



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Sprachförderung im russisch-deutsch bilingualen  
Kindergarten.  
Fallstudie am Beispiel des Wiener Privatkinder Gartens  
Multika

Verfasserin

Susanna Huber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Juni 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 243 361

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Slawistik/Russisch

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. o. Prof. Mag. Dr. Michael Moser

## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken, die mich während meiner Arbeit unterstützten:

- ❖ meinen Eltern, die mich immer unterstützen und besonders meiner Mama für die Zeit und Mühe, die sie zum Korrekturlesen aufgebracht hat,
- ❖ Herrn Prof. Moser für die Betreuung meiner Arbeit,
- ❖ meiner Schwester Elisabeth und meiner Studienkollegin und Freundin Sophie für die emotionale Unterstützung,
- ❖ dem Verein Multika, sowie den Pädagoginnen und Kindern der Multika-Kindergärten II und III, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Bilingualismus .....</b>	<b>6</b>
2.1. Definitionen .....	7
2.1.1. Bilingualismus .....	7
2.1.2. Erläuterung einzelner Begriffe .....	9
2.2. Arten von Bilingualismus .....	10
2.2.1. Kompetenz (relative competence) .....	11
2.2.2. Kognitiver Aufbau (cognitive organisation) .....	11
2.2.3. Alter (age of acquisition) .....	13
2.2.4. Exogenität (exogeneity) .....	13
2.2.5. Sozio-kultureller Status, Sprachprestige (social cultural status) .....	13
2.2.6. kulturelle Identität (cultural identity) .....	14
2.3. Sprachentwicklung .....	15
2.3.1. Erstspracherwerb .....	15
2.3.2. Zweitspracherwerb .....	19
2.3.2.1. Die Identitätshypothese .....	20
2.3.2.2. Kontrastivhypothese .....	20
2.3.2.3. Monitor-Theorie .....	21
2.3.2.4. Interlanguage-Hypothese .....	22
2.4. Sprachliche Besonderheiten .....	22
2.4.1. Sprachtrennung .....	23
2.4.1.1. Ein-System-Hypothese .....	23
2.4.1.2. Zwei-System-Hypothese .....	24
2.4.2. Sprachwechsel .....	25
2.4.2.1. Code-switching und code-mixing .....	25
2.4.2.2. Transferenz .....	28
<b>3. Erziehung zweisprachiger Kinder .....</b>	<b>32</b>
3.1. Der (mehrsprachige) Kindergarten .....	32
3.1.1. Der Wiener Bildungsplan .....	33
3.1.1.1. Kompetenzen des Kindes .....	33
3.1.1.2. Grundprinzipien des Kindergartens .....	34
3.1.1.3. Methoden der Kindergartenpädagogik .....	37
3.1.2. Bedeutung mehrsprachiger Kindergärten .....	39
3.1.2.1. Ort des frühen Fremdspracherwerbs .....	40
3.1.2.2. Ort interkultureller Erziehung .....	40
3.1.2.3. Ort der Sprachbegegnung und Sprachbewahrung .....	41
3.1.2.4. Ort der Vorbereitung auf die Schule .....	42
3.2. Methoden bilingualer Erziehung .....	43
3.2.1. In der Familie .....	43
3.2.2. Im Kindergarten .....	46
3.2.2.1. Rolle der Kindergartenpädagogen/-innen .....	47
3.2.2.2. Modelle bilingualer Erziehung .....	49
3.2.2.2.1. Bereicherungs- und Immersionsmodelle .....	50

3.2.2.2.2. Übergangs-, Submersions-, Assimilationsmodelle .....	50
3.2.2.2.3. Spracherhaltungs-, Sprachschutz-, Emanzipationsmodelle.....	50
3.2.2.2.4. 1+1 Fördermodell .....	52
<b>4. Sprachförderung im bilingualen Kindergarten.....</b>	<b>54</b>
4.1. Aufgaben und Ziele bilingualer Sprachförderung .....	56
4.2. Wer wird gefördert?.....	59
4.2.1. Kindergartenanfänger/-innen.....	59
4.2.2. Kinder mit leichter Sprachentwicklungsverzögerung .....	60
4.2.3. Kinder mit Sprachentwicklungsstörung .....	60
4.2.4. Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache .....	60
4.2.5. Kinder im letzten Kindergartenjahr.....	61
4.3. Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen .....	62
4.3.1. Sprachliches Vorbild .....	62
4.3.2. Beobachten und Dokumentieren .....	64
4.4. Elternarbeit – Elternpartizipation .....	66
4.5. Spiele zur Sprachförderung bilingualer Kinder.....	68
4.5.1. Allgemein sprachfördernde Tätigkeiten .....	69
4.5.1.1. Das Gespräch.....	69
4.5.1.2. Erzählen und Vorlesen .....	70
4.5.1.3. Reime, Singspiele und Handpuppen .....	71
4.5.2. Spezifische Sprachspiele .....	72
4.5.2.1. Ausbau des Wortschatzes .....	72
4.5.2.2. Grammatik.....	74
4.5.2.2.1. Förderung der Grammatik: Erstsprache Deutsch .....	75
4.5.2.2.2. Förderung der Grammatik: Zweitsprache Deutsch .....	76
4.5.2.3. Kommunikationsfähigkeit .....	76
4.5.2.4. Aussprache .....	77
<b>5. Das Kindergartenkonzept Multika .....</b>	<b>80</b>
5.1. Multika II.....	81
5.1.1. Zielsetzung .....	82
5.1.1.1. Pädagogisches Konzept.....	82
5.1.1.2. Sprachdidaktisches Konzept.....	83
5.1.2. Rahmenbedingungen .....	86
5.1.2.1. Kinder .....	86
5.1.2.2. Personal .....	86
5.1.2.3. Tagesablauf .....	86
5.1.2.4. Räumlichkeiten.....	87
5.1.3. Erfolge/Veränderungen/Zukunft .....	88
5.2. Multika III .....	89
5.2.1.1. Pädagogisches Konzept.....	89
5.2.1.2. Sprachdidaktisches Konzept.....	89
5.2.2. Rahmenbedingungen .....	90
5.2.2.1. Kinder .....	90
5.2.2.2. Personal .....	90
5.2.2.3. Tagesablauf .....	90
5.2.2.4. Räumlichkeiten.....	91
5.2.3. Erfolge/Veränderungen/Zukunft .....	92

<b>6. Sprachförderung im Kindergarten Multika .....</b>	<b>92</b>
6.1. Angewandte Methodologie .....	92
6.1.1. Qualitative Methoden .....	92
6.1.2. Qualitative Studie .....	93
6.1.2.1. Fallstudie .....	93
6.1.2.2. Beobachtung .....	93
6.1.2.3. Qualitatives Interview .....	95
6.2. Auswertung der Fallstudie.....	96
6.2.1. Aufgaben und Ziele bilingualer Sprachförderung.....	96
6.2.2. Wer wird gefördert? .....	97
6.2.3. Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen.....	98
6.2.4. Elternarbeit – Elternpartizipation .....	100
6.2.5. Spiele zur Sprachförderung bilingualer Kinder.....	101
<b>7. Interpretation.....</b>	<b>107</b>
7.1. Multika als Institution sprachlicher Förderung: Bestehendes und zu Optimierendes	107
7.1.1. Verbesserungen des sprachlichen Vorbilds.....	110
7.1.2. Beobachtung und Dokumentation .....	113
7.1.3. Vorschulförderung.....	114
7.1.4. Umsetzung des Wiener Bildungsplans .....	115
7.2. Die Problematik in der Zielsetzung Multikas.....	117
7.2.1. Ausgeglichenheit der Sprachen .....	117
7.2.2. Lösungsansätze.....	118
<b>8. Abschließender Kommentar.....</b>	<b>120</b>
<b>9. Zusammenfassung in deutscher Sprache .....</b>	<b>122</b>
<b>10. Резюме на русском языке.....</b>	<b>123</b>
<b>11. Bibliographie.....</b>	<b>129</b>
<b>12. Anhang.....</b>	<b>137</b>
12.1. Pädagogisches Konzept Multika .....	137
12.2. Beobachtungsbogen Multika II .....	137
12.3. Lebenslauf .....	144

## **1. Einleitung**

Der Titel meiner Diplomarbeit lautet „Sprachförderung im russisch-deutsch bilingualen Kindergarten. Fallstudie am Beispiel des Privatkinder Gartens Multika“. Begründet wird dieser zum einen durch mein großes Interesse an der Problematik von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft und zum anderen durch die Aktualität des Themas. Schon seit den 90er Jahren, genauer seit 1995, bemüht sich die Europäische Union besonders um die Förderung von Mehrsprachigkeit. Ende 2007 wurde das Projekt LIGHT ins Leben gerufen, das sich mit der Förderung mehrsprachiger Kindergärten in 5 EU-Mitgliedsstaaten beschäftigt. Innerhalb der letzten 2 Jahre konnten in Deutschland, Finnland, Frankreich, Österreich und Zypern Konzepte erarbeitet werden, die mit bereits bestehenden Organisationen und Vereinen umgesetzt wurden. In Österreich wurden seit September 2009 drei Kindergärten eröffnet, die unter dem Namen Multika I-III Kindern die Möglichkeit geben Russisch, Deutsch und Englisch im Rahmen eines pädagogischen Programms zu erlernen. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die russisch-deutschen Kindergartengruppen in Multika II und III gelegt und dabei die Fremdsprache Englisch, die lediglich 3h/Woche praktiziert wird, außer Acht gelassen. Daher werden die Begriffe Bilingualismus/bilingual und Multilingualismus/multilingual übereingestimmt, u.a. auch weil die Problematik, die hier geschildert werden soll auf beide Begriffe gleichermaßen zutrifft.

Um einen Einblick in die Bilingualismusforschung zu geben wird in Kapitel 2. die Problematik der Definition, andere Begriffe, wie Erstsprache, Muttersprache, etc. und die Arten von Bilingualismus erläutert. Des Weiteren kann auf eine Einführung in die Sprachentwicklung und damit in Erst- und Zweitspracherwerb nicht verzichtet werden. Zu guter Letzt werden die sprachlichen Besonderheiten Bilingualer, wie Sprachtrennung und Sprachwechsel erörtert. Unter Letzteres fällt ebenfalls die Diskussion über die Unterschiede und Definitionen von Sprachwechsel (code-switching) und Sprachmischung (code-mixing), sowie eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Transferenzen.

Kapitel 3. soll danach die Erziehung Zweisprachiger anhand des Wiener Bildungsplans erläutern und Methoden bilingualer Erziehung in Familie und Kindergarten erklären. Dabei wird vor allem die Rolle des Kindergartenpädagogen/der Kindergartenpädagogin verdeutlicht.

Im letzten Kapitel des Theorieteils, Kapitel 4., wird dann auf die Sprachförderung im bilingualen Kindergarten eingegangen, wobei Aufgaben und Ziele definiert werden,

geklärt wird wer überhaupt gefördert wird, welche speziellen Aufgaben auf die Pädagogen/-innen und die Eltern zukommen und schließlich spezielle sprachfördernde Spiele und Tätigkeiten vorgestellt werden. Letztere werden in Spiele für den Ausbau des Wortschatzes, der Grammatik, der Kommunikationsfähigkeit und der Aussprache gegliedert.

Daraufhin folgt der praktische Teil der Arbeit, indem zuerst die Kindergärten Multika II und III vorgestellt werden (Kapitel 5.). Dabei wird das pädagogische und sprachdidaktische Konzept dargelegt und die Rahmenbedingungen, wie Tagesablauf, Personal und Kinder beschrieben. Anschließend wird in Kapitel 6.1. die in der Untersuchung angewandte Methodologie dargelegt und die verwendeten Instrumente, Beobachtung und Befragung, definiert. Der zweite Teil des 6. Kapitels behandelt die Analyse der Daten anhand der in Kapitel 4. erarbeiteten Aspekte.

Schlussendlich wird in Kapitel 7. die Auswertung interpretiert, wobei zwei Fragen diskutiert werden, nämlich die ursprüngliche Forschungsfrage: „Inwiefern fördert der Kindergarten Multika die Sprache der Kinder im russisch-deutschsprachigen Kindergarten?“ und eine weitere Frage, die während der Untersuchung relevant wurde: „Wie ist eine ausgeglichene bilinguale Sprachförderung in Multika III möglich, wenn 80% der Kinder nicht bilingual, sondern „nur“ russischsprachig sind?“

Ziel der Arbeit ist es, die Sprachförderung im Kindergarten Multika zu untersuchen und gegebenenfalls Vorschläge zur Verbesserung zu unterbreiten, was ebenfalls in Kapitel 7. erfolgt.

## 2. Bilingualismus

Die Bilingualismusforschung versucht seit über 60 Jahren den Begriff des Bilingualismus bzw. der Zweisprachigkeit einzugrenzen und zu definieren (Boeckmann, 1997, S. 26). Die Schwierigkeit in der Definition liegt darin, dass die Erforschung nicht nur in den verschiedensten Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Linguistik, u.a.) (Hamers, 2000, S. xi), sondern auch aufgrund verschiedenster (sozialer, situativer, kultureller) Bedingungen erfolgte (Boeckmann, 1997, S. 26).

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben Forscher/-innen unterschiedlicher Disziplinen, wie beispielsweise Ronjat (1913) und Leopold (1939-1949), die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder. Aber auch vergleichende psychometrische Studien bilingualer und monolingualer Kinder wurden durchgeführt. Basierend auf diesen Studien wurde die zweisprachige Erziehung strikt abgelehnt, da eine Entwicklungsverzögerung der bilingualen Kinder im Gegensatz zu ihren monolingualen Mitschülern beobachtet werden konnte (Hamers, 2000, S. 50).

Diese Meinung wurde noch bis in die 60er und 70er Jahre vertreten (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 11).

Auch der deutsche Sprachwissenschaftler Leo Weisgerber beschreibt 1966 in seinem Artikel die Nachteile eines frühen Zweitspracherwerbs:

„[...] großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, [...]“ (Weisgerber 1966 zit. nach Lambeck 1984, 14)

Heute findet man eine Fülle an Literatur zu diesem Thema. Dabei handelt es sich ebenfalls um Sprachbiographien, jedoch um weitaus detailliertere und wissenschaftlichere (Hamers, 2000, S. 51) als jene zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Kielhöfer/Jonekeit 1995-2004; Taeschner 1983), linguistische Studien (Pabst 2007; Anstatt 2007, u.a.), pädagogische Ratgeber (Baker 1995, Nauwerck 2005; Triarchi-Herrmann 2003, u.a.), Sekundärliteratur (Baker 1998/ 2000, Skutnabb-Kangas 1981; Hamers/Blanc 2000, Klein 1992, u.a.) und kritische Betrachtungen zur Bilingualismusforschung (Lembeck 1985; Gogolin 2009, u.a.).

## 2.1. Definitionen

### 2.1.1. Bilingualismus

Genauso zahlreich wie die Aufsätze, Artikel und Bücher über Bilingualismus sind auch die Definitionen dieses Terminus. Denn aufgrund der Interdisziplinarität, die in diesem Bereich vorherrscht, wird auch die Definition von Bilingualismus nach Notwendigkeit der forschenden Disziplin (Psychologie, Soziologie, Linguistik) angepasst (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 81).

Grundlegend ist zwischen *gesellschaftlichem* und *persönlichem Bilingualismus* zu unterscheiden. Von gesellschaftlichem Bilingualismus wird gesprochen, wenn die Sprache eine gewisse gesellschaftliche Bedeutung erhält; d.h. vermehrt in öffentlichen Situationen verwendet wird. Die häufigste Form ist die Diglossie, wie sie zum Beispiel in Südtirol zu beobachten ist. Der persönliche Bilingualismus, also die Zweisprachigkeit eines Individuums, ist hierbei Voraussetzung für ein Zusammenhalten der beiden Sprachgemeinschaften (Boeckmann, 1997, S. 26).

Ähnlich werden die Begriffe Bilingualismus und Bilingualität in Bezug auf die Gesellschaft und das Individuum bei Hamers/Blanc (2000) definiert:

„The concept of bilingualism refers to the state of a linguistic community in which two languages are in contact with the result that two codes can be used in the same interaction and that a number of individuals are bilingual [...]; but it also includes the concept of bilinguality (or individual bilingualism). Bilinguality is the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication; [...]” (Hamers, 2000, S. 6).

Die verschiedenen Definitionsmöglichkeiten hat Skutnabb-Kangas (1981)<sup>1</sup> zusammengefasst, wobei er 4 Kriterien hervorhebt:

Psychologen/-innen oder auch Psycholinguisten/-innen, die sich vor allem mit Zweisprachigkeit ab der Geburt beschäftigen, zählt 1) der *Ursprung (origin)* als wichtigstes Kriterium für die Definition von Bilingualismus.

Soziologen/-innen erforschen zum einen den Umgang mit zwei Sprachen, und zum anderen beobachten sie die Reaktionen des Umfelds. Damit stehen für sie die Kriterien 2) *Funktion* und 3) *Einstellung (attitude)* im Mittelpunkt.

---

<sup>1</sup> Tove Skutnabb-Kangas ist eine führende skandinavische Linguistin und Pädagogin auf dem Gebiet der Zweisprachigkeit; besonders in Bezug auf Sprecher/-innen von Minderheitensprachen und die damit verbundenen Vorurteile (Skutnabb-Kangas, 2010).

Ein Kriterium, auf dem die Definitionen der Linguisten/-innen basieren, ist 4) die *Kompetenz* Bilingualer, die oft durch den Grad der Bilingualität bestimmt ist. Einigen Definitionen lassen sich auch zwei Kriterien zuordnen, meist sind dies Funktion und Kompetenz (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 81).

Der Grad der Sprachbeherrschung ist ein wesentlicher Bestandteil einiger Definitionen. Bloomfield (1935) definiert zum Beispiel Bilingualismus als „the native-like control of two languages“ (zit. nach Hamers 2000, 6). Kritik kann hier an dem Begriff *native-like* geübt werden, der nicht eindeutig definiert wird. Einen ebenfalls hohen Grad an Sprachbeherrschung setzt Blocher (1982) voraus:

“Unter Zweisprachigkeit ist die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften zu verstehen, in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist oder mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird oder in welcher man denkt“ (zit. nach Fthenakis 1985, 16).

Im Gegensatz zu diesen Definitionen beschreibt MacNamara (1967) einen Bilingualen als jemanden, der eine zweite Sprache nur minimal und mindestens in einem Bereich (Hörverständnis, Lesen, Schreiben, Sprechen) beherrscht (Hamers, Blanc 2000: 6). An diesen Beispielen wird ersichtlich, inwieweit die Definitionen differenzieren. In vorliegender Arbeit sollen aber nicht alle Versuche aufgelistet werden. Hier soll auf die Werke von Skutnabb-Kangas (1981) und Boeckmann (1997) verwiesen werden, die jeweils einen guten Überblick verschaffen, wie folgende Tabelle zeigt:

<i>Criterion</i>	<i>The mother tongue is the language</i>	<i>A speaker is bilingual who</i>
<i>Origin</i>	first learned (the speaker has established her first lasting linguistic contacts in)	a. has learnt two languages in the family from native speakers from the beginning b. has used two languages in parallel as means of communication from the beginning
<i>Competence</i> level of proficiency command	best known	a. complete mastery of two languages b. native-like control of two languages c. equal mastery of two languages d. can produce complete meaningful utterance in the other language e. has at least some knowledge and control of the grammatical structure of the other language f. has come into contact with another language
<i>Function</i> use	most used	uses (or can use) two languages (in most situations) (in accordance with her own wishes and the demands of the community)
<i>Attitudes</i> identity and identification	a. identified with by self (internal identification)  b. identified by others as a native speaker of (external identification)	a. identifies herself as bilingual/with two languages and/ or two cultures (or parts of them) b. is identified by others as bilingual/ as a native speaker of two languages

Tab. 1 (Skutnabb-Kangas, 1981, S. 91)

Eine eindeutige Definition des Terminus Bilingualismus ist kaum möglich. Je nach Disziplin und Forschungsgebiet kann der Begriff interpretiert und eingegrenzt werden. Grundsätzlich geht die Meinung der Verfasserin aber mit Triarchi-Herrmann (2003, 20) konform, die eine Person dann als zweisprachig betrachtet, „wenn sie über die Fähigkeit verfügt, sich ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen mündlich oder auch schriftlich ausdrücken zu können.“

Da sich in dieser Arbeit die Zweisprachigkeit auf Kinder im Kindergartenalter (3-6/7 Jahre) (BmWFJ, 2010) bezieht, ist es besonders wichtig zu klären, welche Arten von Bilingualismus auftreten und welche davon auf die genannte Zielgruppe zutreffen.

### **2.1.2. Erläuterung einzelner Begriffe**

#### Erstsprache - Muttersprache – Vatersprache

Der Verwendung des Terminus *Muttersprache* ist in der Literatur viel diskutiert. Skutnabb-Kangas (1981) und Fthenakis (1985) schreiben dem Begriff kognitive und soziale Bedeutung zu. Skutnabb-Kangas versucht den Terminus variabel anhand der Kriterien Herkunft, Kompetenz, Funktion/Gebrauch und Einstellung zu definieren. Als Synonym zu Muttersprache wird oft der Begriff *Erstsprache* verwendet.

Die *Erstsprache* (L1) bezeichnet die Sprache, die ein Kind als erstes, also in den ersten Lebensjahren, erwirbt. Da die *Erstsprache* aber nicht immer zwangsweise die Sprache der leiblichen Mutter ist, wird in der neueren Literatur der Terminus *Erstsprache* bevorzugt. Darauf verweisen auch äquivalente Begriffe aus anderen Sprachen. Im Englischen wird neben *mother tongue* auch *native language* und *first language* verwendet. Das Russische verzichtet ganz auf einen Bezug zur Mutter, so heißt es wörtlich *родной язык*, also eigene oder Heimatsprache, und „Muttersprachler“ wird im Russischen mit *носитель языка*, also Sprachträger, ausgedrückt (Pabst, 2007, S. 19).

Beim bilingualen *Erstspracherwerb* werden zwei *Erstsprachen* gleichzeitig erlernt. In diese Fall wird *Muttersprache*, für die Sprache der Mutter, und *Vatersprache*, für die des Vaters, verwendet (ebd.: 20). Sie werden in der Literatur im Allgemeinen mit L1<sub>1</sub> und L1<sub>2</sub> abgekürzt (Boeckmann, 1997, S. 24).

## Zweitsprache – Fremdsprache

Als *Zweitsprache* (L2) wird jene Sprache bezeichnet, die man zeitlich nach der Erstsprache erwirbt. Kinder können erst frühestens nach Vollendung des 3. Lebensjahres eine L2 erwerben, da zuvor noch von simultaner Zweisprachigkeit, also dem Erwerb zweier Erstsprachen, gesprochen wird (Pabst, 2007, S. 21).

Als *Fremdsprache* (F1, F2, etc.) wird eine zweite oder weitere erlernte Sprache bezeichnet, wenn sie auf eine Unterrichtssituation beschränkt ist bzw. im Alltag des Sprechers keine Rolle spielt (Boeckmann, 1997, S. 24f). Mehr dazu in Kapitel 1.2.

## Familiensprache – Umgebungssprache

Für eine bilinguale Erziehung ist des Weiteren eine Unterscheidung von *Familiensprache* und *Umgangssprache* notwendig.

Als Familiensprache wird die Sprache bezeichnet, die innerhalb der Familie gesprochen wird. Die Umgangssprache bezeichnet die Sprache, die in der Umgebung gesprochen wird, etwa Deutsch in Österreich oder Russisch in Russland (Pabst, 2007, S. 20).

Wenn zum Beispiel in einer Familie, die in Österreich lebt, die Muttersprache Deutsch und die Vatersprache Russisch ist, die Eltern aber in Russisch kommunizieren, dann ist die Familiensprache Russisch und die Umgebungssprache Deutsch.

Lernt das Kind von Geburt an beide Sprachen, so hat es 2 Erstsprachen (L1<sub>1</sub>+L1<sub>2</sub>), Russisch und Deutsch. Erlernt es, zum Beispiel in der Schule, Englisch, ist diese die erste Fremdsprache (F1).

## **2.2. Arten von Bilingualismus**

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb ist die Tatsache, dass es verschiedene Formen von Bilingualismus gibt, die sich individuell auf das Sprachverhalten Bilingualer auswirken (Pabst, 2007, S. 17). In den meisten Werken, die sich mit der Definition von Bilingualismus beschäftigen, werden auch Dimensionen von Zweisprachigkeit erörtert (Baker 1998, Boeckmann 1997, Fthenakis 1985, Klein 1992, Pabst 2007, Skutnabb-Kangas 1981, u.v.m.).

Hamers/Blanc (2000) geben einen guten Überblick, indem sie 6 Dimensionen erläutern, welche die Arten des Bilingualismus zusammenfassen.

### **2.2.1. Kompetenz (relative competence)**

Damit wird die Kompetenz bezeichnet, welche Bilinguale in zwei Sprachen besitzen. Hamers/ Blanc (2000) unterscheiden zwei Typen, den *balanced* ( $L1_1=L1_2$ ) und den *dominant type* ( $L1_1>L1_2$  oder  $L1_2>L1_1$ ). Ersterer ist in beiden Sprachen gleich kompetent, beim dominanten Typ ist eine Sprache *stärker* als die andere, *schwache* Sprache. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass die Kompetenz in der schwächeren Sprache nicht ebenfalls sehr hoch sein kann (Hamers, 2000, S. 27).

Es kommt sehr selten vor, dass Zweisprachige beide Sprachen wirklich gleich gut beherrschen. Die Gründe, warum eine Sprache meist dominanter ist als die andere, hängen von der Intensität der sprachlichen Reize, der Gebrauchsmöglichkeiten und auch soziokultureller Faktoren (z.B.: Sprachprestige) ab. Gefühle und Einstellungen spielen dabei eine große Rolle. Wird zum Beispiel die Sprache der Mutter vom Vater nicht wertgeschätzt, kann dadurch auch das Kind eine negative Einstellung zu dieser Sprache entwickeln (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 35f).

Ein weiterer Grund für das Aufkommen einer dominanten Sprache ist die Sprachentwicklung. Oft erwerben zweisprachige Personen in bestimmten Erlebnisbereichen und Themen einen differenzierteren Wortschatz. Dies kann dazu führen, dass sie sich in der anderen Sprache bei diesen Themen unsicher fühlen und eine Sprache bevorzugen (ebd., 36).

Im Leben Zweisprachiger muss aber nicht immer die gleiche Sprache die Starke bzw. Schwache sein. Kommt es zum Beispiel zu Veränderungen, wie eine längere Reise in ein Land, indem die schwache Sprache gesprochen wird, kann diese dadurch zur starken Sprache werden (Kielhöfer, 2004, S. 12).

### **2.2.2. Kognitiver Aufbau (cognitive organisation)**

In diesem Punkt wird nicht die Kompetenz Bilingualer behandelt, sondern die Art und Weise wie deren inneres Lexikon aufgebaut ist. Hierbei unterscheiden Weinreich (1953) und Ervin/Osgood (1954) zwei Typen von Bilingualismus.

Beim *gemischten* oder *zusammengesetzten* Bilingualismus wendet der Sprecher/die Sprecherin die Regeln und Normen einer Sprache auf die andere an. Beide Sprachen sind also als Mischsystem gespeichert.

*Koordinierter* Bilingualismus bezeichnet die Trennung zweier linguistischer Systeme. (Boeckmann 1997, 29; Hamers/Blanc 2000, 27). Dieser entsteht, wenn die Sprachen in verschiedenen Kontexten erworben wurden, d.h. eine strenge funktionale Differenzierung eingehalten wird (Klein, 1992, S. 24).

zusammengesetzter B. (compound)	koordinierter B. (coordinate)	untergeordneter B. (subordinate)
<p style="text-align: center;">„Stuhl“ – „стул“            /ftu:l/      /stu:l/</p>	<p style="text-align: center;">„Stuhl“ – „стул“            /ftu:l/      /stu:l/</p>	<p style="text-align: center;">„Stuhl“            /ftu:l/                         /stu:l/</p>

Tab. 2 (Weinreich, 1953, S. 24)

Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass beim *gemischten/zusammengesetzten* Bilingualismus 2 Sets linguistischer Zeichen (/ftu:l, /stu:l) mit nur 1 Set von Bedeutung („Stuhl“ – „стул“) assoziiert werden. Beim *koordinierten* Bilingualismus entsprechen die 2 Sets Zeichen auch 2 Sets von Bedeutung (Hamers, 2000, S. 27).

Der *untergeordnete* Bilingualismus wird meist mit dem späten Zweitspracherwerb (s.h. Kapitel 1.3.) in Verbindung gebracht, da Erwachsene eine L2 meist durch ihre L1 lernen (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 54). In der neueren Literatur wird dieser jedoch nicht wie bei Weinreich als dritte Form von Bilingualismus, sondern als Unterform des koordinierten Bilingualismus betrachtet (Klein, 1992, S. 24).

