



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Sprachförderung von Kindern mit
Migrationshintergrund im Kindergarten“**

Eine Untersuchung zu den Einstellungen der Eltern

Verfasserin

Petra Wallner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die direkt oder indirekt zum Entstehen dieser Diplomarbeit beigetragen haben:

Besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann für die interessante Themenstellung und die stets engagierte und freundliche Betreuung der Diplomarbeit.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch den MitarbeiterInnen des Amtes der Niederösterreichischen Landessregierung, insbesondere Frau Dr. Renate Steger, für die Genehmigung des Zutritts zum ausgewählten Kindergarten.

Für die Zustimmung zur vorliegenden Untersuchung möchte ich mich des Weiteren bei der zuständigen Kindergarteninspektorin und dem Leiter des Kulturreferats der ausgewählten Stadt bedanken.

Bei der Kindergartendirektorin möchte ich mich ganz herzlich für das entgegengebrachte Vertrauen und ihre Kooperationsbereitschaft, sowie für die gute Zusammenarbeit bedanken.

Ein ganz besonders Dank geht an meine InterviewpartnerInnen, die sich für mich Zeit genommen haben und mir mit Vertrauen und Offenheit begegneten. Ohne sie wäre diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen.

Von ganzem Herzen danke ich meinen Eltern, die mich bis hierhin begleitet haben und mich zu jeder Zeit unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 MOTIVATION UND FRAGESTELLUNG	1
1.2 GLIEDERUNG DER ARBEIT	2
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	5
2.1 INTEGRATION UND SPRACHE	5
2.1.1 „INTEGRATION“	5
2.1.2 DAS VERHÄLTNIS VON INTEGRATION UND SPRACHE	5
2.2 KULTUR UND SPRACHE	5
2.2.1 „KULTUR“	6
2.2.2 „INTERKULTURELL“	6
2.2.3 DAS VERHÄLTNIS VON KULTUR UND SPRACHE	7
3. KULTURELLE UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT – MIGRATION IN ÖSTERREICH	8
3.1 „KINDER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND“	8
3.2 SPRACHVERGLEICH: DEUTSCH - TÜRKISCH	9
3.3 KULTURELLE UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT – EINE HERAUSFORDERUNG AN DAS BILDUNGSSYSTEM	10
4. DIE „BILDUNGSINSTITUTION“ KINDERGARTEN	12
4.1 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG – WIE ES DAZU KAM	13
4.2 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG – WAS GENAU IST DAMIT GEMEINT?	13
4.2.1 EXKURS: „INTERKULTURELLES LERNEN“	14
4.2.1.1 Interkulturelle Kompetenz als das Ziel interkulturellen Lernens	15
4.3 INTERKULTURELLE ERZIEHUNG UND SPRACHFÖRDERUNG IN ÖSTERREICHISCHEN KINDERGÄRTEN – GOOD-PRACTICE-BEISPIELE	15
4.3.1 TIROL	16
4.3.2 WIEN	16
4.3.3 NIEDERÖSTERREICH	16
4.4 ANFORDERUNGEN AN DEN KINDERGARTEN	17
4.4.1 DIE AUS- UND WEITERBILDUNG DER KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN	17

5. GRUNDLAGEN ZUR SPRACHFÖRDERUNG	19
5.1 ZUM BEGRIFF	19
5.2 AUSGANGSLAGE	19
5.3 DER SPRACHERWERB	20
5.3.1 DER ERSTSPRACHERWERB	21
5.3.1.1 Die Bedeutung der Erstsprache	21
5.3.1.1.1 Exkurs zur „Interdependenzhypothese“	23
5.3.2 DER ZWEITSPRACHERWERB	24
5.3.2.1 Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb	25
5.3.2.2 Sozialpsychologische Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache	26
5.3.2.3 Ein Phänomen mit vielen Namen	27
5.3.2.4 Vorteile des Zweitspracherwerbs im Kindergartenalter	29
6. SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN	31
6.1 AUFGABEN UND ZIELE	31
6.2 SPRACHSTANDSDIAGNOSEN UND SPRACHFÖRDERMAßNAHMEN	31
6.3 KENNZEICHEN EINER ERFOLGREICHEN SPRACHFÖRDERUNG	32
6.4 ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN DEM KINDERGARTEN UND DEN ELTERN	33
6.4.1 MITHILFE BEI PÄDAGOGISCHEN ANGEBOTEN	34
6.4.2 (MIT-)GESTALTUNG VON PÄDAGOGISCHEN ANGEBOTEN UND PROJEKTEN	34
6.4.3 BEEINFLUSSUNG VON BILDUNGSPROZESSEN IN DER FAMILIE	35
6.5 DIE ROLLE DER KINDERGARTENPÄDAGOGINNEN	35
6.5.1 WERTSCHÄTZUNG UND AKZEPTANZ – VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE ERFOLGREICHE ZUSAMMENARBEIT	36
6.5.1.1 Wertschätzung und Akzeptanz der Herkunftssprache	37
6.5.1.2 Wertschätzung und Akzeptanz der Herkunftskultur	37
6.5.2 SPRACHFÖRDERUNG THEMATISIEREN	38
7. SPRACHFÖRDERUNG DURCH DIE ELTERN	40
7.1 DIE ROLLE DER FAMILIE	40
7.2 DIE ELTERN ALS SPRACHVORBILDER	40
7.2.1 EINSTELLUNGEN ZUR DEUTSCHEN SPRACHE UND ZUM DEUTSCHSPRACHIGEN UMFELD	40
7.2.2 INTERAKTIONEN	41
7.3 DAS SPRACHVERHALTEN DER ELTERN	41
7.3.1 DAS SPRACHVERHALTEN ANPASSEN UND DIE SPRACHFÄHIGKEIT ERWEITERN	42
7.3.2 BLICKKONTAKT	42
7.3.3 DER INTERAKTIONSSSTIL	43

7.3.4 DIE FEHLERKORREKTUR	43
7.3.5 AUFMERKSAM ZUHÖREN	44
7.4 FÖRDERUNG DER SPRECHFREUDE	44
7.4.1 ALLTAGSHANDLUNGEN SPRACHLICH BEGLEITEN	44
7.4.2 BILDERBUCHBETRACHTUNG	45
7.4.3 GESCHICHTEN ERZÄHLEN UND VORLESEN	45
7.4.4 DAS SPIEL	46
7.4.5 LIEDER, REIME UND FINGERSPIELE	46
7.4.6 FERNSEHEN UND MEDIEN	46
8. KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	48
8.1 ZUR METHODIK	48
8.2 ZUGANG ZUM FELD	49
8.3 AUSWAHL DER FÄLLE	49
8.4 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS	50
8.5 DER INTERVIEWLEITFADEN	50
8.6 INTERVIEWPROTOKOLLE	51
9. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	53
9.1 KOOPERATION ZWISCHEN DEM KINDERGARTEN UND DEN ELTERN	53
9.2 DIE ELTERN ALS SPRACHVORBILDER	56
9.3 DAS SPRACHVERHALTEN DER ELTERN	60
9.4 FÖRDERUNG DER SPRECHFREUDE	61
10. ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION DER ERGEBNISSE	65
11. RESÜMEE	69
LITERATURVERZEICHNIS	71
ANHANG	80
ZUSAMMENFASSUNG	81
EIDESSTÄTTLICHE ERKLÄRUNG	83
LEBENS LAUF	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einstellungen zur Sprachförderung im Kindergarten.....	54
Tabelle 2: Interesse an der Sprachförderung im Kindergarten	55
Tabelle 3: Persönliches Engagement im Kindergarten	56
Tabelle 4: Gesprochene Sprache(n) und Bewusstes Sprechen der Sprache(n)	57
Tabelle 5: Einstellungen zur deutschen Sprache	58
Tabelle 6: Kontakt zu deutschsprachigen Personen.....	59
Tabelle 7: Das Sprachverhalten	60
Übersichtstabelle A: Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern	66
Übersichtstabelle B: Die Eltern als Sprachvorbilder.....	66
Übersichtstabelle C: Das Sprachverhalten der Eltern	67
Übersichtstabelle D: Förderung der Sprechfreude.....	68

1. EINLEITUNG

1.1 Motivation und Fragestellung

Wir leben heute in einer Gesellschaft, die sich auf kultureller und sprachlicher Ebene verändert hat. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität prägen das Bild Österreichs. Da dies auch in Zukunft der Fall sein wird, stellt diese kulturelle und sprachliche Heterogenität eine große Herausforderung für das Bildungssystem und vor allem auch für die Bildungsinstitution Kindergarten¹ dar. In vielen österreichischen Kindergärten bilden Kinder mit Migrationshintergrund eine Mehrheit. Der Sprachförderung im Kindergarten muss daher eine besonders große Bedeutung zugesprochen werden. Die frühe Förderung sprachlicher Kompetenzen, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, trägt nicht nur wesentlich zur Integration der Kinder bei, sondern auch zu deren Chancengleichheit und einer erfolgreichen Zukunft. Für Kinder mit Migrationshintergrund stellt ihre Zweisprachigkeit eine wertvolle Ressource dar, die unbedingt aufgegriffen, genutzt und gefördert werden sollte. Bei der frühen sprachlichen Förderung ist es äußerst wichtig, sich über die große Bedeutung der Erstsprache bewusst zu sein. Diese stellt die Basis für das Erlernen einer zweiten Sprache dar und darf daher auf keinen Fall vernachlässigt werden, sondern sollte, genau wie die Zweitsprache, unbedingt gefördert werden. Sprachförderung muss als Förderung aller Sprachen verstanden werden, nicht nur als Förderung der jeweiligen Landessprache. Österreich ist ein Einwanderungsland und muss sich der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderung, die sich durch die kulturelle und sprachliche Heterogenität ergibt, stellen. Der interkulturellen Erziehung im Allgemeinen und im Speziellen der Sprachförderung im Kindergarten sollte bildungspolitisch eine hohe Priorität zugesprochen werden. Denn nur durch die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten kann allen Kindern Chancengleichheit beim Schuleintritt ermöglicht werden und somit die Aussicht auf eine erfolgreiche Zukunft gegeben werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem speziellen Aspekt der Thematik „Sprachförderung“, nämlich mit den „Einstellungen der Eltern zur Sprachförderung“. Sprachförderung muss, um erfolgreich zu sein, als ein gemeinsames Anliegen der Institution Kindergarten und der Eltern angesehen werden. Nur so kann eine frühe sprachliche Förderung effektiv und erfolgreich verlaufen. Die Förderung ihrer Kinder sollte ein zentrales Anliegen der Eltern sein und dies sollte sich auch in ihren Einstellungen widerspiegeln. Die Einstellungen der Eltern zur Sprachförderung beeinflussen nicht nur die Arbeit der KindergartenpädagogInnen, sondern auch die – leider oft von Vorurteilen geprägten – Einstellungen der Gesellschaft zu den Migrantenfamilien. Erkenntnisse über die

¹ Der Begriff *Kindergarten* wird in dieser Diplomarbeit einheitlich für die institutionelle Betreuung von Kindern ab dem 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt benutzt (vgl. Hemmerling 2007: 13).

Einstellungen der Eltern zur Sprachförderung können einen Beitrag zur Integration leisten und sind daher äußerst wertvoll. Da sich die Forschung bisher aber nur sehr wenig mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat und es daher auch kaum Erkenntnisse dazu gibt, war meine Motivation, dies mit der vorliegenden Untersuchung zu ändern, besonders groß.

Im Rahmen der Untersuchung wurden fünf Elternteile türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder befragt. Die geführten Interviews haben mich nicht nur persönlich in vielerlei Hinsicht bereichert, sondern lieferten auch die Antworten auf meine Forschungsfragen.

Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet:

Welche Einstellungen vertreten Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder?

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern?
2. Welche Sprachvorbilder sind die Eltern für ihre Kinder?
3. Welches Sprachverhalten haben die Eltern?
4. Fördern die Eltern die Sprechfreude ihrer Kinder?

1.2 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil (Kapitel 2-7), in Form einer Literaturübersicht und einem empirischen Teil (Kapitel 8-11), in Form einer Untersuchung. In den theoretischen Kapiteln sollen die Grundlagen zur späteren Untersuchung gegeben werden.

Dazu werden in Kapitel 2 zunächst Begriffe, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Thematik stehen, nämlich „Integration“, „Kultur“ und „interkulturell“ erläutert. Des Weiteren soll sowohl das Verhältnis zwischen Integration und Sprache, als auch das Verhältnis von Kultur und Sprache näher beleuchtet werden.

Danach wird in Kapitel 3 die Migration in Österreich und die daraus resultierende kulturelle und sprachliche Heterogenität dargestellt. Außerdem soll der Begriff „Kinder mit

Migrationshintergrund“, der bereits im Titel dieser Diplomarbeit vorkommt, näher erläutert werden. Der nachfolgende Sprachvergleich Deutsch-Türkisch soll als Hintergrundwissen für die spätere Untersuchung, die mit Eltern türkischer Herkunft durchgeführt wurde, dienen. Abschließend wird auf die Herausforderung, welche sich durch die kulturelle und sprachliche Heterogenität ergibt und sich an das österreichische Bildungssystem stellt, eingegangen.

Kapitel 4 stellt die Sprachförderung als einen Bestandteil des Konzeptes der interkulturellen Erziehung dar. Demzufolge wird erläutert, wie es zur interkulturellen Erziehung kam und was genau man unter diesem Begriff versteht. Nach einem kurzen Exkurs zum interkulturellen Lernen und dessen Ziel, nämlich der interkulturellen Kompetenz, soll auf die Praxis der interkulturellen Erziehung und der Sprachförderung in Österreich eingegangen werden. Dazu werden drei Bundesländer als Good-Practice-Beispiele angeführt. Zuletzt wird mit dem Unterkapitel 4.4 *Anforderungen an den Kindergarten* ein Blick in die Zukunft geworfen und mit der Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen ein spezieller Bereich angesprochen, der sich zukünftig verändern bzw. verbessern muss, wenn „Interkulturelle Erziehung“ und „Sprachförderung“ im Kindergarten einen erfolgreichen Beitrag zur Herausforderung „Integration“ leisten sollen.

Kapitel 5 soll die theoretischen Grundlagen zum Thema „Sprachförderung“ liefern. Dazu wird zuerst der Begriff selbst näher analysiert und dann die Ausgangssituation genauer beschrieben. Danach soll der Spracherwerb in detaillierter Form behandelt werden. Es soll hierbei sowohl auf den Erstspracherwerb im Allgemeinen eingegangen werden, als auch im Speziellen die Bedeutung der Erstsprache herausgearbeitet und durch die Interdependenzhypothese verdeutlicht und gestützt werden.

Nach einer kurzen Darstellung des Zweitspracherwerbs werden sowohl allgemeine Einflussfaktoren, als auch sozialpsychologische Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache dargestellt.

Im Anschluss an eine genauere Betrachtung eines Phänomens mit vielen Namen folgt abschließend eine Analyse der Vorteile des Zweitspracherwerbs im Kindergartenalter.

„*Sprachförderung im Kindergarten*“ lautet der Titel des 6. Kapitels. Um diese analysieren und darstellen zu können, soll zunächst Grundlegendes expliziert werden, indem auf die Aufgaben und Ziele eingegangen wird. Danach sollen die Sprachstandsdiagnosen und Sprachfördermaßnahmen kurz diskutiert werden und einige Kennzeichen einer erfolgreichen Sprachförderung angeführt werden. Kapitel 6.4 beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern. Da die Kooperation zwischen der Institution und den Eltern gleichzeitig eine Untersuchungsfrage darstellt, ist es mir wichtig auch theoretisch ausführlich auf diesen Bereich einzugehen und darzustellen, wie eine erfolgreiche

Zusammenarbeit hinsichtlich der Sprachförderung gestaltet sein sollte. Danach soll die Rolle der KindergartenpädagogInnen analysiert werden. Da ich Wertschätzung und Akzeptanz als unabdingbar in der Einstellung der KindergartenpädagogInnen erachte, möchte ich vor allem auf diese zwei Punkte näher eingehen.

In Kapitel 7 geht es dann um die Sprachförderung durch die Eltern. Dazu wird zunächst die Rolle der Familie analysiert. Des Weiteren geht es um die Eltern als Sprachvorbilder, das Sprachverhalten der Eltern und darum, wie die Sprechfreude der Kinder gefördert werden kann. Da diese drei Schwerpunkte gemeinsam mit dem Kapitel 6.4 *Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern* im späteren Verlauf auch empirisch untersucht werden sollen, werden sie besonders ausführlich behandelt.

Der empirische Teil beginnt mit dem Kapitel 8, in dem die Konzeption und Durchführung der Untersuchung beschrieben wird. Dazu wird zunächst auf die Methodik der Untersuchung eingegangen. Nachfolgend wird sowohl der Zugang zum Feld, als auch die Auswahl der Fälle geschildert. Schließlich wird die Durchführung der Interviews erläutert und anhand von Interviewprotokollen veranschaulicht.

In Kapitel 9 sollen die Untersuchungsergebnisse dargestellt werden. Dazu wird jede der vier Untersuchungsfragen in einem eigenen Unterkapitel behandelt. Anhand von Tabellen werden die verschiedenen Unterpunkte der Untersuchungsfragen analysiert und nachfolgend interpretiert.

Anschließend fasst Kapitel 10 die Ergebnisse zusammen und stellt sie anhand von Übersichtstabellen in strukturierter Form dar.

Zu guter Letzt sollen im abschließenden Resümee die Antworten auf die eingangs gestellten Untersuchungsfragen gegeben werden und zukünftige Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Um Klarheit zu gewinnen und um darzulegen, wie ich die verschiedenen Termini, die in meinen folgenden Ausführungen laufend vorkommen werden, verstehe und in welcher Bedeutung ich sie verwende, möchte ich einige Definitionen an den Beginn meiner Arbeit stellen.

2.1 Integration und Sprache

2.1.1 „Integration“

Die Integration von Einwanderern soll hier verstanden werden als "all jene Umstände, die dazu beitragen, dass Einwanderer zu anerkannten Mitgliedern der aufnehmenden Gesellschaft werden" (Volf & Bauböck 2001: 13f, zit. n. Boeckmann 2004: 17).

Nach Volf & Bauböck soll Integration nicht „als einseitige Anpassungsleistung und Bringschuld von Einwanderern verstanden [werden], sondern als Prozess, der auch gezielte Bemühungen und Maßnahmen von Seiten der Aufnahmegesellschaft erfordert“ (Volf & Bauböck 2001: 7f).

2.1.2 Das Verhältnis von Integration und Sprache

Sprache wird oft als der wichtigste Punkt der Integration angesehen. Dies soll jedoch nicht mein Ausgangspunkt sein, da das Sprachenlernen nur die MigrantInnen fordert, jedoch nicht das Aufnahmeland. Ich möchte mich daher an Volf & Bauböck anlehnen, für die zu einer gelungenen Integration

sowohl Kenntnisse der Sprache, der sozialen Regeln und Gesetze des Einwanderungslandes [gehören] als auch Toleranz und Anerkennung seitens der Mehrheit für kulturelle Differenzen, die aus der Immigration entstehen. Integration bedeutet nicht nur die subjektive Entscheidung, sich in Österreich auf lange Sicht niederzulassen, sondern erfordert auch die Beseitigung institutioneller Hürden für den sozialen Aufstieg. Integration ist also ein Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung zwischen einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe (Volf & Bauböck 2001: 14).

Da es demzufolge für eine gelungene Integration von MigrantInnen mehr bedarf, als das Beherrschen der Sprache eines Landes, sollte Sprache nicht mit Integration gleichgesetzt werden. Auch Boeckmann würde dieser Aussage wohl zustimmen, denn auch er vertritt die Meinung, dass „Integration auf keinen Fall auf das Lernen einer Sprache reduziert werden [kann]“ (Boeckmann 2004: 19).

2.2 Kultur und Sprache

Im Folgenden möchte ich mich zunächst mit dem Terminus „Kultur“ und seiner Rolle in der Bildungsinstitution Kindergarten näher auseinandersetzen. Im weiteren Verlauf werde ich

dann denn Begriff „interkulturell“ kurz skizzieren und danach das Verhältnis zwischen Kultur und Sprache näher beleuchten.

2.2.1 „Kultur“

Es gibt die vielfältigsten Definitionen von Kultur. Auernheimer zum Beispiel versteht Kultur als „das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“ (Auernheimer 1999: 28, zit. n. Blaschke 2006: 52).

Die UNESCO hingegen bevorzugt die folgende vielschichtige und weitläufige Definition:

Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen (Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt 2001).

Ich persönlich bin mit diesen Definitionen grundsätzlich einverstanden, da sie in ihrer Erklärung was Kultur ist bzw. sei, ein sehr weites Feld abdecken und auch ich den Kulturbegriff sehr weit fassen würde. Demzufolge möchte ich mich Flechsig anschließen, der die folgende Meinung vertritt:

Menschen können sich mehr als nur einer Kulturgemeinschaft zugehörig fühlen. Kulturgemeinschaften reichen über Grenzen von Staaten hinaus, und ihre Vielfalt reicht in die Staaten hinein. Angesichts dieser Realität wird interkulturelle Kompetenz zu einer Schlüsselqualifikation für alle, nicht nur für diejenigen, die ins Ausland gehen oder mit Ausländern im Inland verkehren (Flechsig 1999: 210f, zit. n. Blaschke 2006: 59).

Nach diesen Definitionen zum Terminus „Kultur“ möchte ich nun die Institution Kindergarten in meine Ausführungen mit einbeziehen, indem ich die Rolle, die der Begriff „Kultur“ im Kindergarten spielt, kurz umreiße: In der Forschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Kultur erst aus einem Kulturkontakt entsteht. Denn ohne Fremdwahrnehmung ist auch die Möglichkeit der Selbstwahrnehmung nicht gegeben (vgl. Prochazka 2008).

Der Kindergarten als ein Ort, an dem der *Kulturkontakt* immer präsenter und alltäglich ist, bietet somit ein enormes Begegnungs- und Lernpotential, und zwar für *alle* Beteiligten. Zudem ist diese Altersstufe ein sehr geeigneter Zeitabschnitt, indem *Kulturlernen* befruchtend sein kann. Somit kann - sofern das vorhandene Potential genutzt wird - der Kindergarten ein Ort sein, an dem *Kulturlernen* ermöglicht und gefördert werden kann. Die wichtigste Voraussetzung dafür, *der Kulturkontakt*, ist garantiert. Nun gilt es noch, diesen wirklich als *Chance* wahrzunehmen (Prochazka 2008).

2.2.2 „Interkulturell“

„Interkulturell“ ist ein aktuelles und oft verwendetes Schlagwort im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs. Da diesem Begriff auch in meinen weiteren Ausführungen eine wichtige Rolle zukommen wird, halte ich es für angebracht, ihn an dieser Stelle durch eine Definition zu erläutern. Grosch und Leenen definieren „interkulturell“ wie folgt: „Der Begriff bezeichnet Austauschprozesse zwischen Kulturen, genauer gesagt: zwischen Personen

oder Gruppen mit unterschiedlichem Kulturhintergrund“ (Grosch & Leenen 1998: 358, zit. n. Blaschke 2006: 52).

Nach diesen Begriffsdefinitionen der Schlagwörter „Kultur“ und „interkulturell“ möchte ich mich nun, bevor ich zum nächsten Kapitel übergehe, noch mit dem Verhältnis von Kultur und Sprache auseinandersetzen.

2.2.3 Das Verhältnis von Kultur und Sprache

Zu einer Begegnung mit einer anderen Kultur gehört immer auch die Sprache. Kultur und Sprache stehen daher in einem engen Verhältnis zueinander. „Vielfach wird die Andersartigkeit der Kultur als Hindernis zur Verständigung gesehen“ (Rittberger 2008: 108). Aufgrund ihrer Sprache erfahren MigrantInnen häufig eine gesellschaftliche Benachteiligung. Sie lernen die Sprache des Gastlandes meist nur in ungesteuertem Spracherwerb und beherrschen sie oft kaum bis gar nicht. Im Umgang mit Ämtern und Institutionen, beim Arzt, im Kontakt mit den Arbeitskollegen, beim Mieten einer Wohnung – überall stoßen sie auf Sprachbarrieren. Die zweite Generation, die Kinder der MigrantInnen, lernen oft weder die Muttersprache noch die des Gastlandes richtig und das wiederum ist nach De Cillia ein wesentlicher Grund für das spätere schulische Versagen und die deutlich geringere Bildungsbeteiligung dieser Kinder (vgl. De Cillia 1998: 231).

Das Erlernen der Sprache stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Zugang zur anderen Kultur dar. „Wer die Sprache des Gastlandes nicht beherrscht, läuft Gefahr benachteiligt zu werden. Er kann seine Interessen nicht artikulieren und noch weniger durchsetzen“ (De Cillia 1998: 231).

Im nächsten Kapitel soll nun erläutert werden, wie die sprachliche und kulturelle Heterogenität in Österreich zustande kam und wie sich die Migration heute darstellt.

3. KULTURELLE UND SPRACHLICHE HETEROGENITÄT – MIGRATION IN ÖSTERREICH

Die Bevölkerung Österreichs wurde auf Grund reger Zuwanderung seit Mitte der 50er Jahre immer heterogener. Flüchtlinge und AsylwerberInnen aus Osteuropa und dem Balkan wurden aufgenommen und ausländische Arbeitskräfte kamen infolge der Anwerbung in den Jahren 1962-1974 nach Österreich. Die ausländische Bevölkerung wächst nun seit Mitte der 80er Jahre zu einem beträchtlichen Teil durch Familienbildung (Familienzusammenführung und Bildung neuer Familien). Aufgrund ausländischer und bi-nationaler Ehen haben eine wachsende Zahl der in Österreich geborenen Kinder ausländische Eltern bzw. einen ausländischen Elternteil (vgl. Österreichischer Hintergrundbericht 2004: 21).

Nach dem 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht besitzen 10% der Gesamtbevölkerung Österreichs einen ausländischen Pass und 1,346 Mio. Menschen weisen einen Migrationshintergrund auf. Insgesamt kommt es so zu einem Gesamtwert von 17%. Dies entspricht einem der höchsten Anteilswerte der Europäischen Union (vgl. Fassmann et al. 2007: 394).

Knapp ein Drittel (30%) aller AusländerInnen sind Angehörige eines EU-Staates, BürgerInnen aus Serbien bzw. Montenegro (137.337) zählen zur größten Ausländergruppe. Die Zahl der Deutschen (113.778) in Österreich ist geringfügig höher als die Zahl der türkischen Staatsangehörigen (108.811), erstere repräsentieren somit die zweitgrößte AusländerInnengruppe (Fassmann et al. 2007: 394).

Abschließend sollen nun noch die Auswirkungen dieser sprachlichen und kulturellen Heterogenität zusammengefasst werden:

Durch ihre Anwesenheit fordern Migranten die aufnehmende Gesellschaft zu einer Auseinandersetzung mit ihnen heraus, die nicht nur durch ökonomisches Interesse gekennzeichnet ist (Kosten-Nutzen-Rechnung), sondern die Menschen selbst in der sozialen und kulturellen Dimension ihres gesellschaftlichen Zusammenlebens betrifft. Der Migrationsprozess greift somit immer in Gestaltungsprozesse ein und verändert diese. Migration, Zu- und Einwanderung führen zu einer neuen Beziehungsgestaltung unter den Menschen und somit zu gesellschaftlichen Veränderungen (Kracht 2000: 68).

