



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zum Umgang von PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen und dessen Auswirkungen auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen“

Eine auf Sprache fokussierte exemplarische Untersuchung der Wiener Kindergruppe *La Rueda*

verfasst von / submitted by

Julia Heinrich, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Tamara Katschnig, Privatdoz.

Danksagung

Mein größter Dank gilt Frau Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig für die außerordentlich engagierte Betreuung dieser Masterarbeit, für ihre raschen Reaktionen auf meine Anliegen, für die Zeit, die sie sich stets dafür genommen hat und für ihre menschliche Nähe.

Ich danke der pädagogischen Leitung der Kindergruppe *La Rueda* für die Genehmigung der empirischen Untersuchung und ihre Bemühungen für eine reibungslose und unkomplizierte Durchführung der Studie.

Für ihren Beitrag zum Gelingen dieser Studienabschlussarbeit danke ich Amelie, die ohne erklärende Worte und räumliche Nähe immer weiß, worum es eigentlich geht.

Ich danke Anna, deren Herz noch größer ist als ihr Verstand.

Ich danke Sarah, meiner Motivation, meinem Vorbild.

Ich danke Tobi, meinem Licht, meinem Spiegel, meiner Zuversicht.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemaufriss: Demografische Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien	1
1.2	Forschungsfrage, grundlegende Annahmen und Perspektive der Arbeit	3
1.3	Methodisches Vorgehen	5
1.4	Aufbau der Arbeit	7
1.5	Erwartete Ergebnisse	9
1.6	Erkenntnisinteresse und bildungswissenschaftliche Relevanz	10
2	Theoretischer Bezugsrahmen	14
2.1	Begriffsbestimmungen	14
2.1.1	Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in Anschluss an Gogolin (1988; 2008)	14
2.1.2	Spracherziehung, Sprachbildung, Sprachförderung in Anschluss an Reich (2008)	16
2.2	Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen	19
2.2.1	Gesetzliche und pädagogische Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen in Wien (Stand 2017)	20
2.2.2	Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich im Spannungsfeld sprach- bzw. bildungspolitischer Forderungen	24
2.3	Die Perspektive der Arbeit: Der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik	26
2.3.1	Grundgedanken der Interkulturellen Pädagogik	27
2.3.2	Konzeption der Sprache im Rahmen Interkultureller Pädagogik	30
2.3.3	Interkulturelle Sprachbildung	32
3	Empirischer Teil: Der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe <i>La Rueda</i>	36
3.1	Die Wiener Kindergruppe <i>La Rueda</i>	36
3.1.1	Begründung der Auswahl der Einrichtung	36
3.1.2	Vorstellung der Einrichtung	37
3.1.3	Die mehrsprachige Situation in der Kindergruppe	38
3.2	Methodisches Vorgehen	41
3.2.1	Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld	41

3.2.2	Operationalisierung der Forschungsfrage: Die Grundsätze qualitativer Forschung nach Mayring (2002)	42
3.2.3	Forschungsdesign: Feldforschung	46
3.2.4	Datenerhebung	47
3.2.4.1	Teilnehmende Beobachtung	47
3.2.4.2	Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung	49
3.2.4.3	Beschreibung des Beobachtungssettings	50
3.2.5	Konstruktion des Beobachtungsrasters	51
3.2.6	Datenaufbereitung: Selektives Beobachtungsprotokoll	54
3.2.7	Datenauswertung: Vorgehen bei der Analyse des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe <i>La Rueda</i>	55
3.2.7.1	Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ...	55
3.2.7.2	Strukturierung der Daten mit Ziel ihrer Skalierung nach Mayring (2010)	57
3.2.7.3	Skalierende Einschätzung der Daten nach Sobczak-Filipczak (2013) in Anlehnung an Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach (2005)	60
3.3	Darstellung der empirisch gefundenen Ergebnisse	65
3.3.1	Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	65
3.3.1.1	Ausstattung in Sprachmaterialien	65
3.3.1.2	Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	66
3.3.2	Betreuung der Kinder: Begrüßung und Verabschiedung	66
3.3.3	Sprachliche Anregungen	67
3.3.3.1	Allgemeiner Sprachgebrauch	67
3.3.3.2	Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	69
3.3.3.3	Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	71
3.3.3.4	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	73
3.3.4	Aktivitäten: Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	75
3.3.5	Interaktionen	77
3.3.5.1	Kind-Kind-Interaktion	77
3.3.5.2	PädagogIn-Kind-Interaktion	78

3.3.6	Strukturierung der pädagogischen Arbeit: Gruppenstruktur	79
3.3.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	80
3.4	Fazit: Der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe <i>La Rueda</i>	85
4	Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse: Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe <i>La Rueda</i> auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen	88
4.1	Methodisches Vorgehen	89
4.2	Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich nach Reich (2008)	92
4.2.1	Ziel (a): Das Kind kann mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen.	93
4.2.2	Ziel (b): Das Kind kann seine Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern und versteht, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.	95
4.2.3	Ziel (c): Das Kind kann Erzählungen folgen und entwickelt selbst Freude am Erzählen.	98
4.2.4	Ziel (d): Das Kind kann Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen.	101
4.2.5	Ziel (e): Das Kind kann den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben.	104
4.2.6	Weitere Schlussfolgerung	107
4.3	Fazit: Auswirkungen des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe <i>La Rueda</i> auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung	109
5	Resümee	120
5.1	Zusammenfassung der zentralen Überlegungen und der Ergebnisse der Masterarbeit	120
5.2	Diskussion des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung	124
5.3	Limitationen der Masterarbeit, daraus resultierende weiterführende Fragen und Ausblick	128
6	Literatur	131
7	Anhang	136

7.1 E-Mail der MA 10 zu gesetzlichen und pädagogischen Grundlagen elementarer Bildungseinrichtungen in Wien vom 24.10.2017	136
7.2 Information für Eltern der beobachteten Kinder (deutsch/englisch)	138
7.3 Beobachtungsraster (in Anlehnung an Sobczak-Filipczak 2013, 269)	140
7.4 Skizzen der Beobachtungsräume	141
7.4.1 Eingangsbereich mit Badezimmer	141
7.4.2 Speiseraum	142
7.4.3 Aufenthaltsraum 1	143
7.4.4 Aufenthaltsraum 2	144
7.4.5 Hof	145
7.5 Ordinalskala zur Datenauswertung	146
7.6 Kodierte Beobachtungsprotokolle	163
7.6.1 Beobachtungsprotokoll 1	164
7.6.2 Beobachtungsprotokoll 2	173
7.6.3 Beobachtungsprotokoll 3	178
7.6.4 Beobachtungsprotokoll 4	185
7.7 Bewertungsbogen	190
7.8 Bewertungsübersicht mit Mittelwerten der Kategorien	193
7.9 Ordinalskala zur Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich nach Reich (2008)	194
7.10 Abbildungsverzeichnis	212
7.11 Kurzzusammenfassung der Masterarbeit (deutsch)	213
7.12 Abstract (english)	214

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss: Demografische Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien

Durch Migrationsbewegungen und zunehmende Internationalisierung hat sich die österreichische Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten unter anderem in sprachlicher Hinsicht verändert. (vgl. Datler u. a. 2012, 9) Diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die Sprachen, die von der Bevölkerung gesprochen werden. Die Umgangssprachen der in Österreich lebenden Menschen wurden im Jahr 2001 zuletzt erhoben. Zu diesem Zeitpunkt verwendeten 11,4 % der österreichischen Wohnbevölkerung eine andere Umgangssprache als die Nationalsprache Deutsch. Der Anteil der Menschen, die in Wien lebten und im Alltag eine andere Sprache als Deutsch sprachen, lag noch höher, bei 12,5 %, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass 2001 ein Viertel der EinwohnerInnen Wiens außerhalb Österreichs geboren war. (vgl. Statistik Austria 2002)

Der alltägliche Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch ist ein Phänomen, das alle Altersstufen der österreichischen Bevölkerung durchzieht. Besonders große Gruppen an SprecherInnen anderer Sprachen gibt es unter Kindern: Im Jahr 2015/16 hatten 30,6 % der im vor- und außerschulischen Bereich betreuten Kinder österreichweit eine andere Erstsprache als Deutsch. Im nationalen Vergleich schnitt dabei das Bundesland Wien mit geschätzt 58,9 % am höchsten ab. (vgl. Statistik Austria 2016)

Der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache lag im Elementarbereich, d. h. im Bereich der Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt, höher als im Bereich der SchülerInnenbetreuung: 61,5 % der in Wiener Krippen und 62,5 % der in Wiener Kindergärten betreuten Kinder hatten eine andere Erstsprache als Deutsch. (vgl. ebd.)

Die Zahlen zeigen, dass für einen Großteil der Kinder in Wien zwei oder mehr Sprachen im Alltag relevant sind. Gogolin führt in dem Zusammenhang den Begriff der *individuellen lebensweltlichen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* ein. (vgl. Gogolin 2008, 16) Damit ist die besondere Sprach- und Lebenssituation von Kindern gemeint, für die im Alltag zwei oder mehr Sprachen von Bedeutung sind. (vgl. Gogolin 1988, 9) Der große Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache, die in Wien im Elementarbereich betreut werden, wirkt sich auf die sprachliche Situation in den Bildungseinrichtungen aus, die sie besuchen. Da durchschnittlich sechs von zehn Kindern in einer Krippe oder einem Kindergarten in Wien eine andere Erstsprache als Deutsch haben,

ist der Krippen- bzw. Kindergartenalltag von *gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit* geprägt. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, 34f) *Individuelle* lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit führt demnach zu *gesellschaftlicher lebensweltlicher* Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Damit ist die Situation gemeint, in der Individuen mit zwei oder mehr Sprachen aufeinandertreffen und der gesellschaftliche Zusammenhang so durch die regelmäßige und funktionale Verwendung verschiedener Sprachen geprägt ist.

Die funktionale Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag und das Vorhandensein verschiedener Sprachen in der Gesellschaft sind Phänomene, die große Teile der österreichischen Bevölkerung durchziehen und somit weder randständig noch marginalisierbar sind. Vielmehr stellt die innerhalb der Gesellschaft zunehmende sprachliche Vielfalt eine unhintergehbare Tatsache dar, die es in Diskussionen um Bildung und Erziehung, vor allem auch im institutionellen Kontext, zu berücksichtigen gilt. Eine besonders große Gruppe von SprecherInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bilden Kinder in Wien vor ihrem Schuleintritt. Dies hat Auswirkungen auf die Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen: Elementare Bildungseinrichtungen in Wien sind von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt geprägt, was eine Herausforderung für die praktische Arbeit der dort beschäftigten PädagogInnen darstellt. In dem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie die PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt umgehen, Auswirkungen auf die Sprachbildung der Kinder hat. Der pädagogische Umgang mit sprachlicher Differenz wird so mit der Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in Zusammenhang gebracht und untersucht.

Wie eingangs gezeigt, sind für einen Großteil der Kinder, die in Wien im Elementarbereich betreut werden, zwei oder mehr Sprachen im Alltag relevant, elementare Bildungseinrichtungen sind folglich von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt. (vgl. Statistik Austria 2016) Obgleich im Elementarbereich sprachpolitisch die Unterstützung und Förderung der Mehrsprachigkeit gefordert wird (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 13), ist Sprachförderung häufig Deutschförderung (vgl. Reich 2008, 14), da der Elementarbereich vom Staat zunehmend als Vorbereitung auf die Schule funktionalisiert wird. (vgl. Tervooren 2010, 183) Der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien ist folglich im Spannungsverhältnis zwischen zwei sich widersprechenden politischen Anforderungen zu verorten: Einerseits wird im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (2009) sprachpolitisch gefordert, die vorhandene Mehrsprachigkeit zu fördern,

andererseits wird der elementare Bildungsbereich als Vorbereitung auf die Schule funktionalisiert und daher die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch verlangt.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist dies kritisch zu betrachten, denn Bildung, die sich auf Fähigkeiten beschränkt, die als funktionell und verwertbar gelten, „überspringt die Gegenwart des Kindes“ (Reich 2008, 17), wird seiner individuellen Lebenssituation nicht gerecht und kann Kinder von der Teilhabe an Bildungsprozessen ausschließen.

1.2 Forschungsfrage, grundlegende Annahmen und Perspektive der Arbeit

Im vorhergehenden Kapitel, dem Problemaufriss, wurde kurz die demografische Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien skizziert. Es wurde gezeigt, dass für einen Großteil der Kinder, die im Elementarbereich in Wien betreut werden, zwei oder mehr Sprachen im Alltag relevant sind. In elementaren Bildungseinrichtungen treffen daher häufig Individuen mit zwei oder mehr Sprachen aufeinander, der gesellschaftliche Zusammenhang ist somit durch die funktionale und regelmäßige Verwendung verschiedener Sprachen geprägt. PädagogInnen, die in den Einrichtungen tätig sind, stehen folglich vor der Herausforderung, wie sie mit der Mehrsprachigkeit der Kinder in ihrer Gruppe praktisch umgehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie die PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt umgehen, Einfluss auf die Sprachbildung der Kinder nimmt.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit, die sich aus dem Problemaufriss ergibt, lautet:

Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um und wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

Die Untersuchung ist eine Einzelfallanalyse, sie beschränkt sich auf eine Einrichtung. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die PädagogInnen der Wiener Kindergruppe *La Rueda*¹ mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, die in der Einrichtung vorhanden ist, umgehen. Im Anschluss an die empirische Analyse werden die gewonnenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele interpretiert, die Reich (2008, 32) für die Sprachbildung im Elementarbereich formuliert. Aus der Interpretation der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt.

¹ Die Wahl der Kindergruppe *La Rueda* als Einrichtung, in der die empirische Einzelfallstudie durchgeführt wird, wird in Kapitel 3.1.1 begründet und erläutert.

Der Umgang der PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit wird aus der Perspektive der *Interkulturellen Pädagogik* betrachtet, da dieser Ansatz der Sichtweise und den Annahmen der Arbeit entspricht. Die Interkulturelle Pädagogik basiert auf der Anerkennung und Wertschätzung kultureller sowie sprachlicher Heterogenität und entspricht damit dem Standpunkt der Arbeit, die Mehrsprachigkeit als unhintergehbare Tatsache in der österreichischen Gesellschaft, als Normalfall und Ressource für Bildungsprozesse verstanden wissen möchte.

Die Annahmen, die der Arbeit zugrunde liegen, werden an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst:

- Individuelle und gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit sind Phänomene, die in der österreichischen Bevölkerung vorhanden sind. In der Stadt Wien sind sie im bundesweiten Vergleich besonders häufig.
- Individuelle lebensweltliche Mehrsprachigkeit findet sich in allen Altersstufen der österreichischen Bevölkerung. Eine besonders große Gruppe von Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache bilden Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind.
- Die große Zahl von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache, die in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien betreut werden, wirkt sich auf die sprachliche Situation in den Einrichtungen aus: Elementarpädagogische Einrichtungen in Wien sind von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt.
- Gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung für die praktische Arbeit von PädagogInnen dar, die in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien tätig sind.
- Sprachpolitisch wird die Unterstützung und Förderung von Mehrsprachigkeit gefordert. Zugleich wird der elementarpädagogische Bereich von staatlicher Seite zunehmend als Vorbereitung auf die Schule funktionalisiert, Sprachförderung ist daher oft Förderung der Unterrichtssprache Deutsch. Der Umgang von PädagogInnen mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien ist in diesem Spannungsverhältnis zu verorten.

Diese Annahmen umreißen den Ausgangspunkt, von dem aus der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* und seine Auswirkungen auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen betrachtet werden.

Wie bereits erwähnt, entspricht die Perspektive der Arbeit dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik: Kulturelle, auch sprachliche Differenz wird als unhintergehbare Tatsache aufgefasst, die es in der Diskussion um Themen der Bildung und Erziehung zu berücksichtigen gilt. Die Interkulturelle Pädagogik basiert auf der Annahme einer Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen und beschäftigt sich mit dem Umgang mit kulturellen und sprachlichen Unterschieden. Kulturelle Differenz wird als Normalfall, nicht als Problem oder Defizit angesehen. Die Annahmen und die Perspektive der Arbeit decken sich demnach mit denen der Interkulturellen Pädagogik.

Auslöser für die Ausdifferenzierung des interkulturell-pädagogischen Ansatzes war die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Folgen, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt auf Bildung und Erziehung hat. (vgl. Gogolin 2010, 116) Auch in der Arbeit wird die Frage, welche Auswirkungen der Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Einrichtung auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen hat, behandelt. Sie bildet die aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessante Anschlussfrage an die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen. Die oben genannte Forschungsfrage lässt sich demnach in zwei Fragen aufgliedern:

- Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um?
- Wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

1.3 Methodisches Vorgehen

Ziel der Arbeit ist es, durch methodisch kontrolliertes Vorgehen die Forschungsfrage zu beantworten: Im ersten Schritt wird der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit empirisch untersucht. Im zweiten Schritt werden die Auswirkungen des Umgangs auf die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen analysiert, indem die Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele interpretiert werden, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert. Aus der Interpretation lassen sich Schlussfolgerungen darüber ableiten, wie sich der Umgang der PädagogInnen auf die Sprachbildung der Kinder auswirkt.

Im Zuge der empirischen Untersuchung wird der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe mittels teilnehmender Beobachtung erhoben. Die in der Gruppe *La Rueda* tätigen PädagogInnen bilden die Zielgruppe der Beobachtung,

in Hinblick auf die von ihnen betreuten Kinder werden nur die Aspekte beobachtet, die für die Untersuchung des Umgangs der PädagogInnen mit der kindlichen Sprachenvielfalt relevant erscheinen. Im Vorfeld der Beobachtung wird ein Beobachtungsraster erstellt, das als Leitfaden der Beobachtung dient und in dem die Aspekte festgelegt werden, die untersucht werden sollen. Die Forschende macht sich während der Beobachtung Notizen, die im Anschluss an den Besuch in der Kindergruppe in ein Beobachtungsprotokoll nach bestimmten Items geordnet eingetragen werden. Auf der Grundlage des Protokolls wird ein Bewertungsbogen ausgefüllt, der dem Beobachtungsraster angepasst ist. Jedes Item wird darauf mit einem Wert zwischen eins (unzureichend) und sieben (ausgezeichnet) bewertet.² Die erhobenen Daten werden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. (vgl. Mayring 2002, 115) Die Beobachtungsaspekte kommen Einschätzungsdimensionen gleich, die verschiedene Ausprägungen annehmen können, im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse wird demnach mit einer skalierenden Strukturierung gearbeitet. (vgl. Mayring 2010, 101ff)

Um Annahmen darüber formulieren zu können, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Sprachbildung der Kinder auswirkt, werden die empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele interpretiert, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert.

Zusammenfassend wird in der Masterarbeit versucht, von der Empirie auf die Theorie zu schließen, vom praktischen Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Kindergruppe auf dessen Auswirkungen auf die Sprachbildung der in der Gruppe betreuten Kinder. Da die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Ziele, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen formuliert, interpretiert werden, beschreiben die Rückschlüsse von Empirie auf Theorie, d. h. die Aussagen, die über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen getroffen werden, Annahmen.

² Dieses Vorgehen ist an das von Sobczak-Filipcjak (2013) angelehnt, das diese zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten entwickelte. Die Instrumente werden im vorliegenden Fall an das Erkenntnisinteresse der Arbeit angepasst und modifiziert.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nachdem im vorhergehenden Kapitel das methodische Vorgehen, mit dem im Rahmen der Masterarbeit der zentralen Forschungsfrage nachgegangen wird, bereits kurz umrissen wurde, wird nun der Aufbau der Arbeit ausführlicher erläutert.

Die Einleitung besteht aus sechs Kapiteln: In Kapitel 1.1, dem Problemaufriss, wird zum Thema der Arbeit hingeführt, indem die demografische Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien und damit die Aktualität und gesellschaftliche Relevanz des Themas dargestellt werden. Anschließend wird in Kapitel 1.2 die zentrale Forschungsfrage, die grundlegenden Annahmen sowie die Perspektive der Arbeit erläutert. In Kapitel 1.3 wird kurz das methodische Vorgehen umrissen, mit dem die Forschungsfrage operationalisiert wird. In Kapitel 1.4 wird der Aufbau der Arbeit erläutert, in Kapitel 1.5 die erwarteten Ergebnisse beschrieben und in Kapitel 1.6 das Erkenntnisinteresse und die bildungswissenschaftliche Relevanz der Arbeit herausgearbeitet.

In Kapitel 2 wird der theoretische Bezugsrahmen dargestellt: Kapitel 2.1 dient der Bestimmung der Begriffe, die in Hinblick auf die Forschungsfrage relevant sind. So findet in Kapitel 2.1.1 eine Annäherung an den von Gogolin (1988; 2008) geprägten Begriff der *lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit* statt und in Kapitel 2.1.2 werden in Anschluss an Reich (2008) die Begriffe *Sprachbildung*, *Sprachförderung* und *Spracherziehung* voneinander differenziert erläutert.

Kapitel 2.2 dient dazu, Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen auszuweisen. Zu diesem Zweck werden in Kapitel 2.2.1 die gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen von Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien mit Stand 2017 in groben Zügen umrissen. In Kapitel 2.2.2 wird Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich im Spannungsfeld zwischen sich widersprechenden sprach- und bildungspolitischen Anforderungen verortet. Dies besitzt für die Arbeit insofern Relevanz, als dass diese Forderungen den Umgang der PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext mit beeinflussen.

In Kapitel 2.3 wird die Perspektive der Arbeit, der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, der von einer Gleichwertigkeit aller Kulturen und Sprachen ausgeht, beschrieben. Nach einer Einführung in die Grundgedanken der Interkulturellen Pädagogik (vgl. Kapitel 2.3.1), wird in Kapitel 2.3.2 gemäß dem sprachlichen Fokus der Masterarbeit die Konzeption der Sprache im Rahmen Interkultureller Pädagogik erläutert.

Die Auseinandersetzung mit der Perspektive der Arbeit wird in Kapitel 2.3.3 mit einer kurzen Darstellung des Prinzips Interkultureller Sprachbildung abgeschlossen.

Kapitel 3, das den empirischen Teil der Arbeit beinhaltet, dient der Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage: Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um? Um dieser Frage nachzugehen, wird in Kapitel 3.1 zunächst die Wiener Kindergruppe *La Rueda* vorgestellt, in der die Untersuchung durchgeführt wird. Dabei wird u. a. die Auswahl der Einrichtung begründet und die mehrsprachige Situation in der Kindergruppe dargestellt. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.2 das methodische Vorgehen der empirischen Analyse erläutert, indem die Zielgruppe, der Zugang zum Forschungsfeld, die Operationalisierung der Forschungsfrage, das Forschungsdesign, die Datenerhebung, die Konstruktion des Beobachtungsrasters, die Datenaufbereitung und die Datenauswertung dargestellt werden. In Kapitel 3.3 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung beschrieben und in Kapitel 3.4 der erste Teil der Forschungsfrage beantwortet.

Kapitel 4 dient der Beantwortung der zweiten Teilfrage: Wie wirkt sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus? In Kapitel 4.1 wird das methodische Vorgehen bei der Beantwortung dieser Frage erläutert. Kapitel 4.2 beinhaltet die Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen formuliert, sowie die neun Schlussfolgerungen, die sich aus dieser Interpretation ergeben und darauf beziehen, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Sprachbildung der Kinder und ihre Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. In Kapitel 4.3 werden die Schlussfolgerungen, die sich aus der Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen des pädagogischen Umgangs auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen ergeben, zusammengefasst und die wichtigsten Beobachtungsaspekte, auf denen die Annahmen beruhen, dargestellt.

Kapitel 5 beinhaltet das Resümee der Masterarbeit: In Kapitel 5.1 wird der rote Faden, der sich durch die Masterarbeit zieht, nachgezeichnet und es werden die zentralen Erkenntnisse der Abhandlung zusammengefasst. Kapitel 5.2 dient der kritischen Diskussion des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung.

In Kapitel 5.3 werden die Limitationen der Masterarbeit aufgezeigt und ein Ausblick auf an die Masterarbeit anschließende Forschungsfragen gegeben.

Kapitel 6 beinhaltet das Literaturverzeichnis und Kapitel 7 den Anhang.

1.5 Erwartete Ergebnisse

Von den Ausführungen der einzelnen Kapitel bzw. von der Masterarbeit insgesamt werden Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen erwartet:

Für die Bildungswissenschaft wird in theoretischer Hinsicht erwartet, dass die Arbeit durch fundierte Literaturrecherche einen Beitrag zur klaren und differenzierten Bestimmung der Begriffe *lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit* sowie *Sprachbildung*, *Sprachförderung* und *Spracherziehung* leistet und das Thema, den Umgang mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen, sinnvoll im Kontext Interkultureller Pädagogik verortet. Den LeserInnen soll ein Überblick über die gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen von Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich verschafft und das bipolare Spannungsfeld politischer Forderungen aufgezeigt werden, in dem sich Sprachbildung und der Umgang der PädagogInnen mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich bewegt und das ihn mit beeinflusst.

Durch die Darstellung der demografischen Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien soll deutlich gemacht werden, dass sprachliche Diversität ein aktuelles und gesellschaftsrelevantes Thema darstellt, mit dem PädagogInnen, die im Elementarbereich tätig sind, täglich in ihrer praktischen Arbeit konfrontiert sind.

Vom empirischen Teil der Arbeit wird erwartet, dass er der Beantwortung der Frage dient, wie die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der exemplarischen Kindergruppe tatsächlich praktisch umgehen. Da in der Kindergruppe *La Rueda* „ein zwei oder mehrsprachiges Programm, mit bis zu drei mehrsprachigen Betreuer*nnen gleichzeitig“ (Verein Großes Schiff o. J. Kindergruppen. *La Rueda*, zweisprachige Kindergruppe. sic!) angeboten wird und in der Gruppe folglich eine besondere Sensibilität für Sprache zumindest programmatisch vorhanden ist, wird erwartet, dass die in der Gruppe tätigen PädagogInnen die Sprachenvielfalt der Kinder berücksichtigen, in ihre Arbeit einbeziehen und sensibel und bewusst mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit umgehen.

Von der Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse wird erwartet, dass sie Einsicht gewährt, wie sich der pädagogisch-professionelle Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Diese Einsicht kann einen Beitrag zur Diskussion um die Folgen, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt auf Bildung und Erziehung hat, leisten.

Für die Kindergruppe *La Rueda* wird erwartet, dass die Arbeit empirisch fundierten Aufschluss darüber gibt, wie die in der Gruppe tätigen PädagogInnen mit der sprachlichen Diversität der Kinder umgehen und wie sich dies auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Sprachbildung stellt eine zentrale Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen dar. Anhand der Bewertung des pädagogisch-professionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit kann eingeschätzt werden, ob und in welchem Maß die Ziele, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert, erreicht werden. Auf diese Weise lassen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung Schlüsse auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in Hinblick auf Sprachbildung zu.

1.6 Erkenntnisinteresse und bildungswissenschaftliche Relevanz

In den vorangegangenen Kapiteln wurden das Problem, das den Ausgangspunkt der Masterarbeit darstellt, kurz umrissen, die zentrale Forschungsfrage erläutert, die grundlegenden Annahmen und die Perspektive der Arbeit skizziert, das methodische Vorgehen bei der Beantwortung der Forschungsfrage dargestellt, der Aufbau der Arbeit konkretisiert und die erwarteten Ergebnisse aufgezeigt. Doch welches Erkenntnisinteresse verfolgt die Arbeit mit ihrer Fragestellung? Welcher Forschungsgegenstand steht im Mittelpunkt des Interesses? Besitzt der Gegenstand der Abhandlung überhaupt Relevanz für die Bildungswissenschaft? Und wenn ja: Inwiefern ist er bildungswissenschaftlich relevant? Diesen Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

Das Erkenntnisinteresse der Arbeit gilt der Frage, auf welche Weise pädagogisch mit der Sprachenvielfalt in vorschulischen Bildungseinrichtungen umgegangen wird und wie sich dieser Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt.

Infolge von Migrationsbewegungen und zunehmender Internationalisierung ist die österreichische Gesellschaft durch eine Vielfalt an Sprachen geprägt. (vgl. Datler u. a. 2012, 9) Das Vorhandensein und die funktionale Verwendung anderer Sprachen neben der Nationalsprache Deutsch sind präsende Phänomene im Alltag der Menschen, die in Österreich leben.

Die zunehmende Sprachenvielfalt ist eine unhintergehbare Tatsache, die Aktualität und Relevanz für die Bevölkerung besitzt und in gegenwärtigen Diskussionen um Bildung und Erziehung mitgedacht werden muss. Fasst man Bildungswissenschaft als das systematisch-professionelle Nachdenken über Erziehung, Bildung und Lernen, stellt die Auseinandersetzung mit den Folgen, die die Sprachenvielfalt innerhalb der Gesellschaft auf Bildung und Erziehung hat, einen Teilbereich der Wissenschaft dar. Die Subdisziplin der Bildungswissenschaft, die sich mit der Frage beschäftigt, wie sich die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Diversität auf Bildung und Erziehung auswirkt, ist die Interkulturelle Pädagogik.

Die sprachliche Vielfalt der in Österreich lebenden Menschen gilt es im Zusammenhang mit Bildung unter anderem im institutionellen Kontext zu berücksichtigen. Kinder stellen eine besonders große Gruppe an SprecherInnen anderer Sprachen als Deutsch dar, im Jahr 2015/16 hatten 30,6 % der im vor- und außerschulischen Bereich betreuten Kinder österreichweit eine andere Erstsprache als Deutsch. (vgl. Statistik Austria 2016) Sprachenvielfalt ist daher ein Thema, das große Relevanz für vor- und außerschulische Bildungseinrichtungen besitzt und deren Alltag prägt. Die Bildungswissenschaft stellt als Wissenschaftsdisziplin die Grundlage des institutionellen Bildungswesens dar, die Auseinandersetzung mit institutionellen Bildungseinrichtungen besitzt daher bildungswissenschaftliche Relevanz.

Bezüglich der Frage, wie mit der Sprachenvielfalt umgegangen wird, konzentriert sich die Untersuchung auf die Herausforderung, die die sprachliche Diversität für die im Elementarbereich tätigen PädagogInnen darstellt. Der Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt der Kinder wird in dem Zusammenhang im Spannungsfeld sprach- und bildungspolitischer Forderungen verortet: Einerseits soll in elementarpädagogischen Einrichtungen die vorhandene Mehrsprachigkeit gefördert werden (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 13), andererseits soll der Elementarbereich der Vorbereitung auf die Schule dienen (vgl. Tervooren 2010, 183). In sprachlicher Hinsicht bedeutet Vorbereitung auf die Schule Deutschförderung, um Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu erwerben. (vgl. Reich 2008, 14) Die Betrachtung des pädagogischen Umgangs mit Sprachenvielfalt im Elementarbereich im Kontext politischer Forderungen ist insofern von bildungswissenschaftlichem Interesse, als dass Bildung, die sich auf Fähigkeiten beschränkt, die als funktionell und verwertbar gelten, die Gegenwart des Kindes überspringt (vgl. Reich 2008, 17), seiner individuellen Lebenssituation nicht gerecht wird und Kinder von der Teilhabe an Bildungsprozessen ausschließen kann.

Zusammenfassend besteht die bildungswissenschaftliche Relevanz der Masterarbeit in ihrem Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Theoriebildung:

Einerseits setzt sie sich mit der Frage auseinander, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Einrichtung, in der sie tätig sind, auf die Teilhabe der Kinder an Bildungsprozessen auswirkt. Der Fokus liegt dabei auf dem sprachlichen Aspekt, das heißt es wird erforscht, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf ihre Teilhabe an *sprachlichen* Bildungsprozessen auswirkt. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird zunächst der Umgang der PädagogInnen mit der sprachlichen Vielfalt empirisch erhoben, anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Frage interpretiert, wie sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Da die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse *interpretiert* werden, wird von der Empirie auf die Theorie geschlossen. Die Rückschlüsse, d. h. die Aussagen, die über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen getroffen werden, beschreiben Annahmen. Aus der Interpretation der Ergebnisse werden Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe von Kindern an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt.

Andererseits trägt die Arbeit zur bildungswissenschaftlichen Theoriebildung durch fundierte Literaturrecherche bei. Durch klare und differenzierte Bestimmung der Begriffe *lebensweltliche Zwei- und Mehrsprachigkeit* sowie *Sprachbildung*, *Sprachförderung* und *Spracherziehung* werden Transparenz und eindeutige Abgrenzung des bildungswissenschaftlichen Vokabulars befördert.

Indem das Thema, der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen, sinnvoll im Kontext Interkultureller Pädagogik verortet wird, wird die Perspektive der Subdisziplin vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen herausgearbeitet und ihre Relevanz für gegenwärtige Diskussionen um Bildung und Erziehung verdeutlicht.

Die Darstellung von Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich bildet einen Beitrag zu dem Teilbereich der Bildungswissenschaft, der sich mit dem Bildungssystem und insbesondere mit Funktionen und Zielen von Bildungsinstitutionen beschäftigt.

Das Aufzeigen des Spannungsfelds zwischen widersprüchlichen sprachpolitischen Forderungen, in dem sich Sprachbildung und der Umgang der PädagogInnen mit sprachlicher Vielfalt in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich bewegen,

leistet einen kritischen Beitrag zu der Fachrichtung der Bildungswissenschaft, der sich mit staatlicher Bildungspolitik auseinandersetzt.

Der eigentliche Mehrwert der Arbeit liegt jedoch in den Schlussfolgerungen, die aus der Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen gezogen werden. Es existieren zahlreiche Untersuchungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. beispielsweise Datler u. a. 2012; Sobczak-Filipeczak 2013; Vonach 2013), bislang wurde jedoch nicht versucht, deren Ergebnisse mit der Frage in Zusammenhang zu bringen, wie sich der pädagogische Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Ziel der Arbeit ist es, diese Forschungslücke zu schließen, indem die empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele interpretiert werden, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert.

Mit der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, auf Grundlage empirischer Beobachtungen Annahmen darüber zu formulieren, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Sie ist daher sowohl für die Bildungswissenschaft als auch für Personen, die professionell in pädagogischen Belangen der Planung, Organisation und Konzeptualisierung von elementaren Bildungseinrichtungen in Wien tätig sind, relevant.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Begriffsbestimmungen

Die beiden nachfolgenden Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 dienen der Annäherung an Begriffe, die in Hinblick auf die Forschungsfrage relevant sind. Die Bestimmung der Begriffe basiert auf Literaturrecherche.

2.1.1 Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in Anschluss an Gogolin (1988; 2008)

Der Begriff *lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* wurde bereits eingangs im Problemaufriss der Masterarbeit erwähnt, seine Bedeutung wurde in dem Zusammenhang jedoch nur kurz angerissen.

Der Terminus geht auf Ingrid Gogolin zurück: Die Hamburger Migrationsforscherin prägte den Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* im Zusammenhang mit Familien, die aus politischen, ökonomischen oder sozialen Gründen emigrieren und deren Kinder im Einwanderungsland in einer zweisprachig organisierten Lebenswelt aufwachsen. (vgl. Gogolin 1988, 9)

Gogolin verwendet ausschließlich den Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit*, sie möchte unter ihm jedoch auch die Fälle verstanden wissen, in denen die sprachliche Lebenswelt von Individuen durch mehr als zwei Sprachen geprägt ist. (vgl. Gogolin 1988, 15) Zur Verdeutlichung wird im Folgenden der Begriff *lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* gebraucht.

Gogolin bezieht sich in ihren Ausführungen auf Individuen, sie beschreibt daher *individuelle lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit*. Mit dem Begriff bezeichnet sie die besondere Sprach-Lebens-Situation von Kindern, deren Sprachbesitz sich aus zwei oder mehr Sprachen speist, da sie im Primärspracherwerb mit zwei oder mehr Sprachen Kontakt haben. (vgl. ebd.) Der Terminus „soll die spezifischen sprachlichen Potentiale bezeichnen, die sich unter den Lebensumständen entwickeln, daß persönliche Primärerfahrung mit mehr als einer Sprache gewonnen wird, und er soll zugleich andeuten, daß dieser besondere Sprachbesitz gebraucht wird, um unter diesen Lebensumständen gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“ (Gogolin 2008, 16) Gogolin stellt klar, dass das zentrale Kriterium zur Bestimmung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit nicht „der Grad ist, in dem ein Individuum über Mittel aus zwei (oder mehr) Sprachen verfügt.“ (Gogolin 1988, 10) Der Begriff „kennzeichnet nicht die Gestalt, geschweige denn die sprachlichen Mittel, die aus den beteiligten Sprachen zusammenkommen.“ (Gogolin 2008, 16)

Gogolin bezeichnet Individuen als zwei- oder mehrsprachig, wenn sie mit mehr als einer Sprache aufwachsen oder leben und die regelmäßige und funktionale Verwendung von zwei oder mehr Sprachen einen wesentlichen Bestandteil ihres Alltags darstellt. (vgl. Gogolin 1988, 9) In dem Zusammenhang geht die Autorin davon aus, dass sich Individuen die für sie im Alltag relevanten Sprachen insoweit aneignen, dass sie sich mit Mitmenschen, mit denen sie zu tun haben oder zu tun haben wollen, austauschen können. (vgl. Gogolin 2008, 16)

Gogolin fasst mit dem Begriff lebensweltliche Zweisprachigkeit sowohl individuelle lebensweltliche Zweisprachigkeit als auch individuelle lebensweltliche Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 1988, 15), in den bisherigen Ausführungen war daher durchgehend von lebensweltlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit die Rede. Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit sind jedoch zwei Phänomene, die klar unterschieden werden können: Von individueller Zweisprachigkeit (Bilingualismus) spricht man, wenn ein Mensch zwei Sprachen beherrscht, von individueller Mehrsprachigkeit (Multilingualismus), wenn er über drei oder mehr Sprachen verfügt. (vgl. Bausch 2003, 439)

In Hinblick auf das Kriterium für das *Beherrschen* einer Sprache existieren zwei gegensätzliche wissenschaftliche Auffassungen: Die VertreterInnen der einen Auffassung setzen das Beherrschen einer Sprache mit dem Erreichen der vollständigen Kompetenzen in der Sprache gleich (vgl. ebd.), die AutorInnen, die die andere Auffassung vertreten und zu denen auch Gogolin zählt, betrachten individuelle Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als dynamischen Zustand, der bereits mit geringen Kenntnissen beginnt und „unterschiedlich konturierte Sprachfähigkeitsformen“ (Bausch 2003, 439) beschreibt. Die vorliegende Arbeit folgt der zweiten Auffassung. In Anlehnung an Gogolin sowie Datler u. a. wird davon ausgegangen, dass ein Mensch eine Sprache beherrscht, wenn er sie regelmäßig und funktional verwendet. (vgl. Gogolin 1988, 9; Datler u. a. 2012, 17)

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit lässt sich auf zwei Ebenen betrachten: Auf individueller Ebene, wie in dem Kapitel bislang geschehen, und auf gesellschaftlicher Ebene.

Individuelle lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit führt zu gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, wenn Menschen, die mit mehr als einer Sprache leben, aufeinandertreffen. Der gesellschaftliche Zusammenhang, der durch das Zusammenkommen zwei- bzw. mehrsprachiger Individuen entsteht, ist durch die regelmäßige und funktionale Verwendung mehrerer verschiedener Sprachen geprägt, aus individueller lebensweltlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit entsteht auf diese Weise *gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit*.

Wächst ein Kind demnach zwei- oder mehrsprachig auf, hat das sowohl Auswirkungen auf seine individuelle Lebenssituation als auch auf den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem es lebt. Der große Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache, die in Wien im Elementarbereich betreut werden, lässt nicht nur Rückschlüsse auf deren individuelle besondere Sprach- und Lebenssituation im Alltag zu, sondern besitzt auch Relevanz für die sprachliche Situation in den Bildungseinrichtungen, die sie besuchen. Da durchschnittlich sechs von zehn Kindern in einer Wiener Krippe oder einem Kindergarten eine andere Erstsprache als Deutsch haben, ist der Kindergarten- bzw. Krippenalltag von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt. (vgl. Gogolin 2008, 16; Sobczak-Filipczak 2013, 34f)

2.1.2 Spracherziehung, Sprachbildung, Sprachförderung in Anschluss an Reich (2008)

Der Begriff *Sprachbildung* ist zentral für die vorliegende Masterarbeit: Ziel der Untersuchung ist es Annahmen darüber zu formulieren, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Zu diesem Zweck muss zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff Sprachbildung zu verstehen ist.

Die Begriffe *Spracherziehung*, *Sprachbildung* und *Sprachförderung* werden in der Literatur häufig ungenau und unklar voneinander abgegrenzt verwendet. (vgl. Reich 2008, 12)

Reich (2008) differenziert die Begriffe klar voneinander, seine Unterscheidung wird für einen genauen Begriffsgebrauch in der vorliegenden Arbeit übernommen.

Als gemeinsames Ziel von Spracherziehung, Sprachbildung und Sprachförderung definiert Reich den Aufbau von Sprache. Er geht davon aus, dass sich Prozesse des Sprachaufbaus immer im Zusammenspiel von Tätigkeiten des Kindes und Handlungen der Bezugspersonen ergeben: „Die erzieherischen Initiativen von Bezugspersonen fördern die Sprache des Kindes immer nur insoweit, als das Kind sie wahrnimmt und versteht und eigenproduktiv bearbeitet.“ (Reich 2008, 13) Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Eigenaktivität, die sprachliche Selbstbildung des Kindes. In Hinblick auf die sprachlichen Tätigkeiten des Kindes unterscheidet Reich die biologisch gesteuerte Sprachentwicklung, den Spracherwerb bzw. die Sprachaneignung durch die Eigenaktivität des Kindes und das sprachliche Lernen durch erzieherische Maßnahmen. (vgl. Reich 2008, 12) Bezüglich der sprachlichen Handlungen der Bezugspersonen differenziert Reich sprachlich-kommunikative Zuwendung, die den „Nährboden jeder Sprachentwicklung“ (Reich 2008, 13) und

„Rohstoff jeder Sprachaneignung“ (ebd.) darstellt, von gezielten Möglichkeiten der Spracherziehung und Sprachförderung. (vgl. Reich 2008, 12f)

Spracherziehung findet durch Eltern und ErzieherInnen statt und umfasst „sprachliche Aktivitäten, die sich gegenüber dem alltäglichen Austausch durch mehr Umfang, allgemeinere Inhalte und festere Formen auszeichnen.“ (Reich 2008, 13) Dies können z. B. Lieder, Reime, Gespräche, die sich an Regeln halten, Erzählungen, Erklärungen, Informationen, Argumentationen, Vorlesen oder das Anhören von Tonbandaufnahmen sein. (vgl. ebd.) Spracherziehung ist bewusster als unmittelbare Kommunikation, kann mehr oder minder förderlich für die Sprachaneignung der Kinder sein und passiert in sprachbewussten Familien ebenso wie in Kinderbetreuungseinrichtungen. (vgl. ebd.)

Als Sprachbildung definiert Reich „Spracherziehung in Einrichtungen“ (ebd.) und bezeichnet mit dem Ausdruck alle Maßnahmen, die dazu dienen Situationen zu schaffen, in denen sich ein Kind sprachlich selbst bilden kann. (vgl. ebd.) Reich schließt damit an das Verständnis an, dass Bildung gerade im Elementarbereich oft und ausdrücklich die Selbstbildung des Kindes meint. (vgl. Andres/Laewen 2002; Schäfer 2005) Die Situationen, in denen sich das Kind sprachlich selbst bilden kann, entsprechen im Idealfall dem Interesse des Kindes und geben ihm Raum für freie Äußerungen. Sie sind abwechslungsreich und beinhalten spontanes sowie überlegtes Hören und Sprechen. Sprachbildung richtet sich an alle Kinder unabhängig von ihrem Sprachbeherrschungsstand. Ihre Grundlage ist die kommunikative Didaktik und sie bezieht sich auf alle sprachlichen Handlungen, ebenso auf einfache Alltagsäußerungen wie auf komplexe Erläuterungen. (vgl. Reich 2008, 34f) Reich fasst zusammen: „Sprachliche Bildung im Kindergarten bedient sich einer kommunikativen Didaktik, weil sie auf die sprachliche Selbstbildungskraft des Kindes vertraut und ihre Hauptaufgabe darin sieht, dieser Selbstbildungskraft Gelegenheiten zur Betätigung zu bieten.“ (Reich 2008, 34)

Indem Sprachbildung alle Maßnahmen meint, die in einer Institution dazu dienen Situationen zu schaffen, in denen sich ein Kind sprachlich selbst bilden kann (vgl. Reich 2008, 13), bezieht sie sich primär auf die Sprachaneignung des Kindes. Reich geht davon aus, dass die Sprachaneignung bzw. der Spracherwerb ein eigenproduktiver Prozess ist, im Zuge dessen sich das Kind sprachlich selbst bildet, indem es sich aneignet, was es an Sprache wahrnimmt. Das Kind wird durch die Kommunikationszusammenhänge, in die es eingebunden ist, zum Spracherwerb angeregt, alle sprachlichen Äußerungen des Kindes sind aktive Beiträge zu seiner Sprachbildung. (vgl. Reich 2008, 34)

Sprachförderung im weiteren Sinne meint jede Form des Auf- und Ausbaus von Sprache. Im engeren Sinne konzentriert sie sich auf Defizite und zielt darauf ab, weniger entwickelte sprachliche Fähigkeiten zu fördern und auszugleichen. Sie richtet sich demnach an Kinder, deren Sprachentwicklungsstand nicht der altersgemäßen Norm entspricht und möchte sie bei ihrer Sprachaneignung unterstützen. (vgl. Reich 2008, 13f) Sprachförderung findet in Kleingruppen statt und orientiert sich am individuellen Entwicklungsstand der Kinder. (vgl. Reich 2008, 36) Die Gründe dafür, dass die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes unter der Norm liegen, können nach Reich in den Anlagen des Kindes, in der Qualität der Kommunikationen, in die es einbezogen ist, sowie in den sprachpädagogischen Handlungen, denen das Kind begegnet, zu finden sein. (vgl. Reich 2008, 13)

Zusammenfassend gibt es nach Reich (2008) zwei zentrale Kriterien zur Unterscheidung zwischen Sprachförderung und Spracherziehung bzw. -bildung: Erstens wendet sich Sprachförderung speziell an förderbedürftige Kinder, während Spracherziehung und -bildung auf alle Kinder gleichermaßen abzielt. Zweitens ist Sprachförderung weniger allgemein, sondern stärker geplant und methodisch kontrolliert als Spracherziehung und -bildung: „Die Didaktik der Sprachförderung unterscheidet sich nicht grundlegend von der Didaktik der sprachlichen Bildung für alle, sondern ‚verfeinert‘ sie durch genauere Reflexion des sprachlichen Geschehens, seiner kommunikativen, thematischen und sprachsystematischen Aspekte, und deren Bezug auf einen individuellen Entwicklungsstand.“ (Reich 2008, 51) „Sprachförderung in der Kleingruppe ist didaktisch nicht grundsätzlich verschieden von der Sprachbildung ‚für alle‘. Sie verfolgt die gleichen Ziele und bedient sich ähnlicher Methoden, ist aber intensiver und bewusster und vollzieht sich unter günstigeren Bedingungen“ (Reich 2008, 36).

Die von Reich vorgeschlagene Differenzierung zwischen Spracherziehung, Sprachförderung und Sprachbildung wird in der vorliegenden Arbeit übernommen und die Verwendung der Begriffe schließt an Reichs Definitionen und begriffliche Abgrenzungen an: Spracherziehung meint sprachliche Aktivitäten von Eltern und PädagogInnen, die in Bezug auf Umfang, Inhalt und Form über die alltägliche unmittelbare Kommunikation hinausgehen. Sprachbildung bezeichnet institutionelle Spracherziehung und umfasst alle Maßnahmen, die zur Schaffung von Situationen dienen, in denen sich ein Kind sprachlich selbst bilden kann. Die Ausdrücke Sprachbildung und sprachliche Bildung werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Unter Sprachförderung wird im engen Sinne die bewusste, geplante, methodisch kontrollierte, intensive Defizitförderung in Kleingruppen verstanden.

2.2 Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit gilt der Frage, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Gruppe auswirkt. Um dieser Frage nachgehen zu können, müssen zunächst die Rahmenbedingungen geklärt werden, unter denen sprachliche Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien stattfinden und die die praktische Arbeit der PädagogInnen mitbestimmen.

Zu diesem Zweck wird Sprachbildung zunächst unter Rückgriff auf Reich (2008) als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen ausgewiesen. Im folgenden Kapitel 2.2.1 werden die gesetzlichen und pädagogischen Bestimmungen zusammengefasst, denen zufolge Sprachbildung eine Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen in Wien darstellt. In Kapitel 2.2.2 wird die Arbeit, die PädagogInnen in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich hinsichtlich der Sprachbildung der Kinder leisten, im Spannungsfeld zwischen widersprüchlichen sprach- bzw. bildungspolitischen Forderungen verortet.

Den Ausführungen geht der Hinweis voraus, was in der vorliegenden Masterarbeit unter dem Begriff *elementare Bildungseinrichtungen* verstanden wird: Mit dem Terminus sind „alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (Bildungsrahmenplan 2009, 1) gemeint.

Sprachbildung im Elementarbereich fügt sich in das allgemeine Bildungsziel der Kommunikationsfähigkeit ein, das neben dem sprachlichen Ausdruck auch Mimik, Gestik, Körperausdruck, bildnerischen Ausdruck und nicht-sprachliche Lautäußerung umfasst. Im Mittelpunkt der Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen stehen die Fähigkeiten des sprachlichen Handelns, zu denen sprachliche Mittel sowie soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen gehören. (vgl. Reich 2008, 32)

Sprachbildung ist eine Aufgabe, die den Tages- und Jahresablauf einer elementaren Bildungseinrichtung durchzieht und sich ausnahmslos an alle dort betreuten Kinder richtet. (vgl. Reich 2008, 37) Sie „umfasst vielfältige Situationen des spontanen wie des bedachten Hörens und Sprechens“ (Reich 2008, 37) und „bezieht sich auf alle sprachlichen Handlungen“ (ebd.). Das Gespräch ist daher „Anfang und Grundlage aller sprachlichen Bildung.“ (Reich 2008, 42)

Die Aufgabe der PädagogInnen besteht darin, der sprachlichen Selbstbildungskraft der Kinder Gelegenheiten zur Betätigung zu bieten, indem sie Situationen schaffen, in denen sich die Kinder sprachlich selbst bilden können.

In elementaren Kindertagesstätten stellen alltägliche Kommunikationen beim Bringen, Abholen, Essen, Spielen, Bereden und Plänemachen ebenso sprachbildende Situationen dar wie Feste, Feiern, Exkursionen, deren Vor- und Nachbereitung, Malen, Basteln, Beobachten, Experimentieren, Zerlegen, Konstruieren, Erzählen, Vorlesen, Anschauen von Bilderbüchern, Sprechen über Ton-Texte oder Ton-Bild-Texte und Rollen- oder Theaterspiele. (vgl. Reich 2008, 35) Reich fasst zusammen: „Die pädagogische Gestaltungsaufgabe besteht darin, Situationen zu nutzen oder zu schaffen, die den Interessen der Kinder entsprechen, und darin möglichst viel Raum für Äußerungen der Kinder zu lassen, oder geeignete Räume für Äußerungen der Kinder zu öffnen.“ (Reich 2008, 35)

2.2.1 Gesetzliche und pädagogische Rahmenbedingungen für elementar-pädagogische Einrichtungen in Wien (Stand 2017)

Gemäß den nationalen pädagogischen Standards für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich sowie den gesetzlichen Bestimmungen für diese Einrichtungen in Wien stellt Sprachbildung eine Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen dar. Die gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen, die Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen in Wien ausweisen, sind im Folgenden zusammengefasst.

Elementare Bildungseinrichtungen unterstehen in Österreich hinsichtlich Gesetzgebung und Vollziehung der Kompetenz der Länder. Um dennoch bundesweit einheitliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen zu schaffen und übergreifende pädagogische Standards festzulegen, wurde von den Ämtern der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer in Zusammenarbeit mit ExpertInnen des Charlotte-Bühler-Instituts für praxisorientierte Kleinkindforschung der *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009) entwickelt. Im *Bildungsrahmenplan*, der die Grundlage für Bildung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren in elementaren Einrichtungen in Österreich darstellt, sind „auf nationaler Ebene verbindliche Bildungsstandards für Kinderbetreuungseinrichtungen festgeschrieben“ (Bildungsrahmenplan 2009, 8), die Sprachfähigkeit der Kinder findet dabei besondere Berücksichtigung. (vgl. Bildungsrahmenplan 2009, 9)

Sprache und Kommunikation stellt einen von sechs Bildungsbereichen dar, dem die Aspekte Sprache und Sprechen, verbale und nonverbale Kommunikation, Literacy sowie Informations- und Kommunikationstechnologien zugeordnet sind.

Sprachbildung wird in dem Zusammenhang als Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen ausgewiesen. (vgl. Bildungsrahmenplan 2009, 14)

Diese Auffassung manifestiert und konkretisiert sich im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (2009), einem ebenfalls nationalen Orientierungsrahmen für speziell sprachbezogene Bildungsarbeit in elementaren Bildungseinrichtungen, der die „Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 7) darstellt. Ihm zufolge ist die sprachliche Bildung eine zentrale Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen: Im *Bildungsplan-Anteil* wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung einen Teil der Gesamtentwicklung des Kindes darstellt und die Sprache eine „Schlüsselkompetenz für frühkindliche Bildung“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 12) ist, da sie u. a. die Grundlage für soziale Interaktionen bildet, der Aufnahme, Verarbeitung und Weitergabe von Wissen dient, das Denken mitstrukturiert, dazu dient, implizites Wissen bewusst zu machen, handlungsleitend ist, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Unabhängigkeit ermöglicht und Bewusstsein und Identität stiftet. (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 13) Aus der Bedeutung der Sprache für die kindliche Entwicklung und Bildung wird für elementare Bildungseinrichtungen die Aufgabe abgeleitet, Kinder bei der Sprachaneignung zu unterstützen: „Elementare Bildungseinrichtungen haben den Auftrag, Kinder beim Spracherwerb zu begleiten. Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder.“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 13) Die Begleitung, Anregung und Dokumentation der Sprachbildung aller Kinder ist demnach eine zentrale Angelegenheit elementarpädagogischer Einrichtungen.

Im *Bildungsplan-Anteil* sind die einzelnen Aspekte aufgelistet, die in elementaren Bildungseinrichtungen unter die Förderung kindlicher Sprachbildung fallen: Unterstützung des Spracherwerbs, angepasst an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes; Unterstützung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit bei gleichzeitiger Wertschätzung der Erstsprache; verbale und nonverbale Kommunikation und Gesprächskultur im Alltag; Auseinandersetzung mit Buch- und Schriftkultur sowie digitalen Medien; Sprachförderung durch Philosophieren und Sprachförderung zur erfolgreichen Bewältigung von Übergängen. (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 7f)

Seit dem Kindergartenjahr 2010/11 sind bundesweit Kinder im letzten Jahr vor ihrer Schulpflicht zum Besuch einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche verpflichtet.

Dieser Beschluss führte zur Erarbeitung des *Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (2010), das auf dem *Bildungsrahmenplan* aufbaut und die „Grundlage für die pädagogische Arbeit im Jahr vor dem Schuleintritt“ (Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen 2010, 6) bildet. Es dient der Vertiefung und Ergänzung „der spezifischen Bildungsansprüche und Lernbedürfnisse fünf- und sechsjähriger Buben und Mädchen“ (ebd.). *Sprache und Kommunikation* sind einer der sechs behandelten Bildungsbereiche. In dem entsprechenden Kapitel werden die Aspekte des Bildungsrahmenplans um entwicklungs- und bildungspsychologische Gesichtspunkte für Kinder im Jahr vor ihrem Schuleintritt ergänzt. (vgl. Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen 2010, 27) In Bezug auf die Unterstützung der kindlichen Sprache und des kindlichen Sprechens werden neben der Förderung der sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache die Bedingungsfaktoren, die den Aneignungsprozess von Deutsch als Zweitsprache beeinflussen (vgl. ebd.), sowie die Bedeutung des Kontakts mit mehreren Sprachen besonders hervorgehoben: „Die durchgängige und aktive Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen (...) bringt einen Gewinn für alle Kinder.“ (ebd.)

Der *Bildungsrahmenplan*, der *Bildungsplan-Anteil* und das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* stellen die nationalen Rahmenbedingungen für Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich dar, in allen drei Dokumenten ist Sprachbildung als Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen ausgewiesen.

Wie bereits erwähnt, liegt die Gesetzgebungskompetenz in Bezug auf elementare Bildungseinrichtungen bei den Ländern. Die empirische Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wird, konzentriert sich auf die Wiener Kindergruppe *La Rueda*. Aus diesem Grund werden abschließend die gesetzlichen und pädagogischen Grundlagen dargestellt, die für die Sprachbildung als Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen im Bundesland Wien relevant sind.³

Die gesetzliche Grundlage für elementare Bildungseinrichtungen in Wien bilden das *Wiener Kindergartengesetz* (WKGG) sowie die *Wiener Kindergartenverordnung* (WKVO).

³ Besonderer Dank gilt Frau Mag.^a Christine Schwarzgruber von der Stabstelle Betriebsorganisation der Magistratsabteilung 10, die die Autorin bei der Recherche der gesetzlichen und pädagogischen Grundlagen elementarer Bildungseinrichtungen in Wien unterstützt hat. (vgl. Kapitel 7.1)

Im *Wiener Kindergartengesetz* (WKGG) ist festgelegt, dass die Bildungsarbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen nach den Grundsätzen des *Wiener Bildungsplans* erfolgen soll und Ziel der Bildungsarbeit unter anderem die Förderung der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache ist. (vgl. WKGG §2)

Kindergruppen unterliegen gesetzlich zudem dem *Wiener Tagesbetreuungsgesetz* (WTBG). Ebenso wie im WKGG ist im WTBG festgelegt, dass die Bildungsarbeit in Kindergruppen nach den Grundsätzen des Wiener Bildungsplans zu erfolgen hat und Ziel der Bildungsarbeit unter anderem die Förderung der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache ist. (vgl. WTBG §1a)

Im *Wiener Bildungsplan*, der die pädagogische Grundlage für elementare Bildungseinrichtungen in Wien darstellt, wird Sprachbildung im Rahmen des Bildungsbereichs *Kommunikation und Medien* behandelt. Neben der Bedeutung der Kommunikation als Grundlage für jede soziale Beziehung und der Geltung der Sprache als Abbild der Realität werden die Wichtigkeit des geschlechtssensiblen Sprachgebrauchs, der Unterstützung des Zweitspracherwerbs und der Förderung der muttersprachlichen Entwicklung besonders hervorgehoben. (vgl. Wiener Bildungsplan o. J., 47)

Zusammenfassend stellt Sprachbildung laut den bundesweiten Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, dem *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009), dem *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (2009) sowie dem *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen* (2010), eine Querschnittsaufgabe in elementarpädagogischen Einrichtungen dar. (vgl. Bildungsrahmenplan 2009, 14) Sprachentwicklung wird als „Schlüsselkompetenz für frühkindliche Bildung“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 12) aufgefasst, aus der Bedeutung der Sprache für die kindliche Entwicklung und Bildung wird für elementare Bildungseinrichtungen die Aufgabe abgeleitet, Kinder bei der Sprachaneignung zu unterstützen. (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 13)

Auch in den Bestimmungen des Bundeslands Wien, im *Wiener Kindertagesheimgesetz* (WKTHG), in der *Wiener Kindergartenverordnung* (WKVO) und im *Wiener Bildungsplan*, findet sich die Auffassung wieder, dass Sprachbildung eine Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen ist und die Förderung der Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache ein Ziel der Bildungsarbeit im Elementarbereich darstellt. (vgl. WKGG §2; WTBG §1a; Wiener Bildungsplan o. J., 47)

2.2.2 Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich im Spannungsfeld sprach- bzw. bildungspolitischer Forderungen

Die Sprachenvielfalt in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien hat Auswirkungen auf die praktische Arbeit der PädagogInnen, die dort tätig sind. Diese stehen vor der Herausforderung, sich mit der sprachlichen Diversität der Kinder auseinanderzusetzen und mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen professionell umzugehen. Auf welche Art und Weise tun sie das? Wie gehen PädagogInnen im elementaren Bildungsbereich mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Einrichtungen, in denen sie tätig sind, um? Inwiefern berücksichtigen sie die Mehrsprachigkeit und beziehen sie in ihre Arbeit ein? Diese Fragen bilden den Gegenstandsbereich der empirischen Untersuchung, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführt wird. Um sich ihnen zu nähern, wurden im vorhergehenden Kapitel zunächst die Rahmenbedingungen geklärt, unter denen sprachbezogene Bildungsarbeit im Elementarbereich in Wien stattfindet.