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf die Art und Weise wie eine Zweitsprache erworben wird. Klein (1992) erläutert, dass *ungesteuerter ZSE* der Erwerb einer L2 in der alltäglichen Kommunikation ist, „der sich naturwüchsig vollzieht und ohne systematische intentionale Versuche, diesen Prozeß [sic!] zu steuern“ (Klein, 1992, S. 28). Daher wird er auch oft als *natürlicher ZSE* bezeichnet (Boeckmann 1997, 29; Pabst 2007, 18). Als *gesteuerter* (Klein, 1992, S. 31) oder auch *kultureller ZSE* (Boeckmann 1997, 29; Pabst

2007, 18) wird dagegen der Erwerb in einem institutionellen Rahmen, d.h. durch strukturellen Unterricht wie beispielsweise in der Schule, bezeichnet (Pabst, 2007, S. 18). Merten (1997, 66) weist diesbezüglich darauf hin, dass diese Trennung kaum strikt eingehalten werden kann. Denn zum einen gibt es im ZSE Steuermechanismen, wie zum Beispiel Korrekturen und Hinweise auf grammatische Regeln, die ohne Unterricht erfolgen, und zum anderen sind natürliche, ungesteuerte Phasen im Fremdsprachenunterricht durchaus üblich.

### **2.2.3. Alter (age of acquisition)**

Das Alter ist ein wichtiges Kriterium im Zweitspracherwerb. Zum einen wird zwischen *simultanem (simultaneous)* und *sukzessivem (consecutive)* Bilingualismus unterschieden. Eine *simultane* Zweisprachigkeit kommt nur dann vor, wenn ein Kind von Geburt an zwei Sprachen als Erstsprache erwirbt ( $L_1+L_2$ ). Erwirbt es eine L2 erst frühestens nach Vollendung des 3. Lebensjahres spricht man von *sukzessiver* Zweisprachigkeit, da bis zu diesem Alter ein Kind das System der Erstsprache weitgehend etablieren kann ( $L_1+L_2$ ) (Hamers/Blanc 2000, 28; Triarchi-Herrmann 2003, 23).

Hamers/Blanc betonen dabei, dass die Begriffe *simultaneous (early or infant)* und *consecutive bilinguality* ausschließlich für den Zweitspracherwerb in der Kindheit gebraucht werden. Für späteren ZSE verwenden sie *adolescent* und *adult bilinguality* (Hamers, 2000, S. 26).

### **2.2.4. Exogenität (exogeneity)**

Hier unterscheiden Hamers/Blanc zwischen *endogenem* und *exogenem* Bilingualismus. Als *endogene* Sprache bezeichnen sie eine Sprache, die als Muttersprache in einer Gemeinschaft genutzt wird, aber nicht unbedingt auch für institutionelle Zwecke (Bestehen einer L2 Gemeinschaft). Eine *exogene* Sprache wird institutionell benutzt, ist aber nicht die Sprache des Landes bzw. der Gemeinschaft (Französisch oder Englisch in Teilen Afrikas) (Hamers, 2000, S. 29).

### **2.2.5. Sozio-kultureller Status, Sprachprestige (social cultural status)**

Diese Form bezieht sich also auf die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Je nach sozialem Status der Sprachen in der Gemeinschaft, entwickelt auch das Kind ein

Verhältnis zur jeweiligen Sprache. Sind beide zu erwerbenden Sprachen im sozialen Umfeld des Kindes anerkannt, können sich auch beide Sprachen gut entwickeln. (Hamers, 2000, S. 29). Meistens handelt es sich dabei um etablierte Sprachen, wie Englisch und Französisch. Kinder, die ein gutes Verhältnis zu beiden Sprachen pflegen und sich damit auch kognitiv besser entwickeln können, werden als *additiv Zweisprachige* bezeichnet (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 26).

Bei *subtraktiver Zweisprachigkeit* hingegen kommt es durch mangelndes Sprachprestige zu negativen Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung, wie eine verzögerte Sprachentwicklung, emotionale Probleme, u.a. Meist handelt es sich dabei um Migrantenkinder, deren Sprache im Gastland nicht geschätzt wird.

Eine Extremform der subtraktiven Zweisprachigkeit ist der *Semilingualismus* (doppelte Halbsprachigkeit), der dann vorliegt, wenn ein Kind weder die eine noch die andere Sprache richtig lernt (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 28f).

#### **2.2.6. kulturelle Identität (cultural identity)**

Bilinguale können auch anhand ihrer kulturellen Identität charakterisiert bzw. differenziert werden. Wenn sich ein Zweisprachiger oder eine Zweisprachige mit beiden Kulturen, deren Sprachen er bzw. sie spricht, identifiziert, ist er bzw. sie nicht nur bilingual, sondern auch bikulturell. Das ist aber nicht unbedingt immer der Fall. Denn eine hohe sprachliche Kompetenz bedeutet keineswegs, dass auch eine kulturelle Identität besteht. Hamers/Blanc unterscheiden vier Typen:

a) *bicultural bilinguality*: wie oben schon erwähnt, identifiziert sich eine zweisprachige Person mit beiden Kulturen der zwei Sprachen. b) *monocultural bilinguality*: identifiziert sich nur mit einer Kultur, nämlich der von L1/L1<sub>1</sub>. c) *acculturated bilinguality*: identifiziert sich nur mit einer Kultur, nämlich mit der von L2/L1<sub>2</sub>. d) *deculturated bilinguality*: gibt die L1/L1<sub>1</sub>- Kultur auf und kann sich aber auch nicht mit L2/L1<sub>2</sub>- Kultur identifizieren (Hamers, 2000, S. 30).

Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders Punkt 1.2.3. Alter und 1.2.5. Sprachprestige relevant, da bei den Kindern in den MULTIKA Kindergärten diese Formen für die Art der Förderung eine wichtige Rolle spielen.

## **2.3. Sprachentwicklung**

Die sprachliche Entwicklung eines bilingualen Kindes unterscheidet sich im Wesentlichen nicht von der eines monolingualen Kindes. Es muss beim Zweitspracherwerb jedoch differenziert werden zwischen 1) *bilingualem Erstspracherwerb* (= simultaner B.), 2) *frühem Zweitspracherwerb* und 3) *spätem Zweitspracherwerb* (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 49).

1) ist gleichzusetzen mit simultanem Bilingualismus (siehe Kapitel 1.2.3.). Dies trifft auf all jene Kinder zu, welche seit ihrer Geburt zwei Sprachen erwerben (ebd., 49f).

2) bezeichnet den Erwerb einer L2 nach dem 3. Lebensjahr, aber noch vor Eintreten der Pubertät. In dieser Phase sind die grundlegenden Strukturen einer Sprache, wie Grundwortschatz und Grundstrukturen von Grammatik, Morphologie und Lautverbindungen, schon etabliert (ebd., 53). Dieser wird auch als sukzessiver, kindlicher Bilingualismus bezeichnet (Anstatt, 2007, S. 140).

3) Wenn eine Person eine L2 erst im Erwachsenenalter erwirbt, spricht man von spätem Zweitspracherwerb (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 54).

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf den Fördermöglichkeiten im Kindergarten liegt, sind die Punkte 1) und 2) relevant. Näheres dazu wird in Kapitel 4., der Beschreibung des Kindergartens MULTIKA näher erläutert.

Um nun zu klären, inwiefern sich die sprachliche Entwicklung von Bilingualen und Monolingualen unterscheidet, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über Erst- und Zweitspracherwerb gegeben.

### **2.3.1. Erstspracherwerb**

Anfang des 20. Jahrhunderts erhöhte sich das wissenschaftliche Interesse an der Erforschung des Spracherwerbs. Erste Untersuchungen waren Tagebuchaufzeichnungen von Wissenschaftler/-innen, die die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder aufzeichneten. Im damaligen Diskurs stand die Frage, ob Kinder Sprache durch reine Nachahmung der Laute aus ihrer Umgebung erlernen oder ob sie eigene Spontanität zeigen. Ein Ehepaar, das sich strikt gegen beide Aussagen wehrte, waren Clara und Willam Stern, die schon damals die Meinung vertraten, dass Sprache „nur in dem Zusammenwirken der inneren,

zum Sprechen drängenden Anlagen und der äußeren Gegebenheit der Umweltsprache [...]“ (Stern 1928, 129) erworben wird. Ähnliche Überlegungen finden in der Linguistik der 50er Jahre, d.h. in Noam Chomskys Ansätzen, Eingang. Diese Zeit wird durch Chomskys Rezension von Skinners „Verbal Behaviour“ auch als die Geburtsstunde der kognitionsorientierten Sprachwissenschaft gesehen, da zum ersten Mal Sprache als spezifisch kognitive Fähigkeit deklariert wurde.

Zwei Theorien stehen sich dabei gegenüber. Zum einen die aus der Entwicklungspsychologie stammende *Kontrastivhypothese* und zum anderen die auf Chomskys Annahmen basierende *Identitäts- oder Autonomitätshypothese*.

Die Kognitionshypothese basiert auf den Ausführungen von J. Piaget und geht davon aus, dass Spracherwerb das Produkt der allgemeinen kognitiven Entwicklung sei. Im Gegensatz dazu besagt die Autonomiehypothese, dass Grammatikerwerb der Erwerb einer autonomen kognitiven Fähigkeit ist und durch ein Verhaltensprogramm gesteuert wird. Die allgemein kognitiven Fähigkeiten spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle (Klein, 1992, S. 36ff).

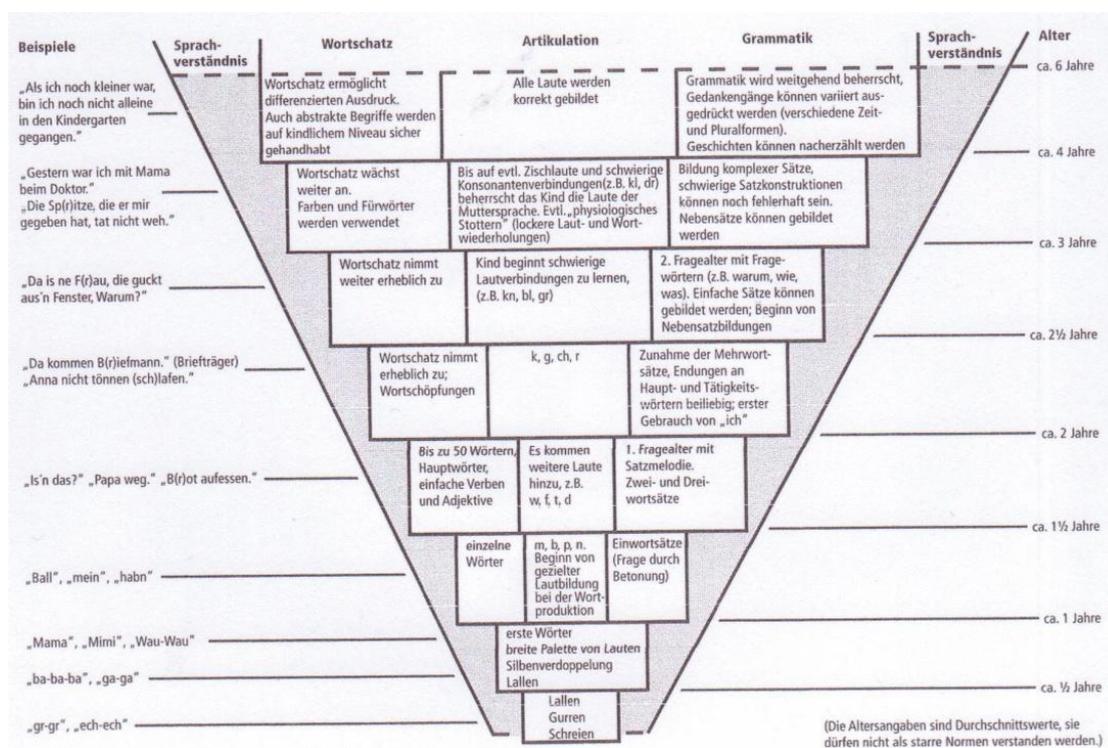
Durch Fälle von geistiger Retardierung wird die Kognitionshypothese geschwächt, da dadurch Dissoziationen zwischen Sprache und Kognition bewiesen werden können. Ein Beispiel dafür sind Personen mit Down-Syndrom oder Williams-Beuren-Syndrom, die eine geistige Retardierung aufweisen, jedoch außergewöhnlich sprachbegabt sind (Schaner-Wolles, 2003).

Der Erstspracherwerb ist an zwei wesentliche Bedingungen geknüpft: 1) an die angeborenen Sprachmechanismen, welche jedem Kind ermöglichen, jede beliebige Sprache zu erwerben und 2) den sprachlichen und sozialen Input aus der Umgebung (Klein, 1992, S. 18f).

Wissenschaftler/-innen fanden heraus, dass bei Kindern, die keinerlei Input aus der Umgebung (sprachliche Anregung, Fürsorge, Bestätigung, etc.) erhalten, sowohl die kognitive als auch die sprachliche Entwicklung verzögert wird. Als berühmtestes Beispiel gilt das Mädchen „Genie“, das bis zu ihrem 13. Lebensjahr eingesperrt, ohne jegliche Zuwendung und keinerlei Sprachanregungen lebte. Nach ihrer Befreiung konnte sie zwar ein Sprachverständnis und einen zufriedenstellenden Wortschatz erlernen, die Bildung von grammatikalisch einwandfreien Sätzen bereitete ihr jedoch weiterhin große Schwierigkeiten (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 59f).

Klar ist, dass die sprachliche Entwicklung bei jedem Kind ähnlich verläuft. Als allererstes setzt die lautliche Entwicklung ein, später erst werden grammatische Strukturen erworben. Die Geschwindigkeit in der sich die einzelnen Bereiche entwickeln, sowie der Zeitpunkt an dem sie enden, ist unterschiedlich und vom jeweiligen Kind abhängig (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 57).

In der Literatur wurden viele Modelle entwickelt, um die Sprachentwicklung des Kindes schematisch zu verdeutlichen. Wendlandt (1995) gliedert die Entwicklungsschritte in Stufen einer Pyramide und stellt diese wie folgt dar:



Tab. 3 (Wendlandt, 1998, S. 23)

Die Unterteilung erfolgt einerseits nach Alter und andererseits nach verschiedenen Kategorien (Artikulation, Wortschatz, Grammatik und Sprachverständnis). Die Altersgrenzen sollen dabei nur Durchschnittswerte angeben. Wie lange ein Kind für eine Entwicklungsstufe benötigt, hängt zum einen vom Input der Umgebung ab, zum anderen aber auch von der parallel verlaufenden kognitiven Entwicklung (Sensomotorik, sozio-emotionale und geistige Entwicklung) (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 60f).

Die wichtigsten Schritte in der sprachlichen Entwicklung sollen hier kurz zusammengefasst werden:

## Vor der Geburt

Ab dem 7. Schwangerschaftsmonat ist das Gehör soweit entwickelt, dass das Kind die Sprache der Mutter aufgrund von Sprachrhythmus und Prosodie erkennt und von anderen unterscheiden kann (Butzkamm, 2008, S. 5).

## 1. Lebensjahr

Bereits im ersten Monat zeigt sich die Fähigkeit der kategorialen Wahrnehmung. Das bedeutet, dass das Kind bereits stimmlose und stimmhafte bzw. nasale und nicht nasale Laute unterscheiden kann. In der lautlichen Entwicklung folgt dem anfänglichen Schreien, ein Gurren als Ausdruck der Zufriedenheit (Dittmann, 2006, S. 18).

Ab dem 4. und 5. Monat steigt der Lautbestand und es wird deutlich, dass das Kind Spaß am Artikulieren hat. Etwas später folgen Lallen und Plappern (gaga, baba) (Krenz, 1992, S. 108; Wendlandt, 1998, S. 23).

Ab dem 6. Monat erkennt es unterschiedliche Satzmelodien und kann die Grenzen zwischen den Sätzen erkennen. Wortgrenzen erkennt das Kind erst ab dem 8. Monat. Ab diesem Zeitpunkt versteht es bereits zwischen 20 und 30 Wörtern. Nun kommt es auch häufiger zu komplexeren Lautkombinationen, die jedoch noch nicht der Umgebungssprache gleichen müssen.

Erst ab dem 8. Monat treten spezifische Betonungsmuster auf, die Merkmale aus der jeweiligen Umgebungssprache aufweisen. Erste bedeutungshaltige Wörter sprechen die meisten Kinder ab dem 12. Monat (ebd.)

## 2. Lebensjahr

Mit dem Auftreten der ersten Wörter werden sogenannte Ein-Wort-Sätze oder Ein-Wort-Äußerungen getätigt. Fragen sind bereits durch Betonung charakterisiert. Es kommt des Weiteren zu einer gezielten Lautbildung. Angefangen mit *m*, *n*, *b*, *p*, kommen etwas später die Konsonanten *w*, *f*, *t* und *d* hinzu. Der Wortschatz wächst bis zum Alter von 2 Jahren auf ca. 50 Wörter an. Meist handelt es sich dabei um einfache Verben, Substantive und Adjektive (Wendlandt, 1998).

### 3. Lebensjahr

Am Anfang des 3. Lebensjahres kommt es zu einer sogenannten Wortschatzexplosion, bei der der Wortschatz erheblich zunimmt und die ersten Mehrwortsätze gebildet werden können. Nun werden auch die hinteren Konsonanten *k*, *g*, *ch* und *r* gebildet. Später kommen schwierigere Lautverbindungen, wie *kn*, *bl* oder *gr* hinzu.

Mit 2 <sup>1/2</sup> Jahren beginnt das Kind mit der Bildung von Nebensätzen und Fragen mit den Fragewörtern *wie*, *warum* und *was* (Wendlandt, 1998, S. 23).

### 4. Lebensjahr

Das Kind weitet weiterhin seinen Wortschatz aus. Durch Personalpronomina, Präpositionen, Namen, Farben und abstrakte Begriffe ist es nun möglich, Gedanken und Geschichten sprachlich darzustellen. Auch die lautliche Entwicklung macht Fortschritte. Schwierige Lautverbindungen sind meist kein Problem mehr, wobei die Laute *sch*, *s* und *r* oft noch Schwierigkeiten bereiten (ebd., 23).

### Ab dem 5. Lebensjahr

Die lautliche Entwicklung ist weitgehendst abgeschlossen und der Wortschatz ist differenzierter. Grammatikalischen Strukturen und komplizierte Gedankengänge können korrekt ausgedrückt werden (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 66).

### **2.3.2. Zweitspracherwerb**

Wie bereits erwähnt, besteht kein großer Unterschied zwischen der Sprachentwicklung eines bilingualen und eines monolingualen Kindes. Bilinguale Kinder haben jedoch die zusätzliche Aufgabe zwischen zwei Sprachsystemen zu unterscheiden (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 57).

Einige Hypothesen und Theorien zum Thema Zweitspracherwerb sind entstanden, die sich zum einen auf die Zweitsprache konzentrieren, und zum anderen jene, welche Lernende und deren Erwerbsprozess in den Mittelpunkt stellen (Merten, 1997, S. 72). Folgende vier sollen nun einen Einblick in der Zweitspracherwerbsforschung geben.

### 2.3.2.1. Die Identitätshypothese

Der radikale Ansatz dieser These besagt,

„daß [sic!] es für den SE (Spracherwerb, Anm. d. Verf.) keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht: ESE und ZSE folgen den gleichen Gesetzmäßigkeiten“ (Klein, 1992, S. 36).

Dieser extremen Auffassung ist kein Autor, einige aber sind der Meinung, dass sich ESE und ZSE in wesentlichen Grundzügen identisch sind (vgl. Jakobovits 1970, Wode 1974, 1981).

Die Hypothese basiert auf Chomskys Theorie, dass jeder Mensch eine Universalgrammatik (UG) besitzt und somit in der Lage ist, jede Sprache zu jedem Zeitpunkt zu erlernen. Es ist ebenfalls irrelevant, ob schon eine andere Sprache erworben wurde, da alle natürlichen Sprachen einem universellen Prinzip folgen (Merten, 1997, S. 77).

Kleins Kritik an dieser Hypothese ist, dass es nicht sinnvoll erscheint, *den* ESE mit *dem* ZSE zu vergleichen, da es unterschiedlichen Arten von ZSE (ungesteuerter vs. gesteuerter) gibt und somit ein 1:1 Vergleich keinen Sinn macht (Klein, 1992, S. 36f).

Aufgrund dessen wird nur mehr eine abgeschwächte Version dieser Hypothese vertreten. Dass Erst- und Zweitsprache Parallelen aufweisen, führt zur Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb. Dabei wird ungesteuerter, also natürlicher, ZSE mit dem Erwerb der Erstsprache verglichen und als gleichartig beschrieben. Gesteuerter ZSE weist jedoch, durch viele äußere Einflüsse, wesentliche Unterschiede zum ESE auf. Dadurch lässt sich die abgeschwächte Form der Identitätshypothese nur aufrechterhalten, „wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält“ (Klein, 1992, S. 36).

Aus psycholinguistischer Sicht wird ein weiteres Argument relevant. Denn „alles Lernen von weiteren Sprachen wird von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem veranstaltet“ (Merten, 1997, S. 81). Damit ist der Ansatz, der ZSE könne durch die Strukturen der ES erworben werden für nichtig erklärt (ebd.).

### 2.3.2.2. Kontrastivhypothese

Der Kontrastivhypothese zufolge wird der Erwerb einer Zweitsprache von den Strukturen der bereits erworbenen Sprache bestimmt. Diejenigen Strukturen die in Erst- und

Zweitsprache ähnlich sind, werden auch einfacher erlernt. Dies wird auch als *positiver Transfer* bezeichnet. Als *negativer Transfer* wiederum sind jene Strukturen gemeint, die keine Ähnlichkeiten aufweisen, und damit zu Schwierigkeiten und Fehlern führen.

Problematisch bei dieser Hypothese ist die Tatsache, dass manche Lernschwierigkeiten bei unterschiedlichen Strukturen vorkommen, andere aber auch bei ähnlichen, und dass es überhaupt sehr diffizil ist, zwei Sprachen miteinander zu vergleichen (Klein, 1992, S. 37f).

Diese beiden Hypothesen (Identitäts- und Kontrastivhypothese) betrachten nur zwei unterschiedliche Sprachsysteme, die miteinander arbeiten. Die beiden folgenden konzentrieren sich auf den Spracherwerber bzw. die Spracherwerberin selbst in einem sozio-kulturellen Kontext.

### **2.3.2.3. Monitor-Theorie**

Diese, von S. Krashen (1984) entwickelte, Theorie konzentriert sich hauptsächlich auf den Vergleich von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb Erwachsener. Dabei geht er davon aus, dass bei Erwachsenen zwei Systeme existieren, um sich eine Fremdsprache anzueignen: *Unbewusster SE* und *bewusstes Sprachlernen*. Das unbewusste Erwerben einer Sprache ähnelt dabei dem SE von Kindern.

„Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition” (Krashen, 1984, S. 1). Das bedeutet, dass Lernende kein erlerntes Regelsystem benötigen, sondern intuitiv gemachte Fehler korrigieren.

Beim bewussten Lernen geht es vor allem darum, dass Erklärungen und Fehlerkorrekturen unterstützend wirken. Hierfür wird ein Monitor benötigt, der als mentales Kontrollorgan fungiert, indem er Informationen und Äußerungen Lernender kontrolliert. Um funktionieren zu können, müssen jedoch drei Bedingungen erfüllt werden. 1) der/die Sprecher/-in muss genügend Zeit zur Sprachverarbeitung haben, 2) der/die Sprecher/-in muss auf eine korrekte Äußerung Wert legen und 3) dem/der Sprecher/-in muss die korrekte Regel bekannt sein (Krashen 1984, 3; Merten 1997, 86).

Krashen (1984, 4f) unterscheidet dabei drei Gruppen von *monitor-user*. Diejenigen Sprecher/-innen, die extrem auf Regeln und korrekten Gebrauch achten, nennt er *overuser*. Sie formulieren zwar korrekte Sätze, können aber kaum flüssig sprechen. Eine weitere Gruppe definiert er als *underuser*. Sie verwenden ihren Monitor kaum, was zur Folge hat,

dass sie grammatische Probleme meist intuitiv und nicht aufgrund eines Regelwissens lösen.

Eine dritte Gruppe sind die *optimal users*, die den Monitor immer in Anspruch nehmen, sobald die Situation es erfordert. Sie nützen diese Funktion so, dass die aktuelle Kommunikationssituation nicht gestört wird (Merten, 1997, S. 86f). (Krashen, 1984, S. 4f, 12ff)

Ob wirklich davon ausgegangen werden kann, dass Lernende bewusst den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen können ist nicht bewiesen. Die Problematik dieser Theorie liegt Merten (1997, 88) zufolge außerdem darin, dass das Bewusstsein der Lernenden eine wichtige Rolle spielt, aber noch nicht genau geklärt werden konnte, was Bewusstsein überhaupt ist und inwiefern der Mensch Einfluss darauf hat.

#### **2.3.2.4. Interlanguage-Hypothese**

Grundannahme dieser Hypothese ist das Vorhandensein einer Zwischensprache (*interlanguage*), die ein spezifisches Sprachsystem darstellt, das Züge der Erst- und Zweitsprache und auch neue, unabhängige Merkmale enthält, die sich weder aus der Erst- noch aus der Zweitsprache ableiten lassen. Sie ist durch lernerspezifische Regeln, Prozesse und Strukturen gekennzeichnet und folgt, trotz einer hohen Flexibilität, systematischen Prinzipien (Merten, 1997, S. 81ff). Nach Selinker (1972, 216f) werden interlanguages nach fünf psycholinguistischen Prozessen charakterisiert: Language transfer, Transfer of training, strategies of second language learning, strategies of second language communication, overgeneralization of target language material.

#### **2.4. Sprachliche Besonderheiten**

Anders als noch vor einigen Jahren werden heutzutage Sprachmischungen von Bilingualen nicht mehr als etwas Negatives dargestellt. Im Gegenteil, denn der Wechsel zwischen zwei oder mehreren Sprachen wird als besondere Kompetenz angesehen (vgl. Grosjean 2008, Tracy, 2000, S.498ff). Dabei muss aber beachtet werden, dass nicht jede doppelte Einsprachigkeit auch eine bilinguale Kompetenz bedeutet, da die zwei Sprachen nur selten auch ausgewogen sind. Bevor aber auf die verschiedenen Arten der Sprachmischung eingegangen wird, ist noch zu klären, ab wann bilinguale Kinder überhaupt zwischen den beiden Sprachen unterscheiden können.

### **2.4.1. Sprachtrennung**

„Sprachtrennung bezeichnet die getrennte mentale Repräsentation zweier unabhängiger sprachlicher Systeme“ (Köppe 1997, 7).

Ab wann aber kann ein bilinguals Kind zwischen zwei Sprachen unterscheiden?

Ob sich beim bilingualen Kind ein gemeinsames Sprachsystem entwickelt, also ob es sich um zusammengesetzten Bilingualismus handelt, oder ob sich zwei unterschiedliche Sprachsysteme entwickeln, wie es bei koordinierter Zweisprachigkeit der Fall ist (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 67), hat zu zwei Hypothesen geführt, die im Folgenden näher erläutert werden.

#### **2.4.1.1. Ein-System-Hypothese**

Die Ein-System-Hypothese, oder unitary language system hypothesis (Hoffmann, 1991, S. 75), besagt, dass sich aus einem Sprachsystem im Lauf der ersten 3 Lebensjahre zwei unterschiedliche Systeme entwickeln (Anstatt, 2007, S. 143).

Anhand dieser Annahme entwickelte Volterra/Taeschner (1978) ein „Drei-Stufen-Modell“, welches den Verlauf der Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern verdeutlichen soll. Es beschreibt die Sprachentwicklung von 1 bis 3 - Jährigen und bezieht sich dabei auf das lexikalische (Wortschatz) und das grammatische System (Grammatik). Den Aspekt der Phonetik lässt die Wissenschaftlerin weitgehend außer Acht (Volterra/Taeschner 1978, 312ff; Triarchi-Herrmann 2003, 68; Anstatt 2007, 143; Hoffmann 1991, 75f) Es soll hier kurz erläutert werden:

##### 1. Stufe: (ca. 1-2 J.)

Das Kind befindet sich im Stadium der Ein-Wort-Äußerung (s.h. Tab. 3). Das lexikalische System erwirbt Wörter aus beiden Sprachen, jedoch keine Äquivalente. Das Kind setzt für einen Begriff ein Wort, entweder in L<sub>1</sub> oder in L<sub>2</sub>, aktiv ein. Dies bedeutet aber keineswegs, dass das entsprechende Äquivalent nicht verstanden wird (Taeschner, 1983, S. 24). Die Verwendung ist von den lautlichen Eigenschaften bestimmt. Zwei Formen bedeuten einen größeren Verarbeitungsaufwand, den sich das Kind aus ökonomischen Gründen nicht leistet (Anstatt, 2007, S. 146).