Was die sprachliche Dimension betrifft, so können Mehrsprachigkeit und individuelle Zweisprachigkeit als Auswirkungen der Migration begriffen werden (vgl. Kracht 2000: 95).

Nach dieser kurzen allgemeinen Darstellung der Migration in Österreich möchte ich nun, den Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“, der bereits im Titel dieser Diplomarbeit vorkommt, kurz skizzieren.

3.1 „Kinder mit Migrationshintergrund“

In Kindertageseinrichtungen ist oft von „ausländischen“ Kindern und „ausländischen“ Eltern die Rede. Gemeint sind damit in der Regel Familien, die aus einem anderen Sprach- und Kulturkreis kommen, vor allem Familien ohne österreichischen Pass. Gegenüber diesem pauschalen und eher abgrenzenden Begriff „ausländisch“ favorisiere ich in Anlehnung an

Ulich, Oberhuemer und Soltendieck die Begriffe „Migrantenfamilie“ bzw. „Migrantenkinder“, da diese in eine andere Richtung weisen. Nach den genannten Autorinnen lenken sie den Blick auf die Lebenssituation und die Migrationsgeschichte (Wanderungsgeschichte) der Familie (vgl. Ulich & Oberhuemer & Soltendieck 2005: 37). Was den Begriff „Migration“ anbelangt, so möchte ich diesen in Anlehnung an Kracht (2000: 79) „als den auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft von einzelnen Menschen, Familien oder Gruppen“ bestimmen. Oksaar definiert Migranten als Bürger aus anderen Staaten, die aus politischen, religiösen, oder persönlichen Gründen eingewandert sind. Demzufolge sind mit dem Terminus „Migrantenkinder“ die Kinder dieser Einwanderer gemeint (vgl. Oksaar 2003: 153). In meinen weiteren Ausführungen werden die Begriffe „Migrantenkinder“ und „Kinder mit Migrationshintergrund“ synonym verwendet.

Da es im späteren, empirischen Teil um die Sprachförderung von Migrantenkindern mit türkischer Erstsprache bzw. genauer gesagt um die Einstellungen der Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder geht, möchte ich im folgenden Kapitel die türkische Sprache und ihre Unterschiede zum Deutschen näher darstellen. Damit soll vor allem veranschaulicht werden, welche Schwierigkeiten sich beim Erwerb des Deutschen für Kinder mit türkischer Herkunfts- bzw. Familiensprache ergeben.

3.2 Sprachvergleich: Deutsch - Türkisch

Türkisch ist die Amtssprache in der Türkei und wird insgesamt von etwa 60 bis 80 Millionen Menschen in der Türkei, sowie im türkischen Teil Zyperns, als Minderheitensprache in einigen Balkanländern, in Zentralasien, im Nahen Osten und von den neuen Minderheiten in Westeuropa gesprochen. Die türkische Sprache wird oft auch als Osmanisch oder Türkei Türkisch bezeichnet und ist die bedeutendste und zugleich größte der Sprachen aus der Gruppe der Turksprachen. Alle Sprachen, die dieser Gruppe zugeordnet werden, ähneln sich in Vokabular und Grammatik, so dass eine Verständigung zwischen den einzelnen eigenständigen Sprachen möglich ist. Ein Kennzeichen aller Turksprachen ist die Agglutation, die Bildung durch Wort- und Silbenanfügung. Das Wort „agglutiniere“ kommt aus dem Lateinischen und heißt ins Deutsche übersetzt „kleben“. Die Agglutation besteht also darin, dass man an einen unveränderten Stamm nahezu beliebig viele Elemente „klebt“ (z.B.: *el* – ‚Hand‘, *eller* – ‚Hände‘, *elleriniz* – ‚Ihre Hände‘ (Höflichkeitsform) (vgl. Moser 2006: 80).

Den Turksprachen fehlen die für Deutschsprachige vertrauten Elemente wie das grammatische Geschlecht, Artikel und Präpositionen. Trotzdem gilt es wegen der Regelmäßigkeit in der Mehrzahlbildung, bei der Deklination der Hauptwörter und der Bildung der Zeitwortformen als relativ leicht erlernbar (vgl. Moser 2006: 81).

Die genannten Unterschiede führen dazu, dass sich Kinder die Türkisch als Herkunftssprache oder Familiensprache haben, mit dem Erwerb der deutschen Sprache schwer tun.

Bevor ich im weiteren Verlauf auf die „Bildungsinstitution“ Kindergarten eingehe, möchte ich zunächst noch auf das österreichische Bildungssystem im Allgemeinen und im Besonderen auf die SchülerInnen, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben, zu sprechen kommen.

3.3 Kulturelle und sprachliche Heterogenität – Eine Herausforderung an das Bildungssystem

Die Anzahl der SchülerInnen die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, hat in den letzten Jahren signifikant zugenommen. Dem 2. Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht zufolge beträgt der Anteil der ausländischen SchülerInnen rund 10%. In Sonderschulen liegt der AusländerInnenanteil dabei über 20%. Fassmann schließt daraus, dass in Österreich Kinder mit ausländischer Staatsbürgerschaft möglicherweise zu rasch in die Sonderschulen abgeschoben werden. Er weist darauf hin, dass sich der AusländerInnenanteil dort in den vergangenen 20 Jahren vervierfacht hat (vgl. Fassmann et al. 2007: 394). Auch nach den Ergebnissen der letzten PISA-Studie, die im Dezember 2007 veröffentlicht wurden, werden Jugendliche mit Migrationshintergrund vom österreichischen Schulsystem stark benachteiligt (vgl. Beranek & Weidinger 2008: 3). Nach Beranek und Weidinger ist es auffallend, „dass in Österreich MigrantInnen der ersten Generation (im Ausland geboren) bessere Leistungen erbringen, als die der zweiten Generation (in Österreich geboren)“ (Beranek & Weidinger 2008: 3). Den Bildungssystemen in anderen Ländern gelingt es deutlich besser, „den Migrationshintergrund zu kompensieren und SchülerInnen aus dem Migrationsmilieu zu besseren Lernerfolgen und weitaus höherem Leseverständnis zu bringen“ (Beranek & Weidinger 2008: 3). Die österreichische Bildungspolitik täte gut daran, sich ein Beispiel an den Bildungssystemen anderer Länder zu nehmen und Sprachförderung als einen wichtigen Schwerpunkt im Bildungswesen zu verankern (vgl. Beranek & Weidinger 2008: 3). Wie wichtig Sprachförderung ist, zeigt eine aktuelle Studie eines österreichischen Bildungsinstituts. Diese ergab, dass 10 % der Kindergartenkinder mit Deutsch als Erstsprache einen Förderbedarf aufweisen. Von den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache brauchen 59 % Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache (Breit 2009).

Nur eine umfassende interkulturelle Erziehung in Verbindung mit einer effizienten Sprachförderung, die beide bereits in der Bildungsinstitution Kindergarten ansetzen, kann den ausländischen Kindern eine spätere Benachteiligung in der Schule bzw. im Berufsleben ersparen und eine erfolgreiche Zukunft in Österreich ermöglichen.

Jedoch ist die „sprachlich kulturelle Problematik der Einwanderung komplex und sollte nicht isoliert gesehen werden von kulturellen, sozialen und politischen Aktivitäten der Migranten einerseits und der Aufnahmegesellschaft andererseits, mit deren Mitgliedern sie in verschiedenen Kommunikationssituationen in Kontakt kommen“ (Oksaar 2003: 155).

Was die Zukunft Österreichs betrifft, so „muss erkannt werden, dass Migrationen und die damit verbundenen Integrationsfragen keine Ausnahmeerscheinungen der Gegenwart darstellen, sondern auch in Zukunft Österreich begleiten“ (Fassmann et al. 2007: 399).

„Österreich ist zum Einwanderungsland geworden – nicht freiwillig und nicht selbstbestimmt, sondern durch die faktische Entwicklung“ (Fassmann et al. 2007: 394). Es ist an der Zeit, dass Österreich diese Tatsache akzeptiert.

Dass dies jedoch leider immer noch nicht der Fall ist, zeigen die sprachpolitischen Rahmenbedingungen die durch den Artikel 8 des Bundesverfassungsgesetzes festgelegt sind. Hier heißt es nämlich, dass die deutsche Sprache „unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik ist“ (Abs. 1 B-VG-BGBl. Nr. 1/1930, zuletzt geändert durch BGBl. 1 Nr. 81/2005, zit. n. De Cillia 2007: 252). Deutsch ist auch als Unterrichtssprache in österreichischen Schulen festgelegt (vgl. De Cillia 2007: 252).

Unsere Gesellschaft geht davon aus, dass Monolingualität, also die Einsprachigkeit, die Norm ist und demzufolge zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder die Ausnahme darstellen. Dies ist aber nur sehr bedingt richtig, wenn man bedenkt, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist (vgl. Danzer 2007: 69).

Die kulturelle und sprachliche Vielfalt wird in Österreich noch immer nicht als Bereicherung anerkannt, sondern problematisiert. Der Kindergarten kann einen entscheidenden Beitrag zur Integration leisten und eventuell die festgefahrene Situation in Österreich lockern.

4. DIE „BILDUNGSINSTITUTION“ KINDERGARTEN

Derzeit wird der Kindergarten gesellschaftspolitisch als ein Ort frühkindlicher Bildung gesehen. Spätestens seit den letzten Ergebnissen der PISA-Studie muss sich Österreich die Frage stellen, welche Faktoren dazu beitragen, dass die Schulleistungen der österreichischen Schüler im Ländervergleich nicht unter den Besten platziert sind und wie man dies ändern kann (vgl. Hemmerling 2006: 13). Auch der Kindergarten wird dabei verstärkt in die Pflicht gerufen und wird nun als „Bildungsinstitution“ bezeichnet. Diese Entwicklung ist meines Erachtens durchaus zu befürworten, da der Aufgabenbereich des Kindergartens Bildung, Erziehung und Betreuung umfasst (vgl. Hemmerling 2007: 25).

Kinder mit einem Migrationshintergrund leben in Österreich in einer zweisprachigen Lebenssituation: Innerhalb der Familie und oft auch im Freundes- und Bekanntenkreis kommunizieren sie in ihrer Erstsprache. Außerhalb dieses geschützten Umfeldes werden diese Kinder jedoch in allen anderen Lebensbereichen ausschließlich mit der deutschen Sprache und der österreichischen Kultur konfrontiert. Um mit ihrer Umwelt zurechtzukommen, benötigen sie beide Sprachen – ihre Muttersprache und die deutsche Sprache (vgl. Danzer 2007: 69). Jedoch stellt die Muttersprache der MigrantInnen und ihrer Kinder eine Minderheitensprache dar, die in unserer Gesellschaft und in unseren Institutionen eine untergeordnete Rolle spielt. Vielfach wird sie sogar auch mehr oder weniger deutlich abgelehnt. Die Kinder erfahren so alltäglich die Geringschätzung ihrer Herkunft und Sprache (vgl. Wendlandt 1995: 83). Bereits 1979 vertrat Wandruszka die folgende fortschrittliche Meinung:

Erzieherinnen dürfen ihre Aufgabe nicht darin sehen, die Sprachen zu bekämpfen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, ihre Dialekte, (...), ihre Haussprachen, Minderheitensprachen, Fremdsprachen, um sie durch die allein seligmachende Schriftsprache, Hochsprache, Bildungssprache zu ersetzen – darüber ist man sich heute wohl überall einig. Sie müssen von Anfang an den Kindern das Bewusstsein der Vielfalt ihrer Sprachen geben (...) (Wandruszka 1979: 322, zit. n. Böhm & Böhm & Deiss-Niethammer 1999: 170f).

So sehr ich dieser Meinung zustimme, so muss ich ihr in einem Punkt auch widersprechen. Denn es ist eine traurige Tatsache, dass es auch in der heutigen Zeit noch immer Bildungsinstitutionen gibt, die den Kindern den Gebrauch ihrer Muttersprache verbieten.

Früher war es leider noch viel häufiger als heute der Fall, dass es den ausländischen Kindern in vielen Kindergärten und Vorschulen untersagt war, ihre Muttersprache zu sprechen. Die KindergartenpädagogInnen fühlten sich aufgrund der weiteren schulischen Laufbahn der Kinder und vor allem in Hinsicht auf die Einschulung unter Druck, den ausländischen Kindern so schnell wie möglich die deutsche Sprache beibringen zu müssen. Sie waren sicherlich um das Wohl der Kinder bemüht und argumentierten damit, dass das Praktizieren der Muttersprache ein Hindernis für das Erlernen der deutschen Sprache bilde

(vgl. Wendlandt 1995: 83f). Dass jedoch das Gegenteil der Fall ist, hoffe ich in meinen weiteren Ausführungen noch aufzeigen zu können.

Zusammenfassend lässt sich zur „Bildungsinstitution“ Kindergarten und zur vorschulischen Erziehung sagen, dass sie eine frühzeitige Begegnung zwischen „einheimischen“ und „Einwandererkindern“ ermöglicht und sich somit „als wesentlich für die weitere Akzeptanz gesellschaftlicher Vielfalt an den Schulen und für die Beherrschung sowohl der Erst- wie auch der Zweitsprache“ erweist (Volf & Bauböck 2001: 195).

Nach Volf & Bauböck „haben Länder mit einer früh einsetzenden Bildungsbetreuung (z.B. Großbritannien, die Niederlande, Norwegen, Schweden), sei es nun in Vorschulklassen oder Kindergärten, Vorteile in der bi- und interkulturellen Erziehung“ (Volf & Bauböck 2001: 195).

Da Sprachförderung ein wichtiger Bestandteil der „Interkulturellen Erziehung“ ist, soll im Folgenden erläutert werden, wie es in Österreich zu diesem pädagogischen Ansatz kam und was man genau darunter versteht.

4.1 Interkulturelle Erziehung – Wie es dazu kam

„Interkulturelles Lernen“ ist seit 1991 als eines der zwölf Unterrichtsprinzipien im Lehrplan für Schulen in Österreich verankert. Dies geschah als eine späte Reaktion auf die so genannte AusländerInnenpädagogik der 1980er Jahre. Diese Pädagogik hatte „ausländische“ Kinder als ausschließliche Zielgruppe. Das Hauptziel der „AusländerInnenpädagogik“ war die schnellstmögliche Integration bzw. Assimilation dieser Kinder und Jugendlichen in den Regelschulbetrieb. Die mangelnden Deutschkenntnisse sollten durch zahlreiche Förderprogramme, Vorbereitungsklassen und Hausaufgabenhilfen, sowie der Förderung der Muttersprache und Sprachförderprogrammen rasch verbessert werden (vgl. Steindl 2008: 8). Dieser Ansatz galt und gilt als sehr defizitorientiert und die ausländischen Kinder und Jugendlichen wurden dabei als „Problemkinder“ angesehen. Aus diesen Gründen war die „AusländerInnenpädagogik“ starker Kritik ausgesetzt, deren Folge dann eine Hinwendung zu einem differenzorientierten Ansatz war. Dieser sah die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen als Bereicherung an und die Vermittlung über andere Kulturen und Sprachen wurde zu einem Lehrinhalt, der zu mehr Verständigung beitragen sollte (vgl. Steindl 2008: 8). Jedoch wurde auch der Differenzansatz kritisiert, da er dazu führte, dass Kultur bzw. die ethnische Zugehörigkeit als Basis für Ausgrenzung diene. Die Pädagogik reagierte darauf mit dem Paradigmenwechsel zur interkulturellen Erziehung (Bildung) (vgl. Steindl 2008: 8).

4.2 Interkulturelle Erziehung – Was genau ist damit gemeint?

Interkulturelle Erziehung wird leider oft nur reduziert gesehen als Mittel zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Meiner Meinung nach ist interkulturelle Erziehung jedoch keine

Problembewältigungsstrategie, die erst angebracht ist, wenn Konflikte auftreten, noch geht es darum, angebliche Defizite von Migrantenkindern auszugleichen. Durch interkulturelle Erziehung wird die kulturelle Identität aller Kinder gefördert. Gleichzeitig werden die Toleranz und der Respekt voreinander gegenüber dem Anderen, Unbekannten oder Ungewohnten gestärkt (vgl. Burkhardt Montanari 2000: 81).

Ziel einer interkulturellen Erziehung ist es, auf die komplexe Situation in einer multikulturellen Gesellschaft mit ihren neuen Herausforderungen vorzubereiten und Handlungskompetenzen zu vermitteln. Dadurch soll ein im Wesentlichen gleichberechtigtes Zusammenleben von unterschiedlicher Nationalität, sozialer und kultureller Herkunft, sowie Sprachen möglich werden. Über das Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturbereichen soll sich eine Situation ergeben, die gegenseitige Lernchancen für alle Beteiligten impliziert und die zum Abbau von Diskriminierung und zum besseren Verständnis untereinander beiträgt (Militzer et al. 2002: 16).

Nach Burkhardt Montanari unterstützt interkulturelle Erziehung „das Interesse und die Neugier, das Bedürfnis der Kinder nach Kommunikation und gemeinsamer Auseinandersetzung über alle nationalen, kulturellen und sprachlichen Grenzen hinweg. [...] Interkulturelle Erziehung ist keine gesonderte pädagogische Maßnahme, [...] sondern richtet sich ausdrücklich an alle (Burkhardt Montanari 2000: 82).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es bei der interkulturellen Erziehung in erster Linie um die bewusste Wahrnehmung und Wertschätzung von Kindern und Erwachsenen geht, die anders sind, die uns fremd sind (vgl. Burkhardt Montanari 2000: 81).

4.2.1 Exkurs: „Interkulturelles Lernen“

„Interkulturelles Lernen“ beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich laut dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur „wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen.“ Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ soll zum „gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen“ beitragen. „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen“ (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004, zit. n. der Homepage des BMUKK). Unter dem Begriff „Interkulturelles Lernen“ verstehen Gondolf et al. unter anderem:

- o das gemeinsame Lernen von Menschen unterschiedlicher nationaler bzw. ethnischer Herkunft,
- o die Berücksichtigung der kulturell geprägten Erfahrungen sowohl im Herkunftsland als auch im Zielland einschließlich der sich entwickelnden Migrantenkultur,
- o Gemeinsamkeiten und Unterschiede kennen und akzeptieren lernen, kooperative und gleichberechtigte Beziehungsformen finden und sich an der Gestaltung neuer Lebensformen aktiv beteiligen (Gondolf et al. 1983: 19, zit. n. Günther & Günther 2004: 38).

Ich möchte explizit darauf hinweisen, dass interkulturelles Lernen nicht „lediglich die Förderung von Migrantenkindern, um deren Chancen in der Gesellschaft zu verbessern“ bedeutet (vgl. Blaschke 2006: 60). Interkulturelles Lernen ist nicht abhängig von der Gegenwart von Kindern mit anderer „ethnischer“ oder nationaler Herkunftskultur und sollte in allen vorschulischen Bildungsinstitutionen stattfinden (vgl. Blaschke 2006: 58).

Denn das Hauptziel einer interkulturellen Pädagogik ist es, dass, „Mehrheit wie Minderheiten auf ein möglichst gleichberechtigtes Zusammenleben in einer Gesellschaft vorbereitet werden“ (Böhm et al. 1999: 35, zit. n. Blaschke 2006: 58). Was das Hauptziel des interkulturellen Lernens betrifft, so ist dies nach Blaschke (2006: 61) „ein offener, respektvoller und gerechter Umgang mit Verschiedenheit“. Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz stellt meines Erachtens den Weg zu diesen Zielen dar und sollte daher so früh wie möglich geschehen, nämlich bereits im Kindergarten.

4.2.1.1 Interkulturelle Kompetenz als das Ziel interkulturellen Lernens

Nach Mickenberger-Soubai hat interkulturelles Lernen ein übergeordnetes Ziel, nämlich die Förderung und Entwicklung von interkultureller Kompetenz. Unter interkultureller Kompetenz kann man all die Anforderungen summieren, die man benötigt um Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können und im Dialog mit ihnen zu kommunizieren sowie voneinander und miteinander zu lernen. Nach Mickenberger-Soubai (2004: 10) gehören dazu:

- o Sachkompetenz: das Wissen über Kultur und Land, Sprachkenntnisse; zusammengefasst handelt es sich um die Kulturgrammatik
- o Selbstkompetenz: das Wissen über die eigene Kultur, Selbstreflexion, Rollendistanz, Selbstregulierung im interkulturellen Kontext
- o Sozialkompetenz: Fähigkeit zur Empathie, Konfliktbewältigung, zur interkulturellen Kooperation, Ambiguitätstoleranz

Zusammenfassend lässt sich folgendes sagen: Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung sollten in der Elementarpädagogik fix verankert sein. Denn, was die Integration von Migrantenkindern betrifft, so ist meiner Meinung nach, neben der Sprachförderung der Kinder, die ihnen bessere Bildungschancen und somit eine erfolgreiche Zukunft ermöglicht, vor allem auch eine umfassende interkulturelle Erziehung unerlässlich, um dieselbigen auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft optimal vorzubereiten.

4.3 Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung in österreichischen Kindergärten – Good-Practice-Beispiele

In Österreich findet die sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich im Kindergarten statt, dessen gesetzlich definierte Aufgabe es ist, den Schuleintritt vorzubereiten. Da die Kindergärten in die Kompetenz der Bundesländer fallen, liegt leider keine

gesamtösterreichische Dokumentation über Maßnahmen zur Sprachförderung vor (vgl. Blaschitz & De Cillia 2008). Dennoch möchte ich dem Leser einen kleinen Einblick in die Praxis verschaffen, indem ich einige Good-Practice-Beispiele, also Maßnahmen zur interkulturellen Erziehung und Sprachförderung im Kindergarten, die erfolgreich umgesetzt wurden, anführe. Im Folgenden möchte ich dazu drei Bundesländer skizzieren.

4.3.1 Tirol

In Tirol werden „muttersprachliche Stützkräfte und zusätzliche deutschsprachige KindergartenpädagogInnen eingesetzt, um die Muttersprache der Kinder zu festigen und den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen“ (De Cillia 2007: 252).

4.3.2 Wien

Im Jahr 1996 eröffnete der erste multikulturelle integrative Kindergarten in Wien. Dieser befindet sich im Wiener Integrationshaus und wird in Kooperation mit den Wiener Kinderfreunden betrieben. Nicht nur die Kinder der Flüchtlinge und Asylwerber, die im Integrationshaus wohnen, sondern auch Kinder aus der Nachbarschaft können diesen Kindergarten besuchen. Besonders hervorzuheben ist, dass mehrere muttersprachliche BetreuerInnen die Arbeit der KindergartenpädagogInnen unterstützen (vgl. Wiener Kinderfreunde online).

4.3.3 Niederösterreich

Die Abteilung für Kindergärten und Schulen der NÖ Landesregierung reagierte im Jahr 1990 auf die Tatsache, dass auch in niederösterreichischen Kindergärten die kulturelle und sprachliche Vielfalt so groß ist, indem sie ein innovatives Konzept ins Leben rief: Die Kindergärten im Bundesland Niederösterreich werden flächendeckend und „mobil“ durch speziell ausgebildete, so genannte „Interkulturelle MitarbeiterInnen“ (IKM) betreut.

Dadurch werden die Familiensprachen der Kinder gefördert und das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert. Mittlerweile gibt es mehr als 40 dieser Interkulturellen MitarbeiterInnen. Sie sind selbst MigrantInnen und haben eine andere Erstsprache als Deutsch (vgl. Europäische Kommission 2006: 3).

Sie beraten die Kindergärten vor Ort in Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, stehen z.B. in der Elternarbeit auch als muttersprachliche Auskunftspersonen zur Verfügung und bieten Unterricht in ihrer jeweiligen Herkunftssprache an. Innerhalb des Projekts werden Fortbildungsmaßnahmen für alle Beteiligten des Kindergartenbereichs (InspektorInnen, AusbilderInnen u. a.) angeboten (Europäische Kommission 2006: 3).

4.4 Anforderungen an den Kindergarten

Die aufgezeigten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen bringen neue Anforderungen für die Kinderbetreuungseinrichtungen mit sich:

Ihnen kommt die Aufgabe zu, den Kindern bei der Integration in Österreich behilflich zu sein. Eine interkulturelle Erziehung der Kinder und eine Atmosphäre, in der Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten abgebaut werden können, ist notwendig geworden. Den Kindern soll von Anfang an eine sprachlich-soziokulturelle Integration garantiert werden. Das Zusammentreffen von Kindern aus verschiedenen Herkunftsländern kann zudem dazu beitragen, Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz abzubauen bzw. ihr vorzubeugen (vgl. Hartmann 1996: 84, zit. n. dem Österreichischen Hintergrundbericht 2004: 21).

Eine der größten zukünftigen Anforderungen, wenn es um die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten geht, ist die Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen.

4.4.1 Die Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen

Sowie integrative und interkulturelle Maßnahmen an Schulen von der Lehrerbildung abhängen, so hängt auch der Erfolg jedes Versuchs der Verwirklichung von Interkulturalität im Kindergarten von der Ausbildung der ErzieherInnen ab (vgl. Volf & Bauböck 2001: 196). Um eine sinnvolle und erfolgreiche Sprachförderung in den österreichischen Kindergärten gewährleisten zu können, bedarf es unbedingt einer Reform der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen. Diese erfolgt auf der Sekundarstufe 2, indem die AnwärterInnen eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik besuchen und mit der Reifeprüfung abschließen (vgl. De Cillia 2008: 32f). Die Ausbildung wird also mit einer Matura, die zwischen AHS und BHS angesiedelt ist, abgeschlossen. De Cillia ist der Meinung, dass es dringend notwendig wäre, dass alle Lehrpersonen des gesamten Bildungssystems beginnend vom Kindergarten an eine gemeinsame und vor allem eine akademische Ausbildung erhalten. De Cillia weist auch auf den Mangel hin, dass in Österreich der Bereich der Frühpädagogik, nicht wie es in vielen anderen Ländern der Fall ist, wissenschaftlich ordentlich verankert ist. Als Vorbild könnte Österreich z.B. das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München dienen (vgl. De Cillia 2008: 32f).

Auch der OECD-Bericht „Starting strong“ attestierte Österreich einen großen Nachholbedarf, was die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen betrifft. Im Bericht wird betont, dass Österreich im Hinblick auf die Ausbildung (und auch Fortbildung) vor großen Herausforderungen steht (vgl. Österreichischer Hintergrundbericht).

Nach der Abschlusserklärung der verbal-Tagung, die am 08. Dezember 2006 stattgefunden hat, sollten in der Zukunft folgende Inhalte in der Erstausbildung für *alle* LehrerInnen verankert werden (Abschlusserklärung verbal-Tagung, 8.12.2006):

- o Grundkenntnisse der Linguistik, des Spracherwerbs im Allgemeinen, der Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs in der Migration, der Methoden des DaZ-Unterrichts, des Zusammenhangs von Sprache und Identität sowie der soziologischen Aspekte von

Sprache. Damit werden Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit bei den Lehrenden entwickelt.

- o Grundsätze und Methoden des Interkulturellen Lernens
- o Methoden des Muttersprachlichen Unterrichts
- o Grundsätzlich sollten Personen mit Migrationshintergrund in der 2. und 3., aber auch schon der 1. Generation, verstärkt in die LehrerInnenausbildung integriert werden.

Änderungen dieser Art in der Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen wären, meiner Meinung nach, nicht nur ein richtiger, sondern auch ein notwendiger Schritt in eine erfolgreiche Zukunft, was die interkulturelle Erziehung und Sprachförderung von Migrant*innenkindern und somit auch ihre Integration in Österreich betrifft.