Im Zuge der Recherche zu dem vorhergehenden Kapitel wurde deutlich, dass die Arbeit, die PädagogInnen in elementaren Bildungseinrichtungen hinsichtlich der Sprachbildung der Kinder leisten, im Spannungsfeld zwischen widersprüchlichen sprach- bzw. bildungspolitischen Forderungen zu verorten ist.

Einerseits wird sprachpolitisch gefordert, alle Kinder in ihren Erst- und Zweitsprachen gleichermaßen zu fördern. Dieser Anspruch wird im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (2009) deutlich. In dem nationalen Orientierungsrahmen für speziell sprachbezogene Bildungsarbeit im Elementarbereich sind u. a. die Begleitung von Kindern beim Spracherwerb sowie die Unterstützung von Zwei- und Mehrsprachigkeit als zentrale Aufgaben elementarer Bildungseinrichtungen festgehalten: „Um die Bildungschancen der Kinder zu sichern, bedeutet Sprachförderung Anregung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder. Bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch soll idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes Personal gefördert werden“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 13). Sprachförderung wird als wichtiger Bestandteil frühkindlicher Bildung angesehen, aus diesem Grund soll die sprachliche Entwicklung aller Kinder angeregt und sollen die Erst- und Zweitsprachen der Kinder gleichermaßen gefördert werden.

Andererseits herrscht aktuell die bildungspolitische Auffassung, dass der elementare Bildungsbereich Kinder auf die Schule vorbereiten soll.

Vorbereitung auf die Schule bedeutet in Österreich in sprachlicher Hinsicht Förderung der Unterrichtssprache Deutsch, denn für den Erfolg im Bildungssystem ist das Beherrschen der Unterrichtssprache auf möglichst hohem Niveau ausschlaggebend. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77) Die Schule erwartet „Schülerinnen, die Deutsch in einem bereits differenzierten Maß sprechen können, sie formuliert in der Regel kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot“ (Mecheril 2004, 150). Diese Erwartung geht auf §16 des *Schulunterrichtsgesetzes* (SchUG) zurück, dort heißt es in Absatz 1: „Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“ (SchUG §16 Abs. 1; sic!)

Die Schule erwartet SchülerInnen, die die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen, aus diesem Grund wird im Elementarbereich primär die Unterrichtssprache Deutsch, nicht die vorhandene Mehrsprachigkeit, gefördert. Die sprachliche Heterogenität und Sprachwirklichkeit der Kinder findet dabei keine Berücksichtigung. (vgl. Mecheril 2004, 150) Gogolin schreibt in dem Zusammenhang: „Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf der Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, dass sie im Grunde beherrscht werde, dass es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung. Die Relativierung dieser Überzeugung ist nicht üblich“ (Gogolin 1994b, 24f).

Sprachbildung ist im Elementarbereich daher häufig ausschließlich Förderung der deutschen Sprache (vgl. Reich 2008, 14) und dient vor allem dazu, herkunftsabhängige Unterschiede auszugleichen (vgl. Hardy/Mannel/Sauer 2015, 163). Auf diese Weise orientiert sich die Elementarpädagogik zunehmend an den sprachlichen Anforderungen des Schulsystems, diesen Wandel kann „man je nach Blickwinkel als Öffnung hin zur Gesellschaft oder als zunehmendes Nachgeben gegenüber dem Druck externer Erwartungen verstehen“ (Reich 2008, 14). Die Auffassung, der pädagogische Auftrag des Elementarbereichs bestehe darin, Kinder auf den Schulbesuch vorzubereiten „überspringt die Gegenwart des Kindes“ (Reich 2008, 17) und läuft Gefahr, an sprachlichen Defiziten und nicht am Interesse und den Fähigkeiten der Kinder anzusetzen (vgl. Reich 2008, 14; Leu 2005, 20f).

Tervooren hebt hervor, dass die dargestellte bildungspolitische Auffassung und die damit verbundenen Entwicklungen im Bereich der elementaren Sprachförderung ein aktuelles Phänomen sind und geschichtlich nicht immer die Annahme vorherrschte, der elementarpädagogische Bereich habe der Vorbereitung auf die Schule zu dienen:

„Wurde in der Tradition des deutschen Kindergartens Wert darauf gelegt, *nicht* systematisch auf die Schule vorzubereiten, sondern einen eigenständigen, am kindlichen Entdecken und Spiel orientierten Bildungsbeitrag zu leisten, zeichnet sich heute eine Tendenz zur Formalisierung kindlicher Bildung bereits in den ersten Lebensjahren ab.“ (Tervooren 2010, 183) Diese Tendenz bringt Tervooren mit den Erkenntnissen der Neurobiologie in Verbindung, dass Kinder in den ersten Lebensjahren am schnellsten und nachhaltigsten lernen: „Bildung in der frühen Kindheit wird vor dem Hintergrund neurobiologischer und ökonomischer Diskurse als die effektivste Form von Bildung bestimmt.“ (Tervooren 2010, 182) Kinder werden aus diesem Blickwinkel als ökonomisch verwertbare gesellschaftliche Ressource verstanden: Je früher man in ihre Bildung investiert, desto gewinnbringender lassen sie sich als Humankapital nutzen. (vgl. Tervooren 2010, 182f/187) Die gegenwärtig wahrnehmbare Instrumentalisierung der frühkindlichen Bildung für gesellschaftliche Zwecke deutet auf den zunehmenden Einfluss des Staates hin. (vgl. Tervooren 2010, 183)

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist die Tendenz zur Instrumentalisierung des elementarpädagogischen Bereichs für die Interessen der Schule kritisch zu betrachten, da Bildung, wenn sie sich auf Fähigkeiten beschränkt, die als funktionell und verwertbar gelten, der Entwicklung des Kindes nicht gerecht wird. (vgl. Peukert 2010, 199)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen neben gesetzlichen und pädagogischen Bestimmungen, die im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurden, widersprüchlichen sprach- bzw. bildungspolitischen Forderungen unterliegt: Sprachpolitisch wird im national verbindlichen *Bildungsplan-Anteil* (2009) die Anregung der sprachlichen Entwicklung und Förderung der Erst- und Zweitsprachen *aller* Kinder gefordert. Bildungspolitisch wird jedoch verlangt, dass die Kinder im Elementarbereich auf die Schule vorbereitet werden, was in sprachlicher Hinsicht Förderung der Unterrichtssprache Deutsch bedeutet. Die bildungspolitische Funktionalisierung des Elementarbereichs steht damit im Widerspruch zur sprachpolitischen Forderung im *Bildungsplan-Anteil*.

2.3 Die Perspektive der Arbeit: Der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik

Nachdem in Kapitel 2.1 die zentralen Begriffe der Fragestellung geklärt und in Kapitel 2.2 die Rahmenbedingungen erläutert wurden, unter denen sprachliche Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien ablaufen, wird nun die Perspektive der Masterarbeit dargestellt. Wie bereits in Kapitel 1.2 erwähnt, entspricht die Sichtweise der Arbeit dem Ansatz der *Interkulturellen Pädagogik*.

Die Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich der pädagogische Umgang mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Sie beschäftigt sich demnach mit dem Umgang mit sprachlicher Differenz sowie mit den Folgen, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt auf Bildung und Erziehung hat. Grundlage der Auseinandersetzung bildet die Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher Heterogenität, es wird davon ausgegangen, dass Mehrsprachigkeit normal ist und eine unhintergehbare Tatsache in der österreichischen Gesellschaft sowie eine Ressource für Bildungsprozesse darstellt.

Das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit gilt einem Thema, das zum Gegenstandsbereich der Interkulturellen Pädagogik gehört, ihre Grundannahmen entsprechen dem Ausgangspunkt der Interkulturellen Pädagogik. Im nachfolgenden Kapitel 2.3.1 werden zunächst die Grundgedanken der Interkulturellen Pädagogik dargestellt, bevor in Kapitel 2.3.2 ausführlicher erläutert wird, inwiefern sich die Grundannahmen und der Forschungsgegenstand der Masterarbeit mit den Grundannahmen und dem Gegenstandsbereich der Interkulturellen Pädagogik decken. In Kapitel 2.3.3 wird abschließend Sprachbildung aus interkulturell-pädagogischer Sicht konkretisiert und die Perspektive verdeutlicht, aus der die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen betrachtet werden.

2.3.1 Grundgedanken der Interkulturellen Pädagogik

Im nationalen *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (2009) wird ausdrücklich die Unterstützung, Begleitung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit gefordert. (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009, 13) Dabei wird davon ausgegangen, dass die „Unterstützung und Begleitung von Kindern beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache ... nur bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Erstsprache gelingen“ (Bildungsplan-Anteil 2009, 7) kann und „stets mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand“ (ebd.) geht. Grundlage jedes professionellen pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit soll demnach die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder in einer Einrichtung sein. Dies entspricht dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, deren Grundgedanken nachfolgend dargestellt werden.

Auslöser für die Ausdifferenzierung des interkulturell-pädagogischen Ansatzes war die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Folgen, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Verschiedenheit und Vielfalt, u. a. infolge von Migration und Internationalisierung, auf Bildung und Erziehung hat. (vgl. Gogolin 2010, 116; Mecheril 2004, 152) Hohmann bezeichnet die Interkulturelle Pädagogik in diesem Sinne als „pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte Pluralität der Gesellschaft.“ (Hohmann 1989, 12)

Anfang der 1970er Jahre begann die Beschäftigung mit kultureller, sprachlicher, ethnischer und nationaler Heterogenität einen festen Platz in der Erziehungswissenschaft einzunehmen und die Interkulturelle Pädagogik entstand als eigenständige Disziplin. Die institutionelle Absicherung der schon länger in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen existierenden interkulturell-pädagogischen Forschungs- und Lehraktivitäten zeigte sich unter anderem in der Einrichtung von Zusatzstudiengängen, speziellen Arbeitsstellen und Instituten. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 104)

Die Interkulturelle Pädagogik versteht sich „als *eigenständige Fachrichtung*, spezialisiert auf Fragen des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in allen Bereichen von Bildung und Erziehung, als ein *interdisziplinäres Arbeits- und Forschungsfeld* ... und zugleich als *Querschnittsdimension* in allen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft.“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 107; Hervorhebungen im Original)

Grundlage der Interkulturellen Pädagogik ist die Anerkennung der Vielfalt kultureller Identitäten. (vgl. Mecheril 2004, 91) Der Kulturbegriff ist dabei weit gefasst und dient der „Beschreibung überindividueller Unterschiede in den Weltansichten, Glaubensüberzeugungen, Ausdrucksformen und Lebenspraktiken von Menschen“ (Gogolin 2010, 117). Demnach ist auch Sprache Teil der Kultur bzw. der kulturellen Identität. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77; Trabant 2009, 10) Mecheril schreibt in dem Zusammenhang, dass „in der Interkulturellen Pädagogik der Andere in seiner Identität, in der spezifischen Weise seines Welt- und Selbstbezuges in den Mittelpunkt“ (Mecheril 2004, 91) rückt. Die Interkulturelle Pädagogik basiert auf der Annahme einer Gleichwertigkeit der Kulturen und Sprachen (vgl. Haberleitner 2005a, 38) und beschäftigt sich mit dem Umgang mit kultureller Differenz.

Allgemein können zwei verschiedene Sichtweisen auf kulturelle Differenz unterschieden werden: Kulturelle Verschiedenheit kann entweder als Defizit angesehen werden, wobei die dominante Mehrheitskultur als selbstverständlicher und unhinterfragter Referenzpunkt dient, oder kulturelle Unterschiede können als gleichwertig betrachtet und als

Ressource für Bildungsprozesse, „als Element der Bereicherung“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 105), verstanden werden (vgl. Mecheril 2004, 100ff; Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 105).

Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik wird kulturelle Vielfalt nicht als Defizit, sondern als Chance angesehen. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 72; Wenning 2007) Die Defizitperspektive wird damit überwunden, kulturell-sprachliche Heterogenität wird nicht als Problem, sondern als Normalfall und Ressource für Bildungsprozesse betrachtet. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77) Gogolin schreibt in dem Zusammenhang: „Kulturelle und sprachliche Verschiedenheit, Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft werden als nicht hintergehbare Grundtatsache aufgefasst: ... als Beschreibungskategorie für das immer schon Dagewesene.“ (Gogolin 2010, 117) Den Gegenstandsbereich der Interkulturellen Pädagogik fasst sie folgendermaßen zusammen: „Ihr Beobachtungsfeld ist sprachliche und kulturelle Verschiedenheit, welcher mit dem Mittel der Konstruktion von Homogenität jedoch nicht beizukommen ist. Vielmehr werden durch diese Verfahrensweise Bildungschancen verschlossen.“ (Gogolin 2010, 114)

Zentrales Kennzeichen der Interkulturellen Pädagogik ist nach Mecheril, „dass die pädagogische Auseinandersetzung sich auf die grundlegenden Kategorien ‚Differenz‘ und ‚Andersheit‘ bezieht“ (Mecheril 2004, 109). Der Autor sieht darin ihr produktives Potenzial für den pädagogischen Diskurs. Indem „die Gegebenheit von Differenzen als Kontext und Referenz von Bildungsprozessen“ (Mecheril 2004, 92) verstanden wird, eröffnet die Interkulturelle Pädagogik einen alternativen Blick auf kulturelle und sprachliche Heterogenität und geht mit einem Perspektivenwechsel einher, weg von der Sichtweise, Differenz als Defizit aufzufassen, hin zu der Annahme, dass kulturelle und sprachliche Verschiedenheit eine Ressource für Bildungsprozesse darstellt.

Hohmann formuliert in dem Zusammenhang eine „Trias von Zielbegriffen“ (Hohmann 1989, 16) für die Interkulturelle Pädagogik: „Begegnung mit anderen Kulturen – Beseitigung von Barrieren, die einer solchen Begegnung entgegenstehen – Herbeiführen von kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung“ (ebd.).

In Bezug auf Bildungsinstitutionen bedeutet die Anerkennung kultureller und sprachlicher Differenz, dass gleiche Ausgangsbedingungen für alle geschaffen werden und die kulturelle Identität nicht ausschlaggebend für die Teilhabe an Bildungsprozessen ist. (vgl. Mecheril 2004, 94/146) Mecheril weist darauf hin, dass die Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Differenz und sprachlicher Vielfalt im Elementarbereich eine wichtige Rolle spielt,

da es ansonsten bereits in elementaren Bildungseinrichtungen zur Bestätigung sozialer Ungleichheit kommt, die insbesondere als sprachliche Benachteiligung wirksam wird. (vgl. Mecheril 2004, 140)

2.3.2 Konzeption der Sprache im Rahmen Interkultureller Pädagogik

Sprache zählt zu den wesentlichen Kennzeichen kultureller Differenz und ist zugleich zentrales Medium für Bildungsprozesse. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 171) Aus diesen Gründen gilt ihr im Rahmen Interkultureller Pädagogik besondere Aufmerksamkeit. (vgl. ebd.) Ein Teilbereich der sprachbezogenen Forschung in der Interkulturellen Pädagogik ist die soziolinguistische Forschung. Sie beschäftigt sich mit den Zusammenhängen von Sprache(n) und Gesellschaft. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 172) Die Masterarbeit ist diesem Forschungszweig zuzuordnen: Durch Forschung soll geklärt werden, welche Auswirkungen der pädagogische Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in einer elementaren Bildungseinrichtung auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen hat.

Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik wird kulturelle Vielfalt anerkannt und als Normalfall sowie Ressource für Bildungsprozesse betrachtet. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77) Bezieht man diesen Gedanken auf Sprache, die einen Teil der Kultur darstellt (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77; Trabant 2009, 10), basiert die Interkulturelle Pädagogik in sprachlicher Hinsicht auf der Anerkennung von Zwei- und Mehrsprachigkeit und der Wertschätzung aller Sprachen. (vgl. Haberleitner 2005, 38; Mecheril 2004, 91) Ebenso wie kulturelle Vielfalt als Chance gesehen wird, wird sprachliche Vielfalt und individuelle sowie gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht als individuelles Defizit, sondern als Ressource für Bildungsprozesse betrachtet (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77; Mecheril 2004, 100ff; Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 105). Das Interesse der Interkulturellen Pädagogik liegt in sprachlicher Hinsicht nicht auf den Schwierigkeiten, sondern auf den Potenzialen, die sich aus Mehrsprachigkeit ergeben. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 173) So stellt Mehrsprachigkeit, das Verfügen über verschiedene Sprachen, im Zusammenhang mit der zunehmenden Internationalisierung ein „enormes gesellschaftliches Potential“ (Gogolin 2002, 5) dar, in individueller Hinsicht birgt sie Potenzial für die kognitive und sprachliche kindliche Entwicklung (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 179; Goetz 2003; Hirsch 1997). Das Potenzial von Mehrsprachigkeit für Individuen wird zu Beginn des folgenden Kapitels noch einmal aufgegriffen und eingehender erläutert.

Während aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik Mehrsprachigkeit eine Ressource für Bildungsprozesse darstellt, gilt Einsprachigkeit als eine kritisch zu betrachtende Normvorstellung, die die gesellschaftliche Wirklichkeit ignoriert. (vgl. Gogolin 201, 118-121) Die interkulturell-pädagogische Perspektive konzentriert sich auf das, was in Hinblick auf Bildungssystem und -prozesse als normal gilt und prüft, ob die Normvorstellungen tatsächlich Gültigkeit beanspruchen können. Dies wird u. a. daran gemessen, welche Folgen die Normalitätskonstrukte für die gesellschaftliche Teilhabe haben. (vgl. Gogolin 2010, 121) Die Interkulturelle Pädagogik nimmt folglich in den Blick, inwiefern kulturelle Differenz und Teilhabe an Bildungsprozessen zusammenhängen.

Die „Überzeugung, dass Individuen und Staaten ‚normalerweise‘ einsprachig seien“ (Gogolin 2010, 118) ist aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik eine fragwürdige Normalitätsannahme. So schreibt Gogolin: „Die monolinguale Grundüberzeugung ... ist nicht die beste Ausrüstung für ein Leben in sprachlich heterogenen Gesellschaften.“ (Gogolin 2010, 120) Sie beobachtet jedoch: „Die Kraft der hergebrachten Normvorstellung ist in dieser Hinsicht ... dem Faktischen überlegen.“ (Gogolin 2010, 121) Die Förderung kultureller Vielfalt ist ein wesentlicher Aspekt Interkultureller Pädagogik, da die Interkulturelle Pädagogik „auf das Leben in einer multikulturellen und pluralistischen Gesellschaft vorbereiten will“ (Haberleitner 2005a, 39). Betrachtet man Sprache als eine Dimension von Kultur (vgl. Trabant 2009, 10), ist das Vorhandensein verschiedener Sprachen ein Kennzeichen multikultureller Gesellschaften und die Förderung sprachlicher Pluralität ein Teil der Vorbereitung auf das Leben in diesen. (vgl. Diem 1997) Im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit als hohes Gut in multikulturellen Gesellschaften angesehen, das es zu fördern gilt. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77)

Interkulturelle Pädagogik, wie sie heute gefasst wird, nimmt „materielle, strukturelle und inhaltliche Merkmale von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen oder Bildungsprozessen“ (Gogolin 2010, 116) in den Blick, „die einer gleichberechtigten Koexistenz verschiedener Sicht- und Lebensweisen in heterogenen Gesellschaften entgegenstehen.“ (ebd.) Die Normerwartung der Einsprachigkeit führt dazu, dass andere Sprachen als die erwartete von der gesellschaftlichen Anerkennung ausgeschlossen werden. Die für die Bildungswissenschaft zentrale Anschlussfrage lautet: Kommt es dadurch zur Benachteiligung von Menschen? (vgl. Gogolin 2010, 121)

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet:

Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um und wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

Nähert man sich dem ersten Teil der Forschungsfrage aus interkulturell-pädagogischer Perspektive, gilt es zu untersuchen, wie PädagogInnen in elementaren Bildungseinrichtungen aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik mit Mehrsprachigkeit umgehen. Damit wird zugleich geprüft, inwiefern die PädagogInnen mit ihrer praktischen Arbeit der „gleichberechtigten Koexistenz verschiedener Sicht- und Lebensweisen in heterogenen Gesellschaften entgegenstehen“ (Gogolin 2010, 116) bzw. diese unterstützen.

Die aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessante Anschlussfrage lautet, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an Bildungsprozessen auswirkt, d. h. welcher Zusammenhang zwischen kulturell-sprachlicher Differenz und Teilhabe an Bildungsprozessen besteht. (vgl. Gogolin 2010, 121) Dieser Frage wird im zweiten Teil der Forschungsfrage Rechnung getragen, im interpretativen Teil der Masterarbeit werden aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt.

Zusammenfassend wird bei der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage die Perspektive der Interkulturellen Pädagogik eingenommen. Das bedeutet, dass die sprachliche Vielfalt der Kinder als normal angesehen und anerkannt sowie als Ressource für Bildungsprozesse, nicht als Defizit, betrachtet wird.

Die Frage, welche Auswirkungen der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen hat, reiht sich ein in den Kanon der Fragen, die sich mit den Folgen sprachlicher Vielfalt für Bildung auseinandersetzen und ein zentrales Forschungsfeld der Interkulturellen Pädagogik darstellen. (vgl. Gogolin 2010, 116)

2.3.3 Interkulturelle Sprachbildung

Dass Mehrsprachigkeit als Potenzial für Bildungsprozesse betrachtet wird, begründet sich unter anderem – wie bereits erwähnt – in ihrer Bedeutung zur Zeit zunehmender Internationalisierung (vgl. Gogolin 2002, 5), aber auch in Forschungsergebnissen, die belegen, dass sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit günstig auf die gesamte sprachliche und geistige kindliche Entwicklung auswirken kann. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 179; Goetz 2003; Hirsch 1997)

Dass individuelle oder gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit tatsächlich förderlich auf die kognitive und sprachliche Entwicklung eines Kindes wirkt, setzt nach Gogolin eine „dauerhafte, kontinuierliche und systematische institutionelle Sprachbildung“ (Gogolin 2011) voraus, die sich auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes konzentriert und Mehrsprachigkeit angemessen berücksichtigt. (vgl. ebd.) Sprachbildung, deren wesentliche Grundlage die Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit darstellt und die so der Unterstützung der sprachlichen und kognitiven Entwicklung eines Kindes dient, wird im Folgenden als *Interkulturelle Sprachbildung* bezeichnet (vgl. Luchtenberg 1995, 97; Sobczak-Filipczak 2013, 53f)

Die Interkulturelle Sprachbildung stellt einen Forschungszweig der Interkulturellen Pädagogik dar, der sich mit dem Lernen und Lehren von Sprachen unter Bedingungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit befasst. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 189) Allerdings steht nicht das Sprachlernen an sich, der Erwerb konkreter sprachlicher Kompetenzen, im Mittelpunkt Interkultureller Sprachbildung, sondern die Sprachberücksichtigung und Sprachbetrachtung. (vgl. Luchtenberg 1995, 4) Die Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität und die Anerkennung von Sprachenvielfalt als Bildungsvoraussetzung eint die Ansätze zu Interkultureller Sprachbildung. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 184f)

Mit dem Begriff Interkulturelle Sprachbildung werden demnach alle Maßnahmen zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung bezeichnet, deren wesentliche Grundlage die Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit darstellt. (vgl. Luchtenberg 1995, 97; Sobczak-Filipczak 2013, 53f)

Wertschätzung von Mehrsprachigkeit bedeutet nach Reich „mehr als eine passive Toleranz unterschiedlicher Sprachen; die Wertschätzung soll sich in einer aktiven Auseinandersetzung mit Sprachen manifestieren und wird durchgehend als Element der Spracherziehung aller Kinder in Kindertageseinrichtungen betrachtet.“ (Reich 2008, 21) Reich (2008) ordnet sein Konzept zur Sprachförderung im Kindergarten nicht ausdrücklich der Interkulturellen Sprachbildung zu, die Grundlagen seines Ansatzes entsprechen jedoch denen der Interkulturellen Sprachbildung. Dies deutet ein Problem an, das auch Gogolin und Krüger-Potratz sowie Luchtenberg feststellen: Trotz der Vielfalt der Anregungen für die pädagogische Praxis zeichnet sich bislang keine konsistente Konzeption sprachlicher Bildung unter Bedingungen von Vielsprachigkeit ab. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 185; Luchtenberg 1995, 8)

Allerdings lassen sich Grundlagen herausarbeiten, die alle Ansätze, die der Interkulturellen Sprachbildung zuzuordnen sind, gemeinsam haben:

- Interkulturelle Sprachbildung ist kein eigener Bildungsbereich, sondern ein Prinzip, das alle Bildungsbereiche durchzieht und eine Querschnittsaufgabe in Bildungseinrichtungen darstellt. (vgl. Luchtenberg 1995, 125)
- Der Ausgangspunkt Interkultureller Sprachbildung sind die sprachlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie Voraussetzungen und Erfahrungen aller Kinder einer Einrichtung. Sprachbildung, die sich als interkulturell versteht, ist daher kind- und situationsorientiert. (vgl. Luchtenberg 1995, 7)
- Zentrale Grundlage Interkultureller Sprachbildung ist die Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität, die Anerkennung von Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie die Wertschätzung aller Sprachen. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 184f; Haberleitner 2005, 38; Mecheril 2004, 91)
- Sprachliche Vielfalt und individuelle sowie gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit werden als Bildungsvoraussetzung und Ressource für Bildungsprozesse, nicht als Defizit, betrachtet. (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, 105/185; Schröder-Lenzen 2007, 77; Mecheril 2004, 100ff)

Ziel eines wertschätzenden Umgangs mit Mehrsprachigkeit und damit Ziel der Interkulturellen Sprachbildung ist nach Reich der „Gewinn einer offenen und akzeptierenden Haltung gegenüber anderen Sprachen und den mit ihnen verbundenen Kulturen“ (Reich 2008, 46). Haberleitner weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass der kompetente Umgang mit Sprache in einem mehrsprachigen Kontext eine Herausforderung für PädagogInnen darstellt. (vgl. Haberleitner 2005b, 64f) Die Literaturrecherche ergibt, dass zahlreiche AutorInnen konkrete Hinweise für die praktische Initiierung und Durchführung Interkultureller Sprachbildung in Bildungseinrichtungen geben. (vgl. beispielsweise Datler u. a. 2012, 223ff; Dippelreiter 2005, 90-95; Haberleitner 2005b, 71-75; Reich 2008, 37-47; Sobczak-Filipczak 2013, 56-79)

Zusammenfassend stellt Interkulturelle Sprachbildung ein Prinzip dar, das alle Bereiche einer Bildungseinrichtung durchzieht und auf der Berücksichtigung sowie Thematisierung der vorhandenen individuellen und gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Einrichtung aufbaut. (vgl. Luchtenberg 1995, 100) Ihren Ausgangspunkt nimmt sie bei den Fähigkeiten, Möglichkeiten, Voraussetzungen und Erfahrungen aller Kinder in der Einrichtung und ist damit kind- und situationsorientiert. (vgl. Luchtenberg 1995, 7/111)

Doch wozu dieser Exkurs zu Interkultureller Sprachbildung? Inwiefern besitzt Interkulturelle Sprachbildung Relevanz für die Masterarbeit?

Einerseits wird in Kapitel 2.3.2 erläutert, dass sich die Annahmen der vorliegenden Masterarbeit mit denen der Interkulturellen Pädagogik decken und dass sich die Forschungsfrage in den Kanon von Fragen einreihet, mit denen sich die Interkulturelle Pädagogik auseinandersetzt. Die Perspektive der Arbeit entspricht demnach dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik. Da es das zentrale Interesse der Masterarbeit ist, zu untersuchen, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die *Sprachbildung* der Kinder auswirkt, wird in diesem Kapitel Sprachbildung aus Sicht der Interkulturellen Pädagogik dargestellt.

Andererseits werden die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen untersucht, indem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert, interpretiert werden. Reich bezeichnet zwar sein Konzept von Sprachbildung im Elementarbereich nicht ausdrücklich als interkulturell, allerdings weist es sämtliche Punkte auf, die alle Ansätze, die der Interkulturellen Sprachbildung zuzuordnen sind, gemeinsam haben. (s. o.)

Der Exkurs zu Interkultureller Sprachbildung dient folglich dazu, die Perspektive zu verdeutlichen, die bei der Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage eingenommen wird.

3 Empirischer Teil: Der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda*

Um den praktischen Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* zu untersuchen, wird eine empirische qualitative Erhebung in der Kindergruppe mittels teilnehmender Beobachtung durchgeführt.

In Kapitel 3.1 wird zunächst die Einrichtung vorgestellt, in der die Untersuchung stattfindet. In Kapitel 3.2 wird das methodische Vorgehen, das im Zuge der empirischen Erhebung angewandt wird, ausführlich dargelegt und erläutert. In Kapitel 3.3 werden die empirisch gefundenen Ergebnisse dargestellt. Kapitel 3.4 dient der Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage: Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um?

3.1 Die Wiener Kindergruppe *La Rueda*

3.1.1 Begründung der Auswahl der Einrichtung

Für die Wahl der Bildungsinstitution, in der die Untersuchung stattfindet, gibt es verschiedene Gründe:

Da in Wien im nationalen Vergleich die meisten Menschen mit nicht-deutscher Umgangssprache leben und Kinder, die noch nicht schulpflichtig sind, eine besonders große Gruppe von SprecherInnen verschiedener Sprachen bilden, wird für die Untersuchung erstens eine elementare Bildungseinrichtung in Wien ausgesucht.

Zweitens wird mit der Kindergruppe *La Rueda* eine Einrichtung gewählt, die von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt ist, das heißt, dass für einen Großteil der Kinder, die die Gruppe besuchen, zwei oder mehr Sprachen im Alltag von Bedeutung sind und regelmäßig und funktional verwendet werden. In der Kindergruppe *La Rueda* werden zum Zeitpunkt der Erhebung zwölf Kinder betreut, von diesen sind drei Kinder dreisprachig und neun Kinder zweisprachig. Zusammengefasst beherrschen die zwölf Kinder fünf verschiedene Sprachen: Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Luxemburgisch und Spanisch. Aufgrund der großen sprachlichen Vielfalt der Kinder eignet sich die Einrichtung dafür zu erforschen, wie die PädagogInnen praktisch mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit umgehen.

Der dritte Grund für die Wahl der Einrichtung ist der persönliche Zugang, den die Forschende zu der Kindergruppe hat. Im Rahmen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft absolvierte sie im Wintersemester 2013/14 bei dem Trägerverein *Großes Schiff* ein Praktikum im Ausmaß von 160 Stunden. Dabei war sie in den Bereichen Öffentlichkeitsarbeit, Planung,

Projektarbeit, Organisation und in der praktischen Arbeit bei Workshops mit Kindern und Erwachsenen tätig. Im Anschluss an das Praktikum arbeitete sie weitere sechs Monate bis August 2014 geringfügig für den Verein und war mit den gleichen Aufgabenbereichen betraut. Die Absolvierung des Praktikums stellte einen verpflichtenden Leistungsnachweis des Seminars dar, die Wahl der Einrichtung war dabei den Studierenden selbst überlassen. Das persönliche Interesse der Autorin gilt einerseits den romanischen Sprachen, insbesondere Spanisch, dies drückt sich auch in ihrem Abschluss des Bachelorstudiums Romanistik aus, andererseits der sprachlichen Dimension von Bildung. So beschäftigte sie sich in der ersten Bachelorarbeit, die sie im Rahmen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft verfasste, mit der Relevanz des intergenerationellen Sprachverhaltens innerhalb von Familien mit Migrationshintergrund zum Zeitpunkt des Eintritts des betroffenen Kindes in das institutionelle Bildungswesen, in der zweiten mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und der Bedeutung von Sprache für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Der Verein *Großes Schiff*, der seinen Sitz in Wien hat und im April 2010 ins Leben gerufen wurde, „ist ein Verein zur interkulturellen und pädagogischen Beschäftigung mit Medien, Tanz, Theater, Musik und anderen Formen der Kunst.“ (Verein Großes Schiff o. J. Willkommen.) Sein Angebot „legt großen Wert auf die Förderung und Partizipation von Menschen mit Migrationsbiographie sowie die Förderung der Diversität innerhalb der Gesellschaft.“ (Verein Großes Schiff o. J. Willkommen.) Während der Tätigkeit der Forschenden für den Verein richtete sich das Angebot primär an spanischsprachige Menschen und fokussierte den sprachlichen Aspekt von Migration und Migrationsbiographien. Dieser Schwerpunkt entsprach dem persönlichen Interessensgebiet der Autorin und stellte den Grund dafür dar, dass sie diesen Verein für das Praktikum wählte.

Wie die Ausschnitte aus dem Text der Homepage zeigen, sind das Zusammentreffen verschiedener Kulturen, Partizipation und Förderung gesellschaftlicher Diversität Themen, die der Verein in seinem Programm, zu dem auch die Kindergruppe *La Rueda* gehört, bewusst aufgreift. Die thematischen Schwerpunkte des Trägervereins entsprechen dem Erkenntnisinteresse der Arbeit und stellen den vierten Grund für die Wahl der Institution dar.

3.1.2 Vorstellung der Einrichtung

„Die zweisprachige Kindergruppe *La Rueda* (das sich drehende Rad) Spanisch - Deutsch entstand aus dem Wunsch heraus einen interkulturellen und kreativen sozialen Raum für Kinder zu schaffen, in dem sie in den Sprachen, Deutsch und Spanisch kommunizieren und interagieren können. Die Kindergruppe ist offen für alle Kinder, bietet ein zwei oder mehrsprachiges Programm, mit bis zu drei mehrsprachigen Betreuer*innen gleichzeitig. (...)“

Im Zentrum steht die kreative Spontaneität des Kindes und sein natürliches Bedürfnis sich mitzuteilen, das durch die Betreuer*innen angeregt und motiviert wird. Die Vielfalt und die interkulturelle Begegnung von verschiedenen Kulturen wird als Bereicherung wahrgenommen“ (Verein Großes Schiff o. J. Kindergruppen. *La Rueda*, zweisprachige Kindergruppe. sic!).

Obgleich die Sprachen Deutsch und Spanisch hervorgehoben werden, ist die Förderung der Mehrsprachigkeit der Beschreibung zufolge ein zentrales Anliegen und ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Gruppe, so gibt es mehrsprachige BetreuerInnen und ein mehrsprachiges Programm. Zudem wird kulturelle Differenz als Ressource wahrgenommen. Der Beschreibung nach entspricht der pädagogische Ansatz, an dem sich die Arbeit der PädagogInnen in der Kindergruppe orientiert, der Sichtweise der Interkulturellen Pädagogik. Doch wird dieser Ansatz auch in der Praxis umgesetzt und welche Folgen hat dies möglicherweise für die Sprachbildung der Kinder? Dies gilt es zu untersuchen.

3.1.3 Die mehrsprachige Situation in der Kindergruppe

Das pädagogische Personal der Kindergruppe *La Rueda* besteht zum Zeitpunkt der Datenerhebung aus fünf Personen, von denen eine Person Deutsch und vier Personen Spanisch als Erstsprache sprechen.⁴ Zusammengenommen besitzen die PädagogInnen Kenntnisse in drei verschiedenen Sprachen: Deutsch, Englisch und Spanisch. Die Verteilung der Sprachkenntnisse und Funktionen der pädagogischen MitarbeiterInnen sind in Abbildung 1 angeführt.

Name	Erstsprache	Sprachkenntnisse	Funktion
P1	Sp	D, Eng	KindergruppenbetreuerIn
P2	D	Eng, Sp	KindergruppenbetreuerIn
P3	Sp	D, Eng	Pädagogische Leitung der Kindergruppe
P4	Sp		KindergruppenbetreuerIn
P5	Sp	D, Eng	KindergruppenbetreuerIn

Legende: P – Pädagogin, D – Deutsch, Eng – Englisch, Sp – Spanisch

Abb. 1: Das pädagogische Personal der Kindergruppe *La Rueda* zum Zeitpunkt der Datenerhebung

⁴ Die Angabe und Auflistung der Sprachen erfolgt stets, wenn nicht anders sinnvoll, in alphabetischer Reihenfolge.

Zum Zeitpunkt der Beobachtungen werden in der Kindergruppe *La Rueda* zwölf Kinder betreut, von diesen sind drei Kinder dreisprachig und neun Kinder zweisprachig. Das bedeutet, dass 25 % der Kinder regelmäßig und funktional drei Sprachen in ihrem Alltag verwenden, 75 % zwei Sprachen. Die Erstsprache von 11 Kindern ist Deutsch, von fünf Kindern Spanisch und je ein Kind hat Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch als Erstsprache. Ca. 67 % der betreuten Kinder haben demnach eine andere Erstsprache als Deutsch bzw. zwei Erstsprachen, von denen eine nicht Deutsch ist.

Zusammengefasst beherrschen die zwölf Kinder fünf verschiedene Sprachen: Bosnisch, Bulgarisch, Deutsch, Luxemburgisch und Spanisch. Da es zum pädagogischen Konzept der Kindergruppe gehört, dass die PädagogInnen im verbalen Kontakt mit den Kindern ihre eigene Erstsprache Deutsch bzw. Spanisch verwenden, haben alle Kinder neben ihren Erstsprachen Sprachkenntnisse in Deutsch und Spanisch.

Indem die Kinder regelmäßig und funktional zwei oder mehr Sprachen in ihrem Alltag verwenden, ist ihr Alltag von einer besonderen Sprach-Lebens-Situation geprägt. Wie bereits erwähnt bezeichnet Gogolin diese Situation als *individuelle lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit*. (vgl. Gogolin 1988, 9) Gogolin geht in dem Zusammenhang davon aus, dass sich Kinder die für sie relevanten Sprachen insoweit aneignen, dass sie sich mit Mitmenschen, mit denen sie zu tun haben oder zu tun haben wollen, austauschen können. (vgl. Gogolin 2008, 16) Dies betrifft im vorliegenden Fall vor allem die Kommunikation mit den PädagogInnen der Kindergruppe, mit denen die Kinder sich in Deutsch und Spanisch austauschen.

Individuelle lebensweltliche Mehrsprachigkeit führt nach Gogolin zu *gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit*. Damit wird die Situation bezeichnet, in der Individuen mit zwei oder mehr Sprachen aufeinandertreffen und der gesellschaftliche Kontext so durch die regelmäßige und funktionale Verwendung verschiedener Sprachen geprägt ist. (vgl. Gogolin 1988, 9; Gogolin 2008, 16)

Da die Kinder individuell lebensweltlich zwei- bzw. dreisprachig sind, ist die Kindergruppe *La Rueda* von gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit geprägt.

Name	Alter	Erstsprache(n)	Sprach- kenntnisse	Nationa- lität	lebensweltlich zweisprachig	lebensweltlich mehrsprachig
K1	3	D, Sp		Ö	√	
K2	3	D, Sp		Ö	√	
K3	2	D	Sp	Ö	√	
K4	3	D, Sp		Ö	√	
K5	2	D, Sp		Ö	√	
K6	2	D, Sp		Ö	√	
K7	2	D	Sp	Ö	√	
K8	2	D	Sp	Ö	√	
K9	3	D	Sp	Ö	√	
K10	3	Bo, D	Sp	Ö		√
K11	5	Bul	D, Sp	Bul		√
K12	2	D, Lu	Sp	Ö, Lu		√

Legende: K – Kind; Bo – Bosnisch, Bul – Bulgarisch, D – Deutsch, Lu – Luxemburgisch, Ö – Österreichisch, Sp – Spanisch

Abb. 2: Die in der Kindergruppe *La Rueda* zum Zeitpunkt der Datenerhebung betreuten Kinder

	Erstsprache ⁵	Kinderanzahl
1.	Deutsch	11
2.	Spanisch	5
3.	Bosnisch	1
4.	Bulgarisch	1
5.	Luxemburgisch	1
	Insgesamt	5 Erstsprachen

Abb. 3: Die Erstsprachen der in der Kindergruppe *La Rueda* zum Zeitpunkt der Datenerhebung betreuten Kinder

⁵ Geordnet nach SprecherInnenzahl

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Zielgruppe und Zugang zum Forschungsfeld

Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung steht die Frage, wie die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit umgehen. Die Zielgruppe der Untersuchung bildet demnach das professionelle pädagogische Personal der Kindergruppe *La Rueda* sowie die von ihm betreuten Kinder. Andere Akteure, die am Bildungsgeschehen in der Kindergruppe beteiligt sind, z. B. die Eltern der Kinder, sind in Hinblick auf die Forschungsfrage nicht von Interesse. Der Zugang zum Forschungsfeld ergibt sich aus dem persönlichen Kontakt, den die Forschende seit ihrem Praktikum und der daraus resultierenden Anstellung beim Trägerverein *Großes Schiff* im Jahr 2013/14 mit der pädagogischen Leitung der Kindergruppe *La Rueda* pflegt. (vgl. Kapitel 3.1.1) Da die Kindergruppe privat geführt wird, reicht ein informelles telefonisches Ansuchen bei der Leitung aus, um die Untersuchung durchführen zu können. Auf die Bitte der Leitung hin verfasst die Forschende ein Schreiben an die Eltern und an das pädagogische Personal, in dem auf Deutsch und Englisch über ihr Vorhaben informiert wird. (vgl. Kapitel 7.2) In dem Schreiben werden der persönliche Zugang der Untersuchenden zum Forschungsfeld und ihre aktuelle berufliche Situation kurz beschrieben und Thema sowie Methode der Masterarbeit umrissen. Mit der schriftlichen Information möchte die Forschende die Eltern und PädagogInnen darüber aufklären, wie die Untersuchung in Form einer teilnehmenden Beobachtung ablaufen und welche Rolle sie währenddessen in der Kindergruppe spielen wird. Im Zuge des Anschreibens und später, im direkten mündlichen Kontakt mit den PädagogInnen vor, während und nach den Beobachtungen ist es ein zentrales Anliegen, das Thema der Untersuchung allgemein zu formulieren. Es wird angegeben, dass die Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen untersucht werden sollen, der Fokus der Masterarbeit, der sprachliche Aspekt des Umgangs der PädagogInnen mit den Kindern, wird nicht thematisiert, damit das sprachliche Verhalten der PädagogInnen während der Beobachtung nicht verzerrt wird und möglichst ihrem alltäglichen entspricht. In dem Anschreiben werden die vertrauliche Behandlung aller gesammelter Informationen sowie die Anonymisierung sämtlicher Personen versichert und die Kontaktdaten der Forschenden sowie der Betreuerin der Masterarbeit für etwaige Fragen oder Unklarheiten angegeben.

Mithilfe des Schreibens informiert die Leitung der Kindergruppe die Eltern bei einer Elternversammlung und das pädagogische Personal bei einer Teamsitzung über das wissenschaftliche Vorhaben. Im Anschluss wird mit der teilnehmenden Beobachtung begonnen.

3.2.2 Operationalisierung der Forschungsfrage: Die Grundsätze qualitativer Forschung nach Mayring (2002)

Untersucht werden soll der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda*. Das methodische Vorgehen, das zu diesem Zweck angewandt wird, erfüllt Mayrings fünf Grundsätze qualitativer Forschung und entspricht den von ihm formulierten 13 Säulen qualitativen Denkens. (vgl. Mayring 2002, 19-38) Die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden scheint demnach für den vorliegenden Fall sinnvoll.

Mayring (2002) beschreibt fünf allgemeine Grundsätze des qualitativen Vorgehens: Qualitative Forschung ist erstens subjektbezogen, d. h. Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sind Menschen. Zweitens muss jeder Analyse eine Deskription, eine genaue Beschreibung des Gegenstandsbereichs, vorausgehen. Ein essenzieller Bestandteil qualitativer Forschung ist drittens die Interpretation der Forschungssubjekte, da die Untersuchungsgegenstände in den Humanwissenschaften nie völlig offen liegen, sondern immer auch erschlossen werden müssen. Ein Untersuchungsgegenstand kann je nach Perspektive der/s Forschenden völlig verschiedene Bedeutungen haben, die durch Interpretation erschlossen werden müssen. Viertens findet qualitative Forschung in der natürlichen Umgebung der Untersuchungsgegenstände statt, um Verzerrungen und Unschärfen, die jeder forschende Zugang zur Realität mit sich bringt, durch eine möglichst große Nähe zum Alltag zu verringern. Fünftens sind Ergebnisse qualitativer Forschung nicht per se verallgemeinerbar, sondern ihre Generalisierung muss im Einzelfall schrittweise begründet werden. Im Mittelpunkt qualitativer Forschung steht menschliches Handeln, das situativ gebunden ist. Das führt dazu, dass eine Stichprobe nie völlig repräsentativ sein kann: „Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muss ... immer im spezifischen Fall begründet werden. Es müssen Argumente angeführt werden, warum die hier gefundenen Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten; es muss expliziert werden, für welche Situationen und Zeiten sie gelten.“ (Mayring 2002, 23f) (vgl. Mayring 2002, 19-24)

Die Untersuchung, die im Rahmen der Arbeit durchgeführt wird, konzentriert sich auf PädagogInnen und ist damit subjektbezogen. Der Gegenstandsbereich wird zunächst genau beschrieben, anschließend wird der Umgang der PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit auf Grundlage der erhobenen Daten analysiert und erschlossen. Deskription und Interpretation stellen demnach zentrale Schritte der Forschung dar. Die Untersuchung findet in der Kindergruppe *La Rueda* und damit im natürlichen, vertrauten Umfeld der PädagogInnen statt und orientiert sich an deren Alltag. Die Forschung ist aufgrund des kleinen Samples, der Untersuchung *einer* Kindergruppe, exemplarisch, inwiefern und für welche Fälle die Ergebnisse der Einzelfallstudie verallgemeinert werden können, gilt es zu begründen. Zusammenfassend entspricht die Untersuchung den von Mayring zusammengetragenen Grundsätzen qualitativer Forschung.

Eine genauere Beschreibung der fünf Grundsätze qualitativer Forschung liefern die Ausführungen zu den „13 Säulen qualitativen Denkens“ (Mayring 2002, 24):

1. Einzelfallbezogenheit: Mayring betont die Bedeutung von Einzelfallanalysen für die Prüfung der Eignung von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen. (vgl. Mayring 2002, 25ff)
2. Offenheit gegenüber Gegenstand: „Sowohl theoretische Strukturierungen und Hypothesen als auch methodische Verfahren dürfen im Forschungsprozess den Blick auf wesentliche Aspekte des Gegenstands nicht versperren. Sie müssen sich erweitern, modifizieren, auch revidieren lassen, wenn es notwendig erscheint.“ (Mayring 2002, 25) Die Formulierung theoretischer Grundlagen, auch Annahmen, im Vorfeld der empirischen Untersuchung ist dennoch wichtig für den Erkenntnisprozess, da es „nichts anderes als die Zusammenfassung und Strukturierung allen bisherigen Wissens über den Untersuchungsgegenstand“ (Mayring 2002, 28) ist. Wenn im Forschungsprozess mit den gewählten Erhebungsinstrumenten viel Material nicht erfasst werden kann, das vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses wichtig erscheint, ist das Prinzip der Offenheit auf methodischer Ebene nicht gegeben und die Instrumente müssen verändert oder revidiert werden. (vgl. Mayring 2002, 28)
3. Methodenkontrolle: „Das Verfahren muss expliziert werden und es muss sich an begründeten Regeln orientieren.“ (Mayring 2002, 29) Es geht folglich um die genaue und schrittweise Darstellung des Wegs, auf dem man als Forschende/r zu den Untersuchungsergebnissen gekommen ist. (vgl. ebd.)

4. Vorverständnis: Das Vorwissen der/s Forschenden muss zu Beginn der Analyse offen gelegt und im Forschungsprozess ständig am Gegenstand weiterentwickelt werden, auf diese Weise wird der Einfluss des Vorverständnisses auf die Forschung selbst deutlich. (vgl. Mayring 2002, 29f)
5. Introspektion: Aus qualitativer Sicht ist die Explikation des Vorverständnisses und die Interpretation des Gegenstandes nicht ohne Introspektion möglich, das bedeutet, dass subjektive Kenntnisse über den Gegenstand als Informationsquellen für die Analyse zulässig sind. Wichtig ist, dass die subjektiven Erfahrungen mit dem Gegenstand deutlich als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden. (vgl. Mayring 2002, 31)
6. Forscher-Gegenstands-Interaktion: Das Verhältnis zwischen Forschender/m und Gegenstand ist nicht statisch, sondern verändert sich im Forschungsprozess, daher wird der Begriff Interaktion verwendet. Dies liegt unter anderem daran, dass die Gegenstände qualitativer Forschung Subjekte sind, die auf ihre Erforschung reagieren und sich dadurch wandeln. Zudem können die durch Kommunikation mit den Subjekten gesammelten Daten verschiedene Bedeutungen haben, deren Interpretation immer auch vom Vorverständnis der Forschenden abhängt. Da Gegenstände humanwissenschaftlicher Forschung nur über subjektive Deutungen zugänglich sind, ist qualitatives Vorgehen immer an Interaktionsprozesse gebunden. (vgl. Mayring 2002, 31f)
7. Ganzheit: Werden in der Forschung einzelne, isolierte Aspekte des menschlichen Handelns fokussiert, müssen die Bedeutungszusammenhänge, in die sie eingebettet sind, erfasst werden, um dem qualitativen Prinzip der ganzheitlichen Betrachtung des Subjekts gerecht zu werden. (vgl. Mayring 2002, 33)
8. Historizität: Eine qualitative Untersuchung ist historisch an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden. (vgl. Mayring 2002, 34)
9. Problemorientierung: Qualitative Forschung bezieht sich stets auf Subjekte, die kontextuell und historisch gebunden sind, die Orientierung an deren konkreten praktischen Problemen als Ausgangspunkt und Ziel ist daher naheliegend. (vgl. Mayring 2002, 34f)
10. Argumentative Verallgemeinerung: Zunächst gelten die Ergebnisse einer humanwissenschaftlichen Untersuchung nur für den Einzelfall, aus dem sie gewonnen wurden. Sollen sie auf andere Einzelfälle übertragen werden, ist argumentativ zu begründen, welche Elemente der Ergebnisse für welche anderen Situationen, Bereiche oder Zeiten verallgemeinerbar sind. (vgl. Mayring 2002, 35f)

11. Induktion: Auf dem induktiven Weg der Erkenntnisgewinnung, der dem qualitativen wissenschaftlichen Denken entspricht, werden einzelne Untersuchungsergebnisse zusammengeführt, um aus ihnen allgemeine Aussagen abzuleiten, die dann durch weitere Beobachtungen erhärtet werden. Allgemeine Aussagen entstehen durch die Verallgemeinerung von Aussagen aus Einzelfallanalysen. (vgl. Mayring 2002, 36f)
12. Regelbegriff: An das Prinzip der Induktion anschließend wird in den Humanwissenschaften nach Gesetzen gesucht, die unabhängig sind von Raum und Zeit, vielmehr wird versucht, Regelmäßigkeiten im menschlichen Denken, Fühlen und Handeln festzustellen. Die festgestellten Regeln bleiben situations- und kontextgebunden. (vgl. Mayring 2002, 37)
13. Quantifizierbarkeit: In qualitative Verfahren können quantitative Analyseschritte eingeflochten und so die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen qualitativer Ergebnisse geschaffen werden, die zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse beitragen können. Dies zeigt, dass sich die Vorgehensweisen nicht grundsätzlich ausschließen, sondern in Verbindung gebracht werden können. (vgl. Mayring 2002, 37f)

Die „13 Säulen qualitativen Denkens“ (Mayring 2002, 24) stellen eine Art Checkliste qualitativer Untersuchungen dar, deren Erfüllung sie als ausreichend qualitativ abgesichert ausweist. (vgl. Mayring 2002, 38f)

Die Untersuchung, die im Rahmen der Arbeit durchgeführt wird, beschäftigt sich mit einer einzigen Kindergruppe, sie ist daher eine Einzelfallanalyse.

Wie in Kapitel 3.2.4.1 genauer beschrieben, wird der Forschungsprozess für Modifikationen und Ergänzungen offen gehalten.

Alle Verfahrensschritte im Zuge des methodischen Vorgehens werden genau expliziert (vgl. Kapitel 3.2.4 bis 3.2.7) und unter Rückgriff auf Mayring (2002) regelgeleitet durchgeführt.

Das Vorverständnis wird in der Arbeit durch die Darstellung ihres theoretischen Standpunktes, durch die Erläuterung des Ansatzes der Interkulturellen Pädagogik, expliziert.

„Introspektion, das Zulassen subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand“ (Mayring 2002, 25) ist dabei „ein legitimes Erkenntnismittel“ (ebd.) und wird sowohl bei der Offenlegung des Vorverständnisses als auch bei der Analyse miteinbezogen.

Qualitative Forschung ist immer eine Forscher-Gegenstands-Interaktion, ein „Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand“ (Mayring 2002, 25). So wird auch bei der geplanten Untersuchung davon ausgegangen,

dass die Beobachtung nicht völlig unbeteiligt durchgeführt werden kann, sondern dass die Beobachteten, die PädagogInnen und Kinder, auf die Beobachtende reagieren und in Interaktion mit ihr treten. Aus diesem Grund wird das Forschungsdesign der teilnehmenden Beobachtung gewählt.

Die Subjekte, im vorliegenden Fall die PädagogInnen, werden in ihrer Ganzheit, in ihrer Historizität, in ihrer Gewordenheit und in ihrer Kontextgebundenheit berücksichtigt. (vgl. Mayring 2002, 24) Daher wird in der Untersuchung das politische Spannungsfeld erläutert, in dem die praktische Arbeit der PädagogInnen zu verorten ist und das sie in ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit beeinflusst.

Die Untersuchung, die im Rahmen der Arbeit durchgeführt wird, setzt „an den konkreten praktischen Problemen des Subjekts“ (Mayring 2002, 24) an, nämlich an der Herausforderung, die die sprachliche Vielfalt der Kinder für die praktische Arbeit der PädagogInnen, die in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien tätig sind, darstellt.

Da lediglich eine Kindergruppe erforscht wird, ist die Untersuchung exemplarisch, inwiefern und für welche Fälle die Ergebnisse verallgemeinert werden können, muss argumentativ begründet werden. Möglicherweise können die Ergebnisse der Einzelfallanalyse durch weitere Beobachtungen gestützt und erhärtet und auf diese Weise induktiv allgemeine, weiterhin kontextgebundene Aussagen über den Gegenstandsbereich getroffen werden.

Im Zuge der Datenanalyse werden die Mittelwerte der Merkmale, anhand derer der Umgang der PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit beobachtet wird, errechnet. Es wird damit ein quantitativer Analyseschritt in das qualitative Vorgehen integriert und so die Voraussetzung für sinnvolle Quantifizierungen der qualitativen Ergebnisse geschaffen. Dieser Schritt wird als sinnvoll erachtet, da die Mittelwerte einen Überblick über die Bewertungen der einzelnen Merkmale ermöglichen, aufgrund des kleinen Samples werden jedoch keine weiteren Quantifizierungen vorgenommen.

Zusammenfassend entspricht die für die Arbeit geplante Untersuchung den „13 Säulen qualitativen Denkens“ (Mayring 2002, 24) und kann daher „als ausreichend qualitativ abgesichert gelten“ (Mayring 2002, 38).

3.2.3 Forschungsdesign: Feldforschung

Als Forschungsdesign wird die Feldforschung gewählt. Sie „will ihren Gegenstand bei der Untersuchung in seiner natürlichen Umgebung belassen“ (Mayring 2002, 54). Aus diesem Grund begeben sich die Forschenden selbst in das natürliche Umfeld des zu untersuchenden Subjekts und nehmen an dessen Alltag teil. (vgl. ebd.)

Zentrales Anliegen der Feldforschung ist es, „Aussagen darüber zu machen, wie sich der Mensch in seiner materiellen und sozialen Umgebung verhält, auch wenn er nicht Gegenstand einer Untersuchung ist, was er tut, wenn kein Versuchsleiter ihn direkt oder indirekt beeinflusst, und was ihn veranlasst, es zu tun“ (Patry 1982, 27). Durch Feldforschung sollen Verzerrungen der Realität vermieden werden, die durch Erhebungsinstrumente, die in natürlich ablaufende Prozesse eingreifen, entstehen können. (vgl. Mayring 2002, 55) Davon verspricht man sich, „näher an die Realität hinzukommen“ (ebd.).

Die Vorgehensweise der Feldforschung besteht aus vier Schritten: Der Festlegung der Fragestellung, der Herstellung des Feldkontakts, der Materialsammlung und der Auswertung. (vgl. Mayring 2002, 56)

3.2.4 Datenerhebung

3.2.4.1 Teilnehmende Beobachtung

Die Datenerhebung dient dazu, Informationen über den Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe zu sammeln. Da untersucht werden soll, wie die PädagogInnen praktisch, das heißt in ihrer alltäglichen praktischen Arbeit, mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* umgehen, wird als Methode der Datenerhebung die teilnehmende Beobachtung gewählt. Das Erkenntnisinteresse gilt dem *praktischen* Umgang, es werden daher weder Interviews mit den PädagogInnen noch Dokumentenanalysen z. B. des pädagogischen Konzepts der Kindergruppe durchgeführt, da davon ausgegangen wird, dass dies lediglich Rückschlüsse auf die Einstellungen und theoretischen Ansätze zulassen würde, die die praktische Arbeit der PädagogInnen leiten. Es wird angenommen, dass der tatsächliche praktische Umgang der PädagogInnen mit Mehrsprachigkeit nur durch teilnehmende Beobachtung erfahrbare wird. Beobachtet werden alle Aspekte betreffend dem Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Gruppe.

Die teilnehmende Beobachtung gilt als Haupt- und Standardmethode der Feldforschung. (vgl. Mayring 2002, 80) Zentrales Merkmal der Methode ist die Teilnahme der/s Forschenden an der sozialen Situation, in der der Gegenstand beobachtet wird. Eine passiv-registrierende Beobachtung von außen ist in dem gegebenen Fall nicht möglich, da die Forschende, um die Zielgruppe beobachten zu können, an ihrer natürlichen Lebenssituation teilnehmen muss und so in direktem Kontakt mit den Beobachteten steht. Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung wird eher die Innen-, nicht die Außenperspektive erhoben, was dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung entspricht.

Der Zugang zum Untersuchungsfeld im Zuge einer teilnehmenden Beobachtung birgt stets Schwierigkeiten, da es das Ziel der/s Forschenden ist, die Wirklichkeit möglichst realitäts- und alltagsgetreu abzubilden. Sie/er will daher „aufgenommen werden, akzeptiert werden, teilnehmen, ohne als Störfaktor zu wirken.“ (Mayring 2002, 82)

Die teilnehmende Beobachtung ist ein qualitatives Erhebungsverfahren, das sich besonders für die Untersuchung von Gegenständen, die in soziale Situationen eingebunden und von außen schwer einsehbar sind, sowie für die Erforschung von Fragestellungen, die einen explorativen Charakter haben, eignet. (vgl. Mayring 2002, 82f) Gegenstandsbereich und Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit erfüllen diese drei Kriterien.

Um die Beobachtung offen zu halten und nicht zu stark vorzustrukturieren und auf diese Weise im Vorhinein unbedachte, in der Beobachtung auftauchende neue interessante Aspekte aufnehmen zu können, ist die Untersuchung nicht voll standardisiert. Das heißt es wird nicht mit Beobachtungsbögen gearbeitet, in denen das Vorkommen von Beobachtungseinheiten angekreuzt wird. Allerdings wird im Vorhinein ein Beobachtungsraster erstellt, das als Leitfaden der Beobachtung dient und in dem detailliert die Aspekte festgelegt werden, die untersucht werden sollen. Um die Untersuchung für neue interessante Gesichtspunkte, die im Vorhinein eventuell nicht bedacht wurden, offen zu halten, macht sich die Forschende während der Beobachtung lediglich Notizen, die erst im Anschluss an den Besuch in der Kindergruppe in ein Beobachtungsprotokoll eingetragen werden. Auf der Grundlage des Protokolls wird ein Bewertungsbogen ausgefüllt, der dem Beobachtungsraster angepasst ist.