## 2. Stufe: (ca. 2-3 J.)

Es entwickeln sich zwei unterschiedliche lexikalische, aber nur ein grammatisches System. Aufgrund der Wortschatzexplosion und der folgenden Mehrwortäußerungen kommt es zu einem erhöhten Interesse, den bereits erworbenen Lexemen Äquivalente in der jeweils anderen Sprache zuzufügen (Taeschner, 1983, S. 28ff). Durch das immer stärker werdende Bewusstsein für Sprache kann das Kind nun auch zwischen den beiden Sprachen differenzieren. Meist drückt sich dies durch Aussagen wie „So sagt der Papa“ oder „So sagt die Mama“ aus (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 71).

Ein weiteres Charakteristikum für diese Phase sind Sprachmischungen, die vor allem bei schwierigen bzw. wenig verwendeten Wörtern vorkommen (ebd.). Näheres in Kapitel 1.4.

## 3. Stufe: (älter als 3 J.)

In dieser letzten Phase der Sprachentwicklung beginnt das Kind, auch die grammatischen Systeme zu differenzieren. Das Bewusstsein, dass es sich um zwei Sprachen mit unterschiedlichen Regeln und Strukturen handelt, wächst und verhindert weitere Sprachmischungen.

Durch das bewusste Einsetzen dieser Regeln kann es in dieser Phase zu Übergeneralisierungen kommen. Wichtig ist daher Bezugspersonen zu jeder Sprache zu haben, die eventuelle Fehler korrigieren. Des Weiteren sind sie maßgeblich für das Erlernen des Wechsels zwischen den Sprachen, dem sogenannten code-switching (s.h. Kap. 1.4.2.), verantwortlich (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 72f).

### **2.4.1.2. Zwei-System-Hypothese**

Im Gegensatz dazu, steht die sogenannte Zwei-System-Hypothese, oder auch *seperate/independent development hypothesis* (Hoffmann, 1991, S. 76), die unter anderem Meisel 2004, de Houwer 1990, Genesee 1989 vertreten. Sie geht davon aus, dass Kinder bereits in einer sehr frühen Phase zwischen den Sprachsystemen unterscheiden können. Entstandene Mischungen zeugen lediglich von Versuchen eines Sprachwechsels, der aber noch erlernt werden muss.

Padilla/Liebmann (1975)<sup>2</sup> erläutern erstmals den Ansatz, dass sich jedes Sprachsystem unabhängig vom anderen entwickelt.

Auch Meisel 2004, de Houwer 1990, 54 und Genesee 1989 argumentieren, dass es keinen Beweis für ein einheitliches Sprachsystem gibt und kritisieren das 3-Stufen-Modell aufgrund methodologischer Diskrepanzen. Sprachmischungen sind dabei der Beweis für 2 Systeme nebeneinander, nicht aber für ein fusioniertes System (Hoffmann, 1991, S. 76).

In jüngster Zeit tendieren Wissenschaftler/-innen zu letzterer Hypothese, wobei jedoch immer noch nicht genau geklärt ist, ob ein Kind in den frühesten Phase seiner Entwicklung wirklich schon zwischen den beiden Systemen unterscheiden kann.

### **2.4.2. Sprachwechsel**

Bei der Verwendung von zwei Sprachen kann es vorkommen, dass der Sprecher bzw. die Sprecherin beide Sprachen verwendet, d.h. dass er/sie Elemente aus der einen in die jeweils andere Sprache einfügt. Dies kann *unangemessen* (Kommunikationspartner/-in versteht oder duldet dies nicht) oder *angemessen* sein (wird verstanden).

Angemessen sind der Sprachwechsel (*code-switching*) und die *Entlehnung*, unangemessen die Sprachmischung (*code-mixing*). Diese Phänomene werden in der Fachliteratur heftig diskutiert und sollen daher im Folgenden näher betrachtet werden.

Ein weiteres Phänomen sind sogenannte *Interferenzen* oder *Transferenzen*<sup>3</sup>, die Einflüsse von einer Sprache auf die andere, vor allem im Bereich der syntaktischen Struktur und weniger der Lexik, charakterisieren.

#### **2.4.2.1. Code-switching und code-mixing**

Der Wechsel einer Sprache in die andere wird als *code-switching* bezeichnet. In der Fachliteratur wird die Definition unterschiedlich gefasst, wobei besonders in der deutschen Literatur die Termini Sprachmischung und Sprachwechsel sehr unterschiedlich gebraucht und definiert werden.

---

<sup>2</sup> aus Hoffmann, 1991, S. 76 (In Österreich konnte dieses Werk leider nicht gefunden werden.)

<sup>3</sup> In der älteren Literatur wird der Begriff *Interferenz* benutzt. Dieser ist jedoch negativ behaftet (engl. Einmischung). Der Begriff *Transferenz* wurde von Clyne (1991) eingeführt und wird aufgrund seiner Neutralität in dieser Arbeit bevorzugt.

Baker (1998) verwendet den Begriff als Überbegriff für jeglichen sprachlichen Austausch: „code-switching is now the term generally used to describe any switch within the course of a single conversation” (Baker, 1998, S. 59). Dabei handelt es sich um Entlehnungen (borrowings), Transferenzen (interferences, transfers) und code-mixing (ebd.).

Andere Autoren definieren den Terminus enger und grenzen code-switching vom code-mixing klar ab. Anstatt/Dieser (2007, 142) sprechen von code-switching als Wechsel der Matrixsprache, welcher das ganze Gespräch oder nur kurze Äußerungen betreffen kann. Er muss jedoch ein Mindestmaß an grammatischer Struktur aufweisen; d.h. aus mindestens zwei Einheiten bestehen. Im Gegensatz dazu wird code-mixing als pragmatisch nicht angemessene Sprachmischung betrachtet, die den Wechsel von Sprache A in Sprache B bezeichnet, obwohl der Kommunikationspartner nicht in der Lage ist, Sprache B zu verstehen, oder bekannt ist, dass er ihn nicht akzeptiert (ebd., 143).

Auer (2002, 16) unterscheidet zwischen code-switching als Wechsel einer dominanten Sprache in die andere aufgrund einer bestimmten Funktion, und code-mixing, bei welchem nicht mehr klar ist, welche Sprache die Grundstruktur der Aussage darstellt.

Die beiden Begriffe müssen auf alle Fälle voneinander abgegrenzt werden. Sprachmischungen entstehen dann, wenn der Sprecher/die Sprecherin in einer Sprache nicht mehr weiterkommt, zum Beispiel um Wortschatzlücken zu füllen. Sie können aber auch in allen anderen Ebenen auftreten und unterschiedlich lang sein.

Sprachwechsel ist ein bewusstes Wechseln in eine andere Sprache, um beispielsweise niemanden aus einer Gruppe auszuschließen. Das heißt, dass der/die Sprechende bestimmte Gründe für einen Wechsel hat. Diese kommunikative Funktion ist ein wichtiges Charakteristikum des code-switchings. Diese Gründe sind abhängig von der jeweiligen Gesprächssituation und der Kompetenz des Bilingualen.

Gründe für code-switching können sein:

- 1) Füllen von Wortschatzlücken (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 45).
- 2) zur genaueren Beschreibung von Gedanken, Emotionen, usw. verschiedener Gesprächsthemen (ebd.).
- 3) aus Solidarität.
- 4) Hinzugehen oder Weggehen von Gesprächsteilnehmern (ebd.; Goldbach 2005, 82).

Beispiel: I und K sitzen in einem Cafe und lesen die Getränkekarte. Dann erscheint die Kellnerin, um die Bestellung aufzunehmen:

„I: - Но одно дело выпиваешь какой-то обычный «Хайнекен» (Heineken), а другое дело «Ротхаус-Цэпфле» (Rothaus-Zäpfle).

K: - Но, понимаешь, как бы, есть пиво

(Kellnerin): - |Haben Sie schon gewählt?

K: - Chaben Sie ((äh)) noch ((äh)) Cheineken vom Fass?“ (ebd., 83)

Durch das Hinzukommen der Kellnerin und ihrer Frage auf Deutsch, schalten die Gesprächsteilnehmer/-innen von Russisch um und geben die Bestellung auf Deutsch auf, um den Verlauf der Kommunikationssituation „Bestellung“ reibungslos zu meistern (ebd.).

5) um andere aus einem Gespräch auszuschließen (Bechert, 1991, S. 65).

6) um eine Aussage zusätzlich zu betonen (ebd.).

7) die Örtlichkeit: Zum Beispiel müssen Migranten/-innen bei Behördengängen in die jeweilige Landessprache wechseln (Riehl, 2004, S. 23).

8) Zuordnung verschiedener Lebensbereiche: Zum Beispiel, wenn geschäftliche Themen in Deutsch, private Themen aber lieber in Russisch besprochen werden (ebd.).

9) Zitierungen: Bei Nacherzählungen mündlicher Rede kann ein Sprachwechsel als zusätzliches Ausdrucksmittel dienen. Aber auch Phraseologismen können so integriert werden (Goldbach, 2005, S. 78f). Beispiel: I. will N. am Abend anrufen. Russisch ist hier für beide die dominanter Sprache, sodass es unwahrscheinlich ist, dass N. ihre Aussage in Deutsch tätigt. Im Zitat wird die Aussage aber durch den Wechsel ins Deutsche, eingeleitet durch *сказать*, hervorgehoben:

„ I: - (...) Я (Name) сегодня позвоню и ей скажу *viel Erfolg bei der Prüfung morgen*“ (ebd., 80).

10) Veränderung des Tones: damit werden meist emotionale Einstellungen vermittelt. Im folgendem Beispiel unterhalten sich zwei (\*, S) über lange Studienzeiten:

„ – (...) Нет, ну я хорошо тебя понимаю. У меня тоже от нашего факультета . там в Москве ..´ ((ahmt Würgkrämpfe nach)) *Ich hasse Philosophie! Ich kann*

\* – |Ты устала, да

S: *nicht mehr!* Ну, да“ (Goldbach, 2005, S. 81).

Der neutrale, sachliche Ton wird durch non-verbale Mittel angekündigt und wechselt dann ins Deutsche. Das Ende des emotionalen Teils kennzeichnet der erneute Wechsel in die russische Sprache (ebd.).

11) Wiederholungen: Zum Beispiel um Wortfindungsprobleme zu überwinden, da es für manche Worte keine Äquivalente in der anderen Sprache gibt (ebd., 87f).

Neben diesem funktionalen code-switching, kann es auch zu einem Sprachwechsel ohne besondere Intention kommen. Dies wird als psycholinguistisch motiviertes Verhalten bezeichnet (Riehl 2004, 25), welches durch Auslösewörter, sogenannte *trigger-words*, ausgelöst wird. Diese Auslösewörter haben sehr individuelle Auswirkungen und können Eigennamen, nicht übersetzbare Wörter oder auch homophone Wörter sein (ebd., 25ff).

#### **2.4.2.2. Transferenz**

Als Transferenz werden in der Regel Überlappungen von Regeln, Strukturen und Elementen einer (meist dominanten) Sprache in die andere (schwächere) verstanden. Diese Überlagerungen können vor allem bei bilingual aufwachsenden Kindern zu Fehlern führen. Sie sind jedoch sprachentwicklungsbedingt und vorübergehend. Die Gründe für Transferenzen sind oft Ähnlichkeiten auf phonologischer, semantischer oder morphologischer Ebene, bei der Bildung komplexer Strukturen oder schlicht aus physiologischen Gründen; bei Müdigkeit, Stress, u.a. Besonders im Kindesalter sind Eltern und Freunde für das Ausmaß der Transferenzen verantwortlich (Triarchi-Herrmann 2003, 38f; Riehl 2004, 28f).

Unterschieden werden grundsätzlich zwei Typen von Transferenzen. *Static interference*, stellt einen permanenten Einfluss einer Sprache auf die andere dar. Charakteristisch ist dies auf den Ebenen Akzent, Intonation und Prosodie (Baker, 1998, S. 58).

Beispiel: Spricht ein deutscher Muttersprachler beispielsweise das englische Wort *good* als *goot* aus, ist dies ein typisch deutscher Akzent (durch Verlust der Stimmbeteiligung im Dt.) und fällt unter den Begriff der *static interference*.

*Dynamic interferences* bestehen nur temporär und agieren auf verschiedenen Ebenen (z.B.: Syntax, Phonetik, Lexik) (ebd.).

Beispiel: Eine deutsche Muttersprachlerin, die ebenfalls russische Sprachkenntnisse besitzt, möchte auf Russisch eine *Zeitschrift* kaufen und adaptiert anstelle von *журнал* den deutschen Begriff *Magazin* (*магазин*), was aber *Geschäft* bedeutet.

#### **Phonologische Transferenz**

Die phonologische Transferenz ist für einen Akzent in einer Sprache verantwortlich (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 39). Im Deutschen ist zum Beispiel der russische Akzent durch das Akanje des Russischen hörbar, welches auf das Deutsche übertragen wird. Das

Phonem /o/, das im Russischen nur betont auch als [o] ausgesprochen wird, wird im Deutschen, wie im Russischen, unbetont als [a] realisiert (Pabst, 2007, S. 30). Ein weiteres typisches Beispiel ist der deutsche Hauchlaut [h]. Er existiert im Russischen nicht und wird daher wie das anlautende [h] im Russischen artikuliert, also [x] oder [xʰ]. Dies führt aber kaum zu Verständnisschwierigkeiten (Böttger, 2008, S. 55).

Oft kommen diese Transferenzen durch Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zustande, die Schwierigkeiten bei der Differenzierung der Laute hervorrufen. Die Regeln der starken Sprache werden dann auf die schwache Sprache übertragen (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 39).

Neben der Aussprache bezieht sich diese Transferenz auch auf Intonation und Prosodie. Bei letzteren handelt es sich um Betonungsregeln, die von L1 in L2 (und umgekehrt) übertragen werden (ebd., 40).

### **Morphosyntaktische Transferenz**

Die Übertragung von Strukturen der starken in die schwache Sprache wird in Studien zum Einfluss des Deutschen in die Sprache russischer Migranten als sehr gering eingestuft. Die meisten Überlappungen sind Substantive, wenige auch Adjektive, Verben und Adverbien (Zemskaja 2001, 85).

Ein Beispiel auf syntaktischer Ebene ist die Funktion des Modells *делать* + *Substantiv*, welche durch die Verwendungsweisen des deutschen Äquivalents *machen* erweitert wird: „[...] Он делает славистику и германистику; [...] Я сделал (языковой) курс; [...] Делать экзамены/ практику/ спорт [...]“ (Ždanova, 2001, S. 277).

Auf morphologischer Ebene zeigen sich ebenfalls Transferenzen, vor allem dann, wenn der Sprecher bzw. die Sprecherin kein genaues Äquivalent findet und ein Wort aus der anderen Sprache abwandelt (Pabst, 2007, S. 32). Dies zeigt sich zum Beispiel an dem Satz *Когда ты анмельдуешься?* Die Basissprache ist Russisch. Da das russische Lexem *отметиться* aber nicht genau dem deutschen *sich anmelden* entspricht, wird das deutsche Lexem durch die russischen Morpheme *у-есть-ся* angepasst (Meng/Protassova, 2005, S. 243).

## Lexikalische Transferenz

Lexikalische Transferenzen bezeichnen ganze Wörter, Redewendungen und Phraseologismen, die von einer in die andere Sprache übernommen werden. Sie entstehen meist aufgrund semantischer Ähnlichkeiten und werden sowohl phonologisch, als auch morphosyntaktisch angepasst (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 40f). Ein Beispiel für eine Redewendung, die vom Deutschen ins Russische transferiert wurde, ist *Я понимаю вокзал*. Im Russischen ist diese deutsche Redewendung (*Ich verstehe nur Bahnhof*) nicht üblich (Pabst, 2007, S. 31).

Besonders häufig kommt es zum Transfer von Substantiven, Funktionswörtern (Partikel, Höflichkeitsformeln, Präpositionen und Interjektionen; *ach so, doch, na ja, also, sowieso, hallo, danke; а вот это зайл* (Meng 2001, 118; Goldbach 2005, 58af; Ždanova/Trubčaninov 2001, 283f). Die Transferenz von Verben (*mumam-mieten*), Adjektiven und Adverbien (*normalerweise*) ist seltener. Beispiele dazu führen Meng (2001, 457) und Ždanova/Trubčaninov (2001, 276f) an.

Die Abgrenzung zwischen lexikalischer Transferenz und code-switching ist nicht eindeutig. Kriterien für die Differenzierung sind nach Goldbach (2005, 18f) zum einen der Integrationsgrad der Elemente und zum anderen die Gebrauchsfrequenz. Bei der lexikalischen Transferenz wird vor allem auf der morphosyntaktischen Ebene angepasst und der Ausdruck häufiger und von mehreren Personen verwendet. Beim code-switching hingegen findet ein völliger Wechsel statt und der Gebrauch ist selten (Goldbach 2005, 18f).

Die Abgrenzung des Terminus code-switching von lexikalischer Transferenz bzw. Entlehnung ist ein weiteres Problem.

Der Wechsel von Sprachen im Rahmen einer Konversation und einer „in sich geschlossenen sprachlichen Interaktion (Äußerung, Unterhaltung, Text)“ (Goldbach, 2005, S. 18). Dabei können einzelne Wörter, Phrasen oder Sätze von der einen in die andere Sprache übernommen werden, wobei sich die Sequenzen klar voneinander abtrennen lassen (ebd.).

Im Gegensatz dazu beschreibt die Transferenz Einflüsse aller sprachlicher Ebenen und dabei bezeichnet sie nicht nur das Resultat, sondern auch den Prozess der Aufnahme. Das bedeutet, dass Entlehnung/borrowing/займствование für die Aufnahme von Lexemen, und somit für die lexikalische Transferenz, stehen. Diese Lexeme sind fixer Bestandteil einer

Sprache und können auch von Monolingualen verwendet werden. Zwischen zwei codes umschalten können hingegen nur Bilinguale (ebd.).

### **Semantische Transferenz**

Hierbei wird die Bedeutung eines Terminus übertragen, obwohl das Äquivalent nicht über diese Bedeutung verfügt. Bei russisch-deutschen Bilingualen ist der Satz „*Heute Abend bin ich besetzt.*“ abgeleitet vom Russischen „*Сегодня вечером я занят.*“ Das deutsche *besetzt* erfährt hier eine Bedeutungserweiterung, da das russische *занят* nicht nur *besetzt* bedeutet, sondern auch *beschäftigt, verabredet* (Pabst, 2007, S. 33). (vgl. ebenfalls Goldbach 2005, 53f; Ždanova/ Trubčaninov 2001, 277f).

### Zusammenfassung

Bilingualismus ist ein breit gefächertes Forschungsgebiet, das von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erforscht wird. Eine einheitliche Definition kann aufgrund der unterschiedlichen Forschungsansätze gar nicht erstrebenswert sein. Vielmehr muss Bilingualismus als ein mehrdimensionaler Gegenstand aufgefasst werden, der durch linguistische, methodische, sozio-kulturelle, situative, individuelle, u.v.m Bedingungen beeinflusst wird.

Die verschiedenen Arten und Formen von Zweisprachigkeit, welche in den letzten 50 Jahren postuliert wurden, sind lediglich Beschreibungen, die auf eine Tendenz des Bilingualismus verweisen. Alle angeführten Aspekte müssen in Korrelation betrachtet werden, sowohl in der sprachlichen Entwicklung bilingualer Kinder, als auch in deren Erziehung.

Kinder werden aufgrund zweier Erwerbsformen als „bilingual“ bezeichnet. Erwerben sie von Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig, wird von simultanem Bilingualismus gesprochen. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass eine funktionelle Sprachtrennung erfolgt und somit konsequent ein Ordnungsprinzip eingehalten wird. Halten sich die Bezugspersonen nicht an die strikte Trennung der Sprachen, kann es zu sprachlichen, aber auch generell kognitiven Entwicklungsverzögerungen kommen.

Bei Sprachmischungen, wie Transferenzen, ist bei Kindern darauf zu achten wie häufig diese vorkommen. Denn im Laufe der Entwicklung sollten Kinder lernen, ihre Sprachen zu trennen und bewusst zu wechseln (code-switching).

Bei sukzessivem Bilingualismus erwerben die Kinder zeitlich nach ihrer Erstsprache (z.B.: Deutsch) eine weitere Sprache (z.B.: Russisch).

Wichtig bei beiden Formen ist, dass reichlich sprachlicher Input vorhanden ist. Denn ohne Input, ist auch kein Output zu verzeichnen. Ist dies gegeben, können sowohl simultan-bilinguale, als auch sukzessiv-bilinguale Kinder die gleichen sprachlichen Kompetenzen erlangen.

### **3. Erziehung zweisprachiger Kinder**

Die Tatsache, dass etwa die Hälfte der Kinder auf der Welt bilingual aufwächst, ist den meisten nicht bewusst und auch die Bildungspolitik handelt dementsprechend. Die Auseinandersetzung mit Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Bildungswesen begann erst in den 1990er Jahren (Binder, 2002).

Um mehrsprachige Kindergärten in diesem Kapitel nicht auszuschließen, wird im Folgenden der Terminus *mehrsprachig* verwendet. Hiermit werden auch bilinguale Kindergärten und Kinder einbezogen, da sich die Thematik kaum unterscheidet.

#### **3.1. Der (mehrsprachige) Kindergarten**

Der Kindergarten ist die erste institutionelle Station auf dem Bildungsweg eines jeden Kindes. Die Erziehung dort legt den Grundstein für jede weitere Form des Lernens und ist daher von besonderer Bedeutung.

Im Gegensatz zum Schulwesen fällt in Österreich der Kindergarten nicht unter die Zuständigkeit des Bundes, sondern der jeweiligen Bundesländer (BVG Art. 14; de Cillia, 2007, S. 16). In Wien besteht neben dem Wiener Kindertagesheimgesetz seit Juni 2005 auch der Wiener Bildungsplan (MA10, 2010), der die Aufgaben der Wiener Kindertagesheime (Kindergärten) konkretisiert (Cochlar, 2006, S. 8). Als Vorbild dienen die Modelle der skandinavischen Kindergärten, die schon seit Jahren die Bildung bereits im Kindergarten fördern (ebd., 4). Im Folgenden werden anhand dieses Bildungsplans die Bedeutung und die Ziele der Wiener Kindergärten, öffentlich und privat, erläutert.

### 3.1.1. Der Wiener Bildungsplan

Die Notwendigkeit eines Bildungsplans bestand darin, dass durch die zunehmende Globalisierung und den damit verbundenen Vergleich verschiedener Staaten auf der Bildungsebene Transparenz in Bezug auf optimale Rahmenbedingungen frühkindlichen Lernens geschaffen werden sollte (Cochlar, 2006, S. 9). Die Grundsätze des Bildungsplans lauten:

- „ - Der Bildungsplan ist ein Instrument, das einen klar definierten Bildungsbegriff auf die pädagogische Praxis überträgt.
- Durch seine allgemeine Fassung ermöglicht der Bildungsplan eine individuelle Konzeptentwicklung in jedem Kindergarten.
- Der Bildungsplan verlangt Auseinandersetzung mit Qualität nach innen und außen und forciert dadurch Qualitätsmanagement im Kindergarten.
- Der Bildungsplan sieht Bildung als integrativen Bestandteil der Persönlichkeit von Mädchen und Buben - junge Menschen werden in ihrer individuellen Disposition erfasst und begleitet.
- Der Bildungsplan macht einerseits die Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit erkennbar, andererseits macht er die Bildungsverantwortung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen nach innen und außen transparent“ (ebd.).

#### 3.1.1.1. Kompetenzen des Kindes

Der wichtigste Punkt aber ist die Ansicht, dass es kein Ziel im Bildungsprozess geben kann. Das Kind allein bestimmt, inwiefern es Lernimpulse annimmt. Daher steht die Kompetenzförderung des Kindes im Mittelpunkt, bei der sowohl verbaler als auch materieller Input zur Verfügung steht und das Kind sich nach seinen Bedürfnissen „bedienen“ kann (ebd., S. 24). Unterschieden werden 3 Grundkompetenzen:

- 1) *sensomotorisch – psychomotorische Kompetenz*: Durch körperliche Aktivität werden Bildungsprozesse gefördert. Durch den eigenen Körper und grob- bzw. feinmotorische Fähigkeiten wird die Wahrnehmung präzisiert.
- 2) *ESE- Kompetenz*: Sie umfasst die emotionale, soziale und ethische Kompetenz.

3) *kognitive Kompetenz*: Sie wird auch als Umweltkompetenz bezeichnet. „Das Denken im Sinne von Informationsaufnahme und Informationsspeicherung dient der Aneignung von Weltwissen“ (ebd., S. 26). Darunter fallen des Weiteren die Orientierungs- und Strukturierungskompetenz, die kreative und die schöpferische Kompetenz und die Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz, in deren Bereich auch die sprachlich-kommunikative Kompetenz fällt.

Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass diese Kompetenzen keinesfalls einzeln gefördert werden sollen, sondern das Kind als ganzheitliches Wesen gesehen und seine/ihre Kompetenzen synchron unterstützt werden sollen. Durch die ganzheitliche Betrachtung des Kindes werden automatisch in allen Kompetenzbereichen Lernprozesse ausgelöst, die dem Kind die volle Entfaltung der Lernkompetenz, welche als Schlüsselkompetenz angesehen wird, ermöglichen (ebd.). Aufgrund dieser Kompetenzen können folgende Prinzipien für den (Wiener) Kindergarten festgelegt werden.

### **3.1.1.2. Grundprinzipien des Kindergartens**

#### Das Prinzip der Individualisierung und Differenzierung

Unter Individualisierung wird die Einzigartigkeit jedes Kindes verstanden, auf deren Bedürfnisse und Interessen einzeln eingegangen werden sollen (Differenzierung). Daher muss das Bildungsangebot auf die individuellen Bedürfnisse jeden Kindes eingestellt werden. Folgende Grundsätze fordert der Bildungsplan:

„ - Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur und das Materialangebot entsprechen dem Entwicklungsstand, den Bedürfnissen und Interessen des Kindes.

- Die Planung der Bildungsangebote ist auf den Entwicklungsstand, die Bedürfnisse und Interessen des Kindes abgestimmt. Dies fordert auch das Miteinbeziehen des Kindes in Planungsprozesse.

- Das Kind hat Freiräume zu entscheiden, was und wie es mit wem und wann spielt, arbeitet, forscht und gestaltet.

- Mädchen und Buben haben die Freiheit, selbst zu bestimmen, ob sie aktiv oder beobachtend an Geschehnissen im Kindergarten teilnehmen, sie haben auch die Freiheit, nichts zu tun.

- Das Bildungsangebot für Mädchen und Buben erfolgt aufgrund individueller

Interessen und Bedürfnisse und nicht aufgrund des Geschlechts.

- Bildungsmittel werden auf Geschlechtsrollenstereotypen überprüft.
- Impulse der Pädagogin/des Pädagogen ermöglichen eine Vielzahl von Spiel-, Arbeits- und Lösungsansätzen.
- Kinder erleben sich als besonderen Teil einer Gruppe.
- Das Kind und die Gruppe werden professionell beobachtet und das Geschehen in der Kindergruppe wird reflektiert“ (ebd., S. 30).

### Das Prinzip der Ganzheitlichkeit

Wie zuvor schon erwähnt soll das Kind ganzheitlich betrachtet werden. So kann es sich in allen Bereichen Kompetenzen aneignen. Folgende Standards sollte jeder Wiener Kindergarten beachten:

„ - Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur und das Materialangebot unterstützen ganzheitliches Lernen. Dabei wird der Bewegung in jeder Form große Bedeutung beigemessen.

- Bildungsangebote werden so gewählt, dass sie die Kinder in emotionalen, sozialen, körperlichen und kognitiven Bereichen ansprechen und damit die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit fördern.

- Dem Kind werden unterschiedlichste Lernformen ermöglicht. Der Lernform Spiel wird Priorität gegeben.

- Lernformen, die neugierig machen, Experimentieren zulassen und zu selbstgesteuertem Lernen herausfordern, werden bevorzugt.

- Der Ausdrucks- und Gestaltungsfreude von Kindern wird vielfältig Raum gegeben“ (ebd., S. 31).

### Das Prinzip der Vielfalt

Wien ist eine multikulturelle Stadt, die endlich begriffen zu haben scheint, dass ein Mix der verschiedenen Kulturen kein Nachteil ist. Im Gegenteil, durch den kulturellen Austausch wird der Horizont erweitert. Für Kinder spielt die kulturelle oder soziale Herkunft keine Rolle und daher kann gerade im Kindergarten ein friedliches Miteinander praktiziert werden. Durch gemeinsame Feste und Bräuche können die Kulturen einander begegnen.

Daher sind auch Begegnung und Miteinander im Bildungsplan verankert:

„- Begegnung findet in vielfältigen Lern- und Lebensräumen statt.

- Die Raumgestaltung und Materialauswahl spiegeln die Vielfalt der Gesellschaft wider.
- Die Gestaltung von Festen und Feiern wahrt die Tradition Österreichs, ist aber auch offen für Einflüsse aus anderen Kulturkreisen.
- Im gesamten Kindergarten gibt es bewusst gestaltete soziale Begegnungsmöglichkeiten.
- Unterschiedlichste Methoden gewährleisten individuellen Zugang zu Bildungsthemen“ (ebd., S. 31).