5. GRUNDLAGEN ZUR SPRACHFÖRDERUNG

5.1 Zum Begriff

Eine sehr allgemeine und einfache aber, wie ich finde gute Definition für den Begriff Sprachförderung wird in einem Leitfaden der Vorarlberger Kindergärten gegeben: „Unter dem Begriff *Sprachförderung* vereinigen sich alle Maßnahmen, die im Alltag des Kindes von den Bezugspersonen (Eltern, PädagogInnen etc.) eingesetzt werden, um die Sprachentwicklung des Kindes zu unterstützen“ (Pallavicini 2007: 25). Nach dieser Definition ist Sprachförderung als Unterstützung für alle Kinder gedacht. Jedoch wird in letzter Zeit der Begriff „Sprachförderung“ im öffentlichen Diskurs in Österreich vornehmlich in der Bedeutung „Förderung des Erlernens/des Erwerbs der Staatssprache“, im konkreten Fall des Deutschen verwendet (De Cillia et al. 2007: 251). Dies ist jedoch nicht mein Verständnis von „Sprachförderung“. Denn „Sprachförderung“ umfasst meines Erachtens alle Sprache bzw. Sprachen betreffenden Maßnahmen (vgl. Blaschitz & De Cillia 2008).

Sprachliche Förderung wird leider noch viel zu oft als gesonderte Maßnahme für Migrantenkinder verstanden und im Rahmen von pauschalen Sprachförderprogrammen oder isolierten Sprachtrainings angeboten. Aus meinem Standpunkt gesehen, sollte sprachliche Förderung jedoch ein Bestandteil einer ganzheitlich ausgerichteten Erziehung sein und die individuellen Bedürfnisse, sowie die Besonderheiten der Lebenssituation der Kinder wahrnehmen und berücksichtigen. Demzufolge soll in der vorliegenden Arbeit die Sprachförderung im Kindergarten als fix integriertes Element in der pädagogischen Arbeit angesehen werden, das allen Kindern zu Gute kommt. Sprachförderung sollte sich demnach wie ein roter Faden durch den gesamten Alltag der Einrichtung hindurchziehen und nicht als ein vom Alltag losgelöster Baustein empfunden werden (vgl. Militzer et al. 2002: 181).

5.2 Ausgangslage

Kindergärten und Schulen stehen vor einer Herausforderung, nämlich sich der Förderung des Sprachenlernens anzunehmen. Gombos (2005: 1) nennt dafür folgende Gründe:

- o eine gute Beherrschung der Staatssprache Deutsch ist eine wesentliche Voraussetzung für Bildungs- und Berufserfolg
- o EU und Europarat plädieren dafür, dass die Europäer der Zukunft zumindest dreisprachig sind (Staatssprache, Minderheiten- oder Nachbarschaftssprache, überregionale, internationale Sprache)
- o die sprachlich-kulturelle Heterogenität in den Kindergärten und Schulen ist zum Teil beträchtlich (besonders im städtischen Raum)

- o gesellschaftliche Integration in den Kindergärten und Schulen kann durch respektvoll-fördernden Umgang mit den verschiedenen Sprachen und Kulturen wesentlich und positiv gefördert werden
- o Kindergarten und Schule können einen wesentlichen Beitrag zur Erhaltung und Förderung von Humankapital im Bereich der Sprachen leisten (positiv formuliert) oder aber durch übermäßigen Assimilationsdruck Chancenungleichheit verstärken und einer Ethnisierung breiter bildungsferner Schichten beitragen (negativ formuliert). Letzteres kann bereits in naher Zukunft zu schweren gesellschaftlichen Problemen führen.

Ich persönlich halte all diese Gründe für sehr einleuchtend und möchte sie daher als „Ziele“ verstehen. Denn sowohl der Bildungs- und Berufserfolg der Migrantenkinder, eine allgemeine Mehrsprachigkeit, sowie die Verwandlung der sprachlichen-kulturellen Heterogenität in ein harmonisches Miteinander und eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration halte ich für sehr erstrebenswert. Anhand der Auflistung dieser Gründe bzw. „Ziele“ wird deutlich, welche Auswirkungen die Sprachförderung auf die Gesellschaft hat und welche hohe Priorität ihr jetzt und vor allem auch in der Zukunft zukommen sollte.

Bevor ich jedoch näher auf die Sprachförderung eingehe, möchte ich mich nun zunächst ausführlicher mit den Grundlagen dafür beschäftigen. Dazu werde ich im Folgenden den Spracherwerb kurz allgemein darstellen und dann sowohl auf den Erstsprach-, als auch auf den Zweitspracherwerb in detaillierter Form eingehen.

5.3 Der Spracherwerb

Anhand eines Zitats soll zunächst kurz umrissen werden, worum es beim Spracherwerb geht:

Eine Sprache zu erwerben ist eine komplexe Aufgabe. Sie schließt ein, Sprachlaute und Wörter zu lernen, die Regeln ihrer Kombination zu wohlgeformten, sinnvollen Sätzen zu erwerben und Sätze den Gepflogenheiten einer Kultur entsprechend verwenden zu lernen. Spracherwerb besteht aber nicht nur im Erlernen der Regeln der jeweiligen Muttersprache, Spracherwerb bedeutet auch zu lernen, wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können. Hierbei sind auch nonverbale Signale wie Mimik und Gestik bedeutsam. Kinder meistern diese komplexe Aufgabe in geordneten Schritten [...] (Klann-Delius 2008: 23).

Ich werde nun weder auf die einzelnen Schritte eingehen, die ein Kind, das sprechen lernt, bewältigen muss, noch auf die verschiedenen Theorien, die es zum Spracherwerb gibt. Vielmehr möchte ich nun, bereits in Hinblick auf die Sprachförderung, die Grundziele beim Erwerb der Sprache anführen. Götte unterscheidet drei wichtige Grundziele beim Spracherwerb:

Das Kind soll lernen, ...
 ... mit Sachen und Sachverhalten zurechtzukommen, d. h. Dinge und Sachverhalte benennen und zuordnen können.
 ... mit sich selbst zurechtzukommen, d. h. seine eigenen Wünsche, Gedanken und Gefühle ausdrücken zu können.
 ... mit anderen Menschen zurechtzukommen, d. h. in der Kommunikation mit anderen über Dinge oder in der Zukunft reden können, sich über Dritte und über Ereignisse und Zustände, die nicht unmittelbar situationsbezogen sind, austauschen zu können.
 (Götte 1994, zit. n. Ringler 2004: 52).

Meines Erachtens können diese drei Grundziele des Spracherwerbs gleichzeitig als die wesentlichen Bereiche der Sprachförderung angesehen werden.

Ich möchte nun jedoch nicht länger beim Spracherwerb im Allgemeinen verweilen und konkretisiere meine Ausführungen daher im Folgenden auf den Erstspracherwerb. Dabei ist es mir vor allem ein Anliegen die Bedeutung der Erstsprache herauszuarbeiten. Zunächst möchte ich jedoch auf einige grundlegende Dinge zum Erstspracherwerb eingehen.

5.3.1 Der Erstspracherwerb

Die Begriffe Erstsprache, L1 und Muttersprache werden heute weitgehend synonym verwendet. Obwohl ich mir der Problematik des Begriffes „Muttersprache“ bewusst bin, möchte auch ich aus Gründen der Einfachheit die verschiedenen Termini als gleichbedeutend verwenden.

Für De Cillia ist der Erstspracherwerb, „der mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, beginnt“, der „scheinbar mühelose und automatisch vor sich gehende, nach den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit verlaufende Erwerb einer Sprache, der ein selbstverständlicher Teil der Entwicklung eines Kindes“ ist (De Cillia 1998: 233). Beim Erstspracherwerb ist die Kerngrammatik in etwa bis zum Schuleintrittsalter erreicht, da der L1-Erwerb aber natürlich noch nicht vollständig abgeschlossen ist, muss er durch die schulische Sozialisation vervollständigt und weiterentwickelt werden (De Cillia 1998: 233). Das Wort „Muttersprache“, welches wahrscheinlich „auf mlat. *materna lingua* zurückgeht und seit Luther verbreitet ist, war lange Zeit die Hauptbezeichnung der Sprache, die das Kind als erste Sprache erwirbt“ (Oksaar 2003: 13). Der Linguist Theodor Lewandowski definiert die Muttersprache als „die Erst- oder Primärsprache, die von der frühen Kindheit an erworbene Sprache (die nicht von der Mutter zu sein braucht und die nicht die am meisten geläufige Verkehrssprache bleiben muss)“ (Lewandowski 1990: 736, zit. n. Oksaar 2003: 13). Nach Wendlandt stellt die Muttersprache in der Regel die zuerst gelernte Sprache dar, über die sich eine enge Beziehung zu den Eltern festigt und an die emotionale Befindlichkeiten und Bedeutungszusammenhänge des Lebens gekoppelt werden. Mit dem Erwerb der Muttersprache eignen sich die Kinder auch Gestik und Mimik, Intonation, Sprechrhythmus, Körperbewegungen u.a. an (vgl. Wendlandt 1995: 84).

5.3.1.1 Die Bedeutung der Erstsprache

Wie wichtig es ist, die Herkunftssprache nicht zu vernachlässigen oder gar zu ignorieren, betont die Kinderrechtskonvention, die 1989 durch die Vereinten Nationen einstimmig beschlossen wurde. Im Jahr 1992 wurde sie von Österreich ratifiziert und ist am 5. September des gleichen Jahres für Österreich in Kraft getreten. Der Artikel 30 der Rechte der Kinder aus den UN-Konventionen besagt folgendes:

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden (UNICEF 1989: 23).

Bei einem ausländischen Kind, das seine Muttersprache in der Familie pflegen kann und dort durch ausreichende Sprachangebote gefördert wird, schreitet die Sprachentwicklung in den ersten zwei bis drei Lebensjahren zügig voran: Das Kind ist dann ohne Schwierigkeiten in der Lage, beim Erwerb der Zweitsprache auf die bereits erworbenen sprachlichen und sprachbegleitenden Fähigkeiten zurückzugreifen (Wendlandt 1995: 84). Sind einmal die Grundbegriffe in einer Erstsprache erworben, verändern sich die Lernprozesse grundlegend. Wenn ein Kind z.B. schon über einige Farbwörter verfügt, also schon weiß, was eine Farbe ist, wird es Farbwörter in einer fremden Sprache rascher erlernen, als wenn es den Farbbegriff erst noch entwickeln muss (vgl. Carey & Bartlett 1978, zit. n. Apeltauer 1997: 12). „Die Muttersprache ist demzufolge kein Hindernis für den Deutschlernprozess. Vielmehr stellt ihre Entwicklung eine unentbehrliche Voraussetzung für den störungsfreien Verlauf des Zweitspracherwerbs dar“ (Wendlandt 1995: 84). Nach Wendlandt „vermittelt sie bereits konkretes und detailliertes Wissen über Sprache und Sprechen, das beim Zweitspracherwerb besonders hilfreich ist“ (Wendlandt 1995: 88).

Auch De Cillia spricht sich für zweisprachige Erziehung und für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund aus. Er führt dafür folgende Hauptargumente an (De Cillia 2008: 6):

- o Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.
- o Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.
- o Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- o Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.
- o Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt.

Zur Förderung der Erstsprache vertritt Gombos die folgende Meinung: „Es ist ein weit verbreiteter Irrtum und ein Vorurteil, zu glauben, dass man bei Migrantenkindern, die Deutsch wenig oder noch gar nicht können, nur einseitig die deutsche Sprache fördern sollte“ (Gombos 2005: 2). Dem würde ich uneingeschränkt zustimmen, da auch ich unter Sprachförderung sowohl die Förderung der deutschen Sprache, als auch die der Herkunftsbzw. Familiensprache verstehe. Denn, „zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern gehört nicht nur „Deutsch lernen“, sondern auch die Wertschätzung und Förderung der Familiensprachen“ (Ulich et al. 2005: 23). Die Familiensprache spielt im Leben eines Kindes eine wesentliche Rolle und muss daher in erfolgreiche Konzepte der Sprachförderung

miteinbezogen werden. Die Förderung der Muttersprache kann folgende positive Auswirkungen haben:

- o auf die Entwicklung der Zweitsprache;
- o auf Selbstbild, Selbstvertrauen und Selbstachtung;
- o auf die Einstellungen zur sprachlichen Majorität und zum Einwanderungsland;
- o auf die psychische, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes;
- o auf die Kontakte zu gleichaltrigen Kindern der Majorität;
- o auf die Schulmotivation und den Schulerfolg.

(vgl. Fthenakis et al. 1985, vgl. Kracht & Welling 1995, vgl. Gogolin 1988, zit. n. Lengyel 2001: 38).

All dies sind Gründe dafür, dass die Erstsprache in Rahmen der Sprachförderung eben nicht ignoriert oder vernachlässigt werden darf. Meiner Meinung nach muss sie genauso gefördert und unterstützt werden wie die deutsche Sprache. Diese Aussage möchte ich mit dem folgenden Zitat von De Cillia noch unterstützen:

Unter spracherwerblichen und sprachdidaktischen Gesichtspunkten ist Sprachförderung nur im Rahmen eines integrierten Konzepts sinnvoll, das alle am Spracherwerbsprozess beteiligten Sprachen (Erstsprache, Zweitsprache/-n, Fremdsprachen) berücksichtigt, da man von einer unteilbaren Sprachfähigkeit des Menschen ausgeht und davon, dass die in der L1 erworbenen Sprachfähigkeiten sich unmittelbar auf alle anderen Sprachen auswirken (De Cillia 2007: 251; vgl. Cummins 2006, zit. n. De Cillia 2007: 251).

Der folgende Exkurs zu einer Theorie der Zweitspracherwerbsforschung, nämlich zur Interdependenzhypothese, soll die bisher angeführten Argumente noch unterstreichen und so die Bedeutung der Erstsprache noch stärker hervorheben.

5.3.1.1.1 Exkurs zur „Interdependenzhypothese“

Es gibt viele Forscher, die nicht nur die Auswirkungen der Erstsprache auf die Zweitsprache anerkennen, sondern diese sogar als erforderliche Bedingung ansehen. Cummins (1991) zeigte mit seiner Schwellen- und Interdependenzhypothese, dass eine günstige Voraussetzung für die Entwicklung von Zweisprachigkeit dann vorliegt,

wenn die Erstsprache zuvor oder zugleich so gefestigt wird, dass der Zweitspracherwerb Fähigkeiten zur Begriffsbildung, zur sprachlichen Kognition mitnutzen kann. Erst- und Zweitsprache existieren nicht getrennt und unabhängig voneinander im menschlichen Gehirn, sondern bilden in Wahrheit ein einander stützendes System: erfolgreicher Zweitspracherwerb stützt sich auf die in der Erstsprache bereits entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Cummins 1991, zit. n. Krumm 2002: 3).

Die Interdependenzhypothese von Cummins resultiert aus Ergebnissen bilingualer Erziehungsprogramme. Zwei Untersuchungen spielten hierbei eine tragende Rolle: zum einen das „Immersionsprogramm aus Canada“, zum anderen das „Submersionsprogramm aus Schweden“ (Fthenakis et al. 1985). Diese beiden Untersuchungen trugen nicht nur zur Entwicklung der genannten Hypothesen bei, sondern entfachten auch eine breite wissenschaftliche Diskussion über die Rolle der Muttersprache während des frühen Zweitspracherwerbs (vgl. Fthenakis et al. 1985: 32; vgl. Lengyel 2001: 34).

Die Ergebnisse aus beiden Programmen sind sehr widersprüchlich: „Obwohl im Immersionsprogramm die Muttersprache vernachlässigt wird, erreichen die Schüler(innen) in

beiden Sprachen gute Kompetenzen, im Submersionsprogramm hingegen herrschen in beiden Sprachen große Defizite vor“ (Lengyel 2001: 36). Auf das Submersionsprogramm aus Schweden soll im Folgenden näher eingegangen werden:

Skutnabb-Kangas und Toukomaa stellten in ihrem UNESCO-Artikel von 1976 eine breit angelegte Studie zur Sprach- und Schulentwicklung von 351 finnischen Kindern in schwedischen Schulen ohne muttersprachlichen Unterricht vor. Das Unterrichten der finnischen Kinder in der Mehrheitssprache kam einer Submersion gleich, d.h. einem „Ertrinken in der Zweitsprache“ (vgl. Lengyel 2001: 34).

Das vorrangige Ergebnis, das sich dabei zeigte, war, dass die Muttersprache der finnischen Migrantenkinder, also Finnisch, über sechs Jahre hinweg völlig unterentwickelt war. Die Zweitsprache der Kinder, nämlich Schwedisch, war, obwohl sie die Unterrichtssprache der Kinder darstellte, kaum besser entwickelt (vgl. Fthenakis et al. 1985: 32; vgl. Lengyel 2001: 34). Aus diesen Ergebnissen schlossen die Autoren, dass das Versagen der Migrantenkinder in beiden Sprachen einen Zusammenhang haben muss, denn je besser die Muttersprache entwickelt war, desto besser war auch die zweitsprachliche Kompetenz. Die Autoren waren sich darüber einig, dass die Zweitsprachenentwicklung in Abhängigkeit von der Entwicklung der Muttersprache verläuft. Im Verlauf der Untersuchung ergab sich folgendes:

Je länger ein Kind in seinem Heimatland gelebt hatte und dementsprechend die Muttersprache schon altersgemäß entwickelt war, desto besser war die Zweitsprachentwicklung, ohne Verluste der muttersprachlichen Kompetenzen. Die Annahme, je länger ein Kind in Schweden lebe, desto höher sei die zweitsprachliche Kompetenz, hat sich nicht bestätigt, da hier in der Muttersprache große Defizite vorlagen (Lengyel 2001: 34; vgl. Fthenakis et al. 1985).

De Cillia fasst die Kernaussage der Interdependenztheorie wie folgt zusammen: „Da die Spracherwerbsfähigkeit unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus“ (De Cillia 1998: 238). Nach De Cillia geht es in der Interdependenztheorie demnach darum, „dass das Kompetenz- und Performanzniveau, das in einer Zweitsprache/Fremdsprache erreicht wird, zu einem wesentlichen Teil eine Funktion desjenigen Kompetenz- und Performanzniveaus ist, das ein Lernender in seiner Erstsprache erreicht“ (De Cillia 1998: 238).

Außerdem scheint vor allem ein früher Beginn muttersprachlicher Förderung von Vorteil zu sein. In Schweden zeigte sich, dass unmittelbar nach ein- bis zweijährigem Besuch eines voll muttersprachlichen Kindergartens mit nationalen ErzieherInnen ein normaler Muttersprachenstand möglich war, während eine Förderung in der Schulzeit eine jahrelange Latenzzeit bis zu ihrer vollen Wirkung brauchte (vgl. Fthenakis et al. 1985: 108).

5.3.2 Der Zweitspracherwerb

Mit dem folgenden Zitat soll der Zweitspracherwerb zunächst kurz allgemein dargestellt werden:

Unter Zweitspracherwerb versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache, der nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, zumindest zeitversetzt, häufig nachdem in der Erstsprache schon die Kerngrammatik erworben wurde. Dieser Erwerb wird von den Beteiligten meist als bewusster Prozess erfahren, wird aber nicht durch formale Lernverfahren gesteuert, sondern findet durch das „Sprachbad“, den Kontakt mit einer zweiten Umgebungssprache statt, eben auch bei MigrantInnenkindern durch Kontakt mit der Umgebung oder mit Gleichaltrigen (De Cillia: 1998: 233f).

Ich werde mich nicht mit der dritten wichtigen Form des Spracherwerbs, nämlich mit dem Fremdsprachenerwerb und der Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache beschäftigen. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Zweitsprache im Leben eines Individuums eine wichtigere Rolle einnimmt als eine Fremdsprache, die durch formale Lernverfahren, wie z.B. im Unterricht in der Schule vermittelt wird (vgl. Apeltauer 1997: 16). „Eine Zweitsprache kann z.B. für das Überleben in einer zweisprachigen Gesellschaft notwendig sein. Sie ist ein Verständigungsmittel. Eine Fremdsprache ist hingegen nur ein potentiell (und zumeist eingeschränktes) Verständigungsinstrument, unter Umständen auch Voraussetzung für eine berufliche Karriere“ (Apeltauer 1997: 16).

Im Folgenden werden nun zunächst die wichtigsten Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb dargestellt, bevor danach im Speziellen auf die sozialpsychologischen Voraussetzungen dafür eingegangen wird.

5.3.2.1 Einflussfaktoren auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb

Nicht nur die Erstsprache wirkt sich auf die Zweitsprache aus, sondern auch biologische Faktoren, wie z.B. die Hirnreifung oder das Lebensalter (vgl. Apeltauer 1997: 19ff; 68ff). Auf die Vorteile eines frühen Zweitspracherwerbs, nämlich bereits im Kindergartenalter, werde ich im späteren Verlauf noch näher eingehen. Außer den biologischen Faktoren „sind stets auch andere, vor allem soziale und psychologische Faktoren mit unterschiedlicher Intensität wirksam, ferner auch gesellschaftspolitische [...]. Daher müssen die Bedingungen und Umstände, unter denen die Zweitsprache erworben wird, ebenso in die Betrachtung einbezogen werden“ (Oksaar 2003: 60). Holler-Zittlau (2007: 39) nennt folgende Einflussfaktoren die sich für den Zweitspracherwerb von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ergeben:

- o Bedingungen der Migration, z.B. Arbeitsmigration, Flucht, Verfolgung
- o Individuelle Spracherwerbsmotivation
- o Persönliche soziale Integration
- o Aufenthaltsbedingungen, Aufenthaltsstatus im Einwanderungsland
- o Wohnsituation, Familieneinkommen
- o Wohnsituation (Ghettosituation), Lebensumfeld
- o Soziale Schichtzugehörigkeit, Bildungshintergrund der Eltern
- o Sprachumfeld, Sprachangebot, Kommunikationsmöglichkeiten

Genau wie Krumm vertrete ich daher die Meinung, dass die soziale und familiale Situation der Kinder genauso berücksichtigt werden sollte, wie ihre Alltagswirklichkeit. Außerdem sollte eine differenzierte Sprachstandsdiagnose Voraussetzung für eine Sprachförderung

sein (vgl. Krumm 2002: 6-9). Innerhalb der aufgezeigten Einflussfaktoren spielen die jeweiligen sozialpsychologische Voraussetzungen eine große Rolle für einen erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache.

5.3.2.2 Sozialpsychologische Voraussetzungen für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache

Im Mittelpunkt der Theorien, die es in diesem Bereich gibt, stehen sprachliche, soziale und affektive Faktoren. Diese werden für den Erfolg oder Misserfolg bei der Aneignung einer fremden Sprache verantwortlich gemacht. Eine Auswahl davon soll im Folgenden dargestellt werden:

Zunächst sollen hier die *Einstellungen* genannt werden. Sie beeinflussen die Motivation sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft. Dabei geht es vor allem darum, wie sich Gruppen gegenseitig wahrnehmen (vgl. Apeltauer, 1997: 132f):

- als gleichwertig oder nicht gleichwertig,
 - als erwünscht oder unerwünscht,
 - als an Lebensformen teilnehmend oder nicht,
 - als bedrohlich oder nicht,
 - als kulturell verwandt oder nicht,
 - als zeitweilige Gäste oder Einwanderer
- (Apeltauer 1997: 132f):

Neben den Einstellungen spielen natürlich auch die *Beziehungen zur Gruppe der Sprecher* der Zielsprache eine große Rolle. Wenn sich die ausländischen Kinder im Kindergarten unterlegen fühlen so entsteht eine Distanz, die die Aneignung der Zielsprache erschweren kann. Demzufolge spricht Apeltauer von einer „sozialen Distanz“ (vgl. Apeltauer 1997: 132f). Ein weiterer wesentlicher sozialpsychologischer Faktor beim Erwerb einer Sprache ist der *Status der Zielsprache*. Bewertungen von einzelnen Sprachen sind sehr unterschiedlich. Jeder Lerner muss für sich selbst entscheiden, ob er die Zielsprache als positiv bewertet und es daher anstrebt diese Sprache zu lernen oder ob seine Einstellung zu dieser fremden Sprache eher negativ ist und seine Lern- und Leistungsbereitschaft dadurch eher gering ist. Bei Kindern geschieht diese Bewertung durch die Eltern. Wenn sie eine schlechte Einstellung zur Zielsprache haben, so übernehmen dies auch ihre Kinder. Dieser Punkt wird in der empirischen Untersuchung noch ausführlicher behandelt werden. Zunächst möchte ich nun aber einen weiteren sozialpsychologischen Faktor, nämlich die *Lebensformen von verschiedenen Kulturen*, ansprechen. So „scheinen Menschen mit ähnlichen Gewohnheiten leichter miteinander auszukommen als Menschen mit völlig unterschiedlichen Erwartungen und Normen“. Nach Apeltauer hat dies mit „Rollen- und Normvorstellungen zu tun und damit, dass ein Verhalten, das vom Verhalten der Mehrheitsbevölkerung abweicht, von eben dieser Bevölkerung auch leicht stigmatisiert wird“ (Apeltauer 1997: 133).

Auch die *Größe der Zuwanderergruppe* beeinflusst die Einstellung der Majorität. So werden große Gruppen von Zuwanderern, wie z.B. die Türken in Österreich von der einheimischen

Bevölkerung leicht als Bedrohung empfunden. Eine große Zuwanderergruppe stößt daher viel eher auf Ablehnung vom Zielland, als vereinzelt auftretende Fremde bzw. als eine kleine Gruppe, die eher wohlwollend betrachtet werden (vgl. Apeltauer 1997: 133).

Alle genannten Faktoren haben natürlich Auswirkungen auf die Lerner, insbesondere auf deren affektive Befindlichkeit und Motivation (vgl. Apeltauer 1997: 133). So sind für Cummins die Einstellungen von Gemeinde und Eltern zur Teilhabe an der Kultur der Zweitsprache und zu ihren Sprechern ursächlich für die Motivation beim Kind, die Zweitsprache zu lernen. Ein Kind, welches die Kultur der Zweitsprache verwirft, wird auch dem Erlernen der Zweitsprache Widerstand leisten (vgl. Cummins & Abdoell 1982: 244, zit. n. Fthenakis et al. 1985: 247). Läuft der Zweitspracherwerb unter ungünstigen Bedingungen ab, eignet sich das Kind die zweite Sprache nicht erfolgreich an und es kommt oft zu einem Phänomen, das unter anderem als „Doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet wird.

5.3.2.3 Ein Phänomen mit vielen Namen

In diesem Kapitel soll auf ein Phänomen und die damit verbundene Problematik der Bezeichnung hingewiesen werden. Das Phänomen soll zunächst kurz unter dem Begriff „Doppelte Halbsprachigkeit“ skizziert werden. Anmerken möchte ich jedoch, dass dieser Terminus nicht von mir favorisiert wird. Im Anschluss daran sollen einige weitere Termini, die für die Bezeichnung dieses kontrovers diskutierten Phänomens herangezogen werden, zur Sprache kommen.