Das Vorgehen entspricht dem Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung, wie Mayring ihn beschreibt:

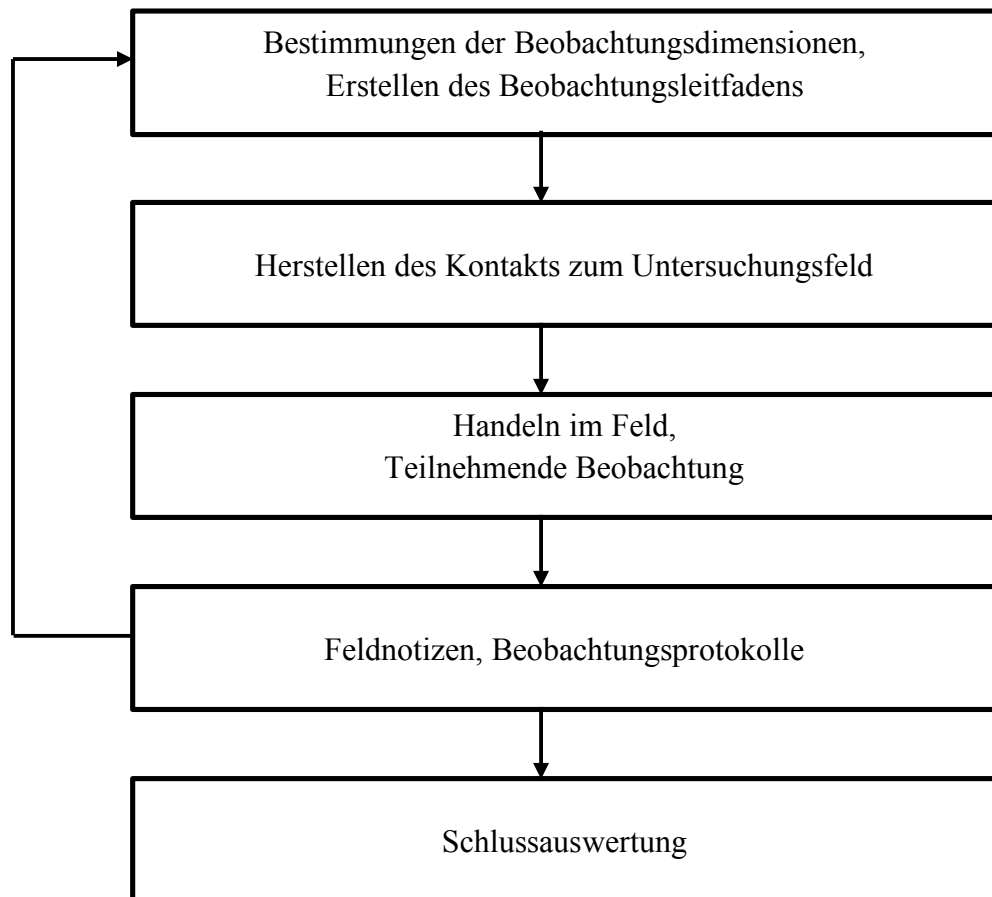


Abb. 4: Ablaufplan teilnehmender Beobachtung (Mayring 2002, 83; eigene Darstellung)

Im Zuge der teilnehmenden Beobachtung, bei der Anfertigung der Notizen und deren Übertragung in ein Beobachtungsprotokoll, stellt sich die Frage nach der Anonymisierung der erhobenen Daten: Die beobachteten Personen werden anonymisiert, indem die PädagogInnen die Bezeichnung P1 bis P5 erhalten, in den Protokollen ist hinter der Bezeichnung zudem in Klammern die jeweilige Erstsprache angegeben. Die Kinder werden mit der Abkürzung K1 bis K12 bezeichnet, in den Beobachtungsprotokollen folgen dem Kürzel in Klammern Alter sowie Erstsprache(n) der Kinder. (vgl. Kapitel 3.1.3)

3.2.4.2 Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung

Anzahl, Länge und Zeitpunkte der Beobachtungseinheiten werden vorab mit der Leitung der Kindergruppe vereinbart. Die zentralen Kriterien sind dabei, alle PädagogInnen, die in der Einrichtung tätig sind, mindestens einmal zu beobachten und Informationen in möglichst vielen verschiedenen Situationen des Gruppenalltags zu sammeln. Die Situationen, in denen beobachtet wird, sind zudem teilweise durch bestimmte Aspekte des Beobachtungsrasters festgelegt: *Item 3 – Begrüßung und Verabschiedung der Kinder* sowie *Item 6 – Vorlesen/Erzählen*.

Insgesamt werden im Mai 2017 vier Beobachtungen durchgeführt. Die genauen Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Beobachtung	Datum	Zeitraum	Stunden
1	Do, 04.05.17	8.30 – 12 Uhr	3.5h
2	Fr, 05.05.17	8.00 – 11 Uhr	3.0h
3	Fr, 12.05.17	9.45 – 15 Uhr	5.25h
4	Fr, 19.05.17	9.45 – 13 Uhr	3.25h
			Stunden gesamt: 15h

Abb. 5: Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung

3.2.4.3 Beschreibung des Beobachtungssettings

In der Einrichtung, in der die Beobachtungen durchgeführt werden, befindet sich lediglich eine Gruppe. Die Kinder verbringen daher den Tag von ihrer Ankunft bis zu ihrer Abholung in der gleichen Gruppenkonstellation, lediglich die PädagogInnen wechseln je nach Dienstplan.

Die Kindergruppe ist montags bis donnerstags von 8 Uhr bis 17 Uhr und freitags von 8 Uhr bis 15 Uhr geöffnet. Die Kinder werden täglich bis 10 Uhr in die Gruppe gebracht, da zu diesem Zeitpunkt der Morgenkreis stattfindet oder, wenn ein Ausflug geplant ist, die Gruppe zum Ausflug aufbricht. Ab 14 Uhr, nach dem Mittagessen und der Ruhestunde, können die Kinder abgeholt werden.

Die Kindergruppe ist in einer ebenerdigen Wohnung eines Wohnhauses untergebracht. Die Beobachtungen finden in ihren Räumen, dem Eingangsbereich, den beiden Aufenthaltsräumen, dem Speiseraum und dem Hof, sowie außerhalb der Einrichtung auf dem Weg zu Ausflügen in den Park und im Park selber statt. Die Kinder können sich stets frei zwischen dem Eingangsbereich, dem Badezimmer, dem Speiseraum und den beiden Aufenthaltsräumen bewegen. Den Hof betreten sie ausschließlich gemeinsam mit einer/m Pädagogin/en.

Die Beobachtende nimmt während der Datenerhebung immer einen Sitzplatz am Rande des Geschehens ein, um die gesprochenen Sprachen hören und sich zeitgleich Notizen machen zu können. Im Laufe des Tages ändert sie ihren Sitzplatz häufig, je nach Angebot und Aufenthaltsort der Gruppe: Der tägliche Morgenkreis findet ebenso wie die Einleitung der Ruhestunde im Aufenthaltsraum 1 statt, das Mittagessen wird im Speiseraum eingenommen.

Die PädagogInnen setzen sowohl im Aufenthaltsraum 1 als auch im Aufenthaltsraum 2 im Laufe des Tages verschiedene Angebote, zeitweise halten sich die Kinder im Hof auf und während der vier Beobachtungen verlässt die Gruppe insgesamt viermal ihre Räumlichkeiten, um den nahegelegenen Park zu besuchen.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung werden in der Kindergruppe zwölf Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren von fünf PädagogInnen betreut. Während der Kernzeiten der Beobachtungen zwischen der Ankunft der letzten und der Abholung der ersten Kinder werden zwischen neun und elf Kinder und ein/e bis vier PädagogInnen beobachtet.

3.2.5 Konstruktion des Beobachtungsrasters

Um die Forschungsfrage zu operationalisieren, d. h. beobachtbar zu machen, wird ein Beobachtungsraster erstellt. Dieses orientiert sich stark an jenem Raster, das Sobczak-Filipczak zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten entwickelte, indem sie die *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)* von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) überarbeitete und ergänzte. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, 269; Abb. 6) Sobczak-Filipczak entwickelte das Raster zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten und beobachtete damit erwachsene Akteure, PädagogInnen und Eltern, sowie zwei- bis sechsjährige Kinder. Es eignet sich daher für die Untersuchung, die sich auf PädagogInnen sowie Kinder im Alter von zwei bis vier Jahren konzentriert.

Item	A. Deutschförderung	B. Mehrsprachigkeitsförderung
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten		
1. Ausstattung in Sprachmaterialien		
2. <i>Lingusitc landscape</i>		-
II Betreuung und Pflege der Kinder		
3. Begrüßung und Verabschiedung		
III Sprachliche Anregungen		
4. Allgemeiner Sprachgebrauch		
5. Anregung zur Kommunikation		
6. Vorlesen/Erzählen		
7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten		-
IV Aktivitäten		
8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	-	
9. <i>Übersetzungen und Dolmetschdienste</i>	-	
V Interaktionen		
10. Kind-Kind-Interaktion		
11. MitarbeiterIn-Kind-Interaktion		
12. MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion		
13. MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion		
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit		
14. Gruppenstruktur		

Abb. 6: Beobachtungsraster zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten (Sobczak-Filipczak 2013, 269; eigene Darstellung; Hervorhebungen im Original)

Die sechs allgemeinen Kategorien (I – VI) des Beobachtungsrasters von Sobczak-Filipczak (2013) stellen Oberbegriffe dar, unter denen einzelne Aspekte, die den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten betreffen, zusammengefasst sind. Sie sind in 14 Items (1 – 14) unterteilt, die die einzelnen Gesichtspunkte, die beobachtet werden, detailliert beschreiben und die kleinsten Bestandteile des Erhebungsinstruments darstellen.

Das Beobachtungsraster von Sobczak-Filipczak wird für die im Zuge der Masterarbeit geplante Untersuchung modifiziert, indem lediglich die Kategorien und Items ausgewählt werden, die für das Erkenntnisinteresse relevant sind. Aspekte, die nicht dem Erkenntnisinteresse der Arbeit entsprechen, werden weggelassen. Sobczak-Filipczak nimmt in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit auch Eltern und Kinder als handelnde Akteure in den Blick, die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf PädagogInnen und deren Interaktion mit Kindern. Aspekte des Beobachtungsrasters, die Eltern als Akteure fokussieren, werden demnach ausgeklammert. In Bezug auf *Kategorie V – Interaktionen* interessieren daher lediglich die Items, die PädagogInnen und Kinder in den Blick nehmen.

Item 12 – MitarbeiterIn-Eltern-Interaktion und *Item 13 – MitarbeiterIn-MitarbeiterIn-Interaktion* werden nicht übernommen. *Item 9 – Übersetzungen und Dolmetschdienste* wird ebenfalls nicht übernommen, da es die Elternarbeit, die Kommunikation zwischen PädagogInnen und Eltern, betrifft, die im vorliegenden Zusammenhang nicht von Interesse ist.

Sobczak-Filipczak (2013) thematisiert in ihrer Untersuchung nicht nur den Umgang mit Mehrsprachigkeit, sondern auch die Deutschkenntnisse der Kinder, was für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht relevant ist. Sie unterscheidet in ihrer Version des Beobachtungsrasters Aspekte, die den Umgang mit der deutschen Sprache betreffen, von Aspekten, die den Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder betreffen. Gesichtspunkte, die die Deutschbeherrschung betreffen, werden aufgrund des Fokus der Arbeit ebenfalls ausgeklammert. Da Aspekte beobachtet werden sollen, die den Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit der Kinder, nicht ihren Umgang mit der deutschen Sprache, betreffen, wird die Spalte *A. Deutschförderung* gänzlich gestrichen.

Das Beobachtungsraster, das für die Untersuchung des praktischen Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* herangezogen wird, sieht unter Berücksichtigung der vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses durchgeführten Modifizierungen aus wie in Abbildung 7 dargestellt.

In einer Vorbeobachtung wird festgestellt, ob das im Vorfeld konstruierte Raster alle relevanten Aspekte in Hinblick auf den praktischen Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* beinhaltet und ob diese durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung feststellbar sind.

Kategorie/Item	in Hinblick auf Umgang mit Sprachenvielfalt
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	
1 Ausstattung in Sprachmaterialien	
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	
II Betreuung der Kinder	
3 Begrüßung und Verabschiedung	
III Sprachliche Anregungen	
4 Allgemeiner Sprachgebrauch	
5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	
IV Aktivitäten	
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	
V Interaktionen	
9 Kind-Kind-Interaktion	
10 PädagogIn-Kind-Interaktion	
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit	
11 Gruppenstruktur	

Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items

Abb. 7: Beobachtungsraster (in Anlehnung an Sobczak-Filipczak 2013, 269)

3.2.6 Datenaufbereitung: Selektives Beobachtungsprotokoll

Wie bereits erwähnt, ist die „Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, (...) ein besonderes Anliegen qualitativ orientierter Forschung“ (Mayring 2002, 85). Mayring plädiert dafür, zwischen Datenerhebung und Datenauswertung einen Zwischenschritt einzubauen, die Datenaufbereitung. Damit ist die schriftliche Fixierung, die Aufzeichnung, Aufbereitung und Ordnung der erhobenen Informationen gemeint, die ihrer Auswertung vorausgeht. (vgl. ebd.)

Die Datenerhebung findet, wie bereits erläutert, mittels teilnehmender Beobachtung statt. Im Vorfeld der Beobachtung wird ein Beobachtungsraster erstellt. Es dient dazu, alle Aspekte, die auf Grundlage von Literaturrecherche in Hinblick auf das Thema relevant scheinen, zusammenzutragen, zu strukturieren und so einen Leitfaden zu erstellen, an dem sich die Beobachtung orientiert. Die zentralen Beobachtungsdimensionen werden demnach vorab theoriegeleitet festgelegt. Um die Untersuchung für neue interessante Aspekte, die im Vorhinein eventuell nicht bedacht wurden, offen zu halten, hat die Forschende den Leitfaden bei der Beobachtung nicht ständig vor sich, sondern macht sich während der Beobachtung lediglich Notizen.

Die auf diese Weise erhobenen Daten werden anschließend für die Auswertung aufbereitet, indem sie in Form eines Beobachtungsprotokolls verschriftlicht werden.

Ein zentrales Thema im Zusammenhang mit der Datenaufbereitung ist die Wahl des Mittels zur Darstellung der erhobenen Daten. Die gesammelten Informationen können entweder als Text, grafisch oder audiovisuell dargestellt werden. (vgl. Mayring 2002, 87) Im vorliegenden Fall werden anhand der während der Beobachtung angefertigten Notizen Protokolle erstellt, das zur Darstellung der Daten gewählte Mittel ist somit der Text. Die Technik, die zur Protokollierung genutzt wird, beeinflusst die Auswertung der Daten und damit die Ergebnisse der Untersuchung. (vgl. Mayring 2002, 88) Im Vorfeld der Untersuchung wird ein theoriegeleiteter Leitfaden erstellt, dessen Items festlegen, welche Aspekte beobachtet und anschließend protokolliert werden. Dieses Vorgehen entspricht dem des selektiven Protokollierens: „Der entscheidende Punkt hierbei ist, vorher genaue Kriterien festzulegen, was protokolliert werden soll.“ (Mayring 2002, 97) Die Gesichtspunkte, die protokolliert werden sollen, werden dabei – wie im vorliegenden Fall – aus der Fragestellung abgeleitet. (vgl. ebd.)

3.2.7 Datenauswertung: Vorgehen bei der Analyse des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda*

3.2.7.1 Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2002)

Ein Verfahren, das zur Auswertung qualitativ erhobener Daten angewendet werden kann, ist die qualitative Inhaltsanalyse. Allgemein liegt die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse darin, „dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert.“ (Mayring 2002, 114) Dazu wird das Material in Einheiten zerlegt, die sukzessiv bearbeitet werden.

„Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.“ (ebd.)

Mayring schlägt vor, drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse zu unterscheiden: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. (vgl. Mayring 2002, 115)

Bei der Zusammenfassung wird versucht, das Material auf wesentliche Inhalte zu reduzieren und so ein kompaktes Abbild des Ausgangsmaterials zu schaffen. Auf Grundlage des reduzierten Materials werden im Anschluss induktiv Kategorien konstruiert. (vgl. ebd.)

Durch Explikation sollen einzelne fragliche Textausschnitte durch zusätzliches Material erläutert und verständlich gemacht werden. (vgl. ebd.)

Angesichts der zur Datenerhebung und Datenaufbereitung gewählten Vorgehensweise scheint die strukturierende Inhaltsanalyse am geeignetsten: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (ebd.) Zu diesem Zweck werden alle „Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, (...) aus dem Material systematisch extrahiert.“ (Mayring 2010, 92) Die Kategorien, die zur Strukturierung des Materials herangezogen werden, werden vorab aus der Fragestellung abgeleitet, theoretisch begründet und genau bestimmt. Im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse werden die Textstellen, in denen die im Vorhinein festgelegten Kategorien vorkommen, extrahiert. (vgl. ebd.)

Mayring hält die strukturierende Inhaltsanalyse vor allem dann für eine geeignete Auswertungsmethode, wenn es um eine mehr theoriegeleitete als explorative, induktiv Hypothesen generierende Textanalyse geht. (vgl. Mayring 2002, 121)

Um festzulegen, wann ein Textbestandteil unter eine bestimmte Kategorie fällt, schlägt Mayring für die strukturierende Inhaltsanalyse folgendes Vorgehen vor:

„1. Definition der Kategorien: Es wird expliziert definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen sollen.

2. Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Diese Beispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie. (...)

3. Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Diese Bestimmungen werden in einem Kodierleitfaden gesammelt, der als Handanweisung für den (die) Auswerter dient. Im Laufe der Analyse können weitere Ankerbeispiele darin aufgenommen und bei strittigen Kodierungen neue Kodierungen formuliert werden.“ (Mayring 2002, 118f)

Bei diesem Vorgehen werden in einem ersten, zumindest ausschnittweisen Durchgang des Materials die Kategorien und der Kodierleitfaden erprobt und gegebenenfalls verändert. Die Textstellen, in denen die Kategorien vorkommen, werden markiert, indem sie verschiedenfarbig unterstrichen werden und/oder die Kategoriennummer am Rand des Textes notiert wird. Anschließend werden die gekennzeichneten Textstellen zusammengefasst und je nach Ziel der Analyse herausgeschrieben und aufgearbeitet. (vgl. Mayring 2002, 119f; Mayring 2010, 92ff) Nach diesem Probedurchlauf werden die Kategorien, Ankerbeispiele und Kodierregeln überarbeitet und das Kategoriensystem eventuell neu gefasst. Danach findet der Hauptmaterialdurchlauf statt. Dieser ist ebenfalls in zwei Schritte, die „Bezeichnung der Fundstellen“ (Mayring 2010, 94) und die „Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen“ (ebd.) unterteilt. (vgl. ebd.)

3.2.7.2 Strukturierung der Daten mit Ziel ihrer Skalierung nach Mayring (2010)

Die strukturierende Inhaltsanalyse kann verschiedene Ziele haben, das Ziel entscheidet darüber, wie mit dem Material umgegangen wird:

Bei der *formalen* Strukturierung geht es darum, nach bestimmten formalen Strukturierungsaspekten innere Strukturen aus dem Material herauszuarbeiten und es so systematisch zu zergliedern. Strukturen, die dabei von Interesse sein können, sind z. B. Satzkonstruktionen, Gliederung nach thematischen Einheiten, die Argumentations- oder Gesprächsstruktur. (vgl. Mayring 2010, 94)

Bei der *inhaltlichen* Strukturierung wird das Material nach bestimmten Inhaltsbereichen und Themen extrahiert und zusammengefasst. (vgl. ebd.) Welche Inhalte herausgefiltert werden sollen, wird durch theoriegeleitete Kategorien und Unterkategorien festgelegt. Anhand des Kategoriensystems wird der Text bearbeitet, es werden Paraphrasen extrahiert und diese nach den (Unter-)Kategorien zusammengefasst. (vgl. Mayring 2010, 98)

Bei der *typisierenden* Strukturierung werden sogenannte Typen, besonders markante Ausprägungen einer Dimension, aus dem Material herausgenommen und genauer beschrieben. (vgl. Mayring 2010, 94; Mayring 2010, 98) Auf diese Weise wird nicht das ganze Material bearbeitet, sondern nur einzelne Prototypen pro Dimension.

Für die Bestimmung besonders markanter bzw. typischer Ausprägungen schlägt Mayring drei Kriterien vor: Besonders extreme Ausprägungen, Ausprägungen von besonderem theoretischen Interesse sowie Ausprägungen, die im Material besonders häufig vorkommen. (vgl. Mayring 2010, 98)

Bei der *skalierenden* Strukturierung werden zu den einzelnen Kategorien Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definiert, wodurch die extrahierten Materialteile auf einer Skala eingeschätzt werden können. Das Vorgehen bei der skalierenden Strukturierung weicht grundsätzlich nicht vom Vorgehen bei der strukturierenden Inhaltsanalyse ab. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass die Strukturierungsdimensionen nun Einschätzungsdimensionen sind, Variablen, die verschiedene Ausprägungen annehmen können. Zwischen den möglichen Ausprägungen der einzelnen Variablen besteht nach Mayring in der Regel eine Rangordnung, sie sind daher in einer Ordinalskala sortiert. (vgl. Mayring 2010, 101)

Wie bereits erwähnt, besteht die strukturierende Inhaltsanalyse aus zwei Schritten: Der Markierung und Bezeichnung von Textstellen, in denen vorab festgelegte Kategorien angesprochen werden, sowie der Bearbeitung und Extraktion dieser Ausschnitte. Wird das Ziel einer Skalierung verfolgt, ist das Vorgehen das gleiche: Das Material wird durchgegangen und Textausschnitte, in denen im Vorhinein festgelegte Kategorien vorkommen, werden markiert, bezeichnet und extrahiert. Das Ziel der skalierenden Strukturierung leitet lediglich die Bearbeitung der extrahierten Materialeinheiten: Deren Einschätzung anhand einer Skala. (vgl. ebd.) Die Kategorien, die zuvor der Strukturierung des Materials dienten, stellen in diesem Schritt die Dimensionen dar, anhand derer die Textstellen eingeschätzt werden. Die Einschätzungsdimensionen werden somit theoretisch aus der Fragestellung abgeleitet und bezeichnen die Gesichtspunkte, auf die hin das Material skaliert werden soll. Sie bilden Variablen, die verschiedene Ausprägungen annehmen können.

Der zentrale Unterschied zur inhaltlichen Strukturierung besteht darin, dass die Ausprägungen in einem ordinalen Verhältnis, das heißt in einer Rangordnung, zueinander stehen. Wichtig ist, Restkategorien wie *teils/teils*, *unklar*, *mal so/mal so*, *weder/noch* oder *unentscheidbar* zu definieren. (vgl. Mayring 2010, 103)

Die Aufbereitung der Ergebnisse hängt nach Mayring von Fragestellung und Erkenntnisinteresse ab, für sie können daher keine allgemeinen Regeln aufgestellt werden. Die Ergebnisse können beispielsweise auf Häufigkeiten, Kontingenzen, d. h. statistische Zusammenhänge, oder Konfigurationen der Einschätzungen hin untersucht werden. (vgl. ebd.)

Das Vorgehen bei der strukturierenden Inhaltsanalyse mit Ziel der Skalierung des Materials lässt sich in Anschluss an Mayring folgendermaßen darstellen:

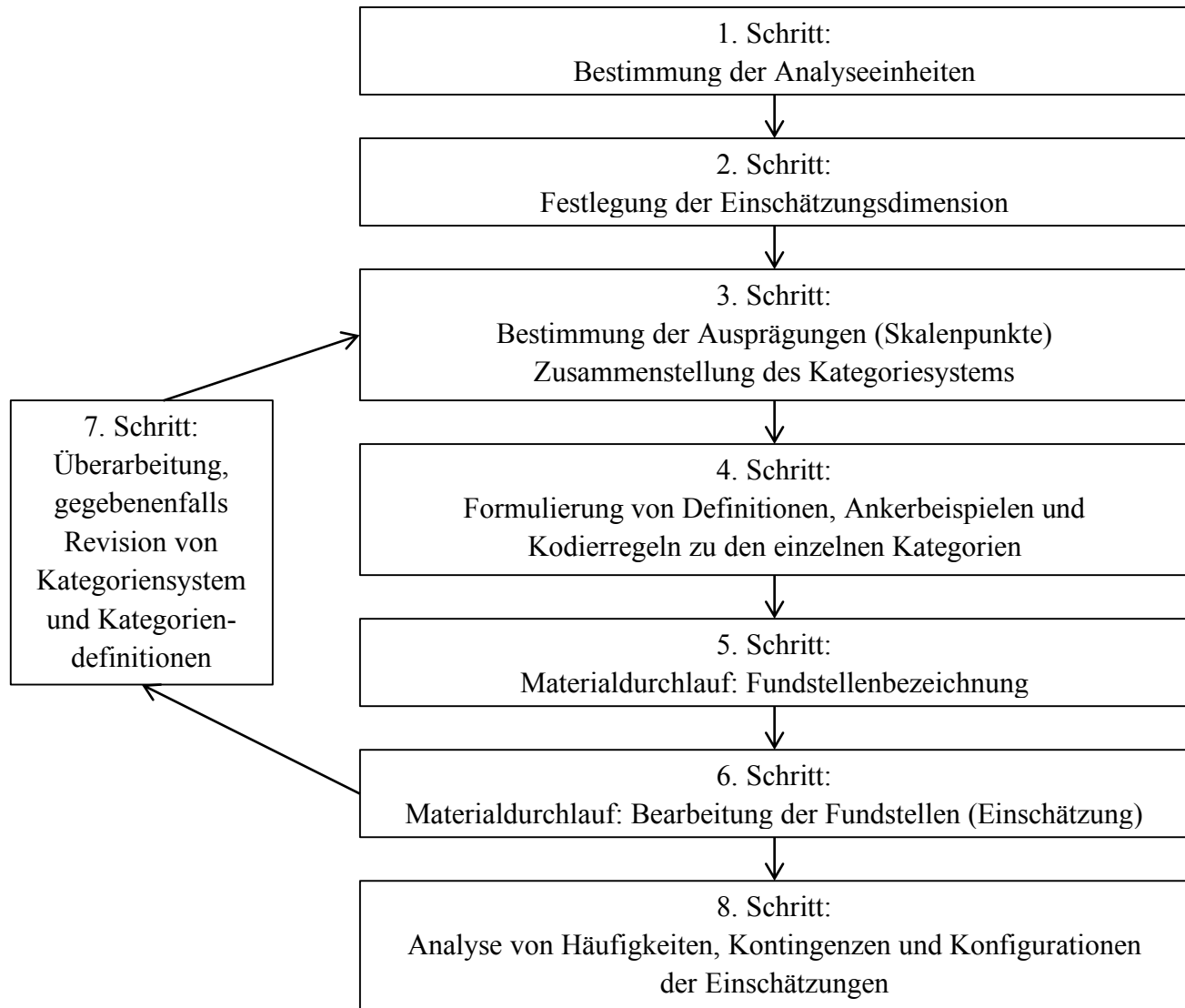


Abb. 8: Ablaufmodell skalierender Strukturierung (Mayring 2010, 102; eigene Darstellung)

Das Vorgehen bei der Auswertung der im Rahmen der Masterarbeit erhobenen Daten entspricht dem der strukturierenden Inhaltsanalyse mit Ziel der Skalierung des Materials (vgl. Abb. 8) und folgt den Interpretationsregeln, die Mayring dafür aufstellt (vgl. Mayring 2010, 104): Im Vorfeld der teilnehmenden Beobachtung wird ein Beobachtungsraster erstellt, in dem die übergreifenden Kategorien und detaillierten Items der Beobachtung definiert werden. Im Beobachtungsraster sind folglich die Analyseeinheiten in Form eines Categoriesystems, das in Unterkategorien bzw. Items gegliedert ist, festgelegt.

(vgl. Abb. 7) Die Items kommen Einschätzungsdimensionen gleich, die verschiedene Ausprägungen annehmen können. Um die Items einschätzen und Rückschlüsse auf das Erkenntnisinteresse ziehen zu können, wird eine Ordinalskala herangezogen.

3.2.7.3 Skalierende Einschätzung der Daten nach Sobczak-Filipczak (2013) in Anlehnung an Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach (2005)

Um die einzelnen Beobachtungsaspekte einschätzen zu können, wird mit einer Ordinalskala mit sieben Skalenpunkten von eins (unzureichend) bis sieben (ausgezeichnet) gearbeitet. Die Skala ist eine modifizierte und dem Untersuchungsinteresse angepasste Version der Skala, die Sobczak-Filipczak zur Bewertung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten verwendet. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 66-85) Sie enthält Ankerbeispiele und kommt einem Kodierleitfaden für die Datenauswertung gleich. (vgl. Kapitel 7.5)

Die Ankerbeispiele und beispielhaften Ausprägungen der einzelnen Items sind inhaltlich größtenteils von Sobczak-Filipczak übernommen. In den Fällen, in denen die Autorin der Masterarbeit im Zuge der Vorbereitung der Datenauswertung eine neue Idee eingebracht hat, die bei Sobczak-Filipczak nicht zu finden ist, ist die entsprechende Stelle in der Skala durch Kursivschrift gekennzeichnet. (vgl. ebd.)

Entsprechend der strukturierenden Inhaltsanalyse werden im Materialdurchlauf die Textstellen, in denen die im Beobachtungsraster festgelegten Analyseeinheiten vorkommen, farbig markiert. Zu diesem Zweck ist jedem Item eine Farbe zugeordnet. (vgl. ebd.) Nach ihrer Bezeichnung werden die Textausschnitte, in denen bestimmte Items angesprochen werden, extrahiert. Anschließend werden die einzelnen Items anhand eines Bewertungsbogens eingeschätzt.

Doch wie wird die Einschätzung der Items auf der Skala vorgenommen? Auf welche Weise werden die Zahlenwerte festgelegt? Wie dieser Schritt vonstatten geht, wird in der Dissertation von Sobczak-Filipczak (2013) nicht detailliert erläutert. Um die Frage beantworten zu können, wird daher die Primärquelle herangezogen. Wie bereits in Kapitel 3.2.5 erwähnt, ist das Beobachtungsraster, das Sobczak-Filipczak zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten entwickelte, an die *Kindergarten-Skala (KES-R)* von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) angelehnt. Auch die Skala, die Sobczak-Filipczak zur zahlenmäßigen Einschätzung der Beobachtungsaspekte dient, geht auf die *Kindergarten-Skala (KES-R)* von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) zurück. Sobczak-Filipczak überarbeitete und ergänzte die *KES-R* lediglich nach ihrem Untersuchungsinteresse, dem praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

Sobczak-Filipczak schätzt ihr erhobenes Material auf einem Bewertungsbogen skalierend ein, ohne ihr methodisches Vorgehen ausführlich darzulegen. Um im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit eine methodisch fundierte Bewertung vornehmen zu können, wird daher auf die Erläuterungen von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) zurückgegriffen.

Die *KES-R* nach Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) umfasst sieben Bewertungsstufen von 1 = *unzureichend* bis 7 = *ausgezeichnet*. Die Stufen 1, 3, 5 und 7 sind für jedes Item inhaltlich beschrieben. 2, 4 und 6 stellen Zwischenstufen dar, die nicht näher erläutert werden. In einer früheren Version der *KES-R*, der *Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)*, ist diesbezüglich folgender Hinweis zu finden: Die inhaltlichen Beschreibungen, die den Skalenpunkten 1, 3, 5 und 7 zugeordnet sind, „sind als Beispiele zu verstehen, als Verdeutlichungen der Situationen, die ein Beobachter vorfinden kann. Wenn eine Beschreibung nicht exakt mit der beobachteten Situation in einer Kindergartengruppe übereinstimmt, soll die Beschreibung genommen werden, die für die Situation am zutreffendsten ist.“ (Tietze/Schuster/Roßbach 1997, 14)

Der Skalenpunkt 1 gibt eine *unzureichende* Qualität an und bezieht sich auf die Situation, dass der Qualitätsaspekt in der Kindergruppe unzureichend vorhanden oder gestaltet ist. Die Skalenstufe 3 gibt eine *minimale* Qualität an und meint eine minimale, aber noch vertretbare Ausprägung des Items. Der Skalenpunkt 5 gibt eine *gute* Qualität an und bezieht sich auf die Situation, dass in Hinblick auf das Merkmal adäquates Material und adäquate räumliche Gegebenheiten vorhanden sind und „die Kinder mit Unterstützung der Erzieherinnen entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können.“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10) Die Skalenstufe 7 gibt eine *ausgezeichnete* Qualität an und bezeichnet die Situation, dass die pädagogische Planung der ErzieherInnen individuell auf einzelne Kinder abgestimmt ist und die Kinder zu unabhängiger Auseinandersetzung mit dem Aspekt aufgefordert werden. (vgl. ebd.)

Die Einschätzung der einzelnen Items erfolgt auf der Grundlage einer mehrstündigen Beobachtung, ergänzt durch informelle Fragen an die PädagogInnen. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Zur Beurteilung der einzelnen Items dient ein Bewertungsbogen, er enthält die Nummern und Kurzbezeichnungen der zu beobachtenden Merkmale. Die Items werden eingeschätzt mit J – *Ja, die Beschreibung trifft zu*, N – *Nein, die Beschreibung trifft nicht zu* bzw. NA – *Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe*. NA ist den AutorInnen zufolge lediglich bei besonders gekennzeichneten Items zulässig. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 12)

Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach geben konkrete Hinweise, wie bei der Eintragung in den Bewertungsbogen zu verfahren ist: „Sobald die Beobachtungen hinreichend breite Informationen erbracht haben, werden (...) die Kästchen für J, N, NA (...) für jeden Aspekt sorgfältig markiert.“ (ebd.) Anschließend „wird die zu vergebende Bewertungsstufe für ein Merkmal klar eingekreist.“ (ebd.)

Für die abschließende Einschätzung der einzelnen Items mit einem Zahlenwert gilt: „Eine *Bewertung mit 1* wird gegeben, wenn irgendein Aspekt von 1 mit Ja (!) beantwortet wird. Eine *Bewertung mit 1* wird auch dann gegeben, wenn alle Aspekte von 1 mit Nein und weniger als die Hälfte der Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 2* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 1 mit Nein und wenigstens die Hälfte der Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 3* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 1 mit Nein und alle Aspekte von 3 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 4* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 3 gegeben sind und mindestens die Hälfte der Aspekte von 5 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 5* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 5 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 6* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 5 und mindestens die Hälfte der Aspekte von 7 mit Ja beantwortet werden.

Eine *Bewertung mit 7* wird gegeben, wenn alle Aspekte von 7 mit Ja beantwortet werden.

Eine Bewertung mit *NA* (Nicht anwendbar) darf nur (...) angegeben werden, wenn im Bewertungsbogen die Möglichkeit von NA explizit angegeben ist. Mit NA gekennzeichnete Aspekte werden bei der Festlegung der Bewertung eines Merkmals nicht berücksichtigt (...).“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 12f; Hervorhebungen im Original)

Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach schlagen vor, die Ausprägungen eines Items nur soweit zu bearbeiten, wie dies für die Festlegung der Bewertungsstufe notwendig ist: „Wenn also beispielsweise klar ist, dass eine Bewertung von 4 nicht überschritten werden kann, wird der Beobachter im Regelfall darauf verzichten, die Aspekte der Skalenstufe 7 zu erfassen.“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13) Alternativ dazu können alle Aspekte eines Items eingeschätzt werden, um „zusätzliche Informationen über Stärken jenseits der erreichten Qualitätsstufe zu erhalten“ (ebd.). Diese alternative Bewertungsmöglichkeit kann z. B. in Hinblick auf Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit in einer Einrichtung oder für die Interpretation von Forschungsergebnissen hilfreich sein. (vgl. ebd.)

Nachdem die Materialteile den Items zugeordnet, entsprechend farbig markiert und extrahiert wurden, werden die Beobachtungseinheiten dem von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach vorgeschlagenen Vorgehen folgend auf einem Bewertungsbogen eingeschätzt. (vgl. Kapitel 7.7) Mayring fordert, den Kodierleitfaden im Zuge der eigentlichen Einschätzung des Materials laufend zu erweitern, eindeutige Zuordnungen als Ankerbeispiele aufzunehmen und anhand uneindeutiger Textstellen zusätzliche Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen zu formulieren. (vgl. Mayring 2010, 103) Dieser Schritt war im Zuge der Materialeinschätzung vorgesehen, da die Zuordnungen jedoch immer eindeutig waren, wurden der Skala nachträglich weder Ankerbeispiele noch Kodierregeln zugefügt.

Der Bewertungsbogen ist an das Beobachtungsraster angepasst, d. h. er enthält ebenso wie die Einschätz-Skala alle Beobachtungsaspekte. Indem jedes Item auf Grundlage der extrahierten Materialausschnitte mit einem Wert zwischen eins (unzureichend) und sieben (ausgezeichnet) bewertet wird, ermöglicht der Bewertungsbogen einen Überblick über die in der Kindergruppe beobachteten Ausprägungen der einzelnen Beobachtungsaspekte und gibt Aufschluss darüber, in welcher pädagogischen Qualität jedes Merkmal in der Kindergruppe vorhanden ist.

Wie bereits erwähnt, ist die Skala, die die Grundlage für die Bewertung des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* darstellt, inhaltlich größtenteils von Sobczak-Filipczak übernommen. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 66-85) Für die vorliegende Masterarbeit wird sie in einigen Punkten modifiziert:

Sobczak-Filipczak verwendet in ihrer Skala den Begriff MitarbeiterIn, dieser wird aufgrund der Formulierung von Thema und Fragestellung der Masterarbeit mit dem Begriff PädagogIn ersetzt. Da es darum geht zu untersuchen, wie die PädagogInnen der Kindergruppe *La Rueda* mit der Mehrsprachigkeit der Kinder umgehen, werden die Ankerbeispiele in der Ordinalskala durchgehend in der Pluralform formuliert.

Wie bereits im Zusammenhang mit der Konstruktion des Beobachtungsrasters (vgl. Kapitel 3.2.5) erläutert, werden sämtliche Ausprägungen, die sich auf den Umgang mit der deutschen Sprache beziehen, weggelassen, von Interesse sind lediglich die Beispiele, die sich auf den Umgang mit kindlicher Sprachenvielfalt beziehen.

Sobczak-Filipczak (2013) untersucht fünf der für die Masterarbeit ausgewählten elf Items sowohl allgemein, als auch in Bezug auf andere Sprachen. Diese sind: *Item 7 – Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten*, *Item 8 – Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion*,

Item 10 – PädagogIn-Kind-Interaktion sowie *Item 11 – Gruppenstruktur*. In Hinblick auf diese fünf Items werden nicht nur Ankerbeispiele übernommen, die sich auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit beziehen, sondern auch solche, die dazu dienen, die entsprechenden Dimensionen in allgemeiner Hinsicht zu erfassen, da sie relevant dafür scheinen, interpretative Rückschlüsse auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen ziehen zu können.

Zwei der ausgewählten elf Items, *Item 8 – Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität* sowie *Item 10 – PädagogIn-Kind-Interaktion*, dienen nicht nur der Beantwortung der Forschungsfrage, sondern lassen zudem Rückschlüsse darauf zu, inwiefern kulturelle Vielfalt von den PädagogInnen als Normalfall angesehen wird und ihr Umgang mit Mehrsprachigkeit damit dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, der Perspektive der Masterarbeit, entspricht.

Da die Arbeit auf die Beantwortung der Frage abzielt, wie die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit umgehen, hat die Angabe des Zahlenwertes samt seiner Begründung wenig Aussagekraft. (vgl. Kapitel 5.2) Aus diesem Grund werden bei der Analyse der empirisch aufgefundenen Ergebnisse konkrete Handlungssequenzen aus den Beobachtungsprotokollen miteinbezogen. Es wird davon ausgegangen, dass, um zu erfassen, wie die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit konkret mit der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe umgehen, ausgewählte, aus den Beobachtungsprotokollen extrahierte Textteile aussagekräftiger sind als die ermittelten Zahlenwerte. Aus diesem Grund werden auch bei der Datenauswertung die Aspekte aller Skalenstufen erfasst und nicht, wie von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach vorgeschlagen, die Ausprägungen eines Items nur soweit bearbeitet, wie dies für die Festlegung der Bewertungsstufe notwendig ist. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13) In Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage scheint es zielführend, ausgewählte Textteile, die den einzelnen Items zugeordnet sind, in die Analyse einzubeziehen und so zusätzliche Informationen über die Einschätzungsdimensionen zu erhalten, die in Hinblick auf das Erkenntnisinteresse die Aussagekraft des Zahlenwerts übersteigen.

3.3 Darstellung der empirisch gefundenen Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung nach den einzelnen Aspekten des Beobachtungsrasters geordnet dargestellt. Ihre Zusammenfassung dient der Beantwortung der Frage nach dem Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe.

3.3.1 Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

Um die Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten zu beurteilen, wird einerseits das Vorhandensein von Sprachmaterialien untersucht, andererseits die sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten der Kindergruppe *La Rueda* analysiert.

3.3.1.1 Ausstattung in Sprachmaterialien

Insgesamt wird die Ausstattung in Sprachmaterialien als genügend bewertet.⁶ Das Merkmal wird mit dem Zahlenwert 3 eingeschätzt, dieser gibt an, dass es in minimaler, aber noch vertretbarer Qualität vorhanden ist. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Es sind einige Bücher (11) und CDs mit Kinderliedern (16) in einer anderen Sprache als Deutsch, in Spanisch, für die Kinder zugänglich. Von diesen Büchern sind fünf Wörterbücher. Zudem sind zwei zweisprachige Bücher mit Text in Deutsch und Spanisch vorhanden. Sämtliche Bücher werden in zwei Regalen im Aufenthaltsraum 2 aufbewahrt, sind für die Kinder jederzeit zugänglich und in ihrer Reichweite. Sie sind in einer so großen Zahl vorhanden, dass diesbezüglich keine Auseinandersetzungen zwischen den Kindern beobachtbar sind.

Die Sprachmaterialien beziehen sich auf unterschiedliche Themen und entsprechen dem Alter der Kinder. Da lediglich Sprachmaterialien in zwei der fünf Erstsprachen der Kinder vorhanden sind, sind sie der sprachlichen Zusammensetzung der Gruppe nicht angemessen. Die Themenvielfalt und Auswahl an Sprachmaterialien ist limitiert. Es gibt lediglich je ein Sprachspiel in Deutsch und Spanisch, ein Hörbuch in Deutsch und keine Sprachlernsoftware. Einige Bücher und Audioaufnahmen werden einmal im Jahr ausgetauscht und an das Jahresthema angepasst. Sie beziehen sich somit auf laufende Themen.

Es werden keine Materialien zur Sprachförderung ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.

Bislang wurde mit den Kindern keine öffentliche Bibliothek besucht.

⁶ Skala: 1 – unzureichend, 3 – genügend, 5 – gut, 7 – ausgezeichnet

3.3.1.2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

Die linguistic landscape bezeichnet die sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten. Bei der Analyse der linguistic landscape wird untersucht, inwieweit die Sprachen der Kinder räumlich sichtbar sind. Es wird davon ausgegangen, dass die linguistic landscape den Status der verschiedenen Sprachen in dem spezifischen soziolinguistischen Kontext widerspiegelt. Die visuellen Informationen nehmen Einfluss darauf, wie die Menschen, die sich in dem Raum bewegen, den Status der verschiedenen Sprachen wahrnehmen und bestimmen so deren Sprachverhalten mit. Auf diese Weise kann die linguistic landscape den konkreten Sprachgebrauch beeinflussen. (vgl. Conez/Gorter 2006, 67f)

Die linguistic landscape in der Kindergruppe *La Rueda* wird mit dem Skalenpunkt 3 als genügend eingeschätzt. Sie ist daher in minimalem Ausmaß und in minimaler Qualität vorhanden. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Die Erstsprachen der Kinder sind im Aufnahmeblatt dokumentiert und den PädagogInnen zugänglich und bekannt.

Im Speisesaal hängt ein Plakat in Deutsch mit einem Reim zum Essensbeginn. An der Wand des Aufenthaltsraums 1 hängt eine Tafel in Spanisch, die für ein Spiel dient. Die Kisten mit Bastelmaterial, die im Aufenthaltsraum 2 im Regal stehen, sind in spanischer Sprache beschriftet. Im Eingangsbereich hängen Zitate in Deutsch und Spanisch sowie Gruppen- und Streitregeln in Deutsch an den Wänden. Im Eingangsbereich wird zudem auf Plakaten in Deutsch über das laufende Thema informiert.

In den Räumen der Gruppe sind keine Informationen in den Erstsprachen der Kinder, keine Sprachtafeln mit Wörtern und deren Übersetzung in verschiedenen Sprachen und keine Liste mit den Erstsprachen der Kinder aufgehängt.

3.3.2 Betreuung der Kinder: Begrüßung und Verabschiedung

In Hinblick auf die Betreuung der Kinder wird ihre Begrüßung und Verabschiedung durch die PädagogInnen untersucht.

Diese wird als gut beurteilt, der Zahlenwert 5 gibt eine gute Qualität an: In Hinblick auf das Merkmal sind adäquates Material und adäquate räumliche Gegebenheiten vorhanden und die Kinder können „mit Unterstützung der Erzieherinnen entwicklungsangemessene Erfahrungen machen“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10).

Viele Kinder, nicht alle, werden in ihrer Erstsprache begrüßt und verabschiedet. Dies liegt darin begründet, dass 11 von den 12 in der Gruppe betreuten Kindern Deutsch und/oder Spanisch als Erstsprache haben und die PädagogInnen sie in ihrer eigenen Erstsprache, die

ebenfalls Deutsch oder Spanisch ist, begrüßen bzw. verabschieden. Es finden keine Begrüßungen oder Verabschiedungen in den Erstsprachen Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch statt.

In den Räumen sind keine Begrüßungs- und Abschiedsformeln in verschiedenen Sprachen, z. B. auf Sprachtafeln an den Wänden oder in einem Buch, visualisiert.

3.3.3 Sprachliche Anregungen

Um einschätzen zu können, inwiefern die PädagogInnen die Kinder sprachlich anregen, werden die Unterpunkte *Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)* sowie *Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten* untersucht.

3.3.3.1 Allgemeiner Sprachgebrauch

Der allgemeine Sprachgebrauch der PädagogInnen in der Kindergruppe *La Rueda* wird als genügend beurteilt. Der Skalenpunkt 3 gibt an, dass er in minimaler, noch vertretbarer Qualität vorhanden ist. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Die PädagogInnen sprechen prinzipiell ihre eigene Erstsprache mit den Kindern, d. h. vier PädagogInnen sprechen Spanisch, ein/e PädagogIn spricht Deutsch. Die PädagogInnen mit Erstsprache Spanisch sprechen nach eigenen Angaben zeitweise Deutsch, z. B. in den ersten Tagen der Eingewöhnung von Kindern mit Erstsprache Deutsch oder wenn sie das Gefühl haben, die Kinder verstehen sie nicht. In manchen Fällen übersetzen PädagogInnen Aussagen anderer PädagogInnen, die wichtige Informationen für die Kinder beinhalten, von Deutsch auf Spanisch bzw. umgekehrt:

„P1 (Sp) schneidet Obst, legt es in die Mitte des Tisches in eine Tupperdose, erklärt den Kindern auf Spanisch, dass sie es erst nehmen sollen, wenn sie es in die Dose gelegt hat. P2 (D) wiederholt die Aussage auf Deutsch.“ (BP 1, 190-192)

Es finden Gespräche zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern in anderen Sprachen als Deutsch statt und die PädagogInnen unterhalten sich mit den Kindern manchmal in deren Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch. Die Gespräche und Unterhaltungen beschränken sich aber auf eine Erstsprache neben Deutsch, nämlich Spanisch. Es ist nur der Gebrauch *einer* anderen Erstsprache neben Deutsch beobachtbar, der Gebrauch der spanischen Sprache, nicht jedoch der bosnischen, bulgarischen oder luxemburgischen.

Die PädagogInnen erlauben den Kindern, andere Erstsprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. Sie zwingen die Kinder nicht, Deutsch zu sprechen.

Indem die PädagogInnen selbst ihre eigene Erstsprache gebrauchen und die Kinder nicht dazu anhalten, eine bestimmte Sprache zu verwenden, entstehen häufig Gespräche, in denen PädagogInnen und Kinder verschiedene Sprachen sprechen. Die Kinder wechseln häufig zwischen verschiedenen Sprachen:

„P3 (Sp) beschäftigt sich mit K1 (3; D, Sp), das sich nicht anziehen möchte, sagt auf Spanisch, es brauche eine Jacke, da es draußen kalt ist. Unterstützt ihre Worte, indem sie über ihre eigene Jacke streicht. Im Laufe des Gesprächs antwortet K1 (3; D, Sp) anfangs auf Deutsch, später auf Spanisch.“ (BP 1, 176-179)

Die PädagogInnen unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch, reagieren oft verbal oder nonverbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen und fügen zu den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern:

„K1 (3; D, Sp) schreit laut auf. P4 (Sp) sagt: ‚Escucha, el eco.‘⁷ Sie veranschaulicht, indem sie leiser werdend ein Echo imitiert: ‚Bum bum bum.‘ K1 (3; D, Sp) fragt: ‚¿Qué es esto?‘⁸ P4 (Sp) antwortet: ‚Es tu voz. Tu voz se escucha más veces por las paredes. El eco.‘⁹ K1 (3; D, Sp) fragt noch einmal: ‚¿Qué es este?‘¹⁰ P4 (Sp) antwortet: ‚Tu voz que se escucha. Se llama eco.‘¹¹“ (BP 3, 205-209)

Die Kinder präsentieren manchmal Spiele, Gedichte, Lieder oder Aufzählreime in anderen Erstsprachen als Deutsch, aber auch dies beschränkt sich auf die spanische Sprache, das Präsentieren in einer der drei anderen Erstsprachen wurde nicht beobachtet.

Die PädagogInnen ermuntern die Kinder zu Gesprächen in Deutsch und Spanisch, jedoch nicht in Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch. Sie stellen den Kindern Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern, z. B. nach Kausalzusammenhängen, Ort-, Zeit- oder Richtungsangaben, Gegenstandsbeschreibungen oder Funktionsweisen, doch sie tun dies ausschließlich in den Erstsprachen Deutsch und Spanisch.

Die einzige Erstsprache der Kinder, die neben Deutsch pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag einbezogen wird, ist Spanisch. Das zeigt sich auch am Beispiel von Morgen- und Mittagskreis, die vor allem aus Liedern in Deutsch und Spanisch bestehen. Während der Beobachtungen werden ausschließlich Audioaufnahmen in Deutsch und Spanisch abgespielt und auch im Kindergruppenalltag, bei Ausflügen oder zum Aufräumen werden ausschließlich Lieder auf Deutsch und Spanisch von den PädagogInnen initiiert.

⁷ „Hör mal, das Echo.“

⁸ „Was ist das?“

⁹ „Das ist deine Stimme. Deine Stimme hört man wegen den Wänden mehrmals. Das Echo.“

¹⁰ „Was ist das?“

¹¹ „Deine Stimme, die man hört. Das nennt man Echo.“

Im Kindergruppenalltag ist zusammenfassend der Gebrauch *einer* anderen Erstsprache neben Deutsch beobachtbar, nicht der Gebrauch einer *Mehrzahl* anderer Erstsprachen, was den ausschlaggebenden Grund für die Beurteilung mit genügend darstellt.

3.3.3.2 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)

Die Anregung zur Kommunikation, zum Sprechen, wird mit dem Zahlenwert 4, der zwischen genügend und gut liegt, ausgezeichnet. Das Merkmal ist in der Kindergruppe in einer Ausprägung vorhanden, die eine minimale, noch vertretbare Qualität übersteigt, jedoch nicht alle, sondern nur einige Kriterien einer guten Qualität erfüllt.

Ebenso wie im Zusammenhang mit dem allgemeinen Sprachgebrauch ist die Beschränkung auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder der ausschlaggebende Punkt für die Beurteilung dieses Beobachtungsaspekts.

Die PädagogInnen bringen den Kindern Spiele, Lieder, Gedichte und Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei, aber nicht in mehreren. Deutsche und spanische Lieder sind ein fester und wiederkehrender Bestandteil des Kindergruppenalltags:

„P1 (Sp) singt ein spanisches Lied, das zum Aufräumen motivieren soll und räumt gemeinsam mit den Kindern die Spielsachen in Aufenthaltsraum 1 und 2 auf.“ (BP 1, 159-161)

„P1 (Sp) beginnt auf Spanisch ein Lied zu singen, in dem die Wochentage aufgezählt werden. P2 (D) stimmt auf Spanisch ein, P1 (Sp) und P2 (D) singen laut und zählen die sieben Wochentage an den Fingern ab. P1 (Sp) fordert die Kinder auf Spanisch auf, laut mitzusingen. K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) singen laut, K4 (3; D, Sp) und K7 (2; D) leise mit.“ (BP 1, 241-245)

„Die Kinder stellen sich an einer Wand im Hausgang in einer Reihe auf. P5 (Sp) zählt sie laut auf Spanisch. Sie fordert die Kinder auf, mitzuzählen und singt die Zahlen von eins bis elf auf Spanisch, während sie auf ein Kind nach dem anderen deutet.“ (BP 2, 78-80)

Die Kinder werden von den PädagogInnen manchmal ermuntert, Spiele, Lieder, Gedichte und Aufzählreime in ihren Erstsprachen zu präsentieren, sie kommen der Einladung in Deutsch und Spanisch nach:

„Nach dem Essen machen die Kinder mit P2 (D) im Speiseraum einen Stuhlkreis. Ein Stuhl ist größer als die anderen, das Kind, das auf diesem Stuhl sitzt, darf sich ein Lied, einen Reim, ein Fingerspiel etc. wünschen. K1 (3; D, Sp) sitzt als Erstes auf dem Stuhl. P2 (D) fragt: ‚(Name des Kindes), möchtest du etwas vorsingen?‘ K1 (3; D, Sp) antwortet: ‚Nein.‘ P2 (D) fragt: ‚Was willst du dann? Ein Fingerspiel?‘ K1 (3; D, Sp) antwortet: ‚Mausenspiel.‘ P2 (D) stimmt ein Lied an, das die Geschichte einer Maus erzählt und von Gesten begleitet wird.“ (BP 3, 130-135)

Die PädagogInnen sprechen die Kinder oft in ihrer Erstsprache an, die eine andere ist als Deutsch, tun dies jedoch ausschließlich in einer der vier anderen Erstsprachen, in Spanisch:

„K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen gemeinsam Fußball. Es kommt zum Streit, beide Kinder weinen. P4 (Sp) fragt K11 (5; Bul) auf Spanisch, was passiert ist, K11 (5; Bul) antwortet auf Deutsch, dass K2 (3; D, Sp) ihm den Ball weggenommen hat.“ (BP 3, 68-70)

„K6 (2; D, Sp) und K11 (5; Bul) graben gemeinsam in der Sandkiste ein Loch, P2 (D) sieht den beiden zu und spricht mit ihnen, alle drei sprechen Deutsch.“ (BP 3, 90f)

Sie fragt K11 (5; Bul): „¿Quieres pollo también?“¹² K11 (5; Bul) antwortet: „Ja, pollo.“¹³ (BP 3, 117f)

Es werden von den PädagogInnen einige Gelegenheiten genutzt, um die Kinder zur Kommunikation in ihrer Erstsprache anzuregen, aber auch das beschränkt sich auf Deutsch und Spanisch:

„P5 (Sp) fragt K4 (3; D, Sp): „¿Te gusta la música o quieres otra?“¹⁴ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Hm, nein, die gefällt mir. Die otra vielleicht später.“¹⁵ P5 (Sp) fragt: „¿Conoces la canción? ¿Puedes cantarlo?“¹⁶ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Nein, aber ein anderes. Ich kann...“ K4 (3; D, Sp) singt ein spanisches Kinderlied.“ (BP 2, 20-23)

„K4 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K7 (2; D) spielen und turnen im Aufenthaltsraum 1 auf den Bauelementen aus Schaumstoff. Sie setzen sich rittlings auf eine Brücke aus Schaumstoff. P5 (Sp), die sie beobachtet, beginnt zu singen: „Hop, hop, hop, caballito, hop.“¹⁷ (BP 2, 49-51)

Die PädagogInnen planen Gruppenaktivitäten, um die Kinder gezielt zur Kommunikation in ihren Erstsprachen Deutsch und Spanisch anzuregen. Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch werden dabei nicht berücksichtigt. Dies zeigt das Beispiel des Morgenkreises, der täglich von den PädagogInnen angeleitet wird:

„P5 (Sp) leitet den Morgenkreis an. Sie stimmt ein Begrüßungslied auf Spanisch an, bei dem jedes Kind mit seinem Namen angesprochen wird. Im Anschluss wird das gleiche Lied auf Deutsch wiederholt. Die Kinder singen vereinzelt und bruchstückhaft mit. Es folgen zwei weitere Lieder, die jeweils erst auf Spanisch, dann auf Deutsch gesungen werden. Das vierte Lied wird ausschließlich auf Deutsch gesungen.“ (BP 2, 44-48)

Einige Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind für die Kinder in verschiedenen Funktionsbereichen und auch in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich. Es gibt Puppen, Handpuppen, Plastiktiere, Spielautos, Verkleidungsutensilien, Kuscheltiere, ein Puppenhaus,

¹² „Magst du auch Hühnchen?“

¹³ „Ja, Hühnchen.“

¹⁴ „Gefällt dir die Musik oder möchtest du eine andere hören?“

¹⁵ „Hm, nein, die gefällt mir. Die andere vielleicht später.“

¹⁶ „Kennst du das Lied? Kannst du es singen?“

¹⁷ „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, hopp.“ (Anmerkung: Die Melodie des Liedes entspricht der des deutschen Liedes *Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp*)

eine Spielküche und einen Spielteppich mit aufgemaltem Straßennetz, die u. a. als Requisiten für Rollenspiele dienen:

„K8 (2; D) spielt alleine im Aufenthaltsraum 1 mit einem Auto und der Figur eines Mädchens. Er spricht leise vor sich hin und erzählt, was das Mädchen mit seinem Auto gerade erlebt.“ (BP 3, 31f)

Vor allem Bücher und CDs mit Kinderliedern stellen für die Kinder in der Kindergruppe *La Rueda* Anlässe zur Kommunikation in anderen Sprachen als Deutsch dar. Eine Pinnwand mit Zeichnungen der Kinder regt zu Gesprächen über die Bilder an.

Das Sprechen und Zuhören der PädagogInnen ist den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder größtenteils angemessen: Wie bereits erwähnt, sprechen die PädagogInnen mit den Kindern in ihrer Erstsprache, wenn sie etwas nicht zu verstehen scheinen, akzeptieren Antworten in anderen Sprachen und lassen den Kindern Zeit, Sätze zu formulieren. Dies zeigt folgendes Beispiel:

„P1 (Sp) fragt mehrmals in die Runde der Kinder, die um den Tisch sitzen: „¿Qué queréis?“¹⁸ Da K7 (2; D) nicht antwortet, fragt P1 es auf Deutsch: „Möchtest du einen Apfel?“ K7 (2; D) antwortet: „Ja.““ (BP 1, 197-199)

3.3.3.3 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)

Das Vorlesen und Erzählen, die Förderung des Sprachverstehens der Kinder, wird in der Kindergruppe *La Rueda* als gut eingeschätzt. Der Skalenpunkt 5 gibt eine gute Qualität an: Bezüglich des Merkmals sind angemessenes Material und angemessene räumliche Gegebenheiten vorhanden, sodass die Kinder mithilfe der PädagogInnen „entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können.“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Die PädagogInnen initiieren täglich einige Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch. Dies geschieht ausschließlich in Spanisch, nicht in den Erstsprachen Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch. Besonders hervorzuheben sind in dem Zusammenhang musikalische Aktivitäten: Die PädagogInnen stimmen im Kindergruppenalltag in zahlreichen Situationen regelmäßig Lieder in Deutsch und Spanisch an, z. B. beim Aufräumen der Aufenthaltsräume, auf dem Fußweg zum Ausflug oder beim Warten der Gruppe auf den Bus. Lieder in Deutsch und Spanisch sind auch zentraler Bestandteil des täglichen Morgen- und Mittagskreises. Zudem spielen die PädagogInnen zu verschiedenen Anlässen CDs mit Kinderliedern, beispielsweise wenn die Kinder am Morgen ankommen.

¹⁸ „Was mögt ihr noch?“

Neben Liedern stellen Reime und Fingerspiele in Deutsch und Spanisch konstante Größen des täglichen Morgen- und Mittagskreises dar, die das Sprachverstehen fördern.