### Das Prinzip der BildungspartnerInnenschaft

Bildungspartner und Bildungspartnerinnen sind all jene Personen, die mit dem Bildungsprozess des Kindes zu tun haben. Dazu gehören Familie, Freunde und Schule, genauso wie Medien, Politik, u.v.a.

Pädagogen/-innen ermöglichen die Kommunikation der verschiedenen Bildungspartner/-innen, zum Beispiel an den Schnittstellen Familie-Kindergarten und Kindergarten-Schule.

„ - Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur ermöglicht den Austausch der Bildungspartnerinnen und Bildungspartner in unterschiedlichen Sozialformen.

- Pädagogische Arbeit wird im Kindergarten transparent gemacht.
- Für die Überwindung kommunikativer Barrieren (Fremdsprache, Gehörlosigkeit, hohes Konfliktpotenzial etc.) werden entsprechende Hilfsmöglichkeiten veranlasst (z.B. Übersetzungen, Mediation).
- Unterschiedliche familiäre Konstellationen, Norm- und Wertesysteme werden respektiert.
- Frauen und Männer sind für den Bildungsprozess gleichermaßen verantwortlich.
- Es werden regelmäßig Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Eltern angeboten (z.B. der gesetzlich vorgeschriebene Elternabend).
- Unterschiedliche Anlässe zum Austausch mit Eltern über die Entwicklung des Kindes werden wahrgenommen“ (ebd., S. 32).

## Das Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit

Der Bildungsplan soll ein Grundmodell sein, an das sich jeder Wiener Kindergarten halten soll. Welche spezifischen Methoden die Pädagogen/-innen in ihren Kindergärten anwenden, ist ihnen und ihrer fachlichen Kompetenz überlassen. Diese Freiheit wird nur durch wenige Punkte (allgemein, rechtliche Grundlagen; Kindergartenträger/-innen; Erhalter/-innen; Bildungsplan; im jeweiligen Kindergarten bestimmte Konzeption) eingeschränkt.

Des Weiteren wird darauf hingewiesen, dass sich Methoden und Konzepte, zum Beispiel durch neue wissenschaftliche Ergebnisse, ständig verändern können. Pädagogen/-innen sind daher angehalten, flexibel zu sein und sich ständig weiterzubilden.

Der Bildungsplan fasst daher zusammen:

„ - Die Zeit-, Raum- und Regelstruktur ist aktualisiert und verbindlich für alle festgelegt.

- Die Bildungsarbeit erfolgt geplant und reflektiert.

- Konzeptionelle und methodische Entscheidungen werden argumentiert und im Rahmen der BildungspartnerInnenschaft transparent gemacht.

- Durch interne und/oder externe Weiterbildung werden pädagogische Qualität und Teamentwicklung gewährleistet“ (ebd., S. 33).

### **3.1.1.3. Methoden der Kindergartenpädagogik**

Wie bereits erwähnt, erfolgt das Lernen auf vielen verschiedenen Ebenen. Wird das Kind auf allen Ebenen unterstützt, kann eine umfangreiche und ganzheitliche Entwicklung gewährleistet werden.

Im *Spiel* können Kinder Eigeninitiative ergreifen, lernen durch Wiederholungen von Spielabläufen, treten in Kontakt mit anderen, können in andere Rollen schlüpfen und neue Eindrücke gewinnen. Wichtig dabei ist ein offener Zeitrahmen, gut ausgewählte Spielmaterialien und die Gestaltung der Spielbereiche.

Im Gegensatz dazu, steht das *Arbeiten*, das im Kindergarten in Form von Tischdecken, Gartenarbeit und anderen alltäglichen Handlungsabläufen praktiziert wird. Durch das

Animieren und Unterstützen bei diversen „Erwachsenen- Tätigkeiten“ wird das Kind in seiner Selbstständigkeit unterstützt (Cochlar, 2006, S. 36).

Eine weitere Form des Lernens ist das *Erforschen und Entdecken*. Kinder sind von Natur aus neugierig. Diese Neugier gilt es wach zu halten, denn so wird der Antrieb, immer wieder Neues erlernen zu wollen, erhalten. Unmittelbar damit verbunden ist das *Handeln und Reflektieren* von Tätigkeiten. Probleme lösen und sich Fehler eingestehen ist ein weiterer Prozess, den Kinder erst lernen müssen. Im Kindergarten muss daher genügend Platz fürs Ausprobieren und Fehlermachen sein. Den Kindern muss die Chance gegeben werden, Fehler zu machen und aus diesen Erfahrungen zu lernen. Kindergartenpädagogen/-innen sollen dabei unterstützen und ermutigen (ebd., S. 37).

Des Weiteren wird im Kindergarten kreatives *Gestalten* positiv unterstützt. Egal ob beim Malen und Basteln, Bauen und Konstruieren oder Musizieren und Tanzen, die Kinder sollen unterstützt werden, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und spontan agieren zu können (ebd.).

Kinder lernen außerdem durch *Beobachten und Nachahmen* anderer Kinder und auch Erwachsener (ebd.). Besonders sprachliche Ausdrücke werden durch Nachahmen der Laute und Beobachten des Mundes während der Artikulation erlernt. Daher ist es von Vorteil, wenn Kindergartenpädagogen/-innen darauf achten, dass sie dem Kind gegenüberstehen, damit es auch auf die Mundbewegungen achten kann.

Mit welchen Methoden diese Grundformen ausgeübt werden ist jedem Pädagogen bzw. jeder Pädagogin selbst überlassen. Einige Formen werden hier angeführt, der Kreativität sind jedoch keine Grenzen gesetzt.

Anschauungsmaterial	Geschicklichkeitsspiele	Philosophieren
Ausflüge	Gesellschaftsspiele	Rätselraten
Beobachten	Gespräche	Rhythmik
Bewegungsspiele	Handpuppenspiel	Rollenspiel
Bilderbuch Betrachten	Hauswirtschaftliche	Sammeln
Bauen und Konstruieren	Tätigkeiten	Singen und Musizieren
Didaktische Spiele	Interaktionsspiele	Spiele

Erzählen	Kinderlyrik	Tanzen
Exkursionen	Kleine Welt Spiel	Textiles Gestalten
Experimentieren	Kochen	Tier- und Pflanzenpflege
Feste Feiern	Kreisspiele	Turnen
Wahrnehmungsspiele	Malen und Zeichnen	Wandzeitung
Figurentheater	Neues Spielmaterial	Phantasiereisen
Fingerspiele	Vorstellen	Phänomenale Spiele

Tab. 4 (Cochlar, 2006, S. 39)

Neben diesen drei Hauptpunkten (Kompetenzen, Grundprinzipien, Methoden) umfasst der Bildungsplan eine Erläuterung der Bildungsbereiche (Wohlbefinden, soziale Beziehungen, Natur, etc.), die Erklärung der Qualitätssicherung (Eigen-, Fremdevaluierung; Maßnahmen wie Fortbildungen, Projekte, etc.) und die Beschreibung von Problemen und Lösungsansätzen an der Nahtstelle Familie - Kindergarten und Kindergarten - Schule.

Verfasst wurde der Bildungsplan von 8 Kindergartenpädagoginnen, einer Psychologin und einem Sozialpädagogen im Auftrag der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien.

Im Anhang des Bildungsplans befinden sich weiterführende Literatur sowie Empfehlungen für diverse Medien und Zeitschriften zum Thema Kindergarten und Elementarpädagogik.

### **3.2.2. Bedeutung mehrsprachiger Kindergärten**

Es gibt kaum einen Kindergarten in Österreich, den ausschließlich Kinder mit deutscher Erstsprache besuchen. Die multikulturelle Gesellschaft ist längst zur Normalität geworden und sollte gefördert und nicht ignoriert werden. Im Kindergarten treten Migrantenkinder meist zum ersten Mal in direkten Kontakt mit der deutschen Sprache. Daher ist es wichtig, sich bereits dort mit den unterschiedlichen Kulturen auseinanderzusetzen. Die Begegnung mit fremden Kulturen und Sprachen gehört zum Alltag einer multikulturellen Gesellschaft, die in einer Zeit des „Zusammenrückens der Welt“ nicht mehr wegzudenken ist.

Anzumerken ist, dass es im bilingualen Kindergarten keineswegs nur (simultan) bilinguale Kinder gibt, sondern lediglich, dass 2 (oder mehr) Sprachen simultan angeboten werden. Daher besuchen auch die unterschiedlichsten Kinder den bilingualen Kindergarten (s.h. 4.2.)

### **3.2.2.1. Ort des frühen Fremdspracherwerbs**

Ein multilingualer Kindergarten ist sowohl für bereits zweisprachig erzogene (simultan bilinguale) als auch für monolinguale Kinder von Bedeutung.

Simultan Bilinguale, welche bereits seit Geburt zwei Sprachen erwerben, werden in ihrer ausgeglichenen Zweisprachigkeit unterstützt. Das bedeutet, dass durch den kontinuierlichen Input in beiden Sprachen der möglichen Entstehung einer schwachen bzw. starken Sprache entgegengewirkt werden kann.

Kinder, die in einer Sprache erzogen wurden und bei Eintritt in den Kindergarten (mit ca. 3 Jahren) eine zweite Sprache erwerben, bezeichnet man als sukzessiv bilingual.<sup>4</sup> Bei ihnen bilden die bereits erworbenen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten eine Grundlage für den L2-Erwerb. Es muss also ein neues Sprachsystem in ein sich Entwickelndes integriert werden. Dabei ist der natürliche Umgang mit Sprache im Kindergarten, im Gegensatz zum meist gesteuerten, leistungsorientierten Lernen in schulischen Institutionen, von entscheidender Bedeutung (Nauwerck, 2005, S. 58ff).

Durch das Leben und Erleben von Sprache können Kinder spielerisch und ohne jeden Leistungsdruck Fremdsprachen erwerben.

### **3.2.2.2. Ort interkultureller Erziehung**

Im Kindergarten treffen Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft aufeinander. In diesem Alter wird dies nur selten thematisiert. Kindern ist meist egal, welche Sprache jemand spricht oder welche Kleidung jemand trägt. Es wird lediglich festgestellt.

Daher ist der Kindergarten der ideale Ort, Gleichberechtigung, Toleranz und Kommunikation als Basis für späteres soziales Verhalten zu vermitteln. Die Neugierde und Offenheit, mit der Kinder neuen Dingen und Menschen begegnen, kann und soll auch zum interkulturellen Verständnis zwischen den Eltern beitragen.

Besonders bei weniger prestigeträchtigen Sprachen, wie dem Türkischen, Serbischen oder Russischen in Österreich, spielt der Kindergartenpädagoge/die Kindergartenpädagogin eine wesentliche Rolle bei der Vermittlung gleicher Werte.

---

<sup>4</sup> Ausgegangen wird vom durchschnittlichen Eintrittsalter in den Kindergarten laut Statistik Austria ([www.statistik.at](http://www.statistik.at)). 0-3 jährige Kinder in bilinguale Krippen werden hierbei zu simultan Bilingualen gezählt.

Buttaroni (2003) kritisiert jedoch, dass Kindergartenpädagogen/-innen den Aufgaben einer interkulturellen Erziehung nicht gewachsen sind, da die dazu benötigte Aus- und Weiterbildung fehle. Außerdem fehle es auch an muttersprachlichem, nicht-deutschsprachigem Fachpersonal, welches in österreichischen Kindergärten lediglich Helfer/-innen- Status erhält, da die Qualifikationen in den Herkunftsländern oft nicht anerkannt werden. Dies führt zu einer weiteren Herabstufung von Migranten/-innen (Buttaroni, 2003, S. 96f).

Kinder sollen erzogen werden Kulturunterschiede wahrzunehmen und alle Kulturen zu achten. Daher gelten folgende 4 Prinzipien als Leitmotiv interkultureller Pädagogik:

- „- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (Auernheimer, 2007, S. 21).

In zwei- bzw. mehrsprachigen Kindergärten, wie zum Beispiel dem Integrationskindergarten des Integrationshauses Wien oder dem Kindergarten MULTIKA in Wien, ist dies selbstverständlich.

Aber auch in monolingualen Kindergärten, wo die Zahl der Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gering ist, ist eine interkulturelle Erziehung von großer Bedeutung für die soziale Entwicklung des Kindes. Denn auch wenn nur ein Kind mit nicht-deutscher Erstsprache den Kindergarten besucht, sollten die Kindergartenpädagogen/-innen die Chance nutzen und einer Auseinandersetzung mit dessen/deren Kultur und Sprache nicht aus dem Weg gehen. Dadurch werden nicht nur Weltoffenheit und Toleranz vermittelt, sondern auch eine frühe Sensibilisierung erreicht, um einer „Angst vor dem Fremden“ entgegenzuwirken.

### **3.2.2.3. Ort der Sprachbegegnung und Sprachbewahrung**

In engem Zusammenhang mit der interkulturellen Erziehung steht auch die Bedeutung des zwei-/mehrsprachigen Kindergartens als Ort der *Sprachbegegnung*. Das Konzept der Sprachbegegnung, in der Fachliteratur mit dem Terminus *language awareness* (Sprachbewusstsein) in Verbindung gebracht, dient der Sensibilisierung für eine fremde Sprache. Dieser Terminus, der hier aus dem Sprachbegegnungsunterricht für die Grundschule entnommen wird (Auernheimer, 2007, S. 249), bezeichnet nicht die Begegnung mit einer Sprache, sondern vielmehr das Kennenlernen von „Nachbarsprachen“, in diesem Fall den Herkunftssprachen der Kinder im Kindergarten. Da

dieses Begegnungskonzept nicht auf systematischem Lernen basiert, kann es durchaus für die Kindergartenpädagogik adaptiert werden. Das Ziel ist sprachliche und kulturelle Begegnung zu verbinden und so

„die Kinder zu befähigen, durch Begegnung mit anderen Sprachen über die Bedingungen der eigenen Sprache zu reflektieren und sie darüber hinaus dafür zu sensibilisieren, daß [sic!] Sprachen nicht mit verschiedenen Mitteln dasselbe ausdrücken“ (ebd., S. 249f).

Wichtig dabei ist es zu verstehen, dass Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel dient, sondern auch veranschaulicht, wie verschiedene Kulturen die Welt interpretieren. Kinder sollen durch das Erleben und die Reflexion der eigenen Sprache auch im Erwerb weiterer Sprachen gefördert werden. Dieser Ansatz geht von ganzheitlichem Lernen aus und kritisiert die systematischen Ansichten fremdsprachlichen Lernens (ebd., S. 246f).

Im Kindergarten wird im Sinne des interkulturellen Lernens, durch das Reflektieren der eigenen Sprache und durch alltägliche Erfahrungen eine andere, fremde Sprache vermittelt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des mehrsprachigen Kindergartens ist bei simultan Bilingualen die Weiterführung der Bilingualität, also die *Sprachbewahrung*. Bei simultan zwei- oder mehrsprachigen Kindern ist der Eintritt in einen (monolingualen) Kindergarten mit einem abrupten Abbruch einer kulturellen und sprachlichen Sozialisation verbunden, die in der Familie aufgebaut wurde. Durch die Möglichkeit einen bilingualen Kindergarten zu besuchen und in weiterer Folge eine bilinguale Schule, wird das Kind in beiden Sprachen optimal gefördert und das Erreichen eines ausgeglichenen (*balanced*) Bilingualismus wird gegeben. Dies wäre die ideale Situation für Bilinguale, die Österreich jedoch (noch) nicht umsetzen konnte.

#### **3.2.2.4. Ort der Vorbereitung auf die Schule**

In Österreich werden nur wenige Schulen (vor allem für die autochthonen Minderheiten in Kärnten und im Burgenland) zweisprachig geführt. Kinder, die zuvor auch einen bilingualen Kindergarten besuchen, haben auch die idealen Voraussetzungen für eine erfolgreiche, bilinguale Schullaufbahn.

Aber auch in Bezug auf eine monolinguale (abgesehen vom Fremdsprachenunterricht) Schullaufbahn bieten bilinguale Kindergärten eine optimale Förderung. Durch die verstärkte Förderung der Muttersprache nicht-deutschsprachiger Kinder werden diese auf den Schulunterricht in deutscher Sprache vorbereitet.

In Wien wurde im Rahmen der Initiative *Sprich mit mir! - Frühe Sprachförderung* des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Bm:ukk) das *Fördermodell 1+1* erarbeitet, welches die Förderung von Migrantenkindern und Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen vorsieht. Beschreibung und Kritik des Modells wird in Kapitel 3.2.2.2.4. näher erörtert.

## **3.2. Methoden bilingualer Erziehung**

### **3.2.1. In der Familie**

Für die sprachliche Entwicklung bilingualer Kinder spielt das soziale Umfeld (Eltern, Kindergartenpädagogen/-innen, Geschwister, usw.) und der damit verbundene sprachliche Input eine wesentliche Rolle.

Daher ist es ein wesentlicher Faktor für den monolingualen und bilingualen Spracherwerb, mit dem Kind viel und häufig zu sprechen. Schon von Geburt an lernt das Kind durch die Erwachsenen in seiner Umgebung. Kinder können Sprachen nur erwerben, wenn sie mit ihnen in Kontakt treten. Daher ist bei einer bilingualen Erziehung ratsam, dem Kind in beiden Sprachen so viele Anregungen wie möglich zu bieten. Diese kann jede Alltagssituation bieten, ob beim Anziehen, Kochen, Einkaufen oder beim direkten Spielen mit dem Kind. Wichtig ist jede Handlung zu verbalisieren, auch wenn das Kind noch nicht antworten kann. So erhält es langsam einen umfangreichen Wortschatz.

Dabei ist, wie bereits erwähnt (Kap. 3.1.1.3.), auch auf die Sprechweise zu achten. Kinder lernen die richtige Artikulation u.a. durch Nachahmen der Bezugspersonen. Es sollte daher darauf geachtet werden, dass die Bezugspersonen Blickkontakt herstellen, um dem Kind freie Sicht auf den Mund und seine Bewegungen zu geben.

Des Weiteren ist es besonders wichtig auf die Gefühle des Kindes einzugehen, indem man sich Zeit nimmt und sich für das Gesagte des Kindes interessiert. Dies fördert die Sprechfreude und Mitteilungsbedürftigkeit des Kindes (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 110ff).

Ein weiterer wichtiger Faktor einer erfolgreichen bilingualen Erziehung ist das *une personne- une langue-* Prinzip, auch *Partnerprinzip* genannt. Es geht auf den Linguisten Grammont zurück, der Ronjat (1913) riet, dass jeder Elternteil von Geburt an in seiner Erstsprache mit dem Kind sprechen sollte (Mackey, 2005, S. 26ff) So hat das Kind zur

jeweiligen Sprache eine Bezugsperson und kann beide Sprachen gleichmäßig erwerben. Dieses Prinzip gilt als Bekanntestes und am meisten Erforschtes und wurde u.a. auch von Kielhöfer/Jonekeit (1983-2002) und Volterra/Taeschner (1950-1983) angewandt. Es fördert außerdem die strikte Trennung von den jeweiligen Sprachen, was wiederum das spätere code-switching, also den bewussten Wechsel der Sprachen, unterstützt (ebd., S. 113f; Montanari, 2008, S. 42f).

Es ist aber nur dann sinnvoll anzuwenden, wenn die Eltern auch zwei unterschiedliche Sprachen sprechen. Sprechen beide Elternteile zum Beispiel russisch, wohnen aber in Österreich, d.h. die Umgebungssprache ist deutsch, spricht Montanari (2008) vom Typ „Zu Hause kein Deutsch“ (s.h. Typ 3). Sie unterteilt die Formen von mehrsprachiger Erziehung in 8 Typen. Im Folgenden werden diese Typen kurz erläutert, um aufzuzeigen welche Variationen von Mehrsprachigkeit möglich sind.

In allen Beispielen wird Deutsch als Umgangssprache angenommen.

- 1) eine Person - eine Sprache (eine davon ist Deutsch): das typische une personne - une langue - Muster. z.B.: Mutter spricht russisch, Vater deutsch: jeder spricht mit dem Kind in seiner Erstsprache.
- 2) Mutter spricht russisch, Vater deutsch: Familiensprache ist aber Russisch.
- 3) Mutter und Vater sprechen russisch (Umgebungssprache ist Deutsch!)
- 4) Mutter spricht russisch, Vater eine andere Fremdsprache (z.B.: Polnisch)
- 5) Fremdsprache: Mutter und Vater sprechen deutsch. Da die Mutter aber fließend russisch spricht, entschied sie sich für eine bilinguale Erziehung und verständigt sich mit dem Kind nur auf Russisch. Dies wird in der Fachliteratur strikt abgelehnt, da die Bezugspersonen in ihrer Erstsprache mit dem Kind kommunizieren sollten.
- 6) Mix: in der Familie werden ohne Regeln verschiedene Sprachen gesprochen (z.B.: Russisch-Polnisch-Deutsch).
- 7) zweite Sprache im Kindergarten: Mutter und Vater sprechen deutsch, im Kindergarten lernt das Kind zusätzlich Russisch.
- 8) Andere Muster, die nicht in diese Gruppen passen

(Montanari, 2008, S. 35).

Anhand dieser Typen ist ersichtlich wie vielfältig zwei- oder mehrsprachige Erziehung sein kann. Als Grundprinzip gilt jedoch immer konsequent zu bleiben. Auch wenn es möglich ist, dass einige Kinder keine Probleme beim Mischen von Sprachen aufweisen, so

ist die Möglichkeit, dass die sprachliche Entwicklung darunter leidet und es zu einer doppelten Halbsprachigkeit kommt, groß. Die Regel also lautet, auf jeden Fall Sprachen zu trennen, auch wenn die meisten Familien Typ 6 praktizieren, ist es laut Theoretikern/-innen ratsam, sich an eine strikte Trennung zu halten (Montanari, 2008, S. 43).

Auch die Einstellung zur jeweiligen Sprache beeinflusst die sprachliche Entwicklung des Kindes. Die Vermittlung positiver Werte gegenüber den Sprachen, vor allem bei weniger prestigeträchtigen Sprachen in der Gesellschaft, wie zum Beispiel dem Russischen in Österreich, gilt als wichtiger Faktor für Kinder diese zu erlernen. Erfährt ein deutsch-russisches Kind zum Beispiel im deutschen Kindergarten Negatives in Bezug auf seine russische Herkunft und Sprache, kann es vorkommen, dass es sich weigert russisch zu sprechen. Wenn es dazu kommen sollte, dass ein Kind wirklich eine Sprache verweigert, sollten die Eltern keinesfalls Druck auf das Kind ausüben. Wichtig ist dann, positive Erlebnisse in oder mit Menschen dieser Sprache zu erleben. Die Vermittlung gleicher Werte und positiver Einstellung zu beiden Sprachen kann durch das Feiern kultureller Feste, das Vorlesen von Märchen und Geschichten, das Ansehen von Filmen und das Singen von Liedern in den verschiedenen Sprachen gefördert werden (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 126ff; Kielhöfer, 2004, S. 24, 70; Nauwerck, 2005, S. 67f).

Zusammenfassend können 6 Grundregeln für eine mehrsprachige Erziehung erstellt werden:

- 1) kontinuierlicher und ausgiebiger sprachlicher Input.
- 2) aufmerksam und interessiert dem Kind zuhören.
- 3) deutlich artikulieren.
- 4) Sprachen strikt trennen (z.B.: une personne-une langue).
- 5) gleiche Zuwendung und Gründlichkeit in beiden Sprachen (Feste, Spiele, Bücher).
- 6) positive Einstellung zu den Sprachen (Sprachprestige).

Mithilfe dieser Grundregeln sollte einer erfolgreichen, bilingualen Erziehung nichts mehr im Weg stehen.

### 3.2.2. Im Kindergarten

Was für Eltern und Familie gilt, ist im Wesentlichen auch im Kindergarten für die Pädagogen/-innen gültig. Als striktes Gebot wird auch hier die Sprachtrennung angesehen. Dabei muss von den Pädagogen/-innen ebenfalls ein Rollenprinzip (wie z.B.: *une personne - une langue*) eingehalten werden. Denn „versteht“ die Bezugsperson des Kindes nur eine Sprache, ist es genötigt, sich auch in dieser Sprache verständlich zu machen. Unterbricht der Pädagoge bzw. die Pädagogin diese authentische Kommunikationssituation, muss das Kind nicht in seiner womöglich schwachen Sprache sprechen und weicht auf die starke Sprache aus. Dies kann zum Stagnieren der schwachen Sprache führen.

Ebenso wie in der Familie ist eine positive Einstellung zu den Sprachen auch von Seiten des Kindergartens bzw. der Pädagogen/-innen von großer Bedeutung. Im Kindergarten ist es daher hilfreich, die Feste und Bräuche der verschiedenen Kulturen zu feiern, um das Identitätsbewusstsein der Kinder zu stärken und zu erweitern (Nauwerck, 2005, S. 67f).

Das sprachliche Angebot, das sich zu Hause vielleicht noch auf Tätigkeiten im Haushalt beschränkte, wird im Kindergarten durch viele Aktivitäten und Spiele erweitert. Durch ständigen Input kann sich beim Kind ein differenzierter und reichhaltiger Wortschatz bilden. Dieses *Prinzip der leichten Überforderung* fördert höhere Sprechbereitschaft, erhöhte Sprachaufmerksamkeit, sprachliche Kreativität und Sprachkönnen (ebd., S. 69f).

„Wer Kinder fördern will, muß [sic!] ihnen immer etwas mehr bieten, als ihrem augenblicklichen Kenntnisstand entspricht. Es braucht ihnen nicht alles gleich in den Schoß zu fallen, und sie brauchen nicht alles bis aufs i-Tüpfelchen zu verstehen. Es muß [sic!] Raum bleiben für das kindliche Ausdeuten, Erahnen, Weiterfragen“ (Butzkamm, 2008, S. 111).

Jedes Kind ist in dieser Hinsicht natürlich individuell verschieden. Die Persönlichkeit des Kindes ist daher unbedingt zu respektieren, da es auch Kinder gibt, die keine zweite Sprache lernen wollen (Cunningham, 1999, S. 112).

Wenn ein Kind in den Kindergarten kommt, ist dies meist eine Umstellung für die ganze Familie. Der Tagesrhythmus ändert sich, neue Kontakte werden geknüpft und das Kind löst sich zum ersten Mal von seiner Bezugsperson (Mutter, Vater, u.a.).

Bei bilingualen Kindern kommt jedoch meist noch ein wichtiger Punkt hinzu. Sind die zwei Sprachen zu Hause vielleicht noch ausgeglichen, da die Mutter Russisch und der Vater Deutsch spricht, so kommt es mit dem Einstieg in einen österreichischen,

monolingualen Kindergarten zu einer Gleichgewichtsschwankung. Die starke Sprache wird nun das Deutsche werden, die Schwächere das Russische. Um einem totalen Verlust des Russischen vorzubeugen, ist es ratsam, nach den ersten Kindergarten Tagen einen Ausflug ins Land der nun schwachen Sprache (Russland) zu machen oder andere Aktivitäten zu unternehmen, welche die schwache Sprache fördern (z.B.: den Besuch von russischen Verwandten oder Freunden in Österreich) (Montanari, 2008, S. 142ff).

### 3.2.2.1. Rolle der Kindergartenpädagog/-innen

Die Kindergartenpädagog/-innen übernehmen im Kindergarten die Rolle der Bezugspersonen zu Hause. Nach den oben angeführten Prinzipien gliedern sie sich ins Rollenprinzip ein und sollten diese Trennung auch einhalten.

Des Weiteren sind drei Punkte für das Gelingen einer bilingualen Erziehung im Kindergarten grundlegend.

- 1) Die Pädagog/-innen müssen mit ihrer Arbeit als *Sprachmodell* zufrieden sein (Nauwerck, 2005, S. 68). Das bedeutet, wenn

„[...] man [...] mit negativen Vorurteilen und nur ‚mit halben Herzen‘ an die Aufgabe heran[geht], so erfüllen sich diese negativen Prophezeiungen von selbst, genauso wirkt aber auch eine positive Überzeugung stimulierend und führt zu positiven Ergebnissen“ (Kielhöfer, 2004, S. 24).

- 2) *Fundierte Sprachkenntnisse* der Pädagog/-innen sind natürlich grundlegend für die bilinguale Erziehung. Denn schon für Eltern gilt: Sprich nur in deiner Muttersprache mit deinem Kind! (ebd.).

- 3) *pädagogisches Fachwissen*: In vielen bilingualen Kindergärten gibt es sogenannte Helfer/-innen, welche Kinder in der nicht-deutschen Sprache unterstützen sollen. Dies ist zwar ein guter Ansatz, es wäre jedoch wünschenswert, wenn in einem bi- oder multilingualen Kindergarten auch bi- bzw. multilinguale, pädagogisch ausgebildete (!) Pädagog/-innen arbeiten würden (Buttaroni, 2003, S. 96). Buttaroni bezieht sich dabei auf den Lehrplan der BAKIP (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik), in dem kein Fach für Sprache bzw. Spracherwerb vorgesehen ist und somit wichtige sprachwissenschaftliche Grundlagen nicht gelehrt werden (BAKIP, 2004).