Bei ausländischen Kindern ist die so genannte „Doppelte Halbsprachigkeit“ eine verbreitete Sprachauffälligkeit. Es kommt dabei zu einem Bruch im Erwerb der Muttersprache, welcher sich in der Entwicklung beider Sprachen auswirkt. Das ausländische Kind beherrscht dann weder die Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig. Es kommt also zu einer „doppelten Halbsprachigkeit“ (vgl. Wendlandt 1995: 86). Diese zeigt sich nach Wendlandt „in einem geringen aktiven und passiven Wortschatz, in Störungen der Redeflüssigkeit (wodurch eine spontane und situationsangemessene Ausdrucksmöglichkeit erschwert ist), in Artikulationsschwierigkeiten und Unsicherheiten, zeitliche Abläufe und Sinneszusammenhänge richtig wiederzugeben“ (Wendlandt 1995: 86). Als Hauptmerkmal der „doppelten Halbsprachigkeit“ nennt Wendlandt die fehlende „Trennungsfähigkeit“. Damit ist gemeint, dass das Kind seine beiden Sprachen nicht unterscheidet und sie vermischt. Fehlt dem Kind z.B. ein Begriff in deutscher Sprache, so spricht es in der Muttersprache weiter. Dieser Wechsel in die Muttersprache findet nach Wendlandt „besonders häufig bei emotionaler Erregung und bei der Beschreibung gefühlshafter Vorgänge statt“ und zwar meist, ohne dass es das Kind selber merkt (Wendlandt 1995: 86).

Ich möchte nun kurz näher auf das Zustandekommen des Phänomens eingehen:

De Cillia (1998: 238) beschreibt dies folgendermaßen: „Das Phänomen kommt dadurch zu Stande, dass der Erwerb der Erstsprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht

abgeschlossen ist und deshalb nicht unterbrochen werden darf, sondern weiterentwickelt werden muss“.

[Denn] nicht nur die Sprachbeherrschung der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten. Bei Minderheitenkindern passiert häufig allerdings genau das: die Entwicklung der L1 wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten, sie werden in einer Zweitsprache alphabetisiert, der weitere Erwerb der L1 wird kaum oder gar nicht in der Schule unterstützt (De Cillia 1998: 238).

Boeckmann weist darauf hin, dass eine Sprachenpolitik, die in vielen Ländern eine schnelle sprachliche Integration in die Landessprache anstrebt, nicht berücksichtigt, dass sprachliche und emotionale Barrieren entstehen können, wenn Kinder nicht die Möglichkeit haben ihre Erstsprache zu erlernen (vgl. Boeckmann 2007: 41f). Boeckmann (2007: 42) spricht daher auch von „unterdrückter Mehrsprachigkeit“.

Neben den bisher angesprochenen Termini „Doppelte Halbsprachigkeit, und „unterdrückte Mehrsprachigkeit“ wird diese Sprachauffälligkeit in der Fachliteratur auch mit den Begriffen „Semilinguismus“ oder „Subtraktive Zweitsprache“ bezeichnet (vgl. Wendlandt 1995: 86).

Calvet (1974) betrachtete das Phänomen aus einer anderen Perspektive und prägte dafür den Begriff der „Glottophagie“. Dieser Terminus bedeutet ins Deutsche übersetzt „Sprachenfraß“. Was sind jedoch „Sprachenfresser“? Boeckmann (2007: 41) erläutert dazu folgendes:

Die Sprachenfresserinnen ignorieren die Erkenntnis, dass die Herkunftssprache für die Immigrantinnen in vielen Fällen eine ganz wichtige Ressource auf dem Weg zur Integration ist, da sie ihnen Rückhalt für ihr soziales und berufliches Fortkommen, z.B. in ethnischen Netzwerken, verschaffen kann. Sprachenfresserinnen übersehen, dass umgekehrt der Weg zur Integration durch emotionale Dissonanzen und akkulturativen Stress erschwert werden kann, die unter anderem durch die abnehmenden Möglichkeiten, die Herkunftssprache zu verwenden und sich mit ihrer Hilfe in der Umwelt zu orientieren, ausgelöst werden können. Dieser akkultorative Stress hat wiederum negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb.

Um jedoch wieder auf die Problematik der Bezeichnung des Phänomens zurückzukommen, sollen noch einige weitere Termini dafür genannt werden: So ist zum Beispiel Oksaar (2003: 163) der Meinung, dass der Begriff „sprachliche Heimatlosigkeit“ die Problematik am besten beschreibt. Cummins spricht hingegen von „Submersion“, also von einem ‚Ertrinken in der Zweitsprache‘ (Lengyel 2001: 34). Auch Baker (2006: 10) setzt sich in seinem Werk *Foundations of bilingual education and bilingualism* mit der Thematik auseinander:

„[...] bilinguals [have] to show a proficiency comparable to that of a monolingual in both their two languages. If that proficiency does not exist in both languages, especially in the majority language, then bilinguals may be denigrated and classified as inferior. In the United States, for example, children of immigrant families, or of other language minority families, are often officially federally categorized as LEP (Limited English Proficient)“.

Durch diese Aufzählung der verschiedenen Termini, die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sollte die mit dem Phänomen verbundene Problematik deutlich geworden sein. Zusammenfassend möchte ich festhalten: Es handelt sich hierbei nicht nur um ein Phänomen, dessen Bezeichnung sich schwierig und differenziert gestaltet, sondern vor allem auch um ein Problem, das es zu lösen gilt. Denn egal wie man dieses Phänomen

bzw. Problem nun auffassen und bezeichnen möchte, wichtig ist letztendlich wie man ihm begegnet, nämlich am besten problemzentriert und lösungsorientiert.

Im weiteren Verlauf möchte ich, bevor ich mich der konkreten Sprachförderung im Kindergarten zuwende, auf die Vorteile eingehen, die ein möglichst früher Zweitspracherwerb hat.

5.3.2.4 Vorteile des Zweitspracherwerbs im Kindergartenalter

Die Zweitspracherwerbsforschung beschäftigt sich seit langer Zeit mit der kontrovers diskutierten Frage, ob es einen besonders, günstigen Altersabschnitt bzw. ein so genanntes optimales Alter (optimum age) für den Zweitspracherwerb gibt (vgl. Oksaar 2003: 55). Schon in den 1950er Jahren sprach man sich für den frühen Anfang des Fremdsprachenlernens aus. Auf einer Tagung der Modern Language Association (MLA) unter dem Titel „Childhood and Second Language Learning“ wurde 1956 festgestellt:

The optimum age for beginning the continuous learning of a second language seems to fall within the span of ages four through eight ...In this early period, the brain seems to have the greatest plasticity and specialized capacity needed for acquiring speech (Holmstrand 1982: 45; vgl. UNESCO 1965, zit. n. Oksaar 2003: 55).

Man erkannte also schon damals, dass sich ein früher Beginn auf das Fremdsprachenlernen besonders günstig auswirkt. Argumente, die heute für das Kindergartenalter als günstige Zeit des Zweitspracherwerbs genannt werden können, sind folgende:

- o Ergebnisse der Hirnforschung bestätigen die Sinnhaftigkeit eines frühen Beginns. Auf Grund der neuronalen Plastizität ihres Gehirns haben Kinder bis zum Alter von vier Jahren optimale Voraussetzungen für das Erlernen von zwei oder mehreren Sprachen (vgl. Peltzer-Karpf 2000: 29; Hohenberger 2000: 54, zit. n. Gombos 2008: 13).
- o Wenn Kinder vor dem elften Lebensjahr zwei Sprachen lernen, bauen sie ein neuronales Netzwerk auf, in das sie auch eine dritte Sprache integrieren. Im Gegensatz dazu, müssen Kinder, die eine zweite Sprache nach dem elften Lebensjahr lernen für diese ein eigenes Netzwerk aufbauen. Sie greifen dabei auf „ein von der Erstsprache abgesetztes neuronales Substrat“ zurück (Krick/Reith/Behrent/Franceschini 2003: 6, zit. n. Gombos 2008: 13f).

Auch für die Beherrschung der Grammatik ist ein früher Beginn durchaus vorteilhaft:

- o Was das Erlernen einer zweiten Sprache betrifft, so gilt generell, dass ein Kind, je früher es der Sprache ausgesetzt ist, desto leichter und schneller die Grammatik beherrscht. Hingegen kann und wird das Lernen der Semantik während des gesamten Lebens andauern und unterliegt keiner zeitlichen Begrenzung. Die wissenschaftlichen Untersuchungen zum Grammatiklernen zeigen, dass es sich dabei um einen erfahrungsabhängigen Prozess handelt, der sich am besten in einer sensiblen Lernphase vollzieht. Das bedeutet aber nicht, dass Spätlernen nicht die gleiche Effizienz und Beherrschung der Grammatik erreicht, sondern nur, dass der Prozess sich schwieriger gestaltet, da die entscheidenden Erfahrungen nicht innerhalb eines biologisch definierten Zeitrahmens gemacht werden (OECD 2005: 73f, zit. n. Gombos 2008: 14).
- o Forscher haben herausgefunden, dass bilinguale Kinder ihre Aufmerksamkeit besser auf mehrere Dinge gleichzeitig richten können bzw. besser dazu in der Lage sind, gewisse Hirnaktivitäten sinnvoll zu unterdrücken. Die Konzentration wird dadurch positiv beeinflusst (vgl. De Bleser 2006: 41, zit. n. Gombos 2008: 14).

Auch in der Soziologie gibt es Argumente die für einen frühzeitigen Beginn mit Sprachenlernen sprechen (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1994: 176):

- o Es gilt als erwiesen, dass zunehmende Sozialisierung zugleich eine Einschränkung der Flexibilität vor allem im soziokulturellen Bereich bedeutet. Sobald die Festlegung auf eine bestimmte Sprache und Kultur erfolgt, fällt der Erwerb einer neuen Sprache schwerer. Es gibt zwar keine Beweise dafür, dass das Erlernen einer neuen Sprache zugleich das Weltverständnis erweitert, allerdings spricht auch nichts dagegen.

Die Vorteile des frühen Zweitspracherwerbs wurden also immer wieder in der Forschung belegt und sind äußerst breit gestreut.

Dies bedeutet für Migrantenkinder, dass sie a) zuhause möglichst viel und gut in ihrer Erstsprache gefördert werden sollten, b) auch der Kindergarten hier wertschätzend und fördernd wirken sollte (etwa durch eine zweisprachige Kindergartenpädagogin) und c) dass das Kind im Kindergarten Deutsch durch die anderen Kinder und durch die Kindergartenpädagoginnen erwerben sollte. Sprachsensibler und sprachbewusster Umgang auf der Grundlage von sprachpädagogischen Konzepten sind hier notwendig (als Anforderung an Aus- und Fortbildung) (Gombos 2005: 2).

Nachdem die Grundlagen der Sprachförderung nun dargestellt wurden, soll im Folgenden konkret auf die Sprachförderung im Kindergarten eingegangen werden. Dazu möchte ich zunächst die Aufgaben und Ziele der Sprachförderung im Kindergarten darstellen.

6. SPRACHFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN

6.1 Aufgaben und Ziele

Wie bereits erwähnt wurde, ist es die gesetzlich definierte Aufgabe des Kindergartens, den Schuleintritt vorzubereiten (vgl. Blaschitz & De Cillia 2008). Aus diesem Grund sind Sprachförderung und Spracherziehung wichtige Aufgaben des Kindergartens. Da in Österreich das Beherrschen der Landessprache für den weiteren Schul- und Berufserfolg von großer Bedeutung ist, ist die Sprachförderung von Migrantenkindern inzwischen allgemein anerkannt. Was die Chancen der Sprachförderung bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern betrifft, so werden diese, wie bereits angesprochen, leider oft nicht genutzt (vgl. Textor 2006a: 65). Daher ist es wichtig zu erkennen, dass Sprachförderung für alle Kinder nicht nur sinnvoll, sondern notwendig ist und daher auch allen zugute kommen sollte. Demzufolge hat die Sprachförderung im Kindergarten die Aufgabe alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung zu unterstützen. Bei der Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten ist es meines Erachtens besonders wichtig, dass die Muttersprache als wertvolle Kompetenz der Kinder erkannt und gefördert wird.

Loos (2004: 9) nennt für das Deutschlernen für Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten die folgenden Ziele:

- o Deutsch soll als Zweitsprache erlernt werden und soll nicht die Muttersprache ablösen.
- o Die Kinder sollen sich die deutsche Sprache möglichst umfassend, differenziert und richtig aneignen. Dies ist für sie die Grundvoraussetzung, unsere gesellschaftliche Wirklichkeit zu erfassen, in ihr voll akzeptiert zu werden und sie später einmal aktiv mitgestalten zu können.
- o Die Identität des Kindes, die zu einem Teil auch aus der Verinnerlichung kultureller Werte und Normen besteht, soll gefördert und gestärkt werden, denn Spracherwerb ist immer auch Kulturerwerb.

Diese Ziele sind durchaus wünschens- und erstrebenswert. Doch wie kommt man in Sachen Sprachförderung ans Ziel? Auch ich habe mir diese Frage gestellt und bin dabei auf die vielfältigsten Sprachfördermaßnahmen gestoßen.

6.2 Sprachstandsdiagnosen und Sprachfördermaßnahmen

Für eine effektive Sprachförderung ist eine Sprachstandsdiagnose im Vorhinein unerlässlich. Gogolin und Saalman (2008: 195f) machen dies deutlich, indem sie pädagogisches Handeln mit der Arbeit eines Architekten vergleichen: „Man muss den Untergrund kennen, auf den man bauen will, um abschätzen zu können, wie Fundament und Statik gebildet sein müssen, damit das Gebäude sicher steht“. Dies kann im pädagogischen Kontext als Faustregel angesehen werden, denn die Förderung sollte immer auf den Fähigkeiten der Geförderten aufbauen (vgl. Gogolin & Saalman 2008: 196). Für die Sprachförderung im Kindergarten,

wie auch für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung durch die Eltern heißt das, dass man immer am derzeitigen Entwicklungsstand ansetzen sollte und dabei darauf achten muss, die Kinder weder zu überfordern noch zu unterfordern.

Heute werden ständig neue Sprachfördermaßnahmen konzipiert, um sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, die über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen, als auch deutschsprachige Kinder aus anregungsarmen Familienverhältnissen in ihrer sprachlichen Entwicklung anzuregen und sie „schulfähig“ zu machen (vgl. Apeltauer 2008: 128). Neben einer Unmenge an verschiedenen Sprachförderprogrammen gibt es die vielfältigsten Fördermaterialien auf dem Markt. Leider ist über die Effektivität dieser Materialien und Programme meist wenig bekannt (vgl. Apeltauer 2008: 129). Ich finde es sehr positiv, dass es diese Materialien zur Sprachförderung gibt und dass sich Experten mit der Entwicklung spezieller Förderprogramme in diesem Bereich beschäftigen. Jedoch sollte dabei das Grundlegendste nicht vergessen werden: Kommunikation. Denn Kommunikation ist meines Erachtens die Basis jeder Sprachförderung. Daher ist es wichtig sich darüber im Klaren zu sein, dass der Spracherwerb immer stattfindet, in jeder Kommunikationssituation und nicht nur im Rahmen einer bewussten Sprachvermittlung (vgl. Ringler 2004: 57). Dennoch gehört zur Sprachförderung mehr als nur Kommunikation. Was, soll nun kurz andiskutiert werden.

6.3 Kennzeichen einer erfolgreichen Sprachförderung

Sprachförderung findet durch eine sprachanregende Atmosphäre und vielfältige, für die Kinder interessante Kommunikationssituationen statt. Wenn der Kindergarten den Kindern, egal welcher Nationalität, als ein Raum dienen soll, indem ihre Sprache gefördert wird, so sollte der methodisch-didaktische Rahmen im Kindergarten so gestaltet sein, dass die hierfür nötigen Kommunikationssituationen regelmäßig auftreten können (vgl. Röhner & Hausmann 2008: 80). „Innerhalb der alltäglichen Kommunikationssituationen des Kindergartens, die eine hohe sprachliche Interaktion zwischen Kindern erfordern, sind es die Spiel-, Mal- und Bastelphasen die ein Feld vielfältiger sprachlicher Erprobung unter den Kindern bereitstellen und spezifische sprachliche Muster und Formen evozieren“ (Röhner & Hausmann 2008: 80). Im Gegensatz zu bestimmten Sprachförderprogrammen, die lediglich in begrenzter Stundenzahl stattfinden können, sind die Handlungs- und Kommunikationssituationen des Kindergartenalltags ein Erfahrungsfeld zweisprachlichen Lernens, dass die Kinder täglich zu Sprachhandlungen auffordert und ihnen im Vorbild anderer Sprecher eine Fülle an sprachlichen Mustern und Formen anbietet (vgl. Röhner & Hausmann 2008: 88f). Des Weiteren ist es vor allem wichtig, wie die Sprachförderung stattfindet. Sie sollte vor allem so interessant wie möglich gestaltet sein, denn nur wenn die Kinder Spaß und Freude an der Sprache und am Sprechen haben kommt es zu einer erfolgreichen und raschen Sprachentwicklung. Außerdem ist es wichtig, alle Sinne der Kinder miteinzubeziehen. Denn:

Das ganzheitliche, handelnde Lernen, dass alle Sinne einbezieht, fördert den Spracherwerb begleitend zu den Erfahrungen. Dieses Zusammenspiel von Sprachanwendung und konkreter Erfahrung befähigt die Lerner, ihr Sprachkönnen situationsgerecht zu verwenden, steigert die Behaltensleistung beim Sprachenlernen immens und bewirkt so ein nachhaltiges und effektives Sprachenlernen (Hölscher 2008: 156).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass dem Kind die Gelegenheit gegeben wird, sich mit unterschiedlichen Gegenständen zu befassen und möglichst vielfältige Beobachtungen und Erfahrungen zu machen. Umso reichhaltiger und vielseitiger die Wahrnehmungen sind, desto mehr Wissen über die dingliche, soziale und kulturelle Welt kann sich das Kind aneignen (vgl. Textor 2006a: 72). Weiters ist zur erfolgreichen Sprachförderung der Kinder Geduld erforderlich - sowohl von Seiten der KindergartenpädagogInnen als auch von den Eltern und dem weiteren sprachlichen Umfeld in dem sich die Kinder bewegen (vgl. Gombos 2005: 2).

Es soll nun zunächst die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern näher analysiert werden, bevor dann sowohl auf die Rolle der KindergartenpädagogInnen, als auch auf die Sprachförderung durch die Eltern in detaillierter Form eingegangen wird.

6.4 Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern

Immer wieder haben Forschungsbefunde und Erfahrungen aus der Praxis gezeigt, dass die beiden sozialen Kontexte Familie und Kindergarten in einem Verhältnis der Ergänzung, Überlagerung und Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. Fthenakis 2003: 272f).

„Bildung und Erziehung werden heute als eine „Ko-Konstruktion“ von Eltern, ErzieherInnen und dem jeweiligen Kind verstanden – als ein gemeinsames Werk, das auf der Interaktion beruht“ (Textor 2006a: 95). In diesem Sinne möchte auch ich die Sprachförderung im Kindergarten verstehen. Die KindergartenpädagogInnen und die Eltern sollten sich als Partner ansehen und an einem Strang ziehen, denn nur so kann Sprachförderung effektiv sein. Für ein erfolgreiches Zusammenwirken ist nach Colberg-Schrader oft ein Perspektivenwechsel nötig: „Die Eltern dürfen nicht Zaungäste bleiben, sondern sollten als Partner angesehen werden, die das gemeinsame Ziel des guten Aufwachsens des Kindes verfolgen“ (vgl. Colberg-Schrader 2003: 273). Dies setzt nach Colberg-Schrader voraus, „dass man vom Kindergarten aus Eltern in ihrer besonderen Bedeutung für ihr Kind respektiert und ihnen bei aller Unterschiedlichkeit der Lebensverhältnisse grundsätzlich ein vitales Interesse an ihrem Kind unterstellt“ (Colberg-Schrader 2003: 273).

Dem würde wohl auch Textor zustimmen, der wenn es um die Zusammenarbeit von KindergartenpädagogInnen und den Eltern geht, von einer „Bildungspartnerschaft“ spricht.

Mit diesem Begriff ist gemeint, dass wie die Erziehung auch die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Fach- bzw. Lehrkräften werden soll. Voraussetzung für das Entstehen einer Bildungspartnerschaft ist, dass zunächst die Familie als wichtige Bildungsstätte und die Eltern als bildungsmächtige Personen wahrgenommen und akzeptiert werden. Nur dann kann mit ihnen gleichberechtigt zum Wohle der Kinder zusammengearbeitet werden (Textor 2007: 3).

Das Konzept der Bildungspartnerschaft enthält bereits im Begriff das wichtige Wort „Partnerschaft“ und macht damit meines Erachtens besonders gut deutlich wie sich die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern gestalten sollte. Um darzustellen wie sich eine „Bildungspartnerschaft“ realisieren lässt, möchte ich nun in Anlehnung an Textor (vgl. Textor 2007: 3) drei verschiedene Formen der Kooperation ansprechen.

6.4.1 Mithilfe bei pädagogischen Angeboten

Wenn sich eine Einrichtung für eine mehrsprachige und interkulturelle Arbeit entscheidet, so muss sie auch gewährleisten, dass die beschäftigten Fachkräfte für diese Arbeit entsprechend ausgebildet sind und dazu Erfahrungen vorweisen können. Leider ist es in der Regel so, dass die Fachkräfte den durch die Kinder gesetzten Bedarf nicht abdecken können. Problematisch ist vor allem der Bereich der sprachlichen Kompetenzen. In multikulturellen Kindergärten, in denen oft mehr als zehn verschiedene Nationen vertreten sind, ist es unmöglich alle Sprachen durch die KindergartenpädagogInnen abzudecken. Daher denkt man in vielen Einrichtungen darüber nach, wie die Familiensprachen von außen in die Einrichtung geholt werden können und wie indirekte Sprachförderung organisiert werden kann (vgl. Ringler 2004: 56).

Meines Erachtens können und sollen Eltern bewusst in den Kindergartenalltag miteingebunden werden. Textor stellt in seinem Artikel die vielfältigsten Möglichkeiten der Beteiligung der Eltern dar. So führt er z.B. unter dem Punkt „Sprache“ folgendes an (vgl. Textor 2007: 4):

- Eltern können...
- ... mit einzelnen Kindern/Kleingruppen längere Gespräche führen
- ... neue Begriffe einbringen
- ... mit Kindern über die Bedeutung von Wörtern sprechen
- ... Kindern eine Fremdsprache vorstellen
- ... Fingerspiele, Gedichte oder Reime einführen

Obwohl diese Aufzählung lange noch nicht vollständig ist, wird dadurch bereits deutlich, dass es die vielfältigsten Möglichkeiten gibt, Eltern aktiv am pädagogischen Angebot mitarbeiten zu lassen. Sie vermitteln den Kindern auf diesem Weg nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen, sondern ermöglichen ihnen so auch den Zugang zu einer anderen bzw. zur eigenen Kultur.

6.4.2 (Mit-)Gestaltung von pädagogischen Angeboten und Projekten

Die Eltern können sich jedoch noch aktiver einbringen, indem sie pädagogische Angebote und Projekte mitgestalten. Jeder einzelne Elternteil verfügt über individuelle Kompetenzen die in die Arbeit im Kindergarten eingebracht werden können (vgl. Textor 2007: 5). Textor

nennt folgendes Beispiel dafür: „Eine türkische Mutter kommt einmal pro Woche in die Kindertageseinrichtung, um interessierten Kindern wichtige türkische Redewendungen sowie Lieder und Gedichte beizubringen“ (Textor 2007: 5).

Die Vorteile, die sich aus der Mithilfe bzw. (Mit-)Gestaltung bei pädagogischen Angeboten und Projekten ergeben, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Kinder profitieren in ihrer Entwicklung von der häufigen Anwesenheit von Eltern, weil sie neben den Erzieher/innen andere Erwachsene als Spiel- und Gesprächspartner, als Vorbild und Rollenmodell haben. Sie erfahren mehr Stimulation, Anleitung und Förderung. Durch die intensivere Interaktion mit Erwachsenen werden ihre sprachliche und kognitive Entwicklung beschleunigt. Ferner erwerben sie soziale Kompetenzen durch den Umgang mit zuvor oft unbekannten Erwachsenen (Textor 2007: 6).

6.4.3 Beeinflussung von Bildungsprozessen in der Familie

Wenn die Eltern durch den Kindergarten entsprechend informiert werden, können sie Bildungsinhalte auch zu Hause aufgreifen und vertiefen. Die KindergartenpädagogInnen sollten die Eltern motivieren, ihre Kinder auf dem Gebiet der Sprachentwicklung verstärkt zu fördern (vgl. Textor 2006a: 96f). Sie können und sollten die Eltern zu folgenden Aktivitäten anhalten: „Vorlesen, Bilderbücher betrachten, (Gute-Nacht-) Geschichten erzählen, dem Kind zuhören wenn es etwas erzählt und dann das Gespräch ausweiten etc.“ (Textor 2006a: 97).

Besonders hilfreich wäre es, wenn die KindergartenpädagogInnen Materialien (Sach- und Bilderbücher, Lernspiele, Praxisartikel, Liederhefte, Spiel- und Bastelanleitungen usw.) zusammenstellen, die die Kinder bzw. Eltern ausleihen können. So können sie diese motivieren, mit ihren Kindern auch zu Hause bildende und sprachfördernde Aktivitäten durchzuführen (vgl. Textor 2007: 6).

Wie wichtig es ist, dass die Eltern von der Institution Kindergarten als Partner angesehen werden, verdeutlicht auch die größte europäischen Längsschnittuntersuchung, die "Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)"- Studie aus Großbritannien (vgl. Sylva et al. 2004; vgl. Textor 2007: 2). Diese Studie betont den starken Einfluss der Qualität des 'home learning environment': Demnach entwickelten sich Kleinkinder besser, wenn die Eltern ihnen häufig vorlasen, mit ihnen Lieder sangen, ihnen Reime beibrachten, mit ihnen malten und zeichneten und ihnen viele Erfahrungen außerhalb der Wohnung ermöglichten (vgl. Textor 2007: 2).

Bevor in Kapitel 7 ausführlich auf die Sprachförderung durch die Eltern eingegangen wird, soll zuvor die Rolle der KindergartenpädagogInnen dargestellt werden.

6.5 Die Rolle der KindergartenpädagogInnen

Die ersten sechs Jahre sind für die sprachliche Entwicklung eines Kindes von ganz entscheidender Bedeutung. Wenn man sich vergegenwärtigt, wie viel Zeit Kinder im

Kindergarten verbringen, so ist es leicht zu erkennen, welchen Einfluss diese Institution und die KindergartenpädagogInnen auf die sprachliche Entwicklung und das Sprachverhalten haben (vgl. Böhm et al. 1999: 155).

