



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Und ich trinke dann *cava*.“

Eine Untersuchung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der
Deutschförderung in ausgewählten Kindergärten im Bezirk Vöcklabruck (OÖ)

verfasst von

Mag. Daniela Jungwirth

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, Oktober 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Zusammenfassung

Diese Masterarbeit setzt sich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit der Deutschförderung im Kindergarten auseinander. Im Speziellen geht es um die Frage, inwieweit die in die Kindergärten mitgebrachten Sprachen der Kinder nicht nur akzeptiert, sondern auch berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt werden.

Der Theorieteil gliedert sich in fünf Teile: Im ersten Teil werden Grundbegriffe wie zum Beispiel „Muttersprache“, „Frühe Zweisprachigkeit“ oder „Mehrsprachigkeit“ erläutert. Im zweiten Teil werden verschiedene Spracherwerbs-hypothesen beschrieben, unter anderem die Kontrastivhypothese, Fehleranalyse, die Annahme der getrennten Entwicklung oder die Teachability-Hypothese. Auch Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb sind Teil dieses Abschnitts. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Sprachförderung, -bildung und -erziehung im Kindergarten. In diesem Zusammenhang wird eine Abgrenzung der Begriffe vorgenommen und auf verschiedene Aspekte der Sprachförderung und außersprachliche Komponenten der Sprachbildung eingegangen.

Die Situation der Sprachförderung in Kindergärten in Österreich ist Thema des vierten Teils. Hierbei wird der Kindergarten in seinen zwei Funktionen als Betreuungs- und Bildungseinrichtung beschrieben und auf die Sprachförderung und ihre Prinzipien eingegangen. Schließlich steht die Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln im fünften Teil als Abschluss des Theorieteils im Fokus der Betrachtung.

Der zweite Teil dieser Masterarbeit setzt sich mit meinem Forschungsprojekt auseinander. Es werden das Forschungsdesign, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse detailliert beschrieben. Mein Forschungsprojekt hat zum Ziel, den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der Deutschförderung in ausgewählten Kindergärten im Raum Vöcklabruck zu beschreiben. Mit der Auswertung qualitativer Interviews und einer Zusammenfassung der Ergebnisse wird diese Masterarbeit beendet.

Abstract

This master thesis deals with the issue of multilingualism in the context of the teaching of the German language to children in kindergarten. Specifically, this thesis seeks to analyse the extent to which different languages used by children at kindergartens in a multilingual student environment may have an effect on the teaching of the German language and, therefore, whether these different languages should not only be accepted, but also considered, picked up or even used for the teaching of the German language to children in kindergarten.

The theoretical part of this thesis is divided into five sections: The first section describes and discusses basic concepts such as "mother tongue", "early bilingualism" and "multilingualism". In the second section different language acquisition hypotheses are explained, for example the "Kontrastivhypothese", "Fehleranalyse", "Annahme der getrennten Entwicklung" and "teachability hypothesis". This second section also includes a discussion of various influencing factors on the second language acquisition. The third section deals with language education and its different aspects in kindergarten. In this context, a distinction between terms of "education" will be made, and various aspects of language teaching and extra-linguistic components of language education will also be discussed.

The situation of language teaching in kindergartens in Austria is the subject of the fourth section, which describes and discusses the kindergarten institution in its two core functions as a care and an educational institution. This fourth section also addresses the concept of language development and its underlying principles. Finally, the fifth section seeks to focus on multilingualism from different angles, which completes the theoretical part of this thesis.

The second part of this thesis deals with my research project. The research design, data collection, data preparation and data analysis are described in further detail in this part. The goal of my research project is to describe and discuss the use of multilingualism as part of the teaching of the German language in selected kindergartens in Vöcklabruck.

This master thesis concludes with the analysis of five qualitative interviews made by the author, and a summary of the findings.

Dankesworte

Zu allererst möchte ich mich bei meinen Eltern, insbesondere bei meiner Mutter bedanken, die während der vielen Stunden, in denen ich die Lehrveranstaltungen auf der Universität besucht, Praktika gemacht, viel gelesen und schließlich an meiner Masterarbeit gearbeitet habe, bei meinen Kindern war. Durch diese wundervolle Betreuung konnten Laura und Elisa auf gute Art und Weise phasenweise ihre Mama *lernen und am Dawüta schreibm lassn*.

In emotionaler Hinsicht möchte ich mich besonders bei Sabrina und Bettina bedanken, die mich in Zeiten der Verunsicherung immer wieder ermutigten und oft einfach das so wertvolle „offene Ohr“ für mich hatten. Ich danke auch Christian, der mir sowohl in den einfacheren als auch schwierigeren Phasen des Schreibprozesses mit Ruhe und Gelassenheit begegnet ist und ich an das gute Gelingen meiner Arbeit glauben konnte.

Ein großes „Danke“ geht natürlich an alle Kindergartenpädagoginnen und –leiterinnen, mit denen ich die Interviews durchgeführt habe. Nur durch ihre Offenheit und Bereitschaft, mir Einblicke in ihre Arbeit mit den Kindern zu geben, konnte ich mein Forschungsprojekt realisieren. Ebenso danke ich allen Kindern in den Kindergärten, denen ich begegnet bin – es waren sehr bereichernde Erfahrungen für mich, sie in ihrem Tun, Sprechen und Spielen zu erleben.

Schließlich danke ich Frau Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, die meine Arbeit betreut und mir bei der Themenwahl und während des Schreibens große Freiheiten gelassen hat. Sie ist mir immer wieder mit vielen Ratschlägen und Tipps zur Seite gestanden, wofür ich sehr dankbar bin.

„Wenn ich die Kinder so annehme mit ihrem Erfahrungsschatz, dann kann es nur mit einer positiven Sprachentwicklung einhergehen.“

Kindergartenpädagogin, 2015

***„Der Lehrer muss sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen.
Er muss die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte
in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen,
er muss seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen,
muss ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen
Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“***

Mario Wandruszka, 1979, 18

Basis ist für mich, dass jeder in seiner Sprache ankommt.

Kindergartenpädagogin, 2015

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
I. Theorie	3
1. Grundbegriffe	3
1.1. Muttersprache / Erstsprache	3
1.2. Frühe Zweisprachigkeit / Sukzessiver Bilingualismus	5
1.3. Mehrsprachigkeit	8
2. Spracherwerb	13
2.1. Sprachaneignung des Kindes	13
2.2. Spracherwerbsypothesen	15
2.2.1. Kontrastivhypothese	16
2.2.2. Fehleranalyse	17
2.2.3. Identitätshypothese	18
2.2.4. Annahme der getrennten Entwicklung	19
2.2.5. Interlanguage-Hypothese	20
2.2.6. Teachability-Hypothese	22
2.3. Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb	23
3. Sprachförderung, -bildung und -erziehung im Kindergarten	26
3.1. Abgrenzung der Begriffe	26
3.2. Sprachförderung	27
3.2.1. Grenzen zwischen Förderbedürftigkeit & Nichtförderbedürftigkeit	27
3.2.2. Sprachsystematischer und ganzheitlicher Ansatz	29
3.2.3. Sprachpädagogische Einbettung	31
3.2.4. Gezielte und gelingende Sprachförderung	34
3.3. Außersprachliche Aspekte der Sprachbildung	39
3.3.1. Qualifikationen für einen mehrsprachigen Kindergarten	39
3.3.2. Kompetenzen von Sprachförderkräften	42
3.3.3. Elternarbeit	43
4. Situation der Sprachförderung in Kindergärten in Österreich	45
4.1. Kindergarten als Betreuungs- und Bildungseinrichtung	45
4.2. Sprachförderung und ihre Ziele	46
4.3. Sprachförderung und ihre Prinzipien	46
4.4. Bildungssprachenwerb vs. Mehrsprachigkeit	47

5. Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln	49
5.1. Die Idee des monolingualen Idealstaats / Linguizismus & Neo-Linguizismus	49
5.2. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel	52
5.3. Anerkennung von Mehrsprachigkeit	53
5.4. Von der kultur- zur subjektspezifischen Wahrnehmung einer Person	55
 II. Forschungsprojekt	 61
1. Forschungsdesign	61
1.1. Forschungsfrage	61
1.2. Operationalisierung	62
1.3. Planungs- und Vorbereitungsphase	62
2. Datenerhebung	65
2.1. Durchführung von leitfadengestützten Interviews	65
2.2. Ethische Gesichtspunkte	70
2.3. Reflexion zur Datenerhebungsphase	72
3. Datenaufbereitung durch Transkription	74
4. Datenanalyse	75
4.1. Methode: Qualitative Inhaltsanalyse	75
4.2. Darstellung der Untersuchungsergebnisse	78
4.2.1. Fragestellung und Hypothesen	78
4.2.2. Ergebnisse der Untersuchung	80
4.2.2.1. Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Kulturen-Vertreter	80
4.2.2.2. Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag	82
4.2.2.3. Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung	84
4.2.2.4. Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens	88
4.2.3. Resümee	91
5. Zusammenfassung und Ausblick	95
 Literatur	 97

Tabellenverzeichnis	102
----------------------------	------------

Anhang	103
---------------	------------

Infoblatt bzgl. Forschungsprojekt für Kindergärten	103
--	-----

Infoblatt bzgl. Forschungsprojekt und Einverständniserklärung für Eltern	105
--	-----

Einverständniserklärung für Kindergartenpädagoginnen (Interviews)	106
---	-----

Interviewleitfaden	107
--------------------	-----

Bildungsstandards zur Sprach- und Sprechkompetenz zu Beginn der Schulpflicht	108
--	-----

Transkriptionen der durchgeführten Interviews	109
---	-----

Lebenslauf

0. Einleitung

Durch die Beschäftigung mit dem Thema der Sprachförderung im Elementarbereich im Rahmen eines Seminars wurde ich auf die Problematik aufmerksam, wie mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten umgegangen wird. Einerseits ist Mehrsprachigkeit eine nicht zu verleugnende Tatsache, was mir in den letzten Jahren auch im Kindergarten meiner Tochter jeden Tag aufs Neue bewusst wird, andererseits gibt es wenige Sprachförderkonzepte, die diese in die Deutschförderung mit ein beziehen bzw. diese sogar positiv dafür nutzen.

Die in die Kindergärten mitgebrachten Sprachen der Kinder könnten jedoch einen wertvollen Beitrag leisten zu einer Haltung und konkreten Möglichkeit, die gleichzeitig die Deutschförderung als ein wichtiges Element betrachtet sowie die Diversität anerkennt und wertschätzt. Das Ziel des wertschätzenden Umgangs mit der Mehrsprachigkeit wird, so Reich, als „Gewinn einer offenen und akzeptierenden Haltung gegenüber anderen Sprachen und den mit ihnen verbundenen Kulturen“¹ verstanden (Bezug nehmend auf die Bildungspläne in Deutschland). Die allgemeinen Einstellungen der Kinder und – in linguistischer Hinsicht – die Stärkung einzelner sprachlicher Fähigkeiten können durch diese Haltung positiv modifiziert werden: Der Klang fremder Sprachen kann die Lautverarbeitung schärfen, das Folgen eines fremdsprachigen Bilderbuchtextes kann die Fähigkeit des ergänzenden Verstehens anregen, das Bewusstsein für den Zeichencharakter einer Sprache kann durch die Feststellung, dass ein und dieselbe Sache in verschiedenen Sprachen unterschiedlich heißt, geweckt werden.

Schließlich erscheint mir persönlich, dass die Einsicht, aus der Kommunikation ausgeschlossen zu werden, wenn von anderen eine Sprache gewählt wird, die man nicht spricht, ein wichtiger Grund für die Auseinandersetzung mit einem verantwortungsvollen Umgang mit der Mehrsprachigkeit ist.

Diesbezüglich interessiert mich, mit welcher Haltung den Kindern mit Migrationshintergrund begegnet wird.

In den Kindergärten sind es die Kindergartenpädagoginnen, die durch sprachaktivierendes Verhalten und gezielte Deutschförderung die Kinder sprachlich unterstützen. In meiner MA-Arbeit möchte ich untersuchen, inwieweit ein „Konzept“ der Deutschförderung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit verfolgt wird, indem ich exemplarisch fünf Kindergärten

¹ Reich, 2008, 46

näher beleuchte. Es geht um die Frage, wie die Kindergartenpädagoginnen mit dem Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ umgehen bzw. inwieweit sie für die Deutschförderung genutzt wird bzw. wie diese konkret aussehen kann.

Da in der pädagogischen Praxis oft das Mischen von Sprachen als nicht natürlich sondern bedenklich gesehen wird, ist es mir wichtig, auf diesen Bereich in meiner MA-Arbeit näher einzugehen.

Meine MA-Arbeit ist in zwei Teile geteilt, und zwar wird im ersten Teil die Theorie erläutert, und im zweiten Teil setze ich mich mit meinem Forschungsprojekt auseinander.

In der Theorie gehe ich in Kapitel 1 auf Grundbegriffe wie Muttersprache, Erstsprache, früher Bilingualismus, sukzessive Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit ein. In Kapitel 2 erläutere ich sowohl die Sprachaneignung des Kindes, verschiedene Spracherwerbshypothesen als auch Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb. Im 3. Kapitel beschäftige ich mich mit der Sprachförderung, -bildung und -erziehung im Kindergarten, und das 4. Kapitel enthält Informationen zur Sprachfördersituation in Kindergärten in Österreich. Schließlich rundet das 5. Kapitel „Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln“ den theoretischen Teil der MA-Arbeit ab, wo ich sowohl verschiedene Aspekte wie (Neo-)Linguizismus, Mehrsprachigkeit als Bildungsziel und Anerkennung von Mehrsprachigkeit erläutere als auch auf die Wahrnehmung einer Person aus kultur- bzw. subjektspezifischer Position eingehe.

In dem Kapitel über das Forschungsprojekt beschreibe ich das Forschungsdesign, die Datenerhebung, -aufbereitung und die Datenanalyse. Ich habe fünf Kindergärten im Bezirk Vöcklabruck besucht und mit Kindergartenpädagoginnen Interviews zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten bzw. im Rahmen der Deutschförderung“ geführt. Die Ergebnisse und Erkenntnisse daraus sind im zweiten Teil meiner MA-Arbeit nachzulesen.

Schließlich beende ich meine Arbeit mit dem Literaturverzeichnis und Anhang samt Transkriptionen der durchgeführten Interviews.

I. Theorie

1. Grundbegriffe

1.1. Muttersprache / Erstsprache

Die menschliche Sprache wird als ein typisch psychosoziales Phänomen gesehen, die sich in einem biologischen und sozialen Kontext entwickelt². Sie ist für die Mitglieder einer Gesellschaft das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel. Die Beobachtung von einem Kind bietet die einzige Gelegenheit, die menschliche Sprache in ihrer Entstehung nachvollziehen zu können. Durch den Erst- (und Zweitsprachenerwerb) wird deutlich, wie biologische menschliche Wesen zu sozialen menschlichen Wesen werden. Dieser Prozess findet sowohl beim Erst- als auch beim Zweitsprachenerwerb statt, da Kinder in beiden Fällen über die Sprache sozialisiert werden. Oksaar³ betont, dass die Erstsprache nicht als Selbstzweck erworben wird, sondern kulturspezifisch, um Kontakt mit anderen Menschen herzustellen und Gedanken und Gefühle auszudrücken. Das Kind lernt durch die Sprache die Welt zu erschließen, Bedürfnisse auszudrücken und Erlebnisse mitzugestalten. Eine wichtige Rolle spielen hierbei Bezugspersonen, ohne die diese Prozesse bei der Erst- bzw. Zweitsprache nicht möglich wären. Im Gegensatz zum Erwerb einer Fremdsprache, wo Bezugspersonen generell eine eher untergeordnete Rolle spielen, sind diese jedoch auch im Zweitsprachenerwerb unerlässlich. Bereits Sapir sieht die Wichtigkeit der Rolle der Umgebung und der Bezugspersonen: "Eliminate society and there is every reason to believe, that the child will never learn to talk, that is, to communicate ideas according to the traditional system of particular society."⁴ Sprache kann nicht in luftleerem Raum existieren und kann deswegen nicht isoliert von dem Individuum, der Gruppe und Gesellschaft, zu der es gehört, betrachtet werden.

Der Begriff „Erstsprache“ wird im allgemeinen als Synonym für „Muttersprache“ verwendet. Darunter ist die Sprache zu verstehen, die in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist, die man am besten beherrscht und die man außerdem emotional bevorzugt⁵. Nach Oksaar⁶ kann der Begriff „Erstsprache“ aber auch den Anfang einer Erwerbsfolge bezeichnen und damit zum Ausdruck bringen, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist. Gleichzeitig ist auch eine

² vgl. Oksaar, 2003, 16-17

³ vgl. Oksaar, 2003, 16

⁴ Sapir, Edward, 1921, 21, in: Oksaar, 2003, 17

⁵ vgl. Skutnabb-Kangas, 1992, 43

⁶ vgl. Oksaar, 2003, 13

bewertende Konnotation „die erste, die beste“ denkbar, was die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache markieren würde.

Aus verschiedenen Gründen ist die Verwendung des Begriffs „Muttersprache“ problematisch, und vor allem durch die gegenwärtige bevölkerungspolitische Lage in vielen Ländern mit Migrantinnen und Migranten und die sprachenpolitischen Bestrebungen der EU ist eine Aktualisierung des Begriffs in soziokultureller und politischer Hinsicht notwendig geworden⁷. Es kommt zum Beispiel häufig vor, dass Kinder durch Migration mehrere Sprachen lernen – parallel oder nacheinander oder gemischt –, wobei es bei gelernten Sprachen, die nicht weiter gefördert werden, zu Sprachverlust kommen kann, z.B. Deutsch bei vielen deutschen Auswanderern in die USA oder einer der vier Sprachen von manchen marokkanischen Kindern – diese werden mit vier Sprachen groß (Französisch, marokkanisches Arabisch, regionale Berbersprache der Mutter, regionale Berbersprache des Vaters). Jeuk⁸ betont, dass es dort vermutlich wenige Menschen gibt, die alle vier Sprachen beherrschen, sondern sich die Situation vielmehr dahingehend gestaltet, dass die Sprachen in den verschiedenen Lebensbereichen, je nach Verwendung, unterschiedlich gut beherrscht werden. Somit ist es kaum möglich, eine Muttersprache festzumachen, weder quantitativ noch begriffsgemäß.

Bezüglich des Sprachverlustes bei Nichtförderung einer Sprache erwähnen auch Allgäuer-Hackl/Jessner⁹, dass sich Sprachen in jenen Bereichen entwickeln, in denen sie ständig verwendet werden, jedoch dann nicht mehr aktiv abrufbar sind, sobald man sie nicht mehr gebraucht. Ein Beispiel dafür sind in der Schule gelernte Sprachen, die man als Erwachsener sozusagen vergessen hat – „Use it or lose it!“, so Allgäuer-Hackl/Jessner ergänzend auf den Punkt gebracht¹⁰.

Es gibt einige Alternativen zum Begriff „Muttersprache“, wobei die Problematik nicht eliminiert wird, wenn von „Erstsprache“, „Primärsprache“, „Grundsprache“, „natürliche Sprache“ oder „Herkunftssprache“ gesprochen wird, denn auch hier können Konnotationen mitschwingen¹¹.

Allgäuer-Hackl/Jessner¹² erwähnen den Begriff „Familiensprache“, die manche Menschen verwenden, um ihre Zwei- oder Dreisprachigkeit an sich auszudrücken. Für diese Sprecherinnen

⁷ vgl. Oksaar, 2003, 13

⁸ vgl. Jeuk, 2013, 14

⁹ vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner, in: Wegner/Vetter (Hrsg.), 2014, 129

¹⁰ vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner, in: Wegner/Vetter (Hrsg.), 2014, 129

¹¹ vgl. Oksaar, 2003, 13-14

¹² vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner, in: Wegner/Vetter (Hrsg.), 2014, 129

und Sprecher ist es normal, ständig zwischen Sprachen zu wechseln und in mehreren Sprachen zu kommunizieren. Sprecherinnen und Sprecher, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, können manchmal nicht spontan sagen, welche Sprache ihre Erstsprache ist, z.B. wenn sie eine Muttersprache, eine Vatersprache, eine Oma-/Opasprache usw. haben und zudem mit deutschsprachlichen Varianten der Freundinnen und Freunde als auch der Schule konfrontiert sind.

Verlässt man die Makroebene der „Sprache an sich“ und wechselt zur Mikroebene, erwähnt Oksaar¹³, dass sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache hinsichtlich ihrer Verwendungsbereiche in unterschiedlichen Situationen gesehen werden müssen, d.h. mehrsprachige Sprecher und fortgeschrittene Lerner können unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichen Situationen verwenden. Dodson¹⁴ unterscheidet zwischen *preferred* und *second language* und meint damit nicht die Bevorzugung einer Sprache vor einer anderen, sondern die Wahl einer Sprache je nach individuell empfundener sprachlicher Schwierigkeit der jeweiligen Situation. Diesen internen Ursachen kann man externe Faktoren – bedingt durch soziale und gesellschaftspolitische Umstände, Migrationsproblematik, u.ä. – hinzufügen und von einer *dominanten* und *nicht-dominanten Sprache* sprechen, die einem Individuum für einen bestimmten Anwendungsbereich oder eine Situation zur Wahl stehen¹⁵.

1.2. Frühe Zweisprachigkeit / Sukzessiver Bilingualismus

Migrantinnen und Migranten müssen sich in einer Lebenswelt zurechtfinden, die durch die Verschiedenheit von Herkunftssprache und Umgebungssprache, von Familiensprache und Bildungssprache charakterisiert ist. In diesem Zusammenhang hat Romaine¹⁶ eine Typologie frühkindlicher Zweisprachigkeit aufgestellt, bei der sie die Muttersprache(n) der Eltern, deren Verhältnis zur Umgebungssprache und die von den Eltern angewandten Spracherziehungsstrategien als Kriterium nimmt. Wenn auch eine Migrationssprache die Umgebungssprache sein kann, geht Romaine im Jahr 1995 von folgenden sechs Typen aus: „one person – one language“, „non-dominant home language“, „non-dominant home language without community support“, „double non-dominant home language without community support“, „non-

¹³ vgl. Oksaar, 2003, 15-16

¹⁴ vgl. Dodson, 1987, 161, in: Oksaar, 2003, 16

¹⁵ vgl. Oksaar, 2003, 16

¹⁶ vgl. Romaine, 1995, 183-205

native parents“ und „mixed languages“. Vor allem der dritte und sechste Typus kommen in der vorliegenden Arbeit in Betracht. Der dritte Typus wird wie folgt beschrieben: Die Eltern teilen die gleiche Muttersprache. Die Umgebungssprache ist nicht die Sprache der Eltern. Die Eltern sprechen ihre eigene Sprache mit dem Kind. Der sechste Typus wird so beschrieben: Die Eltern sind zweisprachig. Teile der Gesellschaft können ebenfalls zweisprachig sein. Die Eltern wechseln zwischen den Sprachen und mischen die Sprachen.

Hinsichtlich des Erwerbskontextes von Zweitsprachen geht Jeuk¹⁷ auf nichtsprachliche Faktoren des Zweitspracherwerbs genauer ein, indem er sich auf Rehbein/Grießhaber¹⁸ bezieht, die 10 Zweitspracherwerbstypen unterscheiden. Davon weist er für Kinder im Vorschulalter zwei dieser Typen als relevant aus: die *frühe Zweisprachigkeit* (Typ 1, auch simultane Mehrsprachigkeit) und der *sukzessive Bilingualismus* (Typ 2).

Bei *früher Zweisprachigkeit* passiert der Erwerb zweier Sprachen simultan, und zwar in der Regel in Familien, in denen die beiden Elternteile unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein Kind beide Sprachen erfolgreich erwerben kann, ist das von den Eltern angewandte Prinzip „une personne – une langue“¹⁹. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „Elitebilingualismus“²⁰, weil dieser Spracherwerbstyp in Akademikerfamilien untersucht und dokumentiert ist. Obwohl sich die beiden Sprachen selten im Gleichgewicht befinden, erwerben die Kinder Fähigkeiten in beiden Sprachen eines „native speakers“. Wie bereits unter Punkt 1.1. erläutert, ist eine Sprache mehr oder weniger dominant in Hinblick auf Gebrauch, Umfeld, familiärer Situation und Umgebungssprache. Ein Beispiel dafür ist, wenn der rumänischsprachige Elternteil mit dem Kind viel über Autos bzw. Fahrzeuge im Allgemeinen spricht, wird das Kind diesbezüglich einen Wortschatz haben, der dem von monolingual rumänischsprachigen Kindern entspricht. Wenn der deutschsprachige Elternteil mit dem Kind nie mit Spielzeugautos spielt bzw. über Fahrzeuge spricht, wird das Kind mit deutschsprachigen Gesprächspartnerinnen und –partnern ein konträres Verhalten zeigen, indem es kaum Äußerungen zeigt, verschiedene Objekte als „Ding“ bezeichnet oder rumänische Wörter entlehnt.

Beim *sukzessiven Bilingualismus* erwerben Kinder die Zweitsprache zeitlich nach der Erstsprache. Bei der Mehrzahl von Migrantenkindern, die in Österreich leben, wird die Zweitsprache Deutsch

¹⁷ vgl. Jeuk, 2011, 43

¹⁸ vgl. Rehbein/Grießhaber, 1996, in: Jeuk, 2011, 43

¹⁹ Ronjat, 1913, in: Jeuk, 2011, 43

²⁰ vgl. Tracy, 1996, 77

im Rahmen eines ungesteuerten Erwerbs erlernt, wobei ein Teil des Erwerbsprozesses von Unterstützung von Erzieherinnen und Erziehern begleitet wird. Die Kinder unterscheiden jedoch nicht zwischen didaktisch strukturierten Sprachlernsituationen und solchen ohne systematische Planung, zumal erstere aufgrund des spielerischen Charakters von schulischen Förderungen abzugrenzen sind²¹. Jeuk weist auch auf die Existenz von Mischformen zwischen simultanem Erwerb und sukzessivem Bilingualismus hin, die – je nachdem wie stark der Kontakt zur deutschen Sprache vor der Kindergartenzeit war – vorhanden ist.

In Bezug auf die Sprachentrennung stellt Jeuk²² Überlegungen an, ob diese in seinen Untersuchungen durch die Bezugspersonen bedingt ist oder durch die Kinder selbst forciert wird. Nach Porsché²³ und seinen Beobachtungen sind es die Kinder, die von sich aus die Sprachentrennung einfordern und sich weigern, mit manchen Personen oder in bestimmten Situationen eine bestimmte Sprache zu sprechen. Im Gegensatz dazu geht man auch davon aus, dass die Kinder bei nicht getrenntem Input auch nicht lernen, die Sprachen zu trennen.

Jeuk verweist auf die Wichtigkeit von nicht-sprachlichen Faktoren bei der Sprachentrennung bei bilingualer Erziehung: Der Grund für die Notwendigkeit des Erlernens von mehr als einer Sprache muss für die Kinder emotional nachvollziehbar sein. Wenn es notwendig ist, mit verschiedenen Bezugspersonen in verschiedenen Sprachen zu sprechen, ist dies der Fall.

Da die Kinder in weiterer Folge im Kindergarten auf eine andere Situation treffen als in bilingualen Familien, die nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ vorgehen, stellt es keine Notwendigkeit dar, beim sukzessiven Spracherwerb Sprachmischungen seitens der Bezugspersonen zu vermeiden. Im Kindergarten erfolgt die Sprachentrennung in der Regel insofern, als dass die Familiensprachen zuhause und die Umgebungssprache im Kindergarten gesprochen werden. Wenn diese Trennung auf diese Art institutionell vorgegeben ist, hat das Kind keine andere Wahl als beide Sprachen zu lernen.

Sehen die Bezugspersonen keine Notwendigkeit für die Trennung der Sprachen, wenn das Kind in einem bilingualen Umfeld zwei Sprachen erwerben soll, sondern die Trennung von dem Kind selbst ausgeht, kann der Fähigkeit der Kinder, Sprachen gegebenenfalls zu mischen, eine weitreichende Bedeutung zugeschrieben werden, so Jampert²⁴. Hier kommt auch die wichtige

²¹ vgl. Jeuk, 2011, 44

²² vgl. Jeuk, 2011, 44-45

²³ vgl. Porsché, 1983, 69-70

²⁴ vgl. Jampert, 2002, 77-78

Rolle der „Muttersprache“ ins Spiel, deren Ab- und Ausgrenzung entgegengewirkt werden kann, wenn die Kompetenz der Kinder zum flexiblen und differenzierten Umgang mit ihren verschiedenen Sprachen wahrgenommen und anerkannt wird. Die Kinder in ihrer natürlichen Mehrsprachigkeit zu fördern und ihnen die Möglichkeit geben, in der Welt mit ihren verschiedenen Sprachen aktiv zu werden, ist nach Jampert ein Ziel von Sprachförderung.

1.3. Mehrsprachigkeit

Barkowski/Krumm erklären den Begriff „Mehrsprachigkeit“ als den „Umstand, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen zur Verfügung stehen (...)“²⁵ – im ersten Fall spricht man von individueller und im zweiten Fall von gesellschaftlicher bzw. institutioneller Mehrsprachigkeit. „Fasst man den Begriff sehr weit, so ist jeder Mensch mehrsprachig, da er schon in seiner Muttersprache über mehrere Varietäten verfügt.“²⁶ Mit dieser Bezeichnung der „muttersprachlichen Mehrsprachigkeit“ verweisen die Autoren auf Wandruszka (s. u.).

Es können laut Barkowski/Krumm mehrere Formen der Mehrsprachigkeit unterschieden werden, je nach Art und Stufe des Erwerbs: simultane, sukzessive, retrospektive und prospektive Mehrsprachigkeit. Wenn mehrere Sprachen ohne formalen Unterricht im Kleinkindalter natürlich erworben werden, spricht man von simultaner Mehrsprachigkeit, hingegen bezeichnet man eine Mehrsprachigkeit als sukzessiv, wenn mehrere Sprachen hintereinander erlernt werden, sei es natürlich oder gesteuert (vgl. Kap. 1.2.). Im Hinblick auf die Schule kann man retrospektive, retrospektive-prospektive und prospektive Mehrsprachigkeit unterscheiden, so Königs²⁷. Erstere bezeichnet den Umstand, wenn Lernende bereits mehrsprachig in den Unterricht kommen und eine der Sprachen unterrichtet wird, im zweiten Fall ist keine ihrer Sprachen Unterrichtsgegenstand, und letztere deutet darauf hin, dass Lernende erst durch den Fremdsprachenunterricht ihre Mehrsprachigkeit entwickeln. Krumm/Barkowski betonen weiter, dass früher unter dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ nur das Beherrschen von mehreren Sprachen auf jeweils muttersprachlichem Niveau verstanden wurde, während heute auch der Beherrschung von Teilkompetenzen, dem Einsatz dieser je nach Kommunikationspartnerinnen und -partnern, dem Kommunikationsziel und -ort von Mehrsprachigkeit Beachtung geschenkt wird. Dies bezeichnen die Autoren als „funktionale“ bzw. „rezeptive Mehrsprachigkeit“²⁸.

²⁵ Barkowski/Krumm, 2010, 207

²⁶ ebd., 207

²⁷ Königs, 2000, zit. nach Barkowski/Krumm, 2010, 207

²⁸ vgl. Krumm/Barkowski, 2010, 207

Unter „Mehrsprachigkeit“ versteht man nach Oksaar unter Einbezug von interkultureller Kommunikation „die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“²⁹. Aus soziolinguistischer Sicht unterscheidet man nicht zwischen der Mehrsprachigkeit, die zwischen fremden Sprachen besteht und der, die Hochsprache und Dialekt oder auch Dialekte und Soziolekte einschließt. Es wäre nach Oksaar idealtypisch, wenn man Mehrsprachigkeit als Gleichsprachigkeit ansieht. Zwar kann eine der Sprachen in gewissen Situationen oder Domänen dominant sein und in anderen ein restringierter Kode verwendet werden, jedoch handelt es sich bei Mehrsprachigkeit um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache. Oksaar³⁰ verwendet den Begriff der „Arbeitsteilung“ zwischen den Sprachen, wenn es darum geht, dass die Lebensumstände eines Mehrsprachigen es nicht fordern, dass er seine Sprachen in allen Situationen benutzt. Dabei kann eine emotionale und sozialisierende Funktion der Muttersprache und eine eher Werkzeugfunktion der anderen Sprachen zum Tragen kommen.

In Bezug auf Mehrkulturheit in Verbindung mit Mehrsprachigkeit erläutert Oksaar³¹, dass Kulturen nicht nur Unterschiede bei ihren verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln aufweisen, sondern auch bei ihrer Verwendung in sozialen Interaktionen. Das ist mitunter ein Grund, warum Mehrsprachige immer mit den Kulturen ihrer Sprachen mit soziokulturellen Regeln und Normen, die die Verhaltensweisen steuern, verbunden sind, was sie sozusagen „mehrkulturell“ macht. Probleme oder Schwierigkeiten bei einem mehrsprachigen/mehrkulturellen Kind werden oft dem Einfluss der Mehrsprachigkeit zugeschrieben, wobei ein Konflikt zwischen zwei oder mehr kulturellen Systemen bzw. Lebensweisen außer Acht gelassen wird. Oksaar spricht von „Mehrkulturheit“³² eines Individuums, wenn es die Fähigkeit, sich in beliebigen Situationen nach den Normen und Regeln der Kultursysteme zu verhalten und bei der Interaktion von den Verhaltensweisen der einen Kultur auf die der anderen hinüber zu wechseln, wenn es notwendig ist, verfügt. Idealerweise beinhaltet ein Sprachenwechsel einen Verhaltensweisenwechsel, was aber nicht die Regel darstellt, besonders nicht bei Kindern.

Dieser eher veralteten Sicht auf Kultur in Verbindung mit Mehrsprachigkeit stellen Dirm/Mecheril eine „dynamische Vielfalt der Sprachen, Lebensweisen und

²⁹ Oksaar, 2003, 31

³⁰ vgl. Oksaar, 2003, 31

³¹ vgl. Oksaar, 2003, 31-32

³² vgl. Oksaar, 2003, 32

Lebensformen“ gegenüber, „in der Neuschöpfungen und Hybridisierungen eine wichtige Rolle spielen“³³. Dirim/Mecheril betonen in diesem Zusammenhang, dass eine „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“³⁴ mit einem Nebeneinander von Sprachen, die im Fremdsprachenunterricht gelernt werden, nicht gleichzusetzen ist. Vielmehr erwähnen die Autoren die Notwendigkeit des „Stimme Findens“³⁵ jedes einzelnen Kindes, das in die Schule kommt. Das schließt die soziale Formation der Schulklasse, die Interaktion mit der Lehrerin und dem Lehrer, Aktivitäten im Klassenzimmer sowie den Schulhof mit ein. Es gilt eine Umgebung für Mehrsprachigkeit zu schaffen und sie zu fördern, so Dirim/Mecheril³⁶.

Wandruszka setzt sich mit dem Begriff der „inneren Mehrsprachigkeit“³⁷ auseinander und schlägt dafür den Begriff „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ vor. Damit ist gemeint, dass die Aneignung von sprachlicher Heterogenität allen Menschen gemeinsam ist, weil sich jeder Mensch Varietäten wie Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte, Fachsprachen, Jugendsprachen aneignet und eine unverwechselbare Art der Sprachverwendung, einen Idiolekt, besitzt. Ein- und mehrsprachige Kompetenz unterscheidet sich in der Qualität und Quantität der angeeigneten Varietäten. Je nach Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und Möglichkeiten für die Gestaltung verschiedener Kontexte kann dies mehr oder weniger gut gelingen.

Dirim/Mecheril führen unter „Geschick der Mehrsprachigkeit“³⁸ sechs Aspekte an, die mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht werden können: *Kenntnis und Gebrauch verschiedener Sprachen und Sprachregister, Sprachentrennung, Code-Switching, Code-Mixing, Transfer und Übersetzung*.

Wenn man von Mehrsprachigkeit spricht, verweist man immer auf spezielle Kenntnisse in mehreren Kontexten, auch in praktisch-sozialer Hinsicht. Es handelt sich um Fertigkeiten und *Kenntnisse*, die in den jeweiligen Lebenswelten Sinn machen³⁹. Damit ist gemeint, dass Kinder und Jugendliche Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß lernen und in die Schule ausbaufähige

³³ Dirim/Mecheril (u.a.), 2010, 116

³⁴ Dirim/Mecheril (u.a.), 2010, 116

³⁵ Dirim/Mecheril (u.a.), 2010, 116

³⁶ vgl. Dirim/Mecheril (u.a.), 2010, 116

³⁷ vgl. Wandruszka, in: Mecheril (u.a.), 2010, 104-105

³⁸ vgl. Dirim/Mecheril, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

³⁹ vgl. Gogolin, 1988, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

Kompetenzen mitbringen. Dazu verfügen Kinder und Jugendliche über verschiedene *Register* ihrer Sprachen, die auch Mischformen enthalten können.

Der bereits angesprochene Begriff der *Sprachentrennung* bezeichnet die Notwendigkeit des monolingualen Gebrauchs der Sprachen im Umgang mit einsprachigen Sprecherinnen und Sprechern. Im Zuge des multilingualen Spracherwerbs kommt es zu einer sog. Sprachmanagementkompetenz⁴⁰, über die Mehrsprachige verfügen. Damit ist die Trennung und Kombination von sprachlichen Mitteln gemeint.

Unter *Code-Switching*⁴¹ versteht man eine Möglichkeit des multilingualen Sprachgebrauchs, die in multilingualen Kinder- und Jugendgruppen Verwendung findet. Es handelt sich um einen Wechsel von der einen in die andere Sprache unter Einbezug von konversationellen Bedürfnissen. Die Trennung von Code-Switching und *Code-Mixing* ist nicht immer einfach, wobei der bedeutendste Unterschied darin liegt, dass beim Code-Mixing mit den einzelnen Sprachwechseln keine voneinander unterscheidbaren Sprachstrategien verfolgt werden, sondern dass das dichte Sprachengemisch selbst eine Strategie darstellt. Innerhalb eines Gesprächs kann es zu Code-Mixing als auch zu Code-Switching kommen.

*Transfer*⁴² bezeichnet die Integration von einzelnen Wörtern bzw. größeren Äußerungen aus einer Sprache in eine gerade verwendete Sprache. Wenn Wörter oder Begriffe in einer Sprache nur sehr mühselig beschrieben werden können und ein besonderes kulturelles Konzept repräsentieren, wird Transfer angewendet, auch um die Sprechökonomie zu garantieren.

Bei der *Übersetzung*⁴³ handelt es sich um eine allgemein positiv bewertete und anerkannte Fähigkeit und Praxis, die in globalem Zusammenhang stetig wichtiger wird.

Abschließend sind folgende Aspekte zu erwähnen, die belegen, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung darstellt, sondern diese im Gegenteil auf positive Art beeinflusst⁴⁴: Erstens ist die Sprachfähigkeit ein Teil der genetischen Ausstattung des Menschen, die die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit umfasst. Das menschliche Gehirn jedes Menschen und somit auch Kindes befähigt dazu, mehrere Sprachen zu erwerben.

⁴⁰ Herdina/Jeßner, 1999, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

⁴¹ vgl. Dirim/Mecheril, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

⁴² vgl. Dirim/Mecheril, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

⁴³ vgl. Dirim/Mecheril, in: Mecheril (u.a.), 2010, 114

⁴⁴ vgl. Fürstenau/Gomolla, 2011, 32

Zweitens führt die angeborene Spracherwerbsfähigkeit lebensweltlich mehrsprachige Kinder dazu, die einzelnen Sprachen früh und ohne explizite Anweisungen zu unterscheiden. Oben erwähnte Sprachmischungen sind in mehrsprachigen Gemeinschaften üblich, und sie werden bereits von Kindern als stilistische Mittel in funktionaler und strategischer Hinsicht eingesetzt.

Drittens entwickeln mehrsprachige Kinder früh metasprachliche Kompetenzen, sind es gewohnt und somit geübt darin, sich auf komplexe Situationen einzustellen und profitieren im späteren Leben sowohl beim Erwerb von weiteren Fremdsprachen als auch bei der Bewältigung kognitiver Herausforderungen von ihrer frühen Mehrsprachigkeit.

2. Spracherwerb

2.1. Sprachaneignung des Kindes

Die Erforschung kindlicher Sprachaneignung ist wie viele Aspekte der kindlichen Entwicklung nicht eindeutig festzumachen, da sich die damit beschäftigten Disziplinen Linguistik und Psychologie auf unterschiedliche Traditionen beziehen. Zudem gibt es innerhalb dieser Disziplinen wiederum mehrere Ansätze zur Erklärung. Bis heute lässt sich nicht sagen, aus welchen Gründen Kinder sich innerhalb kürzester Zeit überaus komplexe Strukturen und Inhalte aneignen, die Sprache ausmachen, so Jeuk⁴⁵. Bereits bei der Bezeichnung des zu erläuternden Begriffs gibt es konkurrierende Standpunkte: während man in der Psychologie von „Sprachentwicklung“ spricht, ist in der Sprachwissenschaft eher von „Spracherwerb“ die Rede. Betont wird hierbei die Tatsache, dass das Kind die Sprache der Umwelt erwirbt. Vygotskij⁴⁶ prägte den Begriff „Sprachaneignung“, womit in den letzten Jahren verstärkt vom Kind als aktiv tätiges Wesen ausgegangen wird.