In unserer Gesellschaft wird der Beruf des/der Kindergartenpädagog/-in oft unterschätzt. Dass gerade diejenigen, die in der Frühkindpädagogik arbeiten, eine große Verantwortung

tragen, wird sowohl von der Gesellschaft, als auch von bildungspolitischer Seite nicht wahrgenommen. Vor allem die frühe Zweit- und Fremdsprachvermittlung legt den Grundstein für weiteres, ganzheitliches Lernen; nicht nur von Sprachen.

In der Fachliteratur wird heftig diskutiert, welchen Anforderungen Kindergartenpädagogen/-innen entsprechen müssen. Drei Punkte sind dabei besonders hervorzuheben:

1) *fachliche Kompetenz*: Spracherwerb- und Lernprozesse, sowie grundlegendes Wissen der psychomotorischen Entwicklung sind für eine erfolgreiche bilinguale Erziehung notwendig. In der Fachliteratur (Krumm, 2007, S. 352ff; Jaffke, 1996, S. 192ff) werden außerdem nicht nur linguistische und pädagogische Fähigkeiten, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale als wichtig erachtet. Darunter fallen

„Kinderliebe, Lehrgeschick, Offenheit, Flexibilität, Humor, Kreativität, positive Einstellung zur anderen Kultur, Empathiefähigkeit, Selbstbewusstsein, Geduld, Liebe zum [...] Beruf, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, emotionale Wärme“ (Nauwerck, 2005, S. 83).

2) *sprachliches Vorbild*: Als Vorbild wird ein bewusstes und reflektiertes Sprach- und Lehrverhalten vorausgesetzt. Die Pädagogen/-innen müssen sich dem Sprachniveau des jeweiligen Kindes anpassen. Wobei, wie oben erwähnt, eine leichte Überforderung angemessen ist. Durch engagiertes Sprechen, wird auch das Kind Freude am Sprechen empfinden.

Die sprachliche Kompetenz, die notwendig ist, um den Kindern ein Vorbild zu sein, wird in der Literatur heftig diskutiert. Zum einen ist man sich einig, dass eine muttersprachliche Kompetenz natürlich am besten ist, zum anderen sind einige aber der Meinung, dass dies nicht unbedingt erforderlich ist. Fröhlich-Ward (2007, S. 202) stellt sehr hohe Ansprüche an den/die Fremdsprachenvermittler/-in. Ihr zufolge sollten Lehrende ebenso flüssig wie idiomatisch korrekt die Sprache, in der sie lehren, beherrschen und in der Didaktik der frühen Fremdsprachvermittlung ausgebildet sein.

Kiersch (1992, S. 112) dagegen stellt den ganzheitlichen Aspekt in den Mittelpunkt: „Die philologische Ausbildung könne nur als notwendige Vorbereitung und Unterstützung betrachtet werden“.

Ob nun eine engere oder weitere Sichtweise gewählt wird, ein/-e Pädagoge/-in muss sich immerwährend fortbilden, um auf dem neuesten Stand zu sein und um dies auch weiterzugeben. Daher werden des Weiteren Offenheit, Experimentierfreude und Neugier

als unverzichtbare Charakterzüge für Kindergartenpädagogen/-innen angegeben (Nauwerck, 2005, S. 82).

3) *Kommunikationspartner/-in und Sprachvermittler/-in*: Diese Rolle beinhaltet die Kinder sprachlich herauszufordern und zum Nachfragen zu animieren, genauso wie die Korrektur von Fehlern. Die Beziehung zwischen Pädagoge/-in und Kind sollte dabei ein Vertrauensverhältnis bilden, ähnlich wie dem zwischen Mutter/Vater und Kind, da eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung stark auch von den Emotionen abhängig ist. Fehler sollten nicht immer korrigiert werden, da das Kind ansonsten die Motivation zu sprechen verlieren könnte. Eine ausgewogene Fehlerkorrektur ist daher vorzuziehen. Wichtig dabei ist, dass Pädagogen/-innen Sprachspiele so gestalten, dass sie ein Zusammenwirken von Handlung, Situation und Sprache bilden. Denn auch wenn das Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache im Kindergartenalter noch recht einfach und spielerisch erfolgt, so ist dieser Prozess dennoch langwierig und anstrengend. Es muss daher darauf geachtet werden, dass das Kind ständig neu motiviert werden kann (Nauwerck, 2005, S. 81f).

Eine weitere, vierte Rolle, welche Pädagogen/-innen einnehmen ist die des Beobachters bzw. der Beobachterin (ebd., S. 80). Durch die ständige Wahrnehmung der (sprachlichen) Entwicklung und des Handelns der Kinder können Pädagogen/-innen ideal auf das Kind eingehen.

### **3.2.2.2. Modelle bilingualer Erziehung**

Besonders in den 70er und 80er Jahren beschäftigte sich die Fachliteratur mit der Typologisierung bilingualer Erziehung (Fthenakis 1985). Schon damals wurden die Versuche Modelle zu schaffen kritisiert, da sie sehr abstrakt sind, aber gleichzeitig auch empirisch abgesichert sein müssen. „Je genauer es eine bestimmte Situation zu beschreiben versucht, desto mehr läuft es Gefahr, seine Allgemeingültigkeit einzubüßen“ (Horn, 1990, S. 24). Es wurden daher eine Verfeinerung des begrifflichen Instrumentariums und der Einbezug einer größeren Menge an Erfahrungswerten gefordert (ebd.)

Im folgenden Abschnitt werden nun 3 Modelle vorgestellt, die im Zuge zahlreicher Klassifizierungen als die häufigsten postuliert werden (vgl. Fthenakis, 1985, S. 306ff).

### **3.2.2.2.1. Bereicherungs- und Immersionsmodelle**

Bei diesen Programmen handelt es sich um ein freiwilliges Unterrichtsangebot, welches sich an die Kinder der nationalen Mehrheit richtet, also an Kinder der gehobenen Schicht. Vorrangig ist der Wunsch eine zweite Sprache zu erlernen meist aufgrund zusätzlicher Qualifikation. Um einen intensiven Spracherwerb zu gewährleisten, wird die L2 von einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin unterrichtet. Das Fach der Erstsprache wird erst in der 2. oder 3. Klasse eingeführt. Die Erstsprache wird dadurch nicht gefährdet, da sie in der Familie, als auch durch die Umgebung genügend gefestigt wird. Um eine Zweitsprache zu erlernen muss auch der kulturelle Aspekt mit einbezogen werden, daher wird im Rahmen von Begegnungsklassen ein bicultureller Austausch ermöglicht (Horn, 1990, S. 44f; Fthenakis, 1985, S. 294, 306ff).

Bezugnehmend auf den Kindergarten, ist das Zusammenführen dieser Begegnungsklassen schon im Kindergarten von Vorteil, da die Kinder gegenüber ethnisch Anderen wesentlich unvoreingenommener sind. Sie können viel einfacher kulturelle Grenzen überwinden und interkulturelle Kontakte knüpfen (Horn, 1990, S. 46).

### **3.2.2.2.2. Übergangs-, Submersions-, Assimilationsmodelle**

Diese Programme richten sich an Minderheitenkinder. Die Unterrichtssprache ist in den ersten Jahren zu 50% die Sprache der Minderheit und nimmt dann kontinuierlich ab bis das Defizit der Minderheit ausgeglichen ist. Starke Kritik an diesem System ist das bei weitem nicht ausreichende Erlernen der Erstsprache (= Minderheitensprache) und die damit verbundene Möglichkeit, auch die Zweitsprache (= Umgebungssprache) gut zu erwerben.

Der wesentliche Unterschied zu Bereicherungsmodellen ist, dass hierbei nicht fakultativer, sondern obligatorischer Bilingualismus vorherrscht, dem die ethnischen Minderheiten ausgesetzt sind (Horn, 1990, S. 47ff; Fthenakis, 1985, S. 293, 311ff).

### **3.2.2.2.3. Spracherhaltungs-, Sprachschutz-, Emanzipationsmodelle**

Das Spracherhaltungsmodell (*maintenance programs*) wendet sich an Kinder der sprachlichen Mehrheit und Minderheit. Im Mittelpunkt steht das Erwerben sprachlicher Kompetenz, aber auch die Auseinandersetzung mit der Kultur der dazugehörigen Nationalität.

Wichtigster Unterschied zum Bereicherungsmodell ist jener des Sprachschutzes der Minderheitensprache (Horn, 1990, S. 53).

Es wird davon ausgegangen, dass zuerst die Muttersprache in getrennten Klassen gefestigt werden muss (bis ca. 10 Jahre), um dann die Zweitsprache (= Umgebungssprache) im regulären Unterricht (bis zum Schulabschluss) richtig und vollständig erlernen zu können. Kritisiert wird hierbei der separate Unterricht, da die Minoritätenkinder ausgeschlossen und der benötigte Kontakt mit Kindern der Zielsprache verhindert wird (ebd., 54).

Die Problematik besteht also in der Praxis darin, dass die optimale Förderung der Minderheitensprache und der darauffolgende Aufbau der Umgebungssprache zu viel Zeit benötigt, um auch eine optimale kulturelle und schulische Eingliederung zu gewährleisten.

Die Kinder können meist nicht in der ihnen verbleibenden Schulzeit die Umgebungssprache so erlernen, dass es für einen zufriedenstellenden Schulabschluss ausreicht. Daher wird empfohlen, bereits in den Kindergärten mit der sprachlichen und kulturellen Förderung zu beginnen (ebd., 55f).

Den Terminus Emanzipationsmodell wählt Fthenakis (1985, S. 293, 319) in Anknüpfung an Toukumaa/Skutnabb-Kangas (1977), welche die Sprachschutzprogramme so bezeichnen.

Diese Modelle werden vor allem in den USA und Kanada, aber auch in den skandinavischen Ländern angewandt. Die Erläuterung ist deshalb von Bedeutung, da diese Länder in der Wissenschaft und in der Praxis eine Vorreiterrolle einnehmen. Schon in den 60er Jahren begannen diese Länder sich mit der Förderung sprachlicher Minderheiten im Schulsystem auseinanderzusetzen.

Die österreichische Regierung sah lange Zeit keine Notwendigkeit dafür. Als in den 90ern zahlreiche sogenannte Gastarbeiter nach Österreich kamen, ging die Regierung davon aus, dass diese auch wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Lange schien es, als könnte man nicht akzeptieren, dass viele in Österreich blieben und beschäftigte sich mit anderen Themen, nicht aber mit der Problematik nicht-deutsch sprechender Migrantenkinder. Erst nach Erscheinen der Auswertungen der PISA-Studie 2003, als erstmals sichtbar wurde, welche Ausmaße die schlechte Förderung von Migrantenkidern auf den Schulerfolg angenommen hatte, wurde Österreich wachgerüttelt und startete im Juni 2005 die Initiative *Frühe Sprachförderung- Sprich mit mir!* Dabei handelt es sich um den Aufruf, allen Kindern „das Recht auf faire und gleichwertige Startbedingungen beim Schulstart“ (Bmuk 2010) zu gewährleisten. Durch eine „Sprachstandsfeststellung“ im

Kindergarten soll der jeweilige Entwicklungsstand des Kindes erhoben werden. Diejenigen, die Defizite aufweisen, werden bis zum Schuleintritt speziell gefördert. In den Bundesländern wurden dazu eigene Modelle erstellt, die unter den Namen „Frühe Förderung 1+1“ (Wien), „Sprachstandsfeststellung“ (NÖ), „Frühe Sprachförderung (Stmk. und Sbg.), „Kindergarten als Ort der Bildung (OÖ), „Frühe Sprachförderung im Kindergarten (Ktn.), „Sprachförderung im Kindergarten“ (Tirol) und „Vorsorge-neu“ (Vbgl.) eine frühe Förderung der Kinder garantieren sollen. Im Burgenland wird derzeit noch an einem Modell gearbeitet (Bmuk, 2010).

Die Stadt Wien nimmt mit ihrem 1+1 Fördermodell eine Vorreiterrolle ein (Meißner, 2010). In einer Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien (AK) zur frühen Sprachförderung im Mai 2007 schnitt Wien im Vergleich zu Salzburg und Oberösterreich äußerst positiv ab (Breit, 2007).

#### **3.2.2.2.4. 1+1 Fördermodell**

Seit 1996/1997 gibt es in Österreich vorschulische Vorlaufgruppen, die eine präventive, soziale und sprachliche Unterstützung darstellen sollen. Aufbauend auf diesem Modell startete im Jahr 2006 eine größere Förderoffensive in Form des „Wiener Modells der Frühförderung“.

Dabei wird der Entwicklungsstand der Kinder ein Jahr vor der geplanten Einschulung bei einem „Screening“ festgestellt. Anhand der Beobachtung von Sprache, sozialem Verhalten und körperlichem Geschick wird festgestellt, ob das Kind eine zusätzliche sprachliche Förderung benötigt oder nicht. Benötigt ein Kind Unterstützung, erhält es die Möglichkeit, im Kindergarten einen Sprachkurs im Ausmaß von 3h/Woche zu besuchen. Kinder, die nicht in den Kindergarten gehen, haben die Möglichkeit, an externen Kursen teilzunehmen. Diese Förderkurse sind kostenlos (abgesehen von einem Materialkostenbeitrag von 10€) und werden von Hort-, Kindergartenpädagogin/-innen oder Volksschullehrer/-innen abgehalten (Meißner 2010; De Cillia 2007, S. 30f; MA10 2010).

Kurz vor Schulbeginn wird erneut der Entwicklungsstand getestet. Dabei wird entschieden, ob ein Kind als ordentlicher Schüler/ordentliche Schülerin oder als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin eingeschult wird. Außerordentliche Schüler/-innen erhalten im Laufe des ersten Jahres im Rahmen der Vorschulklasse weitere Förderung und müssen nicht in allen Fächern benotet werden. Sie erhalten anstelle eines Zeugnisses eine Schulbenachrichtigung (Meißner, 2010).

Ziel dieses Modells ist, dass

„Alle Kinder, deren Deutschkenntnisse mangelhaft sind, [...] so gefördert werden [sollen], dass sie mit Eintritt in die erste Klasse Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch ausreichend beherrschen“ (ebd.).

Der Wiener Stadtschulrat belegt den Erfolg dieses Konzepts mit den Zahlen aus den Jahren 2008/2009. Beim Screening im April 2008 wurde von 14 676 Kindern 3939 ein Förderbedarf empfohlen. Im April 2009 wurden 1791 Kinder als schulreif erklärt, 2148 Kinder erhielten weitere Förderung in der Vorschule (ebd.).

Im Gegensatz dazu ermittelte die Studie der AK mittels Punktesystem einen eher schwachen Erfolg. Kinder, welche eine Förderung in Anspruch nahmen, konnten keineswegs auf Kinder ohne notwendige Unterstützung aufholen. Dies wurde durch das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands (HAVAS) festgestellt (Breit, 2007, S. 46f).

Daraus lässt sich auch ein wesentlicher Kritikpunkt feststellen: Die Ermittlung des Sprachstands der Kinder erfolgt zum einen durch die Beobachtungen der Kindergartenpädagoginnen/-en und zum anderen durch die Schuldirektoren/-innen. Durch diese subjektiven Einschätzungen kann der Stand der (Sprach-) Entwicklung nicht wissenschaftlich festgestellt werden. Dafür sind psychologische Testverfahren notwendig, welche wesentlich aufwendiger und teurer, aber auch sinnvoller wären. Ohne eine wissenschaftlich korrekte Sprachstandfeststellung der Kinder kann auch keine vernünftige Förderung stattfinden.

Langsam erkennt die österreichische Bildungspolitik zwar, dass es keinen Sinn macht, Schüler/-innen durch das Schulsystem „durchzuschleifen“ und dass ein erfolgreicher Schulweg nur mit der entsprechenden sprachlichen Kompetenz bestritten werden kann, genügend investiert wird aber leider immer noch nicht.

Ansetzen muss man bereits beim ersten Kontakt von Kind und Bildungsweg, d.h. im Kindergarten. Die Aufgabe der Pädagoginnen/-en dort ist es, die Grundlagen für ein lebenslanges Lernen zu schaffen. Dies können sie aber nur, wenn sie auch dementsprechend ausgebildet werden. Zusätzliche Seminare und Weiterbildungsmöglichkeiten, aber auch die Überlegung einer akademischen Ausbildung für Kindergartenpädagoginnen/-en, könnten den Weg zu einem funktionierenden Bildungssystem ebnen, an dem jeder, ungeachtet seiner sozialen und ethnischen Herkunft, teilnehmen kann.

#### **4. Sprachförderung im bilingualen Kindergarten**

Bei Eintritt in den Kindergarten haben Kinder schon grundlegende Kenntnisse in ihrer/-n Erstsprache/-n. Mit der Wortschatzexplosion ab dem 18. Monat und der Verwendung von Mehrwortäußerungen beginnt sich auch die Grammatik zu entwickeln. Dabei werden anfangs ausschließlich Nominativ- und Infinitivformen verwendet. Mit 4 Jahren ist im Allgemeinen die sprachliche Entwicklung soweit abgeschlossen, dass vollständige Sätze mit unterschiedlichen Wortarten und in der richtigen Reihenfolge gebildet werden können. Schwierigkeiten machen eventuell noch Zischlaute und subordinierte Sätze sowie die Dativbildung (Krenz, 1992, S. 111f; Wendlandt, 1995, S. 23).

Um einen erfolgreichen Start in die Schule zu gewährleisten, ist es von Bedeutung, zuvor abzusichern, dass das Kind auf einem dementsprechenden sprachlichen Niveau ist. Ohne ausreichende sprachliche Kompetenzen werden in allen Fächern in der Schule Probleme auftreten. Daher ist die sprachliche Förderung von allen (!) Kindern und im Speziellen von Kindern nicht-deutscher Erstsprache von entscheidender Bedeutung.

Sprachförderung soll der Prävention von Sprachentwicklungsstörungen (SES) dienen und so früh wie möglich einsetzen. Sprachentwicklungsverzögerten Kindern kann nur im Rahmen einer Sprachtherapie geholfen werden. Bei der Verwendung der beiden Termini kommt es in der Fachliteratur oftmals zu einer „Vertauschung der Begrifflichkeit, [die sich] durch alle Bereiche zieht [...] (Schule, Praxis, Klinik, Forschung und Krankenkassen)“ (Hoffschildt, 2007, S. 53).

Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache müssen im Rahmen von Sprachförderprogrammen unterstützt werden, genauso wie Kinder mit einer leicht verzögerten Sprachentwicklung. Die weit verbreitete Meinung, dass Migrantenkinder im Deutschen an einer Sprachentwicklungsstörung (SES) leiden ist falsch, da dies nur dann der Fall ist, wenn auch in der Erstsprache eine SES diagnostiziert wurde (Triarchi-Herrmann, 2003, S. 76).

Sprachförderung dient also allen Kindern, unterschieden werden muss dabei im Kindergarten zwischen den verschiedenen Niveaus der Kinder.

Besonders zu beachten sind bei Kindern mit mehreren Erstsprachen oder nicht-deutscher L1 spezifische Sprachmuster der jeweiligen Sprachen, die in den anderen Sprachen nicht vorkommen.

Die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Russischen und dem Deutschen sollen hier kurz angeführt werden.<sup>5</sup>

	Deutsch	Russisch
Aspekt des Verbs	nicht vorhanden  Sie hat jeden Tag Zeitung gelesen.  Sie hat die Zeitung (fertig) gelesen.	vorhanden  Она <i>читала</i> газету каждый день.  Она <i>прочитала</i> газету.
haben	vorhanden  Ich <i>habe</i> ein Auto.    Recht/Erfolg <i>haben</i> .	- Wird durch die Konstruktion <i>у+Gen.</i> ausgedrückt  <i>У меня</i> машина.  - <i>иметь</i> wird nur in festen Wendungen verwendet.  <i>Иметь</i> право/успех.
sein	  Ich <i>bin</i> Student.    Wo <i>warst</i> du? Was <i>werden</i> Sie trinken?	- <i>ist</i> wird im Präsens nicht ausgedrückt. <i>Я студент.</i>  - in Präteritum und Futur mit <i>быть</i>  Где ты <i>была</i> ? Что вы <i>будете</i> пить?
Artikel	vorhanden  <i>Der</i> Hund spricht.	nicht vorhanden  Собака <i>говорит</i> .
Satzbau	zweigliedrige Strukturmuster mit gramm. Subjekt und Prädikat:  unpersönliche Sätze: Nominalsätze: unbestimmte persönliche: verallgemeinert persönliche:  Prädikativsätze: Infinitivsätze:	eingliedrige Strukturmuster, die kein formelles Subjekt ausgliedern:  Моросит. Весна. Ждут тебя. Ума не купишь.  На улице было холодно. Судьбы не миновать.

Tab. 5

<sup>5</sup> aus Helbig 2001, S. 388 und Unterlagen der Autorin

Bilinguale Kinder sind nicht unbedingt auf spezielle Förderung im Kindergarten angewiesen. Vielmehr sollen im Kindergarten die sprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen so unterstützt werden, dass die Kinder Freude und Spaß am Umgang und der Verwendung ihrer beiden Sprachen empfinden.

Ob zusätzlicher Sprachförderbedarf besteht, kann mittels „Screening“ ermittelt werden. Dabei ist jedoch entscheidend, dass ein festgelegtes Testverfahren angewandt wird, um eine wissenschaftlich fundierte Diagnose erstellen zu können. Etablierte Testverfahren sind HAVAS, welches in der AK-Studie zur „Frühen Sprachförderung“ in Österreich angewandt wurde (Breit, 2007), oder auch SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen), das speziell auf die Situation von Migrantenkinder eingeht (Knapp, 2010, S. 83f).

#### **4.1. Aufgaben und Ziele bilingualer Sprachförderung**

Die sprachliche Entwicklung der Kinder wirkt sich auf ihre gesamte Entwicklung aus. Denn durch Sprache lernen Kinder nicht nur Laute aneinander zu reihen und daraus Sätze zu bilden, sie lernen sich selbstständig in der Welt zurechtzufinden, Gefühle und Standpunkte auszudrücken sowie eigenständig zu denken. „Sprachkompetenz zeigt sich in der Art, wie Kinder mit sich und der Welt zurechtkommen“ (Götte, 2007, S. 15).

Sprachförderung kann daher nicht allein auf die sprachliche Komponente reduziert werden, sondern muss im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung betrachtet werden. Der Kindergarten ist der ideale Ort für eine frühe Förderung, da

- die Sprachentwicklung noch in vollem Gang ist und die Kinder hochmotiviert sind.
- die Sprache der Bezugspersonen noch großen Einfluss auf die Kinder hat.
- dort die Möglichkeiten zu einer ganzheitlichen Förderung, im Sinne von „Learning-by-doing“, gegeben sind.

Beispiel: Ein Kind wird mit dem Wort *morsch* vertraut, indem es ein morsches Stück Holz in Händen hält, es betrachtet, riecht, mit allen Sinnen erfasst (ebd., S. 18).

- fast ununterbrochen Gelegenheiten zur freien Kommunikation und Interaktion zwischen den Kindern unter sich und zwischen Pädagoge/-in und Kind geboten werden (ebd., S. 14).

Die zentralen Komponenten, auf die sich die sprachliche Förderung stützt, sind 1) der Ausbau des *Wortschatzes*, 2) die *Formen- und Satzbildungsfähigkeit* (Grammatik) und 3) die *Kommunikationsfähigkeit*.

1) hängt hauptsächlich vom vorhandenen sprachlichen Input ab. Je mehr unterschiedliche Worte es kennenlernt, desto differenzierter wird auch sein Wortschatz. Einem fünfjährigen Kind, dem wenig sprachliche Anregungen geboten werden, sind eventuell Wörter wie *Hund, bellen* und *beißen* geläufig. Ein Gleichaltriger, der viele Bilderbücher gesehen und mit den Eltern vieles unternommen hat, kennt eventuell auch die Begriffe *Welpen, Dackel* oder *knurren*.

Ähnlich eignet sich das Kind auch 2) die Formen- und Satzbildungsfähigkeit an, nämlich, indem es die Bezugspersonen nachahmt. Hören Kinder nur Imperative, wie *Setz dich! Hör zu!* oder *Weiß ich doch nicht!*, aber niemals Erläuterungen dazu, werden sie später Schwierigkeiten beim Bilden langer Sätze haben. Ganz im Gegenteil zu Ausführungen wie *Hör zu, sonst verstehst du nicht, was ich dir sage* oder *Setz dich hier hin, dann können wir gemeinsam das Puzzle spielen*. Durch diese werden Kindern auch lange, kompliziertere Strukturen vermittelt, die sie zuerst passiv, dann aber auch aktiv erlernen können.

Ein wichtiger Faktor ist 3) die Kommunikationsfähigkeit, welche das Sprachverständnis mit einbezieht. Die Förderung dieser Komponente trägt einen großen Teil zur sozialen Entwicklung des Kindes bei, da nicht nur das aktive Sprechen, sondern auch das damit verbundene richtige Hinhören, Verstehen und Reagieren Teil einer vollständig entwickelten Sprach- und Sprechfähigkeit ist (ebd., S. 16f).

Die Lernziele einer ganzheitlichen Sprachförderung gliedern diese Grundgrößen in 3 Aspekte: den sozialen, den sachlichen, den individuellen (Götte, 2007, S. 17f; Ringler, 2004, S. 52; Krenz, 1992, S. 117):

1) *Sozialer Aspekt*: Kinder müssen lernen, *mit anderen Menschen zurechtzukommen*

„Dazu müssen sie

- klar und verständlich artikulieren können,
- über einen großen Wortschatz verfügen,
- grammatikalisch richtige Sätze bilden können,
- andere Menschen anzusprechen wagen,
- zuhören und verstehen,
- Gestik und Mimik deuten,
- sich in andere hineindenken,
- fragen, bitten, erzählen, erklären,
- auf das, was der andere sagt, reagieren und seinen Standpunkt achten,

- Rollenspiele beherrschen,
- Konflikte verbal zu lösen versuchen“ (ebd. 17).

2) *Sachlicher Aspekt*: Kinder müssen lernen, *mit Sachen und Sachverhalten* zurechtzukommen.

„Dazu müssen sie

- was ihnen begegnet, benennen und in ein Begriffssystem einordnen,
- beschreiben, vergleichen, wieder erkennen,
- Sachverhalte darlegen,
- Handlungsfolgen erkennen,
- Zusammenhänge, Verhältnisse, Beziehungen, Ursachen und Wirkungen verstehen und darlegen,
- mit dem Telefon umgehen,
- Zweck der Schriftzeichen, Ziffern und Symbole verstehen können“ (ebd.).

3) *Individueller Aspekt*: Kinder müssen lernen, *mit sich selbst* zurechtzukommen.

„Dazu müssen sie

- den eigenen Standpunkt wahrnehmen und eine eigene Meinung formulieren können,
- Angst, Wut, Enttäuschung, Wünsche, Hoffnung artikulieren und kontrollieren können,
- entscheiden können, wem man sein Vertrauen schenken will,
- einen falschen Standpunkt oder Vorurteile korrigieren können“ (ebd., S. 17f).

Diese Lernziele sind grundlegende Richtlinien zur Förderung der Entwicklung des (bilingualen) Kindes im Kindergarten.

Des Weiteren soll eine spezielle Sprachförderung von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. mit nicht-deutscher Erstsprache zu einer „gleichberechtigten Bildungschance“ (Knapp, 2010, S. 92) führen. Im Lauf des Kindergartens sollen durch spezielle Förderprogramme (s.h. Kap. 3.2.2.2.4.) Rückstände in der sprachlichen Entwicklung aufgeholt werden, um so einen erfolgreichen Start in die Schule zu gewährleisten.

Egal welche oder wie viele Sprachen ein Kind erwirbt, die sprachliche, ganzheitliche, Förderung im Kindergarten verändert sich nicht. Rücksicht genommen werden muss aber auf den gleichmäßigen Input und eine gleichmäßige Förderung der beiden (mehreren) Sprachen. Der bilinguale Kindergarten unterstützt beide zu erwerbenden Sprachen optimal, da von beiden Seiten genügend Input gegeben wird. Im Gegensatz dazu bedarf es in monolingualen Kindergärten spezieller Förderprogramme, um Kindern nicht-deutscher

Erstsprache mithilfe ihrer L1 den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu erleichtern und sie auf eine deutsche Schule vorzubereiten.

## **4.2. Wer wird gefördert?**

Kinder, die einen bilingualen Kindergarten besuchen sprechen die Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus. Neben der allgemeinen Sprachförderung, die im Rahmen der Erziehung im Kindergarten und damit im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung in beiden Sprachen angeboten wird, muss auch eine spezielle Förderung auf diese Niveaus angepasst werden.

### **4.2.1. Kindergartenanfänger/-innen**

Für jedes Kind ist der Eintritt in den Kindergarten der Beginn eines neuen Lebensabschnitts. Das Loslösen von den Bezugspersonen und der vertrauten Umgebung fällt manchen Kindern schwerer und manchen leichter. Besonders in dieser Anfangszeit ist es daher für Kinder wichtig, auch im Kindergarten eine konkrete Bezugsperson zu haben, der sie sich anvertrauen können. Mit der Zeit verfliegt dann die Scheu und die Neugier tritt in den Vordergrund (Jampert, 2002, S. 95).