Sprachförderung bedeutet für KindergartenpädagogInnen, den Alltag im Kindergarten „sprachfreundlich“ und „sprachanregend“ zu gestalten und die vielfältigen Möglichkeiten, die sich in der Arbeit bieten, bewusst zu nutzen“ (Militzer 2002: 161f). Die Kinder werden vor allem durch das Gespräch mit der KindergartenpädagogIn in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert. Daher sind die Qualität und die Intensität dieser Kommunikation besonders wichtig (vgl. Textor 2005: 4). Textor meint dazu: „Je mehr Gespräche stattfinden, je vielfältiger die Themen sind, je komplexer und reichhaltiger die verwendete Sprache ist, umso besser ist die Sprachförderung“ (Textor 2005: 4). Daher ist es die Aufgabe der KindergartenpädagogInnen, „die Interaktionen sprachlich zu bereichern. Dies kann geschehen indem sie z.B. neue oder selten verwendete Wörter einführen, zur Differenzierung von Begriffen anleiten oder durch Nachfragen zu einer umfassenderen oder genaueren Darstellung des Gesprächsinhalts anhalten“ (Textor 2005: 4). Außerdem können die ErzieherInnen Gesprächsthemen einbringen, auf die die Kinder nicht von selbst kommen, die sie jedoch interessieren. Eine gute Sprachförderung setzt hohe kommunikative Kompetenz bei den KindergartenpädagogInnen voraus. Dazu gehört es sowohl, ein Sprachvorbild für die Kinder zu sein, als auch gut zuhören zu können und möglichst viele Fragetechniken zu beherrschen. Auch die Rückmeldungen der ErzieherInnen sind von großer Bedeutung, „da die Kinder noch lernen müssen, korrekt zu sprechen, genau zu beschreiben und sich explizit auszudrücken“ (Textor 2005: 4). Durch die Rückmeldungen können die KindergartenpädagogInnen den Kindern verdeutlichen, inwieweit ihre Aussagen und Botschaften verstanden wurden. Was den Umgang mit Fehlern betrifft, so sei hier auf das Kapitel 7.3.4 *Fehlerkorrektur* verwiesen.

Nach dieser allgemeinen Darstellung der Aufgaben, die KindergartenpädagogInnen hinsichtlich der Sprachförderung zu erfüllen haben, möchte ich nun darauf eingehen, inwiefern die Fachkräfte die Einstellungen der Eltern beeinflussen können.

6.5.1 Wertschätzung und Akzeptanz – Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit

Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung sind die grundlegendsten Voraussetzungen für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Demzufolge sollte eine positive und offene Haltung sowohl auf Seiten der Eltern, als auch auf Seiten der KindergartenpädagogInnen vorherrschend sein. Die ErzieherInnen sollten natürlich allen Eltern, aber im Besonderen den Eltern mit Migrationshintergrund Wertschätzung entgegenbringen. Dies beginnt schon bei deren Begrüßung und dem richtigen Aussprechen des Namens. Die Eltern müssen das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihre Kultur, Religion und Sprache vom Kindergarten

anerkannt und geschätzt werden. Über Akzeptanz, Toleranz und Offenheit sollte eine vertrauensvolle Basis zwischen Eltern und KindergartenpädagogInnen aufgebaut werden (vgl. Pallavicini 2007: 35).

Generell werden die Eltern Anregungen der Erzieherin hinsichtlich der Erziehung und Bildung ihres Kindes oder bezüglich besonderer Förderangebote eher aufgreifen, wenn sie merken, dass diese ein *positives Bild* von ihrem Kind hat - also nicht auf Defizite (z.B. mangelnde Deutschkenntnisse) fokussiert, sondern auf Kompetenzen (z.B. Mehrsprachigkeit, Leben in zwei Kulturen, Bewältigung der Migration und den damit verbundenen Transitionen) (Textor 2006b).

6.5.1.1 Wertschätzung und Akzeptanz der Herkunftssprache

Durch MitarbeiterInnen, die die Muttersprache der Kinder sprechen bzw. so genannte interkulturelle MitarbeiterInnen, kann die Erstsprache der Kinder direkt gefördert und unterstützt werden (vgl. Militzer 2002: 298). Hier kann erneut auf das bereits als Good-Practice-Beispiel angeführte Bundesland Niederösterreich verwiesen werden, indem Interkulturelle MitarbeiterInnen flächendeckend eingesetzt werden. Zur Rolle der Interkulturellen MitarbeiterInnen im Kindergarten meint Auernheimer folgendes:

Die Zusammensetzung des Personals unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit bedarf kaum einer Begründung. Sie ist nicht nur wichtig für die bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten, generell für die bessere Verständigungsmöglichkeit und damit den Abbau von Zugangsbarrieren, sondern auch unter dem Aspekt der Anerkennung bedeutsam. Speziell in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen hat sie auch einen Sozialisationseffekt, weil Multikulturalität als Normalität erfahrbar wird (Auernheimer 2007: 164).

Durch den respektvollen, wertschätzenden Umgang mit der Erstsprache der Kinder – und sei es nur symbolisch, etwa durch das Erlernen von Grußformen – sowie die Förderung der Sprache durch Personal, das diese Sprache spricht, ergeben sich viele Vorteile: Zum Beispiel lernen dadurch alle Kinder mit Heterogenität umzugehen. Des Weiteren wird das Selbstbewusstsein der anderssprachigen Kinder, welches ein entscheidender Faktor für deren Lernfortschritt ist, gestärkt (vgl. Gombos 2005: 2).

6.5.1.2 Wertschätzung und Akzeptanz der Herkunftskultur

Heute spielen pädagogische Fachkräfte eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Kultur zu vermitteln. Doch nicht nur dies gehört zu ihrem Aufgabenbereich, sondern auch die Vermittlung zwischen den Kulturen (vgl. Ulich et al. 2005: 23).

Die Herkunftskultur der Kinder sollte im Kindergarten die größtmögliche Beachtung finden. Denn, „durch Nichtbeachtung oder sogar Abwertung dessen, was das Leben eines Kindes in entscheidender Weise beeinflusst, wird das Verhältnis zur Welt empfindlich gestört. Das Kind reagiert mit „schwierigem“ Verhalten (Böhm et al. 1999: 80). Nach Böhm et al. (1999: 80) fühlen sich Kinder, die im Kindergarten nichts wiederfinden, was die eigene Kultur widerspiegelt – sei es nun in Einrichtungsgegenständen, Beschäftigungsmaterial, Liedern,

Spielen, Büchern, Bildern, etc – nicht anerkannt und wertgeschätzt (vgl. Böhm et al. 1999: 80f). Es ist deshalb wichtig,

Elemente der unterschiedlichen Migrantenkulturen in vielfältiger Weise in den Alltag von pädagogischen Einrichtungen zu integrieren. Die Kinder werden so in Teilen ihrer bisher hauptsächlich familiär geprägten Identität gestützt und anerkannt. Aus diesem Gefühl der Wertschätzung heraus können sie sich leichter auch auf bisher Unbekanntes einlassen und es in sich aufnehmen... (Böhm et al. 1999: 80f).

Im Folgenden soll nun ein weiterer Faktor dargestellt werden, der genau wie die eben analysierte Haltung der KindergartenpädagogInnen die Einstellungen der Eltern wesentlich beeinflussen kann.

6.5.2 Sprachförderung thematisieren

Es ist wichtig, dass die KindergartenpädagogInnen die Sprachförderung mit den Eltern thematisieren. Denn viele Migranteneltern haben bestimmte Vorstellungen und Erwartungen zum Deutscherwerb ihres Kindes im Kindergarten. Oft heißt das: Das Kind soll so schnell wie möglich die deutsche Sprache lernen und somit später den Schuleintritt schaffen. Dies ist auch der Grund warum Migranteneltern häufig den Wunsch äußern, dass ihr Kind im Kindergarten nur mit deutschsprachigen Kindern Kontakt haben soll. Jedoch führen solche Vorstellungen bei vielen ErzieherInnen zu Konflikten mit den eigenen Zielen ihrer pädagogischen Arbeit und mit dem Konzept der Sprachförderung des Kindergartens. Daher ist es wie bereits erwähnt sinnvoll, solchen falschen Erwartungen und zwischenmenschlichen Spannungen vorzubeugen, indem das Thema „Sprachförderung im Kindergarten“ ausführlich und verständlich zur Sprache gebracht wird (vgl. Ulich et al. 2005: 41). Die KindergartenpädagogInnen sollten den Eltern vom ersten Kontakt an vermitteln, wie wichtig das Beherrschen der deutschen Sprache für den späteren Schulerfolg und die gesamte Zukunft ihres Kindes ist. Des Weiteren sollten sie den Eltern relevante Informationen über das österreichische Bildungssystem vermitteln und sie motivieren, ihre Kinder so früh wie möglich die deutsche Sprache lernen zu lassen und sie dabei zu unterstützen (vgl. Textor 2007: 9). Eine weitere Aufgabe der ErzieherInnen ist es, die Eltern darüber aufzuklären, wie die Sprachförderung der deutschen Sprache in ihrer Einrichtung abläuft. Es ist aber auch besonders wichtig, dass sie den Eltern klar machen, welche Bedeutung die Muttersprache für den Zweitspracherwerb hat. Außerdem liegt es auch in ihrem Aufgabenbereich, die Migranteneltern darüber zu informieren, wie sie ihr Kind daheim in der Sprachentwicklung unterstützen können (vgl. Ulich et al. 2005: 41). Besonders hilfreich ist es dabei, wenn der Kindergarten den Eltern Materialien zur Sprachförderung, wie z.B. Bilderbücher oder Spiele zur Verfügung stellt. Des Weiteren stellen im Rahmen der Sprachförderung regelmäßige Gespräche über die sprachliche Entwicklung der Kinder zwischen KindergartenpädagogInnen und Eltern eine wichtige Grundlage dar. Sprachrückstände und Sprachauffälligkeiten sollten den Eltern anhand von systematischen

Beobachtungen und Tests deutlich gemacht werden. Natürlich sollen sie auch laufend über die Fortschritte ihres Kindes informiert werden (vgl. Textor 2007: 9).

Neben den gezeigten Aktivitäten der KindergartenpädagogInnen ist aber auch die Sprachförderung durch die Eltern von großer Bedeutung.

7. SPRACHFÖRDERUNG DURCH DIE ELTERN

7.1 Die Rolle der Familie

Es sind nicht nur biologische und kognitive Voraussetzungen, die den Spracherwerb beeinflussen. Auch familiäre Bedingungen wirken sich darauf aus. Der häusliche Kontext, in dem ein Kind aufwächst und die Erfahrungen die es im Umgang mit Objekten und Menschen sammelt, können sich sowohl positiv als auch negativ auf den Spracherwerb auswirken (vgl. Apeltauer 1997: 34). Apeltauer nennt folgende Faktoren, die hierbei eine Rolle spielen: „Position in der Geschwisterreihenfolge, Familiengröße, Bildungsvoraussetzungen und Beschäftigungssituation der Eltern, der Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt, insbesondere aber der von den Eltern bevorzugte Interaktionsstil und die damit verbundenen Äußerungsformen“ (Apeltauer 1997: 34).

Ich habe bereits kurz angesprochen, dass seit einigen Jahren eine Vielzahl von Sprachfördermaterialien auf dem Markt erhältlich ist. Viele Eltern denken, dass sie solche Materialien zur Sprachförderung ihres Kindes brauchen. Jedoch sind diese oft sehr teuer und auch nicht unbedingt notwendig. Denn „sprachanregend und sprachfördernd sind nicht nur gekaufte Spielsachen – Gebrauchsgegenstände aus dem Alltag motivieren in gleicher Weise zum Spielen und Sprechen: Schächtelchen mit Knöpfen, Kochgeschirr und Dosen, Papprollen und Korken, Wasser, Schaum und Creme, aber auch die Steine aus dem Park und die Blätter von der Wiese“ (Wendlandt 2006: 90). Ich möchte mich Wendlandt anschließen, der die folgende Meinung vertritt: „Das Wichtigste ist nicht das Material, sondern, dass jemand da ist, mit dem das Kind reden kann: zu dem es spricht und der zu ihm spricht. Das Material ist nur der Anreiz zum Sprechen. Eltern, die mitspielen und dabei reden, sind die eigentlichen ´Sprachförderer´ “ (Wendlandt 2006: 90).

7.2 Die Eltern als Sprachvorbilder

Eltern sollten wenn es um die Erziehung ihrer Kinder geht immer versuchen, ein gutes Vorbild zu sein. Das kann meiner Meinung nach in allen Bereichen der Kindererziehung als Faustregel gelten. Daher sollte dies auch in Sachen „Sprachförderung“ so gepflegt werden.

7.2.1 Einstellungen zur deutschen Sprache und zum deutschsprachigen Umfeld

Für Kinder, die die deutsche Sprache lernen, ist es wichtig zu sehen, dass ihre Eltern dieser neuen Sprache positiv gegenüber stehen. Auch die Eltern sollten sich daher bemühen, Deutsch zu lernen, denn nur dann sind sie ein Vorbild für die Kinder.

Viele Eltern wollen, obwohl sie Deutsch nicht als Muttersprache haben, ihrem Kind helfen diese Sprache zu erlernen, indem sie sie mit ihm sprechen. Oft wird ihnen das sogar geraten. Jedoch ist dieser Rat falsch, denn für Kinder ist es wichtig, dass sie mindestens eine Sprache gut und richtig lernen. Dafür ist ein korrekter und reicher Sprachinput notwendig. Die Kinder erhalten auch nur so eine optimale Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen. Sprechen die Eltern jedoch mit ihrem Kind eine Sprache, in der sie selbst nicht immer sicher sind oder Fehler machen, so kann das Kind keine Sprache richtig lernen (vgl. Burkhardt Montanari 2000: 43). Burkhardt Montanari ist der Meinung, dass dies nicht nur ein schlechter Start für die Kinder ist, sondern sogar der schlechteste, den es gibt. Sie weist darauf hin, dass Kinder in der Regel schneller und leichter Deutsch lernen, wenn sie über ein altersgerechtes Kurdisch, Türkisch, Italienisch usw. verfügen und darauf aufbauen können (vgl. Burkhardt Montanari 2000: 43).

7.2.2 Interaktionen

Nach Blank-Mathieu hängt Sprachfähigkeit und Sprachlust immer eng mit Interaktionen zusammen. Die Sprache wird dabei insgesamt positiv erlebt und ständig durch neue Wörter erweitert, wenn diese Interaktionen von positiven Erlebnissen und guten Gefühlen begleitet werden (vgl. Blank-Mathieu 2004). Auch außerhalb des Kindergartens und der heimischen Sprachförderung durch die Eltern sollte für das Kind die Möglichkeit bestehen, die deutsche Sprache zu sprechen. Daher sollten sich die Eltern darum bemühen, ihrem Kind auch in seiner Freizeit Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen zu ermöglichen. Vor allem der Umgang mit Gleichaltrigen wirkt sich sehr förderlich auf die Sprache der Kinder aus. Daher ist der Kindergarten das ideale Umfeld für die Sprachentwicklung (vgl. Hellrung 2002: 125).

7.3 Das Sprachverhalten der Eltern

Für erfolgreiches Lernen braucht das Kind, wie bereits erwähnt, das gute Vorbild der Erwachsenen, nicht nur was deren Einstellung betrifft, sondern natürlich auch was ihr Sprachverhalten anbelangt. Denn ein Kind, das dabei ist seine sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln benötigt ein Umfeld in dem viel und richtig gesprochen wird und in dem es Sprache aufnehmen kann. So erlernt das Kind nicht nur die Laute, die Wörter und die Grammatik seiner Sprache, sondern es kann sich außerdem wichtige Kommunikationsregeln von den Erwachsenen abschauen (vgl. Hellrung 2002: 69). Nach Hellrung ist es für die Sprachentwicklung günstig, wenn die Bezugspersonen den Kindern Spaß an der Kommunikation vermitteln, ihnen zuhören und sie nicht unterbrechen. Weiters sollten sie mit den Kindern deutlich und nicht zu schnell sprechen und dabei mit ihnen Blickkontakt halten. Es ist wichtig, dass mit den Kindern viel gesprochen wird, jedoch nicht so viel, dass sie

überfordert sind oder nicht zu Wort kommen. Die Sprache der Erwachsenen sollte dabei an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angepasst werden (vgl. Hellrung 2002: 69).

Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte des Sprachverhaltens der Eltern dargestellt werden.

7.3.1 Das Sprachverhalten anpassen und die Sprachfähigkeit erweitern

Eltern, insbesondere Mütter sprechen mit ihrem Kind intuitiv anders als mit Erwachsenen. Sie passen ihre Sprache den Bedürfnissen des Kindes an und steuern den Spracherwerbsprozess, indem sie dem Kind auf verschiedenen Stufen seiner Sprachentwicklung angemessene sprachliche Angebote unterbreiten (vgl. Wendlandt 2006: 23). Diese angepasste Erwachsenensprache wird auch „motherese“ (abgeleitet vom englischen „mother“) genannt. Nach Wendlandt (2006: 23) ist „Motherese“ gekennzeichnet durch:

- o Inhaltliche und grammatische Vereinfachungen der Äußerungen;
- o Verwendung kurzer Sätze;
- o Hinzufügen von Zusatzinformationen, die das Verstehen erleichtern sollen (z.B. „Das Auto?“, „Ach, du meinst das *große* Auto?“);
- o Wiederholungen und Umschreibungen;
- o langsame Sprechgeschwindigkeit;
- o häufige Verwendung von Verniedlichungsformen (z.B. Hündchen, Süppchen, Püppchen)
- o einen hohen Anteil an affektiven Elementen (z.B. „Ohh“, „Ahh“);
- o steigende Intonation (z.B. „Ja?“; „Gut?“)

Militzer schreibt zur Anpassung des elterlichen Sprachverhaltens und zur Erweiterung der kindlichen Sprachfähigkeit Folgendes:

Kindliche Sprachprozesse zu unterstützen, bedeutet [...] Kindern auf der Basis ihrer individuellen Möglichkeiten die für sie notwendige Förderung zukommen zu lassen, von den kindlichen Kompetenzen und Möglichkeiten auszugehen und an den Erlebnissen und Lebensbereichen anzuknüpfen, die für Kinder bedeutend sind (Militzer 2002: 161).

7.3.2 Blickkontakt

Der Blickkontakt ist die deutlichste Form, seinem Gegenüber Gesprächsbereitschaft zu zeigen. Aus diesem Grund sollten Eltern, wenn sie mit ihrem Kind sprechen oder ihm etwas sagen wollen, Blickkontakt mit ihm halten. Denn nur dann, wenn die Eltern das Kind beim Sprechen anschauen, können sie ihm ihr Interesse mit ihm zu reden bzw. das zu verstehen, was es ihnen sagen will, optimal signalisieren (vgl. Wendlandt 2006: 79). Wendlandt vergleicht den Blickkontakt mit einer Brücke, auf der sich zwei Menschen einander zu bewegen und sich begegnen. Durch den Blickkontakt wird die Aufmerksamkeit beider Gesprächspartner auf das gemeinsame Gespräch gelenkt. Genau diese Aufmerksamkeit ist die Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder gut sprechen lernen (vgl. Wendlandt 2006: 79).

7.3.3 Der Interaktionsstil

Apeltauer unterscheidet im Wesentlichen zwei Interaktionsstile: den direktiven, der anweisend und fordernd ist und den permissiven, bei dem Akzeptieren und Ermutigen im Vordergrund stehen. Beim letzteren werden auch mehr Fragen gebraucht. Ein direktiver Interaktionsstil provoziert eher kürzere Äußerungen, ein permissiver (zuwendungsorientierter) meist längere, die sich günstiger auf die Sprachentwicklung auswirken. Die beiden genannten Interaktionsstile unterscheiden sich auch in Lautstärke, Sprechtempo, Gestik und Mimik (vgl. Apeltauer 1997: 136). Nach Apeltauer scheint für den Spracherwerb vor allem ein Interaktionsstil förderlich zu sein, der durch Objektorientiertheit gekennzeichnet ist, durch viele Fragen, Ermutigungen und modellierende Korrekturen. Im Gegensatz dazu wirkt sich der eher verhaltensorientierte Interaktionsstil, der durch lenkendes Eingreifen charakterisiert werden kann, negativ aus (vgl. Apeltauer 1997: 35; vgl. Cross 1978: 233).

7.3.4 Die Fehlerkorrektur

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der Interaktion zwischen Mutter bzw. Vater und Kind oder den KindergartenpädagogInnen und dem Kind ist die sprachliche bzw. sachliche Korrektur (vgl. Apeltauer 1997: 31f). Kinder erwerben eine Sprache über das Anwenden und Ausprobieren der sich entwickelnden Sprache. Dabei ist es naturgemäß, dass Fehler auftreten. Sie sind ein normaler und unvermeidlicher Bestandteil im Spracherwerb. Fehler sind also nicht als negativ zu werten, sondern können sogar als Zeichen des individuellen Lernfortschritts angesehen werden (vgl. Hölscher 2008: 156). Wichtig ist vor allem der richtige Umgang mit Fehlern. Wenn ein Kind etwas sprachlich falsch formuliert oder eine Sache sprachlich falsch darstellt, so wird es von Erwachsenen (meist beiläufig) korrigiert. Dies geschieht entweder, indem die korrekte Form einfach wiederholt oder erweitert und wiederholt wird. Wenn letzteres der Fall ist, so spricht man auch von "Modellieren" oder von sprachlicher "Expansion" (vgl. Apeltauer 1997: 31f). Auch Wendlandt (2006: 82) spricht sich für eine „verbesserte Wiederholung“ aus. In der Fachsprache nennt man diese Art der Fehlerkorrektur auch „corrective feedback“ oder „korrigierte Rückmeldung“. Dabei wird das Kind, wie bereits kurz angedeutet, nicht direkt korrigiert, sondern es erhält eine inhaltlich bestätigende Rückmeldung in korrigierter Form. Auf diese Weise erhält das Kind einen sehr wirkungsvollen Sprecherimpuls, der sich hilfreich auf seine Kommunikationsfähigkeit auswirkt. Durch das „corrective feedback“ fühlt sich das Kind nicht ermahnt oder bestraft. Die Vorteile dieser Fehlerkorrektur lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Wendlandt 2006: 82):

- o Das Kind merkt, dass die Eltern ihm zuhören und es zum Weitersprechen anregen.

- o Es hört immer wieder die richtigen Formulierungen bzw. die korrekte Aussprache und kann sich so Begriffe, Klangbilder und Satzstrukturen „ganz nebenbei“ einprägen.
- o Das Kind bekommt nicht wie sonst bei Korrekturen das Gefühl, falsch zu sprechen oder versagt zu haben - was negative Auswirkungen auf die Sprechfreude des Kindes haben würde.
- o Das Kind ist so in der Lage, selbst zu entscheiden, ob es das Wort oder den Satz noch einmal aufgreifen will oder mit dem Dialog fortfahren möchte.

7.3.5 Aufmerksam zuhören

Zuhören ist eine wichtige Voraussetzung, die Erwachsene leisten müssen, damit sich Kinder sprachlich entfalten können. Nur wenn das Kind das Gefühl hat, dass man ihm mit Anteilnahme zuhört, fühlt es sich ernst genommen und seine Bereitschaft sich mitzuteilen wächst (vgl. Wendlandt 2006: 75). „Wer zuhört muss Abstand nehmen von dem Impuls, selbst reden zu wollen, sich selbst darzustellen und etwas Bestimmtes zu tun. Wer zuhört ist beim Kind und nicht bei sich, ist offen für die Impulse des Kindes und nicht mit eigenen Gedanken und Gefühlen beschäftigt“ (Wendlandt 2006: 79).

7.4 Förderung der Sprechfreude

Die Freude am Sprechen und an der Kommunikation ist die wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb. Eltern können diese durch ihr Vorbild und ihre eigene Haltung vermitteln (vgl. Hellrung 2002: 150). Sie sollten „die Neugier des Kindes ansprechen und konkrete und sehr anschauliche Sprechanlässe schaffen, die an die persönlichen Erfahrungen und Interessen des Kindes anknüpfen“ (Wendlandt 1995: 89). Im Folgenden möchte ich einige wesentliche Punkte ansprechen, die zur Steigerung der Sprechfreude führen können.

7.4.1 Alltagshandlungen sprachlich begleiten

Eltern sollten im Alltag so viel wie möglich mit dem Kind sprechen, indem sie ihre Alltagshandlungen und die des Kindes sprachlich begleiten. Denn „gerade bei den Alltagsgelegenheiten lernen Kinder einen wichtigen Grundwortschatz kennen und erfahren, wie ganze Sätze zustande kommen“ (Blank-Mathieu 2004). Eltern sollten in Gegenwart von Kleinkindern einfach ihre eigenen Gedanken laut ausdrücken und ihre Kinder daran teilhaben lassen. So können die Kinder an allen Tätigkeiten Anteil erhalten und lernen dadurch nebenbei, wie man spricht. Die Sprachlust der Kinder wird umso mehr angeregt, je mehr in der Familie gesprochen wird (Blank-Mathieu 2004). Nach Blank-Mathieu sind Sprachreize für Kinder sowohl in den normalen Alltagshandlungen enthalten, als auch in besonderen Aktivitäten. Demzufolge ist es nicht nötig, die Sprache der Kinder bewusst zu trainieren. Sie nehmen all das besonders gerne auf, was mit emotionalen Erfahrungen

besetzt wird und was sich durch Sinneserfahrungen ins Gedächtnis einprägt. Das Sprechen wird umso mehr zum eigenen Antrieb, je ganzheitlicher und vielfältiger die Erfahrungen sind, die mit Sprache und Sprechen verbunden sind (vgl. Blank-Mathieu 2004).

7.4.2 Bilderbuchbetrachtung

„Das ´gemeinsame Lesen´ von Bilderbüchern mit Migrantenkindern heißt Deutsch lernen“. So fasst Vogl die Bilderbuchbetrachtung auf - nämlich als eine „der wirksamsten Formen der Sprachförderung in der Vorschulerziehung“ (Vogl 2006: 19). Die Kinder können je nach Entwicklungsstufe im Gespräch über Bilder und Gehörtes aktiv werden. Sie können die Dinge benennen oder nach ihnen fragen, Begriffe umschreiben und neu deuten. Außerdem werden individuelle Assoziationen aus dem individuellen Leben der Kinder angeregt und können von ihnen geäußert werden. Die Phantasie wird durch Bilderbücher gefördert und das Interesse an der Sprache wird geweckt. Auch wenn das Kind nicht jedes Wort versteht, so erwächst aus dem Kontext Sprachverstehen. Dieses wird beim Vorlesen durch Tonfall, Mimik und Gestik unterstützt (vgl. Vogl 2006: 19).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Anschauen bzw. das „gemeinsame Lesen“ von Bilderbüchern für alle Kinder sehr förderlich ist. Jedoch gerade bei Kindern mit wenigen Deutschkenntnissen sollte diese Form der Sprachförderung nicht vernachlässigt werden.

7.4.3 Geschichten erzählen und vorlesen

Ich bin genau wie Claussen der Meinung, dass Kinder Geschichten nicht nur mögen, sondern auch brauchen. Meines Erachtens müssen Geschichten auch heute, im Zeitalter der vielfältigsten Medien, von „richtigen“, lebendigen Menschen erzählt werden, die die Kinder fragen können und mit denen ein Gespräch oder gar ein Zwiegespräch möglich ist (vgl. Claussen 2005: 35). Kinder die viele Geschichten hören und sich diese sprachhandelnd aneignen, verbessern dadurch ihre Sprache und bereichern ihren Wortschatz. Vogl betont, dass das Erzählen und Vorlesen in Form des Dialogs gerade bei Kindern, die wenig Deutsch können, weit mehr, als nur förderlich für den Wortschatz ist. Die Kinder können sich bei den Geschichten nonverbal, verbal und emotional beteiligen und das intensive sinnsuchende Zuhören steht im Mittelpunkt. Sie lernen, sich auf eine rein sprachlich vermittelte Botschaft zu konzentrieren. Schon kurze und einfache Texte fördern die Entwicklung des Symbolverständnisses (vgl. Vogl 2006: 19). Durch das Geschichtenerzählen werden sowohl der Spracherwerb und die Sprachentwicklung der Kinder gefördert, als auch die Entwicklung der Lesekompetenz. Das Erzählen und Vorlesen beeinflusst daher auch entscheidend die späteren Schulleistungen (vgl. Ulich et al. 2005: 27).

