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	1
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	3
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	4
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	2
6B	Vorlesen/Erzählen in anderen Sprachen	1
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	1
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	MitarbeiterIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
12B	MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	3
13B	MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	5
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	3
	Mittelwert (Summe/12)	3,0

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

11.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
11.3.1.	Deutschförderung	6,0
11.3.2.	Mehrsprachigkeitsförderung	3,0
11.3.3.	Mittelwert	4,5

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend



1.3.3. Grad der Beherrschung des Deutschen bei Kindern mit Sprachticket

Tabelle 10: Grad der Beherrschung des Deutschen bei Kindern mit Sprachticket

Kiga	Grp.	Name (Alter, Erstsprache)	DB	Beschreibung
5	5	Stefan (5, Serbisch)	5	seit 1,5 Monaten im KG, spricht noch kein Deutsch, seine Mutter kann wahrscheinlich nicht schreiben
6	7	Marian (6, Serbisch)	4	seit 2 Monaten im KG, er versteht einiges, aber spricht noch sehr wenig Deutsch und muss sich die Antwort lange überlegen
	7	Sinem (5, Türkisch)	3	sie hat noch Probleme mit Deutsch, aber in den letzten 2 Monaten machte sie einen großen Fortschritt
7	8	Masar (5, Tschetschenisch)	1	sehr gut
	8	Chamsat (5, Tschetschenisch)	5	seit 1 Monat im KG, nicht gut
	8	Medina (5, Tschetschenisch)	1	sehr gut
	8	Tanzila (5, Tschetschenisch)	1	sehr gut
	8	Magomed (6, Tschetschenisch)	3	seit 1,5 Jahren im KG, sein Vater wollte, dass er noch ein Jahr im KG ist, er lernt schnell, leidet aber an Konzentrationsmangel
	8	Hanno (5, Spanisch)	2	versteht alles, kann ein paar Buchstaben nicht aussprechen
8	9	Idris (5, Türkisch)	2	eher gut, hat Probleme mit den Artikeln. Sie spricht mit ihrer Schwester im KG Türkisch, aber ihre Mutter spricht mit ihr im KG Deutsch
9	10	Emre (5, Türkisch)	3	seit 2 Jahren im KG, versteht nicht alles, langsamere Auffassung
	10	Armin (5, Serbokroatisch)	1	sehr gut
	10	Magomed (5, Tschetschenisch)	2	eher gut, es fehlen ihm manchmal einzelne Wörter, sollte keine Schwierigkeiten haben, machte einen sprunghaften Fortschritt
	10	Oguz (5, Türkisch)	3	gemessen an der Dauer des Aufenthalts im KG gut, bemüht sich sehr. Seine Mutter spricht Deutsch nicht gut.
	10	Cristina (5, Rumänisch)	1	seit 2 Monaten im KG, keine Probleme zu erwarten, ihre Eltern sprechen Deutsch nicht gut
	10	Diana (6, Serbisch)	1	selten anwesend wegen Autounfall, Mutter sehr gut
	10	Denisa (5, Rumän./Serbisch)	1	sie ist dreisprachig und spricht alle drei Sprachen sehr gut. Ihre Eltern sprechen mit ihr Rumänisch und die Großeltern Serbisch
	10	Nadja (5, Bosnisch)	3	weniger gut, aber lernt schnell und spricht viel besser, als am Anfang. Hat eine Sprachauffälligkeit
	10	Enisa (6, Bosnisch)	2	spricht eher gut, Eltern sprechen Deutsch gut
	10	Sibille (5, Bosnisch)	4	spricht nicht gut, ist schon lange im Kindergarten und blieb in seiner Entwicklung stehen. Ihre Eltern sprechen Deutsch auch schlecht
	10	Jovan (5, Serbisch)	5	spricht fast kein Deutsch
		Teodora (6, Jugoslawisch)	4	spricht Deutsch nicht gut
10	11	Fatos (5, Türkisch)	3	versteht viel, ist aber unsicher
	11	Eren (5, Türkisch)	3	logopädische Behandlung
	11	Burak (6, Türkisch)	3	viele Fehler
	11	Yükel (5, Türkisch)	3	spricht jetzt im Alltag, aber nicht, wenn man ihn direkt fragt
	12	Sanja (5, Bosnisch)	4	versteht viel, beginnt erst zu sprechen, ihre Mutter spricht mit ihr Deutsch, obwohl sie es nicht gut beherrscht
	12	Beysa (6, Türkisch)	4	beginnt erst zu sprechen

	12	Safiye (5, Türkisch)	4	beginnt erst zu sprechen
	12	Batuhan (5, Türkisch)	4	beginnt erst zu sprechen
11	13	Melih (5, Mazedonisch)	2	seit 1 Jahr im KG, versteht viel, aber spricht noch nicht sehr viel
	13	Melihan (6, Mazedonisch)	4	seit 1 Jahr im KG, traut sich nicht zu sprechen, tut sich schwer
	14	Ajlin (6, Mazedonisch)	3	seit 1 Jahr im KG, spricht nicht viel, kann Probleme haben

Legende: Kiga – Kindergarten, Grp. – Gruppe, DB – Beherrschung der deutschen Sprache nach der Beurteilung der Kindergartenpädagogin. Skala: 1 – sehr gut, 2 – eher gut, 3 – mittelmäßig, 4 – eher nicht gut, 5 – überhaupt nicht gut.