Besonders soll hier auf eine spezifische Situation eingegangen werden, und zwar, wenn ein Kind ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kommt. Denn bei ihnen kommt zur fremden Umgebung auch noch eine neue, fremde Sprache hinzu. Dies ist eine herausfordernde Situation für das Kind und auch den Kindergartenpädagogen/die Kindergartenpädagogin (Ulich, 2005, S. 22).

Der Kindergarten sollte sich auf diese Situation gut einstellen. In der Anfangsphase kann durch Symbole und Zeichen, aber auch durch Mimik und Gestik kommuniziert werden. Dabei muss der Pädagoge/die Pädagogin besonders aufmerksam sein, um die Bedürfnisse des Kindes mittels genauer Beobachtung mitzubekommen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Auseinandersetzung mit der Erstsprache des Kindes. Eine positive Einstellung signalisieren Pädagogen/-innen zum Beispiel durch das Erlernen von ein paar Worten zur Begrüßung. Ein Pate oder eine Patin, die eventuell dieselbe Sprache spricht, könnte dem neuen Kind helfen, sich im Kindergarten zurechtzufinden(ebd.).

Durch rhythmusbetonte Tanz-, Sing- und Kreisspiele wird das Kind in die Gruppe eingebunden, da bei diesen Spielen die Sprache meist keine Rolle spielt und das Kind

einfach „mitschwingen“ kann. Spiele, wie „mein rechter Platz ist frei“, können für ein Kind ohne Deutschkenntnisse belastend sein und sollten daher am Anfang weggelassen werden. Stattdessen können andere Kennenlernspiele, zum Beispiel mithilfe einer Handpuppe, die alle Sprachen versteht, hilfreich sein (Ulich, 2005, S. 22; Jampert, 2002, S. 95f).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Tagesablauf. Er sollte klar strukturiert sein und auch Ruhepausen enthalten. Dies ist nicht nur für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache von Vorteil, sondern ermöglicht allen Kindern auch einmal zur Ruhe zu kommen (ebd.).

#### **4.2.2. Kinder mit leichter Sprachentwicklungsverzögerung**

Diese Kinder sind in ihrer sprachlichen Entwicklung leicht verzögert. Das bedeutet, dass sie speziellen Förderbedarf im Kindergarten benötigen, um zu Beginn der Schulzeit auf dem gleichen Niveau ihrer Altersgenossen zu sein. Dies kann auf monolinguale, bilinguale oder multilinguale Kinder zutreffen. Eine frühe Förderung unterstützt sie in ihrer Entwicklung und versucht Defizite auszugleichen.

#### **4.2.3. Kinder mit Sprachentwicklungsstörung**

Wie oben bereits erwähnt, werden Kinder, bei denen eine (spezifische) Sprachentwicklungsstörung (S)SES diagnostiziert wurde, von Logopäden/-innen therapiert. Diese arbeiten in freien Praxen, Krankenhäusern oder kommen in die Kindergärten. Sie werden im Kindergarten nicht speziell, sondern wie alle „normalen“ Kinder ganzheitlich, und damit auch sprachlich, gefördert (Hoffschildt, 2007, S. 53f).

#### **4.2.4. Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache**

Wie bereits in 4.2.1. erwähnt ist eine intensive Beschäftigung mit Kindern ohne Deutschkenntnisse gerade in der Anfangszeit unbedingt notwendig.

Einige Kinder bringen schon geringe Kenntnisse mit in den Kindergarten. Sie sind bereits am Spielplatz, in einer Krippe, etc. mit dem Deutschen in Kontakt gekommen und können sich, wenn auch mit einem sehr geringen Wortschatz, an der Kommunikation beteiligen.

Dabei ist es wichtig, den Schwerpunkt, der noch stark durch Mimik und Gestik unterstützten Sprache, auf das Hören zu verlagern. Durch Rollenspiele, einfache Gespräche

und die Motivation, Fragen zu stellen und zu beantworten, kann die Kommunikationsfähigkeit ausgebaut werden (Jampert, 2002, S. 96).

All jene, die schon relativ gute Deutschkenntnisse besitzen, sind am schwierigsten zu fördern, da sie dem Zwang sich verständigen zu müssen, nicht mehr untergeben sind. Sie verstehen und werden verstanden. Passiv können sie das gesamte Kindergartenangebot, also die Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung, nutzen. Wichtig dabei ist aber, dass sie ständig weiter motiviert werden, um neue sprachliche Formen zu erlernen und nicht auf einer einfachen Sprache hängen zu bleiben (ebd.).

#### **4.2.5. Kinder im letzten Kindergartenjahr**

Das letzte Kindergartenjahr wird zur Vorbereitung auf die Schule und damit für das Lesen- und Schreibenlernen verwendet. Dazu gehört die Fähigkeit, Sprache in Sätze und Wörter gliedern und Laute innerhalb von Silben isolieren zu können. Spezielle Übungen, wie das Isolieren von Wörtern mithilfe von Duplosteinen, stehen dafür in großer Zahl in der Fachliteratur zur Verfügung (Tophinke, 2003, S. 9f).

Besonders bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache steht die Förderung der Erstsprache, um eine Weiterentwicklung in der Zweitsprache zu erzielen, zur Diskussion. Schon seit den 80er Jahren ist der Fachliteratur bekannt, dass Migrantenkinder am besten Deutsch lernen, wenn sie über eine ausgeprägte Sprachkompetenz in der Erstsprache verfügen (vgl. Cummins, 1984, S. 100ff). Allmählich aber erst beginnt das Bildungswesen in kleinen Sprüngen auch dieser wissenschaftlichen Erkenntnis zufolge zu handeln. Bisher kann aber nur in (meist privaten) bilingualen oder multilingualen Kindergärten von einer Sprachförderung in der Erstsprache gesprochen werden.

Wie auch bereits in Kap. 3.2.2.2.4. erläutert, wird in Österreich vor dem letzten Kindergartenjahr ein „Screening“ durchgeführt, um einen möglichen Förderbedarf der Kinder zu ermitteln. Dabei geht es insbesondere um die Förderung der Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb, das Sprachbewusstsein bzw. die phonologische Bewusstheit (Knapp, 2010, S. 115f).

### **4.3. Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen**

Auf die Rolle des Kindergartenpädagogen/der Kindergartenpädagogin wurde bereits in Kapitel 3.2.2.1. ausführlich eingegangen. Hier sollen kurz noch zwei weitere wichtige Punkte betrachtet werden.

#### **4.3.1. Sprachliches Vorbild**

Der Pädagoge/die Pädagogin muss sich in ihrer Arbeit immer wieder bewusst machen, dass sein/ihr Sprechen die Kinder beeinflusst. Eine deutliche Artikulation muss nicht unnatürlich klingen und kann in Sprachtrainings erlernt werden. Des Weiteren besteht die Gefahr, dass die Sprache der Pädagogen/-innen durch die ständige kindliche Umgebung „eingengt wird“. Dem ist entgegenzuwirken, indem darauf geachtet wird, normal lange, vollständige Sätze zu bilden und dem Kind auch eine sprachliche Herausforderung zu bieten (Ulich, 2005, S. 23).

Besonders wichtig ist es daher, Gespräche mit den Kindern zu führen und diese nicht zu vermeiden. Durch klare Signale, zum Beispiel am Ende eines Gesprächs, lernen Kinder Kommunikationsregeln kennen und Dialoge zu führen.

Ein besonders wichtiger Punkt ist das Zulassen von Fehlern. Speziell bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache kann das häufige Korrigieren zu einem Motivationsverlust und der Verweigerung der Sprache führen (ebd., S. 24). Angemessen ist hier die „Strategie des korrektiven Feedbacks“ (Albers, 2009, S. 229), welche ein indirektes Verbessern verlangt. Das bedeutet, dass der Fehler richtig und in einem vollständigen Satz wiederholt und eventuell noch erweitert wird. Ein Beispiel:

Mario zur Erzieherin: „weh tun“

Die Erzieherin wiederholt die Aussage und erweitert sie: “Hat er dir weh getan? Was hat er denn gemacht? Zeig her“ (Ulich, 2005, S. 25).

Dies ist die effizienteste Form der sprachlichen Förderung im situationsbezogenen Kontext. Durch die richtige Wiederholung wird das Kind nicht direkt auf den Fehler aufmerksam gemacht, sondern kann unterbewusst die neue, richtige Form abspeichern.

Die Problematik besteht oft darin, dass sich Pädagogen/-innen ihrer fehlerhaften Gesprächstechnik gar nicht bewusst sind. Wissenschaftliche Untersuchungen haben

ergeben, dass die Selbsteinschätzung sogar sehr oft weit von dem entfernt liegt, was als „freundlich und hilfreich“ betrachtet wird. Die häufigsten Fehlerquellen beruhen auf sogenannten versteckten Botschaften und lassen sich in 4 Punkte gliedern:

1) Sprachäußerungen, welche *die Nicht-Annahme mitteilen*

- anordnen, befehlen: „Hör doch mit dem Weinen auf und fang an die Spielsachen wegzuräumen“ (Krenz, 1992, S. 115).
- warnen, drohen: „Paß [sic!] mit der Schere auf, sonst muss ich sie dir leider wegnehmen“ (ebd.).
- moralisieren, predigen: „Ich hätte dich für klüger eingeschätzt. [...]“ (ebd.).
- raten, Lösungen anbieten: „Es wäre gut für dich, wenn du dir das vorher ganz gut überlegst. [...]“ (ebd.).
- belehren, Vorträge halten: „Das hättest du doch wissen müssen, daß [sic!] das nicht klappen konnte. Warte lieber bis morgen, dann bist du wieder beruhigt, und dann klappt es auch besser“ (ebd.).

2) Sprachäußerungen, die *beurteilen, herabsetzen, bewerten*

- verurteilen, beschuldigen, widersprechen
- Klischees verwenden, beschimpfen, etikettieren: „Du verhältst dich wie jemand, der gerade erst zu uns neu in den Kindergarten gekommen ist. [...]“ (ebd.).
- diagnostizieren, analysieren, interpretieren: „Du versuchst zur Zeit mit allen Mitteln, dich davor zu drücken. [...]“ (ebd., S. 116).

3) Sprachäußerungen, welche *aus einer Fragenschlange bestehen*

- „Warst du das wirklich nicht? Wo bist du denn die ganze Zeit gewesen? Und was hast du da gemacht?“ (ebd.).

4) Sprachäußerungen, die *zum Themawechsel motivieren*

- aufheitern, zerstreuen, ablenken: „Vergiß [sic!] mal dein Mißgeschick [sic!] und laß [sic!] uns über was andres reden. Hast du schon gesehen, wie toll Helga und Maren miteinander spielen? Guck mal, wieviel Spaß die haben!“ (ebd.).

### 4.3.2. Beobachten und Dokumentieren

Seit PISA und dem vermehrten Ruf nach vorsorglichen Bildungsmaßnahmen bekommt die Rolle der Kindergartenpädagogen/-innen als Beobachter/-innen immer größere Bedeutung. Die Notwendigkeit der Sprachstandserhebung im Kindergarten als Grundlage für die weitere, spezielle Förderung verlangt von heutigen Pädagogen/-innen eine umfassende Beobachtungsgabe.

Zu beachten ist hierbei, dass nicht ein Pädagoge/eine Pädagogin allein beobachtet, sondern dass das Kind von unterschiedlichen Personen wahrgenommen wird. Wichtig dabei sind außerdem die sogenannten Erwartungseffekte (Hoffschildt, 2007, S. 45f):

- 1) *Der Hofeffekt* kann mit „der erste Eindruck zählt“ umschrieben werden und besagt, dass Urteile vom Gesamteindruck, den die Person auf das Kind hat, abhängig sind.
- 2) *Der Pygmalion-Effekt* besagt, dass das Vorwissen, welches eine Person hat, die Beobachtungen beeinflusst (ebd., S. 46).

Neben diesen Erwartungshaltungen beeinflussen des Weiteren Einstellungen, Vorurteile und Bedürfnisse die Beobachtungen. Umso wichtiger ist es, dass verschiedene Pädagogen/-innen ein Kind beobachten. Für eine kontinuierliche Dokumentation (empfohlen werden 10-15 min/Woche pro Kind) ist dies auch notwendig und als Pflichtpunkt in den Dienstplan aufzunehmen (ebd.).

Der Beobachter bzw. die Beobachterin muss die sprachlichen Aussagen des Kindes gut wahrnehmen und richtig dokumentieren können. Denn ohne die sofortige Dokumentation kann die Flut an Informationen, die in diesen 10 Minuten über einen hereinbrechen, nicht verarbeitet werden. Am besten eignen sich dafür Audio- bzw. Videoaufnahmen oder ein Tabellensystem, mit dem schriftlich Notizen gemacht werden können (ebd., S. 45).

Durch eine regelmäßige Beobachtung kann ein kontinuierlicher Entwicklungsverlauf, ohne auf die wechselnde Tagesform des Kindes achten zu müssen, dokumentiert werden.

Die Dokumentation sollte dabei einheitlich für die Kindergartengruppe sein. Ob schriftlich oder auf dem PC ist dem Kindergarten überlassen. In der Fachliteratur werden einige mögliche Tabellenformen, etc. beschrieben und als Vorlagen angeführt (Bäck, 2008; Ulich, 2005; Jampert, 2002; Reich 2008). Wichtig ist jedoch, dass folgende Merkmale beachtet werden:

### 1) *Aussprache*

- Kann das Kind alle Laute altersentsprechend aussprechen?
- Weist es phonologische Fehlleistungen auf? (Substitutionen, Metathesen, Hinzufügungen, Auslassungen, etc.)
- Hat das Kind bei bestimmten Lauten die Zunge zwischen den Zähnen, wodurch die Laute anders klingen?

### 2) *Satzlänge*

- Verwendet das Kind unterschiedlich lange Sätze?
- Bildet das Kind vollständige Sätze oder handelt es sich um eine Art Telegrammstil?

### 3) *Wortstellung*

- Weist das Kind syntaktisch-morphologische Fehlleistungen auf? (Auslassungen, Hinzufügungen, Kontaminationen, Reihenfolge-, Kongruenzfehler)
- Hat das Kind Probleme mit der Verbstellung? (Verb immer am Satzende statt an erster oder zweiter Stelle)

### 4) *Wortbildung*

- Verwendet das Kind die Verben nur im Infinitiv oder konjugiert es sie entsprechend?
- Steigert das Kind Adjektive?
- Verwendet das Kind richtige Pluralformen?

### 5) *Art und Anzahl der verwendeten Wörter*

- Besteht eine Auswahl an Wortarten?
- Verwendet das Kind Artikel und Konjunktionen?

### 6) *Flexibilität der Wortwahl*

- Verwendet das Kind verschiedene Verben oder sagt es immer nur *tut* und *macht*?
- Wie flexibel ist das Kind in der Wortwahl?
- Verwendet das Kind häufig Wörter wie *Dings* und *das da*?

#### 7) Zusammenhängendes Erzählen

- Kann das Kind zusammenhängend von Erlebnissen berichten, ohne dass der Pädagoge/die Pädagogin zum Verständnis häufig nachfragen muss?
- Zieht das Kind Schlussfolgerungen aus bereits Erzähltem?
- Kann das Kind von der Zukunft erzählen?

(Hoffschildt, 2007, S. 48f)

#### **4.4. Elternarbeit – Elternpartizipation**

Einige Eltern denken, mit Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten würden sie die Erziehung, an die Pädagogen/-innen abgeben und hätten endlich wieder Zeit für sich. Dieser Gedanke ist grundsätzlich falsch, denn der Kindergarten versteht sich keinesfalls als *Erziehungslager*, in das die Kinder abgeschoben werden, sondern vielmehr als zusätzliche Möglichkeit, die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Sprach man noch vor ein paar Jahren von *Elternarbeit*, wurde darunter die Aufgabe der Pädagogen/-innen verstanden, „die Eltern über Vorgänge in Schule, Kindergarten [...] zu informieren und sie in weniger professioneller Weise mit einzubeziehen, [...] (Knapp, 2010, S. 141)“. Heute spricht man von *Elternpartizipation*, um die Zusammenarbeit von Pädagogen/-innen und Eltern, den Dialog und das Voneinanderlernen hervorzuheben (ebd.).

„Bildung und Erziehung werden heute als eine ‚Ko-Konstruktion‘ von Eltern, Erzieher/innen und dem jeweiligen Kind verstanden – als ein gemeinsames Werk, das auf der Interaktion aller Beteiligten beruht [...]“ (Textor, 2006, S. 95).

Diese Interaktion wird in der Fachliteratur, und auch im Wiener Bildungsplan (Kap. 3.1.1.) unter dem Begriff *Bildungspartnerschaft* thematisiert. Darunter versteht man,

„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, S. 3).

Eltern können auf unterschiedliche Weise in den Kindergartenalltag eingebunden werden. Die Pädagogen/-innen müssen einerseits den Eltern die Bedeutung der aktiven Teilnahme am Bildungsprozess ihres Kindes erklären und andererseits diese auch motivieren können eigene Vorschläge einzubringen.

- 1) *Teilnahme am Alltag*: Durch das Erleben eines Tages im Kindergarten des Kindes können Eltern eingebunden werden. Durch gemeinsames Malen, Basteln, Singen, Spielen oder auch durch das Nähen von Kostümen für Rollenspiele o.ä. können sich Eltern in den Alltag einbringen (ebd., S. 3f).
- 2) *Aktives Mitgestalten*: Im Rahmen von Projekten können die verschiedenen Kompetenzen der Eltern (Beruf, Hobbies, etc.) in die Bildungspartnerschaft mit eingebracht werden. Zum Beispiel lädt ein Vater die Gruppe in seine Bäckerei ein, oder eine Mutter kommt in den Kindergarten und gibt Massageunterricht (ebd., S. 5).

Für Kinder ist die Interaktion mit Erwachsenen wichtig, da sie, ebenso wie die Pädagogen/-innen als Vorbilder fungieren.

„Durch die intensivere Interaktion mit Erwachsenen werden ihre sprachliche und kognitive Entwicklung beschleunigt. Ferner erwerben sie soziale Kompetenzen durch den Umgang mit zuvor oft unbekanntem Erwachsenen (Textor, 2007, S. 6)“.

- 3) *Erweiterung des Bildungsprozesses*: Durch Aufgaben, die die Pädagogen/-innen den Kindern mit nach Hause geben, wie zum Beispiel die Eltern zu einem bestimmten Thema zu *interviewen*, wird der Kindergartenalltag transparent gemacht und die Eltern mit einbezogen. Auch Themen, die im Kindergarten besprochen werden, können zu Hause mit Hilfe von Büchern oder Filmen vertieft werden (ebd., S. 6).

### **Besonderheiten bei der Zusammenarbeit mit Eltern von Migrantenkindern**

Eltern von Migrantenkindern sind oft skeptisch gegenüber dem österreichischen Kindergarten eingestellt. Viele wissen nicht, was dort mit ihrem Kind geschieht und schicken ihre Kinder lediglich hin, um Deutsch zu lernen.

Dass der Kindergarten eine Bildungseinrichtung ist und der Förderung der gesamten Entwicklung dient, müssen Pädagogen/-innen im ersten Gespräch meist erst erklären. Dazu ist es von großer Bedeutung, dass die Pädagogen/-innen der neuen, fremden Kultur mit Offenheit und Akzeptanz entgegenzutreten. Schwierigkeiten entstehen oft nicht nur durch mangelndes Sprachverständnis, sondern auch durch verschiedene Vorstellungen von der Institution Kindergarten. Den Eltern muss nicht nur vermittelt werden, welche Aufgaben der Kindergarten hat, sondern auch, welche Aufgaben auf die Eltern zukommen und dass

die Mehrsprachigkeit ihres Kindes keineswegs eine Gefahr, sondern eine Chance darstellt (Knapp, 2010, S. 142f).

Dafür ist es hilfreich von Beginn an eine positive Einstellung gegenüber der anderen Sprache zu demonstrieren. Zum Beispiel in Form von Begrüßungsschildern und Informationsblättern in den verschiedenen Sprachen. Des Weiteren kann der Pädagoge/die Pädagogin eine Grundlage für eine gute Beziehung mit den Eltern aufbauen, indem er/sie ein paar Phrasen (Begrüßung, Bitte, Danke, etc.) in der jeweiligen Sprache lernt und Spiele, Bücher, etc. in der Erstsprache des Kindes bereitstellt (ebd., S. 146).

Besondere Motivationsarbeit muss geleistet werden, was die aktive Teilnahme der Eltern am Kindergartenalltag betrifft. Besonders dann, wenn die Familien aus schlechteren sozialen Verhältnissen stammen oder einen geringeren Bildungsstand aufweisen. Wenn das Geld für Spiele oder Bücher fehlt, ist es schwierig von den Eltern zu verlangen, den Kindern regelmäßig vorzulesen. Hier müssen Angebote geschaffen werden, die den Eltern als Unterstützung dienen (ebd., S. 145).

Möglichkeiten der Mitgestaltung am Kindergartenalltag sind das Vorlesen einer Mutter/eines Vaters in der jeweiligen Erstsprache, gemeinsame Ausflüge oder auch das Feiern besonderer kultureller Festtage (ebd.; Ulich, 2005, S. 41).

Eine weitere Unterstützung können Treffen der Eltern sein, wie Elterncafes oder Mütter/Väterrunden, bei denen sowohl ein pädagogischer als auch ein interkultureller Austausch stattfindet (Knapp, 2010, S.146; Jampert, 2002, S. 164; Koch, 2007, S. 96f).

Einige Modelle zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund bestehen bereits. Dazu gehören traditionelle Modelle, wie z.B.: das Kieler Projekt, Multiplikatorenmodelle, bei denen die Eltern mit Migrationshintergrund die Basis bilden (HIPPY, Opstapje) und Modelle, die ein kommunales Netzwerk als Basis haben (Knapp, 2010, S. 147).

#### **4.5. Spiele zur Sprachförderung bilingualer Kinder**

Sprachliche Förderung steht immer in Verbindung mit der gesamten Förderung des Kindes. Die optimale Förderung ist daher durch die Kombination von Bewegungs-, Seh-, Wahrnehmungs-, Hör- und Sprachspielen gegeben. Wichtig ist, alle Tätigkeiten mit

Worten zu begleiten, um den Kindern einen großen sprachlichen Input anbieten zu können (Götte, 2007, S. 22).

Hörübungen sind in Verbindung mit Sprachspielen von großer Bedeutung, da das Sprachverständnis einen großen Teil der Sprachkompetenz ausmacht. Besonders beim Erwerb einer neuen Sprache im Kindergarten können sich Laute der Erstsprache und der neu zu erwerbenden Sprache stark unterscheiden. Aber nicht nur die Aussprache spielt dabei eine Rolle, auch die Wortbetonung und die Prosodie unterscheiden sich. Kann eine andere als die bekannte Sprachmelodie nicht wahrgenommen werden, kann das Kind auch das Lautbild nicht eingliedern. „Sprache rauscht dann im wahrsten Sinne des Wortes an seinem Ohr vorbei“ (Ringler, 2004, S. 60).

Beim Hören werden außerdem einzelne Satzglieder bestimmt und ihre Beziehung zueinander festgestellt, wodurch die Bedeutung eines Satzes interpretiert werden kann. Durch Hörspiele, wie *Geräuschkassenmemory*, bei welchem Geräusche (hoch, tief, dumpf, laut, leise, etc) zugeordnet werden sollen, kann das Sprachverständnis gefördert werden (ebd., S 59f, 69f; Monschein, 2003, S. 56).

In diesem Kapitel soll auf sprachfördernde Maßnahmen eingegangen werden, bei denen die Sprachkompetenz zum einen passiv gefördert wird (allgemein sprachfördernde Tätigkeiten) und zum anderen durch spezifische Sprachspiele auch aktiv unterstützt wird. (Ausbau von Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Kommunikationsfähigkeit).

#### **4.5.1. Allgemein sprachfördernde Tätigkeiten**

##### **4.5.1.1. Das Gespräch**

Im Kindergarten ergeben sich besonders viele Möglichkeiten, um Kindern zu vermitteln, wie man Gespräche führt.

„Das Ansprechen oder Abfragen [...] ist [...] noch kein Gespräch. Erst, wenn die Gesprächspartner sich wiederholt zu Wort gemeldet haben, fand ein Gespräch statt“ (Götte, 2007, S. 22).

Dabei muss beachtet werden welche Themen gewählt werden. Ungeeignet sind Fragen, die eine umfassende Darstellung eines Ereignisses verlangen, wie *Wie war denn dein Wochenende?* Vorteilhafter ist es, ein Gespräch mit einer Frage nach einem konkreten

Sachverhalt zu beginnen, wie zum Beispiel *Findest du, wir sollten alle Puppenkleider mal waschen? Was zuerst?* (ebd., S. 23).

Der Pädagoge/die Pädagogin muss dabei besonders geduldig zuhören und nachfragen und sich für das Gesagte auch interessieren. Dies zeigen nicht nur Fragen, sondern auch die Körperhaltung, die er/sie einnimmt. Des Weiteren ist es sinnvoll den Beginn bzw. das Ende klar festzusetzen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Wenn ich am Tisch gerade mit Maria spreche und Andi ruft mich aus der Ecke, dann ist es wichtig, nicht immer gleich auf diesen Zwischenruf zu reagieren, sondern zunächst eine ‚Brücke‘ für Maria zu bauen, indem ich z.B. ein klares, vorläufiges ‚Endzeichen‘ setze mit: ‚Ich gehe jetzt rüber zu Andi und schaue, was los ist, und komme dann wieder zu dir‘ – und zwar bevor ich den Kopf drehe oder ohne Vorwarnung aufspringe“ (Ulich, 2005, S. 24).

Gespräche in der Kleingruppe steuern Pädagogen/-innen am besten während bestimmter Tätigkeiten, wie dem gemeinsamen Kochen, Basteln, etc. In der Großgruppe ist es ratsam in einem Sesselkreis ein gemeinsames Thema (wie die Planung eines Festes) zu besprechen. Dabei können alle einander sehen und Kreisspiele können als Lockerung eingeschoben werden. Um keines der Kinder zu überfordern, rät Götte (2007, S. 24):

- das Gespräch kurz zu halten,
- sichtbar zu machen, wer gerade am Wort ist (z.B.: durch einen Hut),
- kurz das Gesagte zusammenzufassen,
- *Dauerredner* einzuschränken,
- ein Abschweifen zu verhindern,
- immer wieder Fragen einzubauen, die alle Kinder beantworten können,
- durch gemeinsames Singen, die Gedanken wieder zusammenzuführen.

#### **4.5.1.2. Erzählen und Vorlesen**

Eine Tätigkeit, bei der die Sprache extrem gefördert wird, ist das Erzählen und Vorlesen. Selbst bei Kindern, die wenige Deutschkenntnisse besitzen, unterstützt ein regelmäßiges Vorlesen (am besten 3x/Woche) die Sprach- und Ausdrucksfähigkeit des Kindes (Ulich, 2005, S. 25; Knapp, 2010, S. 47). In Gesprächen handelt es sich, worüber gesprochen wird, meist von dem, was getan wird. Dieser enge Bezug und die Unterstützung durch Mimik und Gestik erleichtert dem Kind, das Gesagte zu verstehen. In Geschichten muss sich das

Kind darauf konzentrieren, was ausschließlich sprachlich übermittelt wird. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für die spätere Lese- und Schreibkompetenz (Ulich, 2005, S. 25f).

Um die Kinder zum Zuhören zu bewegen, sollte das Vorlesen als regelmäßiges Ritual abgehalten werden. Durch einen bestimmten Raum oder eine bestimmte Atmosphäre wird es zu einem Erlebnis, auf das sich die Kinder freuen können. Hier können auch Eltern, Geschwister, u.a. gut eingebunden werden.

Neben einem besseren Sprachverständnis werden auch verschiedene Sprachebenen und Sprachstile vermittelt, die dann, z.B. im Rollenspiel, nachgeahmt werden können.

Vorgelesene Geschichten dienen außerdem dazu, grammatikalische Strukturen, welche in der gesprochenen Sprache nicht gebraucht werden, näher zu bringen (ebd.; Götte, 2007, 28f; Knapp, 2010, S. 48).

Vorlesen wird als etwas Intimes empfunden. Es schafft eine enge Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem und kann dabei helfen, persönliche Konflikte, wie z.B. Probleme innerhalb der Familie, aufzuzeigen.

Eine besondere Form des Vorlesens bietet das Bilderbuch. Es bietet die Möglichkeit frei zu erzählen und sich Geschichten auszudenken. Dabei können Kinder ihre eigenen Ansichten ausdrücken und auch Texten kritisch gegenüber stehen. Bei bekannten Geschichten, die mittlerweile von der modernen Pädagogik als fragwürdig betrachtet werden, können Kinder durchaus Alternativen entwickeln (*Struwwelpeter, Hatschi Bratschis Luftballon*) (Götte, 2007, S. 30f).