7.4.4 Das Spiel

Schon im Jahr 1971 betonte Wygotski die Wichtigkeit des Spiels: „Im Vorschulalter ist das Spiel die vorherrschende Aktivität bei Kindern – und die für ihre Entwicklung wichtigste. So werden im Spiel höhere psychische Funktionen wie Denken, Abstrahieren, Erinnern und Kreativität ausgebildet“ (Wygotski 1971, zit. n. Textor 2006a: 32). Das gemeinsame Spielen ist daher auch für die Sprachförderung von enormer Bedeutung. Es ist eine genauso großartige wie einfache Möglichkeit, die Kommunikationsfähigkeit eines Kindes zur Entfaltung zu bringen. Denn im Spiel geht es immer darum, sich zu verständigen. Es gibt ständig Anlässe, dem anderen etwas mitzuteilen, ihn auf etwas aufmerksam zu machen, ihn etwas tun zu lassen, ihn fragen zu müssen. Die Verständigung kann dabei durch die Sprache sowie durch Blicke, Körperkontakt, vielfältige mimische Signale, durch Gesten und durch Körperbewegungen erfolgen. Das Wichtigste daran ist, dass das Spielen den Kinder Spaß macht, denn dann haben sie gleichzeitig auch Freude an der Kommunikation. Durch das Spielen wird jedoch nicht nur die sprachliche Entwicklung der Kinder gefördert, sondern sie erwerben dadurch auch eine Unmenge anderer Fähigkeiten, die wichtig für ihre gesamte psychische und körperliche Entwicklung sind. Insgesamt erwerben sie all jene Fähigkeiten, die notwendig sind, um zwischenmenschliche Beziehungen gestalten zu können (vgl. Wendlandt 1995: 59).

7.4.5 Lieder, Reime und Fingerspiele

Lieder, Reime, Verse und Fingerspiele machen den meisten Kindern nicht nur große Freude, sondern haben durchaus auch eine positive Auswirkung auf die Sprachentwicklung. Die Kinder erwerben dadurch ein Gefühl für Rhythmus und für die eigene Stimme und lernen „ganz nebenbei“ neue Wörter (vgl. Hellrung 2002: 153). Zusätzlich wird durch das Singen die Bewegungsfreude und der mimische und gestische Ausdruck von Gefühlen angeregt. Beim Singen sind alle Sinne aktiviert, was zu einer Förderung grundlegender Fähigkeiten, sowie auch der Sprachentwicklung beiträgt (vgl. Wendlandt 2006: 91).

7.4.6 Fernsehen und Medien

Da der Medienkonsum von Kindern im Zusammenhang mit der Sprachförderung immer wieder zur Diskussion steht, möchte auch ich im Folgenden darauf eingehen.

Leider kommt es viel zu häufig vor, dass Eltern wenig Zeit haben und dass den Kindern die Sprache durch das Fernsehen oder andere Medien vermittelt wird. Jedoch kann ein Radio oder Fernseher die Rolle des Sprachvorbildes nicht übernehmen.

Obwohl das Kind die Möglichkeit hat, gut ausgebildete, „perfekte“ Sprecher zu sehen und zu hören und vielleicht das ein oder andere neue Wort zu lernen, können seine sprachlichen Fähigkeiten vor dem Fernseher nicht wirklich weiterentwickelt werden. Fernsehen ist nicht vergleichbar mit echter Kommunikation. Das Kind hat keine Möglichkeit, Fragen zu stellen,

seine eigenen Eindrücke und Gefühle zu äußern und das Gesehene zu verarbeiten (Hellrung 2002: 122f).

Es wird von der Fülle des Sprachstroms überfordert und kann sich nicht aktiv einbringen (vgl. Hellrung 2002: 69). Meines Erachtens können Kinder durchaus auch von den Medien profitieren, jedoch bedarf es dazu zwischenmenschlicher Kommunikation. Denn dadurch wird das Sprechen des Kindes angeregt und bereichert. Die Ereignisse und Geschichten, sowie die Bilder und Töne können dann Anlässe zum Gespräch sein und das Gehörte und das Gesehene kann auf diese Weise vom Kind aktiv in Sprache umgesetzt werden. Demzufolge sollten die Kinder nicht alleine fernsehen, sondern immer einen Gesprächspartner zur Seite haben (vgl. Wendlandt 2006: 91). Die Dauer des Fernsehens sollte dabei von den Eltern festgelegt werden, und was die Serien betrifft, so sollten natürlich nur solche ausgewählt werden, die alters-, sowie kindgerecht gestaltet sind und als pädagogisch sinnvoll angesehen werden können.

Letztendlich sei gesagt, dass, auch wenn es heute z.B. Hörkassetten oder kindgerechte Fernsehserien zur Sprachförderung gibt, den Kindern die Sprache dennoch am besten durch einen echten Sprecher vermittelt werden kann.

8. KONZEPTION UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

8.1 Zur Methodik

Die vorliegende Untersuchung folgt den Prinzipien qualitativer Forschung. Diese scheint nach Cropley „speziell geeignet zu sein, um in Hinblick auf besonders interessante Fragen Licht ins Dunkel zu bringen und dabei doch die menschliche Seite nicht zu vergessen“ (Cropley 2002: 41). Qualitative Untersuchungen basieren sehr häufig auf verbalen Daten, die durch Interviews erhoben werden (vgl. Cropley 2002: 50). Dies ist auch in meiner Untersuchung der Fall. Da es sich beim vorliegenden Untersuchungsgegenstand um etwas sehr Persönliches, nämlich um die Einstellungen der Eltern handelt, schien mir eine mündliche Kommunikationsart in Form von Leitfadeninterviews besonders angemessen. Auf den Interviewleitfaden wird in Kapitel 7.5 näher eingegangen. Um den Befragten Anonymität zusichern zu können, entschloss ich mich die Gespräche nicht aufzuzeichnen. Daher machte ich mir während der Interviews Notizen, um danach ein Gedächtnisprotokoll anfertigen zu können.

Bei der Auswertung der Daten wurde nach dem Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgegangen. Mayring (2002: 115) schlägt die folgenden drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse vor:

- *Zusammenfassung:* Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist [...].

Demzufolge wurden die Aussagen zu den einzelnen Interviewfragen sinngemäß, jedoch so nah am Originalzitat wie möglich, wiedergegeben und anhand von Tabellen dargestellt (siehe Kapitel 8).

- *Explikation:* Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Die Explikation geschah in der vorliegenden Untersuchung vor allem durch Gespräche mit der Kindergartendirektorin. Durch ihre Anwesenheit bei allen Interviews, sowie durch eine gemeinsame Vor- und Nachbesprechung konnte sie wesentlich zur Klärung von Missverständnissen und zur Beseitigung von Unklarheiten beitragen. Die auf diesem Weg gewonnenen Zusatzinformationen wurden auch beim dritten Schritt der Analyse, nämlich der Strukturierung, berücksichtigt.

- *Strukturierung:* 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.

Um diesem dritten Arbeitsschritt der qualitativen Inhaltsanalyse gerecht zu werden, wurden die in Kapitel 8 erarbeiteten Erkenntnisse in Kapitel 9 noch einmal in Übersichtstabellen zusammengefasst und anhand eines eigens erstellten Einstufungsschemas in strukturierter Form dargestellt.

8.2 Zugang zum Feld

Für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung habe ich das Bundesland Niederösterreich ausgewählt, da es sich meines Erachtens in Hinblick auf die Sprachförderung von Migrantenkindern besonders engagiert und seit Jahren, österreichweit gesehen, eine richtungweisende Rolle in diesem Bereich einnimmt. Die Auswahl eines bestimmten niederösterreichischen Landeskindergartens erfolgte nach einer längeren Sondierungsphase. In dieser wurden mehrere Kindergärten kontaktiert und über die Untersuchung informiert. In einem Kindergarten² fand ich dann nicht nur ein offenes Ohr für mein Vorhaben, sondern auch den geeigneten Partner dafür. Die Direktorin des Kindergartens reagierte schon bei unserem ersten Telefonat interessiert, freundlich und hilfsbereit. Auch in unserer späteren Zusammenarbeit wurde ich stets von ihr unterstützt. Über die Sprachförderung im ausgewählten Kindergarten lässt sich folgendes sagen: Sprachförderung ist in diesem Kindergarten nicht nur ein Schlagwort, sondern hat einen hohen Stellenwert in der Arbeit mit den Kindern. Die Förderung der Sprache läuft nicht als eine Art Programm ab, sondern wird gelebt und ist im Kindergartenalltag fix integriert. Hervorzuheben ist dabei vor allem das außerordentliche Engagement der KindergartenpädagogInnen. Obwohl sie keine entsprechende Ausbildung zur Sprachförderung haben, so tun sie doch alles, um den Spracherwerb der Kinder voranzutreiben. Unterstützt werden sie dabei von einer interkulturellen Mitarbeiterin türkischer Herkunft. Die Kinder können sich im Kindergarten in den verschiedensten Räumen bewegen und die vielfältigsten Materialien und Spielsachen in Anspruch nehmen. Des Weiteren gibt es zur Sprachförderung einen eigenen Computer mit einem Sprachlernprogramm. Der liebevolle Umgang der KindergartenpädagogInnen und die warme, herzliche und daher auch sprachanregende Atmosphäre, die im Kindergarten herrschte, begeisterten mich von Anfang an. Dies ist ein Ort, an dem Sprache „wachsen und gedeihen“ kann.

8.3 Auswahl der Fälle

Nach Cropley handelt es sich bei qualitativen Untersuchungen „in erster Linie darum, Gesprächspartner zu finden, die sehr gut in der Lage sind, den Untersuchungsgegenstand

² Anm.: Um die Anonymität des ausgewählten Kindergartens und meiner InterviewpartnerInnen zu wahren wird bewusst nicht erläutert um welchen niederösterreichischen Kindergarten es sich handelt.

zu beleuchten“ (Cropley 2002: 80). Was meine Untersuchung betrifft, so hätten demzufolge theoretisch alle Migranteneltern, deren Kinder den ausgewählten Kindergarten besuchen, zur Befragung herangezogen werden können. Um die Fälle jedoch einzugrenzen, habe ich mich dazu entschlossen, den Fokus nur auf Eltern türkischer Herkunft zu legen. Die befragten Eltern sowie deren Kinder haben Türkisch als Muttersprache. Meine Untersuchung bezieht sich daher nicht auf eine eindeutig definierte, von den Probanden repräsentierte Grundgesamtheit, bei der Befunde gelten sollen, sondern wie bereits erwähnt, auf Personen, die mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut sind (vgl. Cropley 2002: 81). Da es darum geht, Erkenntnisse über die Einstellungen der Eltern mit türkischer Herkunft zur Sprachförderung zu gewinnen, war es mir wichtig, sowohl Mütter als auch Väter zu befragen. Insgesamt ergab sich eine Fallauswahl von fünf Personen, mit denen je ein Einzelinterview von einer Dauer von ca. zwanzig Minuten durchgeführt wurde. Die Kinder der Befragten wurden alle in Österreich geboren und sind zwischen drei und fünf Jahren alt.

8.4 Durchführung der Interviews

Die Interviews konnten mit der Zustimmung der zuständigen Kindergarteninspektorin in den Räumlichkeiten des Kindergartens stattfinden. Die befragten Elternteile wurden im Vorhinein von der Kindergartendirektorin über das Projekt informiert und haben der Teilnahme zugestimmt. Durch die große Kooperationsbereitschaft und das persönliche Engagement der Kindergartendirektorin verlief die Koordination der einzelnen Interviews und Termine reibungslos. So konnten alle fünf Einzelinterviews an zwei Terminen durchgeführt werden. Bei der Durchführung der Interviews war mir das bereits angesprochene Kriterium der Anonymität besonders wichtig. Denn vor allem dann, wenn Gesprächspartner über etwas sehr Persönliches wie z. B. Gefühle oder Ängste, bzw. wie im Fall der vorliegenden Untersuchung über Einstellungen sprechen, wollen sie die Sicherheit haben, dass ihre Aussagen privat bleiben und nicht an die Öffentlichkeit gelangen (vgl. Cropley 2002: 84). Demzufolge habe ich mich dazu entschieden, meinen InterviewpartnerInnen diese Sicherheit zu garantieren, indem ihre eigenen Namen sowie die Namen ihrer Kinder, durch andere ersetzt und dadurch anonymisiert wurden.

8.5 Der Interviewleitfaden

Der nachstehende Interviewleitfaden wurde von mir als Forschungsinstrument entwickelt und vor der Untersuchung an mehreren Personen erprobt. Die Fragen des Leitfadens wurden danach angepasst, indem die Art der Fragestellung verändert wurde und ein einfacheres sprachliches Niveau gewählt wurde. Es war mir dabei wichtig, die Leitfragen nicht in strikter Reihenfolge und streng strukturiert abzufragen, sondern in ein Gespräch mit dem jeweiligen Elternteil zu kommen.

1.) Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern

Wie wichtig ist Ihnen die Sprachförderung im Kindergarten?

Wie oft sprechen Sie mit den KindergartenpädagogInnen über die Sprachförderung?

Haben Sie schon einmal etwas im Kindergarten gemacht, um die Sprache der Kinder zu verbessern?

2.) Die Eltern als Sprachvorbilder

Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind?

Sprechen Sie bewusst die Muttersprache mit Ihrem Kind?

Was denken Sie über die deutsche Sprache?

Spricht Ihr Kind noch mit jemand anderem Deutsch?

3.) Das Sprachverhalten der Eltern

Machen Sie etwas bewusst anders, wenn Sie mit Ihrem Kind sprechen, als wenn Sie mit einem Erwachsenen sprechen?

4.) Sprechfreude

Sprechen Sie mit Ihrem Kind über Dinge des Alltags?

Was tun Sie, um die Sprache(n) Ihres Kindes zu fördern?

Was machen Sie, wenn Ihr Kind ein falsches Wort sagt?

8.6 Interviewprotokolle

Die folgenden Interviewprotokolle sollen dem Leser dabei behilflich sein, sich sowohl über den Verlauf der einzelnen Interviews, als auch über meine InterviewpartnerInnen selbst ein Bild machen zu können.

Die Interviews mit den Müttern wurden am 14.01.2009 durchgeführt und können wie folgt beschrieben werden:

Mutter 1 (M 1): Fr. Kaya war meine erste Interviewpartnerin. Sie lebt mit ihrer Familie seit achtzehn Jahren in Österreich. Ihre Tochter Rabia ist fünf Jahre alt. Fr. Kaya kam, sowie auch alle anderen InterviewpartnerInnen, mit einer offenen Haltung und einem freundlichen Lächeln auf mich zu. Fr. Kaya spricht gut Deutsch, jedoch sprach sie während des Interviews oft sehr schnell und ich musste öfters nachfragen, um nichts falsch zu verstehen. Unklarheiten konnten des Weiteren durch die Kindergartendirektorin geklärt werden.

Mutter 2 (M 2): Direkt im Anschluss an das Interview mit Fr. Kaya befragte ich Fr. Celik. Ihre offene und warmherzige Art hat mich von Anfang an begeistert. Das Interview hatte hier fast schon den Charakter einer Unterhaltung. Denn Fr. Celik war bereit, mir vieles zu erzählen, ohne dass sie danach gefragt wurde. Besonders positiv empfand ich, dass sie meine Fragen am ausführlichsten von allen InterviewpartnerInnen beantwortete.

Mutter 3 (M 3): Fr. Yilmaz ist eine sehr junge Mutter. Sie lebt seit zwanzig Jahren in Österreich und spricht sehr gut Deutsch. Fr. Yilmaz fragte während des Interviews oft nach, um sicher zu sein, dass sie die eine oder andere Frage auch richtig verstanden hatte. Ihre Antworten fielen oft recht kurz aus. Dennoch kam durch mehrmaliges Nachhaken meinerseits ein Gespräch zustande. Das Interview mit Fr. Yilmaz dauerte, wie auch alle anderen Interviews ca. zwanzig Minuten.

Am 21.01.2009 wurden die Väter befragt:

Vater 1 (V 1): Mein vierter Interviewpartner und gleichzeitig der erste Vater, den ich befragte, war Hr. Demir. Er lebt seit seiner Geburt in Österreich und spricht perfekt Deutsch. Hr. Demir ist Vater von zwei Kindern und relativ jung. Im Gespräch mit ihm erfahre ich, dass er sich erst mit seinem zweiten Kind, nämlich seiner Tochter Amina, viel besser in die Vaterrolle einleben konnte. Er berichtet, dass er jetzt ein besserer Vater sei als früher bei seinem Sohn. Er ist nicht nur älter, sondern auch reifer geworden und dies wirkt sich, seinen Erläuterungen zufolge, auch sehr positiv auf die Sprachförderung aus.

Vater 2 (V 2): Das fünfte und letzte Interview führte ich mit Herrn Korkmaz. Es verlief wie alle anderen Interviews sehr erfreulich. Mich begeisterte vor allem, wie stolz Herr Korkmaz auf seine dreijährige Tochter Zehra ist. Das Leuchten in seinen Augen umrahmte die lobenden Worte für sein kleines Mädchen. Herr Korkmaz berichtete mir, dass er sehr viel arbeiten muss, da er gerade dabei ist, sich seine eigene Existenz aufzubauen. Trotz des Zeitmangels kümmert er sich meines Erachtens sehr gut um seine Tochter. Er spricht sehr viel mit ihr und legt großen Wert auf die Sprachförderung, sowohl zuhause, als auch im Kindergarten.

9. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die sinngemäßen Aussagen der Befragten anhand von Tabellen dargestellt und anschließend interpretiert. Die bereits in der Einleitung angeführte Fragestellung der Arbeit und die daraus resultierenden Untersuchungsfragen sollen hier noch einmal dargestellt werden:

Die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet:

Welche Einstellungen vertreten Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder?

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern?
2. Welche Sprachvorbilder sind die Eltern für ihre Kinder?
3. Welches Sprachverhalten haben die Eltern?
4. Fördern die Eltern die Sprechfreude ihrer Kinder?

9.1 Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern

Die erste Untersuchungsfrage lautet: „*Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern?*“ Um dies beantworten zu können, sollen nun die Antworten zu den folgenden drei Bereichen analysiert und interpretiert werden:

- Einstellungen zur Sprachförderung im Kindergarten
- Interesse an der Sprachförderung im Kindergarten
- Persönliches Engagement im Kindergarten

Tabelle 1: Einstellungen zur Sprachförderung im Kindergarten

M 1	Ich finde das gut und sehr wichtig. Aber für mich ist es genauso wichtig, dass mit dem Kind zuhause viel gemacht wird. Das Kind muss viele deutsche Ansprechpartner haben und viel Deutsch sprechen. Das Ziel ist die deutsche Sprache.
M 2	Es ist wichtig, dass im Kindergarten viel mit den Kindern gesprochen und gespielt wird. Man muss immer viel reden mit den Kindern, damit sie die Sprache lernen. Im Kindergarten ist die deutsche Sprache besonders wichtig. Am Anfang haben die Kinder viele Schwierigkeiten wenn sie nicht Deutsch können. Sie können nicht mit den anderen Kindern spielen und sie verstehen nicht was die Kindergartentante sagt. Die Sprache ist wichtig. Ich brauche sie um mich unterhalten zu können, um mich verteidigen zu können, um Spaß zu haben... Wir leben hier, wir müssen Deutsch können. Unser Leben geht hier weiter und deswegen sprechen wir Deutsch.
M 3	Für mich ist es sehr wichtig, dass Cem Deutsch lernt. Man braucht unbedingt Deutsch. Für mich ist Türkisch der 2. Platz. Deutsch ist der 1. Platz.
V 1	Viele Kinder können gut Türkisch. Im Kindergarten sollten sie mehr Deutsch lernen. Denn sie leben hier und später arbeiten sie hier, sie müssen also Deutsch können. Auch wenn man Englisch kann hat man Probleme in Österreich. Deutsch ist hier die wichtigste Sprache. Nebenher kann man Türkisch lernen.
V 2	Sehr wichtig. Mein Kind muss Deutsch können, um später keine Schwierigkeiten im Leben zu haben. Sie braucht Deutsch um einmal auf ihren eigenen Füßen zu stehen.

Aus den Antworten zur Frage „Wie wichtig ist Ihnen die Sprachförderung im Kindergarten?“ können folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Alle Aussagen spiegeln eine durchaus positive Einstellung zur Sprachförderung im Kindergarten wieder. Diese scheint mit der positiven Einstellung gegenüber der deutschen Sprache einher zu gehen. Alle der Befragten sind der Meinung, dass es für ihre Kinder äußerst wichtig ist, die deutsche Sprache zu erlernen und zu beherrschen. Vor allem für eine erfolgreiche Zukunft ihrer Kinder sehen sie die deutsche Sprache als eine wichtige und unerlässliche Voraussetzung an. Dass die Sprachförderung jedoch nicht nur Sache des Kindergartens ist, zeigt die Aussage von M 1. Sie findet es nämlich „*genauso wichtig, dass mit dem Kind zuhause viel gemacht wird*“. Auch M 2 ist sich darüber bewusst, dass Kommunikation nicht nur im Kindergarten wichtig ist. Sie sagt: „*Man muss immer viel reden mit den Kindern, damit sie die Sprache lernen.*“

Tabelle 2: **Interesse an der Sprachförderung im Kindergarten**

M 1	Ja, ich spreche schon darüber. Der Kindergarten hat mir gesagt, dass mein Kind zuerst die Muttersprache gut beherrschen muss. Das Kind braucht sie, um die deutsche Sprache zu lernen.
M 2	Ich frage meinen Sohn immer was er im Kindergarten gemacht hat und er erklärt es mir dann auf Deutsch.
M 3	Ja, ich frage nach was die Kinder schreiben oder lesen. Ich gehe auch immer zum Elternabend. Wenn man in Österreich lebt muss man sich anpassen.
V 1	Ja, zum Beispiel wenn Amina was Neues gelernt hat oder etwas gut kann. Die Kindergärtnerinnen sagen, dass mein Kind sehr gut Deutsch kann. Sie spricht ordentliches Deutsch, kein gebrochenes Deutsch. Eher Hochdeutsch. Mein Sohn ist zehn Jahre alt, er spricht meiner Meinung nach zu wenig Deutsch. Er hat Probleme mit der Grammatik.
V 2	Ja, wir gehen zu jedem Elternabend.

Die Erkenntnisse die sich aus der obigen Tabelle ableiten lassen sind die folgenden:

Die Eltern zeigen durchaus Interesse an dem, was täglich im Kindergarten passiert. Der Kontakt zwischen den KindergartenpädagogInnen und den Eltern kann als sehr positiv eingeschätzt werden. Die Eltern nehmen Ratschläge von Seiten der Institution an, wie die Aussage von M 1 zeigt: *„Der Kindergarten hat mir gesagt, dass mein Kind zuerst die Muttersprache gut beherrschen muss. Das Kind braucht sie, um die deutsche Sprache zu lernen.“*

Die Eltern interessieren sich für die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder. Dies spiegeln die folgenden Aussagen wider:

M 2: „Ich frage meinen Sohn immer was er im Kindergarten gemacht hat und er erklärt es mir dann auf Deutsch.“

M 3: „Ja, ich frage nach was die Kinder schreiben oder lesen.“

V 1: „Ja, zum Beispiel wenn Amina was Neues gelernt hat oder etwas gut kann. Die Kindergärtnerinnen sagen, dass mein Kind sehr gut Deutsch kann.“

Das Interesse an der Sprachförderung lässt sich auch daran ablesen, ob Eltern das Angebot eines Elternabends in Anspruch nehmen. Bei den Befragten M 3 und V 2 ist dies der Fall.

Tabelle 3: Persönliches Engagement im Kindergarten

M 1	Ja, im Kindergarten gab es das Projekt „Zeit schenken“. Da war ich hier und habe mit den Kindern verschiedene Sprachspiele gespielt. Ich habe auch Türkisch mit den Kindern gesprochen.
M 2	Ja, ich war im Dezember hier. Ich habe mir extra Zeit genommen und bin hergekommen. Das Projekt hieß „Zeit schenken“. Ich habe mit den Kindern gespielt und wir haben Weihnachtsdekoration gebastelt und uns dabei auf Deutsch unterhalten.
M 3	Ja, ich war schon einmal im Kindergarten. Wir haben gemeinsam einen Schneemann gebaut, das war beim „Zeit schenken“. Ich war auch hier, als mein Sohn Geburtstag hatte. Ich habe eine große Torte mitgebracht und wir haben alle gefeiert.
V 1	Ich bin viel beschäftigt. Meine Frau bringt die Kinder meistens in die Schule und in den Kindergarten und ich hole sie dann wieder ab. Meine Frau war beim Projekt „Zeit schenken“ im Kindergarten.
V 2	Ich habe sehr wenig Zeit, da ich sehr sehr viel arbeiten muss. Meine Gattin kann nur sehr schlecht Deutsch. Daher haben wir noch nichts im Kindergarten gemacht. Aber wir waren einmal zu einer Geburtstagsfeier hier.

Die Aussagen der Befragten lassen darauf schließen, dass sie sich in die pädagogische Arbeit miteinbringen und für die Sprachförderung im Kindergarten auch persönlich engagieren. Vier der fünf Befragten erwähnen das Projekt „Zeit schenken“, das im Dezember 2008 im Kindergarten durchgeführt wurde. Die Eltern wurden vom Kindergarten dazu aufgefordert in die Institution zu kommen und mit den Kindern Zeit zu verbringen. Es ist erfreulich, dass dieses Angebot von vier der fünf Befragten wahrgenommen wurde. Auch V 2 versucht sich in den Kindergartenalltag miteinzubringen und die Sprachförderung dadurch zu unterstützen.

9.2 Die Eltern als Sprachvorbilder

Um die 2. Untersuchungsfrage, nämlich „Welche Sprachvorbilder sind die Eltern für ihre Kinder?“ beantworten zu können, ist eine Auseinandersetzung mit den Aussagen zu folgenden Bereichen notwendig:

- Gesprochene Sprache(n) und Bewusstes Sprechen der Sprache(n)
- Einstellungen zur deutschen Sprache
- Kontakt zu deutschsprachigen Personen

Tabelle 4: **Gesprochene Sprache(n) und Bewusstes Sprechen der Sprache(n)**

M 1	Ich spreche mit meinem Kind die deutsche Sprache. Fürs Leben braucht man Deutsch. Ich spreche mit meinem Kind eine halbe Stunde Türkisch pro Tag, wenn wir gemeinsam lernen. Sonst spreche ich Deutsch. Ich versuche mehr Deutsch zu sprechen. Ich kann nicht perfekt Deutsch aber grundlegende Dinge und Wörter versuche ich meinem Kind in Deutsch zu sagen. Die Muttersprache spreche ich wenn ich mein Kind ins Bett bringe. Da will meine Tochter immer viel mit mir sprechen und mir Fragen stellen. Die Muttersprache ist da besser.
M 2	Ich sage immer, dass das Kind zuerst die Muttersprache braucht. Bis es 5 Jahre alt ist sollte es nur in der Muttersprache reden. Das Kind muss die Muttersprache ganz genau können, damit es dann auch eine andere Sprache lernen kann. Daher sprechen wir nicht viel Deutsch mit unseren Kindern. Sie lernen es von uns falsch. Wir sprechen nur die Muttersprache. Deutsch lernen sie gut im Kindergarten und in der Schule. Wenn sie es einmal falsch lernen, ist es sehr schwer das wieder zu ändern.
M 3	Meistens Deutsch. Zwischendurch auch die Muttersprache. Wenn ich Cem ein neues Wort lernen will, dann sage ich es zuerst auf Türkisch und dann auf Deutsch.
V 1	Gemischt. Eher mehr Türkisch. Ich spreche Deutsch, bevor Amina in den Kindergarten geht. Dann sage ich: „Jetzt putzen wir deine Zähne, dann ziehst du dich an...“ Sonst spreche ich viel Türkisch mit ihr. Denn ich denke, dass die Kinder, die nicht gut Türkisch können, auch nicht gut Deutsch können.
V 2	Beide Sprachen. Sie kann schon bis zwanzig zählen und ihren Namen sagen und wie alt sie ist. Ich habe ihr das alles beigebracht. Sie kann schon sehr gut Deutsch für ihr Alter. Wenn ich mit meiner Tochter alleine bin, spreche ich Deutsch mit ihr. Wenn meine Frau dabei ist, sprechen wir meistens Türkisch, denn sie kann nur wenig Deutsch. Außerdem kommt es immer auf die Situation an. Ich spreche auch Türkisch, aber es ist nicht unbedingt absichtlich. Manchmal vergesse ich einfach Deutsch zu sprechen. Aber es ist uns sehr wichtig, dass Zehra Türkisch auch lernt. Sie spricht sehr gut Türkisch.