Neben den Aktivitäten, die zur Routine des Kindergruppenalltags gehören, nutzen die PädagogInnen in verschiedenen Lebensbereichen konkrete Anlässe zur Förderung des Sprachverständnisses:

„Die Kinder haben in dem Teil des Parks vor einigen Wochen ein Beet angelegt, dieses besuchen sie. (...) Die Kinder versammeln sich um das Beet, P3 (Sp) erklärt ihnen anhand eingesteckter Schildchen, welche Pflanzen sie sehen: ‚Aquí está tomate, aquí Zucchini.‘ P2 (D) wiederholt die Aussagen auf Deutsch: ‚Das sind Tomaten, das sind Zucchini.‘“ (BP 1, 222-226)

„K3 (2; D), K5 (2; D, Sp) und K7 (2; D) untersuchen gemeinsam einen Baumstamm, an dem Ameisen und Feuerwanzen hinaufkrabbeln. (...) P5 (Sp) kommt dazu, fragt sie auf Spanisch, was es bei dem Baum zu entdecken gibt. Sie weist sie auf die Tiere hin und verwendet dabei das deutsche Wort Feuerwanze.“ (BP 2, 103-106)

„Auf dem Rückweg vom Spielplatz in die Räume der Kindergruppe fragt P5 (Sp): ‚¿Quién tiene hambre?‘ Alle Kinder rufen durcheinander: ‚¡Yo!‘¹⁹ P5 (Sp) fragt: ‚¿Quién quiere comer tortilla de patatas?‘²⁰ Die Kinder rufen: ‚¡Yo!‘²¹ P5 (Sp) fragt: ‚¿Quién quiere comer sopa?‘²² Die Kinder rufen: ‚¡Yo!‘²³ P5 (Sp) fragt: ‚¿Quién quiere comer helado?‘²⁴ Die Kinder rufen: ‚¡Yo!‘²⁵ P5 (Sp) sagt: ‚Quiero comer uno, dos, tres, cuatro helados. Y tres fresas. Y una manzana. Y un pedazo de sandía. Me gustan las frutas, porque tienen muchas vitaminas.‘²⁶“ (BP 4, 62-68)

Das Vorlesen, Erzählen von Geschichten und Sprechen über Bildergeschichten findet oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt, es wird ebenfalls in Spanisch, nicht in mehreren Erstsprachen neben Deutsch, beobachtet. Das Vorlesen und Erzählen hat einen festen Platz im Kindergruppenalltag, es leitet die Ruhestunde ein. Bevor die jüngeren Kinder nach dem Mittagessen schlafen und die älteren sich ruhig im Nebenraum beschäftigen, lesen die PädagogInnen Bücher vor, die die Kinder aus den ihnen zugänglichen deutschen und spanischen Büchern auswählen. Die PädagogInnen sprechen dabei mit den Kindern auch über Bilder, die in den Büchern abgedruckt sind:

¹⁹ „Ich!“

²⁰ „Wer will ein Kartoffelomelette essen?“

²¹ „Ich!“

²² „Wer will Suppe essen?“

²³ „Ich!“

²⁴ „Wer will Eis essen?“

²⁵ „Ich!“

²⁶ „Ich will eins, zwei, drei, vier Eis essen. Und drei Erdbeeren. Und einen Apfel. Und ein Stück Wassermelone. Ich mag Obst, denn es enthält viele Vitamine.“

K11 (5; Bul) bittet P2 (D), ihm das spanisches Buch, das es sich ausgesucht hat, vorzulesen. P2 (D) liest das Buch vor. K1 (3; D, Sp), K5 82; D, Sp), K9 (3; D) und K11 (5; Bul) hören gespannt zu. (...) Die Kinder stellen abwechselnd auf Deutsch Fragen zu den Bildern im Buch. P2 (D) antwortet ihnen auf Deutsch. P2 (D) kommentiert den spanischen Text auf Deutsch: „Schaut, die schlafen auch nach dem Mittagessen. Das ist wie bei uns.“ (BP 3, 166-172)

Das Vorlesen und Erzählen vor der Ruhestunde wird gelegentlich durch das Abspielen von CDs mit Geschichten in Deutsch und Spanisch ergänzt.

3.3.3.4 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Die Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten wird als ausgezeichnet beurteilt. Der Zahlenwert 7 gibt nach Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) eine ausgezeichnete Qualität an, die beinhaltet, dass die pädagogische Planung der PädagogInnen individuell auf einzelne Kinder abgestimmt ist und die Kinder zur unabhängigen Auseinandersetzung mit dem Aspekt aufgefordert werden. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Alle Ankerbeispiele und Ausprägungen des Merkmals, die dem Zahlenwert 7 zugeordnet sind, wurden in der Kindergruppe *La Rueda* beobachtet, die Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten wird daher als ausgezeichnet eingeschätzt. Die PädagogInnen orientieren sich in ihrer praktischen Arbeit an den kognitiven Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes, um es in seiner Entwicklung zu fördern. Allerdings nutzen sie die Sprache nicht pädagogisch geplant zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die pädagogische Planung ist daher auch nicht individuell auf die einzelnen Kinder abgestimmt, wie dies nach Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) bei einer ausgezeichneten Ausprägung des Merkmals der Fall sein müsste.

Die PädagogInnen sprechen mit den Kindern häufig über logische Abfolgen und Beziehungen, wie beispielsweise über die Abfolge täglicher Ereignisse, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe und Form von Dingen und über Ursache- und Wirkungszusammenhänge, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen:

„Als ich ankomme, sitzt P5 (Sp) mit einigen Kindern im Aufenthaltsraum 2 am Tisch und spielt mit ihnen mit Knetmasse. Sie formen verschiedene Formen wie Kreise, Kugeln und Herzen und benennen die Formen.“ (BP 4, 11-13)

Materialien zur Förderung kognitiver Fähigkeiten wie beispielsweise Spiele zu Gleichheit bzw. Ungleichheit, zu Größe, Farbe und Form von Dingen oder Sortierspiele sind den Kindern in einem Regal des Aufenthaltsraums 2 frei zugänglich.

Im Kindergruppenalltag ist eine häufige Auseinandersetzung mit Zahlen zu beobachten, bei der ebenfalls die Sprache genutzt wird, um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zu fördern:

„Auf der CD, die die Geschichte der kleinen Raupe Nimmersatt erzählt, wechseln sich Musik, gesprochener Text und Lieder ab. (...) Wenn Zahlen in der Geschichte vorkommen, zeigt P2 (D) diese mit den Fingern. K11 (5; Bul) ahmt ihre Gesten nach und zeigt ebenfalls die Zahlen mit seinen Fingern. Bei einer Aufzählung, die in die Geschichte integriert ist und bei der P2 (D) die Zahlen nicht mit den Fingern darstellt, zählt K11 (5; Bul) selbstständig und korrekt mit.“ (BP 3, 158-163)

Die PädagogInnen der Kindergruppe *La Rueda* unterstützen die Begriffsentwicklung, die das Erkennen von Gleichheit und Unterschiedlichkeit, das Ordnen, Klassifizieren und Reihenfolgen bilden, das Zuordnen von Raum- und Lagebeziehungen und das Erkennen von Ursache- und Wirkungszusammenhängen umfasst. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 74 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 33) Die Begriffe werden dabei angemessen vermittelt, das heißt sie entsprechen Alter und Fähigkeiten der Kinder. Die PädagogInnen nutzen für die Begriffsvermittlung Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder, wie das folgende Beispiel zeigt, das auf das Erlernen von Reihenfolgen abzielt:

„P5 (Sp) deutet auf vier Kugeln, die die Kinder geformt haben und die nun auf dem Tisch liegen, zählt laut bis vier und singt anschließend: ‚Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.‘²⁷“ (BP 4, 20-22)

Die PädagogInnen fördern das kindliche Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs und nutzen dabei aktuelle Ereignisse und Situationen sowie konkrete Erfahrungen der Kinder zur Entwicklung von Begriffen. So lernen die Kinder beispielsweise logische Abfolgen, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesverlauf sprechen oder indem sie sich den Ablauf einer Handlung vergegenwärtigen:

„P4 (Sp) bittet K2 (3; D, Sp) auf Spanisch, auf die Toilette zu gehen, bevor sie in den Hof gehen. K2 (3; D, Sp) antwortet auf Deutsch, dass es bereits mit seiner Mutter auf der Toilette war. P4 (Sp) rechnet laut auf Spanisch und unter Zuhilfenahme der Finger vor, wie viele Stunden seitdem vergangen sind. K2 (3; D, Sp) zählt ebenfalls auf Spanisch die Stunden an seinen eigenen Fingern ab.“ (BP 3, 182-186)

Die Einführung von Begriffen orientiert sich an den kindlichen Interessen und den konkreten Problemen, die die Kinder lösen müssen. Während die Kinder einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen, werden sie von den PädagogInnen dazu angeregt, ihre Gedanken zu äußern:

²⁷ „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn.“

„P4 (Sp) zeigt den Kindern eine Schachtel aus Karton. In dieser befinden sich drei Löcher. Sie weist die Kinder auf Spanisch an, reihum hineinzugreifen und zu sagen, was sie hinter jedem der drei Löcher ertasten.“ (BP 4, 30-32)

3.3.4 Aktivitäten: Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität

In Hinblick auf Aktivitäten der PädagogInnen wird die Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit und Individualität untersucht. Diese Einschätzungsdimension dient nicht nur der Beantwortung der Forschungsfrage, sondern lässt zudem Rückschlüsse darauf zu, inwiefern kulturelle Vielfalt von den PädagogInnen als Normalfall angesehen wird und ihr Umgang mit Mehrsprachigkeit damit dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, der Perspektive der Masterarbeit, entspricht.

Die Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit und Individualität wird mit dem Skalenpunkt 4, der zwischen genügend und gut liegt, beurteilt. Da das Item in der Kindergruppe in einer Ausprägung vorhanden ist, die eine minimale, noch vertretbare Qualität (Zahlenwert 3) übersteigt, jedoch nicht alle, sondern nur einige Kriterien einer guten Qualität (Zahlenwert 5) erfüllt, ist es mit dem Zahlenwert 4 einzuschätzen. In Hinblick auf eine aussagekräftige Interpretation der Forschungsergebnisse und um „zusätzliche Informationen über Stärken jenseits der erreichten Qualitätsstufe zu erhalten“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13) wurden auch die Kriterien untersucht, die eine ausgezeichnete Qualität (Zahlenwert 7) angeben, obgleich dies keinen Einfluss auf die zahlenmäßige Bewertung des Merkmals nimmt. (vgl. ebd.) Die Ausprägungen, die eine ausgezeichnete Qualität des Items angeben, sind allesamt in der Kindergruppe *La Rueda* vorhanden.

In den für die Kinder zugänglichen Materialien, in Spielzeugen, Spielen, Puppen, Spielfiguren, Bildern, Fotos, Büchern und Puzzles, wird eine gewisse ethnische, kulturelle und individuelle Verschiedenartigkeit sichtbar. Die Verschiedenartigkeit, die in den Materialien auftritt, ist primär sprachlich: Es gibt verhältnismäßig viele Materialien in spanischer Sprache, vor allem Bücher und CDs mit Kinderliedern, sowie einige Materialien in anderen Sprachen, z. B. CDs mit Kinderliedern in Englisch und Portugiesisch. Es gibt nur wenige Materialien, die ethnische oder kulturelle Vielfalt zeigen. In den vorhandenen werden ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, unterschiedliches Alter und Geschlecht sowie verschiedene Fähigkeiten auf nicht-stereotype Weise und positiv dargestellt.

In der Gruppe sind keine Vorurteile beobachtbar, die PädagogInnen drücken keine Vorurteile gegenüber anderen aus und begegnen Vorurteilen bei Kindern in angemessener Weise, indem sie mit ihnen beispielsweise über Ähnlichkeiten und Unterschiede sprechen.

Es sind wenige Requisiten verschiedener Kulturen wie Puppen, Kleidungsstücke, Koch- oder Essutensilien für Spiele vorhanden. Diese werden von den PädagogInnen nicht aktiv z. B. in Rollenspiele einbezogen.

Die Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag. Die Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht und Lieder aus verschiedenen Kulturen und in verschiedenen Sprachen, vor allem in Spanisch, werden regelmäßig in musikalische Aktivitäten einbezogen und stellen einen zentralen Bestandteil des Kindergruppenalltags dar. Auch werden Geschichten, Aufzählreime und Fingerspiele in verschiedenen Sprachen, ebenfalls vor allem in Spanisch, geführt und Gerichte anderer Kulturen sind regelmäßiger Teil der Mahlzeiten.

Es gibt wenige geplante Aktivitäten, die zur Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit durchgeführt werden. Die pädagogische Leitung gibt an, dass religiöse, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit in der Kindergruppe keine Rolle spielen und daher nicht im Aufnahmeblatt erhoben werden. Obgleich sie betont, dass die Feste, die im Laufe des Jahres gefeiert werden, unabhängig sind von Religion, Ethnie und Kultur, entstammen sie primär dem europäischen Kulturkreis (Laternenfest, Fest zum Jahresende, Sommerfest) und der christlichen Tradition (Faschingsfest, Osterfeier). Mit Ausnahme des Festes zu Ehren von Patchamama²⁸, das auf die indigene Kultur Südamerikas zurückgeht, spielen Bräuche, Traditionen oder Gedenktage anderer Kulturen, Ethnien oder Religionen keine Rolle im Jahreskreis der Kindergruppe. Auch wurde bislang keine Kirche, Moschee oder Synagoge mit den Kindern besucht.

²⁸ Patchamama ist eine Göttin, die einigen indigenen Völkern aus den Anden Südamerikas als personifizierte Mutter Erde gilt.

3.3.5 Interaktionen

Hinsichtlich der in der Kindergruppe *La Rueda* beobachtbaren Interaktionen werden die Interaktionen zwischen Kindern und die Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kinder analysiert.

3.3.5.1 Kind-Kind-Interaktion

Die Interaktion zwischen den Kindern der Gruppe wird als gut bis ausgezeichnet eingeschätzt, der Zahlenwert 6 bezeichnet eine entwicklungsangemessene bis ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität des Merkmals. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13)

Die PädagogInnen lassen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache zu. Indem sich die Kinder frei bewegen dürfen, können sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden. Auf diese Weise unterstützen die PädagogInnen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache.

Die Kinder unterhalten sich und spielen nicht ausschließlich oder fast ausschließlich mit Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, sondern es finden mehrere positive Interaktionen zwischen Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen statt. Das heißt die Kinder mischen sich beim Spielen stark und spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen. Die Kommunikation zwischen den Kindern findet vor allem auf Deutsch statt. Die PädagogInnen regen positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen an.

Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern wie die Verwendung von Schimpfwörtern oder Schlagen und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen:

„In der Sandkiste wirft K4 (3; D, Sp) K7 (2; D) mit einer Schaufel Sand in die Augen. P5 (Sp) trägt K7 (2; D) zu einer Bank, setzt es auf ihren Schoß, tröstet und beruhigt es. Anschließend geht sie zu K4 (3; D, Sp) zurück, setzt sich mit ihm auf die Umrandung der Sandkiste und erklärt ihm ruhig auf Spanisch, dass man anderen Kindern keinen Sand in die Augen wirft, da das sehr weh tut.“ (BP 2, 93-97)

Die PädagogInnen sind dabei Vorbilder für positives soziales Verhalten, sie sind freundlich zu anderen, hören zu, sind einfühlsam und kooperativ und helfen den Kindern, ein angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln, indem sie sie beispielsweise dazu anhalten, über Konflikte zu sprechen, anstatt sich zu schlagen, sozial weniger integrierte Kinder dazu anregen, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen oder den Kindern helfen, Gefühle anderer zu verstehen:

„K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen gemeinsam Fußball. Es kommt zum Streit, beide Kinder weinen. P4 (Sp) fragt K11 (5; Bul) auf Spanisch, was passiert ist, K11 (5; Bul) antwortet auf Deutsch, dass K2 (3; D, Sp) ihm den Ball weggenommen hat. P4 (Sp) spricht beruhigend auf Spanisch auf die beiden ein, erinnert sie daran, dass sie sehr gute Freunde sind und sich sehr gern mögen und schlägt ihnen vor, einen Schluck Wasser zu trinken. Die beiden Kinder beruhigen sich schnell und lachen bereits beim Trinken wieder gemeinsam.“ (BP 3, 68-73)

„P4 (Sp) macht nach dem Mittagessen mit den Kindern einen Stuhlkreis im Speiseraum. K4 (3; D, Sp) sitzt als erstes auf dem erhöhten Stuhl. Es singt den anderen Kindern ein Lied auf Deutsch vor. P4 (Sp) ermahnt die übrigen Kinder, ruhig zu sein und dem Kind, das gerade an der Reihe ist, zuzuhören. K10 (3; Bo, D) sitzt als zweites Kind auf dem erhöhten Stuhl und singt den Kindern ebenfalls ein Lied auf Deutsch vor. Die übrigen Kinder beginnen, sich ihre T-Shirts auszuziehen, rufen durcheinander und streiten sich um die Stühle, während P4 (Sp) sie zur Ruhe anhält.“ (BP 4, 79-85)

Die Interaktionen zwischen den Kindern sind in der Regel positiv, beispielsweise spielen die Kinder meist konfliktlos zusammen, teilen oder beschäftigen sich gemeinsam mit einer Sache. Die Kinder zeigen Neugierde auf die Sprachen, die die anderen Kinder neben ihrer eigenen verwenden, sie merken sich Begriffe, Liedtexte und Fingerspiele in anderen Sprachen.

Die PädagogInnen schaffen keine Möglichkeiten für die Kinder, gemeinsam etwas zu erarbeiten oder zu gestalten oder zusammen eine Aufgabe zu bewältigen wie den Tisch zu decken oder eine Mahlzeit vorzubereiten.

Die Kinder wissen nicht, welche Erstsprachen die anderen Kinder ihrer Gruppe haben.

3.3.5.2 PädagogIn-Kind-Interaktion

Die Interaktion zwischen PädagogInnen und Kindern wird in der Kindergruppe *La Rueda* mit dem Skalenpunkt 6 eingeschätzt, die pädagogische Qualität des Merkmals ist damit nach Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005, 13) entwicklungsangemessen bis ausgezeichnet entwicklungsbezogen.

Die PädagogInnen bevorzugen keine Kinder aufgrund ihrer Erstsprachen und behandeln alle Kinder unabhängig von ihren Erstsprachen gleich. Sie zeigen Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen und Kulturen der Kinder, indem sie Aussagen in anderen Sprachen als Deutsch nicht unterbrechen und zuhören, wenn die Kinder von ihren Festen, Bräuchen und Traditionen sprechen. Die PädagogInnen regen die Kinder an, anderen Kindern zuzuhören und fördern so die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen den Kindern.

Die Kinder zeigen sich neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von den PädagogInnen verwendet werden: Sie reagieren auf Pädagoginnen, die andere Sprachen als ihre eigenen Erstsprachen sprechen, merken sich Begriffe, Liedtexte und Fingerspiele in anderen Sprachen und antworten den PädagogInnen manchmal in deren Erstsprache:

„K8 (2; D) sagt: ‚Ich will ein Brot.‘ P2 (D) weist K8 (2; D) auf Deutsch zurecht, bitte zu sagen. K8 (2; D) wiederholt, an P1 (Sp) gerichtet: ‚Ich will ein Brot.‘ P1 (Sp) antwortet: ‚¿Cómo?‘²⁹ K8 (2; D) sagt: ‚Bitte.‘ P1 (Sp) meint daraufhin: ‚Ah, pensaba que lo olvidaste.‘³⁰“ (BP 1, 193-196)

Die PädagogInnen zeigen kein Interesse an den Erstsprachen und Kulturen der Kinder, sie fragen nicht nach Festen, die die Kinder zuhause feiern oder nach Übersetzungen von Wörtern in den Erstsprachen der Kinder. Sie versuchen nicht, sich einige Begriffe in den Erstsprachen der Kinder zu merken und so ihnen und ihren Sprachen Anerkennung zu zeigen. Wie bereits im Zusammenhang mit den Merkmalen Allgemeiner Sprachgebrauch, Anregung zur Kommunikation (Sprechen) und Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen) erwähnt, stellt Spanisch dabei eine Ausnahme dar, Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch werden nicht berücksichtigt. Im praktischen Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit der Kinder finden lediglich zwei der fünf Erstsprachen der Kinder Berücksichtigung.

3.3.6 Strukturierung der pädagogischen Arbeit: Gruppenstruktur

In Bezug auf die Strukturierung der pädagogischen Arbeit wird die Gruppenstruktur untersucht.

Die Struktur der Gruppe wird mit dem Zahlenwert 6 beurteilt, der eine entwicklungsangemessene bis ausgezeichnete entwicklungsbezogene Qualität des Merkmals bezeichnet. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13)

Die Aktivitäten in der Gesamtgruppe sind begrenzt und die Kinder sind die meiste Zeit des Tages nicht in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden, wodurch sich für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache täglich vielfältige Möglichkeiten bieten, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. Viele Routinen des Tagesablaufs finden in Kleingruppen statt, bei denen sich die Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. In der Kindergruppe *La Rueda* gruppieren sich die Kinder stärker nach Freundschaften und Alter als nach gemeinsamen Sprachen. (vgl. BP 1, 129f)

Die PädagogInnen ergreifen häufig die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.

Es finden keine pädagogisch geplanten, regelmäßigen Aktivitäten für Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache, wie beispielsweise Vorlesen, Erzählen von Geschichten, Hören von Audioaufnahmen oder Singen von Liedern, statt, außer für die Gruppe der Kinder mit deutscher und spanischer Erstsprache. Für die Kinder mit den Erstsprachen Bosnisch,

²⁹ „Wie bitte?“

³⁰ „Ah, ich dachte du hast es vergessen.“

Bulgarisch und Luxemburgisch werden keine pädagogisch geplanten sprachlichen Aktivitäten angeboten.

3.3.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den vorigen Kapiteln wurden die elf Dimensionen des Beobachtungsrasters, das der Erfassung des praktischen Umgangs der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* dient, besprochen und die empirisch gefundenen Ergebnisse ausführlich dargestellt. Im Zuge der Analyse wurde jedes Item mit einem Zahlenwert eingeschätzt, die Beurteilungen sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst.

Kategorie/Item	Bewertung ³¹
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	
1 Ausstattung in Sprachmaterialien	3
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	3
II Betreuung der Kinder	
3 Begrüßung und Verabschiedung	5
III Sprachliche Anregungen	
4 Allgemeiner Sprachgebrauch	3
5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	4
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	5
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
IV Aktivitäten	
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	4
V Interaktionen	
9 Kind-Kind-Interaktion	6
10 PädagogIn-Kind-Interaktion	6
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit	
11 Gruppenstruktur	6

Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items

Abb. 9: Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Beobachtungsdimensionen (in Anlehnung an Sobczak-Filipczak 2013, 269)

³¹ Skala: 1 – unzureichend, 3 – genügend, 5 – gut, 7 - ausgezeichnet

Die *Ausstattung in Sprachmaterialien* (Item 1) wird in der Kindergruppe *La Rueda* als genügend (Skalenpunkt 3) eingeschätzt. Die Sprachmaterialien beziehen sich auf unterschiedliche, auch laufende, Themen und entsprechen dem Alter der Kinder. Da lediglich Sprachmaterialien in zwei der fünf Erstsprachen der Kinder vorhanden sind, sind sie der sprachlichen Zusammensetzung der Gruppe nicht angemessen. Die Themenvielfalt und Auswahl an Sprachmaterialien ist limitiert. Es werden keine Materialien zur Sprachförderung ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.

Die *Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)* (Item 2) wird ebenfalls als genügend (Skalenpunkt 3) bewertet. Die Erstsprachen der Kinder sind im Aufnahmeblatt dokumentiert und den PädagogInnen zugänglich und bekannt. In den Gruppenräumen sind keine Informationen in den Erstsprachen der Kinder, keine Sprachtafeln mit Wörtern und deren Übersetzung in verschiedenen Sprachen und keine Liste mit den Erstsprachen der Kinder aufgehängt.

Die *Begrüßung und Verabschiedung* (Item 3) der Kinder wird als gut (Skalenpunkt 5) eingeschätzt. Die Kinder mit den Erstsprachen Deutsch und Spanisch werden in ihrer Erstsprache begrüßt und verabschiedet. Es finden keine Begrüßungen oder Verabschiedungen in den Erstsprachen Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch statt. In den Räumen sind keine Begrüßungs- und Abschiedsformeln in verschiedenen Sprachen, z. B. auf Sprachtafeln an den Wänden oder in einem Buch, visualisiert.

Der *Allgemeine Sprachgebrauch* (Item 4) ist als genügend (Skalenpunkt 3) zu bewerten. Es finden Gespräche zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern in anderen Sprachen als Deutsch statt. Die PädagogInnen erlauben den Kindern, andere Erstsprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. Sie zwingen die Kinder nicht, Deutsch zu sprechen. Die PädagogInnen unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch, reagieren oft verbal oder nonverbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen und fügen zu den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern. Die einzige Erstsprache der Kinder, die neben Deutsch in der Kindergruppe gebraucht und pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag einbezogen wird, ist Spanisch. Im Kindergruppenalltag ist der Gebrauch *einer* anderen Erstsprache neben Deutsch beobachtbar, nicht der Gebrauch einer *Mehrzahl* anderer Erstsprachen.

Die *Anregung zur Kommunikation (Sprechen)* (Item 5) wird als genügend bis gut (Skalenpunkt 4) bewertet. Ebenso wie im Zusammenhang mit dem allgemeinen Sprachgebrauch ist die Beschränkung auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder der ausschlaggebende Punkt für die Beurteilung dieses Beobachtungsaspekts: Die PädagogInnen nutzen einige Gelegenheiten und planen gezielt Gruppenaktivitäten, um die Kinder zur Kommunikation in ihrer Erstsprache anzuregen, sie beschränken sich dabei allerdings auf Deutsch und Spanisch, Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch werden nicht berücksichtigt. Einige Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind für die Kinder in verschiedenen Funktionsbereichen und auch in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich.

Das *Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)* (Item 6) in der Kindergruppe *La Rueda* wird als gut (Skalenpunkt 5) eingeschätzt. Die PädagogInnen initiieren täglich einige Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch, in Spanisch. Das Vorlesen, Erzählen von Geschichten und Sprechen über Bildergeschichten hat einen festen Platz im Kindergruppenalltag und findet oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt, es wurde ebenfalls in Spanisch, nicht in den Erstsprachen Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch, beobachtet.

Die *Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten* (Item 7) ist als ausgezeichnet (Skalenpunkt 7) zu bewerten. Die PädagogInnen orientieren sich in ihrer praktischen Arbeit an den kognitiven Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes, um es in seiner Entwicklung zu fördern. Sie sprechen mit den Kindern häufig über logische Abfolgen und Beziehungen, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen, die ihnen frei zugänglich sind. Die PädagogInnen unterstützen die Begriffsentwicklung nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, sie orientieren sich bei der Vermittlung von Begriffen an Bezeichnungen und konkreten Erfahrungen der Kinder und passen sie an deren Alter und Fähigkeiten an.

Die *Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität* (Item 8) wird als genügend bis gut (Skalenpunkt 4) eingeschätzt. In den für die Kinder zugänglichen Materialien wird eine gewisse Verschiedenartigkeit sichtbar. Sie ist primär sprachlich, es gibt nur wenige Materialien, die ethnische oder kulturelle Vielfalt zeigen. In den vorhandenen Materialien werden ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, unterschiedliches Alter und Geschlecht sowie verschiedene Fähigkeiten auf nicht-stereotype Weise und positiv dargestellt. Die PädagogInnen drücken keine Vorurteile gegenüber anderen in der Gruppe aus. Die Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag: Die Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht und Lieder, Geschichten,

Aufzählreime und Fingerspiele in verschiedenen Sprachen stellen einen zentralen Bestandteil des Kindergruppenalltags dar. Die Mahlzeiten bestehen regelmäßig aus Gerichten anderer Kulturen. Es gibt wenige geplante Aktivitäten, die zur Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit durchgeführt werden. Die Feste, die im Laufe des Jahres gefeiert werden, entstammen primär dem europäischen Kulturkreis und der christlichen Tradition. Mit einer Ausnahme spielen Bräuche, Traditionen oder Gedenktage anderer Kulturen, Ethnien oder Religionen keine Rolle im Jahreskreis der Kindergruppe.

Die *Kind-Kind-Interaktion* (Item 9) wird als gut bis ausgezeichnet (Skalenpunkt 6) bewertet. Die PädagogInnen lassen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache zu und unterstützen sie, indem sich die Kinder frei bewegen dürfen und so natürliche Gruppen bilden können. Die PädagogInnen regen positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen an, unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen statt, die Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen. Die PädagogInnen sind Vorbilder für positives soziales Verhalten. Die Kinder wissen nicht, welche Erstsprachen die anderen Kinder ihrer Gruppe haben.

Die *PädagogIn-Kind-Interaktion* (Item 10) wird als gut bis ausgezeichnet (Skalenpunkt 6) eingeschätzt. Die PädagogInnen bevorzugen keine Kinder aufgrund ihrer Erstsprachen und behandeln alle Kinder unabhängig von ihren Erstsprachen gleich. Sie fördern die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen den Kindern und zeigen Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen und Kulturen der Kinder, indem sie Aussagen oder Erzählungen von Kindern nicht unterbrechen. Allerdings interessieren sie sich nicht aktiv dafür, fragen beispielsweise nach Übersetzungen bestimmter Wörter oder Traditionen oder versuchen, sich einige Begriffe in den Erstsprachen der Kinder zu merken und so ihnen und ihren Sprachen Anerkennung zu zeigen. Die Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von den PädagogInnen verwendet werden.

Die *Gruppenstruktur* (Item 11) in der Kindergruppe *La Rueda* ist als gut bis ausgezeichnet (Skalenpunkt 6) zu bewerten. Viele Routinen des Tagesablaufs finden in Kleingruppen statt, wodurch sich für die Kinder täglich vielfältige Möglichkeiten bieten, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. Es finden pädagogisch geplante, regelmäßige Aktivitäten für Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache in Deutsch und Spanisch statt.

Errechnet man den Mittelwert der einzelnen Items, ist der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* insgesamt mit dem gerundeten Zahlenwert 5 zu beurteilen. Der Skalenpunkt gibt eine *gute* Qualität an und bezieht sich auf die Situation, dass in Hinblick auf das Merkmal adäquates Material und adäquate räumliche Gegebenheiten vorhanden sind und „die Kinder mit Unterstützung der Erzieherinnen entwicklungsangemessene Erfahrungen machen können.“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchung ist, dass im praktischen Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit der Kinder lediglich zwei der fünf Erstsprachen der Kinder Berücksichtigung finden: Wie bereits erwähnt, ist im Kindergruppenalltag neben der deutschen lediglich der Einbezug der spanischen Sprache beobachtbar, Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch werden nicht berücksichtigt.

Dieser Sachverhalt ist nicht mit der Tatsache erklärbar, dass keine/r der PädagogInnen Sprachkenntnisse in Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch besitzt: Es bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, die Erstsprachen trotz fehlender Sprachkenntnisse auf Seiten der PädagogInnen einzubeziehen, indem beispielsweise bezüglich

- *Ausstattung in Sprachmaterialien* (Item 1) Sprachmaterialien in den Erstsprachen aller Kinder vorhanden sind,
- *Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)* (Item 2) in den Gruppenräumen eine Liste mit den Erstsprachen der Kinder sowie Informationen und Sprachtafeln mit Wörtern und deren Übersetzung in den Erstsprachen der Kinder aufgehängt sind,
- *Begrüßung und Verabschiedung* (Item 3) die PädagogInnen sich nach Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln in den Erstsprachen der Kinder erkundigen und diese verwenden oder in den Räumen Begrüßungs- und Abschiedsformeln in verschiedenen Sprachen visualisiert sind,
- *Allgemeiner Sprachgebrauch* (Item 4) alle Erstsprachen der Kinder pädagogisch geplant in die täglichen Routinen der Kindergruppe einbezogen sind und beispielsweise im Morgenkreis Lieder in allen Erstsprachen gesungen werden,
- *Anregung zur Kommunikation (Sprechen)* (Item 5) den Kindern Materialien, die zur Kommunikation anregen, in allen Erstsprachen zugänglich sind,
- *Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)* (Item 6) regelmäßig Hörbücher in allen Erstsprachen abgespielt oder externe VorleserInnen integriert werden,

- *PädagogIn-Kind-Interaktion* (Item 10) die PädagogInnen Interesse an den Erstsprachen der Kinder zeigen, indem sie sie beispielsweise nach Übersetzungen bestimmter Wörter fragen oder versuchen, sich einige Begriffe in den Erstsprachen der Kinder zu merken, um auf diese Weise ihnen und ihren Sprachen Wertschätzung zu zeigen,
- *Gruppenstruktur* (Item 11) pädagogisch geplante sprachliche Aktivitäten in allen Erstsprachen für einzelne Kinder sowie für Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache angeboten werden, indem z. B. Eltern zum Vorlesen oder Erzählen eingeladen werden.

Unter dem Aspekt der *PädagogIn-Kind-Interaktion* (Item 10) wurde beobachtet, dass die PädagogInnen keine Kinder aufgrund ihrer Erstsprachen bevorzugen und alle Kinder unabhängig von ihren Erstsprachen gleich behandeln. Allerdings steht diese Beobachtung im Widerspruch zu der Feststellung, dass die PädagogInnen der Kindergruppe *La Rueda* in ihre praktische Arbeit nur zwei der fünf Erstsprachen einbeziehen: Selbst, wenn kein Kind aufgrund seiner Erstsprache im Kindergruppenalltag *aktiv* bevorzugt wird, stellt der Einbezug von ausschließlich zwei der fünf vorhandenen Erstsprachen eine latent *passive* Bevorzugung der Kinder mit den Erstsprachen Deutsch und Spanisch dar.

3.4 Fazit: Der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda*

Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet:

Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um und wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

Die Frage kann in zwei Teilfragen untergliedert werden: Die erste Frage bezieht sich auf den konkreten praktischen Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda*, die zweite Frage dreht sich um die Auswirkungen, die der Umgang auf die Sprachbildung der Kinder hat. Mithilfe der empirisch gefundenen Ergebnisse lässt sich die erste Teilfrage beantworten, die Beantwortung der zweiten Teilfrage bildet den Gegenstand der Interpretation in Kapitel 4.

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit wird aus Perspektive der Interkulturellen Pädagogik betrachtet, deren Ansatz der Sichtweise und den Annahmen der Arbeit entspricht. Die Interkulturelle Pädagogik basiert auf der Annahme einer Gleichwertigkeit von Kulturen und Sprachen, auf der Anerkennung und Wertschätzung kultureller und sprachlicher Heterogenität

und beschäftigt sich mit dem pädagogischen Umgang mit kulturellen und sprachlichen Unterschieden. Mehrsprachigkeit wird in dem Zusammenhang nicht als Problem oder Defizit, sondern als Normalfall und Ressource für Bildungsprozesse verstanden. (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 77)

Zwei der ausgewählten elf Items, *Item 8 – Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität* sowie *Item 10 – PädagogIn-Kind-Interaktion*, dienen nicht nur der Beantwortung der Forschungsfrage, sondern lassen zudem Rückschlüsse darauf zu, inwiefern kulturelle Vielfalt von den PädagogInnen als Normalfall angesehen wird und ihr Umgang mit Mehrsprachigkeit damit dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, der Perspektive der Masterarbeit, entspricht.

Die PädagogInnen der Kindergruppe *La Rueda* behandeln alle Kinder unabhängig von ihren Erstsprachen gleich. Sie erkennen die sprachliche Heterogenität der Kinder an und erweisen ihnen unterschiedlichen Erstsprachen und Kulturen passiven Respekt, berücksichtigen allerdings in ihrer konkreten praktischen Arbeit im Kindergruppenalltag lediglich zwei der fünf vorhandenen Erstsprachen: Deutsch und Spanisch. Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch spielen in ihrer pädagogischen Arbeit keine Rolle.

Der passive Respekt der PädagogInnen drückt sich darin aus, dass sie wissen, welche Erstsprachen die Kinder haben, dass sie keine Unterhaltungen zwischen Kindern oder Aussagen und Erzählungen von Kindern in anderen Sprachen als Deutsch unterbrechen und dass sie oft verbal oder nonverbal reagieren, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen.

Allerdings finden geplante Aktivitäten zur Förderung des Sprechens und Sprachverstehens, wie beispielsweise Vorlesen und Erzählen, nur in Deutsch und Spanisch statt, die Kinder werden lediglich in Deutsch und Spanisch begrüßt und verabschiedet und die PädagogInnen interessieren sich nicht aktiv für die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder, indem sie beispielsweise versuchen, Begriffe in den anderen drei Erstsprachen der Kinder zu lernen. Sie ermuntern die Kinder nicht zur Kommunikation oder zum Präsentieren von Liedern, Gedichten oder Aufzählreimen in Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch und es sind keine Sprachtafeln in den Gruppenräumen aufgehängt. Die Kinder mit deutscher und spanischer Erstsprache werden von den PädagogInnen häufig und regelmäßig in ihren Erstsprachen angesprochen, die Kinder mit bosnischer, bulgarischer und luxemburgischer Erstsprache nicht.

Der Grund für die bevorzugte Verwendung der Erstsprachen Deutsch und Spanisch liegt im Programm der Kindergruppe, sie ist zweisprachig konzipiert und „entstand aus dem Wunsch heraus einen interkulturellen und kreativen sozialen Raum für Kinder zu schaffen, in dem sie in den Sprachen, Deutsch und Spanisch kommunizieren und interagieren können.“ (Verein Großes Schiff. Kindergruppen. La Rueda, zweisprachige Kindergruppe.) Obgleich die Sprachen Deutsch und Spanisch hervorgehoben werden, ist die Förderung der Mehrsprachigkeit ein zentrales Anliegen und ein Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Gruppe, so sind dem Programm zufolge mehrsprachige BetreuerInnen und ein mehrsprachiges Angebot in der Gruppe vorhanden und kulturelle Differenz wird als Ressource wahrgenommen. (vgl. ebd.) Der Beschreibung nach entspricht der pädagogische Ansatz, an dem sich die Arbeit der PädagogInnen in der Kindergruppe orientiert, der Sichtweise der Interkulturellen Pädagogik. In der Praxis wird dieser Ansatz jedoch nur zum Teil umgesetzt: Die Sprachkenntnisse des Personals und das pädagogische Angebot beschränken sich auf die Sprachen Deutsch und Spanisch, auf diese Weise wird Zweisprachigkeit, jedoch nicht Mehrsprachigkeit gefördert. Auch die Angabe, dass kulturelle Heterogenität als Ressource und Bereicherung wahrgenommen wird, lässt sich durch die Beobachtung der praktischen Arbeit der PädagogInnen nicht verifizieren: Im Laufe des Jahres werden nur Feste aus dem europäischen Kulturkreis und der christlichen Tradition gefeiert, mit Ausnahme eines aus der indigenen lateinamerikanischen Kultur. Die PädagogInnen fragen die Kinder nicht nach Festen, Traditionen oder Bräuchen, die bei ihnen zu Hause eine Rolle spielen, es gibt wenige Materialien, die kulturelle Diversität zeigen und es werden keine Requisiten anderer Kulturen pädagogisch geplant einbezogen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit die gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* passiv anerkennen, aber nicht aktiv fördern: Den Kindern ist es prinzipiell erlaubt ihre Erstsprachen zu gebrauchen und sie werden nicht dazu angehalten Deutsch zu sprechen, allerdings werden sie von den PädagogInnen nicht gezielt zur Kommunikation in ihren Erstsprachen – mit Ausnahme von Deutsch und Spanisch – angeregt.

Das Programm der Kindergruppe lässt auf einen bewussten pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit schließen. *Tatsächlich* entspricht der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik insoweit, dass sprachliche Heterogenität als Normalfall, nicht als Defizit oder Problem angesehen wird. Allerdings wird die vorhandene Mehrsprachigkeit nicht als Ressource für Bildungsprozesse wahrgenommen und fruchtbar gemacht:

Die PädagogInnen beschränken sich auf zwei der fünf vorhandenen Erstsprachen und setzen keine Angebote, um das *mehrsprachige* Potenzial in der Kindergruppe zu stärken und zu nutzen. Demzufolge erkennen sie die gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* passiv an, fördern und nutzen sie jedoch nicht aktiv für Bildungsprozesse.

4 Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse: Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen

Elementare Bildungseinrichtungen in Wien sind von Sprachenvielfalt geprägt: Im Jahr 2015/16 hatten 61,5 % der in Wiener Krippen und 62,5 % der in Wiener Kindergärten betreuten Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. (vgl. Statistik Austria 2016) Der Umgang mit der vorhandenen individuellen und gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit stellt eine Herausforderung für die praktische Arbeit der PädagogInnen dar, die in den Einrichtungen tätig sind. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie die PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt umgehen, Auswirkungen auf die Sprachbildung der Kinder hat. Der pädagogische Umgang mit sprachlicher Differenz wird so mit der Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in Zusammenhang gebracht.

Im ersten, empirischen Teil der Masterarbeit wird mittels teilnehmender Beobachtung erhoben, wie die PädagogInnen in einer bestimmten elementaren Bildungseinrichtung, der Kindergruppe *La Rueda*, mit der vorhandenen gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in ihrer praktischen Arbeit umgehen. Die Ergebnisse sind im vorangegangenen Kapitel 3.4 dargestellt.

Im folgenden zweiten, interpretativen Teil der Masterarbeit werden die Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele interpretiert, die Reich (2008, 32) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert. Aus der Interpretation werden Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder und ihre Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen innerhalb der Einrichtung auswirkt. Die Untersuchung ist eine Einzelfallanalyse, es wird lediglich eine Einrichtung bzw. die praktische Arbeit der fünf PädagogInnen, die in der Einrichtung tätig sind, untersucht. Für die Ergebnisse und Schlussfolgerungen wird daher nur in Hinblick auf die untersuchte Einrichtung Gültigkeit beansprucht, inwiefern sie verallgemeinert und auf andere Fälle übertragen werden können, gilt es in weiterführenden Studien zu untersuchen. (vgl. Kapitel 5.3)

4.1 Methodisches Vorgehen

Der Frage, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt, wird nicht empirisch nachgegangen. Vielmehr wird versucht, eine Verbindung von Praxis und Theorie herzustellen: Die empirischen Beobachtungen werden in Hinblick auf die theoretischen Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert, interpretiert und aus den Ergebnissen der Interpretation werden Schlussfolgerungen abgeleitet. Auf diese Weise wird von der Praxis auf die Theorie geschlossen, von empirischen Beobachtungen auf theoretische Annahmen.

Reich formuliert die mehrfach erwähnten Ziele von Sprachbildung ursprünglich für den Kindergarten (vgl. Reich 2008, 32), aus seinen Ausführungen geht jedoch hervor, dass er mit dem Begriff den gesamten elementarpädagogischen Bereich meint. Er verwendet die Begriffe Kindergarten und Elementarbereich synonym. (vgl. Reich 2008, 9ff/23)

Die Ziele der Sprachbildung gliedern sich nach Reich in das allgemeine Bildungsziel der Kommunikationsfähigkeit ein, das neben sprachlichem Handeln auch Körperausdruck, Mimik, Gestik, bildnerischen Ausdruck und nicht-sprachliche Lautäußerung umfasst. (vgl. Reich 2008, 32) Zu den Fähigkeiten des sprachlichen Handelns zählen nicht nur das Verfügen über sprachliche Mittel, sondern auch soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen. Reich formuliert folgende Ziele sprachlicher Bildung in elementaren Bildungseinrichtungen:

- (a) Das Kind kann mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen.
- (b) Das Kind kann seine Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern und versteht, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.
- (c) Das Kind kann Erzählungen folgen und entwickelt selbst Freude am Erzählen.
- (d) Das Kind kann Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen.
- (e) Das Kind kann den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben.

(vgl. Reich 2008, 32)

Um die empirischen Beobachtungen in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008, 32) interpretieren zu können, werden die Ziele zunächst den Items des Beobachtungsrasters zugeordnet. (vgl. Abb. 10) Die Ziele von Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen, die Reich beschreibt, dienen so als Anhaltspunkte, an denen die Effekte festgemacht werden, die der Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Gruppe *La Rueda* auf die Sprachbildung der Kinder hat. Auf diese Weise wird von der Empirie auf die Theorie geschlossen, vom beobachteten praktischen Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Kindergruppe auf dessen Effekte auf die Sprachbildung der in der Gruppe betreuten Kinder.

Ausschlaggebend für die Zuordnung ist, welche Ziele sprachlicher Bildung in den Beobachtungen welcher Aspekte sichtbar werden. Zu diesem Zweck werden die Ankerbeispiele und beispielhaften Ausprägungen der Items, die in der Skala zur Auswertung der empirischen Daten aufgeführt sind, unter dem Gesichtspunkt untersucht, inwiefern sie möglicherweise Rückschlüsse auf Reichs Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich zulassen. Dieser Schritt ist im Anhang dokumentiert (vgl. Kapitel 7.9) und bildet die Grundlage für die Zuordnung der Ziele zu den Beobachtungsaspekten (vgl. Abb. 10). Es wird erwartet, dass die in Kapitel 3.3 dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung Rückschlüsse auf die dem jeweiligen Beobachtungsaspekt zugeordneten Ziele zulassen. In diesem Sinne werden nach der Zuordnung der Ziele zu den Beobachtungsaspekten die in Kapitel 3.3 dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung nach Reich interpretiert, d. h. die Ziele von Sprachbildung werden als Anhaltspunkte verwendet, an denen die Effekte des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder festgemacht werden.

Auf Grundlage der so gewonnenen Erkenntnisse werden Aussagen darüber getroffen, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen innerhalb der Einrichtung auswirkt. Indem die empirischen Beobachtungen in Hinblick auf die theoretischen Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert, interpretiert und aus den Ergebnissen der Interpretation Schlussfolgerungen abgeleitet werden, wird eine Verbindung zwischen Praxis und Theorie hergestellt: Von der Praxis wird auf die Theorie geschlossen, von empirischen Beobachtungen auf theoretische Annahmen.

Die Schlussfolgerungen erheben nur für den Einzelfall Anspruch auf Gültigkeit. Um sie abzusichern und die Reichweite ihrer Gültigkeit auch für andere Fälle zu prüfen, sind weiterführende Untersuchungen notwendig, die u. a. die empirische Erhebung des

Sprachstands der Kinder sowie den Vergleich mit anderen elementarpädagogischen Einrichtungen beinhalten sollten. Diese durchzuführen ist allerdings in Hinblick auf den zu erwartenden Umfang der Masterarbeit nicht möglich. (vgl. Kapitel 5.3)

Item	Ziel sprachlicher Bildung nach Reich (2008, 32; s. o.)
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	
1 Ausstattung in Sprachmaterialien	-
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	-
II Betreuung und Pflege der Kinder	
3 Begrüßung und Verabschiedung	-
III Sprachliche Anregungen	
4 Allgemeiner Sprachgebrauch	Ziel (a), Ziel (b), Ziel (c), Ziel (d), Ziel (e)
5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	Ziel (a), Ziel (c), Ziel (d), Ziel (e)
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	Ziel (c)
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	Ziel (d)
IV Aktivitäten	
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	-
V Interaktionen	
9 Kind-Kind-Interaktion	Ziel (a), Ziel (b), Ziel (d), Ziel (e)
10 PädagogIn-Kind-Interaktion	Ziel (e)
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit	
11 Gruppenstruktur	Ziel (a), Ziel (b), Ziel (c)

Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items, a bis d – Ziele sprachlicher Bildung nach Reich (2008, 32)

Abb. 10: Zuordnung der Ziele sprachlicher Bildung nach Reich (2008, 32) zu den Items des Beobachtungsrasters

Das methodische Vorgehen besteht zusammenfassend darin, dass im ersten Schritt die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert, den Aspekten des Beobachtungsrasters zugeordnet werden. Im zweiten Schritt werden die empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf Reichs Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich interpretiert. Im dritten Schritt werden auf Grundlage der durch Interpretation gewonnenen Erkenntnisse Annahmen darüber formuliert, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Auf diese Weise wird der zweite Teil der zentralen Forschungsfrage operationalisiert und beobachtbar gemacht.

4.2 Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich nach Reich (2008)

In den folgenden Kapiteln werden die empirischen Beobachtungen in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008, 32) interpretiert und auf Grundlage der so gewonnenen Erkenntnisse werden Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung auswirkt.

Um die empirischen Beobachtungen in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008, 32) interpretieren zu können, werden die Ziele zunächst den Items des Beobachtungsrasters zugeordnet. (vgl. Abb. 10) Die Ziele von Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen, die Reich beschreibt, dienen so als Anhaltspunkte, an denen die Effekte festgemacht werden, die der Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Gruppe *La Rueda* auf die Sprachbildung der Kinder hat. Die Interpretation orientiert sich daher an den fünf Zielen, die Reich für die Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen formuliert. (vgl. Reich 2008, 32)

Es wird davon ausgegangen, dass, wenn sich die praktische Arbeit der PädagogInnen förderlich auf eines der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008, 32) auswirkt, sie sich insgesamt positiv auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen innerhalb der Einrichtung auswirkt.

Die Ausdrücke *sprachliche Bildungsprozesse* und *Prozesse von Sprachbildung* werden synonym verwendet.

4.2.1 Ziel (a): Das Kind kann mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen.

Die Beobachtungen, die im Zuge der empirischen Untersuchung hinsichtlich der Aspekte *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* sowie *Item 11 – Gruppenstruktur* protokolliert wurden, lassen Rückschlüsse auf Ziel (a) zu, d. h. sie machen sichtbar, ob die Kinder, die in der Kindergruppe *La Rueda* betreut werden, mit vertrauten Personen kommunizieren, sie verstehen und sich ihnen verständlich machen können.

Die PädagogInnen sprechen prinzipiell ihre eigene Erstsprache mit den Kindern, d. h. vier PädagogInnen sprechen Spanisch, ein/e PädagogIn spricht Deutsch. Die PädagogInnen mit Erstsprache Spanisch sprechen zeitweise Deutsch, z. B. in den ersten Tagen der Eingewöhnung von Kindern mit Erstsprache Deutsch oder wenn sie das Gefühl haben, die Kinder mit Erstsprache Deutsch verstehen sie nicht. In manchen Fällen übersetzen PädagogInnen Aussagen anderer PädagogInnen, die wichtige Informationen für die Kinder beinhalten, von Deutsch auf Spanisch bzw. umgekehrt. Auf diese Weise berücksichtigen sie die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder: 11 der 12 in der Kindergruppe *La Rueda* betreuten Kinder haben Deutsch als Erstsprache, fünf der Kinder Deutsch und Spanisch. Alle 12 Kinder haben Sprachkenntnisse in Deutsch und Spanisch und verwenden die beiden Sprachen funktional im Alltag.

Indem die PädagogInnen mit den Kindern auf Deutsch und Spanisch kommunizieren, wird der Großteil der Kinder häufig in seinen Erstsprachen angesprochen, zudem nutzen die PädagogInnen sowohl spontane Gelegenheiten als auch geplante Gruppenaktivitäten, um die Kinder gezielt zur Kommunikation in Deutsch und Spanisch anzuregen.

Der dargestellte Sprachgebrauch der PädagogInnen zeigt, dass sie im Rahmen ihres praktischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* Wert darauf legen, dass die Kinder mit ihnen kommunizieren und sie verstehen können.

Grundsätzlich ist es den Kindern erlaubt, eine von ihnen gewählte Sprache zu verwenden und sich in dieser zu unterhalten. Indem die PädagogInnen prinzipiell ihre eigene Erstsprache verwenden, entstehen im Kindergruppenalltag auf diese Weise häufig Gespräche, in denen PädagogInnen und Kinder verschiedene Sprachen sprechen. In solchen Gesprächen vergewissern sich die PädagogInnen, dass die Kinder sie verstehen und fragen selbst solange nach, bis sie meinen, die Kinder richtig verstanden zu haben.

Die PädagogInnen unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch, reagieren, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen und fügen zu den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern. Sie achten demzufolge darauf, dass sich die Kinder in der von ihnen selbst gewählten Sprache verständlich machen können.

Indem die Aktivitäten in der Gesamtgruppe begrenzt und die Kinder die meiste Zeit des Tages nicht in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden sind, bieten sich täglich vielfältige Möglichkeiten einerseits für die PädagogInnen, mit Kleingruppen oder einzelnen Kindern zu interagieren, andererseits für die Kinder, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden und ihre InteraktionspartnerInnen selbst zu wählen. Durch die Gestaltung der Gruppenstruktur tragen die PädagogInnen somit ebenfalls zur Unterstützung der Kinder bei der Kommunikation mit ihnen vertrauten Personen bei: Aus den protokollierten Beobachtungen geht hervor, dass bei den freien Aktivitäten nicht nur Kinder mit derselben Erstsprache miteinander kommunizieren, sondern dass sich die Kinder untereinander mischen und unabhängig von ihren Erstsprachen miteinander unterhalten.

Wie die Formulierung von Ziel (a) zeigt, wird mit Sprachbildung im Elementarbereich nach Reich unter anderem der Zweck verfolgt, dass Kinder mit vertrauten Personen kommunizieren können. (vgl. Reich 2008, 32) Da sich die empirische Beobachtung auf die Kindergruppe *La Rueda* beschränkt, können nur Aussagen über die Kommunikation der Kinder mit vertrauten Personen innerhalb der Einrichtung, mit PädagogInnen und anderen Kindern, getroffen werden, vertraute Personen außerhalb des institutionellen Kontexts können in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Sprechen und Zuhören der PädagogInnen den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angemessen ist: Wenn die Kinder etwas nicht zu verstehen scheinen, sprechen sie mit ihnen teilweise in ihrer Erstsprache, sie akzeptieren Antworten in anderen Sprachen und lassen den Kindern Zeit, Sätze zu formulieren. Die PädagogInnen setzen in ihrer praktischen Arbeit somit an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder an und tragen Sorge dafür, dass die Kinder mit ihnen kommunizieren, sie verstehen und sich ihnen verständlich machen können.

Die PädagogInnen erlauben den Kindern die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen, unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern, reagieren, wenn Kinder sie ansprechen, ungeachtet der Sprache, die die Kinder dabei verwenden, und geben ihnen täglich zahlreiche Möglichkeiten, ihre KommunikationspartnerInnen selbst auszusuchen,

sie erweitern damit die Möglichkeiten der Kinder, mit vertrauten Personen innerhalb der Kindergruppe zu kommunizieren und sich ihnen verständlich zu machen.

Die Interpretation der Beobachtungen, die im Zuge der empirischen Untersuchung hinsichtlich der Aspekte *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* und *Item 11 – Gruppenstruktur* protokolliert wurden, zeigt, dass der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* dazu beiträgt, dass die Kinder mit den vertrauten Personen in der Kindergruppe, den PädagogInnen und den anderen Kindern, kommunizieren, sie verstehen und sich ihnen verständlich machen können. Die Verständigung zwischen PädagogInnen und Kindern beschränkt sich auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder: Deutsch und Spanisch.

Daraus können folgende Schlussfolgerungen über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung gezogen werden:

Schlussfolgerung (1): PädagogInnen, die durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dazu beitragen, dass die Kinder mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen, können, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (2): PädagogInnen, die den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, und ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen und keine Unterhaltungen zwischen Kindern unterbrechen, erweitern die kindlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

4.2.2 Ziel (b): Das Kind kann seine Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern und versteht, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.

In diesem Kapitel wird analysiert, inwiefern sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt in der Kindergruppe darauf auswirkt, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können und verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen. Es wird davon ausgegangen, dass die Beobachtungen, die bezüglich der Dimensionen *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*,

Item 9 – Kind-Kind-Interaktion sowie *Item 11 – Gruppenstruktur* aufgezeichnet wurden, Hinweise darauf geben.

Indem die PädagogInnen den Kindern erlauben, andere Sprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten, schaffen sie die Voraussetzung dafür, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können. Die Kinder werden nicht dazu angehalten, bestimmte Sprachen zu verwenden, dies erweitert ihre Möglichkeiten, ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern zu äußern.

Die PädagogInnen unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern und schaffen damit die Grundlage dafür, dass die Kinder ihre Interessen sprachlich äußern und die Interessen anderer Kinder verstehen können.

Da die Aktivitäten in der Gesamtgruppe im Kindergruppenalltag begrenzt sind und die Kinder täglich vielfach die Möglichkeit haben, sich in kleinen Gruppen zusammenzufinden und ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen, bieten sich ihnen zahlreiche Gelegenheiten, sich mit anderen Kindern sprachlich auszutauschen und ihre eigenen Interessen sowie die Interessen der anderen Kinder zu verhandeln.

Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen den Kindern wie Schlagen und Schimpfen, halten die Kinder dazu an, über Konflikte zu sprechen und einander einfühlsam zu begegnen, regen positive Interaktionen an und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, dass die Kinder lernen, ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern zu äußern und die Interessen, die andere Kinder ausdrücken, zu verstehen.

Es wurde beobachtet, dass die PädagogInnen selbst in Bezug auf dieses Ziel als Vorbilder agieren, sie hören anderen zu und verhalten sich einfühlsam. Zudem helfen sie den Kindern, ein angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln, indem sie sie beispielsweise dazu anhalten, über Konflikte zu sprechen, sozial weniger integrierte Kinder dazu anregen, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen und den Kindern helfen, Gefühle anderer zu verstehen. Mit diesem Verhalten tragen die PädagogInnen ebenfalls zu dem Ziel bei, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können und verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.

Zusammenfassend lassen die Beobachtungen, die hinsichtlich der Aspekte *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* sowie *Item 11 – Gruppenstruktur* in Bezug auf Ziel (b) der Sprachbildung im Elementarbereich analysiert wurden, den Schluss zu,

dass sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* förderlich darauf auswirkt, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können und verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.

Einerseits schaffen die PädagogInnen die Rahmenbedingungen dafür, indem sie den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie mit anderen Kindern kommunizieren, selbst zu wählen und keine Unterhaltungen zwischen Kindern unterbrechen. Auf diese Weise erweitern sie die Möglichkeiten der Kinder, sich sprachlich auszudrücken. Die Kinder haben täglich vielfältige Möglichkeiten, ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen, es bieten sich ihnen somit zahlreiche Gelegenheiten, sich mit anderen Kindern sprachlich auszutauschen und die eigenen Interessen sowie die Interessen der anderen Kinder zu verhandeln.

Andererseits fördern die PädagogInnen die Kinder in Hinblick auf das Ziel aktiv durch ihr Verhalten, indem sie negative Interaktionen zwischen den Kindern unterbrechen, die Kinder dazu anhalten, über Konflikte zu sprechen, ihnen helfen, einander einfühlsam zu begegnen und sich vergewissern, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Die PädagogInnen agieren als Vorbilder, indem sie zuhören und einfühlsam sind und den Kindern so helfen, ein angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können und verstehen, welche Interessen die anderen Kinder zum Ausdruck bringen.

Aus der Interpretation der dargestellten Beobachtungen lässt sich zusätzlich zu den bereits formulierten Schlussfolgerungen folgende Annahme über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung ableiten:

Schlussfolgerung (3): PädagogInnen, die die Kinder durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dabei unterstützen, ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern zu können und zu verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

4.2.3 Ziel (c): Das Kind kann Erzählungen folgen und entwickelt selbst Freude am Erzählen.

Um zu prüfen, wie sich der praktische Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* darauf auswirkt, dass die in der Gruppe betreuten Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln, werden die Aspekte, die hinsichtlich *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 6 – Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)* sowie *Item 11 – Gruppenstruktur* beobachtet wurden, untersucht.

Die PädagogInnen achten darauf, dass die Kinder sie verstehen. Die PädagogInnen, die im Kindergruppenalltag prinzipiell in ihrer Erstsprache Spanisch kommunizieren, sprechen in Situationen, in denen sie das Gefühl haben, die Kinder verstehen sie nicht, Deutsch, da alle in der Gruppe betreuten Kinder Sprachkenntnisse in Deutsch haben. Zudem übersetzen PädagogInnen teilweise Aussagen anderer PädagogInnen von Deutsch auf Spanisch und umgekehrt. Das Sprechen und Zuhören der PädagogInnen ist den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder somit angemessen. Durch ihren Sprachgebrauch tragen die PädagogInnen dafür Sorge, dass die Kinder ihren Aussagen folgen können.

Auch das Abspielen von Audioaufnahmen, das einen wiederkehrenden Bestandteil des Kindergruppenalltags darstellt, fördert die Kinder dahingehend, dass sie lernen, Erzählungen zu folgen.