#### **4.5.1.3. Reime, Singspiele und Handpuppen**

Diese Aktivitäten dienen in erster Linie dem Gemeinschaftsgefühl. Schüchterne Kinder oder Kinder mit geringen bzw. gar keinen Deutschkenntnissen können durch rhythmische Klänge und Bewegungen aus der Reserve gelockt werden. Da viele Kinder wenig Musikalität in der Familie erleben, muss gerade im Kindergarten das Singen, Tanzen und Musizieren praktiziert werden. Dies ist deshalb wichtig, da sich gesungene oder sich reimende Texte sehr leicht einprägen lassen und somit für die Sprachförderung, insbesondere auch für den Fremdspracherwerb, von zentraler Bedeutung sind (Götte, 2007, S. 33f; Ulich, 2005, S. 27f).

Kinderreime sind in der Regel für jüngere Kinder Fingerspiele und Knireiterspiele, für ältere Abzählreime und Kindergedichte. Sie haben meist typische Merkmale (Ulich, 2005, S. 28):

- kurze Zeilen mit Reim,
- meist Endreim (*fällt er in den Graben, fressen ihn die Raben*),
- Klangelemente (*Bi-ba-Butzemann*),
- Wiederholungen mit Variation (*Kettenreim*),
- ritualisierte, formelhafte Wendungen.

Beispiel für einen russischen Abzählreim:

Считалка:

*Зайчик*

*Раз, два, три, четыре, пять,*

*Негде зайчику скакать,*

*Всюду ходит волк, волк,*

*Он зубами- щелк, щелк!*

*А мы спрячемся в кусты,*

*Прячься, зайнька, и ты.*

*Ты, волчище, погоди,*

*Как попрячемся-иди!*

Ebenso dient die Handpuppe als Hilfsmittel, um mit dem Kind in Verbindung zu treten. Durch die Puppe fühlt sich das Kind nicht direkt angesprochen und kann sich schneller überwinden zu sprechen (ebd., S. 27). Besonders für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache, kann durch eine Puppe, die das Kind in seiner Sprache *versteht*, Kontakt zu dem Kind aufgenommen werden (ebd., S 22).

#### **4.5.2. Spezifische Sprachspiele**

##### **4.5.2.1. Ausbau des Wortschatzes**

Die Wortschatz- und Wortfeldarbeit ist die traditionellste Art der Sprachförderung. Sie kann in mehreren Sprachen gleichzeitig erfolgen und soll auf die jeweilige Kultur und

Lebensweise des Kindes abgestimmt sein. Sprachvergleiche sollten in Bezug auf die unterschiedlichen Grammatiken der Sprachen nur von qualifiziertem Fachpersonal durchgeführt werden (Ringler, 2004, S. 74).

Besonders zu beachten ist, dass die Kinder bei den Spielen selbst Wörter erschließen und durch Ausprobieren zu neuen Kombinationen gelangen sollen. Besonders bei bilingualen Kindern führen oft Umwege über die andere Sprache zum Ziel.

Durch Fortschritte und Anerkennung in einer Sprache, insbesondere wenn es sich um eine Minderheitensprache handelt, entwickelt sich auch das Selbstbewusstsein des Kindes (ebd., S. 82f).

Grundsätzlich wird zuerst ein Thema bzw. Oberbegriff ausgewählt (z.B.: Natur, Kleidung, Lebensmittel, etc.), zu dem dann Wörter gesucht werden. In der Fachliteratur existieren zahlreiche Spiele, von denen hier zwei kurz vorgestellt werden sollen (vgl. Lentès 2004; Monschein 1997; Ringler, 2004; Tophinke 2003). Des Weiteren wird der Wortschatz mit Hilfe von Reimen, Liedern und Gedichten, welche die Kinder lernen, erweitert.

### ***Tiere erraten***

Dabei soll die „Verinnerlichung von Tierarten durch Umschreibung ihrer Eigenschaften“ (Lentès, 2004, S. 16) den Ausbau des Wortschatzes fördern.

Verschiedene Tierbilder werden aus Zeitschriften, etc. ausgeschnitten und auf einem Tisch so ausgelegt, dass die Bildseite nach unten zeigt. Ein Kind nimmt ein Bild, sieht es sich an und beschreibt es dem anderen Mitspieler, der erraten soll, um welches Tier es sich handelt. *Es ist ein kleines, graues, Tier. Es hat vier Beine und einen langen Schwanz. – Maus* (ebd.).

### ***Ich sehe was, was du nicht siehst***

*Ich sehe was, was du nicht siehst und das ist eckig, blau, etc.* Dieses allseits bekannte Ratespiel bietet nicht nur Raum, um Farben kennenzulernen, sondern auch Gegenständen Aussehen, Funktion und Eigenschaften zuzuordnen. Am Anfang kann das Spiel auf Sachen, die auf dem Tisch liegen, beschränkt und später auf das gesamte Zimmer ausgedehnt werden (Ringler, 2004, S. 76f).

## ***Краски***

Es werden die verschiedenen Farben mit alltäglichen Dingen bzw. Situationen assoziiert und somit leichter gemerkt.

*жёлтая: жёлтый лимон на цыплёнка похоже, только вот ног у него не найдёшь.*

*Жёлтый цыплёнок похоже на лимон, только растёт не на дереве он.*

## ***Находи слово!***

Hierbei handelt es sich um ein Spiel bei dem die Kinder aufpassen und mithilfe der sprachlichen Hinweise den Begriff erraten müssen.

*Жёлтый как солнышко, пушистый и хрупкий как... Вот, какой удивительный цветок.*

*- Одуванчик*

*Я шариком пушистым, белею в поле чистом, а дунул ветерок - остался стебелёк.*

*- Одуванчик*

## ***Fingerspiele***

*Этот пальчик – дедушка,*

*этот пальчик – бабушка,*

*этот пальчик – папочка,*

*этот пальчик – мамочка,*

*этот пальчик – я.*

*Вот и вся моя семья!*

### **4.5.2.2. Grammatik**

Die sprachliche Förderung im Bereich des Wortschatzes lässt sich noch sehr einfach auf alle Sprachen, die ein Kind erwirbt, anwenden. Im Bereich der Grammatik wird es diffiziler, allgemein gültige, mehrsprachige Spiele zu entwickeln bzw. zu empfehlen, da das Kind gleichzeitig „die sprachlichen Strukturen, die grammatikalischen Regeln, als auch die unterschiedliche Betonung erkennen und zuordnen können“ muss (ebd., S. 84) - und zwar in allen seinen Sprachen. Um einen ausgeglichenen und korrekten Grammatikerwerb zu gewährleisten, ist das sprachliche Vorbild des Kindes besonders gefragt. Nur durch die

korrekte Demonstration grammatikalischer Strukturen, kann das Kind Satzbau, Satzstrukturen und Regeln verschiedener Sprachen erwerben und sie unterscheiden lernen (ebd.).

Aufgrunddessen werden hier Beispiele aus zwei Kategorien angeführt. Die ersten Beispiele richten sich an Kinder deutscher Erstsprache, zweite an jene Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.

#### **4.5.2.2.1. Förderung der Grammatik: Erstsprache Deutsch**

##### ***Bildgeschichten***

Durch Bildgeschichten lernen Kinder eigenständig Sätze zu bilden und Zusammenhänge zu erkennen und zu verbalisieren.

Am besten ist, wenn das Kind eine Bildgeschichte selbst in die richtige Reihenfolge bringen muss. Dabei sollen zuerst die Personen und/oder Tiere besprochen werden. Wie sehen sie aus? Wie sind ihre Namen? etc. Danach wird ihnen Leben eingehaucht: Was sagen sie zueinander? Was verrät die Mimik über ihre Gefühle? Wie könnte die Geschichte ausgehen? (Lentes, 2004, S. 23).

##### ***Subjekt-Verb-Beziehung***

Da sich im Deutschen je nach Subjekt die Form des Verbs verändert, soll mithilfe eines Spiels den Kindern diese Veränderung bewusst gemacht werden.

Dafür werden Fotos vom Kind und dessen Freunden oder Verwandten, Bilder von 6 Tätigkeiten, wie *essen, spielen, einkaufen, schifahren*, etc. und ein Würfel benötigt.

Version 1: *Ich* und *Du*. Das Foto des Kindes wird in die Mitte des Tisches gelegt. Die Tätigkeitsbilder werden nummeriert (1-6) und rund um das Foto verteilt. Das Kind würfelt und zieht ein Tätigkeitsbild. Nun fragt der Pädagoge/die Pädagogin: „*Was tust du?*“, worauf das Kind antworten soll: „*Ich esse!*“. Danach kommt ein Foto des Pädagogen/der Pädagogin in die Mitte, er/sie würfelt und das Kind ist mit der Frage „*Was tust du?*“ dran.

Version 2: *Ich, Er-Sie-Es, Wir*. Bei dieser Version werden alle vorhandenen Fotos auf den Tisch gelegt und die Tätigkeiten den Personen nach der Reihe zugeordnet. Dabei stellt der Pädagoge/die Pädagogin je nach Person und Geschlecht die Frage „*Was tust du?*“, „*Was*

*tut er/sie/es?“oder „Was tut ihr?“ und das Kind antwortet dementsprechend (Ich esse, Er/Sie/Es isst, Wir essen) (ebd., 25).*

#### **4.5.2.2.2. Förderung der Grammatik: Zweitsprache Deutsch**

##### ***Was mache ich jetzt?***

Der Pädagoge/die Pädagogin spielt verschiedene Aktivitäten vor und die Kinder sollen in vollständigen Sätzen beschreiben, was er/sie gerade macht. Dabei können Akkusativ und Dativ geübt werden (Ringler, 2004, S. 86).

##### ***Geschichten mit Lücken***

Bei dieser Konzentrationsübung wird vom Pädagogen/von der Pädagogin eine kurze Geschichte zweimal vorgelesen. Beim zweiten Mal werden Lücken ausgelassen, die er/sie zusätzlich mit einem Zeichen (z.B.: einem Klopfen auf den Tisch) markiert. Die Kinder sind nun aufgefordert diese Lücken zu füllen (ebd., 87).

#### **4.5.2.3. Kommunikationsfähigkeit**

Die bedeutendste Förderung der Kommunikationsfähigkeit geschieht durch das Rollenspiel. Durch dieses lernt das Kind „eine Situation zu erfassen, sich in einen Gesprächspartner hineinzudenken, zuzuhören, zu verstehen und selbst situationsangemessen verbal zu reagieren“ (Götte, 2007, S. 25).

Rollenspiele lassen sich leicht inszenieren. Kinder brauchen dafür oftmals keine Materialien, sondern lassen ihrer Fantasie freien Lauf und schlüpfen dabei in die verschiedensten Rollen. Natürlich ist es besonders schön, wenn diese Rollen auch noch die passende Verkleidung besitzen, wobei Kinder schon mit ein paar Tüchern, Hüten oder Decken zufriedenzustellen sind (Lentes, 2004, S. 26).

Gefördert werden Kinder dabei durch die aktive Teilnahme am Spiel, bei der dem Pädagogen/der Pädagogin die Möglichkeit geboten wird, das Spiel zu steuern und durch ihre Sprache Vorbild zu sein (Götte, 2007, S. 25).

Des Weiteren fördern Theateraufführungen, Handpuppen, sowie das Spielen mit Fingergesichtern die Kommunikation, ebenso wie Spiele, die das Schreiben eines Briefes oder ein Telefongespräch imitieren (Lentes, 2004, S. 27f). Zu berücksichtigen ist dabei, dass das Kind eigenständig agiert und lernt seine Gefühle in Worte zu fassen.

Eine besondere Art der sprachlichen Förderung soll im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei handelt es sich um das Pantomime-Spiel, bei dem die nonverbale Kommunikation als Unterstützung der kommunikativen Fähigkeiten im Vordergrund steht.

### ***Pantomime***

Als Vorbereitung soll ein Spiel dienen, welches den Kindern verschiedene Gefühlsausdrücke bewusst macht. Dabei werden verschiedene Gesichtsausdrücke (traurig, fröhlich, zornig, müde, etc.) auf Kärtchen gemalt. Nach der Reihe wird ein Kärtchen gezogen und der Ausdruck nachgeahmt (ebd., S. 81).

Danach können die Spieler gemeinsam versuchen Sequenzen ohne zu sprechen nachzuspielen. Diese Sequenzen können sein:

- „Zwei Freunde kommen sich auf dem Rad entgegen, begrüßen sich und fahren in dieselbe Richtung weiter.
- Eine Frau kauft beim Bäcker ein Brot und vier Stücke Kuchen. Sie bezahlt, geht hinaus und die Kuchenstücke fallen ihr zu Boden.
- Zwei Kinder spielen mit einem Ball. Auf einmal fällt der Ball in den Garten des Nachbarn. Eins der Kinder klettert über den Zaun und holt den Ball wieder. Das Grundstück wird aber von einem großen Hund bewacht. Schnell klettert das Kind wieder zurück [...]“ (ebd., S. 28).

#### **4.5.2.4. Aussprache**

Um eine Sprache zu erlernen, bedarf es aber nicht nur eines Wortschatzes und grammatikalischer Strukturen. Ein wesentlicher Teil ist die Bildung von Lauten, für die einerseits passiv Larynx (Kehlkopf), Pharynx (Rachen) und Glottis (Stimmritzen), andererseits die aktiven Artikulatoren, Lippen und Zunge, verantwortlich sind (Klinke, 2005, S. 672f).

Daher sind im Bereich der Phonation sowohl Übungen zur Förderung der Mundmotorik, als auch spezielle Übungen zur Bildung von sogenannten Problemlauten, *s* [*s*] oder [*z*], *f*

[f], sch [ʃ] (im Russischen mit der Differenzierung zu ч[ʃʲ], ш [ʃʲ], ж [ʒ]) ch [x] oder [ç] und r[r] (Monschein, 1997, S. 86).

Besonders in einem mehrsprachigen Kindergarten sind spezielle phonetische Übungen von Vorteil, um die Unterschiede der Sprachen zu verdeutlichen (Ringler, 2004, S. 68).

## **Förderung der Mundmotorik**

Übungen zur Mundmotorik können spielerisch sehr leicht umgesetzt werden. Dabei handelt es sich oft um Kombinationen von spezifischen Übungen mit Rollenspielen, Reimen und Liedern. Es werden vier Arten unterschieden:

- 1) *Kieferübungen*: In dieser Übung wird das Rollenspiel als Hilfsspiel genutzt. Im Spiel *Fischgeplapper* verwandeln sich alle in bunte Fische, die im Zimmer (= Meer) mit rudern den Armbewegungen herumgehen und sich dabei unterhalten, indem sie den Unterkiefer auf und ab, vor und zurück oder hin und her bewegen (ebd., S. 74).
- 2) *Lippenübungen*: Durch Breitziehen, Runden und Vorstülpen der Ober- und Unterlippe wird einerseits der Mundschluss gefördert, andererseits werden die Lippen gekräftigt. Dies kann durch zahlreiche Übungen spielerisch umgesetzt werden (ebd., S. 75).
  - *Flinke Lippen*: Auf zwei Tellern werden verschiedene, nicht zu kleine (Erstickungsgefahr!) Gegenstände gelegt. Dies können Stifte, Flaschenverschlüsse, Erdnüsse, etc. sein. Des Weiteren werden zwei leere Teller benötigt, in welche die genannten Gegenstände so schnell wie möglich nur mit den Lippen befördert werden sollen. Wer als erster alle Gegenstände vom einen in den anderen Teller gelegt hat gewinnt (ebd.).
  - *Kerzenlicht*: Bei diesem Spiel müssen alle Kinder gemeinsam durch das Artikulieren von *p* oder *t* versuchen, eine Kerze auszublasen (ebd., S. 78).
- 3) *Zungenübungen*: Diese Übungen dienen der Beweglichkeit und Geschicklichkeit der Zunge, der Wahrnehmung des Mundraums und der Kräftigung der Zungenmuskulatur. Dadurch können das Artikulieren von (später zu erlernenden) Lauten erleichtert und durch Training des korrekten Schluckens Zahn- und Kieferfehlstellungen verhindert werden (ebd., S 79).

- *Hausreinigung*: Der Mundraum ist das Haus, das gründlich gereinigt werden soll. Dabei muss der Putzlappen (= Zunge) über den Boden (= Mundboden), die Decke (=Gaumen), die Wände (= Backentaschen) und die Fenster (=Zähne) wischen (ebd., S. 80).

Ein ähnliches Spiel ist der *Zungenspaziergang*, bei welchem mithilfe eines Reims die verschiedenen Bewegungen der Zunge vorgeführt werden. (Ringler, 2004, S. 64f)

Auszug:

„Schau dir meine Zunge an, was die so alles machen kann  
Zunge weit herausstrecken und allen zeigen.  
Ganz langsam kommt sie aus der Tür, schaut hin und her und auch zu dir.  
Zunge langsam aus dem Mund schieben, nach rechts und links bewegen,  
ausgestreckt halten [...]“ (ebd.).

- *Angeln*: Bei diesem Spiel sollen Fische, die aus dünnem Papier ausgeschnitten wurden, von einem großen Teich (z.B.: Tisch) in einen kleineren Teich (z.B.: Teller) getragen werden. Dabei müssen die Kinder die Fische mit einem Strohhalm ansaugen und von A nach B tragen. Wer die meisten Fische transportiert hat, ist der Sieger (Monschein, 1997, S. 80).

4) *Blasübungen*: Kinder können durch Blasübungen lernen, den Luftstrom zu bündeln und ihn zu lenken.

- *Seifenblasenspiel*: Ein Kind bläst Seifenblasen, die anderen versuchen diese zu fangen (ebd., S. 82).

- *Tore pusten*: Hierbei werden auf einem Tisch oder auf dem Boden zwei Tore aufgebaut, in welche die Mitspieler Watte- oder Tischtennisbälle blasen müssen (ebd., S. 83).

Übungen wie diese helfen den Kindern ihren eigenen Mundraum besser wahrzunehmen und verbessern außerdem die Geschicklichkeit und Koordination von Zunge und Lippen. (ebd., S. 73; Ringler, 2004, S. 68).

### **Förderung einzelner Problemlaute**

Als Problemlaute gelten Plosive, die Frikative sowie der Vibrant *r[r]* (Monschein, 1997, S. 86ff).

Wie bei allen Übungen soll auch bei diesen das gesamte Kind betrachtet werden, d.h. die ganzheitliche Förderung im Mittelpunkt stehen.

Im Folgenden soll auf einen Laut, das *S*, besonders eingegangen werden, da er, sowohl im Deutschen als auch im Russischen, Ursache für eine besonders häufig auftretende Sprachstörung ist, den Sigmatismus, umgangssprachlich auch Lispeln genannt.

Bevor Übungen zur Artikulation des *S* ausgeführt werden können, muss zuvor unbedingt festgestellt werden, ob das Kind eventuell das *S* durch einen anderen Laut, meist *F*, ersetzt, oder ihn einfach weglässt. Bei Ersetzen des *S* sind sogenannte Differenzierungsübungen zu empfehlen, da diese Kinder *s* und *f* meist nicht unterscheiden können. Bei diesen Übungen wird auf das genaue Hinhören und das optische Bild des Mundes hingewiesen (Monschein, 1997, S. 86).

Ein Spiel, das die Differenzierung der beiden Laute fördert heißt *Die Biene und die Hornisse*. Dabei sitzt ein Kind als Biene in seinem Bienenstock. Der Pädagoge/die Pädagogin verwandelt sich einmal in eine Biene, indem er/sie *s* artikuliert, oder in eine Hornisse, welche *f* spricht. Das Kind darf nur die Biene in den Bienenstock lassen (ebd., S. 87.).

Erst wenn das Kind die Laute unterscheiden kann, ist es möglich mit der Förderung des *S* zu beginnen. Bei diesen Spielen dienen Biene und Schlange als Paradiertiere für die Artikulation, ob in Rollenspielen, Reimen oder Fangspielen (vgl. Spiele in ebd., S. 90ff).

## **5. Das Kindergartenkonzept Multika**

Schon in den 80er Jahren begannen in der Europäischen Union die Diskussionen um die Bedeutsamkeit einer multilingualen Bevölkerung. Bei den Konferenzen in Lissabon (2000) und Barcelona (2002) wurde erstmals formuliert, was in allen Mitgliedstaaten der EU umgesetzt werden sollte:

„Die Fremdsprachenkenntnis ist eines der wichtigsten Güter der aufgeklärten europäischen Gesellschaft; die Tatsache, dass jeder Europäer zwei Fremdsprachen beherrscht, sollte zur Regel werden. Wenn es möglich ist, sollte das Erlernen von Fremdsprachen schon in der frühen Kindheit gefördert werden“ (Light, 2007-2009)

Zu diesem Zweck wurde am 1. Dezember 2007 das Projekt LIGHT (Language for Integration and Global Human Tolerance) gestartet, welches zum Ziel hatte in ihren Mitgliedsstaaten- Deutschland, Finnland, Frankreich, Österreich, Zypern- ein europäisches Modell für zweisprachige Kindergärten zu entwickeln. In Österreich nahm der Verein MULTIKA (Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung) unter der Leitung von Frau Mag. Baumgartner und Frau Dewall an diesem Projekt teil und eröffnete im September 2009 den ersten multilingualen Kindergarten, MULTIKA I, im 17. Bezirk in Wien mit zwei Gruppen, die deutsch-englisch geführt werden; als Fremdsprache wird Russisch angeboten. MULTIKA III (Russisch-Deutsch, F1 Englisch) konnte am 12. Oktober 2009 im 3. Bezirk eröffnet werden und MULTIKA II Anfang März 2010, ebenfalls im 17. Bezirk. Letzterer befindet sich derzeit noch in der Eingewöhnungsphase mit einer Mischgruppe und wird im Herbst 2010 seinen vollen Betrieb mit 2 Gruppen, Russisch-Deutsch (F1 Englisch) und Englisch-Deutsch (F1 Russisch), aufnehmen. Die Fremdsprache wird im Rahmen von 3h/Woche gelehrt, indem ein Muttersprachler/eine Muttersprachlerin in den jeweiligen Kindergarten kommt und mit den Kindern spricht (ebd.; Multika, 2009).

In dieser Arbeit soll der Aspekt der zusätzlichen Fremdsprache nur am Rand beachtet werden, daher wird auch vom Kindergarten Multika als einem bilingualen Kindergarten gesprochen.

### **5.1. Multika II**

Da der Kindergarten Multika II erst im März 2010 eröffnet wurde und erst ab Herbst 2010 regulär geführt wird, besteht derzeit eine Mischgruppe aus 20 Kindern und 4 Pädagoginnen<sup>6</sup>.

Aus diesem Grund befindet sich die Gruppe noch in der Eingewöhnungsphase. Das bedeutet, dass sich sowohl die Pädagoginnen als auch die Kinder erst an die multilinguale Situation gewöhnen müssen und auch noch nicht das gesamte (sprachfördernde) Material zur Verfügung steht.

---

<sup>6</sup> In den Kindergärten arbeiten derzeit nur weibliche Kindergartenpädagoginnen, daher wird auf die männliche Schreibweise verzichtet.

### 5.1.1. Zielsetzung

#### 5.1.1.1. Pädagogisches Konzept

Das pädagogische Konzept richtet sich laut Kindergartenleiterin nach dem allgemeinen pädagogischen Konzept, welches vom Verein Multika im Rahmen des Projekts LIGHT erarbeitet wurde.<sup>7</sup> Als Ziel wird darin formuliert, dass ein „Europäer der neuen Generation“ (Multika, 2009a, S. 1) ausgebildet werden soll, und genauer:

„Ziel ist es, durch ein System der Kindereinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Schule, Zusatzausbildung) eine harmonische Persönlichkeit heranzubilden, die mehrere Sprachen beherrscht, sowie die Unterstützung bei der Bewahrung der Nationalitätsidentität von Migrantenkinder, indem man ihre Muttersprache fördert oder eine der europäischen Sprachen als Fremdsprache erlernt“ (ebd.)

Die Kindererziehung wird als aktiver Prozess der Selbstschöpfung gesehen, bei dem die Pädagogen/-innen eine begleitende Funktion einnehmen, um das Kind bei seinen Tätigkeiten zu unterstützen.

Um dies zu gewährleisten stützt sich MULTIKA auf das Modell „Harmonisches Quadrat“:

- Bewegung- und Gesundheitsförderung
- Entwicklung der künstlerischen und ästhetischen Kultur
- Entwicklung des Erkenntnisvermögens
- Entwicklung einer Umgangskultur in mehreren Sprachen in einer multikulturellen Umgebung (ebd., S. 2ff)

Die Arbeit mit den Eltern der Kinder basiert auf dem Prinzip der Bildungspartnerschaft (s.h. Kap. 3.1.1.) mit besonderem Fokus auf kulturelle und religiöse Traditionen der Familien, Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten und sozialen Status.

Daher werden besondere Anforderungen an die Pädagogen/-innen gestellt. Als wichtigste Voraussetzung eines Pädagogen/einer Pädagogin sieht der Verein Multika die Fortbildung in Österreich, aber auch in den anderen Mitgliedsstaaten (Finnland, Deutschland und Zypern) (ebd., S. 4).

---

<sup>7</sup> Das vollständige Konzept befindet sich im Anhang.

Dies bestätigt Frau Mag. Baumgartner im Interview<sup>8</sup> und fügt noch weitere Eigenschaften hinzu:

(27:12-27:37)

01 S: UND ähm  
02 wass sind die ANforderungen an (.) einee (--)  
03 KINdergärtnerin  
04 oder einen KINdergärtner  
05 der sich jetzt bei ihnen beWIRBT (-) was  
06 B: ah interESse  
07 WEIterzulernen (1.5)  
08 S: mhm  
09 B: sich WEIterzubilden (-)  
10 das ist das wichtigste  
11 flexibilität (-)  
12 bereitschaft (-- ) aufnehmen (-) etwas  
13 natürlich kommt alles andere dazu ist klar  
[...]

Des Weiteren weist sie darauf hin, dass in den dreimal jährlich stattfindenden Seminaren die Teambildung im Vordergrund steht und verschiedene Themen mit einem Mediator erarbeitet werden.

### **5.1.1.2. Sprachdidaktisches Konzept**

Unter dem Punkt *Entwicklung einer Umgangskultur in mehreren Sprachen in einer multikulturellen Umgebung* werden im pädagogischen Konzept von Multika die sprachlichen Ziele und Sprachprojekte näher erläutert.

Ziel ist es, durch die Haupttätigkeiten Spiel, Gespräch, Projekte und Übungen die Redefähigkeiten zu entwickeln, Basis für Lesen und Schreiben zu schaffen und praktische Übungen für eine unterschiedliche sprachliche Umgebungen durchzuführen.

Die Pädagoginnen planen ihre Tätigkeiten im Voraus und integrieren sie in den Kindergartenalltag und das freie Spiel.

---

<sup>8</sup> Interview am 07.4.2010, 36 min, transkribiert nach GAT 2. Interviewte spricht mit leichtem russischen Akzent

### VORBEREITUNG MULTIKA II

MONAT: April, Mai

THEMA: "Frühling, Farben, Muttertag"

Bereich	Aktivitäten	Material	Ziele	DF
Gespräche:	Frühling Löwenzahn Muttertag	Kunstblume Löwenzahn	Erkenntnis <del>Lernen zuzuhören</del>	
Geschichten:	"Kolobok" "Krasnaja Schapotschka"	Geschichte	Wortschatzerweiterung Lernen zuzuhören Inhalt Erfassung	
Bilderbücher:	"Koschkin Dom" "Mischka Kosolapyj" "Farben"	Bilderbücher "Koschkin Dom" "Mischka Kosolapj" Meyerslexikon, Farben	Konzentrationsfähigkeit Fördern Wortschatzerweiterung Lernen zuzuhören	
Gedichte:	"April", "Löwenzahn", "Regenbogen" "Mai", "Farben" "Esli ja seriwu zwoetok" "Mnogo mam na belom swete" (Muttertag) "mamy tisehen ja biber" (Muttertag)	Gedichte: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	Lernen zuzuhören Wortschatzerweiterung Konzentrationsfähigkeit	
Fingerspiele:	"my schodnya risowale" "1, 2, 3, 4, 5..." "Oduwantschik wyres na polane"	Fingerspiele: 9, 10, 11	Feinmotorik Sprachförderung	

Tab. 6<sup>9</sup>

Es wurden des Weiteren drei Projekte erarbeitet, welche die Realisierung des beschriebenen Ziels ermöglichen sollen (Multika, 2009a, S. 3).

#### 1. Zwei Kulturen – gemeinsames Haus

Nach dem Prinzip einer bilingualen Erziehung soll den Kindern ermöglicht werden, wie in einer zweisprachigen Familie, die Sprache der Bezugspersonen gleichmäßig zu erwerben. Daher ist es unbedingt notwendig, dass die Pädagogen/-innen in ihrer jeweiligen Erstsprache (Deutsch oder Russisch) im natürlichen Umgang - wie in einer Familie - mit den Kindern kommunizieren. (Multika, 2009). Die Organisatorin erklärt im Interview:

(12:04-12:11)

- 01 B: das heißt ICH- (.)  
 02 ah bin jetzt aus einem anderen LAND,  
 03 aber ich lebe HIER und ich spreche die sprache;  
 04 ja?  
 05 ah dabei ich bin ICH,  
 [...]