In der obenstehenden Tabelle finden sich die Antworten zu den Leitfragen „Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind?“ und „Sprechen Sie bewusst die Muttersprache mit Ihrem Kind?“. Dazu kann folgendes festgehalten werden:

M 1 spricht nur Deutsch mit ihrer Tochter, da die Sprache für sie einen hohen Stellenwert hat und sie sie ihrem Kind daher so schnell und so gut wie möglich vermitteln will. M 1 spricht aber auch bewusst die Muttersprache mit ihrer Tochter, nämlich in emotionalen Situationen, wie z.B. dem Zubettgehen. Des Weiteren wird die türkische Sprache bewusst eingesetzt, um mit der Tochter zu lernen. Sie versucht, obwohl sie selber nicht perfekt Deutsch spricht, die Sprache ihrer Tochter zu verbessern. Wesentlich ist dabei - und darüber ist sich die Mutter im Klaren -, dass sie ihrer Tochter nicht Falsches lernt.

M 2 hingegen misst der Muttersprache eine große Bedeutung zu. Um ihren Kindern nichts Falsches beizubringen, sprechen sie und ihr Mann zuhause fast nur die Muttersprache. M 3 wiederum spricht sowohl Türkisch als auch Deutsch mit ihrem Sohn. Um den Wortschatz ihres Kindes zu erweitern dient die türkische Sprache als Hilfsmittel.

V 1 spricht eher mehr Türkisch mit seiner Tochter. Anhand der Aussage, „Denn ich denke, dass die Kinder, die nicht gut Türkisch können, auch nicht gut Deutsch können.“, wird deutlich, dass auch ihm die große Bedeutung der Erstsprache durchaus bewusst ist.

V 2 spricht mit seiner Tochter beide Sprachen. Seine Frau spricht nur Türkisch, daher wird in ihrem Beisein nur die türkische Sprache gesprochen. So wird das Kind in beiden Sprachen optimal gefördert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei den Eltern ein Bewusstsein für die zuhause gesprochene Sprache herrscht und dass sie über die Bedeutung der Muttersprache Bescheid wissen.

Tabelle 5: **Einstellungen zur deutschen Sprache**

M 1	Deutsch ist wichtig. Ich lebe hier. Ich brauche Deutsch. Meine Kinder sollen Deutsch lernen. Sie brauchen Türkisch nicht. Ich bin in der Türkei aufgewachsen, da muss man Türkisch lernen. Aber in Österreich brauchen die Kinder Deutsch. Türkisch lernen sie automatisch von der Familie. Aber Türkisch kann man in Österreich nicht sprechen. Die Kinder brauchen Deutsch. Ich habe noch einen Sohn, der schon älter ist. Er will nur noch Deutsch sprechen.
M 2	Ganz wichtig! Früher als ich jung war, war es einfacher die Sprache zu lernen. Ich habe dauernd neue Wörter gelernt. Heute vergesse ich sehr viel. Im Alter ist es schwieriger eine Sprache zu lernen. Aber ich schaue nur österreichisches Fernsehen. Ich bemühe mich, denn es ist mir sehr wichtig, gut Deutsch zu können. Ein Mensch der in einem anderen Land lebt und die Sprache nicht spricht ist stumm und taub. Er kann nicht mit den Menschen reden und versteht sie auch nicht. Verwandte von uns sind genau wie wir vor vielen Jahren nach Österreich gekommen. Sie leben aber wie in der Türkei. Gleich wenn ein Mensch in ein anderes Land kommt soll er das Leben dort akzeptieren und auch die Sprache. Egal ob das Rumänien, Frankreich oder Australien ist.
M 3	Die deutsche Sprache finde ich sehr schwer. Für Kinder ist es noch schwieriger. Aber für mich ist sie sehr wichtig. Deutsch ist für mich besser. Cem kann Türkisch. Türkisch geht eh automatisch. Cem spricht mit mir Türkisch oder mit meiner Schwägerin oder seiner Großmutter.
V 1	Wenn man in Österreich lebt, muss man Deutsch können. Es ist wichtig. Man braucht die Sprache zum Arbeiten und zum Leben.
V 2	Deutsch ist wichtig. Nachdem ich hier lebe, muss ich Deutsch können.

Die Einstellungen zur deutschen Sprache sind durchwegs positiv. Alle Befragten sind sich darüber einig, dass es wichtig ist, dass sie und ihre Kinder Deutsch können.

M 1 legt großen Wert darauf, dass ihre Kinder Deutsch sprechen. Sie ist der Meinung, dass die türkische Sprache „*automatisch*“ durch die Familie vermittelt werden kann. Auch M 3 denkt, dass ihr Kind Türkisch „*automatisch*“ erlernt. Weiters findet sie, dass es sich bei der deutschen Sprache um eine schwer zu erlernende Sprache handelt. Da ihr Deutsch aber sehr wichtig ist, bemüht sie sich dennoch sowohl selbst gut deutsch zu sprechen, als auch ihrem Sohn die Sprache gut zu vermitteln.

M 2 berichtet von ihren eigenen Lernerfahrungen mit der deutschen Sprache. Früher fiel es ihr wesentlich leichter neue deutsche Wörter zu lernen. Mit zunehmendem Alter wird das Sprachenlernen ihres Erachtens immer schwieriger. Dennoch bemüht sie sich sehr ihr Deutsch stets zu verbessern. Es ist ihr sehr wichtig sich in dem Land in dem sie lebt „anzupassen“. Die Sprache ist für sie ein wesentlicher Beitrag zur Integration.

Auch die Väter sind der deutschen Sprache gegenüber sehr positiv eingestellt, indem sie die Ansicht vertreten, dass Deutsch unumgänglich ist, um in Österreich leben und arbeiten zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Einstellungen der Eltern zur deutschen Sprache durchgehend und absolut positiv sind. Jedoch darf bei aller Hinwendung zur deutschen Sprache keine Abwendung von der Muttersprache stattfinden.

Tabelle 6: Kontakt zu deutschsprachigen Personen

M 1	Der ältere Bruder versucht ab und zu mit seiner kleinen Schwester Deutsch zu sprechen, damit sie es besser lernt, aber sie will nicht. Manchmal spricht auch mein Mann oder mein Bruder Deutsch mit Rabia. Aber hauptsächlich bin ich der Sprechpartner für meine Tochter. Mein Sohn hat viele Freunde, die Deutsch sprechen. Er spricht deswegen sehr gerne Deutsch. Auch meine Tochter Rabia muss Deutsch sprechen, weil ihre beste Freundin im Kindergarten somalisch spricht. Sie müssen sich also auf Deutsch unterhalten. Meine Tochter mag Deutsch. Sie singt auch immer in Deutsch.
M 2	Seine Schwester spricht auch oft Deutsch mit ihm. Mein Mann und ich sprechen nicht viel Deutsch mit Berkan. Er soll es nicht falsch lernen. Berkan hat einen rumänischen Spielkameraden. Sie treffen sich oft. Sie müssen miteinander Deutsch sprechen. Das ist sehr gut.
M 3	Cem spricht mit mir und meinem Mann Deutsch. Auch mit meiner Schwester. Er hat auch Freunde die Deutsch können, aber meistens sprechen sie Türkisch.
V 1	Ja, sie spricht am Spielplatz mit anderen Kindern Deutsch. Aber die können oft auch nicht so gut Deutsch. Manche können Türkisch. Dann sprechen sie Türkisch miteinander.
V 2	Ja, sie spricht auch oft mit meinen Neffen Deutsch und sonst mit ihren Spielkameraden im Kindergarten.

Meines Erachtens besteht bei allen Eltern ein Bewusstsein darüber, dass der Kontakt zu deutschsprachigen Personen wesentlich zur sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beiträgt. Sie lassen den Kontakt ihrer Kinder zu Deutschsprachigen gerne zu und bemühen sich diesen so gut wie möglich zu fördern. Sehr positiv ist auch, dass viele Familienmitglieder versuchen zur Entwicklung der deutschen Sprache der Kinder beizutragen, indem sie mit ihnen Deutsch sprechen:

M 1: „Der ältere Bruder versucht ab und zu mit seiner kleinen Schwester Deutsch zu sprechen, damit sie es besser lernt [...]. Manchmal spricht auch mein Mann oder mein Bruder Deutsch mit Rabia.“

M 2: „Seine Schwester spricht auch oft Deutsch mit ihm.“

M 3: „Cem spricht mit mir und meinem Mann Deutsch. Auch mit meiner Schwester.“

V 2: „Ja, sie spricht auch oft mit meinen Neffen Deutsch [...]“

Eine besondere Motivation für die Kinder Deutsch zu lernen ist der Kontakt zu Spielkameraden und Gleichaltrigen. Dies zeigen unter anderem die folgenden Aussagen:

M 1: „Mein Sohn hat viele Freunde die Deutsch sprechen. Er spricht deswegen sehr gerne Deutsch. Auch meine Tochter Rabia muss Deutsch sprechen, weil ihre beste Freundin im Kindergarten somalisch spricht. Sie müssen sich also auf Deutsch unterhalten.“

M 2: „Berkan hat einen rumänischen Spielkameraden. Sie treffen sich oft. Sie müssen miteinander Deutsch sprechen. Das ist sehr gut.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Eltern darüber im Klaren sind, dass der Kontakt zu deutschsprachigen Personen zur sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beiträgt. Alle Befragten haben eine sehr positive Einstellung zum Kontakt ihrer Kinder mit deutschsprachigen Personen, sowie zu gleichaltrigen Spielkameraden. Die Eltern versuchen daher diese Kontakte zu fördern und zu unterstützen.

9.3 Das Sprachverhalten der Eltern

Tabelle 7: Das Sprachverhalten

M 1	Nein, ich spreche gleich. Ich mache gar nichts anders, ich spreche ganz normal.
M 2	Früher habe ich Berkan behandelt wie ein Kind. Jetzt spreche ich mit ihm wie mit einem Großen. Ich finde für das Sprechen ist erstens das Fernsehen sehr gut. Es hilft zu verstehen. Denn da sieht man z.B. wie eine Familie lebt und wie sie sprechen. Und zweitens ist es wichtig, dass man viel mit Österreichern redet. So lernt man die Sprache am besten. Viel reden.
M 3	Ich rede mit ihm so, als ob er groß ist. Er sagt immer: „Ich bin schon groß.“ Ich rede mit ihm wie mit einem Erwachsenen. Mir ist es sehr wichtig, dass er mir in die Augen sieht, wenn er mir etwas sagt und wenn ich mit ihm rede. Manchmal redet er irgendwas in seinem Zimmer. Ich sage dann: „Komm her und schau mich an und dann kannst du mit mir reden.“
V 1	Nein, ich spreche immer so. Ein bisschen langsamer, damit Amina es auch versteht.
V 2	Mit Kindern muss man komisch reden. Langsamer und man muss einfachere Wörter verwenden und noch mal erklären und noch mal erklären. Ich verwende eine einfache Sprache. Aber nicht diese Babysprache, das finde ich nicht gut. Das ist in meiner Familie nicht üblich.

Die Aussagen der Eltern zu ihrem Sprachverhalten können wie folgt zusammengefasst werden:

M 1 ist der Meinung, dass sie „ganz normal“ mit ihrem Kind spricht und dass ihr Sprachverhalten keine Besonderheiten aufweist. M 2 erklärt, dass ihr Sprachverhalten ihrem Sohn gegenüber früher ein anderes war als heute. Früher hat sie mit ihm „wie mit einem

Kind“ gesprochen, dagegen spricht sie heute mit ihm *„wie mit einem Großen“*. Auch M 3 passt ihrer Meinung nach ihr Sprachverhalten nicht an ihr Kind an. Nach einem näheren Nachfragen meinerseits erzählt sie jedoch, dass sie sehr großen Wert auf Blickkontakt legt, während miteinander gesprochen wird. Es scheint also so, als wäre den Eltern nicht immer bewusst, wie sie ihr Sprachverhalten an ihre Kinder anpassen. V 1 spricht langsamer um besser verstanden zu werden, ansonsten spricht auch er, seinen Angaben zufolge, nicht anders als sonst. V 2 ist der einzige, der die Meinung vertritt, dass das Sprachverhalten einem Kind gegenüber ein anderes sein muss, als einem Erwachsenen gegenüber. Seines Erachtens muss man langsamer sprechen, einfachere Wörter verwenden und die Dinge viel öfter erklären. Die so genannte „Babysprache“ hält er jedoch nicht für angebracht. Dies ist sehr positiv zu bewerten, da die Sprachfähigkeit der Kinder dadurch weder gefördert noch erweitert wird. Die Aussage von V 2 zeigt des Weiteren, dass es auch vom Alter des Kindes abhängt, inwieweit das Sprachverhalten angepasst wird. Die Tochter von V 2 ist erst drei Jahre alt, während die Kinder der anderen Befragten hingegen schon älter sind. Im Alter von 3 Jahren ist eine angepasste Sprache von Seiten der Eltern durchaus zu befürworten. Als positiv kann daher vor allem die Antwort von V 2 gewertet werden, da er sein Sprachverhalten an seine Tochter anpasst und gleichzeitig versucht ihre Sprachfähigkeit zu erweitern. Jedoch möchte ich auch die anderen Aussagen nicht als negativ interpretieren, da ich denke, dass die Eltern intuitiv am besten wissen, welches Sprachverhalten sie ihren Kindern entgegenbringen müssen, um sie zu fördern, jedoch nicht zu überfordern. Die Aussagen der befragten Eltern haben diesen Standpunkt gefestigt.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass sich die Eltern nicht immer bewusst darüber sind, inwiefern sie ihr Sprachverhalten an ihre Kinder anpassen, jedoch intuitiv ein „gutes“ Sprachverhalten aufweisen.

9.4 Förderung der Sprechfreude

Auch die dritte Untersuchungsfrage *„Wie fördern die Eltern die Sprechfreude ihres Kindes?“* wurde in 3 Bereiche unterteilt:

- Allgemeine sprachliche Zuwendung
- Persönliches Engagement für die Förderung der Sprechfreude
- Die Fehlerkorrektur

Tabelle 8: Allgemeine sprachliche Zuwendung

M 1	Ja, ich spreche viel im Alltag mit meiner Tochter. Ich versuche ihr alles zu erklären. Ab und zu geht das aber nicht, zum Beispiel beim Kochen, da brauche ich meine Ruhe. Dann schaut Rabia Fernsehen.
M 2	Berkan fragt sehr viel. Wir sprechen beide sehr viel. Er fragt mich und ich erkläre gerne.
M 3	Ja, ich rede viel mit Cem. Zum Beispiel wenn wir spazieren gehen, dann erkläre ich ihm viele Dinge.
V 1	Ich spreche sehr viel mit Amina. Sie ist ein stures Kind. Sehr temperamentvoll. Sie versucht ihre Grenzen auszutesten. Ich spreche mit ihr über alle Dinge. Ich erkläre ihr sehr viel. Ich verbringe viel Zeit mit Amina. Viel mehr als früher mit meinem Sohn.
V 2	Wenn ich nach Hause komme spreche ich immer als erstes mit Zehra. Ich frage sie, wie es im Kindergarten war, was sie heute gemacht hat und wie es der Tante Heidi geht. Oder sie zeigt mir was sie gezeichnet hat und erzählt mir irgendetwas.

Allgemeine sprachliche Zuwendung ist die Basis für jede Sprachförderung. Was die Ergebnisse zu diesem Bereich betrifft, so sind diese eindeutig: Alle der fünf befragten Eltern sprechen viel mit ihren Kindern. Sie erklären ihnen sehr viel und versuchen ihre sprachlichen Fähigkeiten dadurch zu verbessern. Meines Erachtens bemühen sich alle Befragten mit ihren Kindern viel Zeit zu verbringen und ihnen ausreichend allgemeine sprachliche Zuwendung zu schenken.

Tabelle 9: Persönliches Engagement für die Förderung der Sprechfreude

M 1	Wir haben ein Buch zuhause indem die Wörter in beiden Sprachen stehen. Ich schaue das oft mit meiner Tochter an, damit sie neue Wörter lernt. Wir lesen es oft. Ich sage ihr, wie sie die Wörter richtig aussprechen muss. Wir üben auch das Schreiben in Deutsch.
M 2	Ich spiele viel mit Berkan. Wir haben ein Buch zuhause. Darin geht es um Tiere, um Menschen, um die Schule, um die Familie, um den Straßenverkehr... Alles was ein Kind wissen muss. Das Buch ist auf Deutsch. Berkan lernt so viele deutsche Wörter. Ich lese ihm auch viel vor. Er mag das. Er sagt sehr oft, wenn er irgendetwas sieht: „Mama, lies das vor!“. Ich erzähle ihm oft eine Geschichte auf Türkisch. Berkan versteht Deutsch besser, er kann auch Türkisch, aber er mag Deutsch mehr.
M 3	Wir lesen viel. Vorm Schlafen gehen. Schreiben tu ich viel mit ihm und zeichnen tu ich gerne mit ihm. Ich lese ihm auch oft eine Geschichte vor und schaue mit ihm die Bilder in den Büchern an.
V 1	Wir haben viele Bilderbücher zuhause. Wir schauen sie oft gemeinsam mit Amina an. Meine Frau zeichnet und malt mit ihr. Wir machen viel damit sie schnell gut Deutsch kann.
V 2	Ich mache nichts. Das macht der Fernseher. Super RTL. Ich habe ja wenig Zeit und meine Frau kann nicht gut Deutsch. Aber Zehra lernt sehr viel vom Fernseher. Sie kennt alle Serien. In der türkischen Sprache macht meine Frau alles mit Zehra. Sie bringt ihr alles bei. Sie schaut Bilderbücher an, zeichnet mit ihr... sie macht alles, deswegen kann Zehra auch so gut Türkisch.

Die Antworten auf die Frage „Was tun Sie um die Sprache(n) ihres Kindes zu fördern?“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:

M 1 versucht den Wortschatz ihrer Tochter zu erweitern. Außerdem übt sie mit ihr die Aussprache und das Schreiben der deutschen Sprache. Auch M 2 benutzt wie M 1 Bilderbücher, um die Sprechfreude ihres Kindes zu fördern. Sie regt ihren Sohn damit zum Sprechen an und vermittelt ihm neue Wörter. Des Weiteren liest sie ihm viel vor. Das ihr Sohn Deutsch mehr mag, zeigt, dass seine Motivation die deutsche Sprache zu lernen sehr groß ist. Auch M 3 bemüht sich die Sprechfreude ihres Sohnes zu fördern. Sie liest ihm Geschichten vor, sieht mit ihm Bilderbücher an, übt mit ihm das Schreiben und zeichnet oft mit ihm. Auch V 1 berichtet von Bilderbüchern, die von ihm und seiner Frau eingesetzt werden, um die Sprechfreude ihrer Tochter zu fördern. Die Antwort von V 2 hebt sich von den anderen Aussagen ab. V 2 antwortet sehr ehrlich, indem er zugibt, nichts für die Sprachförderung seiner Tochter zu machen. Als verständlichen Grund dafür gibt er an, wenig Zeit zu haben. Auch aus seinen anderen Antworten geht hervor, dass er sehr viel arbeitet. Was seine Frau betrifft, kann auch diese nichts zur Förderung der Sprechfreude und somit zur allgemeinen Sprachförderung der deutschen Sprache beitragen, da sie nur ein sehr geringes sprachliches Niveau in der deutschen Sprache aufweist. Jedoch tut sie alles, was in ihrer Hand liegt, um die türkische Sprache zu fördern. Was die deutsche Sprache betrifft, so wird die Sprachförderung durch das Fernsehen angeführt. Dies ist nicht zu befürworten bzw. zumindest differenziert zu betrachten, da eine Sprache durch einen „echten“ Sprecher vermittelt werden sollte. Jedoch ist die Förderung in der türkischen Sprache als sehr positiv zu bewerten.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass alle Eltern dazu beitragen, die Sprechfreude ihrer Kinder zu fördern. Als beliebtes Mittel dazu kann das Bilderbuch genannt werden. Des Weiteren wird den Kindern viel und oft vorgelesen.

Tabelle 10: **Die Fehlerkorrektur**

M 1	Ich sage es dann einfach noch mal. Ich bin dann nicht böse auf meine Tochter. Ich schimpfe nicht mit ihr und sie bekommt auch keine Schläge. Ich sage es einfach noch mal, so wie es richtig heißt und Rabia lernt es dann schon.
M 2	Ich sage es dann richtig. Ich sage nicht: „Berkan du hast das falsch gesagt.“ Ich sage es noch einmal. Berkan kriegt das dann eh mit.
M 3	Ich sage das richtige Wort.
V 1	Ich sage: „Warum sagst du das, Amina?“ Dann höre ich mir an, was sie sagt und sage ihr, dass es falsch ist. Auch wenn sie es zehn Mal falsch sagt, dann sage ich es eben zehn Mal richtig. Ich bin jetzt viel ruhiger als früher bei Sercan. Damals war ich noch zu jung.
V 2	Ich bringe ihr bei, dass das Wort falsch ist. Ich sage ihr: „Das heißt nicht so.“ Und dann sage ich ihr die richtige Antwort.

„Die Fehlerkorrektur“ stellt den letzten Bereich dar, zu dem die Eltern befragt wurden. Die Antworten dazu können wie folgt interpretiert werden: Es ist sehr erfreulich, dass alle fünf Aussagen erkennen lassen, dass die Eltern ausreichend Geduld für ihre Kinder aufbringen und sie nicht unter Druck setzen. Weiters fällt sehr positiv auf, dass M 1, M 2 und M 3 intuitiv die verbesserte Wiederholung, bzw. das so genannte „corrective feedback“ anwenden. Bei den Vätern lässt sich allerdings feststellen, dass sie ihren Kindern, wenn diese ein „falsches“ Wort sagen, eine negative Rückmeldung im Sinne von „das ist falsch“ entgegenbringen.

10. ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen die in Kapitel 8 erarbeiteten Untersuchungsergebnisse noch einmal anhand von Übersichtstabellen und durch ein eigens erstelltes Einstufungsschema strukturiert dargestellt werden. Direkt im Anschluss an die jeweiligen Tabellen werden die vier Untersuchungsfragen beantwortet. Die Bewertungen der einzelnen Bereiche ist differenziert zu betrachten, da es sich hier um meine persönliche Interpretation handelt, die von den Aussagen der befragten Eltern ausgeht und meinen individuellen, subjektiven Eindruck, sowie die Informationen der Kindergartendirektorin miteinbezieht. Zudem wurde das vorliegende Schema nach einer ersten Durchsicht des erhobenen Datenmaterials erstellt. Da zu diesem Zeitpunkt bereits eine positive Tendenz der Ergebnisse erkennbar war, entschied ich mich aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit keine weiteren als die vorliegenden Abstufungen in das Schema aufzunehmen.

A) Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern

- ☐ Einstellungen zur Sprachförderung im Kindergarten:**
Sehr positiv – Positiv – Negativ – Sehr negativ
- ☐ Interesse an der Sprachförderung im Kindergarten:**
Ja – Nein
- ☐ Persönliches Engagement im Kindergarten**
Groß – Mittelmäßig – Gering

B) Die Eltern als Sprachvorbilder

- ☐ Zuhause gesprochene Sprache(n)**
- ☐ Bewusstes Sprechen der Muttersprache**
Ja – Nein
- ☐ Einstellung zur deutschen Sprache**
Sehr positiv – Positiv – Negativ – Sehr negativ
- ☐ Kontakt zu deutschsprachigen Personen**
Ja – Nein

C) Das Sprachverhalten der Eltern

Sehr förderlich – Förderlich – Kaum förderlich – Nicht förderlich

D) Förderung der Sprechfreude

- ☐ Allgemeine sprachliche Zuwendung**
Ausreichend vorhanden – Vorhanden – Nicht vorhanden
- ☐ Persönliches Engagement für die Förderung der Sprechfreude**
Groß – Mittelmäßig – Gering
- ☐ Fehlerkorrektur**
Sehr förderlich – Förderlich – Kaum förderlich – Nicht förderlich

Übersichtstabelle A: Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern

	Einstellung zur Sprachförderung im Kindergarten	Interesse an der Sprachförderung im Kindergarten	Persönliches Engagement im Kindergarten
M 1	Sehr Positiv	Ja	Groß
M 2	Sehr Positiv	Ja	Groß
M 3	Sehr Positiv	Ja	Groß
V 1	Sehr Positiv	Ja	Groß
V 2	Sehr Positiv	Ja	Mittelmäßig

Zusammenfassend lässt sich zur Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern festhalten, dass die Einstellungen zur Sprachförderung durchwegs positiv sind und dass ein Interesse an der Sprachförderung besteht. Des Weiteren bringen sich die Eltern durch persönliches Engagement in die pädagogische Arbeit mit ein.

Übersichtstabelle B: Die Eltern als Sprachvorbilder

	Zuhause gesprochene Sprache(n)	Bewusstes Sprechen der Muttersprache	Einstellung zur deutschen Sprache	Kontakt zu deutschsprachigen Personen
M 1	Mehr Deutsch	Ja	Sehr positiv	Ja
M 2	Fast nur Deutsch	Ja	Sehr positiv	Ja
M 3	Deutsch und Türkisch	Ja	Sehr positiv	Ja
V 1	Deutsch und Türkisch	Ja	Sehr positiv	Ja
V 2	Deutsch und Türkisch	Ja	Sehr positiv	Ja

Was die Ergebnisse zu diesem Untersuchungsschwerpunkt betrifft, so lässt sich folgendes festhalten: Die Eltern führen die vielfältigsten Gründe an, warum und in welchen Situationen sie Deutsch oder Türkisch in der Familie sprechen. Es herrscht also ein Bewusstsein für die Verwendung der Sprachen vor. Alle der Befragten geben an, die Muttersprache bewusst einzusetzen. Des Weiteren haben alle der interviewten Eltern eine äußerst positive Einstellung zur deutschen Sprache. Es ist ihnen sehr wichtig, dass sowohl sie selbst, als auch ihre Kinder die Sprache des Landes, in dem sie leben, beherrschen. Alle Eltern befürworten und ermöglichen den Kindern Kontakt zu anderen deutschsprachigen Personen und versuchen diesen auch zu fördern.