Zur Förderung des Sprachverständnisses, das eng damit verbunden ist, dass ein Kind Erzählungen folgen kann, nutzen die PädagogInnen sowohl konkrete situationsbezogene Anlässe in verschiedenen Lebensbereichen der Kinder als auch geplante Aktivitäten. Das Vorlesen und Erzählen hat einen festen Platz im Kindergruppenalltag: Zur Einleitung der Ruhestunde lesen die PädagogInnen Bücher vor, die die Kinder selbst auswählen.

Die PädagogInnen unterbrechen keine Erzählungen von Kindern und schaffen damit die Grundlage für die Entwicklung von Freude am Erzählen. Sie reagieren oft verbal oder nonverbal, ungeachtet der Sprache, in der sie die Kinder ansprechen, und fügen den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern, die positive Reaktion der PädagogInnen auf die Erzählungen der Kinder wirkt sich förderlich darauf aus, dass sie Freude am Erzählen entwickeln.

Da die Kinder die meiste Zeit des Tages nicht in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden sind, bieten sich ihnen täglich viele Möglichkeiten, ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen. Doch nicht nur ihre KommunikationspartnerInnen können sie selbst aussuchen,

sondern auch die Sprache, in der sie kommunizieren. Die PädagogInnen halten die Kinder nicht zum Gebrauch bestimmter Sprachen an und erweitern so ihre Möglichkeiten, sich sprachlich auszudrücken. Der hohe Grad an Selbstbestimmung dabei, wie und mit wem die Kinder kommunizieren, unterstützt sie in ihrer Entwicklung von Freude am Erzählen.

Die PädagogInnen nutzen sowohl spontane Gelegenheiten als auch geplante Gruppenaktivitäten wie beispielsweise den Morgenkreis, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen: Sie bringen den Kindern Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime bei und ermuntern sie häufig, Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime in der Gruppe zu präsentieren. Diese sprachlichen Ausdrucksformen werden auch pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag integriert. Die PädagogInnen ermuntern die Kinder zu Gesprächen untereinander und verwickeln sie in Unterhaltungen, indem sie sie häufig ansprechen und ihnen Fragen stellen, die teilweise längere und komplexere Antworten erfordern, z. B. nach Kausalzusammenhängen, Ort-, Zeit- oder Richtungsangaben, Gegenstandsbeschreibungen oder Funktionsweisen. Durch ihre zahlreichen Anregungen zur Kommunikation tragen sie dazu bei, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln.

Zudem sind einige Materialien in verschiedenen Funktionsbereichen für die Kinder zugänglich, die zur Kommunikation anregen und Anlässe zum Erzählen darstellen: Bücher, CDs mit Kinderliedern, eine Pinnwand mit Zeichnungen der Kinder, die Gelegenheit zu Gesprächen über die Bilder bietet, sowie verschiedene Materialien, die als Requisiten für Rollenspiele dienen.

Zusammenfassend sorgen die PädagogInnen durch ihren Sprachgebrauch, der den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angemessen ist, dafür, dass die Kinder ihren Aussagen folgen können. Sie tragen durch geplante Aktivitäten wie beispielsweise regelmäßiges Vorlesen oder Abspielen von Audioaufnahmen dazu bei, dass die Kinder Erzählungen folgen können und nutzen zu diesem Zweck auch spontan konkrete situationsbezogene Anlässe in verschiedenen Lebensbereichen der Kinder. Die PädagogInnen kommunizieren in Deutsch und Spanisch, sie lesen Bücher in den beiden Sprachen vor und spielen Audioaufnahmen in Deutsch und Spanisch ab. Man muss das Ergebnis daher konkretisieren: Die PädagogInnen sorgen dafür, dass die Kinder Erzählungen *in Deutsch und Spanisch* folgen können.

Die Kinder können ihre KommunikationspartnerInnen sowie die Sprache, in der sie kommunizieren, zumeist selbst wählen. Die PädagogInnen unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern sowie Erzählungen von Kindern, reagieren, wenn sie angesprochen werden und fügen den Aussagen der Kinder Informationen hinzu,

um ihre Ideen zu erweitern. Sie bringen den Kinder Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime bei und ermuntern sie, Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime in der Gruppe zu präsentieren. Die PädagogInnen regen die Kinder zu Gesprächen untereinander an und verwickeln sie in Unterhaltungen, sie nutzen sowohl spontane Gelegenheiten als auch geplante Gruppenaktivitäten, um den Kindern Impulse zur sprachlichen Interaktion zu geben. Zudem sind Materialien in verschiedenen Funktionsbereichen für die Kinder zugänglich, die Anlässe zur Kommunikation darstellen. Auf diese Weise fördern die PädagogInnen, dass die Kinder Freude am Erzählen entwickeln.

Die Beobachtungen, die in Hinblick auf *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 6 – Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)* sowie *Item 11 – Gruppenstruktur* protokolliert und bezüglich Ziel (c) der Sprachbildung im Elementarbereich interpretiert wurden, lassen darauf schließen, dass der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* dazu beiträgt, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln. Dabei ist aufgrund des Sprachgebrauchs der PädagogInnen eine Einschränkung zu treffen: Der Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Gruppe wirkt sich förderlich darauf aus, dass die Kinder Erzählungen *in Deutsch und Spanisch* folgen können und selbst Freude am Erzählen *in Deutsch und Spanisch* entwickeln.

Zusätzlich zu den in den bereits gezogenen Schlussfolgerungen ergibt die Interpretation der Beobachtungen, die in Hinblick auf Ziel (c) untersucht wurden, folgende Annahme über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung:

Schlussfolgerung (4): PädagogInnen, die durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dazu beitragen, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

4.2.4 Ziel (d): Das Kind kann Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen.

Das vierte Ziel von Sprachbildung im Elementarbereich ist nach Reich, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können. (vgl. Reich 2008, 32) Um zu prüfen, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* bezüglich dieses Ziels auswirkt, werden die Beobachtungen analysiert, die in Bezug auf *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 7 – Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten* sowie *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* erhoben wurden.

Die PädagogInnen verwenden im Kindergruppenalltag und in der Kommunikation mit den Kindern prinzipiell ihre eigene Erstsprache, bei vier PädagogInnen ist diese Spanisch, bei einer/m PädagogIn Deutsch. In Situationen, in denen die PädagogInnen, die ansonsten Spanisch sprechen, das Gefühl haben, das Kind, mit dem sie gerade kommunizieren, versteht sie nicht, sprechen sie Deutsch.

Teilweise übersetzen PädagogInnen Aussagen anderer PädagogInnen, die wichtige Informationen für die Kinder beinhalten, von Deutsch auf Spanisch bzw. umgekehrt.

Da 11 der 12 in der Gruppe betreuten Kinder Deutsch als Erstsprache haben, fünf Kinder Deutsch sowie Spanisch als Erstsprachen haben und alle Kinder Sprachkenntnisse in Deutsch und Spanisch besitzen, sorgen die PädagogInnen durch ihren Sprachgebrauch dafür, dass die Kinder ihre Erklärungen nachvollziehen können.

Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern wie die Verwendung von Schimpfwörtern oder Schlagen und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Auf diese Weise tragen sie zu dem Ziel bei, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen können.

Die PädagogInnen setzen in ihrer praktischen Arbeit nicht nur an den sprachlichen, sondern auch an den kognitiven Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes an, um dessen Entwicklung angemessen zu fördern. Die PädagogInnen sprechen mit den Kindern häufig über logische Abfolgen und Beziehungen, wie beispielsweise über die Abfolge täglicher Ereignisse, über Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe und Form von Dingen und über Ursache- und Wirkungszusammenhänge.

Auf diese Weise wird nicht nur gefördert, dass die Kinder Erklärungen der PädagogInnen nachvollziehen können, sondern auch, dass sie selbst Sachverhalte der Welt, die sie umgibt, begreifen und sprachlich zum Ausdruck bringen können.

Materialien zur Förderung kognitiver Fähigkeiten wie beispielsweise Spiele zu Gleichheit bzw. Ungleichheit, zu Größe, Farbe und Form von Dingen oder Sortierspiele sind den Kindern frei zugänglich und stellen ebenfalls Anlässe für erklärende Gespräche zwischen PädagogInnen und Kindern sowie für das sprachliche Erfassen von Gegebenheiten der äußeren Welt durch die Kinder dar.

Die PädagogInnen unterstützen die kindliche Begriffsentwicklung, die das Erkennen von Gleichheit und Unterschiedlichkeit, das Ordnen, Klassifizieren und Reihenfolgen bilden, das Zuordnen von Raum- und Lagebeziehungen und das Erkennen von Ursache- und Wirkungszusammenhängen umfasst. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 74 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 33) Dabei beziehen sie sich auf konkrete Erfahrungen der Kinder und vermitteln die Begriffe angemessen, das heißt die Begriffsvermittlung entspricht dem Alter und den kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Auf diese Weise sorgen die PädagogInnen dafür, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen können.

Die PädagogInnen fördern auch das sprachliche Erfassen von Sachverhalten der äußeren Welt: Sie nutzen einige spontane Gelegenheiten sowie geplante Gruppenaktivitäten, um die Kinder zur Kommunikation in ihren Erstsprachen Deutsch und Spanisch anzuregen und stellen den Kindern Fragen, die u. a. längere und komplexere Antworten erfordern, z. B. nach Kausalzusammenhängen, Ort-, Zeit- oder Richtungsangaben, Gegenstandsbeschreibungen oder Funktionsweisen. Allerdings tun sie dies ausschließlich in ihren Erstsprachen Deutsch und Spanisch.

Die PädagogInnen lassen den Kindern ausreichend Zeit, um Sätze zu formulieren und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich zu erfassen.

Sie ermuntern die Kinder dazu, über ihre Erlebnisse im Tagesverlauf zu sprechen, sich den Ablauf einer Handlung zu vergegenwärtigen oder ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen. Auf diese Weise lernen die Kinder anhand konkreter Alltagserfahrungen die Tatsachen der Welt, in der sie leben, sprachlich zu erfassen. Indem sie den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie in der Gruppe kommunizieren, selbst zu wählen und sie die Kinder nicht dazu zwingen, bestimmte Sprachen zu verwenden, erweitern sie die Möglichkeiten der Kinder, die Tatsachen der Welt, die sie umgibt, sprachlich zu begreifen.

Den Kindern sind einige Materialien in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich, die ihnen als Anlässe für das sprachliche Erfassen von Sachverhalten der äußeren Welt dienen, z. B. Puppen, Spielsachen, Tiere und Bücher. Auch Zeichnungen der Kinder bieten Gelegenheit zu Gesprächen und das sprachliche Begreifen von Gegebenheiten der äußeren Welt.

Fasst man die Beobachtungen zusammen, unterstützen die PädagogInnen die in der Gruppe betreuten Kinder hinsichtlich des Ziels, Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen zu können:

Sie setzen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder an und sorgen so dafür, dass diese ihren Erklärungen folgen können.

Sie unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern und vergewissern sich, dass die Kinder ihre Erklärungen verstehen.

Die PädagogInnen sprechen mit den Kindern häufig über logische Abfolgen und Beziehungen und ermuntern sie dazu, über Erlebnisse im Tagesverlauf zu sprechen, sich den Ablauf einer Handlung zu vergegenwärtigen oder ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären. Auf diese Weise fördern sie die Kinder anhand konkreter Alltagserfahrungen dabei, Sachverhalte der Welt, die sie umgibt, zu begreifen und sprachlich zum Ausdruck zu bringen.

Den Kindern sind Materialien zur Förderung kognitiver Fähigkeiten zugänglich, die Anlässe für erklärende Gespräche zwischen PädagogInnen und Kindern sowie für das sprachliche Erfassen von Gegebenheiten der äußeren Welt durch die Kinder darstellen.

Die PädagogInnen nutzen einige spontane Gelegenheiten sowie geplante Gruppenaktivitäten, um den Kindern Begriffe ihrem Alter und ihren kognitiven Fähigkeiten angemessen zu vermitteln und sorgen so dafür, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen können.

Spontan sowie geplant regen sie die Kinder zur Kommunikation in Deutsch und Spanisch an, stellen ihnen in Deutsch und Spanisch Fragen, die u. a. längere und komplexere Antworten erfordern und lassen ihnen ausreichend Zeit, um Sätze zu formulieren. Auf diese Weise fördern sie die Kinder dabei, Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich zu erfassen.

Indem die PädagogInnen den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen, erweitern sie die Möglichkeiten der Kinder, die Tatsachen der Welt, die sie umgibt, sprachlich zu begreifen.

Die Beobachtungen, die hinsichtlich *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 7 – Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten* sowie *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* protokolliert wurden, lassen folglich darauf schließen,

dass die PädagogInnen die Kinder durch ihren Umgang mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Gruppe hinsichtlich des Ziels (d) von Sprachbildung im Elementarbereich fördern und dazu beitragen, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können. Allerdings beschränken sich ihre Bemühungen auf die Erstsprachen Deutsch und Spanisch, das heißt die Kinder werden dabei unterstützt, dass sie Erklärungen auf Deutsch und Spanisch nachvollziehen und Sachverhalte der Welt, die sie umgibt, in Deutsch und Spanisch zum Ausdruck bringen können.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich neben den bisherigen Schlussfolgerungen folgende Annahmen über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung ableiten:

Schlussfolgerung (5): PädagogInnen, deren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sich förderlich darauf auswirkt, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können, unterstützen die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (6): Die Möglichkeiten der Kinder, sich in einer Einrichtung sprachlich zu bilden, sind direkt abhängig von den Sprachen, die die PädagogInnen spontan sowie pädagogisch geplant in der Einrichtung verwenden.

Schlussfolgerung (7): Das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ermöglicht den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren.

4.2.5 Ziel (e): Das Kind kann den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben.

Um zu untersuchen, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf das fünfte und letzte Ziel von Sprachbildung im Elementarbereich, das Reich (2008, 32) formuliert, auswirkt, werden die Beobachtungen analysiert, die in Hinblick auf *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* und *Item 10 – PädagogIn-Kind-Interaktion* erhoben wurden.

Anhand der Ausprägungen dieser vier Items wird analysiert, inwiefern sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit darauf auswirkt, dass die Kinder in der Gruppe den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben können. (vgl. ebd.)

Wie bereits mehrfach erwähnt sprechen die PädagogInnen prinzipiell ihre eigene Erstsprache mit den Kindern, d. h. vier PädagogInnen sprechen Spanisch, ein/e PädagogIn spricht Deutsch. Die PädagogInnen mit Erstsprache Spanisch sprechen Deutsch, wenn sie das Gefühl haben, die Kinder verstehen sie nicht. Teilweise übersetzen PädagogInnen die Aussagen anderer PädagogInnen, die beispielsweise Regeln, die für alle gelten, beinhalten, von Deutsch auf Spanisch bzw. umgekehrt. Die PädagogInnen sorgen auf diese Weise dafür, dass die Kinder, die alle Sprachkenntnisse in Deutsch und Spanisch haben, sie verstehen. Sie schaffen so die Voraussetzung dafür, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen können.

Das Sprechen der PädagogInnen ist nicht nur den sprachlichen, sondern auch den kognitiven Fähigkeiten der Kinder angemessen. Dies stellt eine weitere Voraussetzung dafür dar, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen können.

Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern wie die Verwendung von Schimpfwörtern oder Schlagen und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Diese Beobachtung zeigt, dass die PädagogInnen gezielt darauf achten, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen. Die Interaktionen zwischen den Kindern sind in der Regel positiv, die Kinder leben im Kindergruppenalltag meist konfliktlos zusammen und Konflikte zwischen den Kindern können durch Intervention der PädagogInnen gelöst werden, das lässt darauf schließen, dass die Bemühungen der PädagogInnen erfolgreich sind und die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen.

Die PädagogInnen erlauben den Kindern die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen und erweitern damit ihre Möglichkeiten, sich sprachlich auszudrücken.

Sie nutzen einige Gelegenheiten und planen Aktivitäten, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen, sie stellen ihnen Fragen, führen Gespräche mit ihnen und fügen den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern. Auf diese Weise fördern sie die Kinder dabei, die Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben zu können. Die Anregungen zur Kommunikation sowie die Gespräche finden auf Deutsch und Spanisch statt, sie beschränken sich damit auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder.

Für die Kinder sind einige Materialien, die zur Kommunikation anregen, in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich. Diese Materialien dienen den Kindern als Anlässe, um Begebenheiten ihrer seelischen und sozialen Welt sprachlich wiederzugeben.

Die PädagogInnen helfen den Kindern, ein angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln, indem sie sie beispielsweise dazu anhalten, über Konflikte zu sprechen, anstatt sich zu schlagen, und einander zuzuhören. Auf diese Weise unterstützen sie die Kinder dabei zu lernen, Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiederzugeben.

Die Beobachtungen, die bezüglich *Item 4 – Allgemeiner Sprachgebrauch*, *Item 5 – Anregung zur Kommunikation (Sprechen)*, *Item 9 – Kind-Kind-Interaktion* und *Item 10 – PädagogIn-Kind-Interaktion* gemacht und in Hinblick auf Ziel (e) interpretiert wurden, lassen sich folgendermaßen resümieren:

Die PädagogInnen sorgen dafür, dass die Kinder sie verstehen, ihre Kommunikation ist den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder angemessen. Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen können.

Eine zentrale Beobachtung ist, dass die PädagogInnen negative Interaktionen zwischen Kindern unterbrechen und sich vergewissern, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Sie achten demnach gezielt darauf, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen. Die Tatsache, dass die Kinder im Kindergruppenalltag größtenteils konfliktlos zusammenleben bzw. Konflikte zwischen den Kindern durch Intervention der PädagogInnen gelöst werden können, zeigt, dass die Bemühungen der PädagogInnen erfolgreich sind und die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens verstehen.

Die PädagogInnen erlauben den Kindern die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen und erweitern damit ihre Möglichkeiten, sich sprachlich auszudrücken.

Sie regen die Kinder zur Kommunikation an, stellen ihnen Fragen und binden sie in Gespräche ein und fördern sie so dabei, Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben zu können. Zudem sind den Kindern einige Materialien zugänglich, die sie zur Kommunikation anregen und ihnen als Anlässe dienen, Begebenheiten ihrer seelischen und sozialen Welt sprachlich wiederzugeben.

Die PädagogInnen halten die Kinder dazu an über Konflikte zu sprechen und einander zuzuhören. Auf diese Weise unterstützen sie die Kinder ebenfalls dabei zu lernen, Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiederzugeben.

Zusammenfassend lassen die Beobachtungen, die in Hinblick auf Ziel (e) interpretiert wurden, den Schluss zu, dass die PädagogInnen die Kinder durch ihren Umgang mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit dabei unterstützen, den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einzusehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiederzugeben. Die Unterstützung leisten sie in ihren eigenen Erstsprachen Deutsch und Spanisch.

Aus diesen durch Interpretation gewonnenen Erkenntnissen lässt sich zusätzlich zu den bereits formulierten Annahmen folgende Schlussfolgerung über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung ableiten:

Schlussfolgerung (8): PädagogInnen, deren praktische Arbeit sich positiv darauf auswirkt, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben können, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

4.2.6 Weitere Schlussfolgerung

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten acht Schlussfolgerungen basieren auf der Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert. In diesem Kapitel wird eine weitere Schlussfolgerung beschrieben, die ebenfalls aus der Interpretation der Ergebnisse der empirischen Untersuchung abgeleitet wird, allerdings nicht im Zusammenhang mit Reichs fünf Zielen von Sprachbildung steht.

Die Forschungsfrage bezieht sich darauf, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung auswirkt. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung steht dabei die praktische Arbeit der PädagogInnen im Kindergruppenalltag.

Von den 11 Aspekten, die in der Kindergruppe beobachtet wurden, werden sieben zur Interpretation der Ergebnisse in Hinblick auf Reichs fünf Ziele herangezogen. (vgl. Kapitel 4.1)

Zwei der übrigen vier Beobachtungsaspekte, *Item 1 – Ausstattung in Sprachmaterialien* und *Item 2 – Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)*, spielen bei der Interpretation eine untergeordnete Rolle, da sie keine direkten Hinweise auf die praktische Arbeit der PädagogInnen in der Einrichtung liefern. Sie werden lediglich zur argumentativen Unterstützung von Schlussfolgerung (4) und (5) angeführt. Die Ergebnisse der Beobachtung von *Item 3 – Begrüßung und Verabschiedung* fließen in die Interpretation des Sprachgebrauchs der PädagogInnen ein und werden daher nicht gesondert betrachtet.

Aus *Item 8 – Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität* lässt sich jedoch eine weitere Schlussfolgerung bezüglich der Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die kindliche Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen ableiten:

Schlussfolgerung (9): Durch den anerkennenden Umgang mit sprachlicher Vielfalt fördern die PädagogInnen die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Die Beobachtungen zeigen, dass die Verschiedenartigkeit, die in der Kindergruppe sichtbar ist, primär sprachlich ist: Die Vielfalt, die in den für die Kinder zugänglichen Materialien dargestellt ist, bezieht sich vor allem auf Sprache, es gibt verhältnismäßig viele Materialien in spanischer Sprache, vor allem Bücher und CDs mit Kinderliedern, sowie einige Materialien in anderen Sprachen, z. B. CDs mit Kinderliedern in Englisch und Portugiesisch.

Die PädagogInnen drücken keine Vorurteile aus und begegnen den Kindern respektvoll, unabhängig von der Sprache, die sie verwenden. Die Berücksichtigung von sprachlicher Verschiedenartigkeit gehört zum Kindergruppenalltag, die Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht und Lieder in verschiedenen Sprachen werden regelmäßig in musikalische Aktivitäten einbezogen.³²

Indem die PädagogInnen die Namen der Kinder nicht eindeutschen, ihnen unabhängig von der Sprache, die sie verwenden, respektvoll begegnen und sprachliche Verschiedenartigkeit im Kindergruppenalltag berücksichtigen, gehen sie anerkennend mit sprachlicher Vielfalt um und schaffen Situationen, in denen sich die Kinder sprachlich selbst betätigen sowie frei äußern können. Alle Kinder in der Gruppe können diese Situationen für ihre Sprachaneignung nutzen und folglich an den sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung teilhaben.

³² Dass sich die musikalischen Aktivitäten auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder beschränken, wurde bereits mehrfach erwähnt und in Schlussfolgerung (5) aufgegriffen. Im vorliegenden Zusammenhang ist dieser Aspekt nicht von Bedeutung.

4.3 Fazit: Auswirkungen des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung

Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit setzt sich aus zwei Teilfragen zusammen:

Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um und wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

Im ersten Teil der Masterarbeit (Kapitel 3) wird der Frage nachgegangen, wie die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit umgehen. Die Frage wird empirisch mittels teilnehmender Beobachtung in der Kindergruppe untersucht, die Ergebnisse sind in Kapitel 3.3 dargestellt. In Kapitel 3.4 wird die erste Teilfrage der zentralen Forschungsfrage beantwortet.

Anschließend wird in Kapitel 4 der zweiten Teilfrage nachgegangen, der Frage, wie sich der Umgang der PädagogInnen auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Um die Frage zu beantworten, werden im zweiten Teil der Masterarbeit zunächst die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert, interpretiert und aus der Interpretation Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung auswirkt. (vgl. Kapitel 4.2) In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse zusammengefasst, es dient der Beantwortung der zweiten Teilfrage der zentralen Forschungsfrage:

Wie wirkt sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung aus?

Es wird untersucht, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung auswirkt. Sprachliche Bildungsprozesse, also Prozesse von Sprachbildung, sind nach Reich alle Maßnahmen, die in einer Einrichtung dazu dienen Situationen zu schaffen, in denen sich ein Kind sprachlich selbst bilden kann.

Sprachbildungsprozesse richten sich an alle Kinder unabhängig von ihrem Sprachbeherrschungsstand, sie beruhen auf kommunikativer Didaktik und laufen in allen sprachlichen Handlungen ab. Die Hauptaufgabe sprachlicher Bildungsprozesse im Elementarbereich besteht darin, der sprachlichen Selbstbildungskraft des Kindes Gelegenheit zur Betätigung zu bieten. (vgl. Reich 2008,13/34)

Untersucht man demnach die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in einer Einrichtung, untersucht man, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit darauf auswirkt, dass die Kinder Situationen, die die PädagogInnen für die sprachliche Selbstbildung der Kinder schaffen, für ihre Sprachaneignung nutzen können.

Nachfolgend werden die Schlussfolgerungen, die sich aus der Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse hinsichtlich der Auswirkungen des pädagogischen Umgangs auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen ergeben, zusammengefasst und die wichtigsten Beobachtungsaspekte, auf denen die Annahmen beruhen, dargestellt.

Da die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich interpretiert werden, die Reich (2008, 32) formuliert, orientiert sich der Großteil der Annahmen an diesen Zielen. Die Schlussfolgerungen (1), (3), (4) (5) und (8) beziehen sich konkret auf die Ziele und setzen sich mit der Frage auseinander, welche Auswirkungen ein pädagogischer Umgang mit Mehrsprachigkeit, der die Ziele fördert bzw. behindert, auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung hat.

Schlussfolgerung (1): PädagogInnen, die durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dazu beitragen, dass die Kinder mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen, können, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Das erste der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich ist nach Reich, dass die Kinder mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen, können. (vgl. Reich 2008, 32) Die Interpretation der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung zeigt, dass die PädagogInnen zahlreiche Maßnahmen ergreifen um Situationen zu schaffen, in denen sich die Kinder in Hinblick auf dieses Ziel sprachlich selbst bilden können: Der Sprachgebrauch der PädagogInnen ist den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angemessen, die PädagogInnen sorgen auf diese Weise dafür, dass die Kinder sie verstehen können. Die PädagogInnen nutzen zahlreiche Gelegenheiten, sowohl spontan als auch geplant, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen.

Indem sie den Kindern erlauben die Sprache, in der sie kommunizieren, und während des Großteils des Tages auch ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen, keine Unterhaltungen zwischen Kindern unterbrechen und sich teilweise durch Nachfragen vergewissern, ob sie ein Kind richtig verstanden haben, erweitern sie die kindlichen Möglichkeiten, mit vertrauten Personen innerhalb der Kindergruppe zu kommunizieren und sich ihnen verständlich zu machen.

Zusammenfassend tragen die PädagogInnen durch ihren Umgang mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe dazu bei, dass die Kinder mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen, können. Sowohl durch geplantes als auch durch spontanes sprachliches Handeln fördern sie die Sprachbildung der Kinder, das heißt sie schaffen zahlreiche Situationen, in denen sich die Kinder in Hinblick auf das erste Ziel sprachlicher Bildung im Elementarbereich selbst bilden können und geben ihnen Raum für freie Äußerungen. (vgl. Reich 2008, 13/34f) Es wurde beobachtet, dass sich die Maßnahmen der PädagogInnen an alle Kinder gleichermaßen richten, auf diese Weise ermöglichen die PädagogInnen allen Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (2): PädagogInnen, die den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, und ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen und keine Unterhaltungen zwischen Kindern unterbrechen, erweitern die kindlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Nach Reich spielt der Raum für freie Äußerungen eine zentrale Rolle für die Sprachbildung: Im Elementarbereich meint Sprachbildung die Selbstbildung des Kindes, pädagogische Maßnahmen zur Sprachbildung zielen darauf ab Situationen zu schaffen, in denen sich das Kind sprachlich selbst bilden kann. Diese Situationen sind idealerweise abwechslungsreich, entsprechen den Interessen des Kindes und geben ihm Raum für freie Äußerungen. (vgl. Reich 2008, 13/34f)

Die Beobachtungen belegen, dass die PädagogInnen den Kindern viel Raum für freie Äußerungen geben und dadurch ihrer sprachlichen Selbstbildungskraft zahlreiche Gelegenheiten zur Betätigung bieten: Während des Großteils des Tages sind die Kinder nicht in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden und haben die Möglichkeit, sich in selbstgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden. Die PädagogInnen geben den Kindern so zahlreiche Gelegenheiten, ihre KommunikationspartnerInnen im Kindergruppenalltag selbst auszusuchen. Sie halten die Kinder nicht dazu an, bestimmte Sprachen zu verwenden und erlauben ihnen die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen.

Zudem unterbrechen sie keine Unterhaltungen zwischen Kindern und reagieren verbal oder nonverbal, wenn ein Kind sie anspricht, ungeachtet der Sprache, die es dabei verwendet.

Indem die PädagogInnen den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, und ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen und keine Unterhaltungen zwischen Kindern unterbrechen, schaffen sie für die Kinder zahlreiche Möglichkeiten, sich sprachlich selbst zu bilden bzw. an Prozessen von Sprachbildung in der Einrichtung teilzuhaben.

Schlussfolgerung (3): PädagogInnen, die die Kinder durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dabei unterstützen, ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern zu können und zu verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Das zweite der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich ist nach Reich, dass die Kinder ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern können und verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen. (vgl. Reich 2008, 32)

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung zeigen, dass die PädagogInnen durch ihren Umgang mit der in der Kindergruppe vorhandenen Mehrsprachigkeit Situationen schaffen, in denen sich die Kinder in Hinblick auf dieses Ziel selbst bilden können: Sie erlauben den Kindern, die Sprache, in der sie mit anderen Kindern kommunizieren, und zumeist auch ihre InteraktionspartnerInnen selbst zu wählen und unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern. Auf diese Weise erweitern sie die Möglichkeiten der Kinder, ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern zu äußern und zu verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen. Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen, halten die Kinder dazu an, über Konflikte zu sprechen und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Dadurch tragen sie ebenfalls dazu bei, dass die Kinder lernen ihre Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern zu äußern und zu verstehen, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.

Es wurde beobachtet, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, die von den PädagogInnen geschaffenen Situationen eigenproduktiv für ihre Sprachaneignung, das heißt für ihre sprachliche Selbstbildung, zu nutzen. Die PädagogInnen fördern auf diese Weise durch ihren Umgang mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (4): PädagogInnen, die durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dazu beitragen, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Das dritte der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich ist nach Reich, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln. (vgl. Reich 2008, 32)

Es wurde beobachtet, dass die PädagogInnen in der Kindergruppe *La Rueda* zahlreiche Maßnahmen ergreifen um den Kindern Gelegenheit zu bieten, Erzählungen zu folgen und Freude am Erzählen zu entwickeln: Die PädagogInnen tragen sowohl durch geplante Aktivitäten wie Vorlesen, Erzählen oder Abspielen von Audioaufnahmen als auch durch das Nutzen spontaner Gesprächsanlässe im Kindergruppenalltag dazu bei, dass die Kinder Erzählungen folgen können und selbst Freude am Erzählen entwickeln. Die PädagogInnen erlauben den Kindern die Sprache, in der sie kommunizieren, sowie während des Großteils des Tages ihre KommunikationspartnerInnen selbst zu wählen, und unterbrechen keine Unterhaltungen zwischen Kindern und keine Erzählungen von Kindern. Sie reagieren, wenn sie angesprochen werden, fügen den Aussagen der Kinder Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern und nutzen sowohl geplante Gruppenaktivitäten als auch spontane Gelegenheiten, um den Kindern Impulse zum sprachlichen Ausdruck zu geben. Die PädagogInnen bringen den Kindern Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime bei, ermuntern sie, Spiele, Gedichte, Lieder und Aufzählreime in der Gruppe zu präsentieren, regen die Kinder zu Gesprächen untereinander an und verwickeln sie in Unterhaltungen. Auf diese Weise fördern die PädagogInnen die Entwicklung der kindlichen Freude am Erzählen. Es wurde beobachtet, dass die Maßnahmen, die die PädagogInnen ergreifen um den Kindern Gelegenheit zu bieten, Erzählungen zu folgen und Freude am Erzählen zu entwickeln, an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ansetzen. Die Kinder können die Situationen, die die PädagogInnen schaffen, damit sich die Kinder selbst in Hinblick auf Reichs drittes Ziel bilden können, eigenproduktiv für ihre Sprachaneignung nutzen. Die PädagogInnen fördern so die Teilhabe der Kinder an Prozessen von Sprachbildung in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (5): PädagogInnen, deren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sich förderlich darauf auswirkt, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können, unterstützen die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Das vierte der fünf Ziele von Sprachbildung im elementarpädagogischen Bereich ist nach Reich, dass die Kinder Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können. (vgl. Reich 2008, 32)

Die Interpretation der Beobachtungen zeigt, dass die PädagogInnen dieses Ziel durch ihren Umgang mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe fördern: Die PädagogInnen setzen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder an und schaffen so die Voraussetzung dafür, dass die Kinder ihre Erklärungen verstehen können. Sie unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern und vergewissern sich, dass die Kinder ihre Erklärungen nachvollziehen. Sie erweitern die Möglichkeiten der Kinder, Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich zu erfassen, indem sie ihnen erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen und viel Raum für freie Äußerungen geben. Die PädagogInnen nutzen sowohl spontane Situationen als auch geplante Gruppenaktivitäten, um den Kindern Begriffe angemessen zu vermitteln, sie zur Kommunikation anzuregen und die Kinder dabei zu fördern, Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen zu können.

Zusammenfassend ergreifen die PädagogInnen zahlreiche Maßnahmen um Situationen zu schaffen, in denen die Kinder selbsttätig Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen können. Sie fördern damit die Sprachbildung der Kinder bzw. unterstützen ihre Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (6): Die Möglichkeiten der Kinder, sich in einer Einrichtung sprachlich zu bilden, sind direkt abhängig von den Sprachen, die die PädagogInnen spontan sowie pädagogisch geplant in der Einrichtung verwenden.

Die Beobachtungen zeigen, dass die PädagogInnen in der Kindergruppe *La Rueda* ausschließlich die Sprachen Deutsch und Spanisch verwenden. Informelle Rückfragen an die PädagogInnen im Zuge der teilnehmenden Beobachtung ergaben, dass die PädagogInnen im Kindergruppenalltag prinzipiell ihre eigenen Erstsprachen verwenden, das heißt vier PädagogInnen kommunizieren in Spanisch, ein/e PädagogIn kommuniziert in Deutsch. Die PädagogInnen mit Erstsprache Spanisch sprachen während den Beobachtungen nur Deutsch, wenn sie das Gefühl hatten, die Kinder mit Erstsprache Deutsch verstanden sie nicht, und während der Eingewöhnung eines Kindes mit Erstsprache Deutsch.

Indem die PädagogInnen ausschließlich in Deutsch und Spanisch kommunizieren und nur diese beiden Sprachen spontan sowie pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag einbeziehen, schaffen sie Situationen, die die Kinder eigenproduktiv für die Aneignung der Sprachen Deutsch und Spanisch nutzen können: Zentrale und wiederkehrende Bestandteile des Morgen- und Mittagskreises sind Lieder, Reime und Fingerspiele in Deutsch und Spanisch, die PädagogInnen singen mit den Kindern spontan Lieder in Deutsch und Spanisch, lesen Bücher in Deutsch und Spanisch vor und es werden Audioaufnahmen mit Liedern in Deutsch und Spanisch abgespielt. Es sind Sprachmaterialien, d. h. Bücher, Sprachspiele und CDs mit Kinderliedern in Deutsch und Spanisch vorhanden. Neben CDs mit Kinderliedern in Deutsch und Spanisch sind CDs mit Kinderliedern in Englisch und Portugiesisch in der Gruppe vorhanden, diese wurden aber während den Beobachtungen nicht abgespielt. Die linguistic landscape, die sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten, beschränkt sich ebenfalls auf die Sprachen Deutsch und Spanisch.

Dass die Sprachen Deutsch und Spanisch im Kindergruppenalltag eine besondere Rolle spielen, entspricht dem Selbstverständnis der Kindergruppe *La Rueda*. Auf ihrer eigenen Homepage wird sie als zweisprachige Kindergruppe beschrieben, die darauf abzielt, „einen interkulturellen und kreativen sozialen Raum für Kinder zu schaffen, in dem sie in den Sprachen, Deutsch und Spanisch kommunizieren und interagieren können.“ (Verein Großes Schiff o. J. Kindergruppen. *La Rueda*, zweisprachige Kindergruppe.) Allerdings heißt es dort weiter: „Die Kindergruppe ... bietet ein zwei oder mehrsprachiges Programm, mit bis zu drei mehrsprachigen Betreuer*innen gleichzeitig.“ (ebd.: sic!) Die Beobachtungen zeigen, dass in der Kindergruppe ein zweisprachiges Angebot vorhanden ist, ein mehrsprachiges Programm lässt sich jedoch anhand der protokollierten Beobachtungen nicht belegen.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Beobachtungen feststellen, dass die PädagogInnen Prozesse der Sprachbildung anregen, sie ergreifen Maßnahmen, um der sprachlichen Selbstbildungskraft der Kinder Gelegenheiten zur Betätigung zu bieten, allerdings beschränken sich die sprachlichen Bildungsprozesse, die die PädagogInnen initiieren, auf Möglichkeiten des Spracherwerbs in Deutsch und Spanisch. Geht man davon aus, dass Sprachbildung ein eigenproduktiver Prozess ist, im Zuge dessen sich das Kind sprachlich selbst bildet, indem es sich aneignet, was es an Sprache wahrnimmt (vgl. Reich 2008, 34), bieten sich den Kindern in der Kindergruppe *La Rueda* lediglich Möglichkeiten zur Sprachbildung in Deutsch und Spanisch. Das hat jedoch keinen negativen Einfluss auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen: Da sich Sprachbildung an alle Kinder unabhängig von ihrem Sprachbeherrschungsstand richtet,

können alle Kinder, die in der Kindergruppe betreut werden, die Situationen, die die PädagogInnen für die sprachliche Selbstbildung der Kinder schaffen, für ihre Sprachaneignung nutzen und gleichermaßen an den sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung teilhaben.

Aus diesen Überlegungen wird folgende Schlussfolgerung abgeleitet: Die Möglichkeiten der Kinder, sich in einer Einrichtung sprachlich zu bilden, sind direkt abhängig von den Sprachen, die die PädagogInnen spontan sowie pädagogisch geplant in der Einrichtung verwenden.

Schlussfolgerung (7): Das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ermöglicht den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren.

Die Beobachtungen zeigen, dass die PädagogInnen mit ihrem sprachlichen Handeln an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ansetzen: Die PädagogInnen kommunizieren im Kindergruppenalltag prinzipiell in ihren eigenen Erstsprachen, das heißt vier PädagogInnen sprechen Spanisch, ein/e PädagogIn spricht Deutsch mit den Kindern. Die PädagogInnen mit Erstsprache Spanisch sprechen zeitweise Deutsch mit den Kindern, z. B. wenn sie das Gefühl haben, Kinder mit Erstsprache Deutsch verstehen sie nicht oder während der Eingewöhnung von Kindern mit Erstsprache Deutsch. In manchen Fällen übersetzen PädagogInnen Aussagen anderer PädagogInnen, die wichtige Informationen für die Kinder beinhalten, von Deutsch auf Spanisch bzw. umgekehrt. Da 11 der 12 in der Kindergruppe *La Rueda* betreuten Kinder Deutsch, Spanisch oder beide Sprachen als Erstsprache sprechen und alle 12 Kinder Sprachkenntnisse in Deutsch und Spanisch besitzen, setzt der Sprachgebrauch der PädagogInnen an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder an.

Die PädagogInnen berücksichtigen in ihrer praktischen Arbeit nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Sie nutzen sowohl spontane Situationen als auch geplante Gruppenaktivitäten, um den Kindern Begriffe zu vermitteln und um mit ihnen über logische Abfolgen und Beziehungen zu sprechen. Die PädagogInnen fördern die kognitiven Fähigkeiten der Kinder nicht punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs und nutzen dabei aktuelle Ereignisse und Situationen sowie konkrete Erfahrungen der Kinder zur Vermittlung von Begriffen. So setzen sich die Kinder beispielsweise mit logischen Abfolgen auseinander, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesverlauf sprechen oder indem sie sich den Ablauf einer Handlung vergegenwärtigen. Das sprachliche Handeln der PädagogInnen orientiert sich somit an den Interessen der Kinder und ist stets den kognitiven Fähigkeiten der Kinder angemessen, mit denen die PädagogInnen gerade kommunizieren.

Zusammenfassend ergeben die Beobachtungen, dass die PädagogInnen in ihrer Kommunikation mit den Kindern an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ansetzen, mit denen sie gerade kommunizieren. Auf diese Weise haben alle Kinder die Möglichkeit, an den Sprachbildungsprozessen teilzuhaben, die die PädagogInnen in der Gruppe initiieren. Alle Kinder können die Situationen, die die PädagogInnen für ihre sprachliche Selbstbildung schaffen, eigenproduktiv für ihre Sprachaneignung nutzen. Aus diesem Schluss lässt sich folgende Annahme ableiten: Das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ermöglicht den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren.

Diese Schlussfolgerung, die aus der Interpretation der protokollierten Beobachtungen in der Kindergruppe *La Rueda* abgeleitet wird, scheint auf den ersten Blick Reichs Verständnis zu widersprechen: Nach Reich richtet sich Sprachbildung an alle Kinder gleichermaßen, unabhängig von ihrem Sprachbeherrschungsstand. (vgl. Reich 2008, 13/34f) Reich geht demnach davon aus, dass das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder keine Voraussetzung für die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung ist. Vielmehr vertritt Reich die Auffassung, dass die Teilhabe von Kindern an sprachlichen Bildungsprozessen unabhängig ist von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Sprache, in der die Sprachbildungsprozesse initiiert werden. Anders formuliert: Reich geht davon aus, dass das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder keinen Einfluss nimmt auf die Möglichkeiten der Kinder, an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren, teilzuhaben. In diesem Sinne schreibt er, das Kind „kann Anregung aus allen Kommunikationssituationen empfangen, die nicht völlig über seinen Kopf hinweg gehen“ (Reich 2008, 34).

Allerdings räumt Reich ein: „Die erzieherischen Initiativen von Bezugspersonen fördern die Sprache des Kindes immer nur insoweit, als das Kind sie wahrnimmt und versteht und eigenproduktiv bearbeitet.“ (Reich 2008, 13) Er bemerkt: „Das Kind eignet sich aus dem, was es an Sprache wahrnimmt, dasjenige an, wozu es Zugang hat, womit es etwas anfangen kann.“ (Reich 2008, 34) Diesen Aussagen zufolge ist es für die Teilhabe eines Kindes an sprachlichen Bildungsprozessen sehr wohl von Bedeutung, ob das Kind die pädagogischen Maßnahmen, die zum Zweck der Sprachbildung initiiert werden, *wahrnehmen* kann, *verstehen* kann, ob es *Zugang* zu ihnen *hat* bzw. etwas mit ihnen *anfangen* kann, wie Reich es ausdrückt. (vgl. Reich 2008, 13/34) Reich erläutert nicht näher, was er darunter versteht,

dass ein Kind sprachliches Handeln wahrnimmt, versteht, Zugang zu ihm hat bzw. etwas damit anfangen kann.

Die Interpretation der Beobachtungen zeigt, dass die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit in der Kindergruppe *La Rueda* dafür Sorge tragen, dass die Kinder sie verstehen, indem sie an deren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten ansetzen. Diese Erkenntnis basiert auf der Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf das erste, das vierte und das fünfte der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich, die Reich (2008, 32) formuliert. (vgl. Kapitel 4.2.1, 4.2.4, 4.2.5)

Um den Gedankengang zu resümieren: Auf den ersten Blick scheint es, dass die Schlussfolgerung (7) Reichs Verständnis widerspricht. Die Interpretation der Beobachtungen ergibt, dass das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren, ermöglicht. Demgegenüber scheint Reichs Auffassung zu stehen, dass sich pädagogische Maßnahmen zur kindlichen Sprachbildung an alle Kinder gleichermaßen richten und die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nicht berücksichtigen.

Der scheinbare Widerspruch löst sich jedoch auf, wenn man Reichs Einwand beachtet, dass Kinder Situationen, die die PädagogInnen für ihre Sprachbildung schaffen, nur insofern eigenproduktiv nutzen können, wie sie die entsprechenden Maßnahmen wahrnehmen und verstehen können. Folglich steht die Annahme, dass die PädagogInnen den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen ermöglichen, indem sie durch das Ansetzen an ihren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten dafür sorgen, dass die Kinder sie verstehen, in keinem Gegensatz zu Reichs Verständnis.

Schlussfolgerung (8): PädagogInnen, deren praktische Arbeit sich positiv darauf auswirkt, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben können, fördern die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Die Interpretation der Beobachtungen in der Kindergruppe *La Rueda* ergibt, dass die PädagogInnen die Kinder durch ihre praktische Arbeit dahingehend fördern, dass diese den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben können: Die Beobachtungen zeigen, dass die Kommunikation der PädagogInnen mit den Kindern deren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten angemessen ist, dies wirkt sich förderlich darauf aus, dass die Kinder den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen können.

Die PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern und vergewissern sich, dass die Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen. Die Kinder leben im Kindergruppenalltag größtenteils konfliktlos zusammen bzw. Konflikte zwischen den Kindern können durch Intervention der PädagogInnen gelöst werden, diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die Kinder den Sinn der Regeln des Zusammenlebens einsehen.

Indem die PädagogInnen den Kindern erlauben, die Sprache, in der sie kommunizieren, selbst zu wählen, erweitern sie die kindlichen Möglichkeiten, die Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiederzugeben. Die PädagogInnen ermuntern die Kinder auf vielfältige Weise zur Kommunikation und fördern sie so dabei, Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben zu können.

Die Interpretation der dargestellten Beobachtungen zeigt, dass sich der Umgang der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe positiv auf Reichs fünftes Ziel von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008, 32) auswirkt. Die PädagogInnen ergreifen zahlreiche Maßnahmen, um Situationen zu schaffen, in denen sich die Kinder selbstständig, eigenproduktiv und ihren Interessen entsprechend in Hinblick auf das Ziel bilden können. Die Situationen bieten den Kindern Gelegenheit zur Betätigung ihrer Selbstbildungskraft und lassen ihnen Raum für freie Äußerungen. Die Kinder können die Situationen unabhängig von ihrem Sprachbeherrschungsstand für ihre Sprachaneignung nutzen, auf diese Weise fördern die PädagogInnen die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Schlussfolgerung (9): Durch den anerkennenden Umgang mit sprachlicher Vielfalt fördern die PädagogInnen die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung.

Die Interpretation der Beobachtungen ergibt, dass die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit anerkennend mit sprachlicher Vielfalt umgehen. Sie deuten keine Namen ein, reagieren und begegnen den Kindern respektvoll unabhängig von der Sprache, die die Kinder verwenden, und Lieder, Gedichte, Fingerspiele und Aufzählreime in anderen Sprachen stellen einen festen Bestandteil des Kindergruppenalltags dar. Die PädagogInnen schaffen auf diese Weise Situationen, die der sprachlichen Selbstbildungskraft der Kinder Gelegenheit zur Betätigung bieten und den Kindern Raum für freie Äußerungen geben. Sie fördern folglich die Teilhabe der Kinder an Prozessen der Sprachbildung in der Gruppe.

5 Resümee

5.1 Zusammenfassung der zentralen Überlegungen und der Ergebnisse der Masterarbeit

Um die zentralen Überlegungen der Masterarbeit zu resümieren wird der rote Faden nachgezeichnet, der sich ausgehend von den grundlegenden Annahmen der Arbeit durch die Fragestellung, die theoretische Auseinandersetzung und die empirische Studie zieht und der das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit ebenso wie ihre Perspektive und ihre bildungswissenschaftliche Relevanz bestimmt.

Den Ausgangspunkt der Masterarbeit bildet die Feststellung, dass elementare Bildungseinrichtungen in Wien von Mehrsprachigkeit geprägt sind: Im Jahr 2015/16 hatten 61,5 % der in Wiener Krippen und 62,5 % der in Wiener Kindergärten betreuten Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch. (vgl. Statistik Austria 2016) Für einen Großteil der Kinder, die in Wien im vorschulischen Bereich betreut werden, sind demnach zwei oder mehr Sprachen im Alltag relevant. Der große Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache, die in Wien im Elementarbereich betreut werden, wirkt sich auf die sprachliche Situation in den Bildungseinrichtungen aus, die sie besuchen: Individuen mit zwei oder mehr Sprachen treffen aufeinander und verwenden im gesellschaftlichen Zusammenhang funktional und regelmäßig verschiedene Sprachen, d. h. der Krippen- bzw. Kindergartenalltag ist von *gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit* geprägt. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, 34f) In der Folge stehen PädagogInnen, die in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien tätig sind, vor der Herausforderung, mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umzugehen. Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie die PädagogInnen mit der Sprachenvielfalt umgehen, Auswirkungen auf die Sprachbildung der Kinder hat. Der pädagogische Umgang mit sprachlicher Differenz wird so mit der Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in Zusammenhang gebracht.

Diese grundlegenden Überlegungen führen zur Forschungsfrage der Masterarbeit:

Wie gehen die PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* in ihrer praktischen Arbeit um und wie wirkt sich der Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen aus?

Die Untersuchung nimmt eine elementarpädagogische Einrichtung in Wien in den Blick und setzt sich mit der Frage auseinander, wie die PädagogInnen mit der in dieser Einrichtung vorhandenen gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit umgehen

und wie sich ihr Umgang auf die Sprachbildung der Kinder bzw. deren Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung auswirkt.

Das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit gilt demzufolge den Folgen, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt auf Bildung und Erziehung hat. Anhand von Statistiken wird im Problemaufriss (vgl. Kapitel 1.1) gezeigt, dass die funktionale Verwendung mehrerer Sprachen im Alltag und das Vorhandensein verschiedener Sprachen in der Gesellschaft Phänomene darstellen, die aktuell große Teile der österreichischen Bevölkerung durchziehen und somit weder randständig noch marginalisierbar sind. Die innerhalb der Gesellschaft zunehmende sprachliche Vielfalt besitzt Aktualität und Relevanz für die Menschen, die in Österreich leben und stellt eine unhintergehbare Tatsache dar, die es in Diskussionen um Bildung und Erziehung, vor allem auch im institutionellen Kontext, zu berücksichtigen gilt. Die Perspektive der Masterarbeit entspricht dabei dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik: Kulturelle sowie sprachliche Heterogenität werden als Tatsachen aufgefasst, wertgeschätzt und als Normalfall und Ressource für Bildungsprozesse verstanden.

Die Masterarbeit besitzt in mehrerlei Hinsicht Relevanz für die Bildungswissenschaft: Erstens ist die Auseinandersetzung mit den Folgen, die die Sprachenvielfalt innerhalb der Gesellschaft auf Bildung und Erziehung hat, und damit der Gegenstandsbereich der Masterarbeit von bildungswissenschaftlichem Interesse, wenn man Bildungswissenschaft als das systematisch-professionelle Nachdenken über Erziehung, Bildung und Lernen fasst. Zweitens ist die empirische Analyse einer vorschulischen Bildungseinrichtung relevant für die Bildungswissenschaft, wenn man die Bildungswissenschaft als die Wissenschaftsdisziplin versteht, die die Grundlage des institutionellen Bildungswesens bildet. Drittens trägt die Masterarbeit zur bildungswissenschaftlichen Theoriebildung bei, einerseits indem aus den empirisch gefundenen Ergebnissen Schlussfolgerungen darüber abgeleitet werden, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an Bildungsprozessen auswirkt, andererseits indem durch die eindeutige Bestimmung zentraler Termini ein Beitrag zur Klärung bildungswissenschaftlicher Begriffe geleistet wird. Viertens wird das Thema der Masterarbeit im Kontext Interkultureller Pädagogik verortet und auf diese Weise die Bedeutung dieser bildungswissenschaftlichen Subdisziplin für gegenwärtige Diskussionen um Bildung und Erziehung herausgearbeitet. Fünftens bildet die Darstellung von Sprachbildung als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich einen Beitrag zu dem Teilbereich der Bildungswissenschaft, der sich mit dem Bildungssystem und insbesondere mit Funktionen und Zielen von Bildungsinstitutionen beschäftigt.

Sechstens leistet das Aufzeigen des Spannungsfelds zwischen widersprüchlichen sprachpolitischen Forderungen, in dem sich Sprachbildung und der Umgang der PädagogInnen mit sprachlicher Vielfalt in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich bewegen, einen kritischen Beitrag zu der Fachrichtung der Bildungswissenschaft, der sich mit staatlicher Bildungspolitik auseinandersetzt.

Ziel der Masterarbeit ist es, auf Grundlage empirischer Beobachtungen Annahmen darüber zu formulieren, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Sie ist daher sowohl für die Bildungswissenschaft als auch für Personen, die professionell in pädagogischen Belangen der Planung, Organisation und Konzeptualisierung von elementaren Bildungseinrichtungen in Wien tätig sind, relevant.

Den Mehrwert der Masterarbeit bilden die Schlussfolgerungen über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen: Der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen wurde bereits mehrfach untersucht (vgl. beispielsweise Datler u. a. 2012; Sobczak-Filipczak 2013; Vonach 2013), allerdings existieren bislang keine Bemühungen, vom pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder zu schließen.

Nachdem der rote Faden nachgezeichnet wurde, der sich durch die Masterarbeit zieht, werden die zentralen Erkenntnisse der Abhandlung zusammengefasst:

Durch die Darstellung der demografischen Sprachsituation in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien wird deutlich gemacht, dass sprachliche Diversität ein aktuelles und gesellschaftsrelevantes Thema darstellt, mit dem PädagogInnen, die im Elementarbereich tätig sind, täglich in ihrer praktischen Arbeit konfrontiert sind.

In der theoretischen Auseinandersetzung werden die für die Fragestellung bedeutsamen Begriffe *Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit* und *Spracherziehung, Sprachbildung, Sprachförderung* durch Literaturrecherche bestimmt und differenziert erläutert und so ein Beitrag zur Klärung bildungswissenschaftlicher Begriffe geleistet. Sprachbildung wird als Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen ausgewiesen und in diesem Zusammenhang ein Überblick über die gesetzlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen in Wien gegeben. Die sprach- und bildungspolitischen Forderungen, die an Sprachbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien gerichtet sind, werden umrissen, aus bildungswissenschaftlicher Sicht kritisch betrachtet und

das Spannungsfeld, in das elementarpädagogische Sprachbildung durch sich widersprechende sprach- bzw. bildungspolitische Forderungen rückt, dargestellt. Die Darstellung der Grundgedanken der Interkulturellen Pädagogik trägt zur Bestimmung dieser bildungswissenschaftlichen Subdisziplin bei und verdeutlicht die wissenschaftliche Basis, die der Perspektive der Masterarbeit zugrunde liegt. Entsprechend dem Fokus der Masterarbeit wird die Konzeption der Sprache im Rahmen Interkultureller Pädagogik herausgearbeitet. In der Literatur ist eine solche Abhandlung bislang nicht zu finden, sie trägt demnach ebenfalls zur Konkretisierung der Fachrichtung bei. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet der Versuch, anhand umfassender Literaturrecherche die Grundlagen Interkultureller Sprachbildung zu erarbeiten, da sich trotz der Vielfalt der Anregungen für die pädagogische Praxis bislang keine konsistente Konzeption Interkultureller Sprachbildung abzeichnet.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird im empirischen Teil der Masterarbeit zunächst der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* mittels teilnehmender Beobachtung erhoben. Nach dem skalierenden Bewertungssystem von Sobczak-Filipczak (2013) in Anlehnung an Tietze, Schuster, Grenner, Roßbach (2005) ist der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf einer Ordinalskala von 1 (unzureichend) bis 7 (ausgezeichnet) insgesamt mit dem gerundeten Zahlenwert 5 zu beurteilen. Der Skalenpunkt 5 gibt eine gute Qualität an. Die Auswertung der einzelnen Beobachtungsaspekte ergibt, dass die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit die gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* passiv anerkennen, aber nicht aktiv fördern. Entsprechend der Perspektive der Arbeit, dem Ansatz der Interkulturellen Pädagogik, sehen sie sprachliche Heterogenität als Normalfall, nicht als Problem oder Defizit, an. Allerdings nehmen die PädagogInnen die Sprachenvielfalt der Kinder nicht als Ressource für Bildungsprozesse wahr, sondern beschränken sich bei der Initiierung sprachlicher Bildungsprozesse auf zwei der fünf Erstsprachen der Kinder und setzen keine Angebote, um das mehrsprachige Potenzial in der Kindergruppe zu stärken und zu nutzen. Die PädagogInnen erkennen die gesellschaftliche lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* demnach an, machen sie jedoch nicht für Bildungsprozesse fruchtbar. Die Analyse ergibt, dass die PädagogInnen alle Kinder unabhängig von ihren Erstsprachen gleich behandeln. Obwohl sie demnach kein Kind aufgrund seiner Erstsprache im Kindergruppenalltag *aktiv* bevorzugen, stellt der Einbezug von ausschließlich zwei der fünf vorhandenen Erstsprachen der Kinder eine latent *passive* Bevorzugung der Kinder mit diesen beiden Erstsprachen dar.

Die Untersuchung des Umgangs der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* besitzt nicht per se Relevanz für die Bildungswissenschaft. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht interessant sind die Auswirkungen, die der pädagogische Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen hat. Im Anschluss an die Analyse der empirisch gefundenen Ergebnisse werden diese daher in Hinblick auf die Ziele interpretiert, die Reich (2008, 32) für die Sprachbildung im Elementarbereich formuliert. Aus der Interpretation der Ergebnisse werden neun Schlussfolgerungen darüber abgeleitet, wie sich der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen auswirkt. Die Interpretation zeigt, dass, wenn PädagogInnen durch ihren Umgang mit gesellschaftlicher lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu einem von Reichs fünf Zielen beitragen, d. h. wenn sich ihr Umgang förderlich auf eines der fünf Ziele auswirkt, sie die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Kindergruppe fördern. Darüber hinaus ergibt die Interpretation, dass PädagogInnen, die den Kindern Raum für freie Äußerungen und Gelegenheit zur Betätigung ihrer sprachlichen Selbstbildungskraft geben, die kindlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen in der Kindergruppe erweitern. Eine weitere Erkenntnis ist, dass das Ansetzen der PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder den Kindern die Teilhabe an sprachlichen Bildungsprozessen, die die PädagogInnen in der Einrichtung initiieren, ermöglicht. Zudem lässt die Interpretation der Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung den Schluss zu, dass die PädagogInnen durch den anerkennenden Umgang mit sprachlicher Vielfalt die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Kindergruppe fördern.

5.2 Diskussion des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel dient der kritischen Betrachtung des methodischen Vorgehens bei der empirischen Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit. Die Diskussion konzentriert sich auf die *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)*, die in der Masterarbeit die Grundlage für die Datenerhebung und Datenauswertung darstellt.

Im Zuge der empirischen Untersuchung wird mit einer Ordinalskala gearbeitet. Sie ist eine modifizierte und dem Untersuchungsinteresse angepasste Version der Skala, die Sobczak-Filipczak zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten entwickelte, indem sie die *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)* von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (2005) überarbeitete und ergänzte. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 66-85) Die zahlenmäßige Einschätzung der einzelnen Items,

ihre Beurteilung mit einer Skalenstufe zwischen eins und sieben im Zuge der Datenauswertung, orientiert sich an den Hinweisen, die Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach in der *KES-R* geben. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

Alter der beobachteten Kinder

Im Zusammenhang mit der *KES-R* wird der Begriff *Kindergarten* als Oberbegriff für Kindertageseinrichtungen verstanden, in denen Gruppenbetreuung für Kinder von drei Jahren bis Schulbeginn stattfindet. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 6) Zeitgleich mit der *KES-R* erschienen im Jahr 2005 die *Krippen-Skala (KRIPS-R)*, die *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS)* und die *Tagespflege-Skala (TAS)*. Die *KES-R* ist damit Teil einer Skalen-Serie, die der Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in verschiedenen Formen der Kinderbetreuung dient. Die *KRIPS-R* wurde für Gruppen mit Kindern im Krippenalter, d. h. bis drei Jahre, konzipiert. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 5)

In der Kindergruppe *La Rueda* werden zum Zeitpunkt der Datenerhebung sechs Kinder im Kindergartenalter und sechs Kinder im Kinderkrippenalter betreut. Große Teile des Beobachtungsrasters zur Datenerhebung und der Skala zur Datenauswertung, die in der Masterarbeit verwendet werden, sind von Sobczak-Filipczak übernommen. Die Autorin entwickelte die Instrumente zur Erforschung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten und beobachtete damit zwei- bis sechsjährige Kinder. Die Untersuchungsinstrumente, die sich an der *KES-R* orientieren, eignen sich demnach für die Beobachtung der zwei- bis fünfjährigen Kinder in der Kindergruppe *La Rueda*.

Im Rahmen einer kritischen Methodendiskussion ist dennoch der Hinweis unverzichtbar, dass mit der *KRIPS-R* ein eigenes Untersuchungsinstrument zur Beobachtung der Kinder bis drei Jahre zur Verfügung steht.