Die Frage, welche Faktoren ein Kind dazu bringt, sich die vielschichtigen Strukturen der Grammatik der Muttersprache in ca. zwei Jahren ohne explizite Hilfe anzueignen, wurde im letzten Jahrhundert oft weitgehend diskutiert. In der folgenden Abbildung sollen die wichtigsten Positionen in stark vereinfachter Form zum besseren Verständnis dargestellt werden:

	Umwelt eher passiv	Umwelt eher aktiv
Person eher passiv	Reifungstheorien (Chomsky) Fähigkeiten entwickeln sich durch anlagebedingte Reifung (Phasenmodelle)	Behaviorismus (Skinner) Entwicklungsschritte werden direkt auf Umwelteinflüsse zurückgeführt (Reiz-Reaktions-Modelle)
Person eher aktiv	Kognitive Theorien (Piaget) Das Kind entwickelt sich in aktivem Austausch mit der Umwelt (Selbstkonstruktion)	Interaktionistische Theorien (Bruner) Kind und Umwelt sind Teilsysteme, die wechselseitig aufeinander einwirken

Tabelle 1: Zuordnung von Entwicklungstheorien⁴⁷

⁴⁵ vgl. Jeuk, 2013, 26-27

⁴⁶ vgl. Vygotskij, 2002, zit. nach Jeuk, 2013, 27

⁴⁷ vgl. Weiß, 1989, 22

Nach Skinner werden Wörter und Strukturen, die ein Kind hört, aufgegriffen und nachgeahmt. Es folgt eine positive Reaktion, wenn das sprachliche Verhalten den Erwartungen der Umwelt entspricht. Dadurch kommt es zur Verstärkung des Verhaltens, das zukünftig wieder gezeigt werden wird. Im Gegensatz dazu wird das Kind das Verhalten nicht mehr zeigen, wenn es nicht den Erwartungen der Umwelt entspricht.

Chomsky⁴⁸ führt drei Argumente an, die die Annahmen von Skinner widerlegten und dazu führten, dass sie später nicht mehr als ernst zu nehmende Spracherwerbstheorie gilt: 1. Kinder zeigen bereits vor Beginn des eigentlichen Spracherwerbs sprachliche Strukturen, die sie nie zuvor gehört haben (z.B. „Mama spielen“ ist zwar grammatikalisch falsch, führt aber zum Ziel der Kommunikation). 2. Man kann nicht von negativen Konsequenzen durch Äußerung von falschen Strukturen ausgehen (z.B. Die Mutter wird der Aufforderung wahrscheinlich folgen und vielleicht sogar damit belohnen; zudem wird ein Kleinkind vermutlich nicht einmal korrigiert). 3. Der Input, den ein Kind erhält, ist keineswegs fehlerfrei, was das Kind nicht daran hindert, rund um das vierte Lebensjahr die wesentlichen Strukturen der Erstsprache erworben zu haben und noch nie zuvor gehörte Sätze bilden zu können.

Chomskys Spracherwerbstheorie liegt die Annahme von angeborenen Strukturen und der Spracherwerbsmechanismus (*Language Acquisition Device, LAD*) zugrunde, der sich im Laufe der Entwicklung entfaltet. Für Chomsky ist weniger der Input wichtig, den das Kind bekommt, sondern die Entwicklung einer komplexen Syntaxtheorie. Diese Annahmen beruhen auf rationalistischen Überlegungen Chomskys, aufgrund derer Entwicklungs- und Phasenmodelle entstanden, die Bestandteil der heutigen Spracherwerbsforschung sind. Hauptbezugspunkt ist jedoch der Grammatikerwerb.

Piaget⁴⁹ bezieht sich auf die kognitive Entwicklung, von der Sprache abgeleitet wird, wenn er von Spracherwerb spricht. Das bedeutet, dass die Sprache das Denken beeinflusst, aber nicht bedingt. Nach Piaget ist die sprachliche Entwicklung eine Folge der kognitiven Entwicklung, wonach das Kind nur das ausdrücken kann, was es versteht. In Piagets Phasenmodellen spielen Reifungsprozesse eine wichtige Rolle, in denen das Kind als aktiv handelndes Individuum gesehen wird, das auf der Grundlage seiner Wahrnehmung und in Auseinandersetzung mit anderen Menschen die Wirklichkeit selbst konstruiert.

⁴⁸ vgl. Chomsky, 1957, zit. nach Jeuk 2013, 28

⁴⁹ vgl. Piaget, 1972, zit. nach Jeuk, 2013, 28-29

Bei der interaktionistischen Spracherwerbstheorie steht das soziale Umfeld im Zentrum, das für die sprachliche und geistige Entwicklung des Kindes grundlegend ist. Der Sprache kommt somit als wichtigstes Interaktionsmittel eine große Rolle zu. Der Spracherwerb beginnt nach dieser Theorie gleich nach der Geburt im ersten interaktiven Austausch zwischen Kind und Bezugsperson. Bruner⁵⁰ geht davon aus, dass das Kind sich kommunikativ verständigen kann, bevor es sprechen kann. Es entwickeln sich gemeinsame Handlungsmuster dahingehend, dass Eltern bewusst oder unbewusst von kommunikativen Absichten des Säuglings ausgehen. Beim Kind können so erste Bedeutungen entstehen, als dass die Eltern den sprachlichen Äußerungen des Kindes diese Bedeutungen zuschreiben. Es geht um ein dialogisches Geschehen der Sprachentwicklung, bei dem die Eltern über das sog. *LASS* (*Language Acquisition Support System*) verfügen, mit dem Bruner Chomskys *LAD* ergänzt. Die Sprache der Eltern an die Kinder ist ein Aspekt des *LASS*: langsamere Äußerungen, höhere Tonlage, besser wahrnehmbare Segmentierungen, kürzere und einfachere Sätze, usw.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich Eltern an das sprachliche Verhalten der Kinder anpassen. Unbewusst wird das Ziel verfolgt, dem Kind die Sprache beizubringen. Die sprachlichen Mittel werden dosiert, die Kinder leiten sozusagen die Eltern, und die Hilfestellungen dienen den Kindern der Entschlüsselung von sowohl Form als auch Botschaft und somit der Kommunikation.

2.2. Spracherwerbsypothesen

Es gibt bis heute keine Theorie, die den Erwerb einer zweiten Sprache zur Gänze erklären kann, da man diesbezüglich verschiedene Faktoren zueinander in Beziehung setzen müsste, wie zum Beispiel das Alter oder die Sozialisationsbedingungen des Lernenden. In den Theorien sind die Grundannahmen zu unterschiedlich, sodass auch sehr unterschiedliche Hypothesen zum Spracherwerb aufgestellt wurden.

⁵⁰ vgl. Bruner, in: Jeuk, 2013, 29

Die folgende Abbildung zeigt eine stark vereinfachte Zuordnung der Spracherwerbshypothesen zu den Theorien:

Reifungstheorien Identitätshypothese Teachability-Hypothese	Lerntheorien Kontrastivhypothese
Kognitive Theorien Interlanguage-Hypothese (Interdependenzhypothese)	Interaktionistische Theorien Annahme der getrennten Entwicklung

Tabelle 2: Zuordnung der Zweitspracherwerbstheorien zu den Grundannahmen des Spracherwerbs⁵¹

2.2.1. Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese basiert auf Fries⁵² Vergleichen der Zielsprache mit der parallelen Beschreibung der Muttersprache für den Erhalt von effektiven Unterrichtsmaterialien für den Fremdsprachenunterricht. Lado⁵³ stellt wenig später die Grundthese auf, indem er von den Konzepten „Ähnlichkeit“ und „Verschiedenheit“ ausgeht, mit denen es möglich ist, Lernschwierigkeiten bereitende und erleichternde Strukturen vorauszusagen und zu beschreiben. Bei der Kontrastivhypothese geht man davon aus, dass Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache sich auf die Zweitsprache übertragen. Wenn eine bestimmte Gleichheit zwischen den Sprachen besteht, ist eine positive Übertragung zu erwarten, wohingegen bei großen Unterschieden negative Ergebnisse zu erwarten sind. Es kommt zu einem positiven Transfer und weiter zu korrekten sprachlichen Äußerungen, wenn Strukturübereinstimmungen bestehen, und negativer Transfer tritt auf, wenn fehlerhafte Äußerungen und Lernschwierigkeiten aufgrund Strukturunterschieden vorherrschen. In Bezug auf den Spracherwerbsprozess bedeutet das, dass sich ähnliche Sprachen leichter erlernen lassen als verschiedene, und dass sich Fehler beim Lernen durch den Kontrast der Sprachen erklären lassen.

Diese Hypothese ist dahingehend zu widerlegen, als dass beim schulischen Fremdsprachenunterricht häufig beobachtet wird, dass große Unterschiede zwischen zwei Sprachen leicht gelernt werden und ähnliche Strukturen manchmal Schwierigkeiten bereiten⁵⁴. Somit ist die sog. starke Version der Kontrastivhypothese, die Fehlbildungen allein durch sprachlichen Transfer erklärt, unwahrscheinlich. Die sog. schwächere Version der

⁵¹ Jeuk, 2013, 31

⁵² vgl. Fries, 1945, 9

⁵³ vgl. Lado, 1957, 7

⁵⁴ vgl. Jeuk, 2013, 31-32

Kontrastivhypothese macht keine Fehlerprognosen, sondern betont die Möglichkeit einer Erklärung durch inter- und intralinguale Transfers im Nachhinein.

Oksaar⁵⁵ äußert in diesem Zusammenhang Kritik an der Kontrastivhypothese dahingehend, als dass Transfer und verschiedene Interferenztypen einer differenzierteren Analyse bedürfen als es bei der kontrastiven Betrachtung der Fall ist. Die Fehleranalyse wird beispielsweise um den Aspekt der Kreativität erweitert, sodass die individuelle Sprachverwendung der Lernenden im Vordergrund steht.

2.2.2. Fehleranalyse

Die Fehleranalyse entwickelte sich aus didaktischen Überlegungen und der Kritik der starken Version der Kontrastivhypothese in den 1960er und 70er Jahren im Sinne einer Perspektivenerweiterung. Man orientierte sich nicht mehr ausschließlich am Sprachsystem, sondern verstärkt am Individuum und der Analyse der Lernaltersprache, so Oksaar⁵⁶. In der Fehleranalyse werden im Gegensatz zur Kontrastivhypothese keine Voraussagen von Fehlern mehr gemacht, sondern es geht um die Erklärung von Fehlern in der Zielsprache. Statt dem reinen Fragen nach Fehlern kommt das Interesse dazu, warum und wie und wo Fehler entstehen. Svartvik⁵⁷ betont, dass es für eine endgültige Analyse wichtig sei, die gesamte zielsprachliche Performanz des Lerners miteinzubeziehen und nicht nur Abweichungen. Er schlägt „*performance analysis*“ statt „*error analysis*“ vor. Auch jüngere Forschungen⁵⁸ teilen diese Anregung, dass Fehler beim Fremdspracherwerb nicht getrennt von der jeweiligen Lernaltersprache analysiert werden sollen, sondern in Bezug auf diese. Die Aspekte Fehlerbeschreibung, Fehlerbewertung und Fehlertherapie sollen Bestandteil der Analyse sein, mit denen man Spracherwerbsprozesse näher beleuchten kann.

Den Begriff „Fehler“ definiert Lewandowski als „eine Abweichung von geltenden Normen, ein Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit, Regelhaftigkeit und Angemessenheit, eine Form, die zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten führt oder führen kann“⁵⁹. Ergänzend fügt Lewandowski hinzu, dass das Individuum durch Fehler lernt und es sich aus der Sicht

⁵⁵ vgl. Oksaar, 2003, 101

⁵⁶ vgl. Oksaar, 2003, 104

⁵⁷ vgl. Svartvik, 1973, 8

⁵⁸ vgl. Oksaar, 2003, 102

⁵⁹ Lewandowski, 1990, 297

der/des Lernerin/Lerners nicht um Fehler im erwähnten Sinn handeln kann, sondern eher um Assimilation bzw. Akkomodation im Sinne Piagets (Angleichung bzw. Anpassung).

Zusammenfassend werden Fehler als ein konstruktives Element im Spracherwerbsprozess angesehen, wobei es sich weniger um einen Verstoß gegen Normen handelt, sondern um individuelle Regelbildungsprozesse, wie Corder⁶⁰ es ausdrückt. Für ihn gehört der Fehler zum Sprachentwicklungsprozess dazu und ist unter anderem ein Beweis für die kreative Sprachanwendung der/des Lernerin/Lerners.

Kritische Aspekte an der Fehleranalyse sind zum Beispiel, dass berücksichtigt werden muss, dass die Kompetenz der/des Muttersprachlerin/s nicht statisch ist, sondern sie/er über eine varietätenreiche Kompetenz verfügen kann⁶¹. Es werden je nach Situation diatopische (regionale), distratische (gruppen- und schichtenspezifische) und diaphasische (soziolektale) Varietäten eingesetzt. Bezüglich Fehler ist zu erwähnen, dass ein und derselbe Lernende korrekte und fehlerhafte Formen bei gleichen grammatischen Einheiten verwendet. Außerdem stellt nicht nur der komplexe Fehlerbegriff ein Problem dar, sondern auch der Umstand, dass die Beurteilung der Fehler oft umfangreichere Textdaten benötigen würde, zum Beispiel kann der Satz „Du bist mein Freund“ fehlerhaft sein, wenn statt „Freund“ eigentlich „Feind“ gemeint war.

Abschließend betont Oksaar⁶², dass auch bei Muttersprachlerinnen und –sprachlern Fehler vorkommen, die unter anderem durch Stress entstehen.

2.2.3. Identitätshypothese

Die Identitätshypothese⁶³ wurde in Abgrenzung zur Kontrastivhypothese formuliert. Sie basiert auf der Annahme, dass alle Sprachen auf der Basis angeborener Strukturen gelernt werden, weswegen es keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht. Es wird die zu erlernende Sprache nachkonstruiert, indem Hypothesen gebildet, überprüft und revidiert werden. Fehlleistungen in diesem Prozess werden als produktive Zwischenschritte angesehen und nicht auf die Struktur bereits gelernter Sprachen in Zusammenhang gebracht. Die Hypothese kann durch drei Aspekte⁶⁴ beschrieben werden, die aus Untersuchungen hervorgingen: 1. Es gibt

⁶⁰ vgl. Corder, 1967, 163

⁶¹ vgl. Dittmar, 1997, 183

⁶² vgl. Oksaar, 2003, 104

⁶³ vgl. Jeuk, 2013, 32

⁶⁴ vgl. Dulay/Burt 1974, 52

universale Mechanismen, mit denen Lernende die zweitsprachigen Daten verarbeiten, da sich trotz unterschiedlicher Erstsprachen sich eine fast völlige Übereinstimmung bei der Erwerbsfolge ergab. 2. Erst- und Zweitsprachenerwerb sind isomorph, d.h. die Reihenfolge des Erwerbs der Einheiten in der Zweitsprachen ist dieselbe wie bei derselben Sprache als Erstsprache. 3. Es existieren keine Einwirkungen von der Erstsprache auf den Zweitsprachenerwerb, es treten keine Transfers/Interferenzen auf. Fehler entstehen durch die Struktur der Zweitsprache. Die Identitätshypothese geht auf Corder⁶⁵ zurück, wobei sie vor allem durch Krashens⁶⁶ Untersuchungen Verbreitung fand. In seiner Monitorhypothese geht Krashen von einer strikten Trennung zwischen Erwerben und Lernen einer Sprache aus. Erwerben passiert in einer ungesteuerten Umgebung für Kinder und Erwachsene unabhängig von ihrer Erstsprache unbewusst und in festen unveränderlichen Entwicklungssequenzen. Dieser Prozess wird als kreativer Konstruktionsprozess bezeichnet. Zum Lernen hingegen gehören explizit formulierte Regeln. Nach Krashen wird durch Lernprozesse ein Regelwissen entwickelt, das sich im Gedächtnis speichert und einen Monitor bildet. Damit ist ein Informations- und Kontrollmechanismus gemeint, der dem Lernenden bei der Fremdsprachenverwendung in bewusster Weise zur Verfügung steht.

Es gibt einige Kritikpunkte⁶⁷ sowohl an der Identitäts- als auch an der dazugehörenden Monitorhypothese, zum Beispiel sind Interferenzen beim Zweitsprachenerwerb eine nicht zu verleugnende Tatsache. In methodischer Hinsicht besteht ein Defizit dahingehend, als dass Variation bei verschiedenen Lernenden nicht beachtet bzw. als unwichtig gesehen wird. Auch das Schließen von einzelnen Daten von Erwerbssequenzen grammatischer Einheiten auf Morphologie und Syntax des Zweitsprachenerwerbs ist nicht zulässig, so Oksaar.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Vergleich zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb ohne genauere Detailuntersuchungen wie bei der Identitätshypothese nicht möglich ist.

2.2.4. Annahme der getrennten Entwicklung

Die Theorie zur getrennten Entwicklung von Sprachen besagt, dass sich die grammatischen Systeme im Wesentlichen kaum wechselseitig beeinflussen, sondern ihren spezifischen Entwicklungslinien folgen, wobei die Sprachsysteme nicht unabhängig voneinander erworben

⁶⁵ vgl. Corder, 1967

⁶⁶ vgl. Krashen, 1981

⁶⁷ vgl. Oksaar, 2003, 105-106

werden. De Houwers⁶⁸ Forschungsergebnisse begründen diese Theorie, die auf der Basis einer linguistischen Analyse der Sprachentwicklung von bilingual aufwachsenden Kindern entwickelt wurde. Die Annahme der getrennten Entwicklung bezieht sich nur auf einen Spracherwerbskontext, den frühen Bilingualismus, und zielt nicht auf die umfassende Erklärung des Zweit- oder Fremdspracherwerbs ab. Im Zentrum steht die interaktive Natur des Sprachenlernens, und aus einem getrennt angebotenen Input folgen getrennte Entwicklungslinien, so De Houwer. Jampert⁶⁹ geht davon aus, dass die Trennung der grammatischen Systeme beim bilingualen Erwerb zweier Sprachen auch dann erfolgt, wenn die Bezugspersonen die Sprachen nicht trennen. Somit würde man die Sprachentrennung nicht auf den Input beziehen, sondern auf das Ergebnis sprachlicher Merkmale zurückführen.

Auf die Situation in der Praxis mit mehrsprachigen Kindern ist es nach dieser Theorie somit prinzipiell möglich, die grammatischen Systeme verschiedener Sprachen getrennt voneinander zu erwerben, ohne dass die Gefahr besteht, dass sie die Systeme gegenseitig beeinflussen. Mit dieser Annahme ist die Kontrastivhypothese widerlegt, so Jeuk⁷⁰. Man muss diesbezüglich jedoch beachten, dass ältere Menschen beim Spracherwerb aufgrund ihrer zunehmenden Sprachbewusstheit oft auf grammatische Systeme bereits gelernter Sprachen zurückgreifen, womit die Annahme der getrennten Entwicklung für diese Altersgruppe nicht gilt.

2.2.5. Interlanguage-Hypothese

Die Interlanguage-Hypothese wurde von Selinker⁷¹ begründet, der die Sprache der/des Lerner/in als ein eigenständiges System gesehen wird, das sich allmählich, zielgerichtet, als ein kreativer Prozess auf die Normen und Regeln der Zweitsprache hin entwickelt. Es wird davon ausgegangen, dass beim Fremd- und Zweitspracherwerb zunächst ein Sprachsystem ausgebildet wird, das sowohl Teile von Erst- und Zweitsprache aufweist als auch Aspekte, die mit der Erst- oder Zweitsprache in Verbindung zu bringen sind. Die Entwicklung des Sprachsystems erfolgt in verschiedenen Stufen, den so genannten Lernaltersstadien, die wie folgt aufgebaut sind⁷²:

- Übertragung aus der Erstsprache: Es wird davon ausgegangen, dass Strukturähnlichkeiten von Sprachen eine Rolle spielen.

⁶⁸ vgl. De Houwer, 1994, zit. nach Jeuk, 2013, 32-34

⁶⁹ vgl. Jampert, 2002, 74-75

⁷⁰ vgl. Jeuk, 2013, 33

⁷¹ vgl. Selinker, 1969, zit. nach Oksaar, 2003, 112-113

⁷² vgl. Jeuk, 2013, 34-35

- Übungstransfer: Die mit Hilfe von Übungsmaterial erworbenen Muster werden erprobt, zum Beispiel Anwendung von Regeln in verschiedenen Übungssätzen.
- Strategien des Sprachenlernens: Die Strategien werden von der/vom Lerner/in entwickelt und zur Hypothesenbildung bzw. –überprüfung angewendet, zum Beispiel wird die Regel, dass im Deutschen im Hauptsatz das Prädikat nach dem Subjekt steht (*ich gehe nach Hause*), erlernt und auch oft erfolgreich angewendet, jedoch kommt es zum Scheitern wenn beispielsweise ein Adverbial an der ersten Satzposition steht (*dann gehe ich nach Hause*).
- Kommunikationsstrategien: Darunter sind Verhaltensweisen zu verstehen, die in konkreten Kommunikationssituationen Hilfestellungen bieten, dazu gehören Themenvermeidung, Codewechsel, Entlehnung, Wortneubildung, Umstrukturierung, Gestik, Mimik und diskursbezogene Strategien.
- Übergeneralisierung: Es werden korrekt erworbene Regeln auf Bereiche übertragen, in denen sie keine Gültigkeit haben, zum Beispiel die Übertragung der Konjugation der regelmäßigen auf unregelmäßige Verben (*ich bin gegeht*).

Man geht von einem dritten System, der *Interlanguage* aus, wenn die Lernautsprache Merkmale aufweist, die weder der Erst- noch der Zielsprache entlehnt sind. Als Fehler wahrgenommene Verhaltensweisen der/des Lerner/in erkennt man, was diese/r bereits weiß und schließt auf den Stand der *Interlanguage*. Ein Beispiel diesbezüglich sind Übergeneralisierungen, die darauf hinweisen, dass in einem bestimmten Bereich bereits Regeln angewendet werden können.

Jeuk⁷³ spricht in diesem Zusammenhang weiters von Fossilisierung und meint damit den Umstand, dass die Motivation zur sprachlichen Perfektion nachlässt, sobald die Sprachbeherrschung ein subjektiv empfundenes akzeptables Niveau erreicht hat. Bei Kindern kommt es oft vor, dass es durch ungünstige Inputbedingungen zu einem Stillstand in der Zweutsprache kommt, zumal die Lernenden durch die Begegnung mit einer dominanten Sprache verunsichert sind.

⁷³ vgl. Jeuk, 2013, 34

2.2.6. Teachability-Hypothese

Pienemann et al.⁷⁴ versuchten mit der Teachability-Hypothese die Spracherwerbs- und die Sprachlehrforschung miteinander zu verbinden. Die Spracherwerbsforschung geht vom Lernenden aus, und sie versucht Gesetzmäßigkeiten und individuelle Faktoren beim (Zweit-) Spracherwerb zu beschreiben. In der Sprachlehrforschung hingegen stehen Faktoren wie Curriculum, Lehrmethoden und Lehrmaterialien und deren Beeinflussung auf den Sprachlernprozess im Vordergrund. Bei der Verbindung beider Perspektiven werden zuerst die Spracherwerbsprozesse genau beschrieben, um anschließend Faktoren beschreiben zu können, die effektiv auf die Prozesse einwirken. Fehler werden – ähnlich wie bei der Interlanguage-Hypothese – als notwendige Zwischenschritte beim Sprachlernprozess gesehen. Die Teachability-Hypothese geht davon aus, dass die Lernaltersprachen bei verschiedenen Lernern eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen und der Spracherwerbsprozess ähnlich abläuft wie bei frühen Spracherwerb oder bei sukzessivem Zweitspracherwerb. In Stadien- und Phasenmodellen wird unter anderem beschrieben, dass regelmäßige Strukturen meist vor Ausnahmen gelernt werden. Lernende können nur das wiedergeben, was sie verarbeiten können, und so muss sich der Unterricht (in weiterem Sinn ist auch die Situation in Kindergärten gemeint) an den natürlichen Erwerbsphasen orientieren. Die Entwicklung kann durch einen zu weit voraus greifenden Unterricht sogar verzögert werden.

Jeuk⁷⁵ erläutert als ein Problem der Teachability-Hypothese die starke Orientierung an den Erwerb der Grammatik der Zielsprache. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist die Beachtung der Erwerbsphasen einerseits grundlegend, jedoch greifen andererseits die kommunikativen Anforderungen des Alltags oft den sprachlichen Fähigkeiten voraus. Oft finden sich Kinder mit Migrationshintergrund in Situationen wieder, in denen sprachliche Anforderungen in einer Sprache an sie gestellt werden, die sie eigentlich noch nicht bewältigen können. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass diese Anforderungen in anderen Sprachen von den Kindern möglicherweise sehr wohl bewältigt werden könnten.

⁷⁴ vgl. Pienemann, 2006, 33-35

⁷⁵ vgl. Jeuk, 2013, 36

2.3. Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb

Eine große Anzahl an Faktoren, die den Zweitsprachenerwerb beeinflussen, sind nicht unmittelbar beobachtbar. Schumann⁷⁶ nennt zum Beispiel soziale Faktoren wie Umstände der Migration, den Grad der Assimilation (Anpassung) oder der Subordination (Unterordnung unter gesellschaftliche Anforderungen), Lernmotivation (emotionaler Faktor), Inputfaktoren und Lernbedingungen (kognitive und begabungsbedingte Faktoren). In weitere Folge nimmt Klein⁷⁷ eine Zusammenfassung in drei Aspekten vor, die sich mit unterschiedlichen Bezeichnungen in der linguistischen und psychologischen Forschung wiederfinden: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang.

Jeuk⁷⁸ nimmt eine Einteilung vor, deren Bestandteile Motivation oder Antrieb (*motivation*), Fähigkeit oder individuelle Merkmale und Sprachvermögen (*ability*) und Gelegenheit oder Zugang (*opportunity*) sind.

Affektive Faktoren wie *Motivation* haben unumstritten große Bedeutung im Zweitspracherwerb. Bei kleineren Kindern geht Fthenakis davon aus, dass der Widerstand gegen den Erwerb einer Zweitsprache geringer sei als bei älteren Lernenden, was bei letzteren durch frühere Erfahrungen und aktuelle Einstellungen behindert werden könne. Bei Kindern ist eine verstärkte grundlegende Offenheit und Lernbereitschaft gegeben, zumal der Wille dazuzugehören oft ein starker Motivationsfaktor ist.

Gardner & Lambert⁷⁹ unterscheiden in ihrem Konzept die integrative und die instrumentelle Motivation. Unter instrumenteller Motivation ist der Antrieb zu verstehen, der nützlich für einen selbst ist in Hinblick auf Verbesserung der Berufschancen, Lesen bestimmter Literatur, Interesse an der Sprache, usw. Integrative Motivation impliziert den Wunsch, am Leben einer bestimmten Gruppe teilhaben zu wollen. Bei Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter steht fast ausschließlich die integrative Motivation im Mittelpunkt.

Wichtige Faktoren für den Zweitspracherwerb sind neben dem angeführten Wunsch dazuzugehören auch besonders positive Kontakte zur aufnehmenden Gesellschaft und die subjektiv empfundene Notwendigkeit, eine Sprache zu lernen, so Jeuk⁸⁰. In Bezug auf die

⁷⁶ vgl. Schumann, 1986, zit. nach Jeuk, 2013, 37

⁷⁷ vgl. Klein, 1992, zit. nach Jeuk, 2013, 37

⁷⁸ vgl. Jeuk, 2013, 37-42

⁷⁹ vgl. Gardner & Lambert, 1972, zit. nach Jeuk, 39

⁸⁰ vgl. Jeuk, 2013, 40

erfolgreiche Sprachaneignung ist an dieser Stelle das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen zu erwähnen, sich mit ihrer Multikulturalität und Mehrsprachigkeit akzeptiert zu fühlen. Die Einstellung der Eltern und der (pädagogischen) Umwelt ist diesbezüglich ein wichtiger Faktor, da der Prozess der Sprachaneignung bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgt: Die Zweisprachigkeit ist ein wesentliches Kennzeichen der sozialen und emotionalen Situation der Kinder mit Migrationshintergrund. Ausschlaggebend ist, wie sich die Eltern bzw. Familie zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit verhalten, wobei keinesfalls damit gemeint ist, dass die Zweitsprache Deutsch zuhause gesprochen werden soll. Wichtig in jeder Hinsicht ist, dass die Kinder wahrnehmen, dass die Eltern sich in positivem Sinn mit (der) anderen Sprache(n) auseinandersetzen. Hier wird deutlich, wie wichtig die Elternarbeit ist, die wiederum nur dann gelingen kann, wenn sie sich ihrerseits in ihrer Sprache und Kultur gesehen und wertgeschätzt fühlen.

Lennebergs⁸¹ Annahme bezüglich *individuellen Fähigkeiten*, dass Sprachenlernen ohne großen Aufwand nur in einer bestimmten Phase der frühen Kindheit möglich ist, kann nicht als korrekt angesehen werden, so Jeuk. Vielmehr ist das menschliche Gehirn weit über die Pubertät hinaus lernfähig, wobei mit dem Älterwerden andere Mechanismen wirksam werden. Haben ältere Lernende bezüglich systematisch-analytischer Lernstrategien einen Vorteil, schneiden Kinder und Jugendliche beim Wortschatzlernen besser ab. Intuitiv ganzheitliche Vorgehensweisen werden besser von Kindern angenommen als von Erwachsenen, und der Erwerb der Aussprache fällt auch Kindern leichter. Individuelle Faktoren wie Intelligenz, Sprachbegabung, Wissen in anderen Sprachen, vorhandene Lernerfahrungen und Lernstrategien beeinflussen den Erfolg beim Zweitsprachenerwerb nachhaltig. Persönliche Lernstile und Erfahrungen können als weitere individuelle Faktoren genannt werden. Schließlich ist auch die Ambiguitätstoleranz ein nicht zu vernachlässigender Aspekt. Damit ist die Bereitschaft gemeint, sich auf widersprüchliche oder schwierige Anforderungen einzulassen.

*Lerngelegenheiten*⁸² beinhalten die zur Verfügung stehende Zeit, die die Qualität des Zweitsprachenerwerbs zu einem großen Teil beeinflusst. Im Vergleich zu einsprachig deutschen Kindern nennt Jeuk⁸³ die generell verhältnismäßig wenige Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Eine zusätzliche Verkürzung der Lernzeit im

⁸¹ vgl. Lenneberg, 1967

⁸² vgl. Jeuk, 2013, 41-42

⁸³ vgl. Jeuk, 2013, 41-42

Kindergarten kann dadurch zustande kommen, wenn in der Einrichtung wenige einsprachig deutsche Kinder sind. Zusätzlich kommt es folglich auch zu vergleichsweise wenigen Möglichkeiten der Peer-Kommunikation, die für den (Zweit-)Spracherwerb sehr wichtig ist. Erwachsenen kommt demnach eine bedeutende Rolle als wichtiger Sprachmittler zu, wobei von großer Wichtigkeit ist, dass sich das Verhalten der Bezugsperson an die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden anpasst. Die Herausforderung liegt darin, die Kinder im Zuge der Anpassung kognitiv nicht zu unterfordern, was mit steigender Heterogenität von Lernendengruppen schwieriger wird.

3. Sprachförderung, -bildung und -erziehung im Kindergarten

3.1. Abgrenzung der Begriffe

Um eine klare Abgrenzung der Begriffe vornehmen zu können, sollte zunächst zwischen den sprachlichen Tätigkeiten eines Kindes und den sprachlichen Handlungen von Bezugspersonen unterschieden werden, so Reich⁸⁴. Sprachentwicklung bezeichnet die das Vorgehen, das durch zugrundeliegende Prozesse biologisch gesteuert wird, als Spracherwerb bzw. Sprachaneignung des Kindes wird die Entwicklung bezeichnet, die durch Eigenaktivität zustande kommt, und sprachliches Lernen ist es dann, wenn die Entwicklung einer bewussten Ausrichtung des Kindes auf Sprache bezeichnet wird. Von Spracherziehung spricht man bei Handlungsmöglichkeiten der Bezugspersonen, die den breiten Bereich der sprachlich-kommunikativen Zuwendung umfassen. *Sprachförderung* passiert in diesem Zusammenhang im schulischen Umfeld.

Sprachbildung kann als *Spracherziehung* in Einrichtungen bezeichnet werden, so Reich weiter. Damit ist die Vorstellung von der Selbstbildung des Kindes gemeint und wird genau dadurch von der Spracherziehung unterschieden. Damit nimmt man auch Bezug auf die pädagogische Praxis insofern, als dass alle Prozesse des Auf- und Ausbaus von Sprache auf dem Zusammenwirken von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen beruhen, wie bereits erwähnt. Die Sprache von Kindern kann nur so weit gefördert werden, als das Kind die Sprache wahrnimmt und versteht und eigenproduktiv bearbeitet.

Was vielerorts unter Sprachförderung im engeren Sinn bezeichnet und gemeint ist, wird von Reich als „Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten gerichtet ist“⁸⁵, bezeichnet. Während Spracherziehung und Sprachbildung sich an alle Kinder richtet, ist Sprachförderung ein Teil davon und für einen Teil der Kinder gedacht, unabhängig vom Entwicklungsstand ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Reich betont in diesem Zusammenhang die Zweideutigkeit des enger gefassten Begriffs von Sprachförderung: Wenn darunter das Recht des Kindes die Chance zur vollen Ausschöpfung seiner Potenziale zu erhalten gemeint ist – auch bei weniger weit entwickelten Fähigkeiten –, dann ist es nicht vom Begriff der Förderung im weiteren Sinn zu unterscheiden, d.h. im Sinne eines allgemeinen pädagogischen Prinzips. Wenn jedoch unter Förderung eher eine Verpflichtung zur Erfüllung von Zielvorstellungen gemeint ist, ist die Grenze zwischen Selbstverwirklichung und Fremdbestimmung nicht mehr klar festgelegt. Im Bereich der Sprachförderung im engeren Sinn besteht die Gefahr eines Widerspruchs

⁸⁴ vgl. Reich, 2008, 12-14

⁸⁵ Reich, 2008, 13

bezüglich der pädagogischen Prinzipien: Sprachförderung orientiert sich oft an den Anforderungen des Bildungssystems, wodurch eher die sprachlichen Defizite in der Erstsprache der Kinder und nicht die Interessen und schon erworbenen Fähigkeiten im Vordergrund stehen. Dies stellt einen Widerspruch zur grundsätzlichen kompetenzorientierten Pädagogik im Elementarbereich dar. Zusätzlich wird eine gewisse Separierung der Kinder begünstigt, die genauso wie die Defizitorientierung zu vermeiden ist, so Reich⁸⁶.

3.2. Sprachförderung

3.2.1. Grenzen zwischen Förderbedürftigkeit & Nichtförderbedürftigkeit

Spricht man von einem Ausgleich von weniger weit entwickelten Fähigkeiten, wird noch nicht ganz klar, an welche Kinder sich die Sprachförderung im engeren Sinn richtet. Reich⁸⁷ schlägt daher eine Grenzziehung vor zwischen Kindern, deren Sprachaneignung sich ohne Probleme im Rahmen der alltäglichen Kommunikation und allgemeiner Sprachbildung entwickelt, und Kindern, bei denen eine spezifische Sprachentwicklungsstörung besteht. Erstere Gruppe ist der Pädagogik zuzuordnen, zweite gehört zum medizinischen, therapeutischen, logopädischen, sprachheilpädagogischen oder psychiatrischen Verantwortungsbereich. Dazwischen stellt Reich nun die Gruppe der Kinder, an die sich Sprachförderung richtet.

Hinsichtlich der Maßstäbe für diese Unterscheidungen sind weder der Maßstab des altersgemäßen Entwicklungsstandes im Bereich der Zwei- oder Mehrsprachigkeit noch der Maßstab der sprachlichen Schulreife anzuwenden. Bezüglich der Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist zu erwähnen, dass die zweite oder dritte Sprache eines Kindes nicht am selben Maßstab gemessen werden kann wie die erste Sprache. Dazu kommt, dass diese meistens später bzw. unter anderen Umständen erworben wurden, wo die Zuordnung nach Altersstufen nicht mehr anwendbar ist. Das Kriterium der Altersgemäßheit kann nicht herangezogen werden für die Frage, „welche von den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, als förderbedürftig angesehen werden sollen und welche nicht“⁸⁸. Ähnlich verhält es sich mit dem Maßstab der Schulreife, der zwar die gesellschaftliche Normalitätsentwicklung widerspiegelt und in sich anspruchsvoller zu sein scheint, jedoch gibt es keine Untersuchungen darüber, was es bedeutet, in der Schule sprachlich mitzukommen. Reich⁸⁹ sieht ein großes Problem darin, wenn an die Pädagoginnen/en

⁸⁶ vgl. Reich, 2008, 13-14

⁸⁷ vgl. Reich, 2008, 15

⁸⁸ Reich, 2008, 17

⁸⁹ vgl. Reich, 2008, 17

der Auftrag gerichtet wird, die Kinder für den Schulbesuch vorzubereiten. Dabei wird die Gegenwart des Kindes übersehen, und diese Forderung ist auch bezüglich des Fortdauerns des Sprachaneignungsprozesses im Schulalter nicht angemessen.

Bei der Sprachförderung ist auch die Frage grundlegend, ob diese bei Ein- bzw. Zwei- oder Mehrsprachigkeit dasselbe ist. Die meisten Kinder mit Migrationshintergrund erwerben ihre erste Sprache in der Familie, so wie einsprachig aufwachsende Kinder. Bis zum Kindergarteneintritt werden die grundlegenden Elemente und Strukturen angeeignet. Ein gewisser Prozentsatz von Kindern zeigen eine verzögerte oder gestörte Entwicklung der Erstsprache, jedoch liegt dieser Prozentsatz bei zweisprachigen Kindern nicht höher als bei einsprachigen⁹⁰. Sonderfälle wie eine schwächere oder langsamere Entwicklung der Herkunftssprache sind zu beobachten, wenn Kinder unter besonderen Umständen aufwachsen, zum Beispiel bei deutschsprachiger Tagespflege oder wenn Deutsch als Familiensprache festgelegt wird.

Der Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund kommt schon vor dem Kindergarteneintritt mit der Zweitsprache Deutsch in Berührung. Oft sind es Geschwister, Betreuungspersonen, Nachbarn, Spielplatzbekanntschaften oder Fernsehsendungen, durch die in sehr unterschiedlichem Ausmaß den Kindern die deutsche Sprache als Zweitsprache nähergebracht wird. Insgesamt gesehen sind die Kenntnisse der Zweitsprache Deutsch vor dem Schuleintritt geringer als die Kenntnisse der Erstsprache.

Die Kinder mit Deutsch als Erstsprache erwerben diese teils (auch) mit großen individuellen Unterschieden mit einem gewissen Prozentsatz von verzögerter oder gestörter Sprachentwicklung. Die meisten verfügen über keine Kenntnisse in einer Zweitsprache, jedoch ist diese „Minderentwicklung“⁹¹ nicht als besorgniserregend anzusehen, da das Deutsche ausreicht, damit sich die zahlreichen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes entfalten können.

Bezüglich einer Sprachentwicklungsverzögerung oder -störung wird in der Therapie grundsätzlich kein Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gemacht. Es kann jedoch sein, dass bei der Erstellung der Diagnose Sprecher der Erstsprache der zweisprachigen Kinder hinzugezogen werden müssen. Reich⁹² betont an dieser Stelle die Wichtigkeit der Orientierung der therapeutischen Maßnahmen an der „stärkeren“ Sprache des Kindes.

Ein Unterschied besteht nun bei förderbedürftigen aber nicht sprachgestörten oder sprachverzögerten Kindern. Die Praxis zeigt, dass sich eine gemeinsame Förderung von ein- und

⁹⁰ vgl. Tracy / Gawlitzek-Maiwald, 2000, 519

⁹¹ Reich, 2008, 19

⁹² vgl. Reich, 2008 19

zweisprachigen Kindern aufgrund des heterogenen Förderbedarfs schwierig gestaltet. Bei einsprachigen Kindern bestehen eher Probleme des sprachlichen Ausdrucks oder des Sprachverhaltens, während bei zweisprachigen Kindern eine von der Norm abweichende Grammatik oder ein geringer Wortschatz die Schwierigkeiten darstellen.