Übersichtstabelle C: **Das Sprachverhalten der Eltern**

M 1	Förderlich
M 2	Förderlich
M 3	Förderlich
V 1	Sehr förderlich
V 2	Sehr förderlich

Die Ergebnisse zum Sprachverhalten der Eltern können wie folgt zusammengefasst werden: Es scheint vor allem vom Alter der Kinder abzuhängen, inwieweit die Eltern ihr Sprachverhalten anpassen. Des Weiteren scheint den Eltern ihr Sprachverhalten gegenüber ihren Kindern nicht direkt bewusst zu sein, dennoch weisen sie intuitiv ein förderliches Sprachverhalten auf.

Übersichtstabelle D: Förderung der Sprechfreude

	Allgemeine sprachliche Zuwendung	Persönliches Engagement für die Förderung der Sprechfreude	Fehlerkorrektur
M 1	Ausreichend vorhanden	Groß	Sehr förderlich
M 2	Ausreichend vorhanden	Groß	Sehr förderlich
M 3	Ausreichend vorhanden	Groß	Sehr förderlich
V 1	Ausreichend vorhanden	Groß	Förderlich
V 2	Ausreichend vorhanden	Mittelmäßig	Förderlich

Die Untersuchungsergebnisse zum vierten Schwerpunkt „Förderung der Sprechfreude“ besagen folgendes: Die befragten Eltern schenken ihren Kindern in ausreichendem Maß allgemeine sprachliche Zuwendung. Sie engagieren sich sehr um die Sprechfreude ihrer Kinder zu fördern und verwenden dazu hilfreiche und geeignete Mittel. Am häufigsten wird das Bilderbuch zur Sprachförderung herangezogen. Was die Fehlerkorrektur betrifft, so ist vor allem die Geduld der Eltern positiv hervorzuheben. Des Weiteren kann als ein erfreuliches Ergebnis festgehalten werden, dass überwiegend die intuitive Fehlerkorrektur stattfindet.

11. RESÜMEE

Die zentrale Untersuchungsfrage dieser Arbeit lautete, „Welche Einstellungen vertreten Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder?“. Um dies beantworten zu können wurden die daraus resultierenden Untersuchungsfragen sowohl theoretisch behandelt, als auch praktisch untersucht.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit konnte zunächst aufgezeigt werden, dass „Integration“ „Kultur“ und „Sprache“ in einem engen Verhältnis zueinander stehen. Anschließend wurde, um die kulturelle und sprachliche Heterogenität unserer Gesellschaft zu verdeutlichen, die Migration in Österreich erörtert. Diese stellt eine Herausforderung, hinsichtlich der Integration der ausländischen Kinder bzw. SchülerInnen, sowohl für die Gegenwart, als auch für die Zukunft, dar. Doch nimmt Österreich diese Herausforderung an? Kritisiert wurde hierbei vor allem die österreichische Bildungspolitik, sowie das Bildungssystem, als auch die monokulturelle und monoethnische Einstellung Österreichs im Allgemeinen. In diesen Bereichen muss sich in Zukunft einiges ändern. Jedoch konnte auch aufgezeigt werden, dass sich die österreichischen Kindergärten mit dem Konzept der Interkulturellen Erziehung und im Speziellen mit der Sprachförderung auf dem richtigen Weg befinden, um der kulturellen und sprachliche Heterogenität unserer Gesellschaft zu begegnen. Dies konnte durch Good-Practice-Beispiele belegt werden. Durch die aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen ergeben sich zukünftige Anforderungen an die Bildungsinstitution Kindergarten. Als Beispiel dafür wurde in der vorliegenden Arbeit die Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen angeführt. Was die Grundlagen der Sprachförderung betrifft, so wurde vor allem die Bedeutung der Erstsprache hervorgehoben. Der Kindergarten scheint der ideale Ort für das frühe Sprachenlernen zu sein. Dafür sprechen die angeführten Argumente der Zweitspracherwerbsforschung und die aufgezeigten Vorteile eines frühen Zweitspracherwerbs. Im sechsten und gleichzeitig letzten Kapitel des theoretischen Teils wurde die Sprachförderung im Kindergarten dann aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Zunächst wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern analysiert. Hierbei wurde eine so genannte „Bildungspartnerschaft“ als die am besten geeignete Form der Zusammenarbeit angeführt und ausführlich dargestellt. Danach wurde in detaillierter Form auf die Rolle der KindergartenpädagogInnen eingegangen, indem vor allem deren Haltung gegenüber der Herkunftskultur bzw. Herkunftssprache der Migrantenfamilien hinterfragt wurde. Wertschätzung und Akzeptanz konnten als Voraussetzungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit aufgezeigt werden. Abschließend wurde die Sprachförderung durch die Eltern ausführlich behandelt. Es wurde dabei versucht die große Bedeutung der Eltern in Hinblick auf die Sprachförderung herauszuarbeiten. Dazu wurde sowohl auf die Rolle der

Familie, als auch auf die Eltern als Sprachvorbilder, deren Sprachverhalten und die Förderung der Sprechfreude eingegangen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Erkenntnisse zu den Einstellungen der Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder zu gewinnen. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

Die Antwort auf die zentrale Fragestellung der Arbeit lautet:

Die befragten Eltern türkischer Herkunft vertreten äußerst positive Einstellungen zur Sprachförderung ihrer Kinder.

Die Antworten auf die vier Untersuchungsfragen lauten:

1. Die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern verläuft einwandfrei.
2. Die Eltern sind bewusste, gehaltvolle und positive Sprachvorbilder für ihre Kinder.
3. Die Eltern haben ein förderliches Sprachverhalten.
4. Die Eltern fördern die Sprechfreude ihrer Kinder.

An dieser Stelle möchte ich jedoch auch auf die Grenzen meiner Untersuchung verweisen. Denn die nun vorliegenden Ergebnisse reichen natürlich nicht aus, um allgemeingültige Aussagen über die Einstellungen der Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung zu formulieren. Jedoch hoffe ich, durch meine Untersuchung bei den befragten Eltern ein größeres Bewusstsein für die Sprachförderung ihrer Kinder geweckt zu haben. Des Weiteren wäre es schön, wenn diese Untersuchung, durch ihr positives Ergebnis ein wenig dazu beitragen könnte, Vorurteile der Gesellschaft gegenüber türkischen Migrantenfamilien abzubauen. Die vorliegenden Ergebnisse könnten jedoch nicht nur eine Anregung zum Überdenken mancher gesellschaftlicher Einstellungen sein und somit einen kleinen Beitrag zur Integration leisten, sondern auch positive Auswirkungen auf die Arbeit der KindergartenpädagogInnen haben. Jedoch erscheinen mir dazu weitere Forschungsergebnisse notwendig. Zudem beschäftigte sich die vorliegende Arbeit im Speziellen mit den Einstellungen von Eltern türkischer Herkunft. Selbstverständlich wären die Einstellungen von Eltern jeglicher Herkunft interessant. Meines Erachtens wäre es daher wichtig, dass natürlich im gesamten Bereich der Sprachförderung, vor allem aber auch zu den Einstellungen der Eltern, weiterhin geforscht wird. Es wären sowohl weitere qualitative, als auch groß angelegte quantitative Studien sinnvoll.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrenholz, Bernt (2008), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Apeltauer, Ernst (1997), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. (Fernstudieneinheit 15, Fernstudienprojekt zur Fort -und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache) Berlin: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2008), Das Kieler Modell. Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), S. 111-135.
- Auernheimer, Georg (1999), Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, M. (Hrsg.); Schröder, W. (Hrsg.); Sting, S. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen – Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim; München: Juventa. S. 27-36.
- Auernheimer, Georg (2007), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bainski, Christiane (2005), Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Charlotte Röhner (Hrsg.) (2005), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim und München: Juventa. S. 25-41.
- Baker, Colin (2006), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Beranek, Wilhelm & Weidinger Walter (2008), Von unserer Schule aus gesehen... In: *Erziehung und Unterricht*. Heft 1-2/2008. S. 3-8.
- Blaschitz, Verena & De Cillia, Rudolf (2008), Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzar, Verena & Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.) (in Druck): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwandergesellschaft*. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Blaschke, Gerald (2006), Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen – Konzepte – Qualität. In: *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft*. Berlin: Logos.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007), Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 1/2007. Motivation für Lehrende und Lernende. Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“. Wien: ÖDaF. S. 31-48.
- Böhm, Dietmar; Böhm, Regine & Deiss-Niethammer, Birgit (1999), *Handbuch interkulturelles Lernen. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg; Wien [u.a.]: Herder.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994), Zukunftsforum V: *Sprachen lernen – Menschen verstehen: Eine Herausforderung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

- Burkhardt Montanari, Elke (2000), *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Calvet, Louis-Jean (1974), *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Carey, Susan & Bartlett, Elsa (1978), Acquiring a single new word. In: *Papers and Reports on Child Language Development* 15, S. 17-29. (zit. n. Apeltauer 1997)
- Çinar, Dilek (Hrsg.) (1998), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck; Wien: Studien Verlag.
- Claussen, Claus (2005), Es wird Zeit... erzählt den Kindern wieder Geschichten! In: *Frühes Deutsch*. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 4. April 2005. S. 32-36.
- Colberg-Schrader, Hedi (2003), Informelle und institutionelle Bildungsorte. In: Fthenakis, Wassilios E.: *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau; Wien [u.a.]: Herder. S. 266-285.
- Cropley, Arthur J. (2002), *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Klotz.
- Cross, T. G. (1978), Mother's speech and its acquisition with rate of linguistic development in young children. In: Waterson, N./Snow, C.E. (1978), S. 199-216, 233. (zit. n. Apeltauer 1997)
- Cummins, J. & Abdollel, A. (1981), Bilingualism and Educational Adjustment of Immigrant Children: A Case Study of Lebanese Families in Ontario. In: Eitinger, L. & Schwarz, D. (Eds.): *Strangers in the World*. Stuttgart: Huber. S. 147-160.
- Cummins, Jim (1991), „Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts“, In: *AILA-Review* 8, S. 75 – 89. (zit. n. Krumm 2002)
- Danzer, Claudia (2007), Die Sprache – Schlüssel zur Welt. In: *Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten*. Claudia, Danzer & Kranzl-Greinecker, Martin & Krenn, Renate (Hrsg.) Linz: Verl. Unsere Kinder. S. 69-72.
- De Bleser, Ria (2006), Mehrsprachigkeit macht schlau! In: *Gehirn&Geist*. Dossier Nr. 3, S. 41. (zit. n. Gombos 2008)
- De Cillia, Rudolf (1998), Mehrsprachigkeit und Herkunftssprache in europäischen Schulen. In: *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*; Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten. Çinar, Dilek (Hrsg.) Innsbruck; Wien: Studien Verlag. S. 229-287.
- De Cillia, Rudolf (2007), Sprachförderung. In: *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Fassmann, Heinz (Hrsg.) Klagenfurt: Drava. S. 251-256.
- De Cillia, Rudolf (2008), Für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. (Interview von Werner Mayer). In: *Erziehung und Unterricht*. Heft 1-2/2008. S. 29-35.

- Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2007), *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava.
- Flehsig, Karl-Heinz (1999), Methoden interkulturellen Trainings. In: Gemende, M. (Hrsg.); Schröer, W. (Hrsg.); Sting, S. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen – Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim; München: Juventa. S. 209-228. (zit. n. Blaschke 2006)
- Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R. & Walbinger, W. (1985), *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Fthenakis, Wassilios, E. (2003), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Herder: Freiburg.
- Gogolin, Ingrid (1988), *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg. (zit. n. Lengyel 2001)
- Gogolin, Ingrid (2005), Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Charlotte Röhner (Hrsg.) (2005), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, Weinheim und München: Juventa. S. 13-25.
- Gogolin, Ingrid & Saalman, Wiebke (2008), Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), S.191-209.
- Gombos, Georg (2008), Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. In: *Erziehung und Unterricht*. Heft 1-2/2008. S. 10- 21.
- Gondolf, U., Hegele, I., Pommerin, G., Röber-Siekmeyer, Ch., Schellong, I. & Steffen, G. (1983), *Gemeinsames Lernen mit ausländischen Kindern und deutschen Schülern*. Fernstudium Erziehungswissenschaft: Ausländerkinder in der Schule. Weinheim & Basel: Beltz. (zit. n. Günther & Günther 2004)
- Götte, Rose (1994), *Sprache und Spielförderung in Kindergarten und Schule*. Weinheim/Basel: Beltz. (zit. n. Ringler 2004)
- Grosch, Harald & Leenen, Wolf R. (1998), Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für politische Bildung*. Bonn: Eigenverlag. S. 29-47.
- Günther, Britta & Günther, Herbert (2004), *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Hartmann, Waltraut (1996), *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten* (Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts, Band 1). Wien: ÖBV-Päd.Verlag. (zit. n. dem Österreichischen Hintergrundbericht 2004)
- Hellrung (2002), Sprachentwicklung und Sprachförderung: ein Leitfaden für die Praxis. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.
- Hemmerling, Annegert (2007), *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hohenberger, Annette (2000), Deutsche Syntax im frühen Erst- und Fremdspracherwerb unter der Perspektive der Selbstorganisation. In: *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 4/2000, S. 45-60. (zit. n. Gombos 2008)
- Holler-Zittlau, Inge (2007), Zweitspracherwerb. In: Marianne Wiedenmann & Inge Holler-Zittlau (Hrsg.) (2007), *Handbuch Sprachförderung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 38-59.
- Holmstrand, Lars S. E. (1982), *English in the elementary school*. Uppsala. (zit. n. Oksaar 2003)
- Hölscher, Petra (2008), Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), S.155-173.
- Klann-Delius, Gisela (2008), *Spracherwerb*. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Kracht, Annette, Welling, Alfons (1995), Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie*. Band 8. Berlin. S. 365-404. (zit. n. Lengyel 2001)
- Kracht, Annette (2000), *Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Krick, Christoph M.; Reith, Wolfgang & Behrent Sigrid & Franceschini, Rita (2003), Der Wechsel der Sprachen im Gehirn. Neue Einblicke in das „code-switching“ mittels funktioneller Kernspintomographie. In: Universität des Saarlandes, *Magazin Forschung* 2/2003, S. 2-7. (zit. n. Gombos 2008)
- Lewandowski, Theodor (1990), *Linguistisches Wörterbuch*. 1-3. Heidelberg. (zit. n. Oksaar 2003)
- Loos, Roger (2004), *Praxisbuch Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. München: Don Bosco Verlag.
- Mayring, Philipp (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. (5. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mickenberger-Soubai, Bettina (2004), Interkulturelles Lernen. In: *Frühes Deutsch*. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 1. April 2004. S. 10-15.
- Militzer, Renate, Fuchs, Ragnhild, Demandewitz, Helga & Houf, Monika (2002), *Der Vielfalt Raum geben. Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut NRW - Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie. Münster: Votum.
- OECD (2005), *Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft*. Mit einer Einführung von Manfred Spitzer. Stuttgart. (zit. n. Gombos 2008)
- Oksaar, Els (2003), *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2000), Neurobiologische Grundlagen des frühen Fremdspracherwerbs. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 4/2000, S. 28-44. (zit. n. Gombos 2008)

- Reich, H./Roth, H-J. u.a. (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Freie Hansestadt, Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hrsg.), Hamburg. (zit. n. Bainski 2005)
- Ringler, Maria (2004), Sprachförderung im mehrsprachigen Kindergarten. In: *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e. V. (Hrsg.), Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.
- Rittberger, Michael (2008), Von unserer Schule aus gesehen... In: *Erziehung und Unterricht*. Heft 1-2/2008. S. 105-117.
- Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2005), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, Weinheim und München: Juventa.
- Röhner, Charlotte & Hausmann, Andrés Olivia (2008), *Zweitsprachliche Produktivität von Migrantenkindern im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008), S.75-95.
- Textor, Martin R. (2006a), *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- UNESCO. (1965), Bilingualism in education. Report on an international seminar. Aberystwyth, Wales 1960. London. (zit. n. Oksaar 2003)
- Ulich, Michaela, Oberhuemer, Pamela & Soltendieck, Monika (Hrsg.) (2005), *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin [u.a]: Cornelson Verlag.
- Vogel, Ingrid (2006), Lese-Paten. Lesen vor dem Lesen – ein Angebot für Kinder mit Migrationshintergrund, die im letzten Kindergartenjahr sind. In: *Frühes Deutsch*. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Heft 7. April 2006 S. 19-22.
- Volf, Patrik & Bauböck, Rainer (2001), *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt/Celovec: Drava. (teilweise zit. n. Boeckmann 2004)
- Wandruszka, Mario (1979), *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München/Zürich. (zit. n. Böhm & Böhm & Deiss-Niethammer 1999)
- Waterson, N. / Snow, C. E. (eds.) (1978), *The development of communication*. Chichester/New York.
- Wendlandt, Wolfgang (1995), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart [u.a]: Thieme.
- Wendlandt, Wolfgang (2006), *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. (5. Aufl.) Stuttgart [u.a]: Thieme.
- Wiedenmann, Marianne & Holler-Zittlau Inge (2007), *Handbuch Sprachförderung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wygotski, L. S (1971), *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 3. Aufl. (zit. n. Textor 2006a)

Verzeichnis der Internetquellen

- Abschlussklärung des verbal Workshops des Verbandes für angewandte Linguistik verbal und dem Netzwerk SprachenRechte, die am 08. Dezember 2006 in Klagenfurt unter dem Titel „*Mehrsprachigkeit und Migration. Integration mit oder ohne Herkunftssprache*“ stattfand. [Online: http://community.attac.at/uploads/media/2006.12.08._verbal-Tagung_Abschlusserklaerung_01.pdf, Zugriff 04. Juni 2008]
- Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt (von der 31. UNESCO-Generalkonferenz im November 2001 in Paris verabschiedet.): Definition von Kultur [Online: <http://www.unesco.de/443.html?&L=0>, Zugriff 16. Juli 2008]
- Blank-Mathieu, Margarete (2004), *Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern nichtdeutscher Herkunft*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1293.html>, Zugriff 28. Dezember 2008]
- BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, Zugriff 20. März, 2009]
- Boeckmann, Klaus-Börge (2004), Sprachenpolitik und Integration - Gedanken zur Situation im Burgenland und in Österreich. In: *Sprachenpolitik und Integration. Texte zu den Österreichisch-Niederländisch-Flämischen Sommerkollegs in Stadtschlaining*. [Online: <http://www.ned.univie.ac.at/Data/CMSFILES/FILE/Brochures/PDFWB13.pdf>, Zugriff 07. Juni 2008]
- Breit, Simone (Hrsg.) (2009), Frühkindliche Sprachstandsfeststellung Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam. [Online: <http://www.bifie.at/fsd2008-5>, Zugriff 31. März 2009]
- Cummins (2006), Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for Education? www.iteachilearn.com/cummins (zit. n. Fassmann 2007)
- De Cillia, Rudolf (2008), *Spracherwerb in der Migration*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 3/2008 [Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/info_3_2008.pdf, Zugriff 03. März 2008]
- Europäische Kommission Bildung und Kultur (Hg.) (2006), *Follow-up des Aktionsplans zum Sprachenlernen und zur Sprachenvielfalt*. Vorlage des Nationalen Berichts. Land Austria. [Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report/austria_de.pdf, Zugriff 20. Juni 2008]
- Gombos, Georg (2005), *Sprachliche Frühförderung schon im Vorschulalter im Rahmen einer Förderung individueller Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)*. [Online: http://www.zv-wien.at/download/bildungspolitik_national/20050622_gombos_bildungskonferenz.pdf, Zugriff 26. November 2008]
- Krumm, Hans-Jürgen (2002), „*One sprachen konten wir uns nicht ferstandigen. Ferstendigung ist wichtig*“. *Entwicklungen und Tendenzen in der Sprachlehrforschung im Bereich der Migration und Integration*. [Online: <http://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/critics/KrSu1.pdf>, Zugriff 25. Mai 2009]

- Lengyel, Drorit (2001), *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis*. (Hrsg.: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen - LAGA). Köln. [Online: <http://www.laga-nrw.de/design/laganrw/archiv/09%20buch%20zweisprache-lengyel.pdf>, Zugriff 20. November 2008]
- Moser, Wolfgang (2006), *Sprachenportraits*. SKE Impulse 4. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) Graz: ÖSZ. [Online: http://www.oesz.at/download/publikationen/sprachenportraits_17_12_2007.pdf, S. 80-81, Zugriff 28. Dezember 2008]
- Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“ (2004), [Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf>, Zugriff 12. Juni 2008]
- Pallavicini, Nathalie (2007), Leitfaden „Sprachschatz“ [Online: <http://www.vorarlberg.at/pdf/leitfadensprachschatz.pdf>, Zugriff 08. Jänner 2008]
- Prochazka, Birgit (2008), *Kultursensible Kindergartenpädagogik*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1724.html>, Zugriff 16. Juli 2008]
- Steindl, Maria (2008), *Interkulturelles Lernen – ein Beitrag zur Integration?* [Online: http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_Interkulturelles_Lernen.pdf, S. 8-9, Zugriff 16. Juli 2008]
- Sylva, K./ Melhuish, E./ Sammons, P./ Siraj-Blatchford, I./ Taggart, B. (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final Report*. [Online: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/SSU_FR_2004_01.pdf, Zugriff 25. April 2009]
- Textor, Martin R. (2005), *Kognitive Bildung im Kindergarten*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1278.pdf>, Zugriff 20. November 2008]
- Textor, Martin R. (2006b), *Elternarbeit mit Migrant/innen*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html>, Zugriff 20. Mai 2008]
- Textor, Martin R. (2007), *Bildungspartnerschaft: Sprachkompetenzen gemeinsam mit den Eltern fördern*. [Online: <http://www.heidenheim.de/fileadmin/gb50/fachtagung/doku/Textor.pdf>, Zugriff 10. Oktober 2008]
- United Nations International Children's Emergency Fund, kurz UNICEF (1989), *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. [Online: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf, S. 23, Zugriff 20. März 2009]
- Wiener Kinderfreunde. Presstext: *Der mehrsprachige multikulturelle Kinderfreunde-Kindergarten*. [Online: http://wien.kinderfreunde.at/data/karin/presstext_ih.pdf, Zugriff 18. Juni 2008]

Verzeichnis der Quellen für den Interviewleitfaden

Ulich, Michaela & Oberhuemer, Pamela (2003), Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In: Fthenakis, Wassilios, E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau [u.a]: Herder. S.152-169.

Empfehlungen zur Sprachförderung bei Kindern. [Online: <http://www.sprachheilberater.de/Sprachfoerderung.htm#H%F6renlernen>, Zugriff 7. November 2008]

Homepage der Stadt Ebersbach [Online: <http://www.ebersbach.de/Wie-lernen-Kinder-Sprache-die-Rolle-der-Eltern-beim-Spracherwerb-01.html>, Zugriff 10. November 2008]

Interviewverzeichnis

14.01.2009:

- 0 Interview mit Fr. Kaya,
- 0 Interview mit Fr. Celik
- 0 Interview mit Fr. Yilmaz

21.01.2009:

- 0 Interview mit Hrn. Demir
- 0 Interview mit Hrn. Korkmaz

ANHANG

- o Zusammenfassung
- o Eidesstattliche Erklärung
- o Lebenslauf

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem Thema *„Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten“* und stellt den Versuch dar, Erkenntnisse zu den Einstellungen der Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder zu liefern.

Die genaue Forschungsfrage lautete: „Welche Einstellungen vertreten Eltern türkischer Herkunft zur Sprachförderung ihrer Kinder?“ Diese wurde in vier weitere Untersuchungsfragen unterteilt:

1. Wie verläuft die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern?
2. Welche Sprachvorbilder sind die Eltern für ihre Kinder?
3. Welches Sprachverhalten haben die Eltern?
4. Fördern die Eltern die Sprechfreude ihrer Kinder?

Um diese vier Untersuchungsfragen und letztendlich die übergeordnete Forschungsfrage beantworten zu können, wurden im theoretischen Teil zunächst die Grundlagen zum Thema erörtert. Dazu wurden Begriffe, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Thematik stehen, näher analysiert und ihr Verhältnis zueinander dargestellt. Nachfolgend wurde die kulturelle und sprachliche Heterogenität in Österreich, welche sich durch die Migration ergibt, behandelt.

Des Weiteren wurde auf die Bildungsinstitution Kindergarten eingegangen, indem Sprachförderung als ein Bestandteil des Konzeptes der interkulturellen Erziehung erörtert wurde und Good-Practice-Beispiele zur interkulturellen Erziehung und Sprachförderung in österreichischen Kindergärten angeführt wurden. Nachfolgend wurde eine zukünftige Anforderung an den Kindergarten, nämlich die Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen analysiert.

Im Anschluss daran wurden die Grundlagen zur Sprachförderung erörtert. Nach einer Beschäftigung mit dem Begriff „Sprachförderung“ und der Ausgangslage wurde der Spracherwerb in detaillierter Form dargestellt. Es wurde hierbei ausführlich auf den Erst- und Zweitspracherwerb eingegangen und versucht, die Bedeutung der Erstsprache beim Erwerb einer zweiten Sprache herauszuarbeiten.

Was die Sprachförderung im Kindergarten betrifft, so wurde die Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern und die Rolle der KindergartenpädagogInnen dargestellt. Nachfolgend wurde dann die Sprachförderung durch die Eltern ausführlich behandelt. Hierbei wurde zunächst die Rolle der Familie analysiert. Des Weiteren wurde dann auf die Eltern als Sprachvorbilder und deren Sprachverhalten eingegangen. Abschließend wurde die Förderung der Sprechfreude detailliert dargestellt.

Aufbauend auf den im theoretischen Teil gewonnen Erkenntnissen folgt im praktischen Teil eine empirische Untersuchung zu den Einstellungen der Eltern. Dazu wurde ein niederösterreichischer Kindergarten ausgewählt und fünf Elternteile türkischer Herkunft

wurden anhand von Leitfadeninterviews befragt. Die gewonnenen Daten wurden nach den Prinzipien der qualitativen Forschung analysiert und interpretiert.

Die Erkenntnisse zu den einzelnen Untersuchungsschwerpunkten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Kooperation zwischen dem Kindergarten und den Eltern verläuft einwandfrei.
2. Die Eltern sind bewusste, gehaltvolle und positive Sprachvorbilder für ihre Kinder.
3. Die Eltern haben ein förderliches Sprachverhalten.
4. Die Eltern fördern die Sprechfreude ihrer Kinder.

Als Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass die befragten Eltern eine äußerst positive Einstellung zur Sprachförderung ihrer Kinder vertreten.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ort, Datum

Unterschrift

Lebenslauf

Name: Petra Wallner

Geburtsdatum: 24.04.1986

Geburtsort: Oberwart

Name der Eltern: Harald Wallner,
Gertraud Wallner, geborene Friedel

Geschwister: Martin

Staatsbürgerschaft: Österreich

Bildungsweg:

1992 - 1996 Volksschule Rettenbach

1996 - 2004 Bundesgymnasium in Oberschützen;

Studium:

2004 - 2009 Lehramtsstudium:
1. Unterrichtsfach: Germanistik
2. Unterrichtsfach: Psychologie u. Philosophie
Universität Wien

2006 - 2009 Diplomstudium Deutsche Philologie
Universität Wien

2007 - 2009 Universitätslehrgang Ethik
Universität Wien