Aussagekraft der Zahlenwerte

Die *Kindergarten-Skala (KES-R)* ist ein Beobachtungsinstrument, das „einen umfassenden Überblick über die pädagogische Qualität der Prozesse in einer Kindergartengruppe“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 7) gibt.

Die Grundlage für die Auswertung der beobachteten Daten stellt der Bewertungsbogen dar, auf dem die Einschätzungen, welche Beobachtungs- bzw. Qualitätsaspekte auf die beobachtete Kindergruppe zutreffen bzw. nicht zutreffen, festgehalten werden. Die Bewertung der Items mit einem Zahlenwert zwischen eins und sieben gibt einen ersten Überblick über die gesammelten Informationen.

Für einen besseren Überblick werden die Zahlenwerte anschließend in eine Bewertungsübersicht übertragen. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13)

Die empirisch gewonnenen Ergebnisse können auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden: Die erste Möglichkeit besteht darin, jeden Beobachtungsaspekt einzeln auszuwerten. Auf diese Weise lassen sich Stärken und Schwächen der Einrichtung identifizieren, was vor allem im Bereich der Selbstevaluierung und externen Beratung, die auf eine Verbesserung der pädagogischen Qualität in der praktischen Arbeit abzielen, bedeutsam ist. (vgl. ebd.) Die zweite Möglichkeit führt zu einer Verdichtung der Ergebnisse: Um Aussagen über die übergeordneten Kategorien treffen zu können, werden die Zahlenwerte der Items, die unter eine gemeinsame Kategorie fallen, addiert und anschließend durch die Zahl der Items dividiert. Auf diese Weise erhält man einen Mittelwert, der die pädagogische Qualität der gewählten Kategorie beschreibt. Durch dieses Vorgehen werden die verschiedenen Kategorien bzw. Bereiche vergleichbar und Stärken bzw. Schwächen der pädagogischen Qualität einer Einrichtung können nach Bereichen geordnet identifiziert werden. Das ist ebenfalls vor allem im Rahmen von Selbstevaluierung und externer Beratung bedeutsam. (vgl. ebd.) Die dritte Möglichkeit der Auswertung besteht in der Bildung eines gesamten Mittelwerts über alle beobachteten Items, indem die Summe aus den Zahlenwerten sämtlicher Beobachtungsaspekte gebildet und diese Summe durch die Itemanzahl dividiert wird. Die Bildung eines Mittelwerts dient Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach zufolge der zusammenfassenden allgemeinen Beurteilung der pädagogischen Qualität einer Einrichtung und ist vor allem für Forschungszwecke relevant. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 14)

Im Zuge der Masterarbeit werden die mittels teilnehmender Beobachtung empirisch erhobenen Daten mithilfe einer Skala ausgewertet, die sich auf die *KES-R* stützt. Jeder Beobachtungsaspekt wird mit einem Skalenpunkt zwischen eins (unzureichend) und sieben (ausgezeichnet) beurteilt, es werden die Mittelwerte der Kategorien und der Mittelwert aller Items gebildet. Dieses Vorgehen deckt drei der fünf Möglichkeiten ab, die die AutorInnen der *KES-R* zur Auswertung vorschlagen. (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13f)

Doch wie aussagekräftig sind diese Zahlenwerte? Ermöglichen sie tatsächlich einen „umfassenden Überblick über die pädagogische Qualität der Prozesse“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 7) in der beobachteten Kindergruppe, wie es die AutorInnen für die *KES-R* beanspruchen? In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit wird die Aussagekraft einer ausschließlich zahlenmäßigen Einschätzung der Beobachtungsaspekte angezweifelt.

Es wird davon ausgegangen, dass die tabellarische Darstellung der zugeordneten und errechneten Werte keinen umfassenden Überblick über die Forschungsergebnisse ermöglicht und nur eingeschränkt Aussagekraft für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage besitzt. Aus diesem Grund werden die Zahlenwerte im Zuge der Darstellung der empirisch gefundenen Ergebnisse zwar angegeben, den weitaus größeren Teil der Ausführungen stellen jedoch konkrete Handlungssequenzen und Beispiele zu den einzelnen Items dar, die den Beobachtungsprotokollen entnommen sind. (vgl. Kapitel 3.3) Es wird davon ausgegangen, dass, um zu untersuchen, wie die PädagogInnen in ihrer praktischen Arbeit mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* umgehen, beobachtete Handlungssequenzen mehr inhaltliche Information in Hinblick auf die Forschungsfrage bereithalten als Zahlenwerte und damit mehr Aussagekraft für die Untersuchung besitzen.

Verzerrung der Ergebnisse

Betrachtet man kritisch das Vorgehen, das Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach zur Datenauswertung vorschlagen, erscheint dies anfällig für Verzerrungen: Die AutorInnen schlagen vor, die Ausprägungen eines Items nur soweit zu bearbeiten, wie dies für die Festlegung der Bewertungsstufe notwendig ist: „Wenn also beispielsweise klar ist, dass eine Bewertung von 4 nicht überschritten werden kann, wird der Beobachter im Regelfall darauf verzichten, die Aspekte der Skalenstufe 7 zu erfassen.“ (Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 13) Sie räumen jedoch ein, dass die Einschätzung aller Aspekte eines Beobachtungsaspekts sinnvoll sein kann, um „zusätzliche Informationen über Stärken jenseits der erreichten Qualitätsstufe zu erhalten“ (ebd.). Diese alternative Bewertungsmöglichkeit kann unter anderem für die Interpretation von Forschungsergebnissen hilfreich sein. (vgl. ebd.)

Im Fall der vorliegenden Masterarbeit scheint eine rein zahlenmäßige Einschätzung der Items nicht zielführend, da es das zentrale Anliegen der Masterarbeit ist, die empirisch erhobenen Daten in Hinblick auf die Sprachbildung der Kinder zu interpretieren. Zu diesem Zweck werden im ersten Schritt die empirischen Daten mit einer Variante der *KES-R* ausgewertet und auf diese Weise der praktische Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* ermittelt. Der zweite, anschließende Schritt besteht darin, interpretative Rückschlüsse vom pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder zu ziehen, d. h. es wird der Frage nachgegangen, wie sich der Umgang der Pädagoginnen mit der Mehrsprachigkeit der Kinder auf deren Sprachbildung auswirkt.

Die Auswertung der beobachteten Daten kann daher nicht bei einer zahlenmäßigen Einschätzung stehen bleiben, vielmehr müssen alle Aspekte eines Items erfasst werden, um die Forschungsergebnisse in Hinblick auf die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder interpretieren zu können.

Die Notwendigkeit dieses Vorgehens zeigt sich beispielhaft im Fall von *Item 8 – Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität*. Alle Ausprägungen werden so eingeschätzt, dass sie auf eine Bewertung mit dem Zahlenwert 7 hindeuten. Die einzigen Ausnahmen stellen 5.1 und 5.2 dar. Entsprechend den methodischen Regeln von Tietze, Schuster, Grenner und Roßbach (vgl. 2005, 12) wird Item 8 daher mit dem Skalenpunkt 4 bewertet. Da die Einschätzung aller anderen Ausprägungen auf eine Bewertung mit 7 hinweist, wird die tatsächliche Beobachtung verzerrt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, alle Aspekte eines Items einzuschätzen, um die empirischen Daten entsprechend der Zielsetzung der Masterarbeit interpretieren zu können.

Einen weiteren Grund für die Verzerrung der empirisch erhobenen Ergebnisse kann die Wahl der Methode der teilnehmenden Beobachtung liefern: Bei der teilnehmenden Beobachtung ist die Anwesenheit des/r Forschenden in der Beobachtungssituation notwendig. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Gegenwart der Forschenden während der Beobachtung die praktische Arbeit der PädagogInnen und ihren Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* beeinflusst und eventuell verzerrt.

5.3 Limitationen der Masterarbeit, daraus resultierende weiterführende Fragen und Ausblick

Das Kapitel über die Limitationen der Masterarbeit setzt sich mit den Fragen auseinander, was die Abhandlung leisten bzw. nicht leisten kann sowie welche Aussagen sie zulässt bzw. in welcher Hinsicht sie nur eingeschränkt aussagekräftig ist.

Im Mittelpunkt der Masterarbeit steht die bildungswissenschaftliche Relevanz des pädagogisch-professionellen Umgangs mit kindlicher Mehrsprachigkeit im elementaren Bildungsbereich: Die Auswirkungen des Umgangs auf die Teilhabe der Kinder an (sprachlichen) Bildungsprozessen. Aus dem umfangreichen Themengebiet Sprache werden daher nur zwei Aspekte herausgegriffen und näher beschrieben: Mehrsprachigkeit und Sprachbildung. Die Auseinandersetzung mit diesen beiden Begriffen konzentriert sich auf ihre Bedeutung im gesellschaftlichen bzw. institutionellen Kontext, wodurch sprachwissenschaftliche, psychologische, medizinische, neurologische und didaktische Gesichtspunkte bewusst ausgeklammert werden.

Angesichts des für die Masterarbeit gewählten Fokus werden verwandte Themenbereiche wie die Funktionsweise des kindlichen Spracherwerbs, die kindliche Sprachaneignung und Sprachentwicklung, der Einfluss der Sprache auf die kognitive Entwicklung oder die verschiedenen Kommunikationsmodelle nicht behandelt.

Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist es, Informationen zum Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* zu sammeln, sie beschränkt sich daher auf bestimmte Ausschnitte der praktischen Arbeit der PädagogInnen sowie auf ausgewählte Aspekte der Interaktionen zwischen Kindern bzw. zwischen PädagogInnen und Kindern in der Einrichtung. Akteure, die neben PädagogInnen und Kindern an der Sprachbildung der Kinder beteiligt sind, wie z. B. die Eltern der Kinder oder Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Einrichtung, werden in der Untersuchung nicht berücksichtigt. Die gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich daher erstens auf Sprachbildungsprozesse, an denen ausschließlich PädagogInnen und Kinder beteiligt sind. Zudem kann vom pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit lediglich auf die Teilhabe der Kinder an Sprachbildungsprozessen, die innerhalb der Gruppe beobachtbar sind, geschlossen werden. Die Schlüsse hinsichtlich der Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Sprachbildung der Kinder sind daher zweitens an das Gruppensetting gebunden und nicht auf andere Lebensbereiche der Kinder übertragbar.

Da die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung in elementaren Bildungseinrichtungen nach Reich (2008, 32) interpretiert werden, sind die Schlussfolgerungen, die daraus abgeleitet werden, hypothetischer Natur, d. h. die Aussagen, die über die Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die kindliche Sprachbildung getroffen werden, beschreiben Annahmen. Um die aus den empirisch gefundenen Ergebnissen abgeleiteten Aussagen abzusichern, sind weiterführende Untersuchungen notwendig. Um zu analysieren, ob sich gemäß den aufgestellten Annahmen einzelne Aspekte der praktischen Arbeit der PädagogInnen tatsächlich förderlich auf die Sprachbildung der Kinder auswirken, wäre möglicherweise die Durchführung einer Langzeitstudie, bei der der Sprachstand der Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben wird, zielführend.

Die Untersuchung ist eine Einzelfallanalyse, es wird lediglich eine Einrichtung bzw. die praktische Arbeit der fünf PädagogInnen, die in der Einrichtung tätig sind, untersucht. Die Kindergruppe repräsentiert einen spezifischen institutionellen Kontext, aufgrund des kleinen Samples sind die Erkenntnisse nicht generalisierbar.

In der Masterarbeit wird eine Kindergruppe analysiert, deren pädagogisches Programm einen hohen Grad an Sensibilität für das Thema Sprache aufweist, die Ergebnisse der empirischen Analyse sind daher nicht repräsentativ für sämtliche elementarpädagogische Einrichtungen in Wien, sondern an den speziellen Fall gebunden. Für die empirisch gefundenen Ergebnisse sowie für die aus den empirisch gefundenen Ergebnissen abgeleiteten Schlussfolgerungen wird daher nur in Hinblick auf die untersuchte Einrichtung Gültigkeit beansprucht. Inwiefern sie Gültigkeit für andere Einrichtungen besitzen, gilt es in weiterführenden Untersuchungen zu prüfen. Eine Möglichkeit, um zu untersuchen, inwiefern die Erkenntnisse der Masterarbeit verallgemeinert und auf andere Fälle übertragen werden können, wäre beispielsweise eine Vergleichsstudie mit elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien, in deren pädagogischem Programm Sprache keine besondere Berücksichtigung findet.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und deren Interpretation geben Aufschluss über die pädagogische Qualität des Umgangs der PädagogInnen mit der gesellschaftlichen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Kindergruppe *La Rueda* sowie über die Auswirkungen der praktischen Arbeit der PädagogInnen auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in der Einrichtung. Auf Wunsch der pädagogischen Leitung der Kindergruppe werden die Ergebnisse an die Leitung und die PädagogInnen rückgemeldet. Für an die Masterarbeit anschließende Untersuchungen wäre die Auseinandersetzung mit den Fragen interessant, ob bzw. wie die PädagogInnen die rückgemeldeten Ergebnisse in ihre praktische Arbeit aufnehmen und ob bzw. wie sich der Umgang der PädagogInnen mit der Mehrsprachigkeit durch ihr Wissen um die Ergebnisse der Untersuchung verändert. Dafür wäre eine Erhebung mit derselben Zielgruppe zu einem Zeitpunkt nach der Rückmeldung sowie ein Vergleich der so gewonnenen Ergebnisse mit denen der Masterarbeit notwendig.

6 Literatur

Bausch, Karl-Richard (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht.

4. vollständig neu überarbeitete Auflage. Tübingen/Basel: Francke, 439-445

Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (2009). Wien: Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf> (Zugriff am 29.1.2017)

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Zugriff am 23.10.2017)

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Endfassung, August 2009. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?5i8259 (Zugriff am 21.11.16)

Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2006). Linguistic landscape and minority languages. In: International Journal of Multilingualism Vol. 3, No. 1, 67-80

Datler, Wilfried/de Cillia, Rudolf/Garnitschnig, Ines/Sobczak, Ewelina/Studener-Kuras, Regina/Zell, Katrin (2012). Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Wien: Zeit!Raum-Verein für soziokulturelle Arbeit

Diehm, Isabell (1997). Die Kinder von Migranten im Kindergarten. In: Büttner, Christian (Hrsg.). Erziehung für Europa. Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 16-30

Dippelreiter, Maria (2005). Situation zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder. In: BM:BWK (Hrsg.). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und – pädagogen und Lehrer/innen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 90-96

- Gesetz betreffend die Regelung der Betreuung von Tageskindern (Wiener Tagesbetreuungsgesetz – WTBG). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000265> (Zugriff am 25.10.17)
- Goetz, Peggy J. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. In: Bilingualism: Language and Cognition. 6 (1). Cambridge: Cambridge University Press, 1-15
- Gogolin, Ingrid (1988). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bd. 1. Forschung Pädagogik. Hamburg: Bergmann und Helbig
- Gogolin, Ingrid (1994a). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (1994b). Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster/New York: Waxmann
- Gogolin, Ingrid (2002). Migration und Bildung. In: Journal der Regiestelle E&C, 6, 1-6
- Gogolin, Ingrid (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. unveränderte Auflage. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Gogolin, Ingrid (2010). Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.). Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 113-125
- Gogolin, Ingrid (2011). Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. Beitrag zum 3. IFP-Fachkongress „Sprachliche Bildung von Anfang an“. 6./7. Juni 2011. München. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/fachkongress/forum1_gogolin_mehrsprachigkeit.pdf (Zugriff am 7.11.2017)
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Haberleitner, Christa (2005a). Basisinformationen zu Interkulturalität. In: BM:BWK (Hrsg.) (2005). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrer/innen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 37-48

- Haberleitner, Christa (2005b). Kompetenter Umgang mit Sprache – Hilfestellung durch Erwachsene. In: BM:BWK (Hrsg.) (2005). Sprachliche Förderung von Kindern im Jahr vor dem Schuleintritt. Tool Box 1: Schulungsinhalte für Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrer/innen. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 64-76
- Hardy, Ilonca/Mannel, Susanne/Sauer, Sarah (2015). Inklusive sprachliche Bildung in Kindergarten und Grundschule: Gestaltungsmöglichkeiten im Kontext der Naturwissenschaften. In: Huf, Christina/Schnell, Irmtraud (Hg.). Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, 163-179
- Hirsch, Joy (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature, 388. London: Macmillan Publishers, 171-174
- Hohmann, Manfred (1989). Interkulturelle Erziehung – Eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred/Reich, Hans (Hg.). Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster: Waxmann, 1-32
- La Rueda Kindergruppe (o. J.). Konzept. http://www.larueda-kindergruppe.org/#!__deutsch (Zugriff am 17.2.2017)
- Laewen, Hans-Joachim (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim (Hg.). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz, 16-120
- Leu, Hans Rudolf (2005). Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Jampert, Karin u. a. (Hg.) Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte. Projekte. Maßnahmen. Berlin: das netz, 19-23
- Luchtenberg, Sigrid (1995). Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz

- Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“ (2010). Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch/modul-letztes-jahr-elementare-bildungseinrichtung.html> (Zugriff am 18.10.17)
- Patry, Jean-Luc (Hrsg.) (1982). Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen. Bern: Huber
- Peukert, Ursula (2010). Eine neue Kultur des Aufwachsens für Kinder. Zur Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.). Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 192-203
- Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin: das netz
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/Basel: Beltz
- Schründer-Lenzen, Agi (2007). Multikulturalität und ethnische Herkunft. In: Hinz, Renate/Walthes, Renate (Hg.). Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz, 71-82
- Seidl, Angela (2016). Sprache. In: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.). Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck: StudienVerlag, 231-243
- Sobczak-Filipeczak, Ewelina (2013). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Universität Wien: Dissertation
- Statistik Austria (2002). Volkszählung 2001. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria (2016). Kindertagesheimstatistik 2015/16. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=573, 1-110 (Zugriff am 15.11.2016)
- Tervooren, Anja (2010). Bildung in der frühen Kindheit. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.). Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 179-191

- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Grenner, Katja/Roßbach, Hans-Günther (2005). Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergarten. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms/Richard M. Clifford/Debby Cryer. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Trabant, Jürgen (2009). Die Sprache. München: C. H. Beck
- Verein Großes Schiff (o. J.). Willkommen. <http://www.grosses-schiff.org/deutsch> (Zugriff am 17.2.2017)
- Verein Großes Schiff (o. J.). Kindergruppen. La Rueda, zweisprachige Kindergruppe. <http://www.grosses-schiff.org/la-rueda-kindergruppen> (Zugriff am 17.2.2017)
- Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 21-32
- Wiener Bildungsplan (o. J.). Magistratsabteilung 10. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (Zugriff am 16.10.2017)
- Wiener Kindergartengesetz – WKGG. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263> (Zugriff am 18.10.17)
- Wiener Kindergartenverordnung – WKVO. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000264> (Zugriff am 25.10.17)
- Wildemann, Anja (2015). Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett/Kallmeyer

7 Anhang

7.1 E-Mail der MA 10 zu gesetzlichen und pädagogischen Grundlagen elementarer Bildungseinrichtungen in Wien vom 24.10.2017

Sehr geehrte Frau Heinrich,

danke für Ihr Schreiben, zu dem ich Ihnen folgende Informationen übermitteln kann.

Die gesetzliche Grundlage für städtische und private elementare Bildungseinrichtungen bilden das Wiener Kindergartengesetz (WKGG) sowie die Wiener Kindergartenverordnung (WKVO):

WKGG: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263>

WKVO: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000264>

Die gesetzliche Grundlage für Kindergruppen finden Sie im Wiener Tagesbetreuungsgesetz:

www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000265 .

Die pädagogische Grundlage in städtischen und privaten elementaren Bildungseinrichtungen sowie in Kindergruppen in Wien bildet der Wiener Bildungsplan: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>.

Weiters übermittle ich Ihnen noch folgende Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen für die Kindergartenjahre 2015/16 bis 2017/18: <https://www.ris.bka.gv.at/Ergebnis.wxe?Suchworte=33%2F2015&Abfrage=LgblA uth&Bundesland=Wien>.

Dieses Gesetz gilt sowohl für städtische als auch private elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen.

Sie führen untenstehend das Wiener Kindertagesheimgesetz an. Dieses wurde durch das Wiener Kindergartengesetz abgelöst und ist nicht mehr in Kraft.

Die kontrollierende Behörde aller elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen inklusive der Kindergruppen ist die MA 11 – Amt für Jugend und Familie.

Sollten Sie noch weitere Fragen zu privaten elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen haben, wäre dies die korrekte Anlaufstelle. Die MA 10 – Wiener Kindergärten ist die Trägerorganisation der städtischen Kindergärten und Horte.

Mit freundlichen Grüßen

Mag.^a Christine Schwarzgruber
Stabstelle Betriebsorganisation
Fachbereich Städtische elementare
Bildungs- und Betreuungseinrichtungen
Magistratsabteilung 10
Wiener Kindergärten
Thomas-Klestil-Platz 11, Top 204
1030 Wien
Tel. +43 1 4000 90241
Fax +43 1 4000 99 90241
E-Mail: christine.schwarzgruber@wien.gv.at
www.wien.at
www.kindergaerten.wien.at

7.2 Information für Eltern der beobachteten Kinder (deutsch/englisch)

Wien, März 2017

Liebe Eltern,

2013/14 absolvierte ich ein Praktikum bei dem Verein *Großes Schiff* und war dabei unter anderem in der praktischen Arbeit mit Erwachsenen und Kindern, vor allem in dem Kinder-Workshopprogramm *A la Rueda Rueda* im WUK, tätig.

Im Anschluss an das Praktikum arbeitete ich weitere sechs Monate für den Verein, bis ich im August 2014 mein Bachelorstudium Bildungswissenschaft abschloss.

Seitdem bin ich als gruppenleitende Hortpädagogin und seit kurzem als stellvertretende Leiterin im Hort der Piaristen-Volksschule St. Thekla im 4. Bezirk tätig.

Im Rahmen meiner **Masterarbeit** am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien) möchte ich **Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen** untersuchen.

Aus diesem Grund werde ich in den nächsten Wochen **teilnehmende Beobachtungen** in der Kindergruppe durchführen. Das bedeutet, dass ich am Alltag der Kindergruppe teilnehmen werde. Ich gehe davon aus, dass die Kinder neugierig auf meine Anwesenheit reagieren, sodass ich in das Geschehen zumindest teilweise miteinbezogen werde und die Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kindern nicht gänzlich unbeteiligt und unauffällig beobachten kann.

Selbstverständlich werden **alle Informationen vertraulich** behandelt und **alle Personen anonymisiert**.

Bitte zögern Sie nicht, mich bei **Fragen oder Unklarheiten** zu kontaktieren: **Julia Heinrich** (Tel: 0680 440 6346, E-Mail: julia.heinrich@gmx.net).

Die Arbeit wird von Frau Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien) betreut, die ebenfalls für etwaige Fragen zur Verfügung steht (Tel: 01 4277 46842, E-Mail: tamara.katschnig@univie.ac.at).

Mit freundlichen Grüßen

Julia Heinrich



Vienna, March 2017

Dear parents,

In 2013/14, I completed an internship at the *Verein Großes Schiff*, where among other things I did practical work with adults and children, especially at the children's workshop program *A la Rueda Rueda* at WUK.

After the internship, I worked for the association for six more months, until I graduated in Educational Studies (Bachelor degree) in August 2014.

Since then, I have been working as a group-leading educator and recently as Deputy Head in the after-school care center of the *Piaristen-Volksschule St. Thekla* in the 4th district.

As part of my **Master thesis at the Institute for Educational Studies** (University of Vienna), I would like to examine **interactions between educators and children in elementary educational institutions**.

For this reason, I will carry out a **participant observation** in the children's group for the upcoming weeks. This means that I will participate in the daily routine of the group. I assume that the children will be curious about my presence, therefore I will be integrated in the events at least partly and can't observe the interactions between educators and children completely noninvolved and inconspicuous.

Of course **all information will be kept confidential** and **all persons will be anonymised**.

Please do not hesitate to contact me if you have any **questions or concerns**:
Julia Heinrich (Phone: 0680 440 6346, Mail: julia.heinrich@gmx.net).

The work is supervised by Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig (Institute for Educational Studies, University of Vienna), who is also available for any further questions (Phone: 01 4277 46842, Mail: tamara.katschnig@univie.ac.at).

Best regards

Julia Heinrich



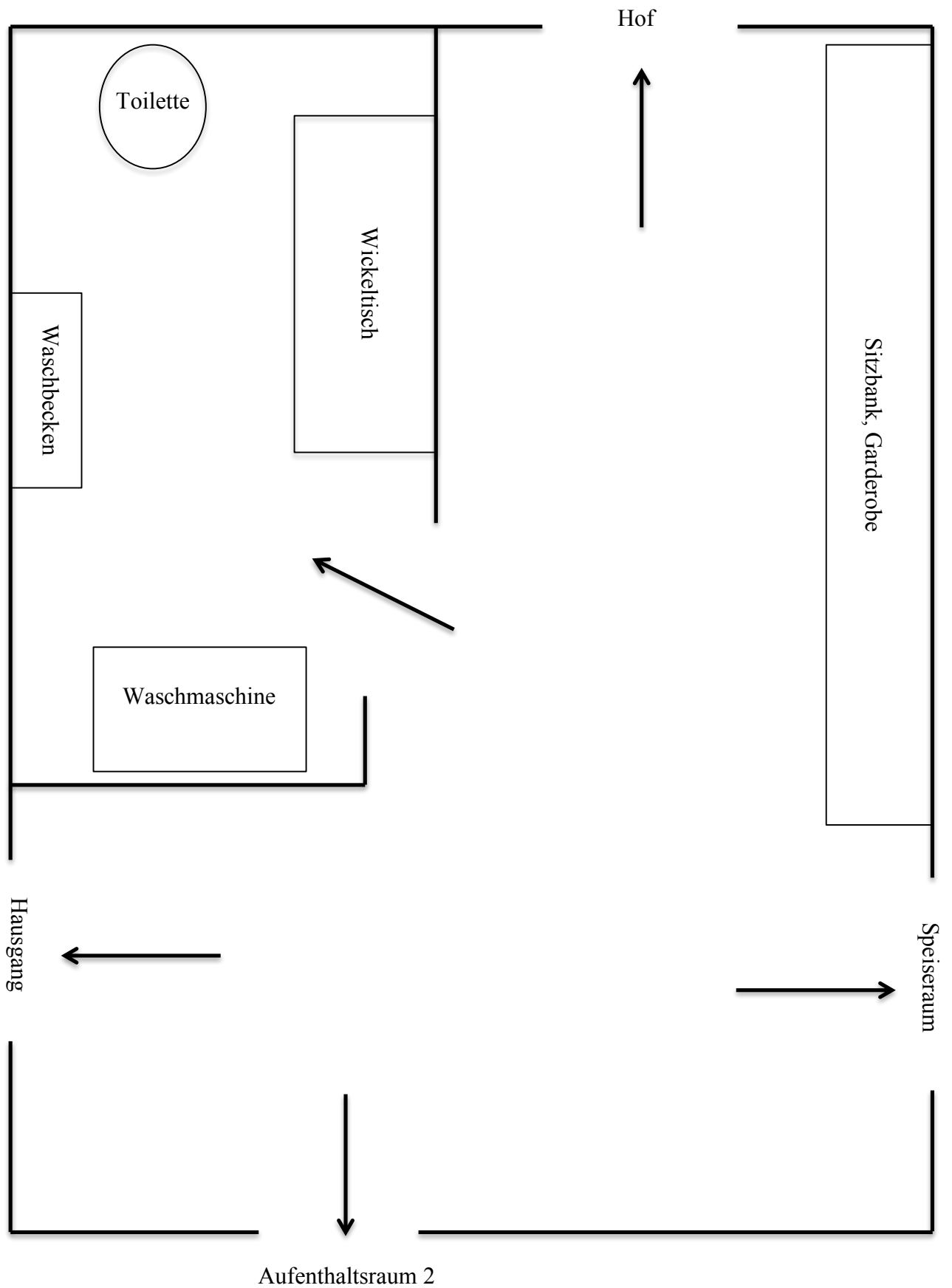
7.3 Beobachtungsraster (in Anlehnung an Sobczak-Filipeczak 2013, 269)

Kategorie/Item	in Hinblick auf Umgang mit Sprachenvielfalt
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	
1 Ausstattung in Sprachmaterialien	
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	
II Betreuung der Kinder	
3 Begrüßung und Verabschiedung	
III Sprachliche Anregungen	
4 Allgemeiner Sprachgebrauch	
5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	
IV Aktivitäten	
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	
V Interaktionen	
9 Kind-Kind-Interaktion	
10 PädagogIn-Kind-Interaktion	
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit	
11 Gruppenstruktur	

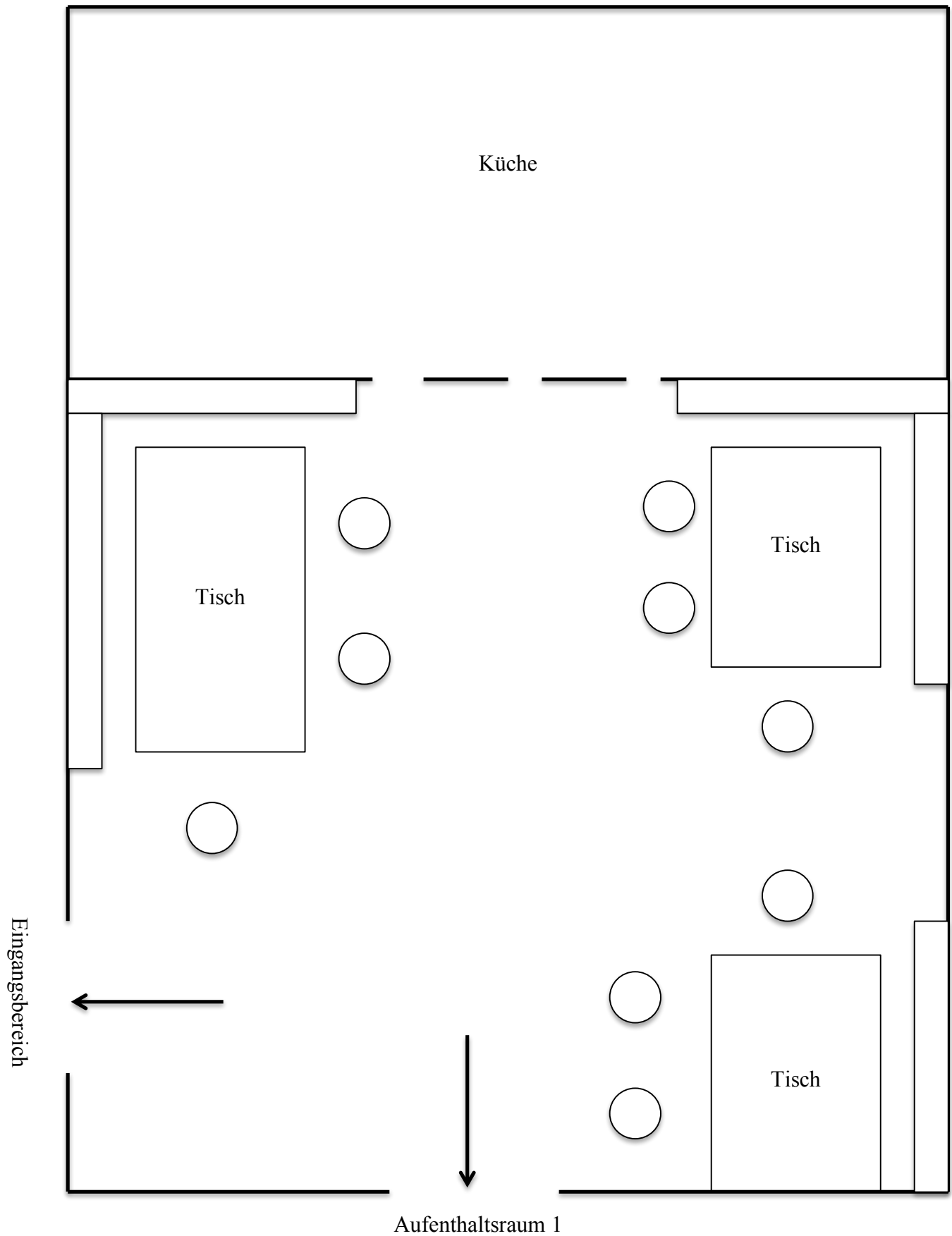
Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items

7.4 Skizzen der Beobachtungsräume

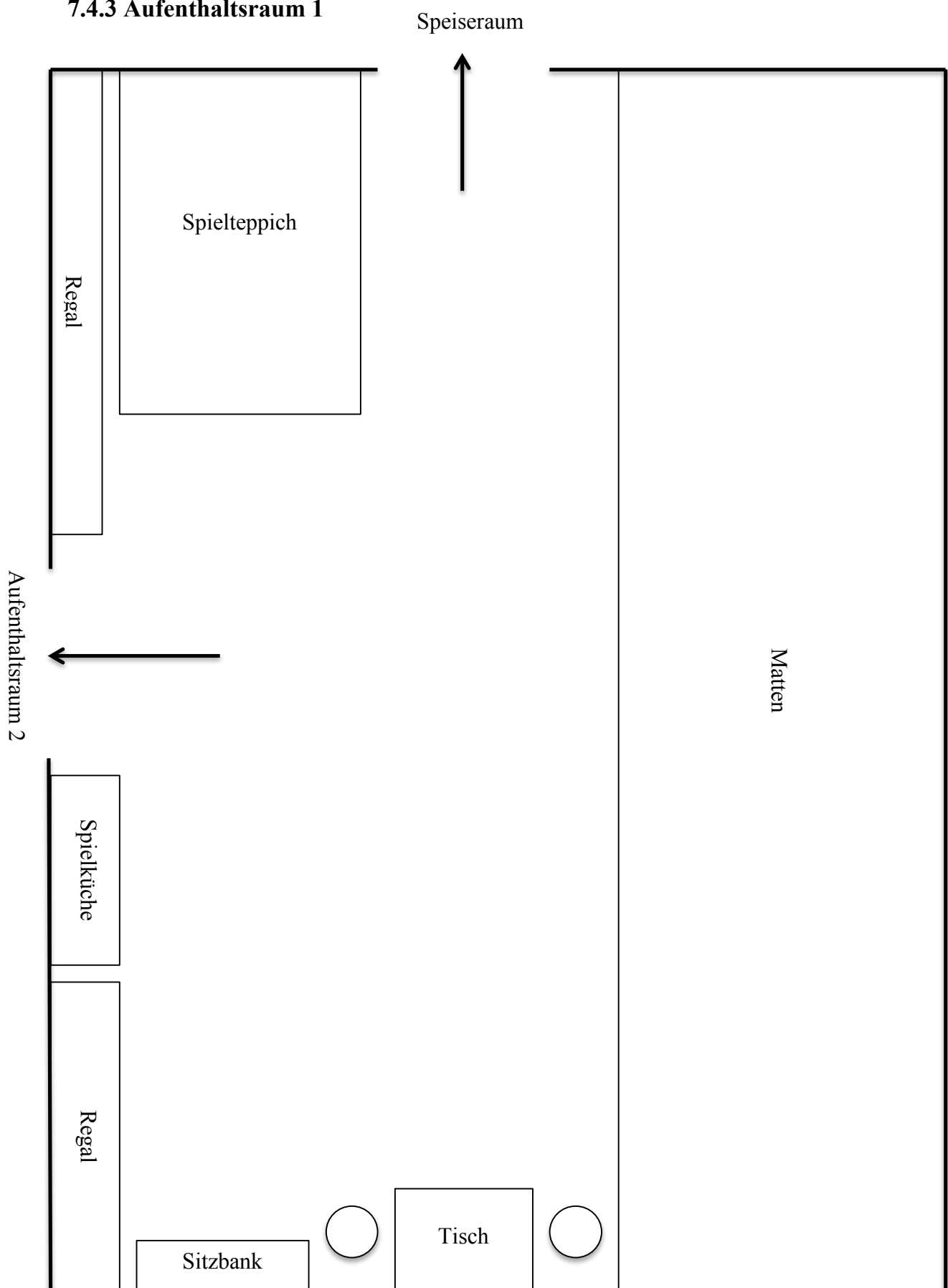
7.4.1 Eingangsbereich mit Badezimmer



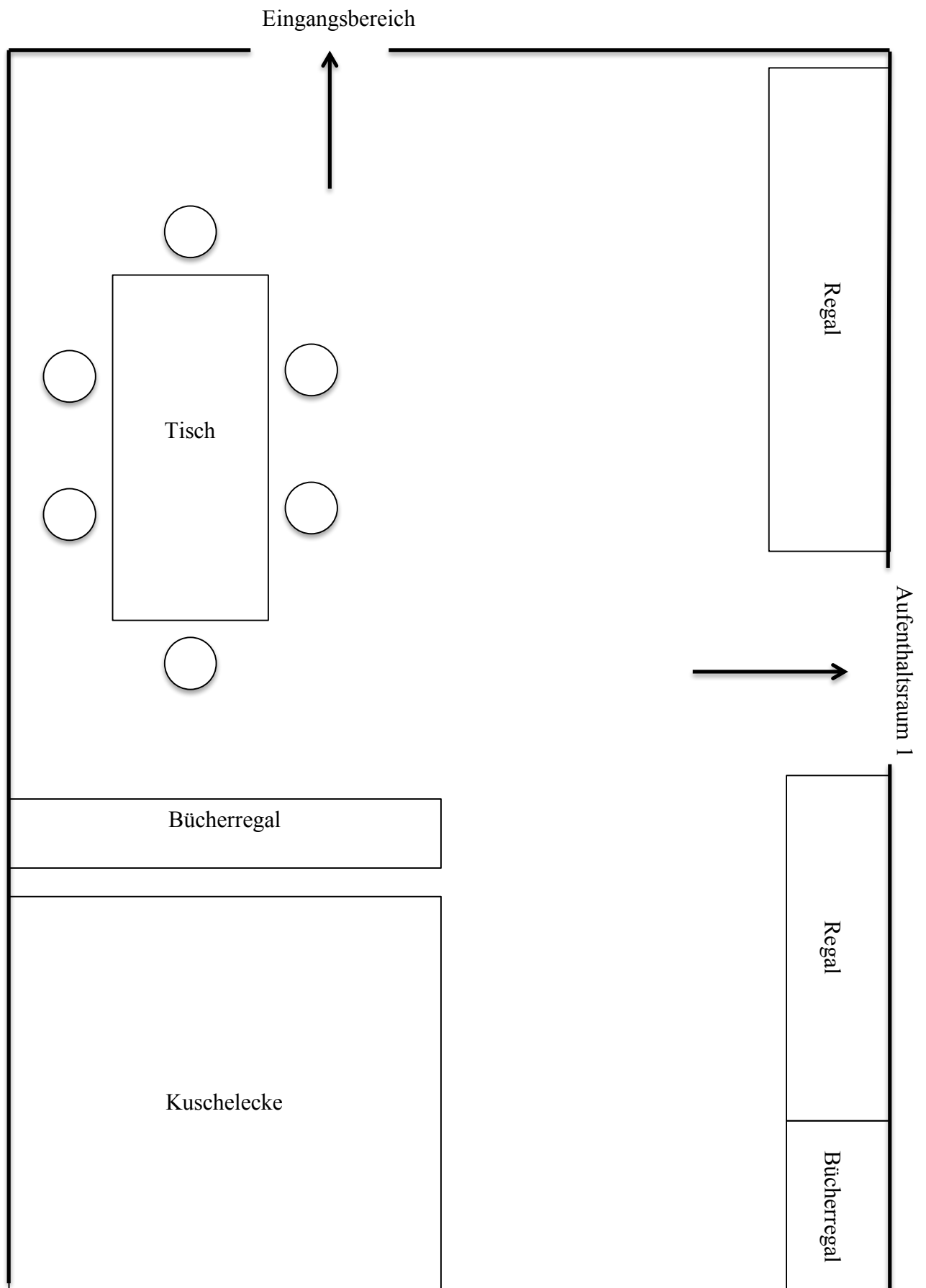
7.4.2 Speiseraum



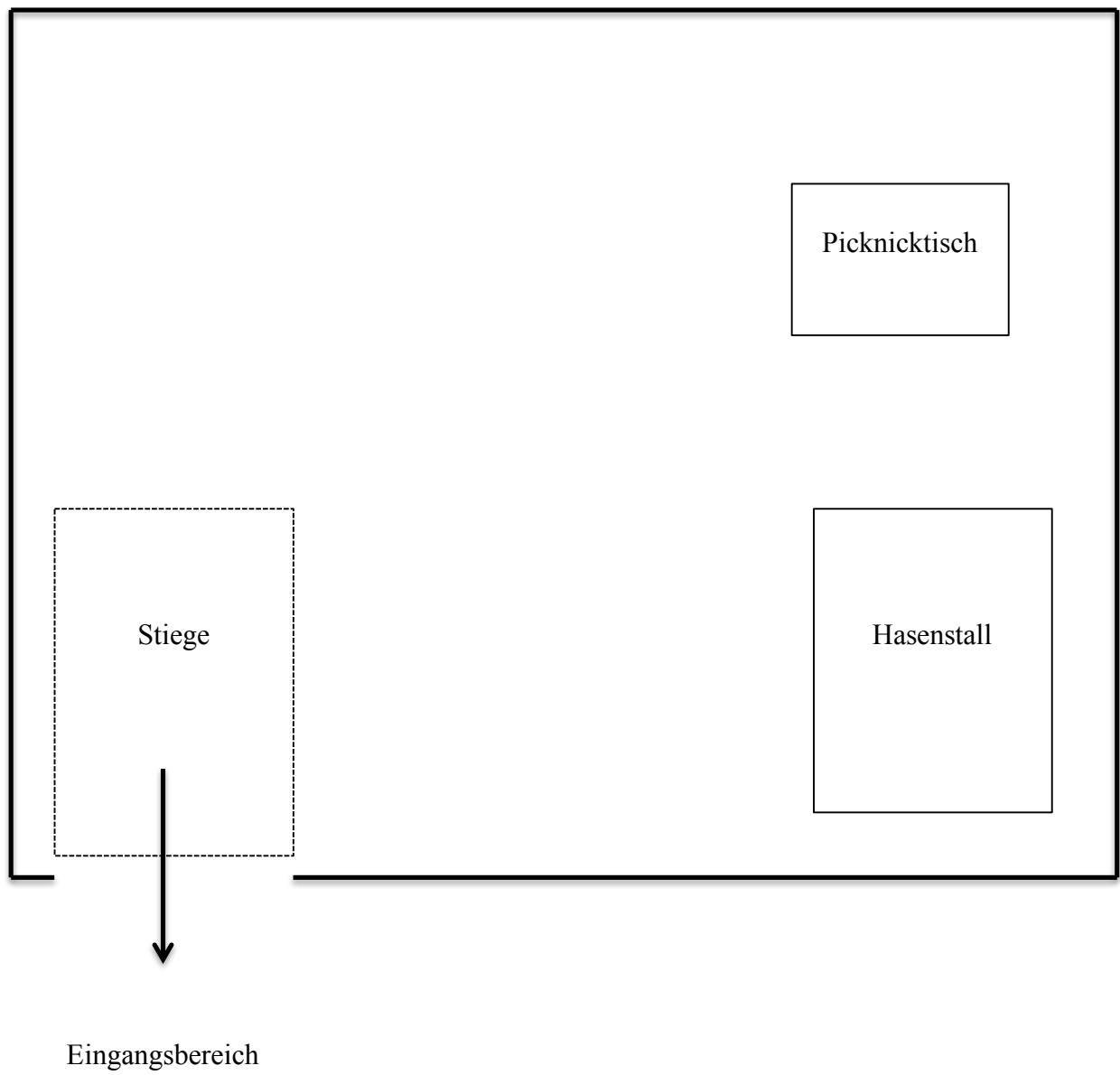
7.4.3 Aufenthaltsraum 1



7.4.4 Aufenthaltsraum 2



7.4.5 Hof



7.5 Ordinalskala zur Datenauswertung

Anmerkung: Diese Ordinalskala ist eine modifizierte und an das Untersuchungsinteresse angepasste Version der Skala, die Sobczak-Filipczak zur Bewertung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten verwendet. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 66-85)

Die Ankerbeispiele und beispielhaften Ausprägungen der einzelnen Items sind inhaltlich größtenteils von Sobczak-Filipczak übernommen. In den Fällen, in denen die Autorin der Masterarbeit im Zuge der Vorbereitung der Datenauswertung eine neue Idee eingebracht hat, die in der Skala von Sobczak-Filipczak nicht zu finden ist, wurde die entsprechende Stelle durch Kursivschrift gekennzeichnet. Die Skala wurde während der eigentlichen Einschätzung des Materials laufend erweitert, eindeutige Zuordnungen, die als Ankerbeispiele aufgenommen wurden, sind in der Skala mit Verweis auf ihre Quelle im Beobachtungsprotokoll farbig gekennzeichnet.

Sobczak-Filipczak verwendet in ihrer Skala den Begriff MitarbeiterIn. Dieser wurde aufgrund der Formulierung von Thema und Fragestellung der Masterarbeit mit dem Begriff PädagogIn ersetzt. Da es darum geht zu untersuchen, wie die PädagogInnen der Kindergruppe *La Rueda* mit der Mehrsprachigkeit der Kinder umgehen, wurden die Ankerbeispiele in der Ordinalskala durchgehend in der Pluralform formuliert.

I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich.	3.1 Einige Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich. 3.2 Genügend Bücher in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich, sodass sich die Kinder nicht darum streiten müssen.	5.1 Breite Auswahl an Sprachmaterialien zu unterschiedlichen Themen ³³ in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich. 5.2 Sprachmaterialien sind angemessen für sprachliche Zusammensetzung der Gruppe und Alter der Kinder. ³⁴	7.1 Bücher und Materialien zur Sprachförderung in verschiedenen Sprachen werden ausgetauscht ³⁵ , um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten. 7.2 Einige Bücher und Materialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen. 7.3 Kinder gehen manchmal in die öffentliche Bibliothek.
---	---	---	---

³³ z. B. Fantasie- und Sachgeschichten; Geschichten über Menschen, Tiere, Wissenschaft, verschiedene Kulturen

³⁴ Beispiele für angemessene Sprachmaterialien: Bücher in sämtlichen Erstsprachen der Kinder, einfache Bücher zum Vorlesen für jüngere Kinder, Reim- und Sprachspiele für ältere Kinder, Großdruckbücher für LeseanfängerInnen, Audioaufnahmen mit Kinderliedern in verschiedenen Sprachen, Hörbücher in verschiedenen Sprachen, Sprachlernsoftware

³⁵ z. B. aus der öffentlichen Bibliothek ausgeliehen

2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine linguistic landscape vorhanden.	3.1 Linguistic landscape in minimalem Ausmaß vorhanden. ³⁶	5.1 Liste mit Erstsprachen der Kinder ist in Gruppenraum aufgehängt. 5.2 In den Räumlichkeiten der Kindergruppe sind an verschiedenen Stellen Informationen in den häufigsten Erstsprachen der Kinder aufgehängt. ³⁷ 5.3 Im Gruppenraum ist eine Sprachtafel ³⁸ aufgehängt.	7.1 Im Gruppenraum sind Sprachtafeln zu verschiedenen Themen und Schwerpunkten aufgehängt. 7.2 Die Sprachtafeln werden regelmäßig ausgetauscht.
---	---	---	--

³⁶ z. B. Liste mit Erstsprachen der Kinder ist PädagogInnen zugänglich

³⁷ z. B. Willkommens-, Begrüßungs-, *Verabschiedungsformel*, Mahlzeit

³⁸ Blatt Papier in Tabellenform, das das jeweilige Wort auf Deutsch und seine Übersetzung in den Sprachen der Kinder beinhaltet

II Betreuung der Kinder

3 Begrüßung und Verabschiedung

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	3.1 Einige Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	5.1 Viele Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	7.1 <i>Alle Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.</i> 7.2 Mithilfe der Eltern ist ein Buch verfasst worden, in dem die Begrüßungs- und Abschiedsformeln in die Erstsprachen der Kinder übersetzt sind, oder im Gruppenraum ist eine entsprechende Sprachtafel aufgehängt.
--	---	--	---

III Sprachliche Anregungen

4 Allgemeiner Sprachgebrauch

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen verbieten Kindern, andere Sprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. <i>1.2 PädagogInnen unterbrechen Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch.</i> 1.3 PädagogInnen zwingen Kinder mit anderen Erstsprachen, sich in Deutsch zu unterhalten. 1.4 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern nie in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch.	3.1 PädagogInnen erlauben Kindern manchmal, andere Sprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. 3.2 PädagogInnen zwingen Kinder mit anderen Erstsprachen nicht, sich in Deutsch zu unterhalten.	5.1 PädagogInnen erlauben Kindern oft, andere Erstsprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. <i>5.2 Es finden häufig Gespräche in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt.</i> 5.3 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern oft in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch.	<i>7.1 Es finden oft und regelmäßig Gespräche in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt.</i> <i>7.2 PädagogInnen stellen Kindern Fragen in ihren Erstsprachen, die längere und komplexere Antworten erfordern.</i> ⁴¹ 7.3 Die Erstsprachen der Kinder werden neben Deutsch pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag einbezogen. ⁴²
--	---	---	---

1.5 Kinder präsentieren nie <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. 1.6 PädagogInnen reagieren nicht, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen.	3.3 Es finden gelegentlich kurze Gespräche³⁹ in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt.⁴⁰ 3.4 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern manchmal in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch. 3.5 PädagogInnen unterbrechen Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Erstsprachen als Deutsch nicht.	5.4 Kinder präsentieren oft <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. 5.5 PädagogInnen reagieren oft verbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen und fügen zu den Aussagen der Kinder weitere Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern. 5.6 PädagogInnen ermuntern Kindern zu Gesprächen in anderen Sprachen als Deutsch und regen sie dazu an, sich gegenseitig zuzuhören.	
--	---	---	--

⁴¹ z. B. Fragen nach Kausalzusammenhängen, Ort-, Zeit- oder Richtungsangaben, genauen Gegenstandsbeschreibungen, Funktionsweisen

⁴² z. B. in Form von Spielen, *Gedichten*, Liedern, *Aufzählreimen*

³⁹ Gespräche beinhalten gegenseitiges Zuhören und Sprechen bzw. Antworten/Reagieren. Sie unterscheiden sich von einseitiger Kommunikation wie z. B. Aufforderungen oder Anweisungen. Das Antworten/Reagieren kann bei Kindern mit geringen sprachlichen Fähigkeiten nonverbal sein und sich in Mimik, Gestik, Gebärden oder anderen Kommunikationsmitteln ausdrücken. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 69 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 34)

⁴⁰ z. B. PädagogInnen stellen Fragen, auf die Kinder nur mit Ja/Nein oder kurzen Antworten reagieren können; geben kurze Antworten auf Fragen der Kinder, die diese in anderen Sprachen als Deutsch stellen

	3.6 Kinder präsentieren manchmal <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. 3.7 PädagogInnen reagieren manchmal verbal oder nonverbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen.		
--	--	--	--

5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen nutzen keine Gelegenheiten⁴³, um Kinder zur Kommunikation in ihren Erstsprachen anzuregen. 1.2 Sehr wenige Materialien, die zur Kommunikation anregen⁴⁴, sind für die Kinder zugänglich. 1.3 PädagogInnen ermuntern Kinder nie, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren.	3.1 PädagogInnen nutzen einige Gelegenheiten, um Kinder zur Kommunikation in ihren Erstsprachen anzuregen. 3.2 Einige Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind für die Kinder zugänglich. 3.3 PädagogInnen ermuntern Kinder manchmal, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren.	5.1 PädagogInnen regen Kinder während des Freispiels und bei geplanten Gruppenaktivitäten zur Kommunikation in ihren Erstsprachen an.⁴⁵ 5.2 Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich. 5.3 PädagogInnen ermuntern Kinder oft, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren.	7.1 PädagogInnen bringen Kindern <i>Spiele</i>, <i>Gedichte</i>, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch bei. 7.2 PädagogInnen sprechen Kinder regelmäßig in deren Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch, an. 7.3 Das Sprechen und Zuhören der PädagogInnen ist den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angemessen.⁴⁶
---	--	---	--

⁴³ z. B. Gespräche über Zeichnungen; Aufforderung, Geschichten zu erzählen, Ideen für Stuhlkreis einzubringen, sich am Singen zu beteiligen

⁴⁴ z. B. Spieltelefone, Puppenspiele, Bildmaterial für Pinnwand, Puppen/Requisiten für Rollenspiele, kleine Figuren und Tiere, Bild- und Schrifttafeln

⁴⁵ z. B. Kinder beteiligen sich an Gesprächen über Zeichnungen, PädagogInnen sprechen mit Kindern in kleinen Gruppen über Ausflüge

⁴⁶ z. B. PädagogInnen sprechen mit Kindern in deren Erstsprachen, wenn sie etwas nicht zu verstehen scheinen; akzeptieren Antworten in anderen Sprachen

1.4 PädagogInnen bringen Kindern keine <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei.	3.4 PädagogInnen bringen Kindern einige <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei.	5.4 PädagogInnen bringen Kindern viele <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei.	
1.5 PädagogInnen sprechen Kinder nie in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.	3.5 PädagogInnen sprechen Kinder manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.	5.5 PädagogInnen sprechen Kinder oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.	

6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

<i>1.1 PädagogInnen initiieren keine Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in anderen Erstsprachen als Deutsch.</i> ⁴⁷ 1.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet ausschließlich auf Deutsch statt.	<i>3.1 PädagogInnen initiieren täglich mindestens eine Aktivität zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch.</i> 3.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt.	<i>5.1 PädagogInnen initiieren täglich einige Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch.</i> 5.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt.	<i>7.1 PädagogInnen initiieren täglich in verschiedenen Situationen mehrere Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch.</i> ⁴⁸ 7.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch statt.
---	---	---	---

⁴⁷ z. B. Vorlesen, Erzählen von Geschichten, *Sprechen über Bilder geschichten*

⁴⁸ z. B. während des Freispiels, vor dem Schlafen, zur Erweiterung einer Aktivität

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen sprechen mit Kindern nicht über logische Abfolgen/Beziehungen.⁴⁹ 1.2 Begriffe⁵⁰ werden nicht oder unangemessen⁵¹ vermittelt.	3.1 PädagogInnen sprechen mit Kindern manchmal über logische Abfolgen/Beziehungen und Begriffsinhalte.⁵² 3.2 Einige Begriffe werden angemessen vermittelt.⁵³	5.1 PädagogInnen sprechen über logische Abfolgen/Beziehungen, während Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen.⁵⁴	7.1 PädagogInnen fördern kindliches Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Erfahrungen/Ereignisse/Situationen zur Begriffsentwicklung nutzen.⁵⁶ 7.2 Begriffe werden eingeführt mit Bezug auf Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme, die Kinder lösen müssen.⁵⁷
--	--	--	--

⁴⁹ z. B. Abfolge täglicher Ereignisse; Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe, Form von Dingen; Ursache- und Wirkungszusammenhänge

⁵⁰ Begriffsentwicklung umfasst Erkennen von Gleichheit und Unterschiedlichkeit, Ordnen, Klassifizieren, Reihenfolgen bilden, Zuordnen von Raum- und Lagebeziehungen, Erkennen von Ursache- und Wirkungszusammenhängen (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 74 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 33)

⁵¹ z. B. Begriffe sind unangemessen für Alter und Fähigkeiten der Kinder; unangemessene Vorgehensweisen werden angewandt wie z. B. Arbeitsblätter ohne konkreten Bezug zu Erfahrungen der Kinder; PädagogInnen antworten Kindern, ohne ihnen zu helfen, selbst Antworten zu finden

⁵² z. B. PädagogInnen erklären, dass die Gruppe nach dem Mittagessen ins Freie geht; weisen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bausteine hin, mit denen Kinder spielen

⁵³ z. B. Begriffe sind angemessen für Alter und Fähigkeiten der Kinder; PädagogInnen nutzen für die Vermittlung Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder

⁵⁴ z. B. Spiele, bei denen Karten in eine bestimmte Reihenfolge gelegt werden müssen; Spiele zu Gleichheit/Ungleichheit, Größe, Form von Dingen; Sortierspiele; Zahlen- und Rechenspiele

		5.2 Kinder werden angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen. ⁵⁵	
--	--	--	--

⁵⁶ z. B. Kinder lernen logische Abfolgen, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesverlauf sprechen, indem sie sich den Ablauf einer Handlung vergegenwärtigen

⁵⁷ z. B. PädagogInnen helfen Kindern herauszufinden, wie viele Löffel sie zum Tischdecken benötigen; sprechen mit Kindern beim Bau eines hohen Turms über Balance

⁵⁵ z. B. PädagogInnen fragen, warum Kinder Dinge in eine bestimmte Reihenfolge gebracht haben, in unterschiedliche Gruppen sortiert haben, inwieweit zwei Bilder gleich sind oder sich unterscheiden

IV Aktivitäten

8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 In den für die Kinder zugänglichen Materialien wird keine Verschiedenartigkeit ⁵⁸ sichtbar. ⁵⁹	3.1 In den für die Kinder zugänglichen Materialien wird eine gewisse Verschiedenartigkeit sichtbar. ⁶¹	5.1 Viele Materialien zugänglich, die auf nicht-stereotype Weise Menschen verschiedener ethnischer Gruppen und Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten etc. zeigen. ⁶⁴	7.1 Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag. ⁶⁶
1.2 Materialien zeigen nur stereotype Darstellungen hinsichtlich ethnischer Gruppen, Kulturen, Alter, Geschlecht, Fähigkeiten etc.	3.2 Materialien zeigen in positiver Weise Unterschiedlichkeit von Menschen. ⁶²	5.2 Requisiten verschiedener Kulturen ⁶⁵ werden in Rollenspiele einbezogen.	7.2 Geplante Aktivitäten werden durchgeführt, um Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit zu fördern. ⁶⁷
1.3 PädagogInnen drücken Vorurteile gegenüber anderen ⁶⁰ aus.	3.3 In der Gruppe sind keine Vorurteile beobachtbar bzw. PädagogInnen begegnen Vorurteilen bei Kindern in angemessener Weise. ⁶³	5.3 Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht.	