<sup>9</sup> aus den Materialien der Kindergartenpädagoginnen

Außerdem erachtet Multika die Kontrolle der Sprachentwicklung gemäß dem Alter des Kindes als wichtig

## 2. *Ich bin Ich*

Unterstützung und Entwicklung der Erstsprachenkenntnisse der Kinder in kindgerechter Form (für 3 Stunden pro Woche) (ebd).

(12:11–12:21)

[...]

05           ah dabei ich bin ICH,  
06           ich bleibe immer noch ICH,  
07           ich gehöre zu meiner (-) WURzel,  
08           ich habe meine (-) ah geSCHICHte,  
09           das ist dann MEINE muttersprache;  
10           das ist für miGRANTinnenkinder vorallem gedacht

[...]

Dabei handelt es sich meist um Kinder, die weder Deutsch noch Russisch als Erstsprache erwerben. Auf Anfrage der Eltern kann diese Sprache (z.B.: Serbisch) durch externe Lehrende, die in den Kindergarten kommen, gefördert werden (Multika, 2009a, S. 4).

## 3. *Europäer*

Erwerb einer Fremdsprache im Kindergarten (Russisch oder Englisch) (Multika, 2009).

Im Rahmen dieses sprachdidaktischen Konzepts wird im Kindergarten Multika II von den deutschen Pädagoginnen ausschließlich Deutsch (in Ausnahmefällen auch Englisch) gesprochen, die russische Pädagogin spricht mit den Kindern ausschließlich Russisch, mit den anderen Pädagoginnen Deutsch.

Den Morgen- bzw. Mittagkreis gestalten die Pädagoginnen abwechselnd. Wird im Morgenkreis Russisch gesprochen, organisiert den Mittagkreis eine deutsche Pädagogin, am nächsten Tag wird es umgekehrt gehandhabt.

Im freien Spiel und bei anderen Tätigkeiten wird jeweils in der Sprache der Pädagogin gesprochen.

## **5.1.2. Rahmenbedingungen**

### **5.1.2.1. Kinder**

Derzeit sind 20 Kinder angemeldet. Davon sind 2 Kinder aus deutschsprachigem Elternhaus und ebenfalls 2 Kinder simultan russisch-deutsch bilingual. 5 Kinder kommen aus einem russischen Elternhaus und 5 weitere Kinder sind simultan anderssprachig bilingual (russ.-engl, poln.-engl., russ.-norw., russ.-usbek.). Der Rest spricht andere Sprachen, nämlich Serbisch (3 K.), Kroatisch (1 K.), Ungarisch (1 K.) und Türkisch (1 K.). Dies bedeutet, dass 11 Kinder russisch sprechen, 4 Kinder deutsch und 7 Kinder keine der beiden Sprachen können, was verdeutlicht, dass es sich um keine Balance zwischen deutsch- und russischsprachigen Kindern handelt.

Trotz der Vielfalt an Sprachen, die in diesem Kindergarten gesprochen werden, konnte keinerlei Verwirrung von Seiten der Beobachterin festgestellt werden. Festgestellt werden konnte aber, dass alle (!) Kinder noch etwas zurückhaltend im Sprechen waren, was jedoch auf die erst kürzliche Eröffnung des Kindergartens zurückzuführen sein könnte.

### **5.1.2.2. Personal**

In Zukunft werden die 2 Gruppen von 2er Teams geführt; jeweils unter der Leitung der deutschsprachigen Kindergartenpädagogin. Die beiden deutschsprachigen Pädagoginnen beherrschen die englische, aber nicht die russische Sprache. Die russischsprachige Pädagogin spricht gut Deutsch, die englischsprachige Pädagogin wenig Deutsch und kein Russisch. Untereinander sprechen sie Deutsch oder Englisch. Mit den Kinder aber ausschließlich in ihrer Erstsprache.

Eine Ausnahme stellt ein Geschwisterpaar (russisch-englisch), mit dem die deutsche Pädagoginnen, „wenn es unbedingt notwendig ist“<sup>10</sup>, auch Englisch sprechen.

### **5.1.2.3. Tagesablauf**

Der Kindergarten MULTIKA II öffnet um 7 Uhr, die ersten Kinder kommen aber erst ab 8 Uhr. Zum Morgenkreis von 9<sup>00</sup> bis 9<sup>30</sup> sollen alle Kinder anwesend sein. Dieser wird abwechselnd in russischer und deutscher Sprache gehalten. Am Tag der Beobachtung

---

<sup>10</sup> aus dem Interview mit einer deutschsprachigen Kindergartenpädagogin in Multika II

wurde er von der russischen Pädagogin gestaltet. Themen waren der Frühling und Muttertag. Dazu wurden Lieder gesungen (*День матери*), ein Auszählreim (*Кто живёт у нас в квартире*) gelernt und mithilfe eines Gedichts die Farben geübt. Den Abschluss bildete ein Kreisspiel und anschließend eine gemeinsame Jause mit Biobrot und Tee oder Wasser.

Bis um 11<sup>30</sup> beschäftigen sich die Kinder miteinander, einzeln mit den Pädagoginnen oder gehen gemeinsam spazieren. Am Tag der Beobachtung wurde kein Spaziergang gemacht. Alle anwesenden Pädagoginnen (2 deutsche, 1 russische) beschäftigten sich einzeln mit Kindern oder Kleingruppen zu 3 Kindern.

Um 11<sup>45</sup> beginnt der Mittagskreis (ebenfalls abwechselnd Deutsch-Russisch). Dabei gilt: russischer Morgenkreis - deutscher Mittagskreis und umgekehrt. Beim deutschen Mittagskreis werden zum Thema des Morgenkreises Lieder gesungen, Finger- und Rollenspiele gespielt.

Danach wird das Mittagessen ausgeteilt und zusammen gegessen. Auch hierbei ist zu beobachten, dass die Pädagoginnen darauf achten, die Speisen in der jeweiligen Sprache zu benennen. Am Beobachtungstag kam gegen 10 Uhr auch die Englischlehrerin, und somit wurden die Speisen auf Deutsch, Russisch und Englisch benannt, was die Kinder keinesfalls zu verwirren schien.

Nach dem Essen wird abgeräumt, Hände gewaschen, Zähne geputzt und der Pyjama für den Nachmittagsschlaf angezogen. Eine Pädagogin ist dabei immer bei den Kindern, liest vor, singt vor oder es wird ein Hörspiel gehört. Die Kinder werden nicht zum Schlafen gezwungen, sollen aber mindestens 15 min ruhen. Danach darf wieder gespielt werden. Wer noch schlafen möchte, kann das bis spätestens 15 Uhr. Danach werden alle aufgeweckt und zur Jause gebeten. Besonders die älteren (5-6 Jahre) schlafen nicht lange und so wird die Zeit oft für die Vorschulförderung genutzt.

Nach der Jause können sich die Kinder im freien Spiel ihre Aktivitäten selbst aussuchen. Ab 17 Uhr und bis spätestens 18 Uhr werden die Kinder abgeholt.

#### **5.1.2.4. Räumlichkeiten**

Der bisher geöffnete Bereich des Kindergartens ist in 2 große Bereiche gegliedert. Im Eingangsbereich befinden sich Garderobe, Büro, Küche und Personaltoilette, der andere Bereich ist in drei Spielbereiche und das Bad für die Kinder gegliedert.

Im ersten Bereich befinden sich die Bastecke, Regale mit Brettspielen und Tische. Hier werden auch Jause und Mittagessen eingenommen.

Der zweite Bereich dient dem freien Spiel und besteht aus einer Bausteinecke, der Puppenküche und einer Kuschecke, die zum Vorlesen und Bilderbuch anschauen gedacht ist. Der dritte Raum wird als Gemeinschaftsraum für Morgen- und Mittagskreis genutzt und für die Ruhephase (ca. 12<sup>30</sup>-15<sup>00</sup>). In dieser Zeit wird für jedes Kind ein Bett aufgestellt, indem es mit eigenem Bettzeug einen Mittagsschlaf hält. Aus dem Interview mit der Organisatorin:

(33:21-33:54)

01 B: die SPRACHE wird immer immer gelebt-  
02 beim SCHLAFen gehen,  
03 beim spaZIERen gehen,  
04 das is alles das is auch für uns zum beispiel eine unser  
prinZIPIen (-)  
05 das die kinder in BETten schlafen; (---)  
06 kosten zwar viel aber,  
07 S: <schmunzeln>  
08 B: wir gehört zu unserer philosophie dass das kind (-) diese  
BETT- =  
09 was das is EH alles gemeinsam ja?  
10 aber das BETT mit seinem bettzeug,  
11 jeder bringt sein eigene BETTwäsche, (-)  
12 mit seine KUSCHeltier, (-)  
13 das is seine sein RAUM-  
14 und diese kind darf einmal am TAG,  
15 diese raum BEANspruchen-  
[...]

### 5.1.3. Erfolge/Veränderungen/Zukunft

Da sich Multika II noch in der Aufbauphase befindet, kann noch nicht von Erfolgen gesprochen werden. Laut Kindergartenleiterin muss einiges noch ausgetestet werden.

Sprachlich betrachtet, funktioniert das Partnerprinzip (une personne-une langue) gut. Am Beobachtungstag wurden die gemeinsamen Spiele abwechselnd in Russisch oder Deutsch gehalten und alle Kinder machten mit Begeisterung mit. Im freien Spiel und beim Essen sprach die russische Pädagogin russisch, die deutschen Pädagoginnen deutsch und die englische Pädagogin englisch. Es konnte dabei keine Verwirrung auf Seiten der Kinder

beobachtet werden. Auffällig war jedoch, vor allem im Vergleich zu Multika III, dass die Kinder sehr schweigsam waren und nur leise sprachen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sie sich im neuen Kindergarten, der noch dazu in zwei Sprachen geführt wird, erst eingewöhnen müssen. In Bezug auf die Sprachtrennung hatte, laut Kindergartenleiterin, keines der Kinder Probleme.

Zukünftig soll das Konzept der strikten sprachlichen Trennung, sowohl nach Pädagogin als auch nach Tätigkeit (Morgenkreis, Mittagkreis) eingehalten werden.

Es wird eine interessante Aufgabe sein, diesen Kindergarten in einem Jahr nochmals zu besuchen, um zu sehen, ob sich dieses Konzept halten konnte und ob andere Veränderungen eingetreten sind.

## **5.2. Multika III**

Der Kindergarten Multika III eröffnete im Oktober mit einer Familiengruppe (0-6 J.) unter der Aufsicht von zwei Pädagoginnen, einer deutschen (P<sup>1</sup>) und einer russischen (P<sup>2</sup>), und einer deutschsprachigen Assistentin.

### **5.2.1.1. Pädagogisches Konzept**

Genauso wie Multika II verzichtet auch Multika III auf eine eigene Formulierung der Ziele und richtet sich nach dem vorgegebenen allgemeinen pädagogischen Konzept (s.h. Kap. 5.1.).

Es werden jedoch schon Überlegungen angestellt, im Fall Multika III ein eigenes, leicht abweichendes Konzept zu erstellen, da aufgrund der sprachlichen Situation (es wird überwiegend russisch gesprochen) ein ausgeglichener Erwerb beider Sprachen noch nicht möglich ist. Ob und wann dies erfolgt, ist derzeit aber noch unklar.

### **5.2.1.2. Sprachdidaktisches Konzept**

Sprachdidaktisch weist Multika III Unterschiede zu Multika II auf. Grundsätzlich halten sich beide Pädagoginnen an das Partnerprinzip. Es kommt jedoch vor, dass die russische Pädagogin, welche die deutsche Sprache sehr gut beherrscht, kurz in die deutsche Sprache wechselt. Besonders auffällig ist dabei, dass sie Kindern mit russischer Erstsprache deutsche Sätze vorgibt, damit diese sie zur deutschsprachigen Pädagogin sagen können.

*K: Игру не убирает!*

*P<sup>2</sup>: Ладно, ну скажи P<sup>1</sup>: Bitte nicht wegräumen!*

*K zu P<sup>1</sup>: Bitte nicht wegräumen.*

*P<sup>1</sup>: Gut, ich werde das Spiel nicht wegräumen.*

Mit der deutschsprachigen Pädagogin (sie beherrscht kein Russisch) spricht sie deutsch. Des Weiteren werden Morgen-, sowie Mittagskreis gemeinsam gestaltet. Zum Beispiel wird ein Bewegungsspiel gespielt, bei dem zuerst auf Russisch *Если нравится тебе, то делай так (хлопать в ладоши), и т.д.* und dann die deutsche Übersetzung *Bist du glücklich und du fühlst es, dann mach so (klatschen), etc.* gesungen wird.

## **5.2.2. Rahmenbedingungen**

### **5.2.2.1. Kinder**

Derzeit sind 17 Kinder im Kindergarten Multika III angemeldet. 10 Kinder stammen aus russischem bzw. kaukasischem Elternhaus, 4 Kinder aus gemischtsprachigem, deutsch-russischem Elternhaus und 3 Kinder haben deutschsprachige Eltern.

Es ist ersichtlich, dass die russische Sprache überwiegt, da über 80% der Kinder russisch sprechen und 60% keine Kenntnisse in der deutschen Sprache mitbringen.

### **5.2.2.2. Personal**

Der Kindergarten wird von zwei Pädagoginnen, einer russischsprachigen und einer deutschsprachigen, geführt. Unterstützt werden sie durch eine deutschsprachige Assistentin, die für Ordnung, Organisation während der Essenszeiten und Unterstützung des Pädagoginnenteams zuständig ist. Die deutschsprachige Pädagogin kann kein Russisch, die russischsprachige Pädagogin spricht sehr gut Deutsch.

### **5.2.2.3. Tagesablauf**

Der Tag beginnt um 7<sup>00</sup>, die Kinder werden bis zirka 9<sup>00</sup> in den Kindergarten gebracht. Am Beobachtungstag kommt das letzte Kind um 9<sup>40</sup>. Bis dahin laufen im Hintergrund deutsche Kinderlieder. Nach Eintreffen des letzten Kindes treffen sich alle zum Morgenkreis, der,

wie schon erwähnt, von beiden Pädagoginnen gestaltet wird. Meist werden Kreisspiele gespielt, Lieder gesungen, Reime und Fingerspiele gemacht.

Zur Jause, von 10<sup>00</sup> - 10<sup>15</sup>, bekommen die Kinder Knäckebrötchen, Rohkost und Wasser. Da am Beobachtungstag ein Kind Geburtstag hatte, wird zusätzlich Kuchen gereicht, der von den Eltern mitgebracht wurde. Zu Ehren des Geburtstagskindes wird in drei Sprachen gesungen. Zuerst auf Englisch (*Happy Birthday*), dann auf Russisch (*С днём рождения тебя*) und zuletzt auf Deutsch (*Zum Geburtstag viel Glück*).

Gegen 10<sup>30</sup> wird im Rahmen des Mittagskreises gemeinsam gespielt. Zuerst mit der deutschen Pädagogin, dann kommt die Russische dazu. Es werden Bewegungsspiele gespielt, Lieder gesungen, Gedichte gehört und Gespräche in der Gruppe geführt.

Danach, gegen 11<sup>00</sup>, gehen alle auf die Toilette und ziehen sich zum Spielplatz an. Bis 12<sup>00</sup> spielen die Kinder auf dem Spielplatz in der Nähe des Kindergartens. Danach wird das Mittagessen aufgetischt und Guter Appetit gewünscht, wobei deutlich wird, inwiefern die Sprachen gemischt werden:

*Mein, dein, sein, der Tisch ist noch rein,  
der Magen ist noch leer, drum brummt er wie ein Bär,  
приятного аппетита!*

Nach dem Mittagessen werden die Zähne geputzt, der Pyjama angezogen und zu Bett gegangen. Die russischsprachige Pädagogin liest ein Märchen der Gebrüder Grimm vor und bleibt, wie auch die andere Pädagogin, fast die gesamte Zeit bei den Kindern sitzen. Um 15<sup>00</sup> bekommen die Kinder die Nachmittagsjause, dabei spielt russische Musik. Ab 16<sup>30</sup> werden sie abgeholt.

#### **5.2.2.4. Räumlichkeiten**

Der Kindergarten befindet sich im 3. Wiener Gemeindebezirk innerhalb eines Wohnkomplexes im Erdgeschoß. Er besteht aus dem Vorraum mit Zugang zu Büro, Küche, Personaltoilette, Abstellraum und aus zwei Spielräumen mit Bad für die Kinder.

Im ersten Raum befinden sich Regale mit Brettspielen, Büchern, etc., 2 Tische für die Kinder, ein Tisch für die Pädagoginnen, eine Puppenküche, eine Bausteinecke, sowie ein Lesebereich mit gemütlichen Sesseln.

Der zweite Raum wird als Gemeinschaftsraum (Morgen- und Mittagskreis) und als Schlafsaal genutzt. Hier werden die gestapelten Betten zur Schlafenszeit aufgebaut. Das Bad ist an den zweiten Raum angeschlossen.

### **5.2.3. Erfolge/Veränderungen/Zukunft**

Wie am Anfang des Kapitels erwähnt, wird derzeit über eine Veränderung bzw. Verbesserung der Sprachförderung diskutiert. Den überwiegend russischsprachigen Kindern soll eine intensivere Förderung der deutschen Sprache zukommen. Dazu steht die Überlegung im Raum, gezielt Stunden für die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache zu nutzen.

Anzumerken ist hierbei aber, dass viele der Kindergartenkinder aufgrund der Berufe ihrer Eltern lediglich vorübergehend den Kindergarten besuchen oder eine russische bzw. internationale Schule besuchen werden. Daher besteht von Seiten der Eltern nicht unbedingt großes Interesse an einer zusätzlichen Förderung.

## **6. Sprachförderung im Kindergarten Multika**

### **6.1. Angewandte Methodologie**

#### **6.1.1. Qualitative Methoden**

Die Vorgehensweise der Untersuchung lässt sich als qualitativ bzw. explorativ-interpretativ einteilen und stützt sich auf eine argumentativ-interpretative Analyse (Grotjahn, 2007, S. 497)

Um im Sinne der Triangulation verschiedene Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu berücksichtigen, wurden zwei Instrumente zur Erhebung der Daten ausgewählt, die sowohl der Methodentriangulierung, als auch der Datentriangulierung entsprechen (vgl. Flick, 2006, S. 37, 389f)

„Bei der Methodentriangulierung sind unterschiedliche Methoden [...] für die Untersuchung ein und desselben Gegenstands zu verwenden. Bei der Datentriangulierung werden unterschiedliche Datenquellen [...] zur Überprüfung der Konsistenz der erhaltenen Informationen betrachtet“ (Grotjahn, 2007, S. 497)

Als unterschiedliche Methoden dienen *Befragung (qualitative Interviews)* und *Beobachtung*. Die Datentriangulierung wurde durch die Beobachtung an verschiedenen

Tagen und die Befragung der Kindergartenpädagoginnen und der Organisatorin gewährleistet.

Daher kann von einer mehrseitigen Untersuchung des vorliegenden Gegenstands ausgegangen werden. Die angeführten Methoden werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

## **6.1.2. Qualitative Studie**

### **6.1.2.1. Fallstudie**

Eine Fallstudie wird wie folgt definiert:

„A qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a *case*) [...] over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information* [...] and reports a case *description* and case-based themes“ (Creswell, 2007, S. 73)

Für die Untersuchung der Sprachförderung konnte im bilingualen Kindergarten Multika, der eine einzigartige Institution für russisch- und deutschsprechende Kinder in Österreich darstellt, ein ideales Musterbeispiel gefunden werden. Der Fokus der Untersuchung lag auf den Kindergartenpädagoginnen und ihrem sprachlichen Umgang mit den Kindern, sowie auf den Materialien und Räumlichkeiten. Die Ergebnisse der Fallstudie können in Kapitel 7. (Interpretation) mit Forschungsergebnissen aus der Fachliteratur in Relation gesetzt werden.

Anhand dreier Interviews, der Beobachtung an 3 Tagen und zusätzlicher Gespräche konnte ein umfangreicher Einblick in die Sprachförderung des Kindergartens gewonnen werden.

### **6.1.2.2. Beobachtung**

„Unter *Beobachtung* verstehen wir das *systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens*“ (Atteslander, 2008, S. 67)

Im Vorfeld der Beobachtung wurde ein Beobachtungsbogen erstellt, der am Tag der Untersuchung die Beobachtung unterstützen sollte. In diesem Bogen wurden die verschiedenen Bereiche und die damit verbundenen zu beobachtenden Tätigkeiten aufgelistet:

- Pädagoginnen: Artikulation, Fehlerkorrekturen, Gespräche, Erzählen, Vorlesen, Fehlerquellen.
- Kinder: Sprachtrennung, Sprachprobleme, Überforderung
- Spielmaterialien: Bücher, Brettspiele, Spielutensilien für Wortschatz, Grammatik, Phonetik in russischer und deutscher Sprache
- Räume: Raumaufteilung, besondere Symbole/Informationen (russisch/deutsch), spezielle Ecken

Des Weiteren wurden Notizen, sowohl schriftlich als auch mittels Diktiergerät angefertigt. Daher wird von einer wenig strukturierten Beobachtung

Den Pädagoginnen wurde die Beobachterin als Studentin vorgestellt, welche die Sprachförderung von Kindern im Kindergarten untersucht und eine nicht-teilnehmende Beobachtung durchführen möchte. Den Kindern wurde lediglich gesagt, dass die Studentin heute „zuschaut, was ihr hier im Kindergarten so macht“. Es kann daher von einer offenen Beobachtung gesprochen werden, da alle Beteiligten davon in Kenntnis gesetzt wurden (ebd., S. 84f).

In Bezug auf die nicht-teilnehmende Beobachtung ergab sich die Problematik, dass die Kinder die Beobachterin ins Spiel einbeziehen wollten. Daraus ergab sich, dass zu einem kleinen Teil (insgesamt ca. 3h) teilnehmend beobachtet wurde. In dieser Zeit handelte es sich bei der Beobachterin um einen *participant-as-observer* (ebd., S. 86) (Teilnehmer/-in als Beobachter/-in), der „in erster Linie Teilnehmer am sozialen Geschehen und in zweiter Linie Beobachter ist [...]“ (ebd.; vgl. Flick, 2006, S. 216f; vgl. Lamnek, 2005, S. 575, S. 577)

### *Beobachtungsfeld*

Die Untersuchung beschränkte sich auf die Spielräume der jeweiligen Kindergärten. In Multika III wurde er für eine Stunde durch den Besuch des Spielplatzes erweitert, was für die Beobachtung durchaus förderlich war, da die Möglichkeit geschaffen wurde, die sprachliche Interaktion der Pädagoginnen mit den Kindern in einer weiteren Umgebung zu beobachten.

Zeitlich fand die Beobachtung innerhalb von 3 Wochen statt, in denen jeweils ein voller Tag (8<sup>00</sup>-17<sup>00</sup>) zur Verfügung stand. An diesen Tagen wurde, abgesehen von einer Pause in der Schlafenszeit der Kinder, durchgehend intensiv beobachtet. In der Schlafenszeit konnte die Befragung durchgeführt werden (s.h. Kap. 6.1.2.3.).

### *Beobachtungseinheiten*

„ [...] bezeichnen denjenigen Teilbereich sozialen Geschehens, der konkreter Gegenstand der Beobachtung sein soll“ (Atteslander, 2008, S. 76).

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung, *Sprachförderung im Kindergarten Multika*, wurde zum einen die Interaktion der Pädagoginnen und Kinder beobachtet und zum anderen wurden die Spielmaterialien begutachtet. Die Interaktion konnte in weitere Einheiten gegliedert werden, in denen der sprachliche Input beobachtet werden konnte:

- im direkten Gespräch (bei versch. Tätigkeiten; Puzzle, Basteln, etc.)
- in Form von Kreisspielen (Morgen-, Mittagskreis)
- im freien Spiel (im Kindergarten und auf dem Spielplatz)
- bei alltäglichen Tätigkeiten (Essen, Anziehen, Zähneputzen)

### **6.1.2.3. Qualitatives Interview**

Im Rahmen der Untersuchung wurden 4 qualitative Interviews in teilstrukturierter Form durchgeführt. Im Vorfeld wurde ein Fragebogen erstellt, welcher der Interviewerin als Leitfaden diente. Daher kann in diesem Fall auch von *Leitfadengesprächen* (Atteslander, 2008, S. 131f) gesprochen werden.

Die Interviewpartnerinnen waren die Organisatorin des Vereins Multika, die deutschsprachige Kindergartenleiterin in Multika II sowie die beiden Pädagoginnen (russ., deutsch) in Multika III.

#### *Interview mit Organisatorin:*

- Allgemeines: Entstehung, Konzept, Sprachpolitik in Österreich,
- bilinguale/bikulturelle Erziehung, Elternpartizipation,
- Kinder: Arten von Bilingualismus, Sprachentrennung, Sprachprobleme, Förderung
- Pädagoginnen: Anforderungen, Ausbildung, Beobachtung, Probleme

#### *Interview mit Pädagoginnen:*

- spezielle Sprachförderprogramme
- Spiele für den Ausbau von Wortschatz, Grammatik, etc.

#### *zusätzlich an deutschsprachige Pädagoginnen (Leiterinnen):*

- Kinder: wie viele, welche Sprachen?
- Beobachtung und Dokumentation des Sprachentwicklungsstands
- Elternpartizipation
- Vorlesen

*zusätzlich an russische Pädagogin:*

- Beschaffung russischer Materialien
- Unterschiede in russischer und österreichischer pädagogischer Arbeit

Die Interviews wurden sowohl schriftlich festgehalten als auch auf Diktiergerät aufgenommen. Relevante Teilbereiche der Gespräche wurden mithilfe der GAT 2-Konventionen transkribiert, um u.a. in wissenschaftlich korrekter Form zitiert werden zu können. Im folgenden Kapitel werden die aus Beobachtung und Befragung erhaltenen Daten anhand der in Kapitel 2. erörterten 5 relevanten Aspekte inhaltsanalytisch ausgewertet.

## **6.2. Auswertung der Fallstudie**

### **6.2.1. Aufgaben und Ziele bilingualer Sprachförderung**

Der ganzheitliche Aspekt der Erziehung der Kinder steht im Kindergartenkonzept Multika im Mittelpunkt. Auch das Sprachkonzept gliedert sich im Rahmen einer ganzheitlichen Förderung, indem die Sprachen auf natürliche Weise durch das gemeinsame Erleben des Alltags erworben werden. In der ständigen Interaktion von Kindern und Pädagoginnen wird den Kindern ununterbrochen die Möglichkeit zur Aufnahme und Verwendung der verschiedenen Sprachen geboten.

Die Sprache wird frei nach dem Motto *Learning-by-doing* in den Alltag eingebaut. Ein Beispiel dazu bietet die *Fühlstrasse*, die im Rahmen des Mittagskreises in Multika III erlebt wurde:

Zum Thema *Чувства - Что делает наш нос/наш рот и т.д.* erklärt die Pädagogin, welche Funktionen die Sinnesorgane haben. Dazu wird ein Lied gesungen und Dinge (*Цветы, перчатки, бумажные очки, и т.д.*) in die Kreismitte gestellt. Anschließend wird eine Straße aus Kartons mit verschiedenen Inhalten (*ощипывание, камни, орехи, вата, и т.д.*) aufgestellt, auf der die Kinder gehend die verschiedenen Stoffe erfühlen können. Dabei werden auf Russisch und Deutsch die entsprechenden Adjektive genannt: „*Вата какая – мягкая, Камень какой – твёрдый, Подушка какая – тёплая или горячая, Упаковка какая – пузырчатая*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> aus dem Interview mit einer russischsprachigen Pädagogin zum Thema Wortschatzerweiterung

Durch ganzheitliche Tätigkeiten und Spiele wie dieses wird des Weiteren der Wortschatz der Kinder ausgebaut. Dieser hängt im Kindergarten vor allem vom sprachlichen Input ab. In beiden Kindergärten, Multika II und Multika III, konnte festgestellt werden, dass die russischen Pädagoginnen weit mehr mit den Kindern sprachen als ihre deutschsprachigen Kolleginnen. Eine der deutschsprachigen Pädagoginnen erklärte, dass sie sich dessen durchaus bewusst sei und dass sie es als wichtig erachte, sich mit den Kindern auch einmal im Stillen zu beschäftigen. Der Trubel im Kindergarten wäre für manche, ruhigere Kinder oft zu viel und darum würden diese die stillen Phasen regelrecht genießen.

Wie bereits im sprachdidaktischen Konzept erwähnt, ist in Multika II der sprachliche Input von russischer und deutscher Seite ausgeglichen. Denn, obwohl es sich derzeit um 2 deutschsprachige und nur eine russischsprachige Pädagogin handelt, ist der Input durch das bewusste Einsetzen von