Die wohl stärkste Gruppe der Sprachförderung⁹³ stellen Kinder dar, die zweisprachig aufwachsen und deren Erstsprache normal entwickelt ist, deren Deutsch aber noch nachhinkt. Als Grund dafür können wenige Kontakte mit dem Deutschen genannt werden, denen mit anregenden Situationen des Deutschgebrauchs entgegengetreten werden kann. Bei einsprachigen Kindern mit marginalen Deutschkenntnissen liegen die Gründe dafür eher an soziale Ursachen wie Kommunikationsdefizite oder Persönlichkeitszüge wie Introvertiertheit oder Konzentrationsschwäche. Treten solche Probleme auch bei zweisprachigen Kindern auf, besteht eine doppelte Förderaufgabe, die zusätzlich zur sprachlichen Förderung einer Förderung bedarf, bei der sich Sprache in Verbindung mit Wahrnehmungsfähigkeiten oder Fähigkeiten des Denkens, des Sich-Bewegens und Sich-Austauschens ausbauen kann.

3.2.2. Sprachsystematischer und ganzheitlicher Ansatz

In der vorschulischen Sprachförderung lassen sich grundsätzlich zwei Ansätze unterscheiden, und zwar eine strukturierte, systematische oder gezielte Position auf der einen Seite und eine ganzheitliche, kindgemäße oder situative Position auf der anderen Seite⁹⁴.

Die Programme des sprachsystematischen Ansatzes orientieren sich an den linguistischen Merkmalen der Sprache. Das Ziel besteht in der Vertiefung und Übung von besonderen linguistischen Schwerpunkten mit den Kindern. Es wird darauf Bezug genommen, welche sprachlichen Merkmale den Kindern beim Erwerb Schwierigkeiten bereiten. Der Aufbau ist sehr systematisch und strukturiert, und die linguistisch fundierten Sprachförderkonzepte lassen sich einfach in die Praxis umsetzen⁹⁵, auch für Sprachförderkräfte ohne Linguistik-Studium oder Ähnliches. Mit konkreten Strategieranweisungen und Zielsetzungsvorgaben werden dem Kind sprachliche Strukturen mit einer gewissen Vollständigkeit vermittelt, wobei gleichzeitig das Niveau an den Sprachstand des Kindes angepasst wird. Wichtig ist auch der korrekte Input, aufgrund dessen grammatische Strukturen durch häufiges Wiederholen gefestigt werden. Das regelgeleitete Sprachverhalten zielt auf die normadäquate Anwendung von Artikeln, den

⁹³ vgl. Reich, 2008, 19-20

⁹⁴ vgl. Reich, 2008, 23-27; Wegner / Vetter, 2014, 46-48

⁹⁵ vgl. Tracy / Lemke, 2009, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 47

sprachlichen Ausdruck von Mengen, usw. ab. Die Sprachförderkraft verfügt über eine Systematik, die gut nachvollziehbar ist und somit relativ einfach vermittelt werden kann.

Die Programme nach dem sprachsystematischen Ansatz bieten eine gewisse Handlungssicherheit und Kontinuität der Spracharbeit einer Einrichtung, jedoch gibt es neben den soeben beschriebenen positiven Aspekten auch zahlreiche negative: Es besteht große Gefahr dahingehend, dass durch das feste Regelwerk eine gewisse Wirklichkeitsnähe verloren geht, da die vermittelten Inhalte nicht an der natürlichen Sprachverwendung ansetzen. Motivations- oder Aufmerksamkeitsprobleme der Kinder können eine Folge sein. Oft wird elaborierten Aussagen von Kindern wenig bis kein Platz eingeräumt, hingegen kommen Ein-Wort-Äußerungen die größere Bedeutung zu. Zudem wird mit den Konzepten der sprachsystematischen Position eine Homogenität der zu fördernden Kinder vorausgesetzt, die so in der Wirklichkeit nicht existiert. Dazu kommt, dass der Sprachförderplan im Vorhinein entworfen wird und somit die Situation des einzelnen Kindes nicht zur Gänze miteinbezieht, wenn auch das Niveau der Übungen an den Sprachstand angepasst wird. Den Kindern wird sowohl wenig Freiraum zum Experimentieren als auch zum Üben in alltagsbezogenen Situationen gelassen⁹⁶.

In der ganzheitlichen Position wird von Prinzip der Selbstbildung⁹⁷ des Kindes ausgegangen. Der sprachpädagogische Bezug auf das Handeln des Kindes steht im Zentrum, wobei nur-sprachbezogene Ansätze keinen Platz darin finden. Damit ist keine Geringschätzung des Wertes und der Wichtigkeit der Sprache gemeint, im Gegenteil: „Sprache ist das Medium, mit dem die Ziele des (...) Ansatzes, Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz, bewusst vermittelt werden können.“⁹⁸. Ganzheitliche Konzepte können sehr leicht in den pädagogischen Alltag integriert werden. Es geht prinzipiell um die Erlangung von Selbstbestimmung, Solidarität und Kompetenz. Bezüglich der Kinder wird von deren Lebenssituationen und ihren alltäglichen Erfahrungen ausgegangen, und man versucht ein sog. „Sprachbad im Alltag“⁹⁹ zu schaffen. Die situationsorientierte Vermittlung von Sprache steht im Mittelpunkt, und die Konzepte sind sehr alltagsnah. Die Interessen des Kindes nehmen ebenso einen wichtigen Stellenwert in diesem Ansatz ein. Es kommt zu dialogischen Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen, deren Elemente gemeinsames Erkunden, Entscheiden, Handeln und Nachdenken sind. Im Vordergrund

⁹⁶ vgl. Gasteiger-Klicpera, 2010, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 48

⁹⁷ vgl. Leu, 2005, 22-23, in: Jampert, 2005

⁹⁸ Jampert, 2002, 115

⁹⁹ Wegner / Vetter, 2014, 48

stehen sowohl sachbezogenes Lernen als auch die Verbindung von sozialem und emotionalem Lernen.

Neben den beschriebenen positiven Punkten gibt es genau wie beim sprachsystematischen Ansatz auch bei der ganzheitlichen Position eine Reihe von Aspekten, die auf verschiedene Gefahren hinweisen: Kindern mit Schwierigkeiten im Erwerb der Zweitsprache kann nicht deutlich genug werden, welche sprachlichen Strukturen geübt werden sollen. Außerdem werden Lernerfolge nicht gesichert, was dazu führt, dass Lernfortschritte nicht unmittelbar erkennbar sind. Weiters wird kritisiert, dass Sachthemen nicht ausreichend behandelt werden, weil eher soziale Themen im Vordergrund stehen. Schließlich kann das Recht der Kinder zur Mitgestaltung diese oft überfordern¹⁰⁰.

Es gibt wenig empirische Untersuchungen und Evaluierungen von Sprachförderkonzepten im deutschen Sprachraum, jedoch erwähnt Reich¹⁰¹ abschließend, dass Versuche zur Synthese der beiden beschriebenen Ansätze wünschenswert wären, wenn auch keine bloße Addition der Positionen die Lösung sein wird.

3.2.3. Sprachpädagogische Einbettung

Im Kindergarten bedeutet das allgemeine Bildungsziel Kommunikationsfähigkeit des Kindes, dass sich das Kind auch mit Körper, Mimik und Gestik, bildnerischen Mitteln und nicht-sprachlichen Äußerungen Ausdruck verleihen kann. Dies schließt neben sprachlichen Mitteln auch soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen mit ein. Die sprachliche Bildung im Kindergarten hat zum Ziel, „dass sich das Kind in der Kommunikation mit vertrauten Personen verständlich machen kann und diese selbst versteht, dass es im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern seine Interessen zu Ausdruck bringen kann und versteht, welche Interessen von anderen Kindern geäußert werden, dass es Erzählungen aufnehmen kann und Freude an eigenem Erzählen entwickelt, dass es Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen und Erklärungen nachvollziehen kann und dass es Sachverhalte der seelischen und sozialen Welt sprachliche wiedergeben und den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen kann“¹⁰². Wichtig ist hierbei, die Dynamik der Sprachaneignung des Kindes während der Kindergartenzeit nicht außer acht zu lassen und auch die Unterschiede im Entwicklungsstand zwischen den Kindern und Fortschritten jedes Kindes im Laufe der Zeit mit zu bedenken.

¹⁰⁰ vgl. Penner, 2005, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 48

¹⁰¹ vgl. Reich, 2008, 27

¹⁰² Reich, 2008, 32

Wenn ein Kind in den Kindergarten kommt, lebt es anfangs oftmals noch in einer „eigenen“ Welt. Ein dreijähriges Kind geht davon aus, dass der/die andere ohne Probleme versteht, was es sagt. Das Bewusstsein die Sicht der anderen miteinzubeziehen entwickelt sich erst im Laufe der Kindergartenzeit. Bei zwei- und mehrsprachigen Kindern ist die Fähigkeit, besonders in sprachlichen Interaktionen Rücksicht auf die anderen zu nehmen, früh ausgebildet. Oft wissen die Kinder schnell, wer welche Sprache im Kindergarten spricht.

Die anfänglichen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten wie Zustimmung, Ablehnen oder Verlangen differenzieren sich im Laufe der Kindergartenzeit immer mehr, und es kommt zum Berichten Bewerten, Begründen, Vorschlagen, Widersprechen oder Argumentieren. Damit verbunden sind die grammatikalischen Mittel, die sich ebenso stetig weiter entwickeln.

Bezüglich des Weltwissens der Kinder erwähnt Reich¹⁰³, dass schon zu Beginn der Kindergartenzeit große Unterschiede bestehen, die eng mit dem Umfang und der Erweiterung des Wortschatzes zusammenhängen.

Erste Fähigkeiten des bewussten Umgangs mit Sprache entstehen gegen Ende der Kindergartenzeit, das sich in Wortspielen, Worterfindungen, Streite über die Aussprache eines Wortes oder den Sinn einer Äußerung, in Vergleichen zwischen verschiedenen Sprachen deutlich zeigt.

Hinsichtlich der Entwicklung der Sprachen bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern kann es zu unterschiedlichen Verläufen kommen. Manchmal haben sich Kinder bereits bis zum Kindertageeintritt zwei Sprachen in altersgerechter Weise angeeignet, und manchmal sprechen sie bis zu diesem Zeitpunkt „nur“ ihre Familiensprachen. Spätestens beim Eintritt in den Kindergarten kommt es zu Prozessen der Angleichung. Mit der Vielfalt der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder kommt es auch zu vielen verschiedenen Sprachaneignungsprozessen im Kindergarten. Es ist nicht möglich und denkbar, jedem Kind maßgeschneiderte Situationen des Hörens und Sprechens darzubieten, was auch am Ziel der Befähigung zur Kommunikation mit anderen vorbeilaufen würde. Es geht vielmehr darum, die Entwicklung des Kindes als eigenproduktiven Prozess zu sehen, der als Balance von individueller Leistung im sozialen Zusammenhang verstanden werden kann¹⁰⁴.

Im Zuge des Aufbaus der Sprache eignet sich das Kind das an, womit es etwas anfangen kann und legt bildlich gesprochen das beiseite, das vorerst nicht so wichtig ist. Das Kind tätigt

¹⁰³ vgl. Reich, 2008, 33

¹⁰⁴ vgl. Andres, 2002, zit. nach Reich, 2008, 34

Äußerungen nicht nur als Reaktion auf etwas, sondern auch, weil es damit sein Interesse und Offenlegung der sprachlichen Möglichkeiten, auf die die Kommunikationspartner sich einstellen können, zeigt. Die Äußerungen des Kindes sind somit aktive Beiträge zur sprachlichen Bildung, weswegen die Anerkennung durch die Bezugspersonen so wichtig ist. Auch bezüglich Erstsprachen ist zu erwähnen, dass durch eine Missachtung oder Geringschätzung emotionale Barrieren aufgebaut werden können, die sich negativ auswirken.

Eine grundlegende pädagogische Aufgabe im Kindergarten besteht darin, Situationen zu nutzen oder zu schaffen, die den Interessen der Kinder entsprechen. In diesem Zusammenhang soll viel Raum für Äußerungen der Kinder bestehen.

Reich nennt einige sog. „Situationen für alle“¹⁰⁵, die Chancen des wertschätzenden Umgangs mit Mehrsprachigkeit bieten: Kontakt mit Eltern oder Verwandten, die andere Sprachen als Deutsch mitbringen, die multikulturellen Momente¹⁰⁶ beim Fest, die vielfältigen Benennungen von Gemaltem und Gestaltetem, die Einbeziehung von Sprecher/innen anderer Sprachen bei der Arbeit mit Texten und Medien, alltägliche Situationen beim Bringen und Abholen, beim Essen und Spielen, beim Bereden und Pläne machen, bei Festen, Exkursionen, usw. Sobald Kinder mit Kenntnissen mehrerer Sprachen beisammen sind, entstehen Möglichkeiten interkultureller Bildung und Begegnung.

Man darf in weiterer Folge bei alledem nicht außer acht lassen, dass erstens die Sprachbildung im Kindergarten kein abgeschotteter Prozess ist, sondern sich in Wechselwirkung mit den Spracherfahrungen außerhalb der Einrichtung vollzieht. Damit ist gemeint, dass die Suche nach

¹⁰⁵ vgl. Reich, 2008, 35-36

¹⁰⁶ An dieser Stelle möchte ich in Anlehnung an Jagusch (www.d-a-s-h./dossier/10/02_bedeutung.html, Zugriff 8.9.2015) kritisch darauf hinweisen, dass durch die Schaffung von erwähnten „multikulturellen Momenten“ die Gefahr einer kulturellen Zuschreibung besteht. Als Ziele interkulturellen Lernens werden einerseits folgende Aspekte erwähnt: die Auseinandersetzung mit bzw. das Wecken von Interesse an anderen Kulturen, Erwerb von Kenntnissen über andere Kulturen, eine Basis der Akzeptanz der „Anderen“ als gleichberechtigt schaffen, die eigenen Kultur reflektieren bzw. die Fähigkeit erwerben, durch kulturelle Unterschiede entstandene Konflikte austragen zu können, andererseits bestehen auch sog. Fallen des interkulturellen Lernens, so Jagusch (s.o.) weiter: Kultur wird oft als statischer Prozess angesehen, und es wird eine Homogenität vorausgesetzt, die von „in sich geschlossenen Einheitskulturen“ ausgeht. In der Realität besteht jedoch keine „eine Kultur“, die für alle gleich ist. Kalpaka (Kalpaka, in: Leiprecht, 1992, 131-133) betont in diesem Zusammenhang, dass eine Fokussierung auf eine Herkunftskultur dazu führen kann, erst Barrieren zu schaffen, die zuvor gar nicht vorhanden waren, z.B. wenn sich Jugendliche oder Kinder verschiedener Herkunftskulturen in ähnlichen Lebenslagen befinden und viel mehr gemeinsam haben als sie trennt. Wenn man schließlich kulturelle Aspekte als dominant festmacht, was jedoch in der Realität nicht der Fall ist, wird der Kultur eine viel höhere Bedeutung zugeschrieben als sie tatsächlich besitzt. Somit läuft man Gefahr, Vorurteile zu schüren bzw. erschaffen anstatt diese abzubauen, wenn somit Verhaltens- und Lebensweisen als vereinfacht dargestellt werden und kulturelle Unterschiede im Vordergrund stehen. Denn dadurch wird die Komplexität menschlichen Verhaltens nicht beachtet, so Kalpaka (s.o.) abschließend.

der Verständigung mit den Eltern über die Spracherziehung des Kindes zum sprachpädagogischen Rahmen gehört, vor allem wenn die Sprache der Familie eine andere als die Verkehrssprache ist. Fest steht, dass die Angebote in der Familiensprache im Kindergarten die Spracherziehung in der Familie nicht ersetzen können oder sollen, jedoch kann sehr wohl eine Aneignung stärken. Zweitens muss man mitbedenken, dass nicht alle Kinder die gleichen Chancen haben, an Situationen „für alle“ teilzunehmen, bedingt durch zum Beispiel körperliche Beeinträchtigungen, persönliche Gründe wie Ängstlichkeit oder Rückzugsneigung, zu geringe Kenntnisse der verwendeten Kommunikationssprache, wodurch wiederum Angst oder Trotz bzw. Aggressionen entstehen können. Hier kann eine Sprachförderung diese Spirale im besten Fall unterbrechen, die in unterschiedlichen Formen vor sich gehen kann: durch Zusammenbringen von Kindern, Kontakte mit Eltern und Erzieher/innen, sprachlich einfach gehaltene Erklärungen, Dialoge zwischen Erzieher/in und Kind oder durch Sprachförderzeiten in der Kleingruppe¹⁰⁷.

3.2.5. Gezielte und gelingende Sprachförderung

Unter Sprachfördersituationen versteht man Interaktionen, zu denen ein auf mehreren Ebenen komplexes, mit Hintergrundwissen angereichertes kompetentes Agieren notwendig ist¹⁰⁸. Von zentraler Bedeutung ist das Gesprächsverhalten der Sprachförderkraft, die durch die Art der Gestaltung von Gesprächen mit den Kindern in unterschiedlichen Situationen die Sprachkompetenzen der Kinder unterstützen und erweitern kann. Das Einlassen der Kinder auf das sprachliche Lernen ist von zwei Dingen abhängig: Einerseits muss die Beziehung zwischen der Erzieher/in und dem Kind von Akzeptanz, Wärme und Wertschätzung geprägt sein, denn angstfreies Sprechen ist nur dann möglich, wenn sich das Kind sicher und geborgen fühlt und sich sicher sein kann, dass Fehler erlaubt bzw. sogar erwünscht sind. Andererseits müssen die Kinder den Zweck erkennen, um die Situation gestalten zu können, mit anderen Worten: Die sprachliche Kommunikation muss für die Kinder notwendig werden, um zu einem Ergebnis des Handelns kommen zu können. Gasteiger-Klicpera/Paleczek nennen basierend auf diesen Voraussetzungen förderliche Inhalte, Gesprächsgestaltung und Strategien, die sprachliche Bildung unterstützen bzw. ermöglichen.

Hinsichtlich der Inhalte sind konkrete Situationen aus dem Alltag der Kinder zu empfehlen, wie zum Beispiel Nahrung, Kleidung, usw. Damit kann man an eine Vielzahl von Gesprächsanlässen

¹⁰⁷ vgl. Reich, 2008, 36

¹⁰⁸ vgl. Gasteiger-Klicpera/Paleczek, in: Wegner / Vetter, 2014, 51

anknüpfen, wodurch intensive Alltagskommunikationen entstehen. Auch das Miteinbeziehen von Gefühlen, Wünschen und Erlebnissen außerhalb des Kindergartens können für Gespräche in Sprachförderheiten herangezogen werden¹⁰⁹. Da Kinder im Vorschulalter die dekontextualisierte Sprache entwickeln, ist das Sprechen über Gefühle usw. von großer Bedeutung, da Ereignisse und Themen behandelt werden, die nicht mehr das Hier und Jetzt betreffen. Es wird ein Schritt der Abstraktion möglich, und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder werden erweitert. Es ist Aufgabe der Förderkraft, die individuellen Unterschiede der Kinder wahrzunehmen und auf die sich ergebenden unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen. Indem man sich an den Interessen und Entwicklungsstufen der Kinder orientiert, entstehen motivierende Interaktionen im Rahmen der Sprachförderung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Gestaltung, wobei die Art und Weise, wie die Sprachförderkraft mit dem Kind spricht¹¹⁰, grundlegend ist. Abgesehen davon, dass es wichtig ist, langsam, klar und deutlich zu sprechen, sollte die Situation nicht unnatürlich wirken. Optimal ist es, wenn die richtige Mischung von Neuem und schon Bekanntem getroffen wird, um die Kinder nicht zu überfordern. Verschiedene Satzmuster können beispielsweise sehr gut über Betonungsmuster erschlossen werden, jedoch ist die Sprachförderkraft im Zuge der Anpassung ihrer Ausdrucksweise an die des Kindes gefordert, nicht in eine zu einfache Sprachanwendung zu kippen. Als Ziel kann man einen angemessenen sprachlichen Input seitens der Förderkräfte sehen, der zur Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Kinder beiträgt.

Kinder im Vorschulalter erleben und erkennen sehr deutlich, inwieweit sie in einem Gespräch auf eine interessierte Haltung, Aufmerksamkeit, Respekt, Wertschätzung und Zuneigung stoßen, weswegen auch das Gesprächsverhalten der Sprachförderkraft gegenüber dem Kind ausschlaggebend für das Gelingen von Sprachfördermaßnahmen ist. Durch Signale der Rückmeldung wird Interesse bekundet und das Kind zu mehr sprachlichem Output motiviert. Die Körpersprache kann ebenso Zuwendung und aktives Zuhören bekunden¹¹¹.

Um eine Sprachfördersituation erfolgreich zu gestalten, sind ein sprachförderliches Gesprächsverhalten, eine positive Lernumgebung und positive Rückmeldungen wichtig. Tracy¹¹² nennt darüber hinaus noch spezifische Anregungen, um bestimmte sprachliche Muster erkennen

¹⁰⁹ vgl. Baltrusch/Dietsch/Kieferle/Knisel-Scheuring/Lattschar/Rausch et. Al, 2009, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 52

¹¹⁰ vgl. Baltrusch et al., 2009, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 52

¹¹¹ vgl. Wirts, 2011, 78-79

¹¹² vgl. Tracy, 2008, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 53-54

zu können und nennt in diesem Zusammenhang die von Motsch (2010) entwickelte „Kontextoptimierung“. Darunter versteht man eine Methode, die ursprünglich das grammatikalische Lernen bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen unterstützt, wobei dies auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung ist. Es geht um die Strategien des Stimulierens und Modellierens. Unter Stimulieren ist die Anregung zu sprachlichen Aktionen gemeint, und Modellieren bezeichnet Rückmeldungen zu sprachlichen Äußerungen des Kindes. Zum Stimulieren gehört zum Beispiel das Self-talking, auch linguistische Markierung genannt: zum Beispiel beim Tisch decken begleitet Sprechen, „hier lege ich eine Gabel und ein Messer dazu“, usw. Auch das Parallel-talking (zum Beispiel wenn ein Kind den Ball nimmt, sagt die Sprachförderkraft: „Ah, du möchtest den Ball nehmen!“) oder Fragestrategien (zum Beispiel „Wo ist das Buch? Auf dem Tisch oder auf dem Regal?“ bzw. generell W-Fragen) gehören zur Stimulation. Zum Modellieren zählt man Elemente zur Förderung wie Umformungen (zum Beispiel in grammatischer Hinsicht: Kind: „ich gehe raus“, Sprachförderkraft: „ach so, du gehst jetzt raus“), verbale Reflexion (zum Beispiel kindliche Äußerung korrekt wiedergeben: Kind: „Tatze tut essen“, Sprachförderkraft: „Ja, die Katze frisst“), Expansion (syntaktische Ergänzungen: Kind: „nass“, Sprachförderkraft: „Ja, der Ball ist nass“) und Extensionen (Sprachförderkraft: „Ja, der Ball ist ganz nass, wir können ihn mit dem Tuch abtrocknen“)¹¹³. Grundsätzlich gilt, dass positives korrektes Feedback erwünscht und negatives Feedback in der sprachlichen Interaktion mit Kindern grundsätzlich zu vermeiden ist.

Nach Baltrusch et al. ist das handlungsbegleitende Sprechen auch eine sinnvolle Strategie in der Sprachförderung. Man kommentiert automatisch ausgeführte Handlungen und bietet so den Kindern die Möglichkeit, gewisse Wörter und grammatische Strukturen in verschiedenen Handlungskontexten wahrzunehmen. Mit dem handlungsbegleitenden Sprechen werden dem Kind Modelle für sprachliches Denken angeboten, Entwicklungsmöglichkeiten für Problemlösen aufgezeigt, eine Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen hergestellt und thematische Wortschatzarbeit geleistet werden¹¹⁴.

¹¹³ vgl. Motsch, 2010, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 54

¹¹⁴ vgl. Hopp / Thoma / Tracy, 2010, 615-620

Reich¹¹⁵ nennt bezüglich der möglichen Formen der Kommunikation für die Sprachförderung die Kind-Kind-Kommunikation, den Dialog zwischen Erzieher/in und Kind, die sprachliche Darbietung und die gemeinsame Sprachproduktion von Erzieherin und Kindern.

Er schreibt der Kind-Kind-Kommunikation eine große Bedeutung zu und betont das förderliche Handeln der/des Erzieher/in durch Zurückhaltung und Laufenlassen der Kommunikation zwischen Kindern. Gefahr besteht darin, dass die/der Erzieher/in ihre Verantwortung sehr stark darin sieht, ihr Wissen an die Kinder weiterzugeben. Weiterführende Impulse sollten eher in das Gespräch der Kinder untereinander eingebracht werden, um das Gespräch voranzutreiben.

Dialoge zwischen Erzieher/in und Kind bezeichnet Reich als Grundform der Sprachförderung und nennt unter anderem Bildbetrachtungen, Gespräche über erklärungswürdige Sachverhalte oder die Verwendung einer Handpuppe als deren Bestandteil.

Zu den Darbietungen gehören Vorlesen und das authentische Erzählen. Letzteres ist nicht so planbar wie Vorlesetexte.

Eine gemeinsame Sprachproduktion von Erzieher/in und Kindern stellt beispielsweise das kollektive Erzählen dar. Hier wird der Anfang einer Geschichte von der/dem Erzieher/in erzählt, und die Kinder setzen die Geschichte fort. Auch Handpuppen- oder Rollenspiele, Singspiele, Sketche, pantomimisch begleitete Erzählungen oder kleine Theaterstücke leisten einen wertvollen Beitrag zur gemeinsamen Sprachproduktion.

Hinsichtlich aktivierender Impulse der pädagogischen Fachkräfte ist das Eingehen auf die Interessen der Kinder grundlegend, so Reich¹¹⁶. Als das wichtigste sprachliche Mittel bezeichnet er das bestätigende Aufgreifen der kindlichen Äußerung und deren inhaltliche Fortsetzung. So erfährt das Kind eine Wertschätzung seiner Aussage, sein sachliches Interesse wird beibehalten und die Motivation zu einer weiterführenden sprachlichen Erfahrung wird genutzt. Es gibt auch andere aktivierende, jedoch nicht-dialogische Impulse seitens der/des Erzieher/in, zum Beispiel die Pause. Eine Pause kann zum Weitersprechen ermutigen oder stellt eine Gelegenheit zur Verarbeitung des Gehörten dar, je nachdem ob die Äußerung vom Kind oder der/des Erzieher/in ausgeht. Auch eine Weitergabe des Wortes an andere Kinder („Was meint ihr?“ / „Schau mal hin, was meinst du?“) kann dem kindlichen Sprechen mehr Raum ermöglichen. Lobt oder bestätigt man ein Kind, kommt es oft vor, dass das Kind noch einmal gerne das Wort ergreift weswegen diese Impulse als aktivierend gesehen werden können. Genauso verschiedene W-Fragen, wie

¹¹⁵ vgl. Reich, 2008, 66-69

¹¹⁶ vgl. Reich, 2008, 73

oben bereits erwähnt, stellen auch laut Reich¹¹⁷ eine Möglichkeit dar, zu einer sprachlichen Aktivität des Kindes anzuregen.

Bei Kindern, deren Erstsprache einen Vorsprung vor der Zweitsprache hat, treten häufig Versuche von Konstruktionen in der Zweitsprache auf, zu denen die sprachlichen Mittel noch nicht ausreichend vorhanden sind. Eine/ein Erzieher/in kann zur sprachlichen Sicherheit des Kindes insofern einen wertvollen Beitrag leisten, wenn sie/er das Bemühen des Kindes lobt und ihm eine Formulierung in der Zweitsprache anbietet.

¹¹⁷ vgl. Reich, 2008, 74

3.3. Außersprachliche Aspekte der Sprachbildung

3.3.1. Qualifikationen für einen mehrsprachigen Kindergarten

Sprachbildung tritt im Kindergartenalltag jeden Tag und das ganze Jahr lang in Erscheinung. Damit sind alle sprachlichen Handlungen gemeint, von einfachen bis schwierigen Erklärungen und Darbietungen, die sich sowohl an einsprachige als auch zweisprachige Kinder richten, und an sprachlich weiter fortgeschrittenere Kinder und solche, die noch Unterstützung brauchen. Seitens der ErzieherInnen wird ein Interesse an der Vielfalt der Sprachen gefordert, sie sollen mit der Situation der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit umgehen können, Fähigkeiten der Beobachtung und sprachdidaktisches Handeln mitbringen, das eigene kontrollierte Sprechen und die eigene Arbeit organisieren.

Reich¹¹⁸ nennt in diesem Zusammenhang mehrere Punkte, die als Qualifikationen für die Sprachbildung im vielsprachigen Kindergarten anzusehen sind: für die Sprachbildung ist die Zeit bewusst einzuplanen, die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sollten erkannt und Fortschritte wahrgenommen werden, es sollten bewusste Entscheidungen über die Sprachenwahl getroffen werden, die Art des Sprechens ist ausschlaggebend, die Methoden sprachlicher Bildung sollten gekannt und eingesetzt werden, die sprachliche Bildung in der Familiensprache sollte unterstützt werden, und schließlich sollte das Interesse an sprachlicher Vielfalt geweckt werden.

Im Folgenden führe ich die genannten Punkte aus:

Da das sprachliche miteinander Handeln die Basis für die sprachliche Bildung im Kindesalter ist, stellt die Zeitknappheit und Zuwendungsmöglichkeiten dafür oft ein Problem dar. Umso mehr sollten Zeiten bewusst geplant werden, sowohl jene der bewussten Zuwendung zu den Kindern und des Sprechens, als auch jene des Rückzugs, um andere Arbeiten zu erledigen oder sich vom Reden zu erholen. Ein Zeitmanagement ist notwendig, und es ist abhängig von der gesamten Tagesplanung und –gestaltung, wofür die Leitung des Kindergartens und das Team verantwortlich sind.

Bezüglich der Kenntnisse der sprachlichen Situation der Kinder außerhalb vom Kindergarten ist es von großer Bedeutung, Elterngespräche über die Spracherziehung in der Familie und Erwartungen der Eltern an die Sprachbildung im Kindergarten zu führen. Im Kindergarten selbst werden anfangs Beobachtungen von sprachlichem Handeln der Kinder von den Erzieher/innen angestellt, um sich ein Bild davon machen zu können, ob die Kinder an den normalen Sprachbildungsaktivitäten teilnehmen können. Bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern ist es

¹¹⁸ vgl. Reich, 2008, 37-47

umso wichtiger, nicht nur die Handlungsfähigkeit im Deutschen zu berücksichtigen, sondern auch der Umgang des Kindes mit der Familiensprache.

Die Entscheidung, welche Sprache(n) im Kindergarten gesprochen werden, sollte von der grundlegenden Haltung ausgehen, dass den Sprachen der Erzieher/innen die gleiche Wertschätzung entgegen gebracht wird wie die mitgebrachten Sprachen der Kinder. Reich¹¹⁹ äußert in diesem Zusammenhang zwei Bedenken, die an dieser Stelle oft genannt werden: Einerseits die Sorge, dass Kinder, die die gleiche nicht-deutsche Sprache wie die/der Erzieher/in sprechen, sich nicht mehr anstrengen, Deutsch zu lernen, weil es anders „bequemer“ ist. Andererseits können Bedenken dahingehend bestehen, dass ein nicht korrektes Deutsch den Kindern beim Erlernen mehr Schaden als Nutzen bringt. Zum ersten Punkt ist zu sagen, dass es eine Hilfe sein kann, wenn die/der Erzieher/in häufiger auf Deutsch etwas zu den Kindern sagt bzw. die Kommunikation in der Familiensprache nur in bestimmten Zeiten oder Situationen anwendet. In den meisten Fällen antworten Kinder in der Sprache, in der sie angesprochen werden.

Bezüglich des Bedenkens, ob es Kindern beim Erlernen von Deutsch nützt, wenn sie ein nicht korrektes Deutsch angeboten bekommen, kann man sagen, dass es nur dann problematisch wird, wenn das die einzige Quelle zum Erlernen des Deutschen darstellt. Umso wichtiger sind vielfältige Angebote zum Deutsch Lernen, wie zum Beispiel unter Einbezug von anderen Erzieher/innen, Erwachsenen, Kindern oder auch Medien. Wenn es um eine Deutschförderung im engeren Sinn geht, sollten jedoch ausschließlich Personen mit sehr guten Deutschkenntnissen eingesetzt werden.

Im Hinblick auf die Wichtigkeit, auf die Art des Sprechens zu achten, sind die Erzieher/innen Vorbild für den kommunikativen Umgang mit anderen. Es geht in der Sprachbildungsarbeit darum, die Aufmerksamkeit der Kinder zu erreichen, um sie zu sprachlichen Aktivitäten anzuregen. Dafür hilfreich ist eine Abwechslung beim Sprechen selbst, was durch zum Beispiel starke Betonungen, spannende Pausen oder Färben von Stimmen realisiert werden kann. Mit Mimik und Gestik können auch Gefühlsbedeutungen gut vermittelt werden. Insgesamt gesehen steht das Ansprechen von Interessen der Kinder im Vordergrund, wodurch zur sprachlichen Aktivität angeregt werden soll.

Kennt man die Methoden der sprachlichen Bildung und weiß diese als Erzieher/in einzusetzen, kann man auch im Alltag Sprachbildung einbauen, zum Beispiel durch handlungsbegleitete

¹¹⁹ vgl. Reich, 39

Sprechen, kurze Gespräche statt schlichten Anweisungen, eingeschobene Erklärungen, Gespräche der Kinder untereinander, Beschäftigung mit erzählenden Texten oder Produktion von eigenen Texten. Sprachbildungsarbeit kann auch Bestandteil von beliebigen Sachthemen werden, indem man beispielsweise eine inhaltlich verwandte Geschichte erzählt oder sich darüber mit den Kindern austauscht.

Die aktive Wertschätzung der Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Aspekt bezüglich Qualifikationen der Sprachbildung im Kindergarten. Anstatt einer Haltung, die „nur Deutsch im Kindergarten“ duldet stellt ein Miteinbezug der Mehrsprachigkeit ein wertvolles Bildungsangebot für alle Kinder dar. Die mitgebrachten Sprachen der Kinder haben verschiedene Funktionen für sie, und es sollte ihnen ein konstruktiver Umgang damit ermöglicht werden. Reich nennt eine positiv gewertete „additive Zweisprachigkeit“¹²⁰ als Leitvorstellung zur Orientierung und meint damit eine grundsätzliche Verträglichkeit des gleichzeitigen Erwerbs zweier oder mehrerer Sprachen. Durch verschiedene Möglichkeiten kann die sprachliche Bildung in der Familiensprache unterstützt werden, wie zum Beispiel durch Ton- und Videoaufnahmen, Engagement von Eltern in der Kindergartenarbeit, wodurch man Elemente von Bildung in der Familiensprache vermitteln kann. Bezieht man zwei- oder mehrsprachige Erzieher/innen mit ein, wird zur interkulturellen Öffnung beigetragen, sowie zur sprachlichen und kulturellen Bildung aller Kinder und zur Verbesserung der Möglichkeiten der Kommunikation mit gleichsprachigen Eltern. Kindergärten, die eine Gleichberechtigung von zwei Sprachen anstreben, stellen (momentan noch) eine Ausnahme dar, zumal dafür andere Bedingungen in den Einrichtungen geschaffen werden müssen, die sich von jenen in der Welt außerhalb des Kindergartens unterscheiden¹²¹.

Geht man von einer wertschätzenden Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen aus, ist damit eine offene und akzeptierende Haltung gegenüber anderen Sprachen und den damit verbundenen Kulturen verbunden. Durch das Wecken von Interesse an sprachlicher Vielfalt ergeben sich zudem eine Reihe an Aspekten zur Stärkung einzelner sprachlichen Fähigkeiten, zum Beispiel wird die Lautverarbeitung durch die Wahrnehmung des Klanges fremder Sprachen geschärft, ergänzendes Verstehen kann durch das Folgen eines fremdsprachigen Kinderbuches angeregt werden oder das Bewusstsein für den Zeichencharakter kann durch die Feststellung, dass ein und dieselbe Sache in verschiedenen Sprachen unterschiedlich heißt, geweckt werden.

¹²⁰ Reich, 2008, 44

¹²¹ vgl. Heuchert, 1989, 31

Schließlich ist die Feststellung, aus der Kommunikation ausgeschlossen zu werden, wenn man eine bestimmte Sprache nicht spricht, ein wichtiger Anstoß und Anfang für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Mehrsprachigkeit.

3.3.2. Kompetenzen von Sprachförderkräften

Erzieher/innen in Kindergärten benötigen eine Vielzahl an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, um die Kinder in adäquater Art und Weise zu fördern. Wegner/Vetter¹²² gehen diesbezüglich auf folgende zwei Fragen ein: Erstens: Welche Bereiche sollten den Sprachförderkräften vermittelt werden, d.h. welches sind die relevanten Inhalte, die notwendig für die Gestaltung von sprachlicher Bildung sind? Zweitens: Auf welche Weise kann dies geschehen, um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen, d.h. wie können Fortbildungen gestaltet werden?

Nach Hopp et al.¹²³ kann man Sprachförderkompetenz in drei Teilbereiche unterteilen, und zwar bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen über Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Methoden und Inhalte der Sprachstandsdiagnostik), Fähigkeiten (ein Können bezüglich Auswahl, Anwendung und Auswertung der sprachdiagnostischen Maßnahmen, Befähigung zur Durchführung von Sprachförderung) und Handlungen (Umsetzen von Sprachförderung).

Neben sprachwissenschaftlichen Kenntnissen und dem Wissen über Erwerbsprozesse sind auch Techniken und Methoden, um Lernumgebungen zu schaffen und das situations- und kontextbezogene Einbauen von verschiedenen Sprachlehrelementen im Rahmen von bereichsbezogenen Kenntnissen wichtig. Gasteiger-Klicpera et al.¹²⁴ unterscheiden zwischen „unsicheren“ und „versierten“ Erzieher/innen sowohl in der didaktischen Umsetzung und der Wahl der Materialien als auch im Grad der Individualisierung der Fördereinheiten. Um auf jedes Kind mit spezifischen Sprachstand und Förderbedürfnissen individuell eingehen zu können, sind Basiskompetenzen der Sprachstandserhebung notwendig. Die dazugehörige Diagnostik hat drei Funktionen: die Selektion, mit der man förderbedürftige Kinder identifiziert, die Förderdiagnostik, mit dem man den spezifischen Förderbedarf erkennt, und die Evaluation, mit der man den Erfolg überprüft. Um dies erfüllen zu können, bedarf es eines guten Überblicks über verschiedene Möglichkeiten der Förderung.

¹²² vgl. Wegner / Vetter, 2014, 54-57

¹²³ vgl. Hopp et al., 2010, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 55

¹²⁴ vgl. Gasteiger-Klicpera, 2010, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 55-56

Kulturspezifisches Wissen spielt eine große Rolle, wenn es darum geht, die unterschiedlichen Lebenswelten, soziokulturelle Hintergründe und Sprachkulturen in die jeweiligen Fördersituationen miteinzubeziehen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt ebenso einen wichtigen Bestandteil des Erfolges von Sprachfördermaßnahmen dar.

Bei der Frage nach der Dauer der Fortbildungen ist zu beobachten, dass „unsichere“ Erzieher/innen meist nur eine sehr kurze Fortbildung für das jeweils in den Fördereinheiten angewandte Sprachkonzept erhalten haben, weswegen Fortbildungen generell zeitlich so gestaltet werden sollen, dass relevantes Wissen in fundierter Weise und breitgefächert vermittelt werden kann. Insgesamt sollten Fortbildungsinhalte so konzipiert sein, dass die Umsetzung der Konzepte im Alltag nachvollziehbar ist. Coaching und Supervision können dazu beitragen, dass man das eigene pädagogische Handeln reflektiert, und mit einer zusätzlichen Analyse der Umsetzung, einer positiv-kritischen Betrachtung des eigenen Verhaltens und dem Austausch mit Fachkolleginnen/en kann zu einer Professionalisierung des Berufsfeldes beigetragen werden, so abschließend Gasteiger-Klicpera¹²⁵.

3.3.3. Elternarbeit

Sollen die Spracherziehung und die Sprachbildung ein fester Bestandteil der Kommunikation werden, so ist die Zusammenarbeit mit den Eltern unumgänglich¹²⁶. Sie spielt eine bedeutende Rolle und sollte auf selbstverständliche Art und Weise zum Kindergartenalltag dazugehören. Das Kind gehört in sprachlicher Hinsicht zwei Bereichen an, die es beeinflussen: auf der einen Seite gibt es die Familie, auf der anderen Seite den Kindergarten, wo die Sprachentwicklung jeweils unterschiedliche verläuft. Nur wenn sowohl Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte den jeweils anderen Bereich mit den Handlungsbedingungen und Eigenrecht bzw -verantwortung akzeptieren, kann es im Interesse des Kindes zu Verständigung kommen. Für die Erzieher/innen ist es wichtig zu wissen, ob es sich beispielsweise um eine sprachliche und kulturelle Minderheit handelt, wie die Arbeits- und Wohnbedingungen der Familie aussehen, wie sich die Sprachenkenntnisse der Familienmitglieder gestalten, deren Kontakte nach außen, usw. Im besten Fall entwickeln sich schließlich Gespräche, die ohne Druck oder Wunsch geführt werden, sich durchzusetzen, den anderen überzeugen oder sich einigen zu müssen. Die Eltern und Erzieher/innen sollten Vereinbarungen darüber treffen, sich gegenseitig bei der Sprachbildung

¹²⁵ vgl. Gasteiger-Klicpera, zit. nach Wegner / Vetter, 2014, 57

¹²⁶ vgl. Reich, 2008, 78-79

und -erziehung zu unterstützen. Die Eltern können dazu einen Beitrag leisten, indem sie mit der/dem Erzieher/in über ihr Kind und die Erlebnisse im Kindergarten sprechen und eine positive Einstellung zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit zeigen. Die/der Erzieher/in kann die Eltern unterstützen, indem sie über die Sprachförderarbeit informiert und den Eltern Mitteilung über Fortschritte des Kindes macht. Der Kindergarten bzw. die Einrichtung insgesamt kann die Eltern zusätzlich durch Fragen über Zwei- oder Mehrsprachigkeit, über die Rolle der Medien, über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern, über Angebote des Kindergarten oder anderer Einrichtungen informieren und aufklären. Weitere Angebote für die Eltern stellen Bilderbücher, Spiele, und Broschüren dar, die im Kindergarten aufliegen und von den Eltern und Kindern ausgeborgt werden können. Als sehr sinnvoll erweisen sich zweisprachige Bilderbücher, da die Eltern dann dem Kind in der „besten“ Sprache vorlesen bzw. mit ihm darüber sprechen können¹²⁷.

¹²⁷ vgl. Reich, 2008, 79

4. Situation der Sprachförderung in Kindergärten in Österreich

4.1. Kindergarten als Betreuungs- und Bildungseinrichtung

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen bzw. ihre Ministerin Heinisch-Hosek erwähnt auf der Homepage zur Sprachförderung in Österreich ¹²⁸ auf der Startseite, dass die Voraussetzungen für faire und gleichwertige Startbedingungen beim Schuleintritt für alle Kinder hergestellt sein müssen, um über die wichtige Schlüsselkompetenz Sprache verfügen zu können.

Der Kindergarten als Betreuungs- und gleichzeitig Bildungseinrichtung soll die Kinder mit einer flächendeckenden und gezielten Förderung bestmöglichst auf die Schule vorbereiten. Die pädagogische Maßnahmen gründen auf dem bundesweiten „Kindergarten-Bildungsplan und dem eigens in Bezug auf Sprache entwickelten „Sprachbildungsplan für Kindergärten“.

Das verpflichtende letzte Kindergartenjahr soll den Kinder dazu verhelfen, verstärkt Anreize und Impulse zur Sprachentwicklung und zum Sozialen Lernen zu erhalten, so Heinisch-Hosek in den Einführungsworten.

Als grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse und Bildungswege werden die sprachlichen Fähigkeiten gesehen, durch die auch erst die soziale Teilhabe möglich wird. Ein Maßnahmenpaket für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in Kinderbetreuungseinrichtungen soll dazu beitragen, dass alle Kinder bei Eintritt in die Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch ausreichend beherrschen und dem Unterricht folgen können.

Die vier zentralen Bausteine des Pakets sind:

- Sprachstandsfeststellungsverfahren zur Ermittlung von Kindern mit spezifischem Förderbedarf
- Definition von bundesländerübergreifenden Rahmenzielen der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren sowie von Deutschstandards zu Schuleintritt
- Qualifizierungsangebote für Pädagog/innen/en im Rahmen von Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung
- Stärkung der Eltern in ihrer Rolle als zentrale Sprachvermittler/innen

¹²⁸ www.sprich-mit-mir.at (Zugriff am 23.5.2015)

4.2. Sprachförderung und ihre Ziele

Sprachförderung im Kindergarten soll laut Bundesministerium in allen Aktivitäten und Bildungsangeboten im gesamten Alltag vorkommen. „Es wird damit sichergestellt, dass Kinder in einer hochbedeutsamen Entwicklungsphase in ihrem Erwerb von einer, zwei oder mehr Sprachen gedeihlich begleitet und unterstützt werden.“ In weiterer Folge wird die gezielte und individuelle Förderung für diejenigen Kinder betont, die noch nicht genügend Möglichkeit hatten, die deutsche Sprache ausreichend zu erwerben – denn die Bildungssprache Deutsch ist als übergeordnetes Ziel festgelegt.

Unter Ziele der Sprachförderung werden im Bildungsplan folgende Aspekte genannt:

- Unterstützung des Deutscherwerbs
- Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Förderung von Kommunikation und Gesprächskultur
- Förderung von Buchkultur und Literacy
- Deutschförderung durch philosophische Gespräche mit Kindern
- Sprachförderung durch Verbesserung von Transitionsprozessen
- Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der deutschen Sprache

Als langfristiges Ziel wird der Erwerb von schulbezogenen Sprachkompetenzen in Deutsch bis zum Ende der Volksschulzeit gesehen.

4.3. Sprachförderung und ihre Prinzipien

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen sieht die Aufgabe von speziell ausgebildeten Sprachförderkräften darin, eine auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmte auf spielerische Art und Weise und alltagsintegrierte konkrete Sprachförderung zu gestalten. Dabei wird betont, dass darauf zu achten ist, die mehrsprachigen Kinder in ihrer gesamtsprachlichen Kompetenz wahrzunehmen und nach Möglichkeit durch den Einsatz von muttersprachlichem Personal in ihren erstsprachlichen Kompetenzen zu stärken.

Es wird von Förderung in der Großgruppe, Kleingruppe und im Dialog gesprochen, wo die/der Pädagogin/e als Sprachvorbild eingesetzt werden soll. Um das Ziel der (deutschen) Sprachförderung des Kindes zu erreichen, wird der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung

zum Kind und das Anknüpfen an Vorerfahrungen in der (deutschen) Sprache, abgestimmt auf die Bedürfnisse des Kindes, genannt.

Zentral für die frühe sprachliche Förderung ist die Feststellung eines allfälligen Sprachförderbedarfs in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen durch Kindergartenpädagoginnen/en und anderen geschulten Personen. Dies soll zur Sicherstellung des Beherrschens der Bildungssprache Deutsch nach den festgelegten Bildungsstandards zur Sprach- und Sprechkompetenz zu Beginn der Schulpflicht dienen¹²⁹.

Im Jahr 2010 wurden zwei Instrumente entwickelt, die zur Feststellung des Bedarfs an früher sprachlicher Förderung herangezogen werden: der „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kinder mit Deutsch als Erstsprache“ (BESK 2.0) und der „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“. Die dazugehörigen Elternfragebögen sind auf der Homepage in den Sprachen Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Englisch, Französisch, Türkisch und Ungarisch abrufbar.

4.4. Bildungssprachenerwerb vs. Mehrsprachigkeit

Der Erwerb der Bildungssprache Deutsch steht im Vordergrund, wenn auch die Mehrsprachigkeit Teil davon sein kann/soll, indem sie zum Ausbau dazu genutzt wird, wie in den Erläuterungen auf der Homepage des Bundesministeriums nachzulesen ist.

Wenn ein Kind bei Schuleintritt die Bildungssprache noch nicht genug beherrscht, wird es für max. zwei Jahre als außerordentliche/r Schüler/in aufgenommen. In diese Zeitraum können Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch einen besonderen Förderunterricht erhalten, wozu sie stundenweise aus dem Klassenverband herausgenommen und in Kleingruppen unterrichtet werden. An dieser Stelle wird die Wichtigkeit der Weiterentwicklung der Erstsprache in der Schule betont, was durch die unverbindliche Übung „muttersprachlicher Unterricht“ in der Volksschule unterstützt werden kann.

Auf der Homepage wird auch auf die Sprachenwahl bei Mehrsprachigkeit eingegangen, indem dazu geraten wird, mit dem Kind in derjenigen Sprache zu sprechen, die man am besten und am liebsten spricht, und es „ist gut für Ihr Kind, wenn Sie mit ihm in Ihrer Muttersprache sprechen“. Tritt der Fall auf, dass die Elternteile zwei verschiedene Sprachen sprechen, soll man die Regelung „eine Person – eine Sprache“ im frühen Kindesalter möglichst einhalten, da dann das Kind gut zwischen den Sprachen unterscheiden kann.

¹²⁹ siehe Anhang

Schließlich wird betont, dass Deutschlernen für die Bildungswege des Kindes und die Integration in die Gesellschaft sehr wichtig ist.

5. Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Blickwinkeln

5.1. Die Idee des monolingualen Idealstaats / Linguizismus & Neo-Linguizismus

In den letzten Jahren wurden zwei Diskursstränge, die zuvor nur in bestimmten Punkten miteinander verknüpft waren, zusammengeführt, und zwar der Migrations- und der Metasprachdiskurs. Laut Busch¹³⁰ wird mit Migration vor allem Bedrohung und Abwehr verknüpft, während man sich in der Metasprache mit Sprache und Sprachverwendung beschäftigt. In den letzten Jahren trat verstärkt die Ein- bzw. Mehrsprachigkeitsdebatte ans Licht, bei der es sich um eine sog. Stellvertreterdebatte handelt, so Dorostkar¹³¹. Es werden soziale Konflikte über die Sprache ausgetragen und Sprachdiskurse als Ersatz für gesellschaftlich problematische oder tabuisierte Konzepte wie Rasse, Volk oder Kultur benutzt.

Auf den ersten Blick lassen sich in politischen Debatten zwei Gruppen unterscheiden: erstens die Migrantinnen/en und zweitens die Mehrheitsbevölkerung, so Busch¹³². Bezüglich der Migrantinnen/en als Adressaten wird in diesem Zusammenhang erwähnt, dass diese Gruppe und die Zugehörigkeit zu dieser erst durch die Maßnahmen als solche definiert werden, das heißt sie werden erst durch die Zuschreibung zu solchen gemacht. Weiters wird die Beherrschung der Staatssprache als die Möglichkeit zum Zugang zu Bildung und beruflichem Erfolg sowie sozialer Teilhabe dargestellt und ist somit in ihrem eigenen Interesse (der Migrantinnen/en) zu verfolgen. Der Mehrheitsbevölkerung als zweite Adressatengruppe wird suggeriert, dass die Maßnahmen wie beispielsweise das Erlernen der deutschen Sprache dazu dienen, die nationale Identität und das bestehende Wertesystem zu wahren. Es wird sich auf die Idee des monolingualen Nationalstaats¹³³ bezogen anstatt die existierende gesellschaftliche Mehrsprachigkeit anzuerkennen und die Sprachpolitik dementsprechend anzupassen.

Fürstenau¹³⁴ erwähnt in diesem Zusammenhang, dass das Bildungsziel Mehrsprachigkeit nur in Ausnahmefällen institutionell verankert ist. Weiters kann man von „Linguizismus“¹³⁵ sprechen, wenn man die Tatsache meint, dass Bildungsprogramme für Kinder aus sprachlichen und sozialen Minderheiten in der Regel auf Assimilation, also auf eine Anpassung an die gesellschaftlich dominanten sprachlichen und kulturellen Normen abzielen. Somit hat man es im

¹³⁰ vgl. Busch, 2013, 114

¹³¹ vgl. Dorostkar, 2011, zit. nach Busch, 2013, 114-115

¹³² vgl. Busch, 2013, 114

¹³³ vgl. Hogan-Brun / Mar-Molinero / Stevenson, 2009, 11

¹³⁴ vgl. Fürstenau, 2011, in: Fürstenau / Gomolla, 2011, 34

¹³⁵ vgl. Skutnabb-Kangas, 2000, zit. nach Fürstenau / Gomolla, 2011, 34

Umgang mit Mehrsprachigkeit von Kindern immer auch mit dem Umgang mit sozialer Ungleichheit zu tun¹³⁶.

Dirim¹³⁷ definiert den Begriff „Linguizismus“ als „eine spezielle Form des Rassismus“ und bezieht sich auf Vorurteile und Sanktionen gegenüber Menschen mit einer bestimmten Sprache. Um die soziale Rangordnung zu wahren bzw. herzustellen, wird Linguizismus als Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen verwendet. Dabei erfahren die Sprachen der gesellschaftlich unten platzierten Gruppen eine Abwertung, und die Sprache der Elite wird zur Norm erklärt. Man kann von Sprache als ein konstitutives Merkmal eines Volkes¹³⁸ sprechen, wenn man beispielsweise an den Fall der „Entwelschung“ im Elsass denkt, bei der man die Bürger/innen durch die offizielle Abwertung des Französischen oder Bücherverbrennungen zu sprachlicher Assimilation zwingen wollte.

In Anlehnung an den Begriff des Neo-Rassismus¹³⁹ kann man bezüglich des Linguizismus vom Neo-Linguizismus sprechen, so Dirim¹⁴⁰. Ging es früher beim Linguizismus um ein staatlich legitimes Macht- und Unterdrückungsmittel, kann man heute vom offiziell illegitimen, aber trotzdem existierenden Linguizismus sprechen – was als Neo-Linguizismus bezeichnet wird. Dirim betont in diesem Zusammenhang, dass der Neo-Linguizismus nicht offensichtlich ist, sondern subtil agiert, während Tatsachen vorgespielt werden und über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweggetäuscht wird. Oft ist es somit schwer, Aspekte des Neo-Linguizismus zu erkennen. Für Leiprecht¹⁴¹ bedeutet „Kultur“ in Deutschland ein Ersatz für „Rasse“, womit gemeint ist, dass sozial schwächer gestellte und nicht deutsche Gruppen nicht mehr aufgrund ihrer genetischen bzw. körperlichen Merkmale benachteiligt werden, sondern durch ihre kulturellen Merkmale. Man kann somit „Kultur“ als „Sprachversteck für Rasse“ sehen. Diesbezüglich lässt sich in den letzten Jahren eine verstärkte Hinwendung des Migrationsdiskurses auf Fragen der Mehrsprachigkeit beobachten. Eine wichtige Diskussion dreht sich diesbezüglich darum, ob eine Bildung in den Herkunftssprachen notwendig sei und ob Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer schlechten Deutsch-Kenntnisse beispielsweise die Ergebnisse der PISA-Studien verschlechtern. Dadurch entstand eine Konzentration auf das

¹³⁶ vgl. Dirim, 2010, in: Mecheril / Dirim / Gomolla / Hornberg / Stojanov (Hrsg.), 2010, 92

¹³⁷ vgl. ebd., 91-92

¹³⁸ ebd., 92-93

¹³⁹ vgl. Mecheril, 2004, 176-177

¹⁴⁰ vgl. Dirim, 2010, in: Mecheril / Dirim / Gomolla / Hornberg / Stojanov (Hrsg.), 2010, 96

¹⁴¹ vgl. Leiprecht, 2001, 23

Merkmal „ Sprache“, wodurch wiederum Anfeindungen legitim wurden, die man als Rassismus bezeichnet¹⁴².

Dirim nennt verschiedene Bereiche, in denen Formen des Neo-Linguizismus bezüglich Mehrsprachigkeit auftreten, wie zum Beispiel in Medien, in der Kunst und Literatur, in der Schule, in der Bildungsadministration, in wissenschaftlichen Publikationen und bei der Integration in Zusammenhang mit der deutschen Sprache¹⁴³. Für das Interesse der vorliegenden Arbeit werde ich im Folgenden auf Aspekte des Neo-Linguizismus in der Schule eingehen:

Oft finden sich in Schulen Abwertungen von Migrantensprachen, ethnolektalen Sprechweisen und des Deutschen als Zweitsprache wieder. Der Gebrauch einer anderen Sprache als Deutsch wird auf subtile Art abgewertet, was oft die Verhängung von Sprachverboten – unter dem Deckmantel „Sprachgebot“ – zur Folge hat. Dies stellt einen offenen Linguizismus dar. Ein aktuelles Beispiel dafür ist das „Verbot des Fremdsprachgebrauchs abseits vom Unterricht“ einer Mödlinger Schule vom März 2015¹⁴⁴. Dirim bezeichnet ein „Sprachgebot“ eher als ein „Gebot des Schweigens“, und es stellt keine geeignete pädagogische Maßnahme für das Erlernen einer anderen Sprache dar. Im Gegenteil – die Schüler/innen werden in der Gestaltung der Kommunikation mit anderen eingeschränkt und sogar die Verwendung der „verbotenen“ Sprache forciert, weil Schüler/innen ihre Herkunftssprachen als Gegenprojektion verwenden, um andere zu beschimpfen usw, was wiederum von den Lehrer/innen beklagt wird. Hiermit kommt es zu dem Teufelskreis „Deutschgebot – Brechen des Gebots – Bestrafung – Übernahme – Bestrafung“, was lediglich zur Reproduktion anspornt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch Sprache, Religion und eine bestimmte Physiognomie eine ethnische Andersartigkeit festgemacht werden kann. Diese Andersartigkeit wird aus der Sicht nationalstaatlicher Normalitätserwartungen oft als Bedrohung erlebt, was eine Bekämpfung zur Folge hat. Mit Neo-Linguizismus als Macht-Instrument lassen sich die sprachlich „Anderen“ unterwerfen.

Abschließend möchte ich in Anlehnung an Dirim verschiedene Merkmale nennen, die den Neo-Linguizismus kennzeichnen: An die Stelle von Verboten rücken sog. Gebote („Wir halten uns

¹⁴² vgl. Dirim, 2010, in: Mecheril / Dirim / Gomolla / Hornberg / Stojanov (Hrsg.), 2010, 95

¹⁴³ ebd, 98-108

¹⁴⁴ <http://derstandard.at/2000013023612/Moedlinger-Schule-verbot-Fremdsprach-Gebrauch-abseits-des-Unterrichts>
(Zugriff am 4.2.2015)

alle daran, Deutsch zu sprechen“), es wird im Sinne für den Nutzen anderer argumentiert („Es ist für die Jugendlichen gut, in der Pause Deutsch zu sprechen“), die sprachlich „Anderen“ sind programmatisch miteinbezogen („Die Kinder sollen mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“), Deutsch wird auf die Stufe eines nicht der Realität entsprechenden Standards gestellt („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann.), und schließlich wird die multilinguale Realität nicht erkannt bzw. wertgeschätzt.

5.2. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

„Der Lehrer muss sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muss die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muss seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muss ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“¹⁴⁵

Wandruszka geht von einer Situation aus, in der die Sprachen und Soziolekte von Minderheitenkindern erkannt und anerkannt werden. In der Öffentlichkeit und bildungspolitischen Debatten ist hingegen das Thema der Mehrsprachigkeit umstritten. Für Wandruszka stellt die Entwicklung von mehrsprachigen Ausdrucksformen einen Wert an sich dar, und für eine sprachliche Bildung ist ein Bewusstsein über Unterschiede in den sozialen Status der Ausdrucksformen von großer Bedeutung. Folglich stellt er die Forderungen auf, jedem Sprachgebrauch einen Eigentwert zuzuerkennen, die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und nicht durch die sozial dominaten Sprache zu ersetzen und alle Kinder in eine Bildungssprache einzuführen, unabhängig von ihren mitgebrachten Sprachen und Sprechweisen. Wandruszkas Begriff der „innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ kommt hier ins Spiel: Auch einsprachig aufwachsende Kinder machen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im Sinne von sprachlicher Differenz, beispielsweise durch Dialekte oder Soziolekte, was er als „Mehrsprachigkeit der Muttersprache“ bezeichnet. Wenn Kinder in die Bildungseinrichtungen

¹⁴⁵ Wandruszka, 1979, 18

kommen, erlernen sie bereits ihre erste Fremdsprache, wenn sie mit der „transregionalen und transsozialen Kultursprache“¹⁴⁶ konfrontiert werden.

Fürstenau¹⁴⁷ sieht es als eine Aufgabe aller Schulstufen, sprachliche Bildung für eine mehrsprachige Schülerschaft zu fördern, wenn sich die Bildungschancen von Kindern aus sprachlichen Minderheiten verbessern sollen. Ich würde an dieser Stelle bereits den Kindergarten als erste „Bildungsstufe“ hierfür heranziehen.

Schließlich ist auf die Wichtigkeit der Förderung der Familiensprachen hinzuweisen¹⁴⁸, und deren systematische und langfristige Nutzung im Regelunterricht bzw. in der Bildungseinrichtung. Es ist aus dem Grund so wichtig, eine anerkennende und wertschätzende Haltung gegenüber den Kompetenzen von Kindern aus sprachlichen Minderheiten auch in einsprachigen Situationen zu haben, weil sich sonst Stigmatisierungen negativ auf die sprachliche Entwicklung und das Lernen auswirken können.

5.3. Anerkennung von Mehrsprachigkeit

Will man Mehrsprachigkeit im gesellschaftspolitischen Sinn anerkennen, muss die Wertschätzung über persönliche Äußerungen wie „Du kannst aber viele Sprachen sprechen, toll!“ o.Ä. hinausgehen.

„ja es ist gut zu hören wenn leute sagen das ist so super dass du russisch und kroatisch und bulgarisch und englisch kannst aber immer wieder jahre jahre jahre lang ich kann das nicht mehr hören warum ist das so super wenn ich damit keine arbeit finde alle sagen nur ah man hört auch deinen akzent aber das ist nicht so schlimm die leute glauben dass ich nicht richtig deutsch kann nur weil ich mit akzent spreche sie müssen aber mehr tun damit ich sage das ist anerkennung“¹⁴⁹

Frketic¹⁵⁰ nennt im Folgenden fünf Formen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit: die stille Anerkennung, die institutionelle Anerkennung, die politische Anerkennung, die Anerkennung durch Unterlassung und die individuelle Anerkennung.

¹⁴⁶ ebd., 14-15

¹⁴⁷ vgl. Fürstenau, in: Fürstenau / Gomolla, 2011, 36

¹⁴⁸ ebd., 37

¹⁴⁹ Frketic, in: Haider (Hrsg.), 2013, 182

¹⁵⁰ vgl. Frketic, in: Haider (Hrsg.), 2013, 182-185

Unter stiller Anerkennung ist der Umstand gemeint, dass es auf Ämtern und Behörden zwar oft mehrsprachiges Infomaterial gibt, jedoch persönliche Gespräche auf Deutsch geführt werden müssen. Die Frage nach der Anerkennung richtet sich nach den individuellen Perspektiven, Sprachkenntnissen und Vorstellungen der jeweiligen Personen, die darauf angewiesen sind. Taylor¹⁵¹ bezeichnet eine Nicht-Anerkennung sogar als einen Mangel an Respekt, denn Anerkennung bedeutet nicht nur ein Zeichen von Höflichkeit, sondern stelle ein menschliches Grundbedürfnis dar.

Man kann in diesen Zusammenhang weiters zwischen „papierener“ und „amtlich gelebter“ Mehrsprachigkeit unterscheiden. Erstere meint das zur Verfügung stehende mehrsprachige Infomaterial, zweitere die Möglichkeit, auf Ämtern und Behörden auch in anderen Sprachen als Deutsch zu sprechen. Frketić empfindet diese Tatsache als Seitenhieb, da schlussendlich es einem selbst überlassen bleibt, sich um eine/n Dolmetscher zu kümmern.

Unter institutioneller Anerkennung von Mehrsprachigkeit ist ein Umgang mit Menschen gemeint, der sich auf anerkennende Art und Weise auf die Teilhabe an der Gesellschaft konzentriert. Wenn beispielsweise eine Person mit nicht-deutscher Herkunftssprache beim Abgeben einer Beschwerde aufgefordert wird, mit einer/m Dolmetscher/in wieder zu kommen, obwohl die Beschwerde bereits abgegeben werden muss, kann man von Diskriminierung sprechen, da die Kosten von dieser Person übernommen werden müssen.

In Bezug auf die politische Anerkennung erwähnt Frketić, dass Österreich als Einwanderungsland bis heute nicht zu der Einwanderung und den dazugehörenden Sprachen steht. Es fehlen strukturell sichtbare Konsequenzen, und mit einer Anerkennung von Mehrsprachigkeit ist auch eine Anerkennung der Migration verbunden, was wiederum in Zusammenhang mit Thematisierungen von Rassismus und Diskriminierung steht. Es ist ein Ding der Unmöglichkeit, Behörden und Mitarbeiter/innen in Richtung Mehrsprachigkeit zu fördern, wenn zur gleichen Zeit diskriminierende Inhalte und Strukturen starr bleiben. Eine Vermischung aus Mehrsprachigkeit und Migration führt zu diesem Umstand, der aufgeklärt werden muss.

Frketić spricht weiter von Anerkennung von Mehrsprachigkeit, wenn es um das Unterlassen von Handlungen und Äußerungen geht, wie folgendes Zitat zeigt:

„also für mich ist es schon anerkennung wenn manches nicht gesagt oder
nicht getan wird wenn ich auf der straße beim einkaufen kroatisch reden

¹⁵¹ vgl. Taylor, 2009, 14

kann ohne dass jemand dazwischen schimpft sehe ich das schon als
Anerkennung das ist vielleicht pessimistisch aber es ist so“¹⁵²

In der Öffentlichkeit kommt es oft zu Diskriminierungen und rassistischen Handlungen aufgrund des Erscheinungsbildes oder dem Sprechen einer anderen Sprache, weswegen oft private Räume als einzig sicherer Ort empfunden werden. Treten solche rassistischen bzw. diskriminierenden Handlungen nicht auf, kann dies als eine Form der Anerkennung gesehen werden.

Schließlich stellt auch die individuelle Anerkennung mit allen Aspekten der Mehrsprachigkeit eine bedeutende Form der Wertschätzung dar.

5.4. Von der kultur- zur subjektspezifischen Wahrnehmung einer Person

Wenn es darum geht, Erklärungen für das „andere“ Verhalten von Personen mit Migrationshintergrund zu suchen, werden oftmals die kulturellen Unterschiede als Erklärungsursachen herangezogen. Andere Hintergründe werden nicht weiter beachtet, was den Blick durch die sog. „Kulturbrille“¹⁵³ bzw. die kulturelle Perspektive verengt, wobei gleichzeitig folgende Aspekte übersehen werden: die Tatsache der Migration selbst und ihre Auswirkungen auf die Familiengeschichte und auf das Verhältnis der Generationen und der Geschlechter, die unter Umständen nicht guten Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft, die soziale Lebenssituation oder die persönlichen und individuellen Ressourcen und Bewältigungsstrategien. Altan / Foitzik / Goltz¹⁵⁴ werfen die Frage auf, ob man zur Kulturperspektive die Migrations- oder die Diskriminierungsperspektive, die soziale Perspektive oder die des Subjekts ergänzen sollte.

Im Folgenden gehe ich genauer auf die verschiedenen Blickwinkel ein, wo es besonders darum geht, das Verhältnis aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und so unterschiedliche Deutungsmuster in der Praxis umsetzen zu können, was meiner Meinung nach wichtige Aspekte für die vorliegende Arbeit beinhaltet.

Die Migrationsperspektive

Die Faktoren, die bei der Verarbeitung von Verunsicherungen durch Migration, Alltagserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft, Brüche in Lebensbiografien oder

¹⁵² Frketic, in: Haider (Hrsg.), 2013, 184

¹⁵³ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 40

¹⁵⁴ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 41-56

Ausgrenzungserfahrungen einen Rolle spielen, sind oft in fehlenden Informationen bezüglich Angeboten, Dienste und Einrichtungen der Bildungslandschaft zu suchen. Es kommt oft vor, dass verschiedene Ausdrücke in fremden Sprachen nicht vorkommen und somit auf Unverständnis oder Missverständnis stoßen, wie zum Beispiel „Lernbehinderung“. Viele nicht-deutschsprachige Eltern denken bei einer Empfehlung für eine Förderschule oder Ähnliches an eine Einrichtung für Lernbehinderte und nehmen den Rat als Diskriminierung und nicht als Förderungsabsicht wahr. Diesbezüglich kommt die Problematik hinzu, dass „Förderschule“ in der Realität oft ein neuer Name für „Sonderschule“ ist.

Eine der bedeutendsten Hürden stellt die Sprache dar, deren Nicht-Beherrschung oft verschiedene Formen von Verunsicherungen zur Folge hat. Besonders in Einrichtungen wie Kindergärten wird dies unmittelbar von den Eltern erlebt, zum Beispiel in Situationen, in denen deutschsprachige Eltern ungeduldig werden, wenn etwas übersetzt werden muss, beispielsweise an einem Elternabend. Diese Reaktion kann zu Unsicherheiten seitens der nicht-deutschsprachigen Eltern führen. Abhilfe schaffen könnten, so Altan / Foitzik / Goltz¹⁵⁵ kurze Einzelgespräche am Ende des Elternabends oder die Organisation von privaten Personen zum Dolmetschen der Inhalte.

Häufig trifft man auf Unverständnis, wenn es darum geht, warum Eltern aus der ersten Migrantengeneration oft nach mehreren Jahrzehnten noch kaum Deutsch sprechen. Ein differenzierterer Blick auf die Migrationsgeschichte hilft diesbezüglich, um die Situation besser verstehen zu können. Die sog. Gastarbeitergeneration, der fehlende Bildungshintergrund der angeworbenen Billigarbeitskräfte und die fehlenden staatlichen Integrationsmaßnahmen tragen zur Erklärung der Situation bei. Altan / Foitzik / Goltz¹⁵⁶ betonen, nicht außer Acht zu lassen, dass es sich bei der ersten Migrationsgeneration um Pioniere handelte, denen Vorbilder für ihre biografische Situation fehlte. Ihre eigenen älteren Verwandten wie Mutter und Vater haben diese Aufgaben unter anderen Bedingungen bewältigt, manche mit positiven Ausgang und manche mit Scheitern.

Fest steht, dass durch die Migration auch Rollenerwartungen und Generationenverhältnisse modifiziert werden können. Lernt die jüngere Generation schneller Deutsch, kann die Rolle in der Familie eine andere werden als die, die im Herkunftsland bestehen würde, sind sich Altan / Foitzik / Goltz¹⁵⁷ sicher. Sind die Eltern mit der Migration und ihren Anforderungen überfordert, kann es sein, dass sie den Kindern nicht mehr ausreichend Stabilität und Orientierung geben

¹⁵⁵ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 43

¹⁵⁶ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 43-44

¹⁵⁷ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 43-44

können. Diese erlebte Hilflosigkeit kann dazu führen, dass die Kinder sich für die Eltern schämen bzw. sie aus einer Loyalität heraus verteidigen.

Die soziale Perspektive

Aus sozialer Perspektive werden oft Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem Migrationshintergrund mehr in Zusammenhang miteinander gebracht als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus. Dass man nicht aus der Herkunftskultur auf das soziale Milieu schließen kann, und umgekehrt, steht außer Frage. Ethnische Zugehörigkeit, Religion oder Zuwanderungsgeschichte können nicht als milieuprägende oder identitätsstiftende Faktoren herangezogen werden. Oft wird auch der Religion oder den kulturellen Traditionen eine zu große Rolle zugeschrieben. Altan / Foitzik / Goltz¹⁵⁸ erwähnen weiter, dass für viele die soziale Situation der Familien, die von prekären wirtschaftlichen und/oder sozialen Verhältnissen geprägt sind, ausschlaggebend für die Lebenssituation von Kindern ist als die Herkunft. Man kann auch nicht sagen, dass Eltern mit Migrationshintergrund weniger an Veranstaltungen wie Elternabenden oder –gesprächen teilnehmen als Eltern ohne Migrationshintergrund.

Die Diskriminierungsperspektive

Oft entstehen beim Kontakt zu Institutionen und öffentlichen Stellen negative Erfahrungen, Verständigungsschwierigkeiten oder Diskriminierungen, was zu Hemmungen, Vorurteilen und Unsicherheiten seitens der Migrantenfamilien führen kann.

Bezeichnend für eine Diskriminierung ist zum Beispiel den schlechteren Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund, die ihre komplette Schullaufbahn bestritten haben, als Späteinsteiger, so Hamburger¹⁵⁹. Radtke und Gomolla¹⁶⁰ sprechen in diesem Zusammenhang von „institutioneller Diskriminierung“ durch Ungleichbehandlung. Diese kommt nicht durch Absichte von Einzelpersonen zustande, sondern ist bedingt durch institutionelle Gegebenheiten wie Einschulung, Übergang in andere Schulstufen, Aufnahme des Sonderschulverfahrens, usw. Mecheril¹⁶¹ betont, dass sich diese Entscheidungen im Laufe der Schulbiographie „folgenreich verketteten“.

¹⁵⁸ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 45-46

¹⁵⁹ vgl. Hamburger, 2008, zit. nach Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 46

¹⁶⁰ vgl. Mecheril, 2004, 155-156

¹⁶¹ ebd., 157

Ausgrenzende Alltagserfahrungen gibt es zur Genüge, jedoch wird gleichzeitig meist übersehen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund sehr viel Engagement in vielerlei Hinsicht mitbringen, beispielsweise wenn es darum geht, die Kinder zu unterstützen und andere Personen bittet, wenn die Eltern selbst es nicht können. Dabei wird teils viel Aufwand betrieben, die Kinder hinzubringen, wieder abzuholen, als Dank Geschenke oder Einladungen zum Essen zu machen, usw. Altan / Foitzik / Goltz betonen¹⁶², dass viele Eltern gerne Aufgaben lösen, auch mit viel Zeitaufwand, sofern sie die Aufgabe verstehen, was von den Institutionen wie Schule oder Kindergarten nicht gesehen wird.

Die Kulturperspektive

Mit dem Blick durch die sog. „Kulturbrille“ kann oftmals die Vielschichtigkeit migrantischer Lebensrealitäten nicht wahrgenommen werden. Umso wichtiger ist es, sich vor Augen zu führen, dass nicht jede Aktion kulturbedingt sein muss, zum Beispiel kann die Nicht-Teilhabe von Angeboten von Frauen durch Schichtarbeit bzw. fehlende Versorgung der Kinder, was auf die kulturelle Rolle zurückzuführen ist, nach der an erster Stelle die Familienversorgung steht und dann erst die individuellen Interessen, oder schlichtweg durch physische Überlastung zustande kommen. Kultur ist somit nicht der ausschlaggebende Faktor für eine Teilnahme an bestimmten Angeboten.

Altan / Foitzik / Goltz¹⁶³ erwähnen den Zeitfaktor bei Projekten der Elternarbeit, um Vertrauen herzustellen. Auf den ersten Blick nimmt man oft scheinbar Desinteresse wahr, jedoch stehen oft Unsicherheiten oder Ängste dahinter. Generell besteht sehr wohl Interesse an Austausch und Unterstützung, jedoch gibt es gleichzeitig Ängste, etwas preiszugeben. Deswegen ist es umso wichtiger, vor einem Hilfsangebot das Vertrauen in die Beziehung zu stärken.

Die Autoren beobachten in diesem Zusammenhang folgende typische Haltungsstrategie von Personen aus gesellschaftlichen Minderheiten im Umgang mit staatlichen Angeboten: „Zu nutzen, was mir hilft, ohne mich auf eine zu enge Kooperation einzulassen“. Dahinter können wiederum Ängste und Unsicherheiten stehen, die es gilt, langsam abzubauen.

¹⁶² vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 47

¹⁶³ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 50-51

Die Subjektperspektive

„Eren, eine türkische Architektin, heiratet und zieht zu ihrem Ehemann nach Deutschland. Sie findet sich nun in einer abhängigeren Position wieder – ohne Unterstützung ihrer Familie, ihrer Sprache und mit Schwierigkeiten, Arbeit zu bekommen. Der Ehemann ist Bauarbeiter und möchte nicht, dass sie die deutsche Sprache lernt und einer Arbeit nachgeht. Beide haben völlig unterschiedliche Erziehungsvorstellungen. Dank der Integrationskurse, die sie besuchen muss, lernt Eren die deutsche Sprache, wird dadurch selbstbewusster und versucht mit viel Durchhaltevermögen, ihren Mann „umzuerziehen“.“¹⁶⁴

Pädagoginnen/en erleben oft Mütter, die prinzipiell andere Vorstellungen für die Erziehung ihrer Kinder haben, als es in der Realität abläuft. Seien es dominante Großmütter oder die räumlichen Bedingungen der Wohnung, die wenig Kompromisse zulassen. Altan / Foitzik / Goltz¹⁶⁵ betonen, dass solche Mütter besonders Raum brauchen, um sich über Strategien auszutauschen, damit sie ihre eigenen Vorstellungen durchsetzen können, usw.

Erklärt man Verhaltensweisen durch die Kulturbrille, finden gleichzeitig Zuschreibungen statt, die man verhindern könnte, wenn man stattdessen die Subjektbrille heranzieht. Der Blick auf die jeweilige individuelle Situation verhilft dazu, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Jeder Mensch kann sich nur dann angenommen, wertgeschätzt und willkommen fühlen, wenn verschiedene Personen in Institutionen oder im Allgemeinen nicht in vorgefertigten Bildern durch die Kulturbrille nur das sehen, was sie sehen wollen. Die Subjektbrille zielt ab auf das Sehen der Vielfalt der jeweiligen Umgangsmöglichkeiten mit den Lebenserfahrungen. Wenn man beispielsweise die kulturelle Differenz betrachten möchte, helfen vorgefertigte Bilder über „andere“ wenig, jedoch die Beschreibung von Sozialisationsbedingungen einer konkreten Gruppe viel mehr, wie zum Beispiel Fragen nach dem Normalitätsstandard für die Mitglieder dieser Gruppe, wichtige Themen zur Auseinandersetzung in der Gruppe, kollektive Bilder und Ideen für die Erklärung des Handelns und der Welt, usw. Zieht man in weiterer Folge die jeweiligen familiären und persönlichen Bewältigungsstrategien der Migration mit ein, kann man Einblick in erbrachte Leistungen und Ressourcen bekommen.

¹⁶⁴ djela-Handbuch „Vergiss..., vergiss nie,...“, 2008, zit. nach Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 56

¹⁶⁵ vgl. Altan / Foitzik / Goltz, 2011, 56

Die Berücksichtigung der sozialen Lage der Person bzw. Familie ist ausschlaggebend. Jedoch ist es wichtig, sich nicht nur auf die Individualität zu beschränken, da diese zu kurz greifen würde, wenn die strukturellen Lebensbedingungen und angebotenen kulturellen Handlungsmuster aus dem Blickfeld geraten. Zusammenfassend liegt das Interesse des subjektbezogenen Ansatzes in den jeweiligen Begründungen für das Handeln, unter Einbezug der gesellschaftlichen Einbindung.

II. Forschungsprojekt

1. Forschungsdesign

1.1. Forschungsfrage

Nach der Auseinandersetzung mit der Theorie bzw. mit dem Forschungsstand zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten und dessen Umgang in der Praxis“ möchte ich mich in diesem Kapitel näher mit der Forschungsfrage bzw. deren genaueren Definition auseinandersetzen. Ich werde aufzeigen, inwiefern man sich dem Untersuchungsgegenstand annähern kann und welche praktischen Möglichkeiten es diesbezüglich gibt.

Als Erkenntnisinteresse formuliere ich eine primäre Forschungsfrage mit mehreren Unterpunkten, anhand derer ich Zugang zu den subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der KindergärtnerInnen bekommen möchte.

Folgenden Aspekt sehe ich als Basis meines Projekts: Reich versteht das Ziel des wertschätzenden Umgangs mit Mehrsprachigkeit als „Gewinn einer offenen und akzeptierenden Haltung gegenüber anderen Sprachen und den mit ihnen verbundenen Kulturen“¹⁶⁶, bezugnehmend auf die Bildungspläne in Deutschland. Die allgemeinen Einstellungen der Kinder und – in linguistischer Hinsicht – die Stärkung einzelner sprachlicher Fähigkeiten können durch diese Haltung positiv modifiziert werden: Der Klang anderer Sprachen kann die Lautverarbeitung schärfen, das Folgen eines fremdsprachigen Bilderbuchtextes kann die Fähigkeit des ergänzenden Verstehens anregen, das Bewusstsein für den Zeichencharakter einer Sprache kann durch die Feststellung, dass ein und dieselbe Sache in verschiedenen Sprachen unterschiedlich heißt, geweckt werden¹⁶⁷.

Mein Interesse besteht darin, zu untersuchen, inwieweit die in den Kindergärten mitgebrachten Sprachen der Kinder nicht nur akzeptiert, sondern auch berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt werden.

Es ergibt sich folgende primäre übergreifende Forschungsfrage:

Wie wird die Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten akzeptiert, berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt?

¹⁶⁶ Reich, 2008, 46

¹⁶⁷ vgl. Reich, 2008, 46

Folgende konkrete Unterpunkte binde ich an die primäre Forschungsfrage an, die dann auch für die Analyse herangezogen werden:

Wie gehen die KindergärtnerInnen mit Mehrsprachigkeit um? Was ist ihre Haltung/Ausgangsbasis?

Wird die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag gelebt? Verwenden die Kinder ihre jeweiligen mitgebrachten Sprachen? Wie?

Wird Mehrsprachigkeit bei der konkreten Deutschförderung miteinbezogen? Wie?

Wie wird mit auftretenden Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens umgegangen? Wird die Mehrsprachigkeit zur Lösung genutzt?

1.2. Operationalisierung

Aus der Beschreibung der Forschungsfrage und ihren Detailspekten folgt die Darstellung der Operationalisierung. Diesbezüglich werden die Inhalte der Unterpunkte und deren Erkenntnissen relevant, was im Anschluss zum Versuch einer Beantwortung der Hauptforschungsfrage führt. Die Frage nach der Operationalisierung bezieht sich in der vorliegenden Arbeit somit auf die Identifizierung der Informationen aus Interviews.

Die empirischen Daten werden durch den Feldzugang „Besuch in einem Kindergarten“ bzw. „Interview mit einer KindergärtnerIn“ ermittelt. Die Anwesenheit vor Ort in fünf verschiedenen Kindergärten soll zu einem umfassenden Einblick in den Alltag im Kindergarten und die Arbeit mit den Kindern in Bezug auf Deutschfördermaßnahmen beitragen.

Mit der Darstellung der Forschungsliteratur zum Thema „Sprachförderung / Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ konnte bereits deutlich gemacht werden, dass für eine Untersuchung des Themas die Befragung von KindergärtnerInnen, die mit den Kindern und ihren Sprachen tagtäglich in Kontakt sind, ausschlaggebend ist.

1.3. Planungs- und Vorbereitungsphase

Im Folgenden erläutere ich den Rahmen des Forschungsprojekts, nachdem ich in den vorangegangenen Kapiteln den Forschungsstand ausführlich dargestellt sowie die Zielsetzung präzise zu formulieren versucht habe. Der Zugang zum Feld wird wie bereits im letzten Kapitel erwähnt durch einen „Besuch im Kindergarten“ anhand Interviews mit KindergärtnerInnen realisiert.

Eine Tabelle mit den einzelnen Erhebungsschritten soll den Werdegang meines Projekts veranschaulichen:

Erhebungsschritt	geplant	durchgeführt
Lektüre von forschungsrelevanter Literatur	Frühjahr 2014	Frühjahr 2014
Verfassen des Exposés	Juni 2014	Juni 2014
Vorbereitung der Datenerhebung	Juli 2014	September 2014
Kontaktaufnahme Kindergärten	September 2014	September 2014
Datenerhebung	September – Dezember 2014	Dezember 2014 – Februar 2015
Aufbereitung der Daten	Oktober 2014	März 2015
Durchführung Analyse	Dezember 2014	April – Mai 2015
Diskussion der Ergebnisse	Jänner 2015	April – Mai 2015

Die Planungsphase der Masterarbeit begann im Frühjahr 2014 mit der Lektüre von forschungsrelevanter Literatur, dem Verfassen des Exposés und der Vorbereitung der Datenerhebung. Die ersten Schritte in Richtung Forschungsprojekt ging ich im September 2014, als ich mit der Vorstellung, die fünf Kindergärten in der Stadt Vöcklabruck für meine Arbeit heranzuziehen, diese kontaktierte und fragte, ob sie für ein Interview zur Verfügung stehen würden. Nach zwei Absagen weitete ich mein Forschungsgebiet auf den Bezirk Vöcklabruck aus. Die Anfragen schickte ich per E-Mail aus, um gleichzeitig die notwendigen Informationen zu meiner Masterarbeit bzw. meinem Forschungsprojekt mitliefern zu können (siehe Anhang). Nach insgesamt 19 Anfragen konnte ich schließlich nach etlichen Wochen fünf Kindergärten sammeln, mit deren Leiterinnen ich Termine für das Interview und die Beobachtung vereinbarte. Als primären Grund für Absagen wurde Zeitmangel im Kindergartenalltag genannt, was durch die Vorweihnachtszeit mit ihren Festen bestimmt verstärkt wurde.

Ich denke, dass die Schwierigkeit der InterviewpartnerInnen unter anderem in einer gewissen Unsicherheit bestand, Einblicke in die Arbeit mit den Kindern im Kindergarten bzw. in der Sprachförderung zuzulassen. Ich habe den Eindruck, dass die Kindergartenleiterinnen bzw. Interviewpartnerinnen (gruppenführende Pädagoginnen) sich teils gefreut haben, von ihrer Arbeit mit den Kindern in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Sprachförderung zu erzählen und

Teil einer Untersuchung für eine Masterarbeit zu werden. Andererseits kam es auch oftmals zu Skepsis gegenüber meines Forschungsprojekts, was die vielen Absagen zur Folge hatte.

Um vorab auch die Eltern und Kinder über mein Projekt zu informieren, brachte ich den Kindergartenleiterinnen der fünf Kindergärten, die sich für das Interview zur Verfügung stellten, jeweils ein paar Wochen vor dem Interviewtermin kopierte Bögen. Ursprünglich hatte ich für mein Forschungsprojekt auch Videomitschnitte in Fördersituationen mit Kindern geplant, weswegen ich auch ein Informationsblatt mit einer Einverständniserklärung für die Eltern, die sie – wenn einverstanden – unterschrieben retournieren sollten, entworfen habe. Damit hätte ich sicherstellen können, dass ich keine Aussagen von Kindern bei den Videomitschnitten verwende, deren Eltern dies nicht mochten. Nachdem ich alle Interviews geführt und Beobachtungen durchgeführt hatte, stellte sich für mich jedoch heraus, dass für den Zweck meines Projekts die Inhalte aus den Interviews das Grundlegende sind, weswegen ich die Videomitschnitte schlussendlich nicht in meine Arbeit eingebaut habe.

Verzögerungen beim Fortschritte meiner Untersuchung entstanden insofern, als dass sich herausstellte, dass es mehrere Eltern waren, die nicht mit der Aufzeichnung von Fördersituationen mit ihren Kindern einverstanden waren.

Mein erstes Interview führte ich schließlich Anfang Dezember 2014 durch, das letzte Anfang Februar 2015. Parallel zur Datenerhebung wurden bereits erhobene Daten für spätere Analysen aufbereitet, wie zum Beispiel durch das Transkribieren der bereits durchgeführten Interviews. Die Analysen wurden im Mai 2015 abgeschlossen.

2. Datenerhebung

2.1. Durchführung von leitfadengestützten Interviews

Der geplante Feldzugang wird über Besuche in Kindergärten realisiert. Es handelt sich fünf um Interviews á ca. 15-20 Minuten.

Bei der Durchführung und Analyse qualitativer Interviews lehne ich mich an die vier Grundprinzipien von Helfferich¹⁶⁸ an, die bei der Planung, Durchführung und Analyse qualitativer Interviews beachtet werden sollen: Prinzip Kommunikation, Prinzip Offenheit, Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme und Prinzip Reflexivität. Dies bedeutet, dass ich in einer Kommunikationssituation den Interviewten einen offenen Äußerungsraum anbiete, in dem sie ihre Inhalte in ihrer eigenen Art und Weise ausdrücken können. Dabei achte ich darauf, die von mir angenommene Normalität nicht auf die Erzählpersonen zu übertragen, sondern die Differenz und wechselseitige Fremdheit anerkennen. Ebenso kann die interviewte Person den eigenen Part im situativen Verstehensprozess während des Interviews reflektieren als auch die Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Analyse.

Die auf der inhaltsbezogenen Ebene angesiedelten Interviews sollen einen Zugang zu den interessierenden Personen und den ihren Handlungen zugrunde liegenden Konstruktionen von Welt schaffen¹⁶⁹.

Die Interviews mit den Personen werden durch mündliche Befragungen durchgeführt, und bezüglich des zweiten wichtigen Klassifizierungsaspekts¹⁷⁰ des Grades der Offenheit bzw. Strukturierung der eingesetzten Methode setze ich eine leitfadengestützte Form von Interviews ein.

Der Vorteil von semistrukturierten Interviews ist, dass ein vorab erstellter Leitfaden Struktur und Richtung des Interviews vorgibt, und trotzdem genug Raum für offene Erzählungen bietet. Es besteht bereits ein guter Überblick bezüglich des zu untersuchenden Phänomens, sodass ich im Vorfeld gezielt Fragen formulieren kann, deren Beantwortung aber nicht durch vorgefertigte Kategorien in irgendeiner Weise beschnitten werden soll¹⁷¹. Wichtig ist hierbei, dass ich eine

¹⁶⁸ vgl. Helfferich, 2011, zit. nach Settinieri et al., 2014, 110

¹⁶⁹ vgl. Friebertshäuser und Langer, 2010, zit. nach Settinieri et al., 2014, 110

¹⁷⁰ vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, zit. nach Settinieri et al., 2014, 103-105

¹⁷¹ vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri, zit. nach Settinieri et al., 2014, 111

„permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“¹⁷² herstelle und mich an den Äußerungen des Interviewten im Gesprächsverlauf orientiere.

Helffferich¹⁷³ empfiehlt vor der Untersuchung das SPSS-Prinzip: Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren – was bedeutet, dass ich in einem Brainstorming vorab wichtige erscheinende Fragen gesammelt und sie nach inhaltlichen und chronologischen Aspekten sortiert habe. Pro Fragenbündel wird dann ein erzählgenerierender Impuls formuliert, und die Einzelfragen werden während des Interviews als Memos für mögliche Nachfragen verwendet, wenn die Erzählung beispielsweise ins Stocken gerät.

Nach Kremer¹⁷⁴ ist das Ziel des Einsatzes der Methode des leitfadengestützten Interviews das Sammeln neuer Erkenntnisse, um daraus theoretische Aussagen und letztlich Theorien abzuleiten bzw. das Überprüfen im Voraus gesetzter theoretisch begründeter Annahmen und Thesen. In meinem Forschungsprojekt geht es vor allem darum, zu überprüfen, ob im Voraus gesetzte Annahmen sich in der Realität wiederfinden lassen bzw. in welcher Form. Zusätzlich kann der Fall eintreten, dass durch neue Erkenntnisse theoretische Aussagen bzw. Theorien abgeleitet werden. Kremer erwähnt diesbezüglich, dass bereits bevor sich der Forscher der Empirie mit einer bestimmten Methode nähert, er im Hintergrund theoretisch begründete Annahmen über das Wesen der Empirie im Kopf hat. Deswegen sei eine andere Herangehensweise als die „voreingenommene“ gar unmöglich. Aus diesem Grund ist die Unterscheidung zwischen theoriengenerierender und theorienüberprüfender Methode problematisch.

In Hinblick auf die praktische Umsetzung habe ich einen Interviewleitfaden erstellt, der den Kern des leitfadengestützten Interviews darstellt. Er bildet den „ordnenden Faden“¹⁷⁵ des Gesprächs, so Kremer. Bei der Durchführung des Interviews werde ich beachten, als Interviewerin in den Hintergrund zu treten und wertende Äußerungen zu vermeiden, um die Interviewten in keiner Weise zu beeinflussen. Flick nennt in Anlehnung an Merton und Kendall¹⁷⁶ vier Kriterien für die Leitfadengestaltung und Interviewdurchführung, diese sind: Nichtbeeinflussung, Spezifität, Erfassung eines breiten Spektrums und Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen. Es soll somit erstens eine bewusste Beeinflussung des Gesprächspartners vermieden werden

¹⁷² Flick, 2012, 223, zit. nach Settinieri et al., 2014, 111

¹⁷³ vgl. Helffferich, 2011, zit. nach Settinieri et al., 2014, 111

¹⁷⁴ vgl. Kremer, zit. nach Schöneck-Voß/Voß, 2010, 7-8

¹⁷⁵ Kremer, zit. nach Schöneck-Voß/Voß, 2010, 10

¹⁷⁶ vgl. Merton/Kendall, 1979, in: Flick, 2005, 119-120

(Nichtbeeinflussung), zweitens das gezielte und genaue Fragen nach denjenigen Umständen, über die der Forscher Genaueres erfahren will, soll eingesetzt werden (Spezifität), drittens soll das Streben nach einem breiten Spektrum an relevanten Aspekten für das Forschungsthema gegeben sein und viertens: wenn der Interviewte affektive/emotionale Bewertungen äußert, sollte der Interviewer durch Nachfragen erreichen, dass diese möglichst genau und aussagekräftig sind (Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen). Nach Flick stellt dies eine idealtypische Richtlinie für das Führen von leitfadengestützten Interviews dar, bei der man je nach Gesprächssituation entscheiden sollte, ob Abweichungen von den Kriterien sinnvoll sein können und forschungsstrategisch zu rechtfertigen sind.

Kromrey¹⁷⁷ betont die Wichtigkeit, die sozialen Konstitutionsprozesse beim leitfadengestützten Interview so unmittelbar wie möglich einzufangen, was bedeutet, dass das Leitfadeninterview in einer für die Befragten natürlich Umgebung stattfindet, zum Beispiel in deren Wohnung oder an ihrem Arbeitsplatz. In meinem Forschungsprojekt werde ich die KindergärtnerInnen vor Ort im Kindergarten interviewen (zum Beispiel in der Kaffeeküche oder direkt im Gruppenraum).

Die Merkmale der Subjektivität und Reflexivität¹⁷⁸ verweisen auf den Umstand, dass bei den erhobenen Daten auch das Verhalten des/der InterviewerIn Einfluss darauf haben, womit das Leitfadeninterview selbst eine soziale Interaktion darstellt. Neben der Erfassung spezifischer Informationen geht es auch um Interpretationen und Repräsentationen von sozialen Beziehungen und soziokulturellen Bedeutungsmustern, so Schneider¹⁷⁹. Um den Einfluss der/des ForscherIn in die Auswertung miteinbeziehen zu können, sollen die Vorannahmen bewusst gemacht werden und das eigene Verhalten genau dokumentiert werden. Mithilfe eines Forschungstagebuch, das ich planmäßig während des gesamten Forschungsprojekts führe, möchte ich diese Reflexivität realisieren.

Die konkrete Durchführung der Interviews wird in Anlehnung an Mey/Mruck¹⁸⁰ in mehreren Phasen ablaufen, beginnend mit der Begrüßungsphase, darauffolgend die Eröffnungsphase,

¹⁷⁷ vgl. Kromrey, 2002, 32

¹⁷⁸ vgl. Breuer/Mruck, 2003, Art. 23

¹⁷⁹ vgl. Schneider, 2002, Art. 23

¹⁸⁰ vgl. Mey/Mruck, 2007, zit. nach Naderer/Balzer, 2007, 259

anschließend wird an den Fragen des Leitfadens gearbeitet und schließlich wird das Interview beendet, indem zu Rückfragen und Ergänzungen aufgefordert wird.

Mit den unten angeführten Fragen an die KindergärtnerInnen führe ich die semistrukturierten Interviews durch, da dadurch einerseits Struktur und Richtung des Interviews vorgegeben und andererseits Raum für offene Erzählungen geboten wird¹⁸¹:

1. Wie viele Kinder gibt es im Kindergarten Wie viele Gruppen? Wie sind diese organisiert? (Mädchen/Buben, Alter)
2. Welche Sprachen sprechen die Kinder? Welche Sprachen bringen sie mit?
3. Wie viele Kinder haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?
4. Bitte schildern Sie mir den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch ein bisschen genauer!
5. Gibt es bei der Sprachförderung bestimmte Konzepte, nach denen Sie vorgehen?
6. Was machen Sie in einer konkreten Fördersituation, wenn ein Kind etwas nicht versteht bzw. nicht reagiert? Wie reagieren Sie? Können Sie mir ein Beispiel für so eine Situation nennen?

Die primäre übergreifende Forschungsfrage lautet:

Wie wird die Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten akzeptiert, berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt?

An diese angebunden sind folgende Unterpunkte, die später auch für die Analyse herangezogen werden:

Wie gehen die KindergärtnerInnen mit Mehrsprachigkeit um? Was ist ihre Haltung/Ausgangsbasis?

Das Ergebnis auf diese Frage entwickelt sich aus dem Erzählen. Ich habe mit Absicht keine konkrete Frage formuliert, durch deren Antwort ich mir Rückschlüsse erwarten würde können, da ich der Ansicht bin, dass die persönliche Haltung in einem Bereich durch mehrere subjektiv empfundene Sichtweisen zustandekommt. Zudem erhält man durch das Erzählen lassen der

¹⁸¹ vgl. Daase / Hinrichs / Settinieri zit. nach Settinieri, 2014, 111

InterviewpartnerIn ohne jegliches Zutun in Form von Nachfragen usw. automatisch Hinweise dafür, worin die Ausgangsbasis bzw. Einstellung bzw. Mehrsprachigkeit besteht.

Die Einsicht, aus der Kommunikation ausgeschlossen zu werden, wenn eine Sprache gewählt wird, die man nicht spricht, erscheint mir persönlich als ein wichtiger Grund für die Auseinandersetzung mit einem verantwortungsvollen Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit. Der Kindergarten stellt den ersten Zugang in eine Institution für Kinder dar, und ich denke, dass die von Beginn an bewusste Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einen wichtigen Beitrag für das Wohlbefinden – im Sinn von nicht von der Kommunikation ausgeschlossen sein – der Kinder leisten kann.

Diesbezüglich interessiert mich auch der Zugang zum Thema „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Mehrkulturheit“ im Kindergarten bzw. mit welcher Haltung den Kindern mit Migrationshintergrund entgegengetreten wird. Werden die Kinder eher als Vertreter von verschiedenen Kulturen gesehen oder werden sie als Subjekte wahrgenommen? Diese Frage möchte ich mit dem ersten Unterpunkt näher beleuchten.

Wird die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag gelebt? Verwenden die Kinder ihre jeweiligen mitgebrachten Sprachen? Wie?

(Dieser Punkt bezieht sich auf die Frage 4 im Interview.)

Wird Mehrsprachigkeit bei der konkreten Deutschförderung miteinbezogen? Wie?

Dieser Punkt bezieht sich auf die Frage 5 im Interview. Bezüglich der Deutschförderung sind es am Ende die ErzieherInnen, die durch sprachaktivierendes Verhalten und gezielte Fördermaßnahmen die Kinder sprachlich unterstützen. Mich interessiert der Anspruch, den die KindergärtnerInnen in Bezug auf ihr „Konzept“ der Deutschförderung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit erfüllen wollen. Es soll um den Aspekt gehen, inwieweit die Mehrsprachigkeit für die Deutschförderung genutzt wird.

Wie wird mit auftretenden Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens umgegangen? Wird die Mehrsprachigkeit zur Lösung genutzt?

Dieser Punkt bezieht sich auf die Frage 6 im Interview.

2.2. Ethische Gesichtspunkte

In jeder wissenschaftlichen Forschung werden allein durch die Anwesenheit der Forschenden Veränderungen am Forschungsgegenstand bewirkt, was zu nicht geplanten Nebenfolgen führen kann. Ich orientiere mich an ethischen Prinzipien und Grundsätzen, um diese Nebenfolgen so gering wie möglich zu halten. Zu den obersten Prinzipien gehören die Menschenwürde und die Menschenrechte, so Schnell/Heinritz¹⁸².

Ich strebe in meinem Forschungsprojekt eine autonome und freie Entscheidung seitens der ProbandInnen an, die die informierte Einwilligung umfasst. Darunter versteht man die bewusste Zustimmung einer Person (oder ihres bevollmächtigten Vertreters) als Proband am Forschungsprojekt teilzunehmen. Für mein Forschungsprojekt informiere ich sowohl die KindergärtnerInnen als InterviewpartnerInnen als auch die Eltern über meine Forschung, ebenso die Kinder bei den Besuchen in der Gruppe zum Kennenlernen der Einrichtung. An der primären Forschung direkt nehmen zwar nur die KindergärtnerInnen in Form von InterviewpartnerInnen teil, jedoch soll erstens meine Anwesenheit in der Gruppe an den Vormittagen auch für die Kinder und Eltern transparent gemacht werden. Zweitens hätten für die Ergänzung der Erkenntnisse mittels der Videosequenzen die Eltern als Erziehungsberechtigte um Einverständnis der Verwendung der gesammelten Daten gebeten werden müssen.

Die Zustimmung der informierten Einwilligung der InterviewpartnerInnen muss folgende für mein Forschungsprojekt relevanten Kriterien¹⁸³ erfüllen:

- der/die Teilnehmende wird ausreichend sowohl über den Gegenstand und die Hintergründe der Studie als auch über Rechte und Risiken informiert,
- der/die Teilnehmende hat stets die Möglichkeit, sich in ausreichender Zeit sich für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden,
- die Zustimmung ist freiwillig und kann jederzeit zurückgezogen werden.

Die erhobenen Daten aus den Interviews unterliegen dem Datenschutz und werden pseudonymisiert, sicher aufbewahrt und nach Abschluss der Forschung vernichtet. Im Anhang ist die Einverständniserklärung für die Interviewpartnerinnen und Eltern nachzulesen.

¹⁸² vgl. Schnell/Heinritz, 2006, 20

¹⁸³ vgl. Schnell/Heinritz, 2006, 20

Schnell/Heinritz¹⁸⁴ nennen weitere forschungsethische Prinzipien, nach denen ich in meinem Forschungsprojekt vorgehe. Diese sind:

- Prinzip: Man muss als Forscher begründen können, warum zum Thema Forschung überhaupt notwendig ist, das heißt das Thema muss relevant sein, und es darf vorher noch von niemand anderem beantwortet worden sein.

Die Frage nach dem Miteinbezug von Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung im Kindergarten ist meines Erachtens eine sehr aktuelle, da einerseits immer häufiger die Situation der Mehrsprachigkeit vorzufinden ist bzw. diese eine nicht zu verleugnende Tatsache darstellt, und andererseits bestehende Konzepte der Deutschförderung die Mehrsprachigkeit kaum vorschlagen, diese miteinzubeziehen. Ich möchte mit meinem Forschungsprojekt exemplarisch untersuchen, wie die Realität in Kindergärten und die Praxis im Kindergartenalltag und bei der Deutschförderung aussehen kann.

- Prinzip: Man muss als Forscher das Ziel der Forschung und die Umstände, unter denen die Probanden mitwirken, erklären können.

Das Ziel der Forschung ist in Kap. I. 0. (Einleitung) dargestellt.

- Prinzip: Man muss als Forscher das methodische Vorgehen des Vorhabens explizit machen können. Dabei ist zu beachten, dass Menschen niemals zur Teilnahme an der Forschung gezwungen und keinen Qualen ausgesetzt werden dürfen.

Das methodische Vorgehen meines Projekts ist in Kap. II. 1. und II. 2. (Forschungsdesign und Datenerhebung) beschrieben.

- Prinzip: Man muss als Forscher einschätzen können, ob durch die Forschungstätigkeit ethisch relevante positive oder negative Folgen für den Probanden entstehen. Dies beinhaltet nicht nur eine „informierte Zustimmung“ seitens des Mitwirkenden, sondern auch das Eingehen während der Forschungstätigkeit (zum Beispiel Interview), womit man teils Daten erhält, die nicht immer für das Forschungsvorhaben relevant sind.

Hier angesprochene Punkte sind in den Transkriptionen (siehe Anhang) nachzulesen.

- Prinzip: Man muss als Forscher vor der Realisierung des Vorhabens die Verletzungen und Schäden, die möglicherweise auftreten könnten, abschätzen.

¹⁸⁴ vgl. Schnell/Heinritz, 2006, 21-23

- Prinzip: Man muss als Forscher gegebenenfalls eine ethische Prävention initiieren (in Anlehnung an das 5. Prinzip). Das Forschungsvorhaben bzw. dessen Folgen darf nicht gegen die Menschenwürde bzw. Menschenrechte verstoßen.

- Prinzip: Man darf als Forscher keine falschen Aussagen über den Nutzen der Forschung abgeben. Das bedeutet, dass der Proband über den Grund der Forschung informiert werden muss, wobei man nicht lügen oder etwas versprechen darf, was nicht eingehalten werden kann.

Mittels der Informationsblätter mit der Beschreibung meines Forschungsprojekts (siehe Anhang) habe ich die Interviewpartnerinnen über den Grund der Forschung in Kenntnis gesetzt.

- Prinzip: Man muss als Forscher die geltenden Datenschutzbestimmungen beachten. Dazu gehört die Anonymisierung der Daten, und wenn dies nicht möglich ist, dann muss der Proband darüber informiert werden, und er muss damit einverstanden sein.

Ich habe die durch die Interviews und Beobachtungen Daten anonymisiert, und ich werde die Tonband- und Videoaufnahmen nach der Abschlussprüfung vernichten.

2.3. Reflexion zur Datenerhebungsphase

Bei der Phase der Datenerhebung – der Durchführung der Interviews in den Kindergärten – werde ich vor verschiedene Herausforderungen gestellt. Zum einen komme ich als den Kindern und Pädagoginnen „fremde“ Person in die Kindergärten, um die Interviews durchzuführen, und zum anderen fühle ich mich nach jeweils ein paar Minuten gar nicht mehr fremd: Die Kinder kommen großteils innerhalb kürzester Zeit zu mir, wollen wissen, warum ich da bin, fordern mich zum Mitspielen auf, usw.

Bis die Interviewpartnerinnen es organisiert haben, mit mir an einem einigermaßen ruhigen Platz über meine Fragen an sie zu sprechen, vergehen in jedem Kindergarten jeweils nur ein paar Minuten, jedoch reichen diese jedesmal aus, um ein eindrucksvolles Bild von der jeweiligen Einrichtung zu bekommen. Die Art und Weise des Umgangs zwischen Pädagoginnen und Kindern, Pädagoginnen bzw. Kindern untereinander, die räumlichen Gegebenheiten und Gestaltung der Gruppenräume, die vorhandenen Materialien, die Lautstärke des miteinander Sprechens, das Tempo des miteinander Agierens, und nicht zuletzt die Art und Weise, wie man mir begegnet – das alles darf ich noch vor dem Führen der Interviews erleben. Diese Eindrücke im Interview außen vor zu lassen und nicht wertend miteinzubeziehen, stellt eine nicht auf diese Weise erwartete Herausforderung für mich dar, die ich – so hoffe ich – gut bewältigt habe.

Ein interessanter Aspekt ist die Erfahrung, dass die Inhalte der Interviewfragen sich teilweise in der Theorie sehr von der Praxis unterscheiden. Von einer Pädagogin wird beispielsweise das Vorgehen bei der Sprachförderung und der Miteinbezug der mitgebrachten Sprachen erläutert, was sich in der anschließenden freien Beobachtung nicht bestätigen lässt. Umgekehrt verhalten sich insgesamt die Pädagoginnen viel offener und intuitiver in Bezug auf die mehrsprachigen Kinder und den Umgang mit den mitgebrachten Sprachen als im Interview beschrieben.

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass für die vorliegende Arbeit die Datenerhebung mittels Führen von Interviews durchgeführt wird, weswegen die beschriebenen Beobachtungen nicht in die Analyse bzw. Auswertungen miteinbezogen werden.

Es wäre interessant, sich in weiteren Projekten mit der behandelten Thematik noch intensiver auseinander zu setzen, indem man auch teilnehmende Beobachtungen oder Videosequenzen dafür heranzieht.

3. Datenaufbereitung durch Transkription

Transkription wird verstanden als das Übertragen mündlicher Aussagen von einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form, deren Ziel es ist, die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache zu überwinden, Mündlichkeit schriftlich festzuhalten, um sie schließlich für Analysen zugänglich zu machen¹⁸⁵. Bei der Entscheidung für eine Transkriptionskonvention werden zwei Ansprüche deutlich, die in gewisserweise entgegengesetzt sind, und zwar soll einerseits das Gesprochene so detailliert wie möglich wiedergegeben werden, und andererseits erschweren zu viele Details und Informationen die Lesbarkeit des Transkripts¹⁸⁶.

Für mein Forschungsprojekt orientiere ich mich an einer notwendigen Fokussierung auf die relevanten Aspekte, wobei mir folgende Fragen¹⁸⁷ als hilfreich erscheinen: An welche Adressaten richtet sich das Transkript? Wie genau/detailliert soll transkribiert werden? Welche Aufgabe hat das Transkript? Wie hoch kann der Arbeitsaufwand für die Erstellung sein?

Für mein Forschungsprojekt entscheide ich mich für ein einfach gehaltenes Transkriptionssystem, da für die Interviews zu keinem Zeitpunkt eine linguistische Analyse vorgesehen ist und somit ein Transkriptionssystem gewählt werden kann, das die Lesbarkeit des Transkripts unterstützt und den Arbeitsprozess nicht unnötig in die Länge zieht.

Für die Transkription an sich halte ich mich an die von Dittmar¹⁸⁸ vorgeschlagenen Angaben zur Identifikation von Sprechern, Kommunikationssituationen, Transkription, Korpus usw. Im Transkriptionskopf gebe ich einen Überblick über diese Metadaten, die als Authentizitätsnachweis dienen. Dazu gehören unter anderem der Kontext der Aufnahme (Aufnahmedatum, -ort, -dauer, Art der Daten, Name des Aufnehmenden), Angaben zu den Sprechenden unter Verwendung eines eindeutigen Alias (Geschlecht, L1, L2, Herkunft, Alter, usw.), Angaben zum Gesprächsverlauf und Angaben zur Transkription (Name des Transkribierenden), sofern relevant für das Projekt.

Die Interviews werden abgehört und in Word-Dokumente transkribiert. Dabei werden die Zeilen durchgehend nummeriert und Pausen des Schweigens mit Punkten gekennzeichnet (...). Die Übertragung vom Tonband ist wortwörtlich, und teils werden dialektale Ausdrücke sinngemäß in die deutsche Hochsprache umformuliert.

¹⁸⁵ vgl. Mempel/Mehlhorn, zit. nach Settinieri et al., 2014, 147

¹⁸⁶ vgl. Dresing/Pehl, 2011, 13, zit. nach Settinieri et al., 2014, 148

¹⁸⁷ vgl. Mempel/Mehlhorn, zit. nach Settinieri et al., 2014, 148

¹⁸⁸ vgl. Dittmar, 2009, 97, zit. nach Settinier, 2014, 152

4. Datenanalyse

4.1. Methode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Daten wird auf interpretative Art und Weise passieren. Das Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, systematisch und intersubjektiv überprüfbare Textanalysemethode zu entwickeln, die trotz der Interpretationsbedürftigkeit und Bedeutungsfülle sprachlichen Materials wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird¹⁸⁹.

Eine klar umrissene und theoretisch begründete Fragestellung bildet den Ausgangspunkt, und es werden Kommunikationsinhalte jeder Art nach festgelegten Regeln in Kategorien klassifiziert. Durch eine systematische Interpretation wird die inhaltliche Bedeutung von Aussagen ermittelt, ohne das Material auf quantifizierbare Aussagen zu reduzieren. Zu diesem Zweck wird nach der Sichtung des Materials ein System von Kategorien festgelegt, anhand dessen durch die interpretativen Techniken der Zusammenfassung, induktive Kategorienbildung, Explikation und/oder Strukturierung Aussagen aus dem Text herausgefiltert werden¹⁹⁰. Den Kern jeder qualitativen Auswertung ist das Kodieren, wobei darunter ganz allgemein „die Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen“¹⁹¹ verstanden wird. Bei der Entwicklung eines Kategoriensystems nennt Mayring zwei Wege der Kategorienbildung, und zwar die induktive und die deduktive. Bei der induktiven Kategorienbildung werden die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt, bei der deduktiven Kategorienbildung wird das Material anhand vorab erstellter Kriterien bearbeitet¹⁹². In Bezug auf die vorliegende Arbeit kommt die zweite Variante zum Einsatz.

Für die Analyse qualitativer Daten wird meistens die qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Kromrey versteht darunter „eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträger durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die deutlich über das analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollten“¹⁹³. Als Ausgangsbasis einer Inhaltsanalyse steht ein schriftliches Dokument wie zum Beispiel Protokolle einer Beobachtung, Notizen eines Fallbeispiel oder, wie in meinem Fall, Interviewprotokolle bzw. Transkripte. Als erstes grundlegendes Prinzip der Inhaltsanalyse setzt

¹⁸⁹ vgl. Muckel, 2001, zit. nach Settinieri et al., 2014, 218

¹⁹⁰ vgl. Mayring, 2000, 8-9

¹⁹¹ Kuchartz, 2010, 57

¹⁹² vgl. Mayring, 2000, 8

¹⁹³ Kromrey, 2002, 298

Cropley¹⁹⁴ die Kodierung der Rohdaten fest¹⁹⁵. Der Sinn bei qualitativen Auswertungen darin liegt, den Kern der Aussagen zu begreifen. Die Schritte Zusammenfassung und Klärung des Kodierungsprozesses sind praktische Schritte, die nach Cropley¹⁹⁶ vor dem Anfang der eigentlichen Auswertung stehen und somit als Voraussetzung für die Auswertung gesehen werden können. Unter Zusammenfassung versteht man das Weglassen des Materials des Rohtextes, das aus dem zu analysierenden Text entfernt werden kann, insbesondere bei Interviews sind das zum Beispiel Verzögerungen, Unterbrechungen, Wiederholungen, nicht zu Ende geführte Aussagen, usw. Bei der Klärung eines Textes geht es um Umformulierungen des Textes, damit der Sachverhalt eindeutig klar ist, ohne dass die Sichtweise des Interviewpartner verändert wird. In meinen Interviews kommen zum Beispiel zahlreiche Dialektausdrücke bzw. umgangssprachliche Formulierungen vor, die ich nach der Transkription insoweit umformuliert habe, als dass sie objektiv verständlich werden.

Der nächste Schritt in der qualitativen Auswertung ist die Entscheidung zwischen induktiver und deduktiver Herangehensweise¹⁹⁷. Der deduktive Ansatz basiert auf Erwartungen, wobei die Entdeckung von Unterschieden bezüglich der Art und Weise, wie sich irgendetwas manifestiert, als Forschungsanliegen zu nennen ist. Fragen wie „Ist das Phänomen überhaupt sichtbar?“, „Wie wird es von den befragten Personen erlebt?“ oder „Welche Rolle spielt es in ihrer Konstruktion der Realität?“ kommen diesbezüglich zum Einsatz.

Eine weitere Form der Analyse ist der baukastenartig-logische Zugang¹⁹⁸, der in der vorliegenden Arbeit zum Einsatz kommt:

Nachdem die Schritte der Bereinigung und Klärung des Textes (siehe oben) erfolgt sind, wird der Inhalt in kleinere Einheiten zerlegt, die kurze Aussagen darstellen und jeweils eine einschlägige Idee enthalten, die „Inhaltseinheiten“ genannt werden. Diese Aussagen bezeichnet man als Baukästen, aus denen der Text in seiner Ursprungsform bestand, die objektiv nachvollziehbar und nach logischen Regeln von der / vom Forscher/in festgelegt werden. Die Reliabilität wird dann begünstigt, wenn auch ein/e zweite/r Forscher/in den Text auf ähnliche Art und Weise zerlegen würde. In der vorliegenden Arbeit habe ich Kolleg/innen/en gebeten, die Interviews auf

¹⁹⁴ vgl. Cropley, 2011, 167

¹⁹⁵ Anmerkung: Da es sich bei meinem Forschungsprojekt um eine qualitative Untersuchung handelt, lasse ich in den weiteren Ausführungen die quantitative Perspektive beiseite und erläutere den Zugang in qualitativen Studien.

¹⁹⁶ vgl. Cropley, 2011, 169

¹⁹⁷ vgl. Cropley, 2011, 169-170

¹⁹⁸ vgl. Cropley, 2011, 171-173

baukastenartig-logische Art zu zerlegen, und wir konnten unabhängig voneinander sehr ähnliche Ergebnisse erhalten. Nach dem Schritt der Festlegung der Inhaltseinheiten werden sie in Gruppen von Einheiten mit ähnlichem psychologischem Inhalt bzw. in übergeordnete Gruppen kombiniert. Diese nennt man „Kategorien“. Somit wird aus den Baukästen eine neue psychologische Struktur aufgebaut. Bei der Feststellung von Inhaltseinheiten geht man von einem auf sinntragenden Inhaltseinheiten aufgebauten Baukasten-Ansatz aus, so Cropley¹⁹⁹. Den Text zerlegt man in diese Inhaltseinheiten, wobei diese als Textfragmente zu verstehen sind, die einschlägige Aussagen über den Untersuchungsgegenstand enthalten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass nur solche Aussagen von Interesse sind, die die Konstruktion des Untersuchungsgegenstandes durch einen spezifischen Gesprächspartner widerspiegeln.

Schließlich arbeitet man „Konzepte“ heraus. Darunter versteht man die den Kategorien zugrunde liegenden abstrakten, allgemeinen und wissenschaftlichen Prinzipien. Der abschließende Vorgang besteht somit aus der Festlegung von abstrakten, allgemeinen und wissenschaftlichen Prinzipien aus konkreten, subjektiven und nicht-wissenschaftlichen Aussagen.

Ich möchte die Beschreibung der Qualitativen Inhaltsanalyse durch Aspekte von Mayring²⁰⁰ abschließen: Die Qualitative Inhaltsanalyse hat Kommunikation zum Gegenstand, es handelt sich in der Regel um Sprache; sie arbeitet auch mit Textprotokollen, wodurch von fixierter Kommunikation gesprochen werden kann; es wird eine systematische Vorgehensweise praktiziert, die nach gewissen für andere nachvollziehbaren Regeln abläuft; sie geht theoriengeleitet vor, was bedeutet, dass das Material bezüglich einer theoretischen Fragestellung untersucht wird und die Ergebnisse vom Theoriehintergrund her interpretiert werden; sie ist eine schlussfolgernder Methode.

Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sollen in der vorliegenden Arbeit durch den Einsatz der Parallel-Analyse durch Kolleg/innen/en, durch Nachvollziehbarkeit und durch die theoretischen Ausführungen gestützt werden.

¹⁹⁹ vgl. Cropley, 2011, 172

²⁰⁰ vgl. Mayring, 2010, 12-14

4.2. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

4.2.1. Fragestellung und Hypothesen

Die primäre übergreifende Forschungsfrage lautet:

Wie wird die Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten akzeptiert, berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt?

An diese angebunden sind folgende Unterpunkte:

- *Wie gehen die KindergärtnerInnen mit Mehrsprachigkeit um? Was ist ihre Haltung/Ausgangsbasis?*
- *Wird die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag gelebt? Verwenden die Kinder ihre jeweiligen mitgebrachten Sprachen? Wie?*
- *Wird Mehrsprachigkeit bei der konkreten Deutschförderung miteinbezogen? Wie?*
- *Wie wird mit auftretenden Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens umgegangen?*

Die Grundhypothese lautet:

Die befragten Kindergartenpädagoginnen akzeptieren und berücksichtigen die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten, greifen diese auf und nutzen sie für die Deutschförderung.

Die zu prüfenden Hypothesen lauten:

Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Vertreter von Kulturen

Zu prüfende Hypothese 1:

Die ausgewählten Kindergartenpädagoginnen verfügen über eine bewusste Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, und sie sind sich dessen bewusst, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit einen wichtigen Beitrag für das Wohlbefinden der Kinder darstellt, wenn es darum geht, von der Kommunikation (nicht) ausgeschlossen zu werden. In diesem Zusammenhang werden die Kinder eher als „Subjekte“ und nicht als „Vertreter von verschiedenen Kulturen“ gesehen.

Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag

Zu prüfende Hypothese 2:

Die Kinder verwenden ihre mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag (in unterschiedlichem Ausmaß und auf verschiedene Art und Weise).

Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung

Zu prüfende Hypothese 3:

Bei der konkreten Deutschförderung wird die Mehrsprachigkeit mit einbezogen.

Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens

Zu prüfende Hypothese 4:

Bei auftretenden sprachlichen Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens wird die Mehrsprachigkeit zur Lösung genutzt.

4.2.2. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Forschungsprojekts dargestellt und im Anschluss daran interpretiert. Die Aussagen der Kindergartenpädagoginnen werden in tabellarischer Form präsentiert.

4.2.2.1. Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Kulturen-Vertreter

Päd. Kiga B	Damals, das ist jetzt auch schon 10 Jahre her, da war die Pädagogik auch nicht so, dass man sagt, es ist wichtig, dass du deine Familiensprache mitnimmst in den Kindergarten, sondern es ist wichtig, dass wir eine gemeinsame Sprache haben, das ist Deutsch. (187-189)
Päd. Kiga C	Es wird nicht verboten, dass die sich in ihrer Muttersprache unterhalten, sondern es wird gefördert. (306)
Päd. Kiga C	Wir versuchen auch im Alltag mehrsprachig zu sein, es wird englischer Kindergarten angeboten, und auch verschiedene Lieder, Gedichte werden auf Bosnisch, Kroatisch, Türkisch, Rumänisch angeboten. (310)
Päd. Kiga D	Wir bemühen uns, dass wir auf Augenhöhe mit den Kindern bleiben. (440)
Päd. Kiga D	Das ist einfach das Wichtigste, das Kind muss sich wohl und geborgen fühlen, damit es was lernen kann. Das ist einfach bei uns die Grundbasis. (443-444)
Päd. Kiga D	Generell ist jedes Kind so angenommen wie es ist, und jeder kommt mit seiner Sprache. (482)
Päd. Kiga D	Basis für mich ist, dass jeder in seiner Sprache ankommt. (489)
Päd. Kiga D	Das heißt, jeder spricht in seiner Sprache, und da, wo wir uns verbinden, da passiert dann Deutsch. (504-505)
Päd. Kiga D	Es hat alles seine Berechtigung, das ist für mich ganz wichtig. (510)
Päd. Kiga D	Eine Sprache sehe ich dann als Barriere, wenn ich mich persönlich selbst nicht weiterentwickeln will und wenn ich die fehlende Offenheit habe. (512-514)
Päd. Kiga D	Wir sehen Kinder als gleichberechtigt und als Partner im Kindergarten, und nicht mehr „ich bin die Erzieherin, und du bist das Kind, und du hast zu tun, was ich will“. Bei uns geht es darum, die Gleichberechtigung auf allen Ebenen zu leben. Ich stelle mich dem Kind als Partner zur Verfügung, dass es kommunizieren kann, egal in welcher Form, ob das jetzt nonverbal ist, ob das verbal ist, ob das über Gesten oder über Materialien ist – das ist zweitrangig. Aber Kinder sind kompetent und dürfen genau das im Kindergarten leben. (603-608)
Päd. Kiga E	Die Zweitsprache soll auf keinen Fall als Defizit gesehen werden, sondern als Chance.

	Irgendwann wird es bestimmt eine Bereicherung für ihn sein, dass er zwei Sprachen kann. (675-677)
Päd. Kiga E	Wir ermutigen auch die Eltern, dass sie weiterhin die Muttersprache fördern, weil nur auf die gute Mutterprache die Zweitsprache aufgebaut werden kann. (677)

Tabelle 3: Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Kulturen-Vertreter

Es kommt zum Ausdruck, dass man sich heute an andere pädagogische Haltungen bezüglich Mehrsprachigkeit richten soll als vor 10 Jahren, als der Fokus darauf lag, eine gemeinsame Sprache zu finden – Deutsch – und nicht so viel Wichtigkeit auf das Mit-Herreinnehmen der Familiensprachen in den Kindergarten gelegt wurde. Es herrscht in drei Fällen ein Bewusstsein darüber, wie wichtig es aus mehrerer Hinsicht ist, die Herkunftssprache UND die Zweitsprache Deutsch zu fördern, zumal diese als gleichwertig anzusehen sind und sich auch Vorteile durch die Mehrsprachigkeit ergeben – in einem Fall (erst) im späteren Leben des Kindes. In einem Kindergarten wird versucht, die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag insofern zu leben, als dass verschiedene Lieder und Gedichte usw. auf die mitgebrachten Sprachen der Kinder übersetzt und dann gemeinsam gesungen werden. Eine Kindergartenpädagogin betont sowohl die Wertschätzung jedes einzelnen Individuums und allen mitgebrachten Sprachen als auch die Kompetenz jedes Kindes. Schwierigkeiten bezüglich Sprache und Mehrsprachigkeit ergeben sich bei fehlender Offenheit und Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung.

Kategorie (allgemeiner)	Konzepte (abstrakt und theoretisch)
Veränderung in der Pädagogik → Hinwendung zu Familiensprachen in den letzten 10 Jahren	Betonung der Wichtigkeit der Familiensprachen
Förderung der Verwendung der Muttersprache	Muttersprache <u>und</u> Deutsch
Mehrsprachigkeit im Kindergarten-Alltag durch Lieder/Gedichte auf mehreren Sprachen	gelebte Mehrsprachigkeit im Kindergarten
mit Kindern auf Augenhöhe sein / Gleichberechtigung	Gleichberechtigung
Geborgenheit / Wohlfühlen als Voraussetzung für Lernen	
Wertschätzung jedes Einzelnen mit seiner/ihrer Sprache	Wertschätzung jedes Individuums und jeder Sprache
Deutsch als Bindeglied unter Mehrsprachigkeit	
Einfluss des Elternhauses auf Sprachverwendung im	

Kindergarten	
Kompetenz jedes einzelnen Kindes	Kompetenz jedes Individuums und jeder Sprache
Sprachen als Chance / Bereicherung für späteres Leben	Vorteile durch Mehrsprachigkeit
Förderung der Muttersprache als Voraussetzung für Zweitsprache Deutsch	Betonung der Wichtigkeit der Herkunftssprache

Tabelle 4: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Haltung zu Mehrsprachigkeit“

4.2.2.2. Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag

Päd. Kiga A	Ich glaube, dass sie das von zuhause mitkriegen, dass sie das im Kindergarten gar nicht dürfen (in ihrer Muttersprache zu sprechen). (43-44)
Päd. Kiga A	Ich würde es oft versuchen, herauszukitzeln, aber das verweigern sie total. (44-45)
Päd. Kiga A	Ich hab das ja schon öfters mitgekriegt, dass die Eltern gesagt haben: „nein, dürfen sie nicht!“ (in ihrer Muttersprache zu sprechen). (49-50)
Päd. Kiga A	Da hab ich keine Chance. (50-51)
Päd. Kiga A	Da sagen sie, es fällt ihnen nicht ein. (56)
Päd. Kiga B	Da gibt es keinen. (Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch) (124)
Päd. Kiga B	Jetzt ist es wirklich so, dass so viele verschiedene (Herkunften) sind, dass die Möglichkeit, dass da einer in der Muttersprache spricht, sehr gering ist. (126-127)
Päd. Kiga C	Es wird nicht verboten, dass sie sich in ihrer Muttersprache unterhalten, sondern es wird gefördert. (306-307)
Päd. Kiga C	Wir versuchen auch im Alltag mehrsprachig zu sein. (310)
Päd. Kiga C	... immer mit Bezug (wird bzgl. Mehrsprachigkeit gearbeitet). Wir verwenden keine Sprache, die kein Kind spricht. (314)
Päd. Kiga C	Das ist einfach impulsiv, wenn ich mit wem einfach besser auf meiner Sprache sprechen kann. (324)
Päd. Kiga D	Generell ist jedes Kind so angenommen wie es ist, und jeder kommt mit seiner Sprache. (482)
Päd. Kiga D	Es kann passieren: Er redet mit mir Kroatisch, und ich rede mit ihm Deutsch zurück. (484)
Päd. Kiga D	Basis für mich ist, dass jeder in seiner Sprache ankommt. (489)
Päd. Kiga D	Und ich trinke dann <i>cava</i> . (496)
Päd. Kiga D	Es entwickelt sich ein nettes Gespräch, wo jeder das einbringt, was er an Erfahrungshintergrund einfach hat – ich auf Deutsch, die Kinder in ihrer Sprache, und

	wir mischen das dann so, dass ein lustiges Spiel herauskommt. (498-500)
Päd. Kiga D	Ich kanns jetzt nur aus meiner Erfahrung sagen, türkische Kinder sind mit ihrer Sprache sehr verhalten. Die wissen, die Mama sagt: „du muss in den Kindergarten, um Deutsch zu lernen!“ – mit dem Druck trauen sich die Kinder schon gar nicht mehr mit ihrer Sprache zu kommen. (591-593)
Päd. Kiga E	Es ist kaum einmal ein Kind bereit, dass es das in der Muttersprache ausspricht. (709)
Päd. Kiga E	Sie scheuen sich da sehr. (715-716)

Tabelle 5: Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag

Es können folgende Erkenntnisse aus den genannten Antworten gezogen werden: Einerseits gibt es zahlreiche Aussagen, die den Ausschluss von den mitgebrachten Sprachen der Kinder betonen, begründet durch Verweigerung bzw. Scheu von den Kindern selbst oder einem Verbot durch die Eltern bzw. der Einstellung, im Kindergarten Deutsch lernen zu müssen. Versuche von Kindergartenpädagoginnen, die Sprachen der Kinder „herauszukitzeln“ scheitern, und dem prinzipielle Wohlwollen gegenüber den mitgebrachten Sprachen weicht eine gewisse Hoffnungslosigkeit und Frustration.

Andererseits wird durch einige Kommentare deutlich, dass die Mehrsprachigkeit sehr wohl zugelassen und wertgeschätzt wird. Man orientiert sich bei Aktivitäten im Kindergartenalltag, wie zum Beispiel bei Liedern oder Gedichten, an den mitgebrachten Sprachen der Kinder, indem sie auf mehreren Sprachen gesungen bzw. aufgesagt werden. In drei von den fünf Kindergärten kann man eine positive Grundhaltung gegenüber fremden Sprachen feststellen, und es werden auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Gebrauch von mehreren Sprachen im Kindergartenalltag gelebt wird.

Zusammenfassend lassen sich gegensätzliche Aspekte in den unterschiedlichen Kindergärten beobachten: In zwei von den fünf Kindergärten wird das Kind als Subjekt und Individuum, und nicht als Vertreter einer Kultur, aufgenommen. Es zeigt sich eine Offenheit gegenüber dem Fremden im Allgemeinen und ein wohlwollendes Einlassen auf den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch. In den übrigen drei Kindergärten wird die Mehrsprachigkeit und dessen Gebrauch kategorisch verneint, begründet mit der Scheu bzw. Abwehrhaltung von den Kindern selbst, und Hilflosigkeit, Frustration und Resignation seitens der Kindergartenpädagoginnen sind dazugehörige Empfindungen.

Kategorie (allgemeiner)	Konzepte (abstrakt und theoretisch)
Versuch des Eingehens auf Phänomen (Verwendung anderer Sprachen als Deutsch) und Scheitern	Frustration, Resignation
Verneinung des Phänomens (andere Sprachen als Deutsch im Kindergarten) und Erklärung mit Beispiel („auch unter Geschwisterkindern kommt es nicht vor“).	Kategorischer Ausschluss des Phänomens
Praktizieren des Phänomens auch von Kindergarten-Helferinnen	Wohlwollen
Förderung des Phänomens mit Beispiel	
Betonung der Bedürfnisse der Kinder	
Wertschätzung von Sprachen	Kind als Subjekt / Individuum und nicht als Vertreter/in von Kulturen
positive Grundhaltung bezüglich anderer Sprachen als Deutsch	Offenheit bezüglich fremder Sprachen
Aufzeigen von Möglichkeiten mit Phänomen	Bereitschaft zum Einlassen auf Phänomen
Verweigerung des Phänomens seitens des Kindes durch Scheu	Abschieben der Verantwortung auf Verhalten von Kind

Tabelle 6: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „mitgebrachte Sprachen in den Kindergarten“

4.2.2.3. Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung

Päd. Kiga A	Arbeiten tu ich aber hauptsächlich an den Kindern orientiert. (70-71)
Päd. Kiga A	Ich schau einfach, wie es für die Kinder gerade passt, und wie ich am besten andocken kann. (75-77)
Päd. Kiga B	Zuerst hat es geheißen, Kinder rausnehmen, jetzt heißt es, Kinder in der Gruppe, nächstes Jahr weiß ich nicht was. (199-200)
Päd. Kiga B	Ich glaube, dass man ganz viel mit dem Hausverstand tun muss. (200-201)
Päd. Kiga B	Ob es richtig ist oder falsch ist, im Endeffekt egal, Hauptsache sie haben Spaß am Reden. (202-203)
Päd. Kiga B	...da passiert was (in der Sprachförderung), dann ratschen wir, das ist nicht leise, das ist halt in der Gruppe störend. (217-219)
Päd. Kiga B	Da hat es geheißen, Artikel sollen wir nicht mehr lehren, sondern mehr Sprachspiele, auch nicht ausbessern, dann hat es geheißen... aber irgendwann haben wir es mit Hausverstand gemacht. (221-224)

Päd. Kiga B	Da gibt es Treffen, so Jour-Fix, mit einer Sprachwissenschaftlerin, „mit Kindern Philosophieren“ (z.B.), das sind so hochgegriffene Sachen, die gehen einfach nicht. (230-231)
Päd. Kiga B	Wenn es dann heißt, Bilderbücher aus anderen Ländern mit anderen Sprachen – ja wer bin ich denn, dass ich Französisch vorlesen, wenn ich Französisch nicht kann. Ich mein das ist ja lächerlich. Ich kann ja die Sprache nicht, ich kann das nicht vorlesen, macht ja keinen Sinn. (247-249)
Päd. Kiga B	Das (Nachschlagen von einem Wort im Wörterbuch) kann man schon mit dem Kind abklären, aber so andere Sachen, das kann ich ja nicht aussprechen. (253-254)
Päd. Kiga C	Ich verlasse mich sehr auf meine Intuition. (339-340)
Päd. Kiga C	Ich schaffe Settings, gebe korrekatives Feedback, ich arbeite nach den Grundsätzen der freien Sprachförderung ²⁰¹ . (343-345)
Päd. Kiga C	...dass ihnen (den Kindern) die Sprachfreudigkeit und die Anwendung der Sprache bewusst wird. (355)
Päd. Kiga C	Die Kinder lieben es, einmal Beachtung zu haben und Sprache in einem anderen Kontext zu hören. (365)
Päd. Kiga D	Jeder spricht in seiner Sprache, und da, wo wir uns verbinden, passiert dann Deutsch. (504)
Päd. Kiga D	Es hat alles seine Berechtigung. (510)
Päd. Kiga D	Eine Sprache sehe ich dann als Barriere, wenn ich mich persönlich selbst nicht weiterentwickeln will und wenn ich die fehlende Offenheit habe. (512-514)
Päd. Kiga D	Wenn ich die Kinder so annehme mit ihrem Erfahrungsschatz... dann kann es nur mit einer positiven Sprachentwicklung einhergehen. (514-517)
Päd. Kiga D	...wenn die Kinder wissen „Ok, die mag mich, auch wenn sie nicht alles versteht von mir, und ich verstehe nicht alles von ihr, aber trotzdem fühle ich mich angenommen...“ (517-518)
Päd. Kiga D	Wenn ich das Vertrauen in die Kinder habe, dann fangen sie auch an, ganz locker die deutsche Sprache zu erwerben. (519-520)
Päd. Kiga D	Die Kinder kriegen das so in der Form gar nicht so bewusst mit, dass sie da jetzt wechseln, sondern sie sagen: „Ok, ich mag dich, da fühle ich mich wohl, und jetzt versuche ich, dass ich mich mit dir unterhalte.“ (520-523)
Päd. Kiga E	Das Wichtigste ist einmal, dass man eine wertschätzende Haltung gegenüber den

²⁰¹ „Grundsätze der freien Sprachförderung“ nach Roger Loos: Struktur und Aufbau der Spracherwerbseinheiten: 2 Mal pro Woche ideal, 20-30Min., ungestörte Räumlichkeit, 5-7 Kinder, ähnlicher Sprachstand, Start 4-6 Wochen nach Kindergarteneintritt, max. 7 neue Wörter pro Spracheinheit, Wiederholungen in den Tagesablauf miteinbeziehen.

	Eltern hat. Dadurch entsteht eine gute Basis und Zusammenarbeit. (673-674)
Päd. Kiga E	Die zweite Sprache soll auf keinen Fall als Defizit gesehen werden, sondern als Chance. (675-676)
Päd. Kiga E	Wir ermutigen die Eltern auch, dass sie weiterhin die Muttersprache fördern, weil nur auf die gute Muttersprache die Zweitsprache aufgebaut werden kann. (677-679)
Päd. Kiga E	Dann schauen wir, dass sich das Kind wohlfühlt in der Gruppe... dass es Lust auf Sprache und Kommunikation hat. (679-680)
Päd. Kiga E	Wir schauen, welche Interessen das Kind hat. (681)
Päd. Kiga E	...da abholen, wo das Kind ist. (687-688)

Tabelle 7: Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung

Aus diesen Aussagen der Kindergartenpädagoginnen lassen sich folgende Erkenntnisse ableiten: Prinzipiell lässt sich in vier der fünf Kindergärten eine wertschätzende Haltung gegenüber der mitgebrachten Sprachen bzw. der Herkunft der Kinder erkennen, auch wenn die Sprachen nur in einem Kindergarten bei der Sprachförderung miteinbezogen werden. Die Konzepte in der Sprachförderung orientieren sich in den übrigen Kindergärten sowohl am Sprachstand der Kinder als auch an der eigenen Intuition / „Hausverstand“. Es wird generell betont, dass das Wohlfühlen des Kindes und die Entwicklung von Lust auf Kommunikation notwendige Bedingungen für die Entwicklung von Sprache sind. In diesen Zusammenhang kommt es häufig zu unbewusstem Erlernen von Sprache, wenn zusätzlich der Wille zur Verständigung und in-Kontakt-treten seitens der Kinder gegeben ist.

Ein Kindergarten (D) sticht besonders heraus, weil dort Deutsch als Bindeglied zwischen den mitgebrachten Sprachen gesehen wird, der Nutzen der Mehrsprachigkeit erkannt und eine potentielle fehlende Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung und Offenheit als Grund dafür gesehen wird, Sprachen weiterhin als Barrieren zu sehen.

Es lässt sich auch ein gewisser Grat an Unzufriedenheit bzw. Frustration feststellen, wenn es um Verordnungen „von oben“, beispielsweise durch gesetzliche Vorschriften oder Inspektor/innen/en, geht. Damit hängt möglicherweise auch die Ablehnung zusammen, sich selbst auf andere Sprachen einzulassen.

Generell kann man erkennen, dass in nur einem von den fünf Kindergärten die Mehrsprachigkeit in die Deutschförderung miteinbezogen wird, und zwar in dem, wo die Deutschförderung in den Kindergartenalltag integriert wird, im Gegensatz zu den anderen Kindergärten mit einer isolierten Sprachfördersituation, die ein- bis zweimal pro Woche stattfindet.

Kategorie (allgemeiner)	Konzepte (abstrakt und theoretisch)
Orientierung an Bedürfnissen und Interessen der Kinder	Konzeptadaptierung in Anlehnung an Interessen der Kinder
Verflechtung von eigenem Konzept mit Interessen der Kinder	
Willkür von höherer Instanz bei Entscheidung über Vorgehen bei Sprachförderung und daraus entstehender Unzufriedenheit und Frustration bei sich selbst	Unzufriedenheit und Frustration wegen Fremdbestimmung bezüglich Sprachförderungsmaßnahmen
Betonung des Einsatzes von Intuition bei Sprachförderung	Einsatz von Intuition bei Sprachförderung
Erklärung von Nicht-Durchführbarkeit von Sprachförderung in der Gruppe	
Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben	
Betonung der Wichtigkeit des Erhalts der Sprachfreudigkeit und Anwendung von Deutsch	
Erleichterung des Näherbringens von deutscher Sprache durch individuelle Fördersituation	Wichtigkeit der expliziten Beachtung von Kindern in Deutsch-Fördersituationen
Mehrsprachigkeit hat Raum neben Deutsch als Verbindungsglied zwischen Sprachen	Deutsch als Bindeglied bezüglich Mehrsprachigkeit
Betonung des Nutzens der Mehrsprachigkeit für Sprachentwicklung	Mehrsprachigkeit als Nutzen
Wohlfühlen und Vertrauen als Voraussetzung für Sprechen	Wohlfühlen und Vertrauen und Verständigungswille bedingt Sprechen (auch auf Deutsch)
unbewusstes Erlernen von Deutsch durch Willen zur Verständigung	
Herkunftssprache als Chance sehen und nicht als Defizit	Wertschätzung der Herkunftssprache und dessen Potenzial
Förderung des Gebrauchs der Herkunftssprache zuhause als Bedingung für Deutschwerb	
Orientierung an Sprachstand des Kindes	Adaptierung der Sprachfördermaßnahmen

Tabelle 8: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung“

4.2.2.4. Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens

Päd. Kiga A	Zumindest die Schulanfänger können es dann, und da schaut man ja auch in der Sprachförderung, dass das was mit ihrem Alter zu tun hat. (83-84)
Päd. Kiga A	...mit Händen und Füßen. (90)
Päd. Kiga A	Wenn ich weiß, es ist ein englischsprachiges Kind, dann probier ich es auch auf Englisch. (90-91)
Päd. Kiga A	...und die dann hauptsächlich wütend werden, weil ich das ja dann oft nicht verstehe, was sie dann sagen wollen. (95-96)
Päd. Kiga A	...für die (die neu aus dem Ausland Zugezogenen) ist ja sowieso alles eine Katastrophe, alles neu usw. (100-101)
Päd. Kiga B	Du kannst sagen, ein ausländisches Kind läuft einmal ein Jahr nur mit. (162)
Päd. Kiga B	Ich bin dafür zuständig, dass man das, was man sagt, auch macht. Oder mitdeutet. Mit Gestik und Mimik. (173)
Päd. Kiga B	Wenn ich jetzt fünf Kinder hab, und „wir stellen uns jetzt bei der Türe an“, dann reagieren auch die Kinder, ob eh niemand hinten bleibt. (179)
Päd. Kiga C	Da mache ich dann immer die Gebärde dazu oder ich versuch das Kind mitzunehmen, also „dreh das Licht ab!“, dann gehen wir richtig hin, greifen den Schalter an. (374)
Päd. Kiga C	Wenn es Situationen sind, in denen das Kind emotionell sehr beteiligt ist, wenn es weint oder so, dann versuche ich entweder die Helferin (sie spricht Bosnisch wie viele Kinder im Kindergarten auch) zu kontaktieren, dass mir auch die mit ihrer Sprache hilft. (378-379)
Päd. Kiga C	Oder man braucht ja unter Menschen nicht immer Sprache verwenden, sondern auch emotionelle Körperwahrnehmung, Umarmen und so, das setze ich auch recht gut ein. (380-381)
Päd. Kiga D	Meistens kommen Probleme da, wo Kinder Emotionales loswerden wollen. (534)
Päd. Kiga D	...und er sagt halt „gako“. Ich hab gelacht und sag halt „gako“, und er lacht und sagt „gako“, und ich kenn mich aus. Er hat gewusst: „Ok, sie versteht mich nicht, aber wir haben ein gemeinsames Wort!“. (542-544)
Päd. Kiga D	Ich bin raufgegangen in die blaue Gruppe, wir haben da ein Kind drin, das spricht dieselbe Sprache, und er tut auch ganz gerne mal Probleme übersetzen. (546-547)
Päd. Kiga D	Und wir schauen so lange hin, bis wir herausbringen: „was ist das Problem?“. (569)
Päd. Kiga D	Wenn ich sag: „wir gehen in den Turnsaal“, und ich mach die Tür (zum Turnsaal) auf, dann muss er noch nicht wissen, was „Turnsaal“ ist, aber „die Türe offen“ heißt: „Ok, wir gehen da rein.“. (571-572)

Päd. Kiga D	...„alle Kinder laufen“, und wenn die Trommel langsamer wird, dann muss ich nicht sagen „alle Kinder laufen langsam“, sondern die Trommel gibt genau den Ton. Das ist natürlich mal etwas, wo die Kinder nicht so sehr auf die Sprache angewiesen sind und verstehen müssen, sondern es ergibt sich allein durch die Situation und Materialien auch. (577-580)
Päd. Kiga E	Dann schaut man halt, dass man den Inhalt minimiert oder ihm später noch einmal nahebringt, mit einfacheren Worten. (700-701)

Tabelle 9: Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens

Folgende Erkenntnisse lassen sich aus diesen Aussagen ableiten: Einerseits gibt es Tendenzen zu einer Normalität des Nicht-Verstehens bzw. des Helfens der Kinder untereinander, was durch Versuche des Vermeidens solcher Situationen unterstützt wird. Es wird daran gearbeitet, schwierige Situationen von vornherein zu vermeiden, indem man beispielsweise das Dargebotene vorab in einfacher Form präsentiert oder den Kindern selbst die Verantwortung für das Problemlösen lässt.

Auf der anderen Seite wird die Verbindung von Sprache und Bewegung / Gestik / Mimik betont, was für das Verstehen bzw. Problemlösen in Situationen des Nicht-Verstehens förderlich ist. Zwei Kindergartenpädagoginnen erwähnen zusätzlich die Möglichkeit des Sprachverzichts für das Verstehen, indem beispielsweise mit Körperwahrnehmung in Form von Umarmungen gearbeitet wird, was besonders bei emotionalen Problemen in Situationen des Tröstens gut einsetzbar ist. Schließlich wird auch betont, wie existenziell es für die Kinder ist, dass ihre Probleme wahrgenommen und gelöst werden. Dafür nutzen auch zwei Kindergärtnerinnen die vorhandene Mehrsprachigkeit im Kindergarten, sei es durch eine Helferin oder ein Kind in einer anderen Gruppe.

Kategorie (allgemeiner)	Konzepte (abstrakt und theoretisch)
Vorbeugen/Abfangen von schwierigen Situationen im Vorhinein	Vermeiden von Schwierigkeiten
Einsatz von Gesten / Gebärden und Englisch	Hilfe durch Gesten und Englisch
Nicht-Verstehen als normaler Bestandteil im Kindergartenalltag im 1. Jahr	Normalität des Nicht-Verstehens
Hilfe durch Kinder untereinander	Verantwortung für Verstehen auch Kindern selbst lassen
Hilfe durch mehrsprachige Kindergartenhelferin oder	Nutzung der vorhandenen Mehrsprachigkeit

andere Kinder	
emotionelle Körperwahrnehmung ohne Sprachverwendung	Problemlösung durch Sprachverzicht
Probleme durch Versuch, Emotionales mitzuteilen	Problemlösen / Verstandenwerden ist existenziell für Kinder
Verstehen durch Sprechen <u>und</u> Zeigen	Wichtigkeit von Kombination von Sprache und Gestik
Vereinfachung des Dargebotenen für Verstehensförderung	Problemlösen durch Vereinfachung
Förderung von Neugier und Sprachausbau	Wecken von Neugier für Sprachausbau

Tabelle 10: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Heranziehen der Mehrsprachigkeit in Situationen des Nicht-Verstehens“

4.2.3. Resümee

Die dargestellten Ergebnisse machen unterschiedliche Einstellungen, Zugänge und Vorgehensweisen zum Thema Mehrsprachigkeit der befragten Kindergartenpädagoginnen in den verschiedenen Einrichtungen sichtbar. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im Folgenden zusammengefasst, indem die zu begründenden Hypothesen genannt und überprüft werden und im Anschluss daran die Gültigkeit der Grundhypothese festgestellt wird.

Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Vertreter von Kulturen

Zu prüfende Hypothese 1:

Die ausgewählten Kindergartenpädagoginnen verfügen über eine bewusste Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, und sie sind sich dessen bewusst, dass ein verantwortungsvoller Umgang mit Mehrsprachigkeit einen wichtigen Beitrag für das Wohlbefinden der Kinder darstellt, wenn es darum geht, von der Kommunikation (nicht) ausgeschlossen zu werden. In diesem Zusammenhang werden die Kinder eher als „Subjekte“ und nicht als „Vertreter von verschiedenen Kulturen“ gesehen.

Bewusstsein über Mehrsprachigkeit und Wichtigkeit des Miteinbezugs in den Kindergartenalltag / Wandel in Pädagogik / Wertschätzung jedes Einzelnen

Es kann festgehalten werden, dass seitens der Kindergartenpädagoginnen festgehalten wird, dass sich einerseits der Zugang zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten verändert hat, indem heute mehr Bewusstsein über die Wichtigkeit der Herkunftssprachen vermittelt wird, und andererseits der verantwortungsvolle Umgang mit der Mehrsprachigkeit als wichtiger Beitrag für das Wohlergehen der Kinder gesehen wird. Es entsteht der Eindruck, dass das Thema Mehrsprachigkeit relativ neu Eingang in die Kindergärten gefunden hat, auch weil die Fokussierung der Vorteile durch die Zweisprachigkeit auf das spätere Leben im Erwachsenenalter abzielen bzw. die Deutschförderung in der Situation der Mehrsprachigkeit im Kindergarten generell als das übergeordnete Ziel gesehen wird. Ausnahme stellt ein Kindergarten dar, in dem die Kinder explizit als Subjekte – genau wie in der Hypothese formuliert – gesehen werden, mit ihren individuellen Kompetenzen und mitgebrachten Sprachen, und nicht als Vertreter von Kulturen.

Die zu prüfende Hypothese 1 kann somit größtenteils bestätigt werden. Es ist jedoch hinzuzufügen, dass der Fokus nicht verstärkt bei den Kindern als Subjekten mit ihren mitgebrachten Sprachen liegt, sondern generell (mit einer Ausnahme) eher die Förderung des Deutschlernens in der Mehrsprachigkeitssituation im Vordergrund steht.

Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag

Zu prüfende Hypothese 2:

Die Kinder verwenden ihre mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag (in unterschiedlichem Ausmaß und auf verschiedene Art und Weise).

Zwei Positionen: Verwendung und Nicht-Verwendung der mitgebrachten Sprachen

Die befragten Kindergartenpädagoginnen nehmen zwei entgegengesetzte Positionen ein: Jene, die den Gebrauch der mitgebrachten Sprachen der Kinder wahrnehmen und jene, die dies nicht tun. Es gibt Aktivitäten für das Einbauen der Sprachen in den Kindergartenalltag, was durch eine positive Grundhaltung gegenüber fremden Sprachen zu begründen ist. Man lässt sich auf den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch wohlwollend ein, und die Kinder verwenden ihre mitgebrachten Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß und auf verschiedene Art und Weise.

Auf der anderen Seite kommen Hoffnungslosigkeit und Frustration zum Ausdruck, wenn es darum geht, dass die mitgebrachten Sprachen der Kinder wenig bzw. keinen Platz im Kindergartenalltag finden. In drei der fünf Kindergärten wird als Grund unter anderem die Scheu der Kinder selbst genannt, und Ermutigungen zum Gebrauch der mitgebrachten Sprachen seitens der Kindergartenpädagoginnen sind als sinnlos anzusehen, weil die Kinder das ohnehin ablehnen.

Somit kann die zu prüfende Hypothese 2 nur teilweise bestätigt werden.

Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung

Zu prüfende Hypothese 3:

Bei der konkreten Deutschförderung wird die Mehrsprachigkeit mit einbezogen.

Isolierte Sprachförderung ohne Miteinbezug von Mehrsprachigkeit / Einsatz von eigener Intuition

Aus allen Aussagen kann man bei vier der fünf befragten Kindergartenpädagoginnen die wertschätzende Haltung gegenüber der mitgebrachten Sprachen bzw. der Herkunft der Kinder ableiten. Die Sprachförderung läuft jedoch in nur einem Kindergarten unter Miteinbezug der Mehrsprachigkeit ab, alle anderen verlassen sich diesbezüglich unter anderem stark auf ihre Intuition, indem sie zum Ziel haben, die Lust auf Sprache und Kommunikation bei den Kindern zu wecken. Dies passiert durch Sprachspiele, angeleitete didaktische Aktivitäten oder Ähnliches. Alle Kindergartenpädagoginnen betonen, dass das generelle Wohlfühlen der Kinder die Voraussetzung für die Entwicklung von Sprache ist. In dem Kindergarten, wo die Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung mit einbezogen wird, läuft diese auch in den Kindergartenalltag eingebunden ab, im Gegensatz zur isolierten Sprachförderung in den anderen vier Fällen.

Die zu prüfende Hypothese 3 kann somit nicht bestätigt werden. Die Mehrsprachigkeit wird in nur einem Fall bei der Deutschförderung mit einbezogen.

Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens

Zu prüfende Hypothese 4:

Bei auftretenden sprachlichen Problemen in Situationen des Nicht-Verstehens wird die Mehrsprachigkeit zur Lösung genutzt.

Verbindung von Sprache und Bewegung / Gestik / Mimik in Situationen des Nicht-Verstehens

Oftmals lassen sich Probleme in Situationen des Nicht-Verstehens lösen, indem man die Sprache mit Bewegung bzw. Gestik und Mimik verbindet, so der Großteil der befragten Kindergartenpädagoginnen. Oft müssen die Kinder die verschiedenen Wörter noch gar nicht kennen, um ihre Bedeutung anhand von Zeigen, Hingehen oder „Be-greifen“ erfassen zu können.

Sprachverzicht

Besonders in Situationen, in denen die Kinder emotionell sehr beteiligt sind, setzen zwei der fünf befragten Kindergartenpädagoginnen Körperwahrnehmungen wie Umarmen, beispielsweise in Situationen des Tröstens, ein.

Hilfe durch Mehrsprachigkeit

Es gibt in zwei der fünf Kindergärten den Brauch, sich in Situationen des Nicht-Verstehens Hilfe von anderen Mehrsprachigen zu holen, um zur Lösung des Problems zu kommen. Entweder wird eine mehrsprachige Kindergartenhelferin bei Verständnisschwierigkeiten zu Rate gezogen oder ein anderes Kindergartenkind trägt zur Aufklärung bei.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die zu prüfende Hypothese 4 nur teilweise bestätigt werden kann.

Die Grundhypothese *Die befragten Kindergartenpädagoginnen akzeptieren und berücksichtigen die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Kinder im Kindergarten, greifen diese auf und nutzen sie für die Deutschförderung* kann hiermit nur teilweise bestätigt werden.

Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der Kinder wird zwar generell akzeptiert, und es herrscht ein Bewusstsein über die Wichtigkeit der Herkunftssprachen auch für die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch. Die mitgebrachten Sprachen werden jedoch nur teilweise berücksichtigt bzw. in mehreren Fällen sogar vernachlässigt. Nur vereinzelt wird mit den sprachlichen Erfahrungen der Kinder gearbeitet, indem diese auf unterschiedliche Art und Weise aufgegriffen werden. In nur einem Kindergarten kommt es zur Nutzung der Mehrsprachigkeit für die Deutschförderung.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Das Thema „Mehrsprachigkeit“ und ihre Hintergründe, Chancen und wie sie in der Gesellschaft gesehen und damit umgegangen wird, ist generell viel diskutiert.

Durch meine Besuche in den Kindergärten im Zuge meines Forschungsprojekts konnte ich verschiedene Erfahrungen damit machen, wie der Situation der Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag begegnet werden kann.

Einerseits herrscht ein weitverbreitetes Wohlwollen gegenüber der mitgebrachten Sprachen und dem „Fremden“ im Allgemeinen, es werden viele unterschiedliche Wege zur Anerkennung der Mehrsprachigkeit gegangen, und es werden einige Versuche, sie in den Kindergartenalltag zu integrieren, unternommen. Andererseits lassen sich sowohl eine gewisse Abwehrhaltung bzw. Scheu gegenüber dem Einbezug der verschiedenen Sprachen der Kinder beobachten, als auch Unzufriedenheit mit Anordnungen „von oben“ bezüglich des Arbeitens mit den Kindern und ihren Sprachen bzw. der Sprachförderung werden geäußert.

Hinsichtlich der Haltung gegenüber den Kindern und wie die Kindergartenpädagoginnen ihnen begegnen, möchte ich an dieser Stelle ein Zitat aus einem Interview anführen, das meiner Meinung nach deutlich macht, wie die Kinder im Kindergarten optimalerweise gesehen werden können, wenn es um eine wertschätzende Einstellung gegenüber Menschen und deren Sprache(n) geht:

„Wir sehen Kinder als gleichberechtigt und als Partner im Kindergarten, und nicht mehr „ich bin die Erzieherin, und du bist das Kind, und du hast zu tun, was ich will“. Bei uns geht es darum, die Gleichberechtigung auf allen Ebenen zu leben. Ich stelle mich dem Kind als Partner zur Verfügung, dass es kommunizieren kann, egal in welcher Form, ob das jetzt nonverbal ist, ob das verbal ist, ob das über Gesten oder über Materialien ist – das ist zweitrangig. Aber Kinder sind kompetent und dürfen genau das im Kindergarten leben.“

Was die Sprachförderung betrifft, konnte ich im Zuge meines Forschungsprojektes erkennen, dass die Mehrsprachigkeit in diesem Bereich (noch) nicht in dem Ausmaß dafür herangezogen wird, wie ich es anfangs erwartet hätte. Die Vermittlung von Deutsch steht im Vordergrund, und

die mitgebrachten Sprachen werden zwar gesehen, aber kaum aufgegriffen und für die Deutschförderung herangezogen.

Eine Kindergartenpädagogin drückt meines Erachtens sehr schön aus, wie die Rolle der mitgebrachten Sprachen der Kinder in der Deutschförderung auch gesehen werden kann, wenn man „die Offenheit und Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung mitbringt“:

„Das heißt, jeder spricht in seiner Sprache, und da, wo wir uns verbinden, da passiert dann Deutsch.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kindergartenpädagoginnen die mitgebrachten Sprachen der Kinder großteils sehr wohl als Chance sehen, jedoch fehlen oftmals (noch) konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Ideen zum Aufgreifen der Mehrsprachigkeit und für den Miteinbezug in die Deutschförderung, so mein Eindruck.

Im Forschungsfeld „Mehrsprachigkeit im Kindergarten und bei der Deutschförderung“ gibt es noch viel zu erschließen, und es wäre sehr interessant, mit den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit weiter zu arbeiten, zum Beispiel konkrete Videomitschnitte von Sprachfördereinheiten zu analysieren.

Literatur

- Altan, Melahat / Foitzik, Andreas / Goltz, Jutta: *Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe*, Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg, 2011
- Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*, Weinheim und Basel: Cornelsen, 2002
- Baltrusch, Claudia / Dietsch, Konstanze / Kieferle, Christa / Knisel-Scheuring, Gerlinde / Lattschar, Birgit / Rausch, Monika, et al.: *Sprache – Schlüssel zur Welt. Materialien zur Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz*, Mainz: Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz – Landesarbeitsgemeinschaft e.V. für den Trägerverbund FIF, 2009
- Busch, Brigitta: *Mehrsprachigkeit*, Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2013
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.KG, 2010
- Boeckmann, Klaus-Börge: *Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache*. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2007, 31-48
- Breuer, Franz / Mruck, Katja / Roth, Wolf-Michael: Subjektivität und Reflexivität: Eine Einleitung. Forum Qualitative Sozialforschung, 3 (3), Art. 23, 2002
(<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020393>, Datum des Zugriffs: 2.2.2015)
- Corder, Stephen Pit: *The significance of learner's errors*. In: *International review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 1967, 161-170
- Cropley, Arthur J.: *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn bei Frankfurt am Main / Magdeburg: Verlag Klotz GmbH und SichVerlag in der SichVerlagsgruppe, 4. Auflage, 2011
- Dittmar, Norbert: *Grundlagen der Soziolinguistik – ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Walter de Gruyter, 1997
- Dulay, Heidi C. / Burt, Marina K.: *Natural sequences in child second language acquisition*. In: *Language Learning* 24, 1974, 37-53
- Fries, Charles, C.: *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor / Michigan: University of Michigan Press, 1945

- Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien, 2011
- Flick: Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2005
- Gasteiger-Klicpera, Barbara / Knapp, Werner / Kucharz, Dietmut: „Sag’ mal was“ – *Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. Ergebnisse der Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. Präsentiert im Rahmen der Fachtagung 2009.*
www.sagmalwas-bw.de/media/fachtagung/pdf/LsBW_Ergebnisse-PH-Weingarten.pdf
 (Zugriff am 2.4.2015)
- Haider, Barbara (Hrsg.): *Baustelle Mehrsprachigkeit. Herausforderung für Institutionen und Unternehmen*, Wien: Edition Volkshochschule, 2013
- Heuchert, Lucija: *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten*, Band 3: *Zweisprachigkeit* (hrsg. Robert-Bosch-Stiftung), Berlin, 1989
- Hogan-Brun, Gabrielle / Mar-Molinero, Clare / Stevenson, Patrick: *Testing regimes: Introducing cross-national perspectives on language, migration and citizenship*. In: Gabrielle Hogan-Brun, Clare Molinero und Patrick Stevenson (Hrsg.): *Discourses on Language and Integration. Critical perspectives on language testing regimes in Europe 1-13*, Amsterdam Philadelphia, 2009
- Hopp, Holger / Thoma, Dieter / Tracy, Rosemarie: *Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 13, 4, S. 609-629
- Jampert, Karin: *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske & Budrich, 2002
- Jampert, Karin / Best, Petra / Guadatiello, Angela / Holler, Doris / Zehnbauer, Anne: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*. Weimar und Berlin: verlag das netz, 2005
- Jeuk, Stefan: *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2. Auflage, 2011

- Jeuk, Stefan: *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2.Auflage, 2013
- Krashen, Stephen: *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California, 1981
http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf (Zugriff am 8.3.2015)
- Kromrey, Helmut: *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 10. Auflage, Opladen: Leske und Budrich, 2002
- Kuchartz, Udo: *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010
- Lado, Robert: *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor / Michigan: University of Michigan Press, 1957
- Leiprecht, Rudolf: *Unter anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Zur Entwicklung angemessener Begriffe und Ansätze für eine veränderte Praxis (nicht nur) in der Arbeit mit Jugendlichen*. Duisburg, 1992
- Leiprecht, Rudolf: *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2001
- Lenneberg, Eric: *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967
- Lewandowski, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch 1-3*, Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer, 1990
- Loos, Roger: *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. München: Don Bosco Medien, 2005
- Mayring, Philipp: *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 2000
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz, 11. Auflage, 2010
- Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim: Beltz, 2004
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus: *Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2010
- Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2010

- Naderer, Gabriele / Balzer, Eva (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 2007
- Oksaar, Els: *Zweitsprachenerwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2003
- Penner, Zvi: *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch*. Konstanz: Kon-Lab, 2005
- Pienemann, Manfred / Keßler, Jörg.-U. / Roos, Eckard (Hrsg.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Paderborn: Schöningh, 2006
- Porsché, Donald: *Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*, Tübingen: Narr, 1983
- Reich, Hans H.: *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*, Weimar/Berlin: verlag das netz, 2008
- Romaine, Suzanne: *Bilingualism*, MA /Oxford, UK / Carlton, Victoria: Blackwell, 2. Auflage, 1995
- Schneider, Jens: *Vom Persönlichen zum Allgemeinen: Diskursivität und Repräsentativität in Interviews*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 3 (3), Art. 23, 2002
(<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020233>. Datum des Zugriffs 3.4.2015)
- Schnell, Martin W./ Heinritz, Charlotte: *Forschungsethik. Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch für die Gesundheits- und Pflegewissenschaft*. Bern: Huber, 2006
- Schöneck-Voß, Nadine / Voß, Werner (Hrsg.): *Methodenintegrative Forschung. Darstellung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen. Diskussionspapiere für Sozialwissenschaften*. Nr. 10-1, Bochum: Ruhr-Universität Bochum, 2010
- Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für DaF / DaZ*, Paderborn: Schöningh UTB, 2014
- Skutnabb-Kangas, T.: *Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern*. In: *Deutsch lernen* 17, 1992, S. 38-67
- Söhn, Janina: *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (=AKI-Forschungsbilanz 2)*. Berlin: Wissenschaftszentrum, 2005

- Svartvik, Jan: *Errata. Errors in error analysis. Proceeding of the Lund Symposium on Error Analysis. Lund, 1973*
- Taylor, Charles: *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009
- Tracy, Rosemarie: *Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten L1 Erwerb*. In: *Sprache & Kognition* 15, 1996, S. 70-92
- Tracy, Rosemarie / Gawlitzek-Maiwald, Ira: *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung*, Göttingen, 2000, S. 495-535
- Tracy, Rosemarie / Lemke, Vytautas: *Sprache macht stark*, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2009
- Wandruszka, Mario: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Piper Verlag GmbH, 1979
- Wegner, Anke / Vetter, Eva (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. Opladen-Berling-Toronto: Budrich UniPress Ltd., 2014
- Weiß, Hans: *Familie und Frühförderung*. München: Reinhardt, 1989
- Wirts, Claudia: *Sprachentwicklungsanregende Gesprächskultur*. In: Reichert-Gärschhammer, E. / Kieferle, C. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Freiburg: Herder, 2011, S. 78-82

www.sprich-mit-mir.at – Datum des letzten Zugriff: 25.5.2015

www.d-a-s-g.org – Datum des letzten Zugriffs: 8.9.2015

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuordnung von Entwicklungstheorien	S. 13
Tabelle 2: Zuordnung der Zweitsprachenerwerbstheorien zu den Grundannahmen des Spracherwerbs	S. 16
Tabelle 3: Bewusste Wertschätzung der Mehrsprachigkeit / Kinder als Subjekte und nicht Kulturen-Vertreter	S. 81
Tabelle 4: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Haltung zu Mehrsprachigkeit“	S. 82
Tabelle 5: Verwendung der mitgebrachten Sprachen im Kindergartenalltag	S. 83
Tabelle 6: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „mitgebrachte Sprachen in den Kindergarten“	S. 84
Tabelle 7: Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung	S. 86
Tabelle 8: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Miteinbezug der Mehrsprachigkeit bei der Deutschförderung“	S. 87
Tabelle 9: Heranziehen der Mehrsprachigkeit zur Lösung von Probleme in Situationen des Nicht-Verstehens	S. 89
Tabelle 10: Übersicht der Entwicklung von Kategorien und Konzepten „Heranziehen der Mehrsprachigkeit in Situationen des Nicht- Verstehens“	S. 90

Anhang

Infoblatt bzgl. Forschungsprojekt für Kindergärten

An den Kindergarten A – E

Vöcklabruck, am 11.12.2014

Sehr geehrte Frau XY,

mein Name ist Mag. Daniela Jungwirth, ich bin Master DaF-/DaZ-Studentin (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) an der Universität Wien am Institut für Germanistik und verfasse meine Abschlussarbeit zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der Deutschförderung im Kindergarten“ unter der Betreuung von Prof. Dirim.

Bei der Feldforschung für meine Masterarbeit möchte ich untersuchen, inwieweit die Mehrsprachigkeit der Kinder akzeptiert, berücksichtigt, aufgegriffen oder sogar für die Deutschförderung genutzt wird.

Zu diesem Zweck möchte ich 5 Kindergärten im Raum Vöcklabruck besuchen und anhand von Interviews und Beobachtungen von Deutschfördersituationen Zugang zum praktischen Arbeiten mit Kindern in diesem Kontext gewinnen.

Ich wende mich an Sie als Kindergartenleiterin, weil ich Sie fragen möchte, ob es möglich ist, in Ihrem Kindergarten einerseits eine Beobachtung von Fördersituationen durchzuführen, um die Praxis der Deutschförderung in Ihrem Kindergarten kennen zu lernen, und andererseits mit einer/m ErzieherIn ein Interview zu führen (ca. 10Min.), um die Hintergründe der Praxis zu erfahren.

Das Interview und die Beobachtungen werden mit einem Ton- und Videoaufnahmegerät aufgezeichnet und die Daten im Anschluss daran anonymisiert. So kann sichergestellt werden, dass niemand Zugang zu Informationen über die Teilnahme oder dessen Inhalt bekommen kann. Zusätzlich werden die Daten ausschließlich für meine Masterarbeit genutzt.

Die Eltern der beobachteten Kinder und die beteiligte ErzieherIn (in Beobachtungssituation und Interview) werden vorher noch einmal im Zuge einer Einverständniserklärung über das gesamte Vorgehen informiert.

Falls Sie noch weitere Fragen haben, kontaktieren Sie mich bitte jederzeit entweder telefonisch oder per E-Mail.

Ich würde mich freuen, wenn ich in Ihrem Kindergarten Daten für meine Abschlussarbeit sammeln könnte. Selbstverständlich würden Sie nach Fertigstellung der Arbeit über das Ergebnis informiert werden bzw. auf Wunsch diese auch erhalten.

Herzliche Grüße,
Mag. Daniela Jungwirth

Anschrift: Am Poschenhof 176/5, 4840 Vöcklabruck

E-Mail-Adresse: daniela_jungwirth@gmx.at

Tel.Nr.: 0699/10400403

Infoblatt bzgl. Forschungsprojekt und Einverständniserklärung für Eltern

Vöcklabruck, am 20.11.2014

Liebe Eltern,

mein Name ist Mag. Daniela Jungwirth, ich bin Studentin an der Universität Wien und verfasse meine Abschlussarbeit zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten“.

Zu diesem Zweck werde ich in verschiedenen Kindergärten im Bezirk Vöcklabruck Interviews mit KindergärtenInnen durchführen und auch Beobachtungen im Kindergartenalltag machen.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen brauche ich für die Beobachtungen eine Einverständniserklärung von Ihnen als Erziehungsberechtigte, dass ich Situationen, in denen Ihre Kinder agieren, für meine Arbeit verwenden darf.

Die Beobachtungen werden mit einem Ton- und Videoaufnahmegerät aufgezeichnet und die Daten im Anschluss daran anonymisiert. So kann sichergestellt werden, dass niemand Zugang zu Informationen über die Teilnahme oder dessen Inhalt bekommen kann. Zusätzlich werden die Daten ausschließlich für meine Masterarbeit genutzt.

Sie würden mir und dem Fortschritt meiner Arbeit sehr helfen, wenn Sie die unten stehende Einverständniserklärung unterschreiben und an die Kindergartenleitung retournieren.

Herzliche Grüße,

Mag. Daniela Jungwirth

Anschrift: Am Poschenhof 176/5, 4840 Vöcklabruck

E-Mail-Adresse: daniela_jungwirth@gmx.at

Tel.Nr.: 0699/10400403

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die gesammelten Daten aus den Beobachtungen im Kindergarten für die Abschlussarbeit von Fr. Mag. Daniela Jungwirth verwendet werden dürfen.

Datum:

Name des Kindes:

Unterschrift:

Einverständniserklärung für Kindergartenpädagoginnen (Interviews)

Vöcklabruck, am 20.11.2014

Liebe InterviewpartnerInnen,

mein Name ist Mag. Daniela Jungwirth, ich bin Studentin an der Universität Wien und verfasse meine Abschlussarbeit zum Thema „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten“.

Zu diesem Zweck werde ich in verschiedenen Kindergärten im Bezirk Vöcklabruck Interviews mit KindergärterInnen durchführen und auch Beobachtungen im Kindergartenalltag machen.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen brauche ich für die Interviews und Beobachtungen eine Einverständniserklärung, dass ich die Daten für meine Arbeit verwenden darf.

Die Interviews und Beobachtungen werden mit einem Ton- bzw. Videoaufnahmegerät aufgezeichnet und die Daten im Anschluss daran anonymisiert. So kann sichergestellt werden, dass niemand Zugang zu Informationen über die Teilnahme oder dessen Inhalt bekommen kann. Zusätzlich werden die Daten ausschließlich für meine Masterarbeit genutzt.

Herzliche Grüße,

Mag. Daniela Jungwirth

Anschrift: Am Poschenhof 176/5, 4840 Vöcklabruck

E-Mail-Adresse: daniela_jungwirth@gmx.at

Tel.Nr.: 0699/10400403

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die gesammelten Daten aus den Interviews für die Abschlussarbeit von Fr. Mag. Daniela Jungwirth verwendet werden dürfen.

Datum:

Unterschrift:

Interviewleitfaden

- | | |
|-----|---|
| 7. | Wie viele Kinder gibt es im Kindergarten Wie viele Gruppen? Wie sind diese organisiert? (Mädchen/Buben, Alter) |
| 8. | Welche Sprachen sprechen die Kinder? Welche Sprachen bringen sie mit? |
| 9. | Wie viele Kinder haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache? |
| 10. | Bitte schildern Sie mir den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch ein bisschen genauer! |
| 11. | Gibt es bei der Sprachförderung bestimmte Konzepte, nach denen Sie vorgehen? |
| 12. | Was machen Sie in einer konkreten Fördersituation, wenn ein Kind etwas nicht versteht bzw. nicht reagiert? Wie reagieren Sie? Können Sie mir ein Beispiel für so eine Situation nennen? |

Projekt – Frühe sprachliche Förderung
Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz
zu Beginn der Schulpflicht

- Standard 1:** *Emotionen durch Sprache ausdrücken*
Standard 2: *Sprache bewusst wahrnehmen*
Standard 3: *Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen*
Standard 4: *Verständlich erzählen und anderen zuhören*
Standard 5: *An der Standardsprache orientiert sprechen*

Standard 1: *Emotionen durch Sprache ausdrücken*

Die Kinder

- verbalisieren Gefühle und Empfindungen und können darüber reden

Standard 2: *Sprache bewusst wahrnehmen*

Die Kinder

- erkennen und unterscheiden ähnlich klingende Wörter und Reimwörter
- können Wörter, die ihnen vorgesagt werden, nachsprechen und mehrteilige Wörter zerlegen
- akzentuieren die Sprachmelodie der Sprechabsicht gemäß

Standard 3: *Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen*

Die Kinder

- fragen, antworten, grüßen, bitten und danken situationsgemäß
- drücken eigene Wünsche, Bedürfnisse und Absichten aus
- versuchen einfache Handlungsabläufe zu beschreiben

Standard 4: *Verständlich erzählen und anderen zuhören*

Die Kinder

- können an einfachen Gruppen- und Kreisgesprächen teilnehmen, erfahren erste Gesprächsregeln und versuchen sie einzuhalten
- erzählen Gehörtes, Erlebtes und Beobachtetes
- verstehen Aufträge und versuchen diese umzusetzen

Standard 5: *An der Standardsprache orientiert sprechen*

Die Kinder

- verstehen altersgemäße Sätze in der Standardsprache und versuchen diese zu verwenden
- übernehmen gehörte Sprachmuster und Satzstrukturen

Transkriptionen der durchgeführten Interviews

1 **4. 12. 2014, Kiga A, Vöcklabruck, Dauer: 11.35 Minuten, Interview mit**

2 **Kindergartenpädagogin,**

3 **Aufnehmende: Daniela Jungwirth, Interviewpartnerin: weiblich, Muttersprache: Deutsch**

4
5 I: Wie viele Kinder gibt es im Kindergarten? Wie viele Gruppen? Wie sind diese organisiert?
6 Mädchen/Burschen/Alter?

7 K: Es sind drei Gruppen, eine Gruppe ist die Integrationsgruppe, da sind 20 Kinder, und die
8 anderen zwei Gruppen haben 23 Kinder, insgesamt 76 Kinder im Kindergarten. Davon
9 betreue ich hauptsächlich die Schulanfänger-Sprachförderkinder, das sind elf, und die
10 mittleren Kinder von den Sprachförderkinder, ich hol sie mir jetzt schön langsam raus zur
11 Kleingruppenförderung, aber hauptsächlich bleiben ich da in der Gruppe, spielen
12 verschiedenes (...), frei gestalten, auch Memory, mit den Schulanfängern gehe ich
13 hauptsächlich raus, in den Raum.

14 I: Wie oft passiert / findet die Sprachförderung statt?

15 K: Ich bin drei Mal in der Woche da, ich bin Dienstag, Mittwoch und Donnerstag im Haus,
16 von 8-12Uhr ungefähr, Kernzeit, es war so an allen drei Tagen (Anm.: Sprachförderung),
17 wobei ich jetzt schon gemerkt habe, dass es ihnen ein bisschen zuviel geworden ist – wobei
18 ich die Zeit abwechslungsreich gestalte, wir tun viel sprechzeichnen, an einem Tag auch
19 einmal „nur“ Tischspiele machen wie Memory (...) und auch mit Bewegung, CD-Player. Da
20 räum ich dann einfach alles weg, der Raum wird genutzt zur Bewegung, magnetischer Finger,
21 da werden Körperteile berührt, Körperteile benennen.

22 I: Welche Sprachen sprechen die Kinder? Welche Sprachen bringen sie mit?

23 K: Bosnisch, kroatisch, türkisch, rumänisch, syrisch, von Afrika, die haben ihre
24 Stammsprache und Englisch dazu, wobei sie sich in keiner Sprache richtig auskennen, da ist
25 oft auch englisch schwierig, wenn man mit ihnen spricht, die haben einen Dialekt im
26 Afrikanischen – das kann ich jetzt aber gar nicht sagen, wie die Dialekte heißen.

27 I: Kann man sagen, wie viele Kinder insgesamt Schwierigkeiten haben mit der deutschen
28 Sprache? Kann man das mit einer ungefähren Zahl festmachen?

29 K: Auch von den „Dosigen“ (= hier Geborenen)?

30 I: Ja.

31 K: Hm, nein, (...) aber es kommt schon immer wieder vor, dass auch Kinder ohne
32 Migrationshintergrund trotzdem eine Sprachförderung brauchen.

33 I: Und die machen dann auch mit (bei der Sprachförderung)?

34 K: Ja. Es ist ja so, dass immer die nächstjährigen Schulanfänger, die mittleren Kinder (4-
 35 5Jährigen) immer getestet werden, da gibt es einen standardisierten Test, den BESK, den
 36 machen alle, die im darauf folgenden Jahr Schulanfänger sind, und wer da heraus fällt,
 37 bekommt Sprachförderung. Er hat insgesamt 30Punkte, mit 20 Punkten kommt man zur
 38 Sprachförderung (...).

39 I: Wie alt sind die Kinder mit Migrationshintergrund bei der Sprachförderung?

40 K: Das sind die 6Jährigen, die Schulanfänger.

41 I: Könntest du mir den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch ein bisschen genauer
 42 schildern? Wie ist das im Kindergarten generell?

43 K: Die sprechen sie gar nicht. Das ist... ich glaub, dass sie das oft von zuhause mitkriegen,
 44 dass sie das im Kindergarten gar nicht dürfen. Ich würde es oft versuchen herauszukitzeln, ob
 45 sie mir sagen können, wie das zuhause bei ihnen heißt, aber das verweigern sie total, da wird
 46 nur Deutsch gesprochen. Also ich kann das gar nicht sagen. Auch untereinander in der
 47 Gruppe ist es ganz ganz selten, im Gruppenalltag jetzt, dass Kinder einmal in ihrer
 48 Elternsprache, in ihrer Familiensprache, miteinander sprechen. Bei uns zumindest im Haus,
 49 und ich hab das ja schon öfters leider mitgekriegt, dass wirklich die Eltern gesagt haben „nein,
 50 dürfen sie nicht“. Also das wird ihnen, glaube ich, ein wenig von daheim auferlegt. Da hab
 51 ich keine Chance. Gerade bei so einfachen Sachen wie Farben oder Tiere hätte ich es wirklich
 52 schon öfter probiert, weil ich möchte es ja auch gern lernen, weil ich kann sonst gar keine
 53 Sprache, ich kann zwar Englisch ein bisschen, aber da hab ich keine Chance, das machen sie
 54 nicht. Da wissen sie es auf einmal nicht, da fällt es ihnen nicht ein. Ich weiß, mit den Eltern
 55 können sie wunderbar switchen zwischen Kindergärtnerinnendeutsch und Eltern, zwischen
 56 den verschiedenen Sprachen und Deutsch, aber da sagen sie, es fällt ihnen nicht ein.

57 I: Gibt es bei der Sprachförderung bestimmte konkrete Maßnahmen /Ideen bzw. Konzepte,
 58 nach denen du vorgehst?

59 K: Wir haben ein Konzept, ja. Nachdem wir vom Bund gefördert werden, ist da einmal ein
 60 allgemeines Sprachkonzept erstellt worden, was wir für unseren Kindergarten zurechtgelegt
 61 haben. Es ist ein theoretischen Konzept ausgeschickt worden, und wir haben uns das adaptiert
 62 für unser Haus, für unsere Einrichtung.

63 I: Ist dieses Konzept für ganz Oberösterreich gleich?

64 K: Nur für die Hotspot-Gemeinden, ich glaube das sind 18 Gemeinden in Oberösterreich, die
 65 das betrifft, wo der Migrationsanteil entsprechend hoch ist, die sind dann ausgewählt worden,
 66 nur das ist jetzt dann aus (...) man weiß noch nicht so recht, wie es dann weitergeht. Das war
 67 halt jetzt einmal so für die letzten eineinhalb Jahre. Wir haben uns dann für unseren

68 Kindergarten auch noch ein Konzept zurechtgelegt, wir sind ja eine franziskanische
69 Einrichtung, wir haben mehrere Kindergärten, wir haben uns das auch noch einmal
70 zusammengeschrieben, ein Konzept, und arbeiten tu ich aber eigentlich hauptsächlich an den
71 Kindern orientiert (...). Letztes Jahr war zum Beispiel ganz viel leichter, weil sie da ganz viel
72 gesprochen haben, da sind ganz viele Sachen gekommen, wo ich gewusst habe, mit denen...
73 Heuer zeigen sie es gar nicht so gern. Ich hab mir schon gedacht, ob ich mit Fernsehfiguren
74 arbeiten werd, wo ich dann wieder geschaut habe, was ist da gerade so aktuell, weil (...)
75 Zugang zum Sprechen kommen, im Fasching haben wir den Spiderman gehabt. (...) Ich
76 schau einfach, wie es für die Kinder gerade passt, in dem Jahr, wie ich am besten andocken
77 kann.

78 I: Letzte Frage: Wenn es eine konkrete Fördersituation gibt, in der ein Kind etwas nicht
79 versteht oder nicht verstanden hat oder nicht reagiert – wie reagierst dann du? Was machst du,
80 um dem Kind zu helfen? Gibt es ein Beispiel für eine Situation?

81 K: Ich arbeite viel mit Bildwortkarten (...) Jein, gibt es eigentlich nicht. Durch das, dass die
82 meisten von den Schulanfängern schon das zweite Jahr in den Kindergarten gehen, haben sie
83 im ersten Jahr schon viel erlebt, Alltagssituationen, schon viele mitgemacht, zumindest die
84 können es dann, und da schaut man ja auch in der Sprachförderung, dass das was mit ihrem
85 Alter zu tun hat. Das ist ja dann nicht, dass man sich irgendetwas herausgreift – oder eben
86 dass ich schau, was wollen sie gern tun.

87 I: Wenn man an die Gruppe denkt – du hast vorher gesagt, du bist auch in der Gruppe
88 teilweise drinnen – was machst du, wenn du merkst, ein Kind hat etwas jetzt einfach nicht
89 verstanden...?

90 K: Mit Händen und Füßen. Wenn ich weiß, es ist ein englischsprachiges Kind, dann probier
91 ich es auch auf Englisch.

92 I: Wie reagiert das Kind, wenn es etwas nicht verstanden hat?

93 K: Naja, da gibt es trotzige Kinder, die wütend reagieren; (...) auch solche, denen es egal ist,
94 es gibt schon auch solche, die das dann unbedingt wissen wollen und draufkommen wollen,
95 die gibt es genauso. Die wütenden Kinder sind die, die es eigentlich verstehen wollen, und die
96 dann hauptsächlich oft wütend werden, weil ich das ja dann auch oft nicht verstehe, was sie
97 dann sagen wollen. Das sind gerade die, die ganz frisch kommen, die wirklich gerade – da
98 haben wir letztes Jahr welche gehabt, die sind von Syrien gekommen, die können ja wirklich
99 gar nichts, haben null Deutsch. Da ist die ganze Situation total schwierig, da sind die, die auch
100 ganz bemüht sind (...), auch dass sie sich trauen, alles kennen lernen, für die ist ja sowieso
101 alles eine Katastrophe, alles neu (...).

102 **4. 12. 2014, Kiga B, Vöcklabruck, Dauer: 20.18 Minuten, Interview mit**
103 **Kindergartenpädagogin,**

104 **Aufnehmende: Daniela Jungwirth, Interviewpartnerin: weiblich, Muttersprache: Deutsch**
105

106 I: Wie viele Kinder gibt es im Kindergarten und wie sind diese organisiert?

107 K: Es gibt 3 Gruppen, 2 normale Regelgruppen, 1 Integrationsgruppe. Es sind 23 Kinder in
108 den 2 normalen Gruppen, und 20 (??) in der Integrationsgruppe.

109 I: Welche Sprachen sprechen die Kinder?

110 K: Alles... von Arabisch, über Bosnisch, Kroatisch, Armenisch, ein Italiener, Türkisch... und
111 dann einfach auch Kinder, wo der Papa eine andere Sprache spricht als die Mama.

112 I: Kann man sagen, wie viele Kinder Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben?

113 K: Da in diesem Kindergarten sind es 27.

114 I: Wie alt sind sie?

115 K: Zwischen 3 und 6. Das sind nicht nur die Schulanfänger, sondern alle.

116 I: Sind das dann mehr die älteren oder jüngeren oder gemischt?

117 K: Nein, die kommen schon mit 3 in den Kindergarten und können kein Deutsch. Je nachdem
118 wie geschickt ein Kind ist, wie intelligent, wie sozial veranlagt ein Kind ist, umso schneller
119 lernt es oder eben auch nicht.

120 I: Bist du auch in den Gruppen drinnen?

121 K: Ja.

122 I: Könntest du mir den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch ein wenig genauer
123 schildern?

124 K: Da gibt es keinen, weil es jetzt nicht mehr so ist. Vor 5, 6 Jahren war es so, dass in den
125 BKS ganz viele waren, da war es öfter so, dass sich 4, 5 Kinder unterhalten haben können,
126 aber jetzt ist es wirklich so, dass so viele verschiedene sind, dass die Möglichkeit, dass da
127 einer in der Muttersprache spricht, sehr gering ist, weil einfach da kein Zweiter ist. Das geht
128 dann einfach nicht. Der Gebrauch ist nicht sehr groß, außer sie sind Geschwisterkinder, und
129 da ist es auch eigentlich eher selten. Wir haben jetzt auch aus Tschetschenien wieder
130 Geschwisterkind, aber die redet in ihrer Sprache auch nicht so recht, die haben sich in ihrer
131 Sprache auch nicht unterhalten, nein.

132 I: Die reden dann auf Deutsch? So viel wie es halt geht...?

133 K: Ja, genau. Wie die XY noch kleiner war, kam schon vor, dass die Große einmal übersetzt
134 hat für sie, aber im Spiel direkt nicht, am Klo oder so dann ja, aber dass ich es einmal gehört
135 hätte, dass sie miteinander reden, nein.

136 I: Auch nicht dass ein Kind einmal etwas in seiner Sprache sagt..?

137 K: Das habe ich unten, im anderen Kindergarten, am Nachmittag sind da nur Ausländerkinder,
 138 und da ist es schon so, weil da hast du schon einmal 4 Kinder oder so, die in der
 139 Muttersprache reden, die sprechen dann in der Gruppe eh gleich.

140 I: Miteinander? Und dass ein Kind einmal allein anfängt mit seiner mitgebrachten Sprache...?

141 K: Doch schon, die glauben dann wir verstehen es. Die XX, die gerade da war, die versteht es
 142 in ihrer Sprache nicht, ihre Mutter versteht sie nicht, wir verstehen sie auch nicht, und sie
 143 redet trotzdem. Sie redet halt, was sie kann, manchmal einfach irgendwas.

144 I: Welche Maßnahmen zur Deutschförderung gibt es von deiner Seite aus?

145 K: Ich bin nur für das zuständig, das heißt ich nehm sie aus den Gruppen heraus, wir machen
 146 Wortschatzaufbau... (??) weil es ja immer an irgendwas gebunden sein muss, irgendwas
 147 zusammenhängendes, oder eben Fingerspiele, viele Sachen, mit denen sie einfach etwas
 148 verbinden können. Aber der normal Alltag wie „hol deine Jausentasche!“, „geh aufs Klo!“ –
 149 das sind so Sachen, die manche Kinder nach einer Woche schon haben und manche, die nach
 150 einem Jahr noch dastehen und nicht wissen... da gibt es einfach echt die Bandbreite... (??)

151 I: Und wie oft gibt es so etwas wie jetzt gerade hier (Anm.: Fördereinheit in einem extra
 152 Raum mit ein paar Kindern)?

153 K: 2 Mal in der Woche für max. ½ Stunde, mit maximal 4 Kindern pro Gruppe. Es geht
 154 eigentlich um das – in der Gruppe verbessert man ja nicht ständig – aber wenn sie etwas
 155 erzählen, dass man dann trotzdem noch einmal wiederholen kann... und es macht auch nicht
 156 Spaß, wenn man ständig ausgebessert wird.

157 I: Was machst du in Fördersituationen, wenn du merkst, dass ein Kind etwas nicht verstanden
 158 hat oder ein Kind nicht reagiert?

159 K: Am Nachmittag zum Beispiel beim Nikolaus: du sitzt drinnen, du weißt es singen alle mit,
 160 und du weißt, sie haben keine Ahnung was sie singen. Ein Kind kann ja nicht sagen: „du,
 161 Tante, ich glaub, ich hab das nicht verstanden“, dazu haben sie ja die Sprache nicht. Das ist so,
 162 sie laufen mit, und du kannst sagen, ein ausländisches Kind läuft ein Jahr einmal mit. Wenn
 163 es einmal sicher ist, in der Gruppe, und dann geht auch die Sprache an... also im ersten Jahr,
 164 wir haben sicher 4 Kinder, die nur herumstehen, die hören zu, sind auch nicht traurig, weinen
 165 auch nicht, sitzen da, wenn du ihnen ein Puzzle hingibst, dann puzzeln sie, denen geht es aber
 166 gut, die saugen auf. Und dann sind sie 2 Jahre da, und dann ratschen sie los, wie die Camilla
 167 zum Beispiel, und oft auch grammatikalisch sehr korrekt. Also die lernen einfach durchs
 168 Horchen.

169 I: Wenn man jetzt eine konkrete Situation hernimmt, dass ein Kind etwas nicht versteht...?
 170 Zum Beispiel: „hol dir deinen Rucksack und deine Jausenbox!“?

171 K: Wenn jetzt etwas konkret ist, dann „wir holen deinen Rucksack, wir holen deine
 172 Jausenbox“ oder „wir gehen in den Turnsaal“. Das ist sehr viel, das ist relativ aufwändig.
 173 Wenn ich in der Gruppe bin, tu es ich, weil ich dafür zuständig bin, dass man das, was man
 174 sagt, auch macht. Oder mitdeutet, mit Gestik, Mimik – kann für eine normale
 175 Gruppenführerin einfach zuviel sein, aber das wird sehr wohl gemacht. Oder „wir gehen
 176 Hände waschen“, wir haben auch überall die Bildkarten drauf, da wird schon viel gemacht,
 177 aber das sind schon so Sachen, da helfen sie sich auch untereinander.

178 I: Alle Kinder helfen da zusammen? Also nicht nur die Kinder, die sehen, dass...

179 K: Nein, wenn ich jetzt da 5 Kinder habe und „wir stellen uns jetzt bei der Türe an“, dann
 180 reagieren auch die Kinder ob eh niemand hinten bleibt, weil die einfach noch nicht so horchen
 181 und noch nicht so wissen, dass wer gemeint ist. Aber so die eigene Sprache... hört man nur
 182 beim Abholen und beim Bringen.

183 I: Mit den Eltern?

184 K: Genau. Da können sie auch sehr schnell switchen.

185 I: Hier im Kindergarten sind die mitgebrachten Sprachen....

186 K: Ich kenn es von keinem, ich war die ersten 3 Jahre in allen 4 Kindergärten. Das war auch
 187 damals, das ist jetzt auch schon 10 Jahre her, da war die Pädagogik auch nicht so, dass man
 188 sagt, es ist wichtig, dass du deine Familiensprache mitnimmst in den Kindergarten, sondern es
 189 ist wichtig, dass wir eine gemeinsame Sprache haben, und das ist Deutsch. Und wir könnten
 190 es auch nicht regeln, wir haben da die XZ, die ist eine Türkin, sie spricht auch jetzt mit dem
 191 einen Kind, nur es bringt nichts, weil dann lernt es kein Deutsch. Wir haben das schon einmal
 192 mit den Kindern thematisiert, dass es viele Sprachen gibt, dass es ganz super ist, dass Kinder
 193 2 Sprachen sprechen, das ist ja was Tolles, aber für die Kinder... nein... (??)

194 I: Die allerletzte Frage: Gibt es ein übergeordnetes Konzept, nach dem die Sprachförderung in
 195 diesem Kindergarten passiert? Hältst du dich an irgendetwas? Oder sind das Dinge, die du
 196 mitbringst?

197 K: Ich mache das jetzt das 9. Jahr, 3 Jahre hier Kindergarten, ich habe ein Konzept, wir haben
 198 einmal eines erstellt, wobei ich sagen muss, dass jetzt die Sprachförderung wieder anders ist,
 199 weil zuerst hat es geheißen Kinder rausnehmen, jetzt heißt es Kinder in der Gruppe, nächstes
 200 Jahr weiß ich nicht was, Tänze, Spiele, ich weiß es nicht – ich glaube, dass man ganz viel mit
 201 dem Hausverstand tun muss. Die Kinder gehen immer gerne mit, weil es ist immer lustig, und
 202 sie kommen einfach zum Ratschen. Und ob es jetzt richtig oder falsch ist, ist im Endeffekt

203 wurscht, Hauptsache sie haben Spaß am Reden. Weil wenn es so ist, dass sie eh schon so
 204 gehemmt sind, weil sie einfach sehr wenig sprechen, und das, was sie sagen, ist auch noch
 205 immer falsch... also das ist ja... und Kinder untereinander sind ja auch böse, die sagen ja
 206 auch „der redet nicht“ oder „der sagt das immer falsch“... die sind ja auch nicht recht fein
 207 untereinander. Also schaut man halt, wenn so Situationen sind, dass man sie gut umschifft
 208 oder da einfach dazwischen geht. Und dass kann man halt ganz gut... ich bin meist die erste
 209 Zeit noch in der Gruppe, und dann seh ich eh schon, wie ist wer drauf, wo haperts oder wo
 210 mag wer rausgehn oder wo hat wer Probleme, die er so nicht erzählen will. Und die Gruppen,
 211 die da sind, sind auch immer gemischt. Ich habe nie die gleichen, die sind vom Sprachstand
 212 her gleich, aber zum Beispiel bei den Besseren habe ich 2 Gruppen, da tausche ich immer 2
 213 Kinder, damit nicht immer die Gleichen beieinander sind, weil dann hat man auch so
 214 Alphamännchen, die dann ständig reden wollen und andere kommen dann da auch zu kurz.
 215 Aber so richtig ein Konzept... wir haben eines gehabt, zum Herausnehmen, und dann hat es
 216 geheißen das soll man nicht mehr, auch von der Inspektorin her, in der Gruppe dann. In der
 217 Gruppe ist es dann sehr schwer, weil wenn ich komme, sitzen dann immer schon 3, 4 da, die
 218 wissen, ich habe was mit, da passiert etwas, dann ratschen wir, das ist nicht leise, das ist halt
 219 in der Gruppe störend. Deshalb finde ich jetzt nichts Schlimmes, wenn man sie herausnimmt.
 220 Das ist 2 Mal in der Woche für ½ Stunde... Aber so richtig, wir haben vom Land einmal eine
 221 Sprachbox bekommen, da hat es geheißen, Artikel sollen wir nicht mehr lehren, sondern mehr
 222 Sprachspiele mit der Klatsche, „die Maus“, usw., auch nicht ausbessern. Dann hat es einmal
 223 geheißen, wir sollen auf keinen Fall... also ein Kind braucht ja 50 Wiederholungen, u etwas
 224 zu lernen... aber irgendwann haben wir es mit Hausverstand gemacht. Also es sind schon so
 225 gewisse Vorgaben, wo man sich denkt „aja, das finde ich ganz nett“ oder auch das
 226 Geschichtenpackerl, ich meine die Geschichte ist vorgegeben, und wie sie das jetzt sagen,...
 227 ich bin schon froh, wenn sie geschnallt haben, wie es geht, also da finde ich ist dieser
 228 Leistungsdruck, etwas richtig zu machen, ist enorm.

229 I: Und diese Sachen kommen vom Land OÖ?

230 K: Da gibt es Treffen, so Jour-Fix, also wirklich mit einer Sprachwissenschaftlerin, mit
 231 Kindern philosophieren, usw. Ja, toll, das schaffe ich zum Teil mit österreichischen Kindern
 232 nicht, geschweige denn mit Kindern mit Migrationshintergrund. Also das sind schon so
 233 hochgegriffene Sachen, die gehen einfach nicht.

234 I: ...an der Realität ein bisschen vorbei?

235 K: Ja, man ist echt zu Weihnachten froh, wenn jeder das Turnsackerl holen kann oder zum
 236 Beispiel sich umziehen... das sind so basics. Die Kinder kommen eigentlich mit immer

237 weniger. Wenn du sagst, ein normales Kindergartenkind war vor 15 Jahren noch anders
238 aufgestellt. Also einfach von dem, was die Eltern auch den Kindern zutrauen, usw. Jetzt, sie
239 sitzen da, und sagen: „mach! Tu mir!“. Und das gehört ja alles zur Sprache, weil Bewegung
240 ist Sprache, und wenn ich mich schon nicht bewege, und allein nicht glaube, dass ich kann, dann
241 kann ich die Sprache auch nicht. Das ist einfach so. Und deshalb sag ich: Die Sachen, die vom
242 Land kommen, sind völlig ok und sind super, aber es sind manche Sachen wirklich... die
243 gehen an der Realität vorbei. Und die Eltern kommen ja und sagen: „da ist mein Kind, mach
244 fertig!“, dass der Schnuller bald weg ist, dass die Windel bald weg ist. Also das sind ja schon
245 so Sachen, die immer mehr abgeschoben werden. Und deshalb kann man auch nicht glauben,
246 dass die Kinder da schon ganze Geschichten verstehen, wenn sie noch nie daheim ein Buch
247 vorgelesen gekriegt haben, zum Beispiel. Oder auch diese Bilderbücher – wenn es dann heißt,
248 die Bilderbücher aus anderen Ländern mit anderen Sprachen – ja wer bin ich denn, dass ich
249 Französisch vorlese, wenn ich Französisch nicht kann? Ich mein, das ist ja lächerlich.
250 Wurscht, auch wenn es Kroatisch ist... ich kann die Sprache nicht, ich kann das nicht
251 vorlesen, macht ja keinen Sinn. So war aber auch der Ansatz... es hat ja jeder probiert, wir
252 haben die ganzen Lexikon – wenn ich jetzt ein Wort habe, dann kann ich nachschauen „du
253 hast jabuka“, oder muss ich es anders aussprechen, das kann man schon mit dem Kind
254 abklären, aber so andere Sachen, das kann ich ja nicht aussprechen.
255 I: Vielen Dank!

256 **16. 12. 2014, Kiga C, Vöcklabruck, Dauer: 12.21 Minuten, Interview mit**
257 **Kindergartenpädagogin,**
258 **Aufnehmende: Daniela Jungwirth, Interviewpartnerin: weiblich, Muttersprache: Deutsch**
259

260 I: Wieviele Kinder gibt es im Kindergarten, wieviele Gruppen, und wie sind die organisiert
261 (Mädchen, Buben, Alter) ?

262 K: Also, im Kindergarten gibt es 2 Gruppen, und sie sind vom Alter her gemischt, also es gibt
263 in jeder Gruppe Kinder verschiedenen Alters von teilweise unter 2, bis...der Älteste ist im
264 Oktober schon 6 geworden. Also ganz unterschiedlich gemischt, sie sind auch von der
265 Herkunft gemischt, also in jeder Gruppe gibt es Kinder mit Migrationshintergrund oder
266 Kinder, die in der 2. Generation schon da sind und Deutsch sprechen. Die einzige Trennung
267 ist der Ort: Eine Gruppe, da kommen die Kinder aus dem ländlichen Bereich, einfach weil das
268 mit den Bussen so geregelt wird, und in der anderen Gruppe kommen die Kinder aus dem
269 städtischen Bereich. Das ist von der Organisation vom Bus so erforderlich.

270 I: Welche Sprachen sprechen die Kinder?

271 K: Also, es gibt, wie schon gesagt verschiedenste Kinder, die erst gar kein Deutsch sprechen,
272 dann gibt es Kinder, die sehr gut deutschsprachig aufwachsen, und dann gibt es Kinder, die in
273 der 2. Generation schon da sind, und es gibt auch ein einziges Kind, das 2 verschiedene
274 Herkunftssprachen hat, wo der Vater aus einem anderen Land kommt und die Mutter aus
275 einem anderen Land kommt und wo die gemeinsame Familiensprache eigentlich schlechtes
276 Deutsch ist.

277 Aber wir haben alles was so...Chinesisch, Türkisch, Serbisch, Kroatisch, Rumänisch, genau.

278 I: Und wieviele Kinder, kann man das so „festmachen“, haben Schwierigkeiten mit der
279 deutschen Sprache?

280 K: Also Schwierigkeiten, das ist immer weit gegriffen. Sehr gut deutsch sprechen die Kinder
281 mit Migrationshintergrund sehr wenig. Ich tue halt ein bisschen abstufen: die sich
282 verständigen können, die sich grammatikalisch gut verständigen können, die gar nichts
283 sprechen oder die nur sprechen, wenn es unbedingt erforderlich ist. Wir haben auch Kinder,
284 die gar nicht sprechen noch, die im September angefangen haben und die an
285 Gruppengesprächen, an Lerngesprächen momentan noch gar nicht teilnehmen.

286 I: Die sind halt da und hören zu und nehmen auf?

287 K: Ja genau, und fangen halt an mit so Ein-Wort-Sätzen oder mit Aufforderungen, mit Nicken,
288 aber die meisten fangen zeichensprachlich an. „Ich“ oder „dorthin“ oder „trinken“, also das

289 bemerke ich, dass das die erste... wie auch in der Sprachentwicklung es der Fall ist (...), dass
 290 sie es dann auch wieder aufnehmen.

291 I: Wieviele sind es ungefähr, pro Gruppe oder insgesamt, die regelmässig Schwierigkeiten
 292 haben?

293 K: Ja, ich hab 3, die ganz große Schwierigkeiten haben, nein, 4, die ganz große
 294 Schwierigkeiten haben, und ungefähr schon 10, 11, die grammatikalische
 295 Satzbauschwierigkeiten haben und, sagen wir, bei den Satzbauschwierigkeiten sind noch
 296 welche dabei, die Lautschwierigkeiten auch haben.

297 I: Aha.

298 K: mit Lautausprache s,r, sch

299 I: Aja.

300 K: Aber es sind insgesamt so 15, 16 Kinder.

301 I: Ok, und wenn man da jetzt an die anderen Sprachen denkt ausser Deutsch, kann man da den
 302 Gebrauch von anderen Sprachen im Kindergarten schildern? Also kommen die vor, oder wie
 303 kommen die vor?

304 K: Also, das ist so, dass erstens wir Helferinnen haben, die Bosnierinnen sind, und die sehr
 305 gut mit den Kindern Bosnisch sprechen können, was von uns auch unterstützt wird, d.h. es
 306 wird nicht verboten, dass sich die, wie schon oft möglich ist, in ihrer Muttersprache
 307 unterhalten, sondern es wird gefördert. Ich sag oft „kannst du der XY das erklären“, wenn wir
 308 anstehen (Anmerkung: = „nicht mehr weiterwissen“), das ist der Brauch, ein ganz ein
 309 wichtiger Punkt.

310 Dann haben wir eben Kinder, ähhh, wir versuchen eben auch im Alltag mehrsprachig zu sein,
 311 es wird englischer Kindergarten angeboten und auch verschiedene Lieder, Gedichte werden
 312 eben Bosnisch, Kroatisch, Türkisch, Rumänisch auch angeboten.

313 I: Laura singt immerzu (oiwei)...

314 K: Aber eben immer mit Bezug. Wir verwenden keine Sprache, die kein Kind spricht,
 315 sondern wenn ein Kind rumänischen Hintergrund hat, fragen wir die Eltern, ob sie uns dieses
 316 Lied in Rumänisch aufschreiben können, und wir singen das.

317 I: Ah schön.

318 K: Also immer mit Bezug zu dem Kind, zu dem Herkunftsland.

319 I: Und die Kinder untereinander? Sprechen die auch in ihrer Muttersprache?

320 K: Ja, ja.

321 I: Aha.

322 K: Rumänische Kinder sprechen untereinander sehr viel Rumänisch, was von uns auch nicht
 323 geahndet wird oder verboten wird, bosnische Kinder sprechen untereinander diese Sprachen.
 324 Flüssiger als natürlich...aber das ist einfach... impulsiv, gell, wenn ich mit wem einfach besser
 325 auf meiner Sprache sprechen kann, und es geht dringend um was...

326 I: Kann man sich vorstellen...

327 K: Genau.

328 I: Wenn man jetzt an die Sprachförderung direkt denkt: Woher kommen die Kinder...wir
 329 haben es eh vorher schon gesagt...welche Herkunftsländer sind das nochmal?

330 K: Chinesisch mit China, Türkei, Kroatien, Bosnien, Rumänien.

331 I: Wie alt sind die?

332 K: Ganz verschieden, es geht also von Dreijährigen bis, wie schon gesagt zu dem, der schon 6
 333 Jahre alt ist, und der schon sehr gut spricht, aber den ich auch öfters wieder in die
 334 Sprachförderung nehme, um eben Feinheiten zu vertiefen.

335 I: Wenn man jetzt an die Deutschförderung konkret denkt, welche Maßnahmen gibt es da?
 336 Wie arbeitest du bei der Deutschförderung?

337 K: Also bei der Deutschförderung arbeite ich so: Da gibt's einen Test, der heisst SISMIK, den
 338 versuche ich, mit den Kindern zu machen, jetzt einmal am Anfang, dann mach ich die
 339 gesetzlich erforderliche Sprachstandsfeststellung, und ich verlasse mich auch sehr auf meine
 340 Intuition, wo ich merke, das merkt man eh in Gesprächen, die sprechen sehr schlecht, die
 341 sprechen Kauderwelsch, und die lade ich eben ein in gewissen Zeitabständen in den
 342 Sprachraum zu kommen, und dort arbeite ich mit den Kindern, aber nach...wie soll man
 343 sagen...nach Grundsätzen der freien Sprachförderung. Nicht dass wir da jetzt sitzen und das A
 344 üben oder Wörter üben, sondern ich schaffe eben Settings, z.B.: Einkaufen oder da (...) Und
 345 in diesem Zusammenhang und in der freien Sprache gebe ich dann so ein korrekatives
 346 Feedback.

347 Wenn das Kind sagt „ich brauch glei Kerzen“ dann sag ich “ahhhh, du brauchst drei Kerzen“,
 348 „Ok, du kriegst von mir drei Kerzen“.

349 I: Und passiert das einzeln oder mit mehreren Kindern?

350 K: Nein, mehrere Kinder zusammen, 2, 3 kinder zusammen, dass immer irgend ein
 351 Spielgeschehen entsteht, dass das nicht von mir dirigiert wird, sondern es entsteht ein
 352 Spielgeschehen. Und da versuche ich halt, diese Sätze einfließen zu lassen, die Grammatik
 353 anzuwenden. Und wir spielen auch so am Tisch gebundene didaktische Spiele, die kennen die
 354 Kinder auch schon, aber eben nicht aus dem Grund, dass wir das R / N fördern, das ist was für

355 die Logopädin, sondern dass die Sprachfreudigkeit und die Anwendung der Sprache ihnen
356 bewusst wird.

357 I: Wie oft passiert das ungefähr?

358 K: Also das passiert jeden Tag, aber natürlich kommen die Kinder ein, zweimal in der Woche
359 dran.

360 I: Aha, eh klar, weils ja nicht immer alle sind.

361 K: Genau, und da mische ich auch unter den Gruppen, also nehme nicht immer die weniger
362 Sprachfreudigen, sondern auch Sprachfreudige mit weniger Sprachfreudigen um eben... dass
363 sie freiwillig mitgehen, und dass sie eine spielerische Wahrnehmung...

364 I: Aber das machen sie eh gerne?

365 K: Jaaa, sehr gerne. Die Kinder lieben es, einmal Beachtung zu haben, und einfach Sprache in
366 einem anderen Kontext zu hören, etwas ablesen können (Anmerkung: von den Lippen), und
367 genau hören...

368 I: Aha, das mögen sie gern?

369 K: Ja, das mögen sie gerne.

370 I: Schön. Ja, dann sind wir auch schon bei der letzten Frage: Wenn du dir eine Fördersituation
371 vorstellst – wenn du bemerkst, dass ein Kind etwas nicht verstanden hat, was machst du dann?
372 Kannst du mir da vielleicht sogar ein Beispiel nennen oder eine Situation beschreiben?

373 K: Ja, also das ist ganz oft, dass ein Kind oder mehrere Kinder irgendeine Aufforderung nicht
374 verstehen, „dreh das Licht ab!“ oder so, da mache ich immer dann die Gebärde dazu „dreh das
375 Licht ab!“ oder ich versuch auch das Kind mitzunehmen, also „dreh das Licht ab!“: dann
376 gehen wir richtig hin, greifen den Schalter an, „dreh das Licht ab!“, das ist „dreh das Licht
377 ab!“, dass das Kind so richtig begriffen hat, haptisch, um was es da geht. Und wenn eben
378 Situationen sind, in denen das Kind sehr emotionell beteiligt ist, wenn es weint oder so, dann
379 versuche ich entweder die Helferin zu kontaktieren, dass mir auch die mit dieser Sprache hilft
380 (...) man braucht ja unter Menschen nicht immer Sprache verwenden, sondern auch
381 emotionelle Körperwahrnehmung, Umarmen und so, das setze ich auch recht gut ein.

382 I: Ja, danke, das waren meine Fragen.

383 K: Aha?

384 I: Ja, ... und noch? (Anmerkung: = Möchtest du noch etwas hinzufügen?“)

385 K: ... *schüttelt den Kopf*. Bitteschön.

386

387

388 **20. 1. 2015, Kiga D, Dauer: 7.49+2.26+12.53 Minuten, Interview mit Leiterin und**
389 **Interview Teil 1 und 2 mit Kindergartenpädagogin,**
390 **Aufnehmende: Daniela Jungwirth, Interviewpartnerinnen: weiblich, Muttersprache:**
391 **Deutsch**

392

393 Interviewfragen mit Kindergartenleiterin:

394 I: Wieviele Kinder gibt es im Kindergarten? Wieviele Gruppen? Wie sind diese organisiert?
395 Mädchen/Buben/Alter?

396 K: Wir haben 102 Kinder in Kindergarten, auf fünf Gruppen aufgeteilt, wobei wir fünf
397 altersgemischte Gruppen haben, und eine davon ist eine Integrationsgruppe, wo drei
398 Integrationskinder drinnen sind. Die Geschlechterrolle ist bei uns sehr gut aufgeteilt, das ist
399 ziemlich halbe/halbe, wobei die Tendenz mehr ist, dass wir eher mehr Buben haben in den
400 Gruppen.

401 I: Und vom Alter ist es auch aufgeteilt?

402 K: Vom Alter ist es auch schön gemischt.

403 I: Also auch die Vorschulkinder?

404 K: Genau, wir haben die Kinder von drei bis sechs Jahren in der Gruppe, also altersgemischte
405 Gruppen.

406 I: Welche Sprachen sprechen die Kinder?

407 K: Wir haben unterschiedliche Sprachen, Deutsch ist vorherrschend bei uns, ich würde sagen
408 ungefähr zu $\frac{3}{4}$ haben wir deutschsprachige Kinder, Kroatisch sind ungefähr 10 Kinder, die
409 Kroatisch als Muttersprache angeben, wobei man dazu sagen muss, unsere Kinder sind alle in
410 Österreich geboren, bis auf zwei. Wir haben ein ungarisches Kind, der ist in Ungarn geboren,
411 und ein kroatisches Kind, das merkt man aber dann auch in der Gruppe, die konnten kein
412 Wort Deutsch, also die sind wirklich ohne Deutschkenntnisse in die Gruppe gekommen.

413 I: Vor kurzem erst?

414 K: Das ungarische Kind erst in diesem Jahr, also im Jänner, kurz nach Weihnachten
415 angefangen, und das kroatische Kind hat im Oktober angefangen, als wirklich mit keinem
416 Wort Deutsch. Sehr spannend gewesen. Dann haben wir bosnische Kinder, rumänische
417 Kinder, also rumänischsprachige Kinder, ungarisches haben wir schon gesagt.

418 I: Wieviele Kinder haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?

419 K: Im Förderprogramm haben wir laut BESK nur die Schulanfänger und Schulanfängerinnen,
420 hm, von 12 Schulanfängerkinder mit Deutsch als Zweitsprache haben wir acht im
421 Förderprogramm.

422 I: Und von den jüngeren Kindern?

423 K: Man merkt schon, viele beherrschen die Sprache schon, manche haben einfach Probleme
 424 mit der Artikulation, mit der Aussprache, gerade die jüngeren Kinder versteht man recht
 425 schwierig, wobei man da nicht sagen kann, das ist weil Deutsch als Zweitsprache ist, das
 426 würde ich einfach nicht behaupten, das ist einfach eine Entwicklungsgeschichte.

427 Aber wir haben genauso deutschsprachige Kinder, die gefördert werden müssen, möchte ich
 428 schon auch dazusagen.

429 I: Sind die auch in diesen Förderprogrammen dabei oder ist das etwas extra?

430 K: Die sind auch dabei. Also wir haben 10 Kinder im Sprachförderprogramm drinnen, wobei
 431 8 Deutsch als Zweitsprache haben und 2 Deutsch als Muttersprache.

432 I: Können Sie mir den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch etwas näher erklären?
 433 Wie kommen andere Sprachen als Deutsch zum Tragen? Gibt es das? Inwiefern?

434 K: Wir sind schon sehr darum bemüht, dass wir die Kinder abholen in ihrer Sprache, das heißt
 435 wir gehen in Kontakt mit den Eltern und versuchen einmal, wichtige Begriffe, das heißt für
 436 uns einmal, dass sich das Kind, wenn es aufs Klo muss, ausdrücken kann, oder es hat Hunger
 437 oder es möchte zur Mama – das sind so wichtige Begriffe in der Sprache, dass wir schauen,
 438 dass wir die können, dass sie uns die Eltern aufschreiben, damit wir auch mit den Kindern in
 439 Kontakt kommen können, dass sie sich angenommen fühlen, das ist uns ganz wichtig. Und
 440 wir, man sieht es dann eh ganz gut in der Gruppe, wir bemühen uns, dass wir auf Augenhöhe
 441 mit den Kindern bleiben. Gerade unser kroatisches Kind spricht unheimlich gern in seiner
 442 Sprache, wir verstehen null, aber einfach dass er merkt, wir konzentrieren uns auf ihn, fühlt er
 443 sich angenommen. Und er fühlt sich wirklich wohl bei uns. Das ist einfach das wichtigste, das
 444 Kind muss sich wohl und geborgen fühlen, damit es was lernen kann. Das ist einfach bei uns
 445 die Grundbasis.

446 I: Ist es in den Gruppen unter den Kindern so, dass mehrere Sprachen von den Kindern zum
 447 Vorschein kommen oder eher nicht?

448 K: Es ist ganz spannend: Kinder, die Deutsch schon gut sprechen und beherrschen – man sagt:
 449 „Ma, kannst du uns jetzt helfen, kannst du das verstehen?“ ist oft ganz schwierig, aber auf
 450 einmal merkt man, sie kommen trotzdem in Kontakt, und auf einmal hört man, der hat das
 451 und das auf einmal gesagt, also nicht das bewusste Übersetzen, weil da werden Kinder ja
 452 überfordert gerade in dem Alter, ist nicht da, aber auf einmal kommen wieder so Gedanken
 453 herein „der hat ja das und das gesagt“, so ganz unbewusst nämlich, ganz schön.

454 Und was mir noch gut gefällt: wir versuchen auch zum Beispiel Lieder mit den Kindern zu
 455 singen in anderen Sprachen, also nicht jetzt Englisch, weil ja momentan Englisch im

456 Kindergarten so wichtig ist – wir klammern Englisch aus, weil einfach wir andere Sprachen
457 im Kindergarten haben, wo wir sagen, die sind für die Kinder einfach wichtiger, dass wir zum
458 Beispiel auch einmal – letztes Jahr haben wir ein türkisches Kind im Haus gehabt, wir haben
459 eine Pädagogin, die hat sich wirklich bemüht, die hat die Mutter gebeten, das Lied auf
460 Türkisch zu übersetzen, und dann haben sie es auf Türkisch gesungen. Das lieben die Kinder
461 wirklich. Und ein Kind hat einmal gesagt: „Goi, das kroatische Kind spricht das gleiche
462 Englisch wie ich“, einfach weil Englisch so in den Köpfen der Kinder ist, aber eigentlich nicht
463 merken, Kroatisch ist eine ganz andere Sprache und hat genau so eine Wichtigkeit.

464

465 Man sieht in der Gruppe am besten, wie die Pädagogen agieren, wie die Kinder agieren, das
466 ist einfach ein schönes Zusammenspiel, das ist das wichtigste, gerade auch für die Sprache.

467

468 Interviewfragen mit Kindergartenpädagogin in der Gruppe:

469 I: Wieviele Kinder haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache? Wie alt sind sie
470 ungefähr?

471 Wir haben 6 Kinder mit Migrationshintergrund, wir haben 3 Kinder aus Bosnien und 3 aus
472 Kroatien, sie sind 2 Mal 4 Jahre, 1 Mal 5 Jahre und 3 Mal 6 Jahre. Es sind 3 Schulanfänger,
473 die eine Sprachförderung haben, im Sinne von: es kommt eine Kollegin beobachtet die Kinder
474 in der Gruppensituation, nimmt sie teilweise heraus, macht mit ihnen Einzelförderung.
475 Ansonsten läuft bei uns die Sprachförderung im Laufe des Vormittags ab.

476 I: Würden Sie sagen, dass diese Kinder auch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache
477 haben?

478 K: Absolut. Jetzt schau ich gerade – davon sind 4 in Österreich geboren und 2 im
479 Herkunftsland. Die Eltern sind durchwegs fremdsprachig, es ist nur 1 Vater, der in Österreich
480 geboren ist, alle anderen sind zugezogen im Laufe der letzten 3, 4, 5 Jahre.

481 I: Bitte schildern Sie den Gebrauch von anderen Sprachen außer Deutsch ein wenig genauer!

482 K: Generell ist jedes Kind so angenommen wie es ist, und jeder kommt mit seiner Sprache.
483 Das heißt, es kann passieren, so wie bei unserem XZ derzeit, er hat im November angefangen,
484 er redet mit mir Kroatisch und ich rede mit ihm Deutsch zurück. Und wir probieren so, dass
485 wir uns verständigen mit Händen, Füßen, Zeigen, Gesichtsausdruck, Mimik,
486 situationsbezogen unterhalten wir uns, und es gelingt eigentlich sehr gut. Dass ich natürlich
487 einige Sachen Kroatisch mitkriege, und er umgekehrt natürlich einige Sachen Deutsch versteht.
488 Die Umsetzung, dass er mir in deutscher Sprache Antwort gibt, wird sicher noch einige Zeit
489 dauern. Basis ist für mich, dass jeder in seiner Sprache ankommt. Das Zweite ist: Die Spiele,

490 die wir oft in der Freispielzeit haben, die Kinder spielen irgendwo Lego, und auf einmal
491 entwickelt sich ein Gespräch: „Mamu, voli sira“, und ich sag dann: „Ok, was heißt das jetzt?“,
492 „Ja meine Mama liebt Erbsensuppe“, und ich sag: „Ok, und was gibt’s da jetzt für einen Satz
493 auf Kroatisch für XY (Anmerkung: Kindergärtnerin)?“, und dann sagt mir einer: „XY
494 (Kindergärtnerin), voli kava.“, und ich sag: „Ja was heißt das?“, und er sagt: „XY
495 (Kindergärtnerin) liebt Kaffee.“, dann sag ich: „Stimmt, hast du recht!“, und das ist dann so
496 ein Spaß, wir gehen dann miteinander Kaffee kochen, und ich trinke dann cava, und die
497 Kinder begleiten mich auch zur Kaffeemaschine nach vorne, und da ergibt sich eigentlich ein
498 relativ nettes Gespräch, wo jeder das einbringt, was er an Erfahrungshintergrund einfach hat –
499 ich auf Deutsch, die Kinder in ihrer Sprache, und wir mischen das dann so, dass ein lustiges
500 Spiel dann eigentlich herauskommt.

501 I: Das klingt schön.

502 K: Genau. Es geht dann weiter in der Puppenstube, dann kochen mir die Kinder dann da
503 drinnen einen Puppenstubenkaffee, es mischt sich die deutsche Sprache mit den anderen
504 Sprachen da, wo Verständigungsbarrieren auftreten. Das heißt, jeder spricht in seiner Sprache,
505 und da, wo wir uns verbinden, da passiert dann Deutsch. Das ist so mein Ansatz. Bei den
506 Spielen generell, egal ob wir jetzt im Sitzkreis sitzen, ein Lied singen, ob ich den Kindern
507 einen Auftrag gebe, ob wir im Turnsaal spielen – wenn einer nicht versteht, kommt meistens
508 ein Zweiter und sagt in seiner Sprache: „Hey, du, XY (Kindergärtnerin) hat gesagt so und so
509 und so“. Die Kinder übersetzen sich auch gegenseitig. Die Kinder spielen in ihrer Sprache in
510 der Bauecke, in der Puppenstube, da wo sie sich treffen. Es hat alles seine Berechtigung, das
511 ist für mich ganz wichtig. Ich weiß aber auch, dass ich da ein bisschen anders tue als alle
512 anderen. Irgendwas war mir noch ganz wichtig: Eine Sprache sehe ich dann als Barriere,
513 wenn ich mich persönlich selber nicht weiterentwickeln will und wenn ich die fehlende
514 Offenheit habe. Wenn ich die Kinder so annehme, mit den Erfahrungsschatz, das ist ja sehr
515 viel, was die Kinder mitbringen – wenn ich das in die Gruppe mit einbeziehe, und wenn ich
516 da mit dem arbeite, was ich kriege, dann kann das nur mit der positiven Sprachentwicklung
517 einher gehen. Wenn die Kinder wissen, ok die mag mich, auch wenn sie nicht alles versteht
518 und ich verstehe nicht alles von ihr, aber trotzdem fühle ich mich da angenommen. Ich darf so
519 sein, wie ich bin. Das ist mir ganz ganz wichtig. Und wenn ich das Vertrauen bei den Kindern
520 habe, dann fangen sie auch an, ganz locker die deutsche Sprache zu erwerben. Die Kinder
521 kriegen das, glaube ich, in der Form gar nicht so bewusst mit, dass sie jetzt da wechseln,
522 sondern sie sagen: „ok, ich mag dich, ich fühle mich da wohl, und jetzt versuche ich, dass ich
523 mich mit ihr unterhalte.“. Und dann kommt dort ein Wort, und da ein Wort. Also ich bin kein

524 Verfechter von Bilderbuch aufschlagen, ich suche mir die Begriffe und alles aus dem
525 Haushalt, Mixer, Löffel, Gabel, Ding, und das lernen wir jetzt, das tue ich nicht – weil ich
526 glaube, das ergibt sich aus der Situation im Kindergarten.

527 I: Das heißt, wenn wir jetzt an die Deutschförderung in Ihrer Gruppe denken, dann sind wir
528 jetzt schon am Punkt – so wie Sie es jetzt gerade erklärt haben, funktioniert die
529 Deutschförderung?

530 K: Genau.

531 I: Können Sie mir einen Situation nennen, in der ein Kind etwas nicht verstanden hat und
532 quasi nicht reagiert – wie reagiert das Kind, wie reagieren Sie, wie ist die allgemeine
533 Situation? Gibt es ein Beispiel?

534 K: Ja, das gibt es. Meistens kommen Probleme da, wo Kinder Emotionales loswerden wollen,
535 wo sie mir mit einer Emotion etwas erzählen, das ganz besonders wichtig ist. Und wenn ich
536 das nicht verstehe, dann ziehen sich die Kinder relativ schnell zurück und sind auch sehr
537 verletzt, weil da geht es auch wirklich oft um Sachen... ganz konkretes Beispiel: der XZ ist
538 den zweiten Tag im Kindergarten, er versteht kein Wort, er versteht kein anderes Kind, hat
539 auch noch nicht die Freude, sich auf andere zu bewegen, weil ihm alles viel zu viel ist, und
540 plötzlich ist er weg. Nach 2 Minuten geh ich aufs Klo, und er sitzt am Klo und weint wie...
541 vor lauter bistdunichtgescheit. Ich schau so über'n Klorand drüber und lach ihn an, und er sagt
542 halt „gako“. Und ich hab gelacht und sag halt „gako“, und er lacht und sagt „gako“, und ich
543 kenn mich aus Das war so das erste... er hat gewusst, ok sie versteh mich nicht, aber wir
544 haben ein gemeinsames Wort. Eine Woche drauf – er hat mir nicht sagen können, was sein
545 Problem ist, er ist nur dagestanden, hat geheult, nicht formulieren können, mir nicht zeigen
546 können, was sein Problem ist... ich bin raufgegangen in die blaue Gruppe – wir haben da ein
547 Kind oben, das spricht dieselbe Sprache, und er tut auch ganz gerne einmal Probleme
548 übersetzen, der kann das, nur er versteckt sich dabei, d.h. der XZ und der Bub sind
549 miteinander in die Bauecke gegangen, dass ja die Erwachsenen das nicht hören...

550 I: Also Sie haben den XZ mitgenommen rauf?

551 K: Genau, wir sind raufgegangen, ich sag: „XQ, ich brauch dich jetzt, bitte frag den XZ was
552 sein Problem ist, ich versteh es einfach nicht. Der XQ ist mit ihm in die Bauecke
553 verschwunden, nach einem Zeiterl ist er dann gekommen, hat er gesagt: „Du, weißt eh,
554 eigentlich hat er gar kein Problem, er will nur wissen, wann seine Mama wieder
555 kommt.“ Naja, das ist natürlich ganz existentiell. Aus Vorjahren weiß ich schon, es gelingt
556 meistens, wenn man einfach sagt: „Mama vinne 2 Stunden“ oder „vinne 3 Stunden“, das heißt
557 soviel wie „Mama kommt in...“, so viel in Stunden geht relativ schnell, und dann schauen wir

558 auf die Uhr, und dann hab ich ihm gesagt: „Mama vinne 5 Stunden, musst du noch essen,
 559 bisschen rasten, noch spielen, grüne Gruppe“, und dann haben wir uns halt durch überlegt,
 560 wie lange dauert der Tag, bis die Mama kommt.

561 I: Und das war dann ok für ihn?

562 K: Natürlich. Es war nur sein Problem, er hat es nicht gewusst, werde ich abgeholt oder werde
 563 ich nicht abgeholt? Da spielt ganz viel entwicklungspsychologisch mit, weil Kinder ja Angst
 564 haben: muss ich jetzt dableiben? Und wenn die Mama dann irgendwie vergessen hat zu sagen,
 565 ich hol dich am Nachmittag...

566 I: Und dann reden alle eine andere Sprache, und kann man nicht fragen, Katastrophe, kann
 567 man sich vorstellen.

568 K: Das passiert ganz alltäglich, und wir schauen so lang, bis wir herausbringen, was ist das
 569 Problem. Umgekehrt hab ich sehr sehr wenig Problem, dass ich die Kinder vermittele, was wir
 570 im Kindergarten tun, weil das ergibt sich allein aus dem Bewegungsmaterial, aus den Spielen,
 571 aus dem Raum. Wenn ich sag: „wir gehen in den Turnsaal“, mach die Tür auf, na der muss
 572 noch nicht wissen, was Turnsaal ist, aber die Tür offen heißt: ok, wir gehen da rein.

573 I: Also Zeigen...

574 K: Genau, natürlich, durch Zeigen und Tun. Es gibt auch so viele Möglichkeiten an Behelfen.
 575 Noch einmal, um im Turnsaal zu bleiben: „Wir haben die Trommel – ich muss nicht sagen:
 576 „alle Kinder laufen“, sondern die Trommel macht *bumbubum* („K macht Trommelschläge
 577 vor“), und wenn die Trommel dann langsamer wird, muss ich nicht sagen: „alle laufen
 578 langsam“, sondern die Trommel gibt genau den Ton. Das ist natürlich auch mal etwas, wo die
 579 Kinder nicht so auf die Sprache angewiesen sind und verstehen müssen, sondern es ergibt sich
 580 allein durch die Situation und die Materialien auch.

581 I: Es sind ja mehrere Sprachen im Kindergarten vorhanden – gibt es Situationen, in denen sie
 582 sich zusammenmischen? Fangen die Kinder von alleine an, dass sie ihre Sprachen bringen,
 583 wie bei diesem Café zum Beispiel, und dass dann ein anderes Kind in einer anderen Sprache
 584 mitredet? Ergeben sich Sprachmischungen?

585 K: Ja, es mischt sich absolut. Was natürlich ist: bosnisch und kroatisch gehört zu den
 586 slawischen Sprachen, das heißt sie verstehen sich zum Teil sehr sehr gut. Wenn kleine Sachen
 587 sind, das übergehen Kinder ganz locker. Wenn einmal wo ein Wort dabei ist, das sie nicht
 588 verstehen, dann gehört das jetzt gerade nicht dazu, ist gerade nicht wichtig. Es mischt sich
 589 relativ gut durch. Auch wenn jetzt türkische Kinder, hab ich auch schon dabei gehabt, die sind
 590 eher sehr verhalten, ich krieg einfach mit von ihrer Mentalität her, macht das was, wie Kinder
 591 mit ihrer eigenen Sprache umgehen und auch wie die Eltern zum Kindergarten stehen. Ich

592 kanns jetzt nur aus meiner Erfahrung sagen, türkische Kinder sind mit ihrer Sprache sehr
593 verhalten. Die wissen, die Mama sagt: „du musst in den Kindergarten gehen zum Deutsch
594 lernen“ – mit dem Druck trauen sich die Kinder schon gar nicht mit ihrer Sprache kommen.
595 I: Also da wird eher auf Deutsch fokussiert von daheim?
596 K: Natürlich, genau. Und dann hab ich da gar nicht den Zugang, dass ich die Kinder im
597 Vertrauen erwische in ihrer Sprache, die trauen sich dann quasi nicht. Das ist eigentlich sehr
598 schade, weil ich sag ja: „Du bist Mensch, du bist Kind, du bist bei uns willkommen“, und
599 nicht: „Du sprichst Türkisch, und jetzt muss ich schauen, wie ich mich mit dir unterhalte“, das
600 ist nicht mein Problem, „und dass du Deutsch lernst“.
601 I: Möchten Sie noch irgendwas zum Abschluss sagen?
602 K: Aus dem neuen Zugang „Wie begegnen wir Kindern?“ hat sich für mich schon etwas sehr
603 wichtiges ergeben, wir sehen Kinder als gleichberechtigt und als Partner im Kindergarten, und
604 nicht mehr „ich bin die Erzieherin und du bist das Kind und du hast zu tun was ich will“. Bei
605 uns geht es darum, die Gleichberechtigung auf allen Ebenen zu leben. Ich stelle mich dem
606 Kind als Partner zur Verfügung, dass es kommunizieren kann, egal in welcher Form, ob das
607 jetzt nonverbal ist, ob das verbal ist ob das über Gesten oder über Materialien ist – das ist
608 zweitrangig. Aber Kinder sind kompetent und dürfen genau das im Kindergarten leben. Das
609 ist mir ganz ganz wichtig.
610 I: Vielen Dank!

611 **3. 2. 2015, Kiga E, Dauer: 11.03 Minuten, Interview mit Kindergartenpädagogin,**
612 **Aufnehmende: Daniela Jungwirth, Interviewpartnerin: weiblich, Muttersprache: Deutsch**
613

614 I: Wie viele Kinder gibt es im Kindergarten, wie viele Gruppen, und wie sind diese
615 organisiert?

616 K: Wir sind ein 5gruppiger Kindergarten, eine Gruppe davon ist die Integrationsgruppe, bei
617 der bin ich, das heißt, da sind 15 Kinder. Integration ist aber nicht, wie manche meinen, auf
618 die Mehrsprachigkeit bezogen, sondern einfach auf den erhöhten Förderbedarf:
619 Entwicklungsverzögerungen oder anderer Förderbedarf. Die anderen Gruppen, also 3
620 Gruppen sind Regelgruppenkinder von 3-6 Jahren, und eine Gruppe ist eine U3-Gruppe, das
621 heißt da sind Kinder drinnen, die noch nicht 3 Jahre alt sind. Diese U3-Gruppe wird zum
622 Beispiel von 2 Pädagoginnen geführt, die Regelgruppe von Pädagogin und Helferin, und in
623 der Integrationsgruppe ist eine Kindergärtnerin, eine Stützkraft – auch eine Pädagogin –, und
624 eine Helferin. Wir haben in jeder Gruppe 3 Kinder, hmm 2-3 Kinder mit Deutsch als
625 Zweitsprache.

626 I: Welche Sprachen bringen die Kinder mit?

627 K: Türkisch, bosnisch, albanisch, wir haben in unserer Gruppe auch ein Kind, das
628 Portugiesisch spricht.

629 I: Wie viele Kinder haben Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?

630 K: Wenn ich das nicht nur auf die Kinder beziehe, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, da
631 haben wir sehr viele Kinder – dass sie zum Beispiel nicht in ganzen Sätzen sprechen können,
632 dass sie einen eingeschränkten Wortschatz haben was Verben und Adjektive betrifft, oder
633 Mehrzahlbildung und solche Sachen sind sicher 50% der Gruppe so, dass man sagt,
634 Sprachförderung tut ihnen gut.

635 I: Von den Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache haben – wie viele haben
636 Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache? Oder betrifft das (Anm.: Sprachförderung)
637 ohnehin alle?

638 K: Wir sehen es so, dass Sprachförderung allen Kindern zugute kommt, dass das nicht
639 irgendwie ein isolierter Prozess, ein isoliertes Geschehen sein soll, sondern dass eigentlich
640 jedes Kind so wie es in Bewegung gefördert werden soll, jedes Kind auch in der Sprache
641 gefördert werden soll. Einen besonderen Bedarf haben Kinder, die mit diesem BESK-System
642 erhoben werden, da haben wir zum Beispiel 1 Kind in der Gruppe.

643 I: Wie alt ist dieses Kind?

644 K: Die Kinder, die mit BESK erfasst werden, sind Schulanfänger.

645 Wir haben auch eine Logopädin im Haus, und sehr viele Kinder, die in logopädischer
646 Betreuung sind, in meiner Gruppe sind das 3 Kinder.

647 I: Können Sie mir den Hintergrund der Kinder, die gefördert werden, ein wenig genauer
648 schildern? Woher kommen sie? Aus welchem Land? Wie alt sind sie? Ich habe da jetzt 3
649 dabei (Anm.: auf der Liste von der Kiga-Leiterin) – können sie mir von diesen Kindern etwas
650 mehr erzählen?

651 K: Der Mohammed spricht Türkisch, er ist in unserer Gruppe, er ist Schulanfänger. Beim
652 Mohammed war das so, dass er eigentlich in einer anderen Gruppe war von vornherein. Er ist
653 jetzt ein Integrationskind geworden, eben wegen seiner Sprachauffälligkeit. Er hat kaum
654 Deutsch gesprochen, hat sicher einen passiven Wortschatz gehabt, aber eben aktiv die
655 Sprache noch nicht richtig verwenden können, weil er vielleicht noch nicht die Beziehung
656 aufbauen hat können mit Kindern, und dadurch einfach das kommunikative Potenzial einfach
657 gefehlt hat. Er war eigentlich nur mit sich selber beschäftigt und hat sich eigentlich sehr ruhig
658 verhalten. Er ist jetzt Integrationskind in unserer Gruppe und ist eben auch ein Schulanfänger,
659 hat auch die Muttersprache sehr spät erlernt. Auch die Schwester hat Probleme mit dem
660 Spracherwerb gehabt. Das ist eben der Hintergrund zum Mohammed.

661 I: Wissen Sie, wie lang er schon in Österreich ist?

662 K: Er ist da geboren.

663 I: Also er geht seitdem er 3 ist hier in den Kindergarten?

664 K: Nein, seitdem er 3 einhalb, 4 ist.

665 I: Und die anderen sind in den anderen Gruppen, haben sie gesagt, oder?

666 K: Ja..

667 I: Gut, das ist dann eh hinfällig (ich war in der Annahme, dass ich die Beobachtung in der
668 Gruppe der Interviewpartnerin machen würde)

669 Gut, nächste Frage: Welche Maßnahmen zur Deutschförderung gibt es? Welche setzen Sie ein?

670 K: Hmm...

671 I: Gibt es irgendetwas ganz Bestimmtes? Oder machen sie das in der Gruppe? Wie sehen Sie
672 Deutschförderung in Ihrer Gruppe?

673 K: Das wichtigste ist einmal, dass der Kontakt zu den Eltern hergestellt wird, dass man da
674 einfach eine wertschätzende Haltung hat gegenüber den Eltern. Dadurch entsteht eine gute
675 Basis und eine gute Zusammenarbeit. Die Zweitsprache soll auf keinen Fall als Defizit
676 gesehen werden, sondern als Chance. Irgendwann wird es bestimmt eine Bereicherung sein
677 für ihn, dass er 2 Sprachen kann. Wir ermutigen auch die Eltern, dass sie weiterhin die
678 Muttersprache fördern, weil nur auf die gute Muttersprache die Zweitsprache aufgebaut

679 werden kann. Dann schauen wir, dass sich das Kind wohlfühlt in der Gruppe, dass es
 680 Gesprächspartner findet, dass es Spielpartner findet und dadurch selber eben Lust auf Sprache
 681 und auf Kommunikation hat. Wir schauen, welche Interessen das Kind hat, dass wir eben
 682 auch da die Sprachförderung ansetzen. Das ist zum Beispiel beim XY die Autos, die
 683 Fahrzeuge. Da zeigt man ihm eben Bilderbücher mit Autos, spielt mit ihm..., wo man dann
 684 Sprache einbaut, spricht in kurzen Sätzen, deutlich, verbindet Sprache mit Bewegung, dass
 685 eben das, was noch fehlt, durch Gestik und Mimik usw. ersetzt wird. Dann haben wir eben –
 686 wie es beim XY ist – die Stützkraft, die Pädagogin, die sich individuell Zeit nimmt, dass man
 687 einfach mehr Ressourcen hat, dass man einfach mit ihm spricht, ihn da abholt, wo er ist. XY
 688 ist auch bei der Logopädin, wir tauschen uns einfach auch immer wieder mit den Eltern aus.
 689 Die Mama ist sehr stolz, freut sich, wenn er etwas kann, sie erzählt dann: „In Türkisch heißt
 690 das so, und er hat mir es jetzt erzählt auf Deutsch“. Und wir werden auf keinen Fall verlangen,
 691 dass die Eltern mit den Kindern daheim Deutsch sprechen, weil sie selbst eigentlich auch
 692 grammatikalisch kaum einmal ein einwandfreies Sprachvorbild sein würden.

693 I: Wenn Sie an eine Fördersituation denken, in der Mohammed etwas nicht verstanden hat –
 694 wie reagieren Sie oder wie reagiert er oder was machen Sie, dass Sie ihm da helfen? Können
 695 Sie mir irgendeine Situation beschreiben?

696 K: Wir haben zum Beispiel festgestellt, dass der XY, wenn es um sprachliches Angebot geht
 697 wie Bilderbücher betrachten, oder wenn man irgendwelche Inhalte anbietet, die mit viel
 698 Sprache verbunden sind, dass er geschwind einmal aussteigen würde. Es ist sicher so: viel
 699 Sprache, viel hören, es ist sicher oft einmal so, dass er sagt: „nein, das tscheck ich sowieso
 700 nicht“ und dann... dann schaut man halt, dass man den Inhalt minimiert, dass man ihm den
 701 Inhalt dann später noch einmal nahe bringt mit weniger Worten, einfacheren Inhalt, zum
 702 Beispiel wenn es um ein Bilderbuch geht, dass man das dann mit ihm noch einmal isoliert
 703 anschaut, ein bisschen herausfindet, was hat er verstanden, was ist noch fremd, und ja... es
 704 geht sicher dann nicht darum, dass er dann alles versteht, sondern einfach dass er neugierig
 705 wird und dass ein bisschen was wieder an seinem Wortschatz erweitert wird.

706 I: Bringt er seine Muttersprache auch mit ins Spiel? Kommt das auch vor?

707 K: Nein. Das haben wir immer wieder so Situationen wie... wir machen Geburtstagsfeier,
 708 zählen die Anzahl der Kerzen auf deutsch, auf englisch, und eben auf Muttersprachen, die die
 709 Kinder so mitbringen. Und es ist kaum einmal ein Kind bereit, dass es das in der
 710 Muttersprache ausspricht. Entweder sie haben das irgendwie so intus „das ist Deutsch, das ist
 711 Muttersprache“, in dem Familienverband, und da gehört eben die andere Sprache her, aber es
 712 ist sehr selten, dass sie in der Muttersprache sprechen.

713 Wir haben auch ein Bilderbuch deutsch-türkisch, so ein Foto-Bilderbuch und würden dann
714 immer bitten: „wie heißt das in deiner Sprache?“, weil wir es auch kaum einmal richtig
715 artikulieren können, wir haben da nicht die ganzen Phoneme dazu parat, aber sie scheuen sich
716 da sehr.

717 I: Und die Kinder untereinander? Kann man da beobachten, dass ihre Sprachen vorkommen?

718 K: Ja, es ist zum Beispiel sehr interessant: die XX spricht Bosnisch, der XZ spricht Bosnisch,
719 sie sprechen in der Gruppe aber Deutsch. Die XX hat eigentlich noch sehr wenig Kontakt zu
720 anderen Kindern, aber auf den XZ hat sie sofort angesprochen, da ist er ihr gleich vertraut
721 gewesen, weil ja noch ein bisschen Akzent eigentlich da ist, und zu ihm hat sie sich gleich
722 hingezogen gefühlt. Das ist auch in der anderen Gruppe so, dass da Kinder dann schon
723 eigentlich gleich etwas Vertrautes kennen, wenn sie die Muttersprache bei jemandem anderen
724 hören, das ist vertraut, das ist gut.

725 I: Das verbindet dann...

726 K: Ja.

727 I: Möchten Sie abschließend noch etwas sagen?

728 K: Nein.

729 I: Gut, danke, dann sind wir jetzt fertig. Dankeschön.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Mag. Daniela Jungwirth

Geburtsdatum: 30.4.1981

Geburtsort: Vöcklabruck

Nationalität: Österreich

Familienstand: alleinerziehende Mutter von zwei Töchtern

Ausbildung:

1987-1991 Private Mädchenvolksschule der Franziskanerinnen Vöcklabruck

1991-1995 Bundesgymnasium Vöcklabruck

1995-1999 Bundesrealgymnasium Schloss Wagrain Vöcklabruck

2000-2006 Studium Italienisch und Psychologie/Philosophie Lehramt (Abschluss Juli 2006),

Universität Salzburg unter Mitbelegung an der Universität Wien und

Auslandssemester an der *Università degli Studi di Perugia* (Italien)

seit 2010 Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der

Universität Wien,

Masterarbeit mit dem Titel „Und ich trinke dann *cava*. Eine Untersuchung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Rahmen der Deutschförderung in ausgewählten Kindergärten im Bezirk Vöcklabruck“

Berufliche Tätigkeiten:

Schuljahr 2006/2007 Unterrichtspraktikum am BRG Schloss Wagrain Vöcklabruck, mit ausgezeichnetem Erfolg absolviert

Schuljahr 2007/2008 Tagesschulheim-Lehrerin an BG/BRG Amerlingstraße, 1060 Wien

2007-2008 Lehrtätigkeiten als Trainerin für Italienisch am bfi Wien und an der Europa-Akademie Maturaschule Dr. Roland

Sommer 2008 Lehrtätigkeit für Deutsch an der Deutsch-Akademie Wien

Privater Bereich:

Jänner 2009 Geburt meiner Tochter Laura Marie

August 2012 Geburt meiner Tochter Elisa Sophie