⁵⁸ ethnische, kulturelle oder individuelle Verschiedenartigkeit

⁵⁹ z. B. alle Materialien, die von den Kindern genutzt werden (Spielzeuge, Spiele, Puppen, Spielfiguren, Darstellungen, Bilder, Fotos, gedruckte Materialien, Puzzles, Bücher, Videos, Computerprogramme etc.), beziehen sich ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/Kultur; Bücher, Audiomaterialien, Videos, Computerprogramme etc. sind in einer Sprache gehalten

⁶⁰ z. B. gegenüber Menschen mit anderen Hautfarben, mit Behinderungen, aus anderen Kulturen

⁶¹ z. B. Materialien, die von den Kindern genutzt werden, beziehen sich nicht ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/Kultur; einige Bücher, Audiomaterialien, Videos, Computerprogramme etc. sind in anderen Erstsprachen als Deutsch vorhanden

V Interaktionen

9 Kind-Kind-Interaktion

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen behindern Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache oder lassen sie nicht zu.⁶⁸ <i>1.2 PädagogInnen regen positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen nicht oder in geringem Ausmaß an.</i>	3.1 PädagogInnen lassen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache zu. <i>3.2 PädagogInnen unterstützen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache.⁷⁰</i>	5.1 PädagogInnen sind Vorbilder für positives soziales Verhalten.⁷³ 5.2 PädagogInnen helfen Kindern, angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln.⁷⁴	7.1 PädagogInnen schaffen einige Möglichkeiten für Kinder zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu vollenden.⁷⁶ 7.2 Interaktionen zwischen Kindern sind in der Regel positiv.⁷⁷
---	--	---	---

⁶² z. B. ethnische/kulturelle Zugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Fähigkeiten

⁶³ z. B. PädagogInnen sprechen mit Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede

⁶⁴ z. B. Darstellungen aus Vergangenheit und Gegenwart, Darstellungen von Männern und Frauen in traditionellen wie auch nicht-traditionellen Rollen

⁶⁵ z. B. Puppen, Kleidungsstücke, Koch-/Essutensilien

⁶⁶ z. B. Lieder aus verschiedenen Kulturen/in verschiedenen Sprachen werden regelmäßig in musikalische Aktivitäten einbezogen; Spiele, Gedichte, Aufzählreime etc. werden in verschiedenen Sprachen geführt; Gerichte anderer Kulturen sind regelmäßig Teil der Mahlzeiten

⁶⁷ z. B. Feiern, Bräuche, Traditionen, Gedenktage aus anderen Kulturen, *Ethnien*, *Religionen* werden berücksichtigt; Besuche in Moscheen, Synagogen, Kirchen

⁶⁸ z. B. Kinder werden davon abgehalten, sich zu unterhalten; wenige Möglichkeiten für Kinder, Spielkameraden auszuwählen

⁷⁰ z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können

1.3 Es finden geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ⁶⁹	3.3 <i>PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern ⁷¹ und vergewissern sich, dass Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen.</i> 3.4 Es finden einige positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ⁷²	5.3 Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ⁷⁵	7.3 Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von anderen Kindern verwendet werden. 7.4 Kinder wissen, welche Erstsprachen andere Kinder haben.
---	--	---	--

⁷³ z. B. PädagogInnen sind freundlich zu anderen, hören zu, sind einfühlsam, sind kooperativ

⁷⁴ z. B. PädagogInnen helfen Kindern über Konflikte zu sprechen, anstatt sich zu schlagen; regen sozial weniger integrierte Kinder an, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen; helfen Kindern, Gefühle anderer zu verstehen

⁷⁶ z. B. Kinder arbeiten zusammen, um gemeinsam etwas zu gestalten; bereiten gemeinsam eine Mahlzeit vor; decken gemeinsam den Tisch

⁷⁷ z. B. Kinder arbeiten oft zusammen, teilen, spielen meist konfliktlos zusammen

⁶⁹ d. h. Kinder unterhalten sich und spielen ausschließlich oder fast ausschließlich mit Kindern, die dieselbe Erstsprache haben

⁷¹ z. B. PädagogInnen unterbrechen Rufen von Schimpfwörtern, Schlagen

⁷² d. h. Kinder spielen und unterhalten sich deutlich häufiger mit Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, als mit Kindern, die andere Erstsprachen haben

⁷⁵ d. h. Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen

10 PädagogIn-Kind-Interaktion

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen behandeln Kinder mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber Kindern mit anderen Erstsprachen.	3.1 PädagogInnen behandeln alle Kinder gleich, unabhängig von ihren Erstsprachen.	5.1 PädagogInnen zeigen Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen, Kulturen, Religionen der Kinder. ⁷⁸	7.1 PädagogInnen fördern Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern. ⁷⁹ 7.2 PädagogInnen zeigen Interesse an Erstsprachen und Kulturen der Kinder. ⁸⁰ 7.3 PädagogInnen versuchen sich einige Begriffe in den Erstsprachen der Kinder zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen. 7.4 Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von den PädagogInnen verwendet werden.
---	---	--	--

⁷⁸ z. B. PädagogInnen hören zu, wenn Kinder von ihren Religionen, Festen, Bräuchen, Traditionen sprechen; unterbrechen Aussagen in anderen Sprachen als Deutsch nicht

⁷⁹ z. B. PädagogInnen regen Kinder höflich an, anderen Kindern zuzuhören; warten mit ihrer Antwort, bis Kinder Frage zu Ende formuliert haben

⁸⁰ z. B. PädagogInnen fragen nach Festen, die Kinder zuhause feiern; *fragen nach Übersetzungen von Wörtern in Erstsprachen der Kinder*

VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit

11 Gruppenstruktur

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. ⁸¹	3.1 Einige Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. ⁸²	5.1 Viele Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden.	7.1 Täglich vielfältige Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden.
1.2 Keine Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können.	3.2 Einige Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. ⁸³	5.2 Viele Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können.	7.2 Regelmäßige pädagogisch geplante sprachliche Aktivitäten für Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache. ⁸⁴
<i>1.3 PädagogInnen ergreifen nicht die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i>	<i>3.3 PädagogInnen ergreifen die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i>	<i>5.3 PädagogInnen ergreifen oft die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i>	

⁸¹ d. h. Kinder sind die meiste Zeit des Tages in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden

⁸² d. h. Aktivitäten in der Gesamtgruppe sind begrenzt

⁸³ d. h. einige Routinen des Tagesablaufs finden in kleineren Gruppen statt

⁸⁴ z. B. Vorlesen, *Erzählen von Geschichten*, Hören von Audioaufnahmen, *Singen von Liedern*

7.6 Kodierte Beobachtungsprotokolle

Anmerkung: Die Beobachtungsprotokolle sind im Anhang in der Rohfassung zu finden. Sprachlich Korrektur gelesen wurden lediglich die Passagen, die im Fließtext zitiert werden. In den Beobachtungsprotokollen sind die Textstellen, in denen die im Beobachtungsraster festgelegten Analyseeinheiten vorkommen, farbig markiert. Die Zuordnung der Farben zu den Items ist in der nachfolgenden Legende aufgeführt.

Zuordnung der Farben zu den Items – Legende:

- 1 Ausstattung in Sprachmaterialien
- 2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)
- 3 Begrüßung und Verabschiedung
- 4 Allgemeiner Sprachgebrauch
- 5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)
- 6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)
- 7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten
- 8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität
- 9 Kind-Kind-Interaktion
- 10 PädagogIn-Kind-Interaktion
- 11 Gruppenstruktur

7.6.1 Beobachtungsprotokoll 1

A Allgemeine Informationen

Beobachtungsdatum und -zeit	Do, 04.05.17	8.30 – 12 Uhr
Verschriftlichungsdatum	Di, 09.05.17	
Anwesende Kinder	K1 (3; D, Sp) K2 (3; D, Sp) K3 (2; D) K4 (3; D, Sp) K5 (2; D, Sp) K7 (2; D) K8 (2; D) K10 (3; Bo, D) K11 (5; Bul) K12 (2; D, Lu)	
Anwesendes pädagogisches Personal	P1 (Sp): 8.30 – 12 Uhr P2 (D): 8.50 – 12 Uhr P3 (Sp): 9 – 11.30 Uhr P4 (Sp): 11.30 – 12 Uhr	
Beobachtungsräume	Garderobe Speiseraum Aufenthaltsraum 1 Aufenthaltsraum 2 Park, Hin- und Rückweg	

Legende: K – Kind, P – PädagogIn

B Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

1.1 Sprachmaterialien, für Kinder zugänglich

	Einsprachige Bücher	Anzahl	
		in Deutsch	in Spanisch
1.	Geschichten, Erzählungen, Märchen	11	5
2.	Wörterbücher	13	5
3.	Sachbücher	10	1
4.	Liederbücher	1	0
5.	Gebetsbücher	1	0

	Bücher ohne Text	Anzahl
1.	Bilderbücher	5

	Zweisprachige Bücher mit Text in Deutsch und Spanisch	Anzahl
1.	Geschichten, Erzählungen, Märchen	1
2.	Reime- und Liederbuch ⁸⁵	1

	Sprachspiele	Anzahl	
		in Deutsch	in Spanisch
1.	Bildkarten zur Sprachförderung	1 ⁸⁶	1 ⁸⁷

	Audioaufnahmen	Anzahl			
		in Deutsch	in Spanisch	in Englisch	in Portugiesisch
1.	CDs mit Kinderliedern	4	10	4	2
2.	CDs mit Geschichten	1	0	0	0

⁸⁵ *Pin uno, pin dos, pin tres. Rimas, juegos y canciones infantiles. Das große Buch der Kinderlieder und Reimspiele aus Spanien und Lateinamerika.* (Schwermann 2015, SchauHör Verlag)

⁸⁶ *Bildkarten zur Sprachförderung – Verben* (Verlag an der Ruhr, 3-7 Jahre)

⁸⁷ *El reino de los animales* (ELI Verlag, Bildkarten mit Wörtern zum Erlernen der Tiernamen, Sprachniveau A1-A2)

1.2 Sprachmaterialien, für Kinder unzugänglich

	Einsprachige Bücher	Anzahl	
		in Deutsch	in Spanisch
1.	Geschichten, Erzählungen, Märchen	13	4
2.	Wörterbücher	4	1
3.	Sachbücher	5	0

1.3 Anmerkungen zur Ausstattung in Sprachmaterialien

Die Sprachmaterialien beziehen sich auf unterschiedliche Themen.

Sie sind dem Alter der Kinder angemessen.

- 5 In Hinblick auf die Erstsprachen der Kinder sind Sprachmaterialien in Deutsch und Spanisch, jedoch nicht in Bosnisch, Bulgarisch und Luxemburgisch vorhanden.

Die Bücher und Audioaufnahmen werden einmal im Jahr ausgetauscht und an das Jahresthema angepasst. Sie beziehen sich somit auf laufende Themen.

Die Kinder leihen sich keine Bücher nach Hause aus.

- 10 Es sind keine Videoaufnahmen vorhanden.

Alle drei Monate werden Bücher zu Themen, die für die Kinder relevant sind (z. B. Zahnhygiene, Konflikte, Toilettenbenutzung) aus der öffentlichen Bücherei ausgeliehen.

Es wurde bisher noch keine Bücherei gemeinsam mit den Kindern besucht, um Sprachmaterialien auszuleihen. Dies ist jedoch für das kommende Jahr geplant.

- 15 **2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)**

Im Speisesaal hängt an der Wand ein handschriftliches Plakat mit den Worten „Danke Daily, du bist toll! Mach uns bitte die Teller voll. Alle Kinder essen mit und sagen: GUTEN APPETIT!“

- 20 Im Aufenthaltsraum 1 hängt an der Wand eine Tafel, die für ein Spiel dient. Auf ihr sind große bunte Farbpunkte gemalt und handschriftlich die Worte „¿Estrallita dónde estás?“ geschrieben.

Die Kisten mit Bastelmaterial im Regal im Aufenthaltsraum 2 sind die in spanischer Sprache beschriftet.

- 25 In den Räumlichkeiten sind keine Sprachtafeln und keine Liste mit den Erstsprachen der Kinder aufgehängt.

30

35

C Beobachtungsprotokoll

Räumlichkeiten

- 40 Die Räume der Kindergruppe liegen im Erdgeschoß eines Wohnhauses. Sie sind über den allgemeinen Hauseingang zugänglich. Die Kindergruppe besteht aus einem Eingangsbereich mit Garderobe, zwei Aufenthaltsräumen, einem Speisesaal und einem Badezimmer.
- Der angrenzende Innenhof ist durch eine Glastür, die von der Garderobe abgeht, zugänglich. Ein ca. 10qm großer Bereich des Hofes ist vom Rest durch einen Zaun abgetrennt und wird
- 45 ausschließlich von der Kindergruppe genutzt. In ihm befinden sich ein Picknicktisch, der der Körpergröße der Kinder angemessen ist, ein Hasenstall und Spielsachen sowie Gartengeräte.
- Der Eingangsbereich ist ca. 12qm groß. An seiner Wand befinden sich zwei Magnetwände mit Informationen für die Eltern. Auf diese sind der Dienstplan der Pädagoginnen in Deutsch, ein Wochenplan in Deutsch, der teilweise in Spanisch übersetzt ist, mein Vorstellungsplakat
- 50 in Deutsch, obgleich ich es der Leiterin auch in Englisch geschickt habe, und das Vorstellungsplakat einer künftigen Praktikantin in Deutsch geheftet. [An den Wänden im Eingangsbereich hängen Zitate in Deutsch und Spanisch](#), Informationen zum Personal, dessen Erreichbarkeit, Kontaktdaten und Zuständigkeitsbereiche in Deutsch, ein Leitfaden zu kooperativer Gesprächskultur in Deutsch, eine Information zu Schließtagen in Deutsch sowie
- 55 Notrufnummern, [Gruppen- und Streitregeln in Deutsch](#). Zudem gibt es zwei abwaschbare Tafeln: Auf der einen können die Eltern täglich beim Bringen der Kinder relevante Infos, wie z. B. von wem das Kind abgeholt wird, notieren. Auf der anderen vermerken die Pädagoginnen, was die Eltern für ihre Kinder in die Gruppe mitbringen sollen, z. B. Feuchttücher oder Windeln. Die Wände des Eingangsbereichs sind mit Plakaten gestaltet, auf
- 60 denen Fotos von Ausflügen und Aktivitäten der Gruppe zu sehen sind. [Im Eingangsbereich wird zudem über das laufende Thema, die Sinne, informiert. Es sind handgeschriebene Plakate in Deutsch aufgehängt, die das beschriftete Sinneshaus und Begriffe, die damit in Zusammenhang stehen, zeigen.](#) Ein auf ein großes Blatt gemalter Smiley, der sich den Zeigefinger vor den Mund hält, hält zur Ruhe an.
- 65 Die Garderobe besteht aus einer langen Bank, darüber sind Garderobenhaken montiert, die mit den [Namen der Kinder](#) und Tierbildern, die den Kindern zugeordnet sind, gekennzeichnet sind. Über dem Garderobenhaken jedes Kindes befindet sich ein kleiner Korb, in dem Haube, Handschuhe Spielsachen, die es von zu Hause mitgebracht hat, etc. aufbewahrt werden, sowie eine Kiste, die ebenfalls Spielsachen, Kleidung etc. enthält.
- 70 Vom Eingangsbereich aus sind Badezimmer, Hof, Speiseraum und Aufenthaltsraum 2 zugänglich.
- Im Badezimmer, das ca. 5qm groß ist, befinden sich eine Toilette, ein Waschbecken, eine Waschmaschine und ein Wickeltisch. Für jedes Kind gibt es ein Handtuch an einem mit seinem Tierbild versehenen Haken sowie eine Lade im Wickeltisch, in der sich Windeln,
- 75 Feuchttücher, Creme etc. befinden.
- Der ca. 16qm große Speiseraum hat ein Fenster, das auf den Innenhof hinausgeht. In ihm befinden sich drei Tische mit Bänken und Stühlen, die der Körpergröße der Kinder angemessen sind. Die Küche, in der täglich Frühstück, Mittagessen und Jause zubereitet werden, ist durch ein kindergesichertes Gitter vom Rest des Raumes abgegrenzt. An eine
- 80 Wand ist in großen Buchstaben und bunten Farben der Name der Gruppe, *La Rueda*, gemalt.

Auch hier mahnt ein auf ein großes Blatt gemalter Smiley, der sich den Zeigefinger vor den Mund hält, zur Ruhe.

Der Aufenthaltsraum 1 ist vom Speiseraum und vom Aufenthaltsraum 2 zugänglich. Er hat zwei große Fenster, die auf die Straße hinausgehen und durch die viel natürliches Tageslicht fällt. Die Hälfte des ca. 25qm großen, rechteckigen Raumes ist mit dicken Matten ausgelegt, auf der sich Sitzsäcke, Kissen und Bauelemente aus Schaumstoff befinden. In Reichweite der Kinder gibt einen Tisch mit zwei Stühlen, ein niedriges Regal, in dem Bausteine untergebracht sind, eine **Spielküche**, einen **Spielteppich mit aufgemaltem Straßennetz** und ein Regal mit Spielsachen und Laden für jedes Kind, in dem sich Decken und Kissen für die Ruhestunde befinden. Die Spielsachen, die sich in den beiden Regalen befinden und den Kindern zugänglich sind, sind vielfältig: Es gibt ein **Puppenhaus**, eine große Anzahl verschiedener Bälle, Instrumente, **Puppen**, **Handpuppen**, **Spielautos**, **Plastiktiere**, Kugelbahnen, Duplo, eine Holzautobahn, Holzbauklötze und **Verkleidungssachen aus verschiedenen Kulturkreisen**. Außerhalb der Reichweite der Kinder befindet sich ein Regal mit Matratzen, die in der Ruhestunde heruntergeholt und auf den Boden gelegt werden, und ein Regal, auf dem ein CD-Player und die in der Gruppe vorhandenen CDs stehen. Die Wände sind kahl bis auf eine Uhr, ein **Plakat, das für ein Spiel dient, und auf dem die Worte „¿Estrallita dónde estás?“ geschrieben stehen** und einer Holzplatte mit vier **Sanduhren, die verschiedene Zeitspannen messen**. Die Fenster sind mit Vorhängen versehen und auf Augenhöhe mit Zeichnungen der Kinder beklebt, sodass der Raum von der Straße aus nicht einsehbar ist.

Der Aufenthaltsraum 2 ist vom Aufenthaltsraum 1 und dem Eingangsbereich aus zugänglich. Er hat ebenfalls ein großes Fenster, das auf die Straße hinausgeht und durch das das Zimmer Tageslicht erhält. In dem ca. 18qm großen, rechteckigen Raum befindet sich ein Tisch mit sechs Stühlen, eine ca. 4qm große **Pinnwand für Zeichnungen der Kinder**, ein Regal mit Bastelmaterial und Mappen der Kinder, in denen deren **Aufnahmeblatt** sowie Zeichnungen abgeheftet sind, ein **Regal mit** Spielen, Spielsachen und **Büchern** und eine Kuschelecke mit Schaumstoffpolstern und Kissen, über die ein Moskitonetz gespannt ist. Die Kuschelecke ist vom Rest des Raumes durch ein **niedriges Regal** abgetrennt, **in dem sich ebenfalls** Spielsachen und **Bücher befinden**. **Die Bücher, die für die Kinder zugänglich sind (insgesamt 54 Stück), werden demnach in zwei verschiedenen Regalen im Aufenthaltsraum 2 aufbewahrt**. Die Spiele und Spielsachen, die sich in den beiden Regalen befinden und den Kindern zugänglich sind, sind ein Angelspiel, ein Fädelspiel, **Kuscheltiere**, Tücher, **Spiele, die das Zuordnen von Farben und Formen erfordern**, Kreisel, eine **Matrjoschka**⁸⁸ und Jonglierkissen. Auf dem Tisch stehen den Kindern Stifte, Papier, Scheren und Kreiden zur Verfügung. **In einem Regal außerhalb der Reichweite der Kinder befinden sich weitere Bücher (27 Stück), die dem Alter der Kinder angemessen sind.**

Allgemeine Sprachverwendung

Die Pädagoginnen sprechen prinzipiell ihre eigene Erstsprache mit den Kindern, d. h. P1, P3, P4 und P5 sprechen Spanisch, P2 Deutsch. Die Pädagoginnen, deren Erstsprache Spanisch ist, bemühen sich vor allem hinsichtlich des Wortschatzes um die europäische Varietät der spanischen Sprache. P1, P3, P4 und P5 stammen aus lateinamerikanischen Herkunftsländern

⁸⁸ eiförmige russische Puppe aus Holz, die bunt bemalt und ineinander schachtelbar ist

(P1 aus Kuba, P3 aus Argentinien, P4 aus Ecuador, P5 aus Chile), in denen Varietäten der spanischen Sprache gesprochen werden. Ihre Erstsprachen unterscheiden sich hinsichtlich Aussprache und Wortschatz von der europäischen Ausprägungsform der spanischen Sprache. Einige Begriffe, die regelmäßig im Alltag der Kindergruppe auftauchen, verwenden auch die Pädagoginnen mit Spanisch als Erstsprache ausschließlich auf Deutsch: Morgenkreis, Jause, Ruhestunde.

Die Kinder mischen sich beim Spielen stark. Sie gruppieren sich beim Spielen stärker nach Freundschaften und Alter als nach Sprachen.

Die Kommunikation zwischen den Kindern, auch mit K11 (5; Bul), findet vor allem auf Deutsch statt.

Den Kindern ist es prinzipiell erlaubt, ihre Erstsprachen zu sprechen.

Aktivitäten

Zu Beginn der Beobachtung um 8.30h läuft im Aufenthaltsraum 1 eine CD mit Kinderliedern in Deutsch.

P1 (Sp) begrüßt alle ankommenden Kinder und Eltern freundlich auf Spanisch.

Die Kinder, die bereits da sind, spielen selbstständig.

K8 (2; D) weint, als sich sein Vater verabschiedet, P1 (Sp) spricht freundlich auf Spanisch mit ihm, schlägt ihm vor, das Auto zu suchen, mit dem es am Tag zuvor gespielt hat, nimmt es an der Hand und führt es in den Aufenthaltsraum 1.

P1 (Sp) spricht auf Spanisch mit K8 (2; D) über seine Zeichnung, die an der Pinnwand in Aufenthaltsraum 2 hängt. K8 (2; D) hört interessiert zu, reagiert jedoch nicht verbal.

P1 (Sp) fragt auf Spanisch, ob ihr jemand helfen möchte, Brote für den Ausflug vorzubereiten. K8 (2; D) ruft: „Ja!“

P1 (Sp) bestreicht gemeinsam mit K8 (2; D) an einem Tisch im Speiseraum Brote mit Butter, spricht dabei Spanisch, K8 (2; D) antwortet auf Deutsch.

K4 (3; D, Sp) kommt auf mich zu, fragt mich auf Deutsch, wie ich heiße. Ich antworte auf Deutsch.

In diesem Moment wird deutlich, dass es für mich als beobachtende Person unmöglich ist, mich vollkommen aus dem Gruppengeschehen zurückzuziehen. Meine räumliche Präsenz und Nähe weckt das Interesse und die Neugierde der Kinder, ich nehme an der beobachteten Situation teil. Dies bestätigt die Wahl der teilnehmenden Beobachtung als Methode zur Datenerhebung.

K4 (3; D, Sp) verkleidet sich, P1 (Sp) fragt sie auf Spanisch, ob sie ein Foto von ihr machen darf. K4 (3; D, Sp) posiert, P1 (Sp) zählt auf Spanisch „uno, dos, ...“, K4 (3; D, Sp) ergänzt „tres“ und lacht.

P2 (D) kommt, P1 (Sp) begrüßt sie herzlich auf Spanisch, P2 (D) antwortet auf Deutsch.

Es ist ein Ausflug in den Park geplant, P1 (Sp) singt ein spanisches Lied, das zum Aufräumen motivieren soll und räumt gemeinsam mit den Kindern die Spielsachen in Aufenthaltsraum 1 und 2 auf.

P2 (D) hilft den Kindern, sich in der Garderobe anzuziehen.

K2 (3; D, Sp) sagt zu P1 (Sp) auf Deutsch, dass es keine Gatschhose mithat. P1 (Sp) antwortet auf Spanisch, dass sie schon eine für ihn finden werden.

Weitere Kinder kommen an, P1 (Sp) begrüßt sie und ihre Eltern auf Spanisch, P2 (D) auf Deutsch.

- Ich sitze auf der Garderobenbank, neben mir liegen mein Schreibblock und darauf mein Stift. K4 (3; D, Sp) steht schräg vor mir, während ihm P1 (Sp) hilft, seine Jacke anzuziehen. K4 (3; D, Sp) beugt sich vor und wischt bewusst meinen Stift auf den Boden. P1 (Sp) weist es auf
- 170 Spanisch zurecht, dass man das nicht tut, und fordert es auf, meinen Stift aufzuheben. K4 (3; D, Sp) hebt den Stift auf und legt ihn etwas entfernt auf die Bank. P1 (Sp) fordert K4 (3; D, Sp) auf Spanisch auf, mir den Stift in die Hand zu geben. K4 (3; D, Sp) legt den Stift auf meinen Block zurück, wo er ursprünglich lag.
- P3 (Sp) stößt im Eingangsbereich zur Gruppe, die sich auf den Ausflug vorbereitet und
- 175 anzieht.
- P3 (Sp) beschäftigt sich mit K1 (3; D, Sp), das sich nicht anziehen möchte, sagt auf Spanisch, es brauche eine Jacke, da es draußen kalt ist. Unterstützt ihre Worte, indem sie über ihre eigene Jacke streicht. Im Laufe des Gesprächs antwortet K1 (3; D, Sp) anfangs auf Deutsch, später auf Spanisch.
- 180 Die Gruppe fährt mit dem Bus zwei Haltestellen zum Park. Nach dem Aussteigen stellen sich alle Kinder an die nächstgelegene Hauswand, P1 (Sp) zählt die Kinder laut auf Spanisch, fasst ihnen nacheinander auf die Köpfe, P2 (D) zählt laut auf Spanisch mit, K2 (3; D, Sp), K4 (3; D, Sp), K11 (5; Bul) stimmen ein.
- Die Kinder bewegen sich unter Aufsicht von P1 (Sp), P2 (D) und P3 (Sp) frei in einem
- 185 eingezäunten Teil des Parks, P1 (Sp) ruft laut „¡Jause, vamos!“ K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) ahmen sie nach, rufen ebenfalls laut „¡Jause, vamos!“, laufen zu ihr.
- P1 (Sp) bereitet die Jause auf einem Tisch im Park zu, zählt auf Spanisch auf, was es alles gibt: „Tenemos manzana, plátano, pan con mantequilla, pan con queso.“⁸⁹ K11 (5; Bul) ruft: „¡Queso, queso!“⁹⁰
- 190 P1 (Sp) und P2 (D) jausnen mit den Kindern. P1 (Sp) schneidet Obst, legt es in die Mitte des Tisches in eine Tupperdose, erklärt den Kindern auf Spanisch, dass sie es erst nehmen sollen, wenn sie es in die Dose gelegt hat. P2 (D) wiederholt die Aussage auf Deutsch.
- K8 (2; D) sagt: „Ich will ein Brot.“ P2 (D) weist K8 (2; D) auf Deutsch zurecht, bitte zu sagen. K8 (2; D) wiederholt, an P1 (Sp) gerichtet: „Ich will ein Brot.“ P1 (Sp) antwortet:
- 195 „¿Cómo?“⁹¹ K8 (2; D) sagt: „Bitte.“ P1 (Sp) meint daraufhin: „Ah, pensaba que lo olvidaste.“⁹²
- P1 (Sp) fragt mehrmals in die Runde der Kinder, die um den Tisch sitzen: „¿Qué queréis?“⁹³ Da K7 (2; D) nicht antwortet, fragt P1 es auf Deutsch: „Möchtest du einen Apfel?“ K7 (2; D) antwortet: „Ja.“
- 200 K2 (3; D, Sp) bittet auf Spanisch: „Quiero un pan más.“⁹⁴
- P1 (Sp) entfernt sich von dem Jausentisch, an dem K2 (3; D, Sp) und K8 (2; D) sitzen, um etwas in den Mistkübel zu werfen, fordert die beiden Kinder auf Spanisch auf, sitzen zu bleiben und fertig zu essen. K2 (3; D, Sp) nickt, isst weiter. K8 (2; D) nickt, steht dennoch

⁸⁹ „Es gibt Äpfel, Bananen, Brote mit Butter, Brote mit Käse.“

⁹⁰ „Käse, Käse!“

⁹¹ „Wie bitte?“

⁹² „Ah, ich dachte du hast es vergessen.“

⁹³ „Was mögt ihr noch?“

⁹⁴ „Ich möchte noch ein Brot.“

- 205 auf und sagt: „Ich habe mein Brot aber schon fertig gegessen.“ P1 (Sp) antwortet auf Spanisch, es solle trotzdem sitzen bleiben. K8 (2; D) entfernt sich vom Tisch. P1 (Sp) kommt vom Mistkübel zurück, sagt auf Spanisch zu K8 (2; D), sie habe doch gesagt, es solle sitzen bleiben und auf sie warten, fragt es, ob es Wasser wolle. K8 (2; D) schüttelt den Kopf. K10 (3; Bo, D) kommt zum Jausentisch, sagt auf Deutsch, es habe noch gar nichts gegessen. P1 (Sp) und K10 (3; Bo, D) jausnen gemeinsam, unterhalten sich, P1 (Sp) spricht Spanisch, K10 (3; Bo, D) Deutsch.
- 210 K7 (2; D) kommt dazu, sagt: „Ich will auch einen Apfel.“ P1 (Sp) antwortet: „¿Manzana? ¿Manzana quieres?“⁹⁵ K7 (2; D) sagt: „Ja.“ P1 (Sp) singt, während sie einen Apfel schneidet: „Voy a cortar una manzana, voy a cortar una manzana, manzana, manzana, manzana.“⁹⁶ P1 (Sp) fragt K10 (3; Bo, D) und K7 (2; D): „¿O queréis queso?“⁹⁷ K7 (2; D) antwortet: „Queso.“⁹⁸ K7 (2; D) und K10 (3; Bo, D) essen jeweils ein Käsebrötchen. K7 (2; D) sagt: „Wir wollen noch mehr queso.“⁹⁹
- 215 K8 (2; D) kommt dazu, deutet auf zwei Gartenschläuche, die auf dem Boden liegen, und sagt zu P1 (Sp): „Ich muss schauen, wo der Schlauch hinführt.“ P1 (Sp) versteht nicht, was es meint und fragt: „¿Cuál? ¿Qué?“¹⁰⁰ K8 (2; D) zeigt nochmal auf die Schläuche und antwortet: „Dieser Schlauch.“ P1 (Sp) meint daraufhin: „¿Este rojo?“¹⁰¹ K8 (2; D) antwortet: „Ja, der rote. O el amarillo.“¹⁰²
- 220 Die Kinder haben in dem Teil des Parks vor einigen Wochen ein Beet angelegt, dieses besuchen sie. Es sind erste kleine Pflanzen, die sie gesät haben, zu sehen. Die Kinder versammeln sich um das Beet, P3 (Sp) erklärt ihnen anhand eingesteckter Schildchen, welche Pflanzen sie sehen: „Aquí está tomate, aquí Zucchini.“ P2 (D) wiederholt die Aussagen auf Deutsch: „Das sind Tomaten, das sind Zucchini.“
- 225 P3 (Sp) ruft: „¿Quién quiere ver la casita de ramos?“¹⁰³ Die Kinder reagieren nicht, sie erkunden ihr Beet und die umliegenden. P2 (D) wiederholt auf Deutsch: „Wer geht mit zum Baumhaus?“ Die Kinder reagieren ebenfalls nicht.
- 230 P3 (Sp) und K8 (2; D) gehen nebeneinander durch den Wald Richtung Baumhaus, K8 (2; D) fragt: „¿Dónde está?“¹⁰⁴ P3 (Sp) antwortet: „Allí. Ya puedes verlo.“¹⁰⁵
- K3 (2; D) fragt mich: „Kommst du mit?“ Ich antworte: „Ja, ich komme mit.“ K3 (2; D) nimmt mich an der Hand und sagt: „Komm, wir gehen ins Haus.“
- 235 In diesem Moment zeigt sich zum zweiten Mal, dass ich Teil der beobachteten Situation bin, dass die Kinder neugierig auf mich reagieren und mich in das Geschehen einbeziehen. Aus

⁹⁵ „Apfel? Einen Apfel möchtest du?“

⁹⁶ „Ich schneide einen Apfel, ich schneide einen Apfel, Apfel, Apfel, Apfel.“

⁹⁷ „Oder wollt ihr Käse?“

⁹⁸ „Käse.“

⁹⁹ „Wir wollen noch mehr Käse.“

¹⁰⁰ „Welcher? Was?“

¹⁰¹ „Dieser rote?“

¹⁰² „Ja, der rote. Oder der gelbe.“

¹⁰³ „Wer will das Baumhaus sehen?“

¹⁰⁴ „Wo ist es?“

¹⁰⁵ „Da drüben. Du kannst es schon sehen.“

diesem Grund ist meine Beobachtung teilnehmend und versucht eine Innen-, keine Außenperspektive zu erfassen.

K8 (2; D) sagt: „Eine Blume.“ P1 (Sp) antwortet: „Sí, una flor.“¹⁰⁶

240 Die Kinder sitzen auf einer Bank in einem Bushäuschen und warten auf den Bus, um vom Park zurück in die Gruppenräumlichkeiten zu fahren. P1 (Sp) fragt: „¿Cantamos und canción?“¹⁰⁷ P1 (Sp) beginnt auf Spanisch ein Lied zu singen, in dem die Wochentage aufgezählt werden. P2 (D) stimmt auf Spanisch ein, P1 (Sp) und P2 (D) singen laut und zählen die sieben Wochentage an den Fingern ab. P1 (Sp) fordert die Kinder auf Spanisch auf, laut mitzusingen. K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) singen laut, K4 (3; D, Sp) und K7 (2; D) 245 leise mit.

Während des kurzen Wegstücks, das die Gruppe von der Bushaltestelle zu den Räumen der Kindergruppe zu Fuß zurücklegt, stößt P4 (Sp) zur Gruppe. Auf der Straße entdeckt K1 (3; D, Sp) eine tote Taube. Es sagt zu P3 (Sp): „Mira, una paloma muerta.“¹⁰⁸ Ich gehe neben den beiden. P3 (Sp) erklärt mir auf Spanisch, dass an dieser Stelle häufig tote Tauben auf der 250 Straße liegen, da diese sich um die Brotkrümel vor der nahegelegenen Bäckerei versammeln und von Autos überfahren werden. K1 (3; D, Sp) regt das Stichwort Auto zum Erzählen an und es beginnt auf Spanisch eine längere Geschichte mit komplexen Sätzen zu erzählen.

Zurück in den Gruppenräumlichkeiten wird im Aufenthaltsraum 1 ein Bewegungsspiel mit Musik gespielt. Die Kinder werden von P1 (Sp) und P4 (Sp) in drei Gruppen aufgeteilt: 255 Blumen, Regen und Sonne. Sie bekommen Halsketten, an denen die entsprechenden Symbole befestigt sind. Während die Musik läuft, tanzen die Kinder durch den Raum, sobald die Musik stoppt, ruft P1 (Sp) auf Spanisch eines oder mehrere der drei Symbole und die Kinder, die die entsprechenden Symbole um den Hals tragen, versammeln sich auf einem kleinen runden Teppich in der Mitte des Raums. P1 (Sp) ruft: „La lluvia, la lluvia al centro.“¹⁰⁹ P2 (D) 260 wiederholt: „Der Regen kommt in die Mitte.“

K8 (2; D) sondert sich von den spielenden Kindern ab, kocht etwas in der Spielküche, bringt es mir. K4 (3; D, Sp) kocht ebenfalls etwas in der Spielküche, bringt es mir und sagt: „Hier, etwas zu essen für dich. Eine Gemüsesuppe. Mit Käse. Und ein Löffel zum Essen. Hier.“

265 Diese Situation bestätigt ein weiteres Mal die Wahl der teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsmethode.

¹⁰⁶ „Ja, eine Blume.“

¹⁰⁷ „Singen wir ein Lied?“

¹⁰⁸ „Schau, eine tote Taube.“

¹⁰⁹ „Der Regen, der Regen in die Mitte.“

7.6.2 Beobachtungsprotokoll 2

A Allgemeine Informationen

Beobachtungsdatum und -zeit	Fr, 05.05.17	8 – 11 Uhr
Verschriftlichungsdatum	Do, 11.05.17	
Anwesende Kinder	K1 (3; D, Sp) K2 (3; D, Sp) K3 (2; D) K4 (3; D, Sp) K5 (2; D, Sp) K7 (2; D) K8 (2; D) K9 (3; D) K10 (3; Bo, D) K11 (5; Bul) K12 (2; D, Lu)	
Anwesendes pädagogisches Personal	P5 (Sp): 8 – 11 Uhr P4 (Sp): 8.30 – 11 Uhr	
Beobachtungsräume	Garderobe Speiseraum Aufenthaltsraum 1 Aufenthaltsraum 2 Spielplatz, Hin- und Rückweg	

Legende: K – Kind, P – PädagogIn

B Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

C Beobachtungsprotokoll

Räumlichkeiten

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Allgemeine Sprachverwendung

5 (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Aktivitäten

Zu Beginn der Beobachtung um 8h läuft im Aufenthaltsraum 1 eine CD mit Kinderliedern in Spanisch.

- 10 P5 (Sp) begrüßt K4 (3; D, Sp) im Eingangsbereich auf Spanisch, K4 (3; D, Sp) und sein Vater antworten auf Deutsch. K4 (3; D, Sp) hat ein kleines Plastik-Einhorn mitgebracht, P5 (Sp) lobt es auf Spanisch. K4 (3; D, Sp) erklärt auf Deutsch, dass es sich um ein Einhorn handelt. P5 (Sp) hilft K4 (3; D, Sp) sich die Straßenkleidung auszuziehen. K4 (3; D, Sp) setzt sich dazu auf ihren Schoß, P5 (Sp) singt: „Hop, hop, hop, caballito, hop.“¹¹⁰ K4 (3; D, Sp) beginnt auf ihrem Schoß auf und ab zu hüpfen und singt: „Hoppe, hoppe, Reiter.“ Gemeinsam singen
- 15 P5 (Sp) und K4 (3; D, Sp) das Lied auf Deutsch zu Ende.
- P5 (Sp) und K4 (3; D, Sp) basteln im Aufenthaltsraum 2 am Tisch. P5 (Sp) spricht Spanisch, K4 (3; D, Sp) antwortet auf Deutsch. K4 (3; D, Sp) nimmt Wörter auf, die P5 (Sp) auf Spanisch verwendet und wiederholt sie in seinen eigenen Sätzen. P5 (Sp) fragt: „¿Coges las tijeras?“¹¹¹ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Ich brauche einen Stuhl, um die tijeras zu holen.“¹¹²
- 20 P5 (Sp) fragt K4 (3; D, Sp): „¿Te gusta la música o quieres otra?“¹¹³ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Hm, nein, die gefällt mir. Die otra vielleicht später.“¹¹⁴ P5 (Sp) fragt: „¿Conoces la canción? ¿Puedes cantarlo?“¹¹⁵ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Nein, aber ein anderes. Ich kann...“ K4 (3; D, Sp) singt ein spanisches Kinderlied. P5 (Sp) fragt: „¿Es inglés?“¹¹⁶ K4 (3; D, Sp) antwortet: „Sí.“¹¹⁷ P5 (Sp) korrigiert es: „No, es español.“¹¹⁸
- 25 K4 (3; D, Sp) sagt: „Jetzt will ich eine andere música.“¹¹⁹
- K4 (3; D, Sp) holt Bürsten, sagt zu mir auf Deutsch, dass es mich kämmen muss. Ich sage: „Okay, du kannst mich kämmen.“ K4 (3; D, Sp) kämmt meine Haare. P5 (Sp) fragt es:

¹¹⁰ „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, hopp.“ (Anmerkung: Der Refrain des Liedes entspricht dem deutschen Lied „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp.“)

¹¹¹ „Holst du eine Schere?“

¹¹² „Ich brauche einen Stuhl, um die Schere zu holen.“

¹¹³ „Gefällt dir die Musik oder möchtest du eine andere hören?“

¹¹⁴ „Hm, nein, die gefällt mir. Die andere vielleicht später.“

¹¹⁵ „Kennst du das Lied? Kannst du es singen?“

¹¹⁶ „Ist das Englisch?“

¹¹⁷ „Ja.“

¹¹⁸ „Nein, das ist Spanisch.“

¹¹⁹ „Jetzt will ich eine andere Musik.“

- „¿Quién es Julia? ¿Una princesa o una bruja?“ ¹²⁰ An mich gerichtet ergänzt sie auf Spanisch, dass K4 (3; D, Sp) Prinzessinnen liebt. K4 (3; D, Sp) antwortet: „Eine Prinzessin.“
- 30 K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) wollen Verstecken spielen und bitten P5 (Sp) auf Deutsch, sie zu suchen. P5 (Sp) sitzt mit K10 (3; Bo, D) am Tisch im Aufenthaltsraum 2 und bastelt. P5 (Sp) zählt auf Spanisch bis zwanzig. K10 (3; Bo, D) stimmt ein, zählt laut auf Spanisch mit. Nach drei Runden, in denen P5 (Sp) zählt und die beiden Kinder K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) sucht, bittet K11 (5; Bul): „Jetzt will ich zählen.“ K2 (3; D, Sp) sagt: „Ich auch.“ K10 (3; Bo, D) wiederholt: „Ich auch.“ P5 (Sp) sagt: „Pero hasta veinte.“ ¹²¹ K11 (5; Bul) antwortet: „Ja.“ Die drei Kinder K2 (3; D, Sp), K10 (3; Bo, D) und K11 (5; Bul) zählen gemeinsam auf Deutsch laut bis fünf, danach reden sie durcheinander und springen zwischen den Zahlen im Raum zwischen 6 und 19, stimmen zum Schluss ein: „Zwanzig!“
- 40 Um 10h versammeln P4 (Sp) und P5 (Sp) die Kinder im Aufenthaltsraum 1 zum Morgenkreis. P4 (Sp) dunkelt den Raum etwas ab, indem sie einen bunten Vorhang vor eines der Fenster zieht. Einige Kinder setzen sich in einem Kreis auf den Boden, andere toben über die Matten und Sitzsäcke. P4 (Sp) versucht sie einzufangen, ruft ihnen zu: „Es ist genug! ¡A sentarse!“ ¹²²
- 45 P5 (Sp) leitet den Morgenkreis an. Sie stimmt ein Begrüßungslied auf Spanisch an, bei dem jedes Kind mit seinem Namen angesprochen wird. Im Anschluss wird das gleiche Lied auf Deutsch wiederholt. Die Kinder singen vereinzelt und bruchstückhaft mit. Es folgen zwei weitere Lieder, die jeweils erst auf Spanisch, dann auf Deutsch gesungen werden. Das vierte Lied wird ausschließlich auf Deutsch gesungen.
- 50 K4 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K7 (2; D) spielen und turnen im Aufenthaltsraum 1 auf den Bauelementen aus Schaumstoff. Sie setzen sich rittlings auf eine Brücke aus Schaumstoff. P5 (Sp), die sie beobachtet, beginnt zu singen: „Hop, hop, hop, caballito, hop.“ ¹²³ K4 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K7 (2; D) singen: „Hoppe, hoppe, Reiter, wenn er fällt, dann schreit er.“ Die Gruppe bereitet sich auf einen Ausflug zum Spielplatz vor, die Kinder ziehen sich in der Garderobe mithilfe der Pädagoginnen an.
- 55 K12 (2; D, Lu) sitzt neben mir auf der Garderobenbank und zieht sich seine Schuhe an. Es zeigt mir seine Schuhe und sagt: „Schau, das sind meine Schuhe. Die brauch ich.“ Es zeigt auf meine Hose und sagt: „Wir haben die gleiche Hose.“ P5 (Sp), die in Hörweite einem anderen Kind beim Anziehen hilft, sagt: „Sí, los mismos pantalones.“ ¹²⁴ K12 (2; D, Lu) steht auf, wodurch wir auf Augenhöhe sind, betrachtet eingehend mein Gesicht, zeigt auf meine Ohrringe und sagt: „Diese sind wie Monde. Deine Augen sind nicht blau.“ Da ich blaue Augen habe und frage ich: „Welche Farbe haben sie dann?“ K12 (2; D, Lu) reagiert auf meine Frage nicht.
- 60

¹²⁰ „Wer ist Julia? Eine Prinzessin oder eine Hexe?“

¹²¹ „Aber bis zwanzig.“

¹²² „Es ist genug! Setzt euch hin!“

¹²³ „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, hopp.“ (Anmerkung: Der Refrain des Liedes entspricht dem deutschen Lied „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen, lauf Galopp.“)

¹²⁴ „Stimmt, die gleiche Hose.“

- P5 (Sp) kniet vor K8 (2; D), das auf der Bank sitzt und zieht ihm die Schuhe an. K8 (2; D) greift ihr dabei an die Nase. P5 (Sp) sagt daraufhin: „La nariz.“¹²⁵ Sie singt ein spanisches Kinderlied, das von der Nase handelt.
- K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K11 (5; Bul) sind bereits fertig für den Ausflug angezogen. Sie spielen in einer Ecke des Eingangsbereichs mit der Kappe, die K11 (5; Bul) trägt. Sie setzen sie sich gegenseitig abwechselnd auf, K11 (5; Bul) rückt sie auf dem Kopf von K2 (3; D, Sp) zurecht und sagt: „Nein, so.“
- P4 (Sp) richtet eine Tasche mit Sandspielsachen her, stellt sie im Eingangsbereich auf den Boden. K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), K10 (3; Bo, D) streiten sich auf Deutsch, wer die Tasche zum Spielplatz tragen darf. P4 (Sp) bringt Reifen und einen Ball, sagt auf Spanisch, dass diese Dinge auch jemand tragen darf. K10 (3; Bo, D) sagt weinerlich: „Ich will den Ball.“ fragt P4 (Sp): „Darf ich bitte die Schaufel tragen?“ K10 (3; Bo, D) läuft ihr hinterher und ruft: „Ich will auch mal.“
- P5 (Sp) singt mit den Kindern, die bereits fertig angezogen sind, im Eingangsbereich ein spanisches Lied. Die Kinder reagieren kaum.
- Die Kinder stellen sich an einer Wand im Hausgang in einer Reihe auf. P5 (Sp) zählt sie laut auf Spanisch. Sie fordert die Kinder auf, mitzuzählen und singt die Zahlen von eins bis elf auf Spanisch, während sie auf ein Kind nach dem anderen deutet. K8 (2; D) zählt begeistert laut auf Spanisch mit und fährt, als P5 (Sp) mit dem Zählen fertig ist, fort, auf Spanisch wahllos Zahlen zu rufen.
- Auf dem Fußweg zum Spielplatz beginnt P5 (Sp), ein spanisches Kinderlied zu singen. P4 (Sp) stimmt ein, singt mit. K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K7 (2; D) singen laut die Melodie ohne Text mit. Als das Lied zu Ende ist, singt K1 (3; D, Sp) ein deutsches Lied vor sich hin. P5 (Sp) stimmt ein weiteres Kinderlied auf Spanisch an, K2 (3; D, Sp) singt mit. Als das Lied zu Ende ist, singt K1 (3; D, Sp) ein spanisches Lied vor sich hin.
- Auf dem Spielplatz stoßen K3 (2; D), das sich in der Eingewöhnungsphase befindet, und seine Mutter zur Gruppe. Die Mutter fragt P5 (Sp): „Was heißt eigentlich ‚Wie geht’s?‘ auf Spanisch? Mein Kind sagt zu Hause immer ¿Cómo estás?‘ zu mir, ich dachte, das wäre Italienisch.“ P5 (Sp) lacht und sagt: „Nein, das ist Spanisch. ¿Cómo estás?‘ heißt ‚Wie geht’s?‘“
- In der Sandkiste wirft K4 (3; D, Sp) K7 (2; D) mit einer Schaufel Sand in die Augen. P5 (Sp) trägt K7 (2; D) zu einer Bank, setzt es auf ihren Schoß, tröstet und beruhigt es. Anschließend geht sie zu K4 (3; D, Sp) zurück, setzt sich mit ihm auf die Umrandung der Sandkiste und erklärt ihm ruhig auf Spanisch, dass man anderen Kindern keinen Sand in die Augen wirft, da das sehr weh tut.
- Später gräbt K4 (3; D, Sp) mit einer Schaufel Sand in der Sandkiste um und singt dabei ein spanisches Lied, das zuvor im Morgenkreis gesungen wurde.
- K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp), K10 (3; Bo, D) und K11 (5; Bul) spielen gemeinsam. Sie werfen abwechselnd einen Ball durch einen Reifen, den K11 (5; Bul) hält und sprechen dabei Deutsch miteinander.
- K3 (2; D), K5 (2; D, Sp) und K7 (2; D) untersuchen gemeinsam einen Baumstamm, an dem Ameisen und Feuerwanzen hinaufkrabbeln. Sie sprechen nicht miteinander. P5 (Sp) kommt dazu, fragt sie auf Spanisch, was es bei dem Baum zu entdecken gibt. Sie weist sie auf die

¹²⁵ „Die Nase.“

Tiere hin und verwendet dabei das deutsche Wort Feuerwanze. Ich stehe in der Nähe, sie fragt mich auf Spanisch, ob ich weiß, wie der entsprechende spanische Begriff lautet.

7.6.3 Beobachtungsprotokoll 3

A Allgemeine Informationen

Beobachtungsdatum und -zeit	Fr, 12.05.17	9.45 – 15 Uhr
Verschriftlichungsdatum	Mo, 15.05.17	
Anwesende Kinder	K1 (3; D, Sp) K2 (3; D, Sp) K3 (2; D) K5 (2; D, Sp) K6 (2; D, Sp) K8 (2; D) K9 (3; D) K11 (5; Bul) K12 (2; D, Lu)	
Anwesendes pädagogisches Personal	P4 (Sp): 9.45 – 15 Uhr P5 (Sp): 9.45 – 11.15 Uhr P2 (D): 11.15 – 15 Uhr	
Beobachtungsräume	Garderobe Speiseraum Aufenthaltsraum 1 Aufenthaltsraum 2 Hof Spielplatz, Hin- und Rückweg	

Legende: K – Kind, P – PädagogIn

B Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

C Beobachtungsprotokoll

Räumlichkeiten

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Seit der letzten Beobachtung am Freitag, den 05.05.17, wurden im Eingangsbereich drei Fotohalter angebracht, in denen jeweils ca. 20 Fotos, die ausgetauscht werden können, Platz finden. Sie zeigen Bilder von Aktivitäten und aus dem Alltag der Kindergruppe.

Allgemeine Sprachverwendung

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Aktivitäten

Zu Beginn der Beobachtung frühstückt P4 (Sp) mit K6 (2; D, Sp) im Speiseraum. Die restlichen Kinder spielen unter der Aufsicht von P5 (Sp) selbstständig in Aufenthaltsraum 1 und 2.

P5 (Sp) setzt sich im Aufenthaltsraum 1 auf den Boden und ruft: „¡Vamos al Morgenkreis!“¹²⁶ P4 (Sp) kommt in den Raum und singt dabei: „Hola, hola, para mi y para ti.“¹²⁷ K2 (3; D, Sp), K11 (5; Bul) und K12 (2; D, Lu) singen sofort mit. Alle Kindern versammeln sich zum Morgenkreis und singen gemeinsam auf Spanisch das Lied, das P4 (Sp) bereits angestimmt hat: „Hola, hola, para mi y para ti.“¹²⁸ Mit diesem werden alle Anwesenden beim Namen begrüßt. Anschließend wird das Lied auf Deutsch wiederholt. K3 (2; D) sagt: „Das andere nochmal.“ P5 (Sp) fragt es: „¿Hola, hola, para mi y para ti?“¹²⁹ K3 (2; D) antwortet: „Ja.“ P5 (Sp) singt die erste Zeile des Liedes, K3 (2; D) wiederholt sie mehrmals. P5 (Sp) schlägt auf Spanisch vor, Triangel zu spielen. K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), und K11 (5; Bul) rufen: „Ich will.“ Die Kinder geben die Triangel reihum weiter und schlagen sie nacheinander an, alle lauschen dem Klang. Als K5 (2; D, Sp) an die Reihe kommt, wirft es die Triangel auf den Boden. P4 (Sp) weist es auf Spanisch zurecht, dass es nicht spielen muss, wenn es nicht möchte, dass es in dem Fall das Instrument aber einfach weitergeben und nicht auf den Boden werfen soll. K3 (2; D) beginnt währenddessen wieder zu singen: „Hola, hola, para mi y para ti.“¹³⁰ P4 (Sp) und P5 (Sp) loben die Kinder auf Spanisch, dass sie alle sehr schön gespielt haben. P4 (Sp) und P5 (Sp) stimmen ein Lied auf Spanisch an. Kein Kind singt mit. Die Pädagoginnen beginnen das nächste Lied auf Spanisch zu singen. Alle Kinder außer K3 (2; D) singen laut mit. Bei dem nächsten Lied, das wieder auf Spanisch ist, singen K2 (3; D, Sp), K11 (5; Bul) und K12 (2; D, Lu) begeistert mit.

K8 (2; D) spielt alleine im Aufenthaltsraum 1 mit einem Auto und der Figur eines Mädchens. Er spricht leise vor sich hin und erzählt, was das Mädchen mit seinem Auto gerade erlebt. Seine Sätze sind grammatikalisch korrekt und komplex, er verwendet in Bezug auf das Auto Fachausdrücke. Als er bemerkt, dass ich ihm zuhöre, erzählt er die Geschichte an mich gerichtet weiter: „Das Mädchen sieht das Auto an und fragt sich, warum der Motor nicht

¹²⁶ „Kommen wir in den Morgenkreis!“

¹²⁷ „Hallo, hallo, an mich und auch an dich.“

¹²⁸ „Hallo, hallo, an mich und auch an dich.“

¹²⁹ „Hallo, hallo, an mich und auch an dich.“

¹³⁰ „Hallo, hallo, an mich und auch an dich.“

anspringt. Es ist ein neues Cabrio. Es schaut unter die Motorhaube. „Lass uns mal einen Blick unter die Motorhaube werfen.“ K8 (2; D) fährt weitere fünf Minuten alleine mit seinem Rollenspiel fort.

- Die Gruppe unternimmt einen Ausflug zum nahegelegenen Spielplatz. Auf dem Weg zum
40 Spielplatz zählt P5 (Sp) auf der Straße die Kinder auf Spanisch. Kein Kind zählt mit. P5 (Sp) stimmt ein Lied auf Spanisch an, kein Kind singt mit. K1 (3; D, Sp) beginnt ebenfalls zu singen, es singt ein anderes Lied auf Deutsch. P5 (Sp) stimmt ein Lied auf Deutsch an, kein Kind singt mit. Als das Lied zu Ende ist, singt K1 (3; D, Sp) es weiter, abwechselnd eine Strophe auf Deutsch, eine auf Spanisch. Während K1 (3; D, Sp) singt, beginnt P5 (Sp) ein
45 neues Lied auf Spanisch zu singen, kein Kind singt mit. Sie stimmt ein weiteres Lied auf Spanisch an, bei dem ebenfalls kein Kind mitsingt. P5 (Sp) singt absichtlich einen falschen Text, bricht fragend ab und hält inne, K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) korrigieren sie und rufen den richtigen Text. P5 (Sp) singt ein Lied erst auf Deutsch, bei dem K11 (5; Bul) mitsingt, danach auf Spanisch, bei dem kein Kind mitsingt. P5 (Sp) stimmt ein anderes Lied
50 auf Spanisch an, bei dem K1 (3; D, Sp), K11 (5; Bul) und K12 (2; D, Lu) mitsingen. Die drei Kinder singen weiterhin mit, als P5 (Sp) das gleiche Lied auf Deutsch wiederholt.

- Auf dem Spielplatz gräbt K11 (5; Bul) mit einer Schaufel in der Sandkiste und singt dabei das letzte Lied, das auf dem Weg zum Spielplatz gesungen wurde, vor sich hin. Es mischt dabei deutsche und spanische Wörter. P5 (Sp) fragt K6 (2; D, Sp), was es gebaut hat: „¿Es un
55 pastel?“¹³¹ K6 (2; D, Sp) antwortet: „No, pizza.“¹³² P5 (Sp) meint: „Qué rico, quiero probar.“¹³³ K6 (2; D, Sp) reagiert: „No.“ K6 (2; D, Sp) singt die Melodie des letzten Liedes, das auf dem Weg zum Spielplatz gesungen wurde, vor sich hin, der Text ist nicht verständlich. P5 (Sp) fragt es: „¿Qué canción cantas?“¹³⁴ K6 (2; D, Sp) antwortet: „Pizza.“ P5 (Sp) fragt noch einmal in anderen Worten: „¿Qué es lo que cantas?“¹³⁵ K6 (2; D, Sp)
60 reagiert nicht auf die Frage.

P5 (Sp) gräbt gemeinsam mit K1 (3; D, Sp) einen Tunnel in der Sandkiste, beide sprechen Spanisch miteinander.

K12 (2; D, Lu) fragt K2 (3; D, Sp) auf Deutsch, ob es mit ihm spielen will.

- K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen mit P4 (Sp) Fußball. P4 (Sp) spricht
65 Spanisch mit ihnen, die drei Kinder sprechen Deutsch miteinander, wobei sie vereinzelt spanische Wörter verwenden.

K6 (2; D, Sp) und K12 (2; D, Lu) spielen miteinander und sprechen dabei Deutsch.

- K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen gemeinsam Fußball. Es kommt zum Streit, beide
Kinder weinen. P4 (Sp) fragt K11 (5; Bul) auf Spanisch, was passiert ist, K11 (5; Bul)
70 antwortet auf Deutsch, dass K2 (3; D, Sp) ihm den Ball weggenommen hat. P4 (Sp) spricht beruhigend auf Spanisch auf die beiden ein, erinnert sie daran, dass sie sehr gute Freunde sind und sich sehr gern mögen und schlägt ihnen vor, einen Schluck Wasser zu trinken. Die beiden

¹³¹ „Ist das ein Kuchen?“

¹³² „Nein, eine Pizza.“

¹³³ „Wie lecker, ich möchte sie kosten.“

¹³⁴ „Welches Lied singst du?“

¹³⁵ „Was ist das, was du da singst?“

- Kinder beruhigen sich schnell und lachen bereits beim Trinken wieder gemeinsam. K5 (2; D, Sp) kommt dazu und möchte ebenfalls etwas trinken, es sagt: „Ich will auch.“
- 75 P5 (Sp) spielt mit K1 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), K8 (2; D) und K12 (2; D, Lu) in der Sandkiste, P5 (Sp) spricht Spanisch mit den Kindern, K1 (3; D, Sp) spricht Spanisch, K5 (2; D, Sp) Deutsch mit ihr. P2 (D) kommt dazu und fragt K1 (3; D, Sp) auf Deutsch, welches Spielzeug es in der Hand hält. K1 (3; D, Sp) antwortet auf Deutsch: „Ein Eis.“ Kurz darauf wiederholt es, an P5 (Sp) gerichtet: „Es un helado.“¹³⁶ K1 (3; D, Sp) erzählt eine
- 80 Geschichte, die von dem Eis in seiner Hand handelt. Es wechselt dabei satzweise zwischen Deutsch und Spanisch.
- K2 (3; D, Sp) wirft K1 (3; D, Sp) einen Ball zu und ruft dessen Namen. K1 (3; D, Sp) fängt den Ball und ruft K2 (3; D, Sp) zu: „Da! Ich hab ihn!“ K1 (3; D, Sp) lässt den Ball fallen, er rollt etwas abseits, P5 (Sp) hebt ihn auf und hält ihn in der Hand. K1 (3; D, Sp) läuft zu ihr
- 85 und fordert sie auf: „Dame la pelota.“¹³⁷ P5 (Sp) gibt den Ball K1 (3; D, Sp), dieses wirft ihn zu K2 (3; D, Sp). K2 (3; D, Sp) wirft den Ball zurück zu K1 (3; D, Sp) und ruft dessen Namen. K1 (3; D, Sp) fängt den Ball und ruft: „Ich hab ihn.“
- P2 (D) spielt mir K5 (2; D, Sp) und K8 (2; D) in der Sandkiste, alle drei sprechen Deutsch miteinander.
- 90 K6 (2; D, Sp) und K11 (5; Bul) graben gemeinsam in der Sandkiste ein Loch, P2 (D) sieht den beiden zu und spricht mit ihnen, alle drei sprechen Deutsch.
- Die Gruppe macht sich auf den Rückweg in ihre Räumlichkeiten. P2 (D) beginnt die Spielsachen in der Sandkiste einzusammeln. Sie sagt: „Ich suche die rote Schaufel.“ K9 (3; D) bringt sie ihr. P2 (D) bedankt sich bei ihm auf Deutsch und sagt: „Ich suche noch die gelbe
- 95 Schaufel.“ K12 (2; D, Lu) bringt sie ihr. P4 (Sp) hilft, die Spielsachen einzusammeln, die über den Spielplatz verstreut liegen. Sie ruft: „¿Quién ayuda?“¹³⁸ Alle Kinder haben sich bereits versammelt, um den Rückweg anzutreten. Alle sehen sie an, keines reagiert. P4 (Sp) wiederholt: „Faltan algunas cositas. Por favor, ayudáis a recogerlas.“¹³⁹ K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), K11 (5; Bul) und K12 (2; D, Lu) sammeln die fehlenden Spielsachen
- 100 ein und bringen sie P4 (Sp).
- Zurück in den Räumen der Kindergruppe findet das Mittagessen statt. Die Kinder suchen sich selbstständig einen Sitzplatz an einem der drei Tische im Speiseraum. Am ersten Tisch sitzen K1 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp) und K12 (2; D, Lu). Sie sprechen Deutsch miteinander. Am zweiten Tisch sitzen K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul), die Deutsch miteinander sprechen,
- 105 sowie K6 (2; D, Sp), das während des Essens verhältnismäßig mehr Hilfe als die anderen Kinder braucht und ausschließlich auf Spanisch mit P4 (Sp) kommuniziert. Am dritten Tisch sitzen K8 (2; D) und K9 (3; D), die während des Essens nicht miteinander sprechen. Sie kommunizieren lediglich mit P2 (D) auf Deutsch, wenn diese sie etwas Essenbezogenes fragt, z. B. ob sie noch mehr Suppe wollen.
- 110 K8 (2; D) spricht unaufgefordert und korrekt den Spruch, der auf einem handgeschriebenen Plakat an der Wand hängt: „Danke Daily, du bist toll! Mach uns bitte die Teller voll. Alle

¹³⁶ „Das ist ein Eis.“

¹³⁷ „Gib mir den Ball.“

¹³⁸ „Wer hilft?“

¹³⁹ „Es fehlen noch ein paar Sachen. Helft bitte, sie einzusammeln.“

Kinder essen mit und sagen: GUTEN APPETIT!“ Es kostet die Suppe und sagt: „Die Suppe ist heiß.“ Es beginnt zu singen: „Kleine Schnecke, kleine Schnecke.“

K2 (3; D, Sp) sagt zu P4 (SP): „Ich esse die Suppe ganz auf.“ P4 (Sp) antwortet: „Muy bien.“

115 ¹⁴⁰ K2 (3; D, Sp) sagt: „Ich will mehr Suppe.“ P4 (Sp) gibt ihm mehr Suppe und sagt: „Mira, más sopa.“ ¹⁴¹ K2 (3; D, Sp) isst und sagt: „Hmmm, pollo.“ ¹⁴²

P4 (Sp) bringt die Hauptspeise, es gibt Hühnerfilet mit Reis. Sie fragt K11 (5; Bul): „¿Quieres pollo también?“ ¹⁴³ K11 (5; Bul) antwortet: „Ja, pollo.“ ¹⁴⁴

120 K11 (5; Bul) schaut auf den Teller von K2 (3; D, Sp) und sagt: „Ich hab Reis und pollo. Du hast auch Reis und pollo. Wir haben beide Reis und pollo. Oh, ein verbranntes pollo.“ ¹⁴⁵

P4 (Sp) fragt K5 (2; D, Sp): „¿Qué quieres? ¿Agua?“ ¹⁴⁶ K5 (2; D, Sp) antwortet: „Agua.“

K11 (5; Bul) ruft vom anderen Tisch herüber: „Wasser, por favor.“ ¹⁴⁷ K5 (2; D, Sp) trinkt sein Glas in einem Zug leer und fordert: „Wasser.“

125 K2 (3; D, Sp) nimmt ein Stück Fleisch von seinem Teller in die Hand und spielt damit. P4 (Sp) sagt: „(Name des Kindes), essen.“

Ich frage P4 (Sp) auf Spanisch, wie der Nachmittag gestaltet ist. P4 (Sp) antwortet mir auf Spanisch. K1 (3; D, Sp) schaltet sich in das Gespräch ein: „Primero se come, después se duerme.“ ¹⁴⁸ Es deutet auf K5 (2; D, Sp): „(Name des Kindes) schläft.“ K5 (2; D, Sp) fragt: „Was?“ K1 (3; D, Sp) wiederholt: „Du schläfst.“ K5 (2; D, Sp) sagt: „Ich will nicht schlafen.“

130 Nach dem Essen machen die Kinder mit P2 (D) im Speiseraum einen Stuhlkreis. Ein Stuhl ist größer als die anderen, das Kind, das auf diesem Stuhl sitzt, darf sich ein Lied, einen Reim, ein Fingerspiel etc. wünschen. K1 (3; D, Sp) sitzt als Erstes auf dem Stuhl. P2 (D) fragt: „(Name des Kindes), möchtest du etwas vorsingen?“ K1 (3; D, Sp) antwortet: „Nein.“ P2 (D) fragt: „Was willst du dann? Ein Fingerspiel?“ K1 (3; D, Sp) antwortet: „Mäusespiel.“ P2 (D)

135 stimmt ein Lied an, das die Geschichte einer Maus erzählt und von Gesten begleitet wird. Alle Kinder singen mit und ahmen die Gesten nach. Reihum dürfen die Kinder auf den großen Stuhl. K2 (3; D, Sp) ist als Nächstes an der Reihe, es wünscht sich auf Deutsch das Mäusespiel. P2 (D) sagt: „Das hatten wir schon, wollt ihr das Vogelspiel?“ Mehrere Kinder rufen: „Ja.“ Sie sagen gemeinsam einen Text auf, der ebenfalls von Gesten begleitet wird.

140 K11 (5; Bul) wünscht sich auf Deutsch ein Kinderlied, dessen Text in einer Fantasiesprache ist. K12 (2; D, Lu) wünscht sich auf Deutsch ein deutsches Lied. Alle Kinder singen mit. P2 (D) fragt K1 (3; D, Sp): „Du kannst dieses Lied auch in einer anderen Sprache, oder?“ Sie beginnt das gleiche Lied auf Spanisch zu singen, alle Kinder singen mit.

¹⁴⁰ „Sehr gut.“

¹⁴¹ „Schau, hier hast du noch mehr Suppe.“

¹⁴² „Hmmm, Hühnchen.“

¹⁴³ „Magst du auch Hühnchen?“

¹⁴⁴ „Ja, Hühnchen.“

¹⁴⁵ „Ich hab Reis und Hühnchen. Du hast auch Reis und Hühnchen. Wir haben beide Reis und Hühnchen. Oh, ein verbranntes Hühnchen.“

¹⁴⁶ „Was willst du? Wasser?“

¹⁴⁷ „Wasser, bitte.“

¹⁴⁸ „Zuerst wird gegessen, dann wird geschlafen.“

Die Stühle werden zurück zu den Tischen gestellt und P2 (D) fragt die Kinder auf Deutsch nach den Regeln während der Ruhestunde. Eine Regel ist, dass sich jedes Kind ein Buch von denen, die ihnen in den Regalen in Aufenthaltsraum 2 zugänglich sind, aussucht. Aufenthaltsraum 1 wird abgedunkelt, die Kinder, die schlafen sollen, bekommen Matratzen. P2 (D) schaltet eine CD an, die mit ruhiger Musik unterlegt die Geschichte der kleinen Raupe Nimmersatt auf Deutsch erzählt. Passend zum Text zeigt sie das Bilderbuch *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Einige Kinder versammeln sich um sie und schauen die Bilder an, andere blättern in den Büchern, die sie sich ausgesucht haben. Alle Kinder bis auf K1 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) haben sich Bücher auf Deutsch ausgesucht. Die Bücher, die sich K1 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) ausgesucht haben, sind auf Spanisch.

Während P2 (D) mit den Kindern den Stuhlkreis im Speisesaal macht und die Ruhestunde vorbereitet und beginnt, räumt P4 (Sp) die Küche auf. P2 (D) ist daher in dieser Zeit die einzige erwachsene Ansprechperson für die Kinder. Die Kinder sprechen während dieser Zeit ausnahmslos Deutsch mit P2 (D) sowie miteinander.

Auf der CD, die die Geschichte der kleinen Raupe Nimmersatt erzählt, wechseln sich Musik, gesprochener Text und Lieder ab. Bei den Refrains der Lieder singt P2 (D) mit, einige Kinder stimmen ein. Wenn Zahlen in der Geschichte vorkommen, zeigt P2 (D) diese mit den Fingern. K11 (5; Bul) ahmt ihre Gesten nach und zeigt ebenfalls die Zahlen mit seinen Fingern. Bei einer Aufzählung, die in die Geschichte integriert ist und bei der P2 (D) die Zahlen nicht mit den Fingern darstellt, zählt K11 (5; Bul) selbstständig und korrekt mit.

Als die CD zu Ende ist, wünscht sich K12 (2; D, Lu), die Geschichte nochmal zu hören. P2 (D) gibt ihm das Bilderbuch und lässt die Audioaufnahme noch einmal von Beginn an laufen. K11 (5; Bul) bittet P2 (D), ihm das spanisches Buch, das es sich ausgesucht hat, vorzulesen. P2 (D) liest das Buch vor. K1 (3; D, Sp), K5 82; D, Sp), K9 (3; D) und K11 (5; Bul) hören gespannt zu. K2 (3; D, Sp), K8 (2; D) und K12 (2; D, Lu) schauen die Bücher an, die sie sich ausgesucht haben. K2 (3; D, Sp) legt sein Buch weg und hört ebenfalls P2 (D) zu. Die Kinder stellen abwechselnd auf Deutsch Fragen zu den Bildern im Buch. P2 (D) antwortet ihnen auf Deutsch. P2 (D) kommentiert den spanischen Text auf Deutsch: „Schaut, die schlafen auch nach dem Mittagessen. Das ist wie bei uns.“

K8 (2; D) schaut das Buch *Wie heißt denn das? Meine ersten Wörter* an und benennt alle Dinge, die es sieht, korrekt auf Deutsch.

P2 (D) richtet für die Kinder, die am Nachmittag schlafen, die Betten vor. Sie schaltet eine CD mit einer Geschichte auf Deutsch an und verlässt mit den Kindern, die nicht schlafen, den Raum.

Die Kinder, die am Nachmittag nicht schlafen, malen ruhig an einem Tisch im Eingangsbereich, um die Kinder, die schlafen, nicht zu stören. P4 (Sp) betreut K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul). Sie spricht Spanisch mit ihnen. Die Kinder sprechen Deutsch miteinander. K1 (3; D, Sp) und K2 (3; D, Sp) antworten ihr meist auf Deutsch, vereinzelt auf Spanisch. K11 (5; Bul) spricht ausschließlich Deutsch mit ihr. P4 (Sp) bittet K2 (3; D, Sp) auf Spanisch, auf die Toilette zu gehen, bevor sie in den Hof gehen. K2 (3; D, Sp) antwortet auf Deutsch, dass es bereits mit seiner Mutter auf der Toilette war. P4 (Sp) rechnet laut auf Spanisch und unter Zuhilfenahme der Finger vor, wie viele Stunden seitdem vergangen sind. K2 (3; D, Sp) zählt ebenfalls auf Spanisch die Stunden an seinen eigenen Fingern ab.

K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) gehen mit P4 (Sp) in den Hof, während P2 (D) im Aufenthaltsraum 2 bleibt, falls eines der Kinder, die schlafen, aufwacht. P4 (Sp) erinnert

- 190 die Kinder auf Spanisch an die wichtigste Regel im Hof. Diese besteht darin, aus Rücksicht auf die Nachbarn, deren Fenster zum Hof hinausgehen, leise zu spielen. P4 (Sp) bringt den Kindern eine Tasche mit Spielsachen, diese räumen sie aus und benennen dabei jedes Teil korrekt auf Deutsch.
- K2 (3; D, Sp) spielt alleine und singt dabei ein spanisches Lied vor sich hin.
- 195 K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen zusammen und sprechen dabei Deutsch.
- P4 (Sp) singt auf Spanisch ein Lied, das zum Aufräumen auffordert, die drei Kinder singen die Melodie ohne Text mit und räumen ohne weitere Aufforderung die Spielsachen zurück in die Tasche.
- 200 P4 (Sp) baut für K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) auf dem Picknicktisch im Hof ein Brettspiel auf. Teil des Spiels sind Würfel, auf denen verschiedene Farben abgebildet sind. Die Kinder sprechen beim Spielen Deutsch miteinander, sie würfeln abwechselnd und benennen die Farben mal auf Deutsch, mal auf Spanisch. P4 (Sp) setzt sich zu ihnen an den Tisch, K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) sprechen weiter Deutsch mit ihr und mit den anderen Kindern, K1 (3; D, Sp) wechselt satzweise zwischen Deutsch und Spanisch.
- 205 K1 (3; D, Sp) schreit laut auf. P4 (Sp) sagt: „Escucha, el eco.“¹⁴⁹ Sie veranschaulicht, indem sie leiser werdend ein Echo imitiert: „Bum bum bum.“ K1 (3; D, Sp) fragt: „¿Qué es esto?“¹⁵⁰ P4 (Sp) antwortet: „Es tu voz. Tu voz se escucha más veces por las paredes. El eco.“¹⁵¹ K1 (3; D, Sp) fragt noch einmal: „¿Qué es este?“¹⁵² P4 (Sp) antwortet: „Tu voz que se escucha. Se llama eco.“¹⁵³ K1 (3; D, Sp) zeigt auf einen Eislöffel aus Plastik, der auf dem
- 210 Boden liegt, und fragt: „¿Y qué es este?“¹⁵⁴
- Bei der Verabschiedung der Kinder begrüßt P2 (D) die abholenden Personen auf Deutsch, spricht kurz mit ihnen und hilft den Kindern die Spielsachen zu finden, die sie in der Früh mitgebracht haben.
- 215 P2 (D) verabschiedet sich von den Kindern und Eltern auf Deutsch, P4 (Sp) verabschiedet sich von den Kindern und Eltern auf Spanisch. P4 (Sp) erwidert den deutschen Abschiedsgruß einer Mutter auf Deutsch. P4 (Sp) begrüßt einen Vater auf Deutsch und spricht kurz auf Deutsch mit ihm.

¹⁴⁹ „Hör mal, das Echo.“

¹⁵⁰ „Was ist das?“

¹⁵¹ „Das ist deine Stimme. Deine Stimme hört man wegen den Wänden mehrmals. Das Echo.“

¹⁵² „Was ist das?“

¹⁵³ „Deine Stimme, die man hört. Das nennt man Echo.“

¹⁵⁴ „Und was ist das?“

7.6.4 Beobachtungsprotokoll 4

A Allgemeine Informationen

Beobachtungsdatum und -zeit	Fr, 19.05.17	9.45 – 13 Uhr
Verschriftlichungsdatum	Mo, 22.05.17	
Anwesende Kinder	K1 (3; D, Sp) K2 (3; D, Sp) K3 (2; D) K4 (3; D, Sp) K5 (2; D, Sp) K6 (2; D, Sp) K7 (2; D) K8 (2; D) K10 (3; Bo, D) K11 (5; Bul) K12 (2; D, Lu)	
Anwesendes pädagogisches Personal	P4 (Sp): 9.45 – 13 Uhr P5 (Sp): 9.45 – 13 Uhr	
Beobachtungsräume	Garderobe Speiseraum Aufenthaltsraum 1 Aufenthaltsraum 2 Spielplatz, Hin- und Rückweg	

Legende: K – Kind, P – PädagogIn

B Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

C Beobachtungsprotokoll

Räumlichkeiten

(vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Allgemeine Sprachverwendung

5 (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Kapitel 7.6.1)

Aus einem informellen Gespräch mit P5 (Sp) geht hervor, dass die Pädagoginnen prinzipiell ihre eigene Erstsprache mit den Kindern sprechen. In Ausnahmefällen sprechen sie mit einem Kind dessen Erstsprache, z. B. während der ersten Tage der Eingewöhnung eines Kindes in die Gruppe oder wenn eine Pädagogin den Eindruck hat, das Kind verstehe sie nicht.

10 Aktivitäten

Als ich ankomme, sitzt P5 (Sp) mit einigen Kindern im Aufenthaltsraum 2 am Tisch und spielt mit ihnen mit Knetmasse. Sie formen verschiedene Formen wie Kreise, Kugeln und Herzen und benennen die Formen. Ein Kind formt drei Herzen, P5 (Sp) zählt sie laut auf Spanisch. Die Kinder sprechen Deutsch miteinander und mit P5 (Sp), P5 (Sp) spricht

15 Spanisch.

P5 (Sp) fragt K3 (2; D), das sich noch in der Eingewöhnungsphase befindet: „Machst du ein Eis?“ K3 (2; D) antwortet: „Ja.“ K12 (2; D, Lu) ergänzt: „Ich mache ein Schokoladeneis.“ P5 (Sp) singt, um den Morgenkreis einzuleiten: „Hola, hola, para mi y para ti. Hola, hola, este canto comienza así.“¹⁵⁵ K6 (2; D, Sp) zeigt P5 (Sp), was es geformt hat und sagt: „Un helado.“¹⁵⁶ P5 (Sp) deutet auf vier Kugeln, die die Kinder geformt haben und die nun auf dem Tisch liegen, zählt laut bis vier und singt anschließend: „Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez.“¹⁵⁷

20

P4 (Sp) geht durch die beiden Aufenthaltsräume und ruft: „¡Morgenkreis, niños!“¹⁵⁸ P4 (Sp) holt aus einem Netz, das im Aufenthaltsraum 1 vor dem linken Fenster hängt, Kissen, auf denen die Namen der Kinder stehen. Sie achtet darauf, dass sich jedes Kind auf sein Kissen setzt. Das Begrüßungslied *Hola, hola para mi y para ti*¹⁵⁹, mit dem jede Person im Raum, ich eingeschlossen, beim Namen genannt und willkommen geheißen wird, wird zuerst auf Spanisch, anschließend auf Deutsch gesungen. P4 (Sp) begleitet mit der Gitarre. K1 (3; D, Sp) und K4 (3; D, Sp) spielen währenddessen auf den Matten und sprechen Deutsch miteinander. P4 (Sp) zeigt den Kindern eine Schachtel aus Karton. In dieser befinden sich drei Löcher. Sie weist die Kinder auf Spanisch an, reihum hineinzugreifen und zu sagen, was sie hinter jedem der drei Löcher ertasten. K11 (5; Bul) beginnt, es greift nacheinander in die drei Löcher und sagt: „Plastilin. Ein Ball. Eine Maus.“ K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), K6 (2; D, Sp) und K8 (2; D) wiederholen den Vorgang und die Worte von K11 (5; Bul). P4 (Sp) bestätigt oder korrigiert keine Aussage. Als K1 (3; D, Sp) an der Reihe ist, sagt es ebenfalls: „Plastilin.

25

30

35

¹⁵⁵ „Hallo, hallo, an mich und auch an dich. Hallo, hallo, dieses Lied beginnt so.“

¹⁵⁶ „Ein Eis.“

¹⁵⁷ „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn.“

¹⁵⁸ „Morgenkreis, Kinder!“

¹⁵⁹ *Hallo, hallo an mich und auch an dich*

Ein Ball. Eine Maus.“ P4 (Sp) fragt nach: „¿Cómo es el ratón? ¿Es suave?“¹⁶⁰ K1 (3; D, Sp) antwortet nicht. K12 (2; D, Lu) identifiziert den Gegenstand im dritten Loch als Löwen, nicht als Maus. Auch das kommentiert P4 (Sp) nicht. P5 (Sp) greift ebenfalls in die Schachtel, sie benennt die Gegenstände, die sie ertastet, auf Spanisch: „Plastilina. Una pelota. Un dinosaurio.“¹⁶¹ P4 (Sp) holt die Gegenstände nacheinander aus der Schachtel, hält sie in die Höhe, zeigt sie den Kindern, benennt sie laut auf Spanisch und gibt sie dann den Kindern, damit sie sie nacheinander anfassen können: „Plastilina. Una pelota. Un ratón.“¹⁶² P5 (Sp) schlägt auf Spanisch vor, ein letztes Lied zu singen und dann auf den Spielplatz zu gehen. K4 (3; D, Sp) und K12 (2; D, Lu) singen auf Spanisch mit. Die übrigen Kinder sind unkonzentriert und unruhig, sie laufen in Aufenthaltsraum 1 und 2 herum und spielen. K8 (2; D) kommt auf mich zu, deutet auf einen grünen Spielzeugbus und sagt: „Ein Bus, er ist grün.“ K5 (2; D, Sp) spielt mit einem Puzzle, bei dem es die einzelnen Teile in die entsprechenden Löcher in einem Holzbrett einpassen muss. Es löst das Puzzle korrekt. K8 (2; D) schaut ein Buch auf Deutsch an. P5 (Sp) kommt zu ihm und sagt: „Venga, nos vestimos para salir al parque. El libro podemos leer luego.“¹⁶³ K8 (2; D) antwortet: „Wir können es in der Ruhestunde lesen.“ P5 (Sp) meint daraufhin: „Sí. Venga, vamos al parque.“¹⁶⁴ K8 (2; D, Sp) sagt: „Ich will nicht. Ich hab keine Lust.“ P5 (Sp) fragt: „¿No quieres? ¿No tienes ganas?“¹⁶⁵ K8 (2; D) antwortet: „No.“¹⁶⁶ Auf dem Weg zum Spielplatz singt P5 (Sp) ein Lied auf Spanisch, ein zweites auf Spanisch und das zweite anschließend auf Deutsch. Kein Kind singt mit. K11 (5; Bul) sitzt in der Sandkiste und singt das Lied, das P5 (Sp) auf dem Weg zum Spielplatz als zweites gesungen hat, korrekt auf Spanisch vor sich hin. K1 (3; D, Sp), K2 (3; D, Sp) und K11 (5; Bul) spielen gemeinsam in der Sandkiste und sprechen Deutsch miteinander. Ich frage die drei Kinder nacheinander auf Deutsch, ob sie wissen, welche Sprachen die jeweils anderen beiden sprechen. Sie wissen es nicht. K10 (3; Bo, D) singt auf Englisch korrekt das komplette Lied *Happy birthday*. Auf dem Rückweg vom Spielplatz in die Räume der Kindergruppe fragt P5 (Sp): „¿Quién tiene hambre?“ Alle Kinder rufen durcheinander: „¡Yo!“¹⁶⁷ P5 (Sp) fragt: „¿Quién quiere comer tortilla de patatas?“¹⁶⁸ Die Kinder rufen: „¡Yo!“¹⁶⁹ P5 (Sp) fragt: „¿Quién quiere comer sopa?“¹⁷⁰ Die Kinder rufen: „¡Yo!“¹⁷¹ P5 (Sp) fragt: „¿Quién quiere comer helado?“

¹⁶⁰ „Wie ist die Maus? Ist sie weich?“

¹⁶¹ „Plastilin. Ein Ball. Ein Dinosaurier.“

¹⁶² „Plastilin. Ein Ball. Eine Maus.“

¹⁶³ „Komm, wir ziehen uns an und gehen in den Park. Das Buch können wir später lesen.“

¹⁶⁴ „Ja. Komm, wir gehen in den Park.“

¹⁶⁵ „Du magst nicht? Du hast keine Lust?“

¹⁶⁶ „Nein.“

¹⁶⁷ „Ich!“

¹⁶⁸ „Wer will ein Kartoffelomelette essen?“

¹⁶⁹ „Ich!“

¹⁷⁰ „Wer will Suppe essen?“

¹⁷¹ „Ich!“

¹⁷² Die Kinder rufen: „¡Yo!“ ¹⁷³ P5 (Sp) sagt: „Quiero comer uno, dos, tres, cuatro helados. Y tres fresas. Y una manzana. Y un pedazo de sandía. Me gustan las frutas, porque tienen muchas vitaminas.“ ¹⁷⁴ K4 (3; D, Sp) sagt: „Ich mag eine Kiwi. Kiwi ist lecker.“

70 Beim Mittagessen im Speiseraum zählt K11 (5; Bul) die Kinder im Raum korrekt mithilfe seiner Finger. Es sagt zu mir: „Diez Kinder.“ ¹⁷⁵ K11 (5; Bul) singt: „Diez Kinder, diez Kinder.“ ¹⁷⁶ K8 (2; D) sagt: „Ich habe meine Suppe aufgegessen.“ P4 (Sp) fragt es: „¿Quieres más?“ K8 (2; D) nickt und antwortet: „Ja.“ K2 (3; D, Sp) sagt zu P4 (Sp), als sie die Hauptspeise, ein Kartoffelomelette, bringt: „Eier. Und Kartoffeln.“ K11 (5; Bul) isst nichts von der Hauptspeise auf seinem Teller, P4 (Sp) fragt es: „¿No te gusta? Kartoffeln, koste mal.
75 Es bueno.“ ¹⁷⁷

Die Kinder bringen selbstständig und ohne Aufforderung ihr benutztes Geschirr und Besteck in die Küche. P5 (Sp) nimmt es entgegen, bedankt sich bei den Kindern und lobt sie auf Spanisch.

P4 (Sp) macht nach dem Mittagessen mit den Kindern einen Stuhlkreis im Speiseraum. K4 (3; D, Sp) sitzt als erstes auf dem erhöhten Stuhl. Es singt den anderen Kindern ein Lied auf Deutsch vor. P4 (Sp) ermahnt die übrigen Kinder, ruhig zu sein und dem Kind, das gerade an der Reihe ist, zuzuhören. K10 (3; Bo, D) sitzt als zweites Kind auf dem erhöhten Stuhl und singt den Kindern ebenfalls ein Lied auf Deutsch vor. Die übrigen Kinder beginnen, sich ihre T-Shirts auszuziehen, rufen durcheinander und streiten sich um die Stühle, während P4 (Sp) sie zur Ruhe anhält. K2 (3; D, Sp) ist als drittes Kind an der Reihe. Es wünscht sich das Lied *Aramsamsam* in Fantasiessprache. Einige Kinder singen begeistert und ungestüm mit und machen die dazugehörigen Gesten. Sie beginnen laut durcheinander zu schreien und werfen ihre Stühle um. K11 (5; Bul) ist an der Reihe, auf dem erhöhten Stuhl zu sitzen. Es wünscht sich ebenfalls das Lied *Aramsamsam*. P4 (Sp) sagt: „Aber jetzt ganz leise.“ Die Kinder
85 beginnen leise zu singen, werden schnell lauter und schreien bald wieder durcheinander. Als letztes Kind sitzt K12 (2; D, Lu) auf dem erhöhten Stuhl, es beginnt ein Lied auf Deutsch zu singen. Einige Kinder singen das Lied auf Deutsch, andere auf Spanisch mit. P4 (Sp) sagt: „Ahora vamos a la Ruhe-“ ¹⁷⁸, sie hält inne. K8 (2; D) ergänzt: „Stunde!“

Alle Kinder suchen sich ein Buch aus den Regalen, die ihnen zugänglich sind, aus. K10 (3; Bo, D) sucht sich ein Buch auf Deutsch aus, in dem Wörtern und Bilder mit gegensätzlichen Bedeutungen abgebildet sind. K1 (3; D, Sp) und K4 (3; D, Sp) nehmen sich Sachbücher auf Deutsch, K12 (2; D, Lu) nimmt sich ein Buch mit einer Geschichte auf Deutsch. P5 (Sp) liest den Kindern ein Märchen auf Spanisch vor. K2 (3; D, Sp), K5 (2; D, Sp), K10 (3; Bo, D) und K11 (5; Bul) hören ihr aufmerksam zu. K1 (3; D, Sp) und K4 (3; D, Sp) schauen ihre Bücher an, sie erzählen sich gegenseitig auf Deutsch, was sie auf den einzelnen Seiten sehen und
100

¹⁷² „Wer will Eis essen?“

¹⁷³ „Ich!“

¹⁷⁴ „Ich will eins, zwei, drei, vier Eis essen. Und drei Erdbeeren. Und einen Apfel. Und ein Stück Wassermelone. Ich mag Obst, denn es enthält viele Vitamine.“

¹⁷⁵ „Zehn Kinder.“

¹⁷⁶ „Zehn Kinder, zehn Kinder.“

¹⁷⁷ „Schmeckt es dir nicht? Kartoffeln, koste mal. Das ist lecker.“

¹⁷⁸ „Jetzt beginnt die Ruhe-“

erfinden kurze Geschichten dazu. K4 (3; D, Sp) entdeckt eine Ente in seinem Buch und singt das Lied *Alle meine Entchen* korrekt von Anfang bis Ende.

K5 (2; D, Sp) bringt P5 (Sp) ein Buch mit einer Geschichte auf Deutsch. P5 (Sp) fragt es: „Debo leer este?“¹⁷⁹ K5 (2; D, Sp) nickt. P5 (Sp) beginnt, das deutsche Buch vorzulesen.

¹⁷⁹ „Soll ich das lesen?“

7.7 Bewertungsbogen

Kategorie/Item															Bewertung	
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten																
1 Ausstattung in Sprachmaterialien															3	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
		√		3.2	√			5.2		√		7.2	√			
												7.3		√		
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)															3	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
		√			√			5.2		√		7.2		√		
								5.3		√						
II Betreuung der Kinder																
3 Begrüßung und Verabschiedung															5	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
		√			√				√			7.2		√		
III Sprachliche Anregungen																
4 Allgemeiner Sprachgebrauch															3	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
1.2		√		3.2	√			5.2		√		7.2		√		
1.3		√		3.3	√			5.3		√		7.3		√		
1.4		√		3.4	√			5.4		√						
1.5		√		3.5	√			5.5	√							
1.6		√		3.6	√			5.6		√						
				3.7	√											

5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)															4
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
1.3		✓		3.3	✓			5.3		✓		7.3	✓		
1.4		✓		3.4	✓			5.4	✓						
1.5		✓		3.5	✓			5.5	✓						
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)															5
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓	
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten															7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
IV Aktivitäten															
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität															4
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1		✓		7.1	✓		
1.2		✓		3.2	✓			5.2		✓		7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓						
V Interaktionen															
9 Kind-Kind-Interaktion															6
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA
1.1		✓		3.1	✓			5.1	✓			7.1		✓	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2	✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓			7.3	✓		
				3.4	✓							7.4		✓	

10 PädagogIn-Kind-Interaktion															6	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
		✓			✓				✓			7.2		✓		
												7.3		✓		
												7.4	✓			
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit																
11 Gruppenstruktur															6	
1.1	J	N	NA	3.1	J	N	NA	5.1	J	N	NA	7.1	J	N	NA	
1.2		✓		3.2	✓			5.2	✓			7.2		✓		
1.3		✓		3.3	✓			5.3	✓							

Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items; J – Ja, die Beschreibung trifft zu, N – Nein, die Beschreibung trifft nicht zu, NA – Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe

Bewertung: 1 – unzureichende Qualität, 3 – minimale Qualität, 5 – gute Qualität, 7 – ausgezeichnete Qualität (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach 2005, 10)

7.8 Bewertungsübersicht mit Mittelwerten der Kategorien

Kategorie/Item	Bewertung
I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	3
1 Ausstattung in Sprachmaterialien	3
2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)	3
II Betreuung der Kinder	5
3 Begrüßung und Verabschiedung	5
III Sprachliche Anregungen	4,6
4 Allgemeiner Sprachgebrauch	3
5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)	4
6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)	5
7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	7
IV Aktivitäten	4
8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	4
V Interaktionen	6
9 Kind-Kind-Interaktion	6
10 PädagogIn-Kind-Interaktion	6
VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit	6
11 Gruppenstruktur	6

Legende: I bis VI – Kategorien, 1 bis 11 – Items

Bewertung: 1 – unzureichende Qualität, 3 – minimale Qualität, 5 – gute Qualität, 7 – ausgezeichnete Qualität (vgl. Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 10)

7.9 Ordinalskala zur Interpretation der empirisch gefundenen Ergebnisse in Hinblick auf die Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich nach Reich (2008)

Anmerkung: In dieser Version der Ordinalskala sind die Ziele sprachlicher Bildung, die Reich (2008, 32) für den Elementarbereich formuliert, bestimmten Ankerbeispielen zugeordnet. Die Zuordnung basiert auf Überlegungen, welches Ziel sprachlicher Bildung in welchem Item des Beobachtungsrasters sichtbar wird bzw. inwiefern die Ankerbeispiele möglicherweise Rückschlüsse auf Reichs Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich zulassen.

Legende: Ziele sprachlicher Bildung in elementaren Bildungseinrichtungen nach Reich (2008, 32)

- (a) Das Kind kann mit vertrauten Personen kommunizieren, d. h. sie verstehen und sich ihnen verständlich machen.
- (b) Das Kind kann seine Interessen im sprachlichen Handeln mit anderen Kindern äußern und versteht, welche Interessen andere Kinder zum Ausdruck bringen.
- (c) Das Kind kann Erzählungen folgen und entwickelt selbst Freude am Erzählen.
- (d) Das Kind kann Erklärungen nachvollziehen und Sachverhalte der äußeren Welt sprachlich erfassen.
- (e) Das Kind kann den Sinn sprachlich formulierter Regeln des Zusammenlebens einsehen und Begebenheiten der seelischen und sozialen Welt durch Sprache wiedergeben.

I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten

1 Ausstattung in Sprachmaterialien

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich.	3.1 Einige Sprachmaterialien in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich. 3.2 Genügend Bücher in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich, sodass sich die Kinder nicht darum streiten müssen.	5.1 Breite Auswahl an Sprachmaterialien zu unterschiedlichen Themen ¹⁸⁰ in anderen Sprachen als Deutsch zugänglich. 5.2 Sprachmaterialien sind angemessen für sprachliche Zusammensetzung der Gruppe und Alter der Kinder. ¹⁸¹	7.1 Bücher und Materialien zur Sprachförderung in verschiedenen Sprachen werden ausgetauscht ¹⁸² , um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten. 7.2 Einige Bücher und Materialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen. 7.3 Kinder gehen manchmal in die öffentliche Bibliothek.
---	---	---	--

¹⁸⁰ z. B. Fantasie- und Sachgeschichten; Geschichten über Menschen, Tiere, Wissenschaft, verschiedene Kulturen

¹⁸¹ Beispiele für angemessene Sprachmaterialien: Bücher in sämtlichen Erstsprachen der Kinder, einfache Bücher zum Vorlesen für jüngere Kinder, Reim- und Sprachspiele für ältere Kinder, Großdruckbücher für LeseanfängerInnen, Audioaufnahmen mit Kinderliedern in verschiedenen Sprachen, Hörbücher in verschiedenen Sprachen, Sprachlernsoftware

¹⁸² z. B. aus der öffentlichen Bibliothek ausgeliehen

2 Linguistic landscape (sprachbezogene Gestaltung der Räumlichkeiten)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine linguistic landscape vorhanden.	3.1 Linguistic landscape in minimalem Ausmaß vorhanden. ¹⁸³	5.1 Liste mit Erstsprachen der Kinder ist in Gruppenraum aufgehängt. 5.2 In den Räumlichkeiten der Kindergruppe sind an verschiedenen Stellen Informationen in den häufigsten Erstsprachen der Kinder aufgehängt. ¹⁸⁴ 5.3 Im Gruppenraum ist eine Sprachtafel ¹⁸⁵ aufgehängt.	7.1 Im Gruppenraum sind Sprachtafeln zu verschiedenen Themen und Schwerpunkten aufgehängt. 7.2 Die Sprachtafeln werden regelmäßig ausgetauscht.
---	--	---	--

¹⁸³ z. B. Liste mit Erstsprachen der Kinder ist PädagogInnen zugänglich

¹⁸⁴ z. B. Willkommens-, Begrüßungs-, *Verabschiedungsformel*, Mahlzeit

¹⁸⁵ Blatt Papier in Tabellenform, das das jeweilige Wort auf Deutsch und seine Übersetzung in den Sprachen der Kinder beinhaltet

II Betreuung der Kinder

3 Begrüßung und Verabschiedung

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	3.1 Einige Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	5.1 Viele Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.	7.1 <i>Alle Kinder werden in ihrer Erstsprache, die nicht Deutsch ist, begrüßt bzw. verabschiedet.</i> 7.2 Mithilfe der Eltern ist ein Buch verfasst worden, in dem die Begrüßungs- und Abschiedsformeln in die Erstsprachen der Kinder übersetzt sind, oder im Gruppenraum ist eine entsprechende Sprachtafel aufgehängt.
--	---	--	---

III Sprachliche Anregungen

4 Allgemeiner Sprachgebrauch

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 PädagogInnen verbieten Kindern, andere Sprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. (a, b, c) 1.2 PädagogInnen unterbrechen Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Sprachen als Deutsch. (a, b, c) 1.3 PädagogInnen zwingen Kinder mit anderen Erstsprachen, sich in Deutsch zu unterhalten. (a, b, c)		3.1 PädagogInnen erlauben Kindern manchmal, andere Sprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. (a, b, c) 3.2 PädagogInnen zwingen Kinder mit anderen Erstsprachen nicht, sich in Deutsch zu unterhalten. (a, b, c, d)		5.1 PädagogInnen erlauben Kindern oft, andere Erstsprachen als Deutsch in der Kindergruppe zu verwenden und sich in diesen zu unterhalten. (a, b, c) 5.2 Es finden häufig Gespräche in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt. (a, b, c, d, e) 5.3 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern oft in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch. (a, c, d, e)		7.1 Es finden oft und regelmäßig Gespräche in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt. (a, b, c, d, e) 7.2 PädagogInnen stellen Kindern Fragen in ihren Erstsprachen, die längere und komplexere Antworten erfordern.¹⁸⁸ (a, c, d) 7.3 Die Erstsprachen der Kinder werden neben Deutsch pädagogisch geplant in den Kindergruppenalltag einbezogen.¹⁸⁹ (a, c)

1.4 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern nie in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch. (a, c, d) 1.5 Kinder präsentieren nie <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. (a, c) 1.6 PädagogInnen reagieren nicht, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen. (a, c, d)	3.3 <i>Es finden gelegentlich kurze Gespräche¹⁸⁶ in anderen Sprachen als Deutsch zwischen Kindern oder zwischen PädagogInnen und Kindern statt¹⁸⁷</i> (a, b, c, d, e) 3.4 PädagogInnen unterhalten sich mit Kindern manchmal in ihrer Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch. (a, c, d, e) 3.5 PädagogInnen unterbrechen Unterhaltungen zwischen Kindern in anderen Erstsprachen als Deutsch nicht. (a, b, c, d, e)	5.4 Kinder präsentieren oft <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. (a, c) 5.5 PädagogInnen reagieren oft verbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen und fügen zu den Aussagen der Kinder weitere Informationen hinzu, um ihre Ideen zu erweitern. (a, c, d, e) 5.6 PädagogInnen ermuntern Kindern zu <i>Gesprächen</i> in anderen Sprachen als Deutsch und regen sie dazu an, sich gegenseitig zuzuhören. (a, b, c, d)	
---	--	---	--

¹⁸⁸ z. B. Fragen nach Kausalzusammenhängen, Ort-, Zeit- oder Richtungsangaben, genauen Gegenstandsbeschreibungen, Funktionsweisen

¹⁸⁹ z. B. in Form von Spielen, *Gedichten*, Liedern, *Aufzählreimen*

¹⁸⁶ Gespräche beinhalten gegenseitiges Zuhören und Sprechen bzw. Antworten/Reagieren. Sie unterscheiden sich von einseitiger Kommunikation wie z. B. Aufforderungen oder Anweisungen. Das Antworten/Reagieren kann bei Kindern mit geringen sprachlichen Fähigkeiten nonverbal sein und sich in Mimik, Gestik, Gebärden oder anderen Kommunikationsmitteln ausdrücken. (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 69 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 34)

¹⁸⁷ z. B. PädagogInnen stellen Fragen, auf die Kinder nur mit Ja/Nein oder kurzen Antworten reagieren können; geben kurze Antworten auf Fragen der Kinder, die diese in anderen Sprachen als Deutsch stellen

	3.6 Kinder präsentieren manchmal <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in anderen Erstsprachen als Deutsch. (a, c) 3.7 PädagogInnen reagieren manchmal verbal oder nonverbal, wenn Kinder sie in einer anderen Sprache als Deutsch ansprechen. (a, c, d)		
--	---	--	--

5 Anregung zur Kommunikation (Sprechen)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 PädagogInnen nutzen keine Gelegenheiten¹⁹⁰, um Kinder zur Kommunikation in ihren Erstsprachen anzuregen. (a, c) 1.2 Sehr wenige Materialien, die zur Kommunikation anregen¹⁹¹, sind für die Kinder zugänglich. (c) 1.3 PädagogInnen ermuntern Kinder nie, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren. (a, c)	3.1 PädagogInnen nutzen einige Gelegenheiten, um Kinder zur Kommunikation in ihren Erstsprachen anzuregen. (a, c) 3.2 Einige Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind für die Kinder zugänglich. (c) 3.3 PädagogInnen ermuntern Kinder manchmal, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren. (a, c)	5.1 PädagogInnen regen Kinder während des Freispiels und bei geplanten Gruppenaktivitäten zur Kommunikation in ihren Erstsprachen an.¹⁹² (a, c) 5.2 Materialien, die zur Kommunikation anregen, sind in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich. (c) 5.3 PädagogInnen ermuntern Kinder oft, <i>Spiele</i>, Gedichte, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in ihren Erstsprachen zu präsentieren. (a, c)	7.1 PädagogInnen bringen Kindern <i>Spiele</i>, <i>Gedichte</i>, Lieder, <i>Aufzählreime</i> in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch bei. (a, c) 7.2 PädagogInnen sprechen Kinder regelmäßig in deren Erstsprache, die eine andere ist als Deutsch, an. (a, d) 7.3 Das Sprechen und Zuhören der PädagogInnen ist den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angemessen.¹⁹³ (a, c, d, e)			

¹⁹⁰ z. B. Gespräche über Zeichnungen; Aufforderung, Geschichten zu erzählen, Ideen für Stuhlkreis einzubringen, sich am Singen zu beteiligen

¹⁹¹ z. B. Spieltelefone, Puppenspiele, Bildmaterial für Pinnwand, Puppen/Requisiten für Rollenspiele, kleine Figuren und Tiere, Bild- und Schrifttafeln

¹⁹² z. B. Kinder beteiligen sich an Gesprächen über Zeichnungen, PädagogInnen sprechen mit Kindern in kleinen Gruppen über Ausflüge

¹⁹³ z. B. PädagogInnen sprechen mit Kindern in deren Erstsprachen, wenn sie etwas nicht zu verstehen scheinen; akzeptieren Antworten in anderen Sprachen

1.4 PädagogInnen bringen Kindern keine <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei. (a, c)	3.4 PädagogInnen bringen Kindern einige <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei. (a, c)	5.4 PädagogInnen bringen Kindern viele <i>Spiele, Gedichte</i> , Lieder, Aufzählreime in einer anderen Erstsprache als Deutsch bei. (a, c)	
1.5 PädagogInnen sprechen Kinder nie in einer anderen Erstsprache als Deutsch an. (a, d)	3.5 PädagogInnen sprechen Kinder manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch an. (a, d)	5.5 PädagogInnen sprechen Kinder oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch an. (a, d)	

6 Vorlesen/Erzählen (Sprachverstehen)

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen initiieren keine Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in anderen Erstsprachen als Deutsch.¹⁹⁴ (c) 1.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet ausschließlich auf Deutsch statt. (c)	3.1 PädagogInnen initiieren täglich mindestens eine Aktivität zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch. (c) 3.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt. (c)	5.1 PädagogInnen initiieren täglich einige Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in einer anderen Erstsprache als Deutsch. (c) 5.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch statt. (c)	7.1 PädagogInnen initiieren täglich in verschiedenen Situationen mehrere Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch.¹⁹⁵ (c) 7.2 Vorlesen, Erzählen von Geschichten, <i>Sprechen über Bilder geschichten</i> findet in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch statt. (c)
--	--	--	--

¹⁹⁴ z. B. Vorlesen, Erzählen von Geschichten, *Sprechen über Bilder geschichten*

¹⁹⁵ z. B. während des Freispiels, vor dem Schlafen, zur Erweiterung einer Aktivität

7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 PädagogInnen sprechen mit Kindern nicht über logische Abfolgen/Beziehungen.¹⁹⁶ (d) 1.2 Begriffe¹⁹⁷ werden nicht oder unangemessen¹⁹⁸ vermittelt. (d)		3.1 PädagogInnen sprechen mit Kindern manchmal über logische Abfolgen/Beziehungen und Begriffsinhalte.¹⁹⁹ (d) 3.2 Einige Begriffe werden angemessen vermittelt.²⁰⁰ (d)		5.1 PädagogInnen sprechen über logische Abfolgen/Beziehungen, während Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen.²⁰¹ (d)		7.1 PädagogInnen fördern kindliches Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Erfahrungen/Ereignisse/Situationen zur Begriffsentwicklung nutzen.²⁰³ (d) 7.2 Begriffe werden eingeführt mit Bezug auf Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme, die Kinder lösen müssen.²⁰⁴ (d)

¹⁹⁶ z. B. Abfolge täglicher Ereignisse; Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe, Form von Dingen; Ursache- und Wirkungszusammenhänge

¹⁹⁷ Begriffsentwicklung umfasst Erkennen von Gleichheit und Unterschiedlichkeit, Ordnen, Klassifizieren, Reihenfolgen bilden, Zuordnen von Raum- und Lagebeziehungen, Erkennen von Ursache- und Wirkungszusammenhängen (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, Anhang 74 in Anlehnung an Tietze/Schuster/Grenner/ Roßbach 2005, 33)

¹⁹⁸ z. B. Begriffe sind unangemessen für Alter und Fähigkeiten der Kinder; unangemessene Vorgehensweisen werden angewandt wie z. B. Arbeitsblätter ohne konkreten Bezug zu Erfahrungen der Kinder; PädagogInnen antworten Kindern, ohne ihnen zu helfen, selbst Antworten zu finden

¹⁹⁹ z. B. PädagogInnen erklären, dass die Gruppe nach dem Mittagessen ins Freie geht; weisen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bausteine hin, mit denen Kinder spielen

²⁰⁰ z. B. Begriffe sind angemessen für Alter und Fähigkeiten der Kinder; PädagogInnen nutzen für die Vermittlung Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder

²⁰¹ z. B. Spiele, bei denen Karten in eine bestimmte Reihenfolge gelegt werden müssen; Spiele zu Gleichheit/Ungleichheit, Größe, Form von Dingen; Sortierspiele; Zahlen- und Rechenspiele

		5.2 Kinder werden angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen. ²⁰² (d)	
--	--	---	--

²⁰³ z. B. Kinder lernen logische Abfolgen, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesverlauf sprechen, indem sie sich den Ablauf einer Handlung vergegenwärtigen

²⁰⁴ z. B. PädagogInnen helfen Kindern herauszufinden, wie viele Löffel sie zum Tischdecken benötigen; sprechen mit Kindern beim Bau eines hohen Turms über Balance

²⁰² z. B. PädagogInnen fragen, warum Kinder Dinge in eine bestimmte Reihenfolge gebracht haben, in unterschiedliche Gruppen sortiert haben, inwieweit zwei Bilder gleich sind oder sich unterscheiden

IV Aktivitäten

8 Förderung der Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 In den für die Kinder zugänglichen Materialien wird keine Verschiedenartigkeit ²⁰⁵ sichtbar. ²⁰⁶	3.1 In den für die Kinder zugänglichen Materialien wird eine gewisse Verschiedenartigkeit sichtbar. ²⁰⁸	5.1 Viele Materialien zugänglich, die auf nicht-stereotype Weise Menschen verschiedener ethnischer Gruppen und Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts, mit verschiedenen Fähigkeiten etc. zeigen. ²¹¹	7.1 Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag. ²¹³
1.2 Materialien zeigen nur stereotype Darstellungen hinsichtlich ethnischen Gruppen, Kulturen, Alter, Geschlecht, Fähigkeiten etc.	3.2 Materialien zeigen in positiver Weise Unterschiedlichkeit von Menschen. ²⁰⁹	5.2 Requisiten verschiedener Kulturen ²¹² werden in Rollenspiele einbezogen.	7.2 Geplante Aktivitäten werden durchgeführt, um Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit zu fördern. ²¹⁴
1.3 PädagogInnen drücken Vorurteile gegenüber anderen ²⁰⁷ aus.	3.3 In der Gruppe sind keine Vorurteile beobachtbar bzw. PädagogInnen begegnen Vorurteilen bei Kindern in angemessener Weise. ²¹⁰	5.3 Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht.	

²⁰⁵ ethnische, kulturelle oder individuelle Verschiedenartigkeit

²⁰⁶ z. B. alle Materialien, die von den Kindern genutzt werden (Spielzeuge, Spiele, Puppen, Spielfiguren, Darstellungen, Bilder, Fotos, gedruckte Materialien, Puzzles, Bücher, Videos, Computerprogramme etc.), beziehen sich ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/Kultur; Bücher, Audiomaterialien, Videos, Computerprogramme etc. sind in einer Sprache gehalten

²⁰⁷ z. B. gegenüber Menschen mit anderen Hautfarben, mit Behinderungen, aus anderen Kulturen

²⁰⁸ z. B. Materialien, die von den Kindern genutzt werden, beziehen sich nicht ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/Kultur; einige Bücher, Audiomaterialien, Videos, Computerprogramme etc. sind in anderen Erstsprachen als Deutsch vorhanden

V Interaktionen

9 Kind-Kind-Interaktion

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 PädagogInnen behindern Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache oder lassen sie nicht zu.²¹⁵ (a, b) <i>1.2 PädagogInnen regen positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen nicht oder in geringem Ausmaß an.</i> (a, b)		3.1 PädagogInnen lassen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache zu. (a, b) <i>3.2 PädagogInnen unterstützen Interaktionen zwischen Kindern mit gemeinsamer Erstsprache.</i>²¹⁷ (a, b)		5.1 PädagogInnen sind Vorbilder für positives soziales Verhalten.²²⁰ (e) 5.2 PädagogInnen helfen Kindern, angemessenes soziales Verhalten anderen Kindern gegenüber zu entwickeln.²²¹ (d, e)		7.1 PädagogInnen schaffen einige Möglichkeiten für Kinder zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu vollenden.²²³ (a, b, e) 7.2 Interaktionen zwischen Kindern sind in der Regel positiv.²²⁴ (e)

²⁰⁹ z. B. ethnische/kulturelle Zugehörigkeit, Alter, Geschlecht, Fähigkeiten

²¹⁰ z. B. PädagogInnen sprechen mit Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede

²¹¹ z. B. Darstellungen aus Vergangenheit und Gegenwart, Darstellungen von Männern und Frauen in traditionellen wie auch nicht-traditionellen Rollen

²¹² z. B. Puppen, Kleidungsstücke, Koch-/Essutensilien

²¹³ z. B. Lieder aus verschiedenen Kulturen/in verschiedenen Sprachen werden regelmäßig in musikalische Aktivitäten einbezogen; Spiele, Gedichte, Aufzählreime etc. werden in verschiedenen Sprachen geführt; Gerichte anderer Kulturen sind regelmäßig Teil der Mahlzeiten

²¹⁴ z. B. Feiern, Bräuche, Traditionen, Gedenktage aus anderen Kulturen, *Ethnien, Religionen* werden berücksichtigt; Besuche in Moscheen, Synagogen, Kirchen

²¹⁵ z. B. Kinder werden davon abgehalten, sich zu unterhalten; wenige Möglichkeiten für Kinder, Spielkameraden auszuwählen

²¹⁷ z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können

1.3 Es finden geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ²¹⁶ (a, b)	3.3 <i>PädagogInnen unterbrechen negative Interaktionen zwischen Kindern</i> ²¹⁸ <i>und vergewissern sich, dass Kinder die sprachlich formulierten Regeln des Zusammenlebens verstehen.</i> (e) 3.4 Es finden einige positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ²¹⁹ (a, b)	5.3 Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt. ²²² (a, b)	7.3 Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von anderen Kindern verwendet werden. 7.4 Kinder wissen, welche Erstsprachen andere Kinder haben.
---	--	---	--

²²⁰ z. B. PädagogInnen sind freundlich zu anderen, hören zu, sind einfühlsam, sind kooperativ

²²¹ z. B. PädagogInnen helfen Kindern über Konflikte zu sprechen, anstatt sich zu schlagen; regen sozial weniger integrierte Kinder an, in Kontakt mit anderen Kindern zu kommen; helfen Kindern, Gefühle anderer zu verstehen

²²³ z. B. Kinder arbeiten zusammen, um gemeinsam etwas zu gestalten; bereiten gemeinsam eine Mahlzeit vor; decken gemeinsam den Tisch

²²⁴ z. B. Kinder arbeiten oft zusammen, teilen, spielen meist konfliktlos zusammen

²¹⁶ d. h. Kinder unterhalten sich und spielen ausschließlich oder fast ausschließlich mit Kindern, die dieselbe Erstsprache haben

²¹⁸ z. B. PädagogInnen unterbrechen Rufen von Schimpfwörtern, Schlagen

²¹⁹ d. h. Kinder spielen und unterhalten sich deutlich häufiger mit Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, als mit Kindern, die andere Erstsprachen haben

²²² d. h. Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen

10 PädagogIn-Kind-Interaktion

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 PädagogInnen behandeln Kinder mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber Kindern mit anderen Erstsprachen.	3.1 PädagogInnen behandeln alle Kinder gleich, unabhängig von ihren Erstsprachen.	5.1 PädagogInnen zeigen Respekt gegenüber den verschiedenen Sprachen, Kulturen, Religionen der Kinder. ²²⁵	7.1 PädagogInnen fördern Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern. ²²⁶ (e) 7.2 PädagogInnen zeigen Interesse an Erstsprachen und Kulturen der Kinder. ²²⁷ 7.3 PädagogInnen versuchen sich einige Begriffe in den Erstsprachen der Kinder zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen. 7.4 Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als ihre eigenen, die von den PädagogInnen verwendet werden.
---	---	---	--

²²⁵ z. B. PädagogInnen hören zu, wenn Kinder von ihren Religionen, Festen, Bräuchen. Traditionen sprechen; unterbrechen Aussagen in anderen Sprachen als Deutsch nicht

²²⁶ z. B. PädagogInnen regen Kinder höflich an, anderen Kindern zuzuhören; warten mit ihrer Antwort, bis Kinder Frage zu Ende formuliert haben

²²⁷ z. B. PädagogInnen fragen nach Festen, die Kinder zuhause feiern; *fragen nach Übersetzungen von Wörtern in Erstsprachen der Kinder*

VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit

11 Gruppenstruktur

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
-------------------	---	---------------	---	----------	---	--------------------

1.1 Keine Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. ²²⁸ (a) 1.2 Keine Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. (a, b)	3.1 Einige Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. ²²⁹ (a) 3.2 Einige Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. ²³⁰ (a, b)	5.1 Viele Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. (a) 5.2 Viele Aktivitäten in Kleingruppen, bei denen sich Kinder in ihrer gemeinsamen Erstsprache unterhalten können. (a, b)	7.1 Täglich vielfältige Möglichkeiten für Kinder mit gemeinsamer Erstsprache, sich in selbst gewählten kleinen sprachlichen Gruppen zusammenzufinden. (a) 7.2 Regelmäßige pädagogisch geplante sprachliche Aktivitäten für Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache. ²³¹ (a, c)
---	--	--	--

²²⁸ d. h. Kinder sind die meiste Zeit des Tages in Aktivitäten der Gesamtgruppe eingebunden

²²⁹ d. h. Aktivitäten in der Gesamtgruppe sind begrenzt

²³⁰ d. h. einige Routinen des Tagesablaufs finden in kleineren Gruppen statt

²³¹ z. B. Vorlesen, *Erzählen von Geschichten*, Hören von Audioaufnahmen, *Singen von Liedern*

<i>1.3 PädagogInnen ergreifen nicht die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i> (a)	<i>3.3 PädagogInnen ergreifen die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i> (a)	<i>5.3 PädagogInnen ergreifen oft die Möglichkeit, mit Kleingruppen mit gemeinsamer Erstsprache oder einzelnen Kindern zu interagieren.</i> (a)	
--	--	--	--

7.10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das pädagogische Personal der Kindergruppe <i>La Rueda</i> zum Zeitpunkt der Datenerhebung	38
Abb. 2: Die in der Kindergruppe <i>La Rueda</i> zum Zeitpunkt der Datenerhebung betreuten Kinder	40
Abb. 3: Die Erstsprachen der in der Kindergruppe <i>La Rueda</i> zum Zeitpunkt der Datenerhebung betreuten Kinder	40
Abb. 4: Ablaufplan teilnehmender Beobachtung (Mayring 2002, 83; eigene Darstellung)	49
Abb. 5: Zeitpunkte und Länge der Datenerhebung	50
Abb. 6: Beobachtungsraster zur Untersuchung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten (Sobczak-Filipczak 2013, 269; eigene Darstellung; Hervorhebungen im Original)	52
Abb. 7: Beobachtungsraster (in Anlehnung an Sobczak-Filipczak 2013, 269)	54
Abb. 8: Ablaufmodell skalierender Strukturierung (Mayring 2010, 102; eigene Darstellung)	59
Abb. 9: Durchschnittliche Bewertung der einzelnen Beobachtungsdimensionen (in Anlehnung an Sobczak-Filipczak 2013, 269)	80
Abb. 10: Zuordnung der Ziele sprachlicher Bildung nach Reich (2008, 32) zu den Items des Beobachtungsrasters	91

7.11 Kurzzusammenfassung der Masterarbeit (deutsch)

Die Masterarbeit setzt sich mit den Folgen auseinander, die die innerhalb der Gesellschaft zunehmende kulturelle und sprachliche Vielfalt auf Bildung und Erziehung hat. Kulturelle und sprachliche Differenz werden im Kontext der Masterarbeit als Tatsachen aufgefasst, die in Diskussionen um Bildung und Erziehung mitgedacht werden müssen. Dieser Ansatz entspricht der Perspektive der *Interkulturellen Pädagogik*, einer Subdisziplin der Bildungswissenschaft, die kulturelle und sprachliche Heterogenität als Normalfall und Ressource für Bildungsprozesse auffasst.

Migrationsbewegungen und zunehmende Internationalisierung haben die österreichische Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten in sprachlicher Hinsicht verändert. Das Vorhandensein und die funktionale Verwendung verschiedener Sprachen neben der Nationalsprache Deutsch sind gegenwärtige Phänomene in der österreichischen Bevölkerung. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit stellt folglich eine Tatsache dar, die es in Diskussionen um Bildung, vor allem auch im institutionellen Kontext, zu berücksichtigen gilt. Eine besonders große Gruppe an SprecherInnen anderer Sprachen neben Deutsch bilden Kinder im vorschulischen Alter. Elementare Bildungseinrichtungen sind daher durch das Aufeinandertreffen von Individuen mit verschiedenen Sprachen geprägt. PädagogInnen, die im Elementarbereich tätig sind, stehen in der Folge vor der Herausforderung, mit der vorhandenen Sprachenvielfalt umzugehen.

An diesem Punkt der Überlegungen setzt die in der Masterarbeit durchgeführte Forschung an: Es wird untersucht, wie die PädagogInnen in einer ausgewählten elementarpädagogischen Einrichtung, der Wiener Kindergruppe *La Rueda*, mit der Mehrsprachigkeit der Kinder umgehen und wie sich der pädagogische Umgang auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen in dieser Einrichtung auswirkt. Zu diesem Zweck werden mittels teilnehmender Beobachtung empirische Daten erhoben. Diese werden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002; 2010) ausgewertet und in Hinblick auf die Ziele interpretiert, die Reich (2008) für Sprachbildung im Elementarbereich formuliert. Die Untersuchung ergibt, dass die Teilhabe der Kinder unterstützt wird, wenn sich der Umgang der PädagogInnen förderlich auf eines der fünf Ziele von Sprachbildung im Elementarbereich (vgl. Reich 2008) auswirkt, wenn den Kindern Raum für freie Äußerungen und Gelegenheit zur Betätigung ihrer sprachlichen Selbstbildungskraft gegeben wird, wenn die PädagogInnen an den sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder ansetzen sowie wenn die PädagogInnen anerkennend mit sprachlicher Vielfalt umgehen.

Durch die Analyse der Auswirkungen des pädagogischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen wird versucht, eine Forschungslücke zu schließen: Der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen wurde bereits mehrfach untersucht, bislang existieren aber keine Bemühungen, vom pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf die Teilhabe der Kinder an sprachlichen Bildungsprozessen zu schließen.

7.12 Abstract (English)

The master thesis deals with the challenges of increasing cultural and linguistic diversity in Austrian society for education and upbringing. Within the context of the master thesis, cultural and linguistic differences are seen as facts that must be considered in discussions about education and upbringing. This approach corresponds to the perspective of Intercultural Education, a sub-discipline of Educational Science that defines cultural and linguistic heterogeneity as the norm and furthermore, as a resource for educational processes.

Migratory movements and increasing internationalization have changed Austrian society linguistically in recent decades. The presence and functional use of different languages in addition to the national language German are present phenomena in the Austrian population. Therefore, social multilingualism is a fact that needs to be taken into account in discussions about education, especially in the institutional context. A particularly large group of non-German speakers are children of preschool age. That is why elementary educational institutions are affected by the meeting of individuals with different languages. Pedagogues working in the preschool sector face the challenge of coping with the existing diversity of languages.

The research carried out in the master thesis starts at this point: It examines how pedagogues at a selected elementary educational institution, the Viennese children's group *La Rueda*, deal with multilingualism and attempts to answer the question how their handling affects the children's participation in linguistic educational processes in this institution. By collecting data through a participating observation, evaluating the data via qualitative analysis by Mayring (2012; 2010) and interpreting the results with regard to the goals of language education (Reich 2008), the main outcome of the thesis is that the children's participation in linguistic processes is affected by the educator's active handling of the five goals of language education, by giving children room for independent statements and opportunities for linguistic self-educating processes, by the pedagogue's ability to set in at the children's cognitive and linguistic abilities and by the appreciative handling of multilingualism by the educators.

By analyzing the impact of pedagogical handling of multilingualism on children's participation in linguistic educational processes, the master thesis makes an attempt to close a research gap: the pedagogical dealings with multilingualism in elementary educational institutions has been investigated already several times, but so far no scientific efforts have been made to draw a conclusion from the pedagogical handling of multilingualism on the language education of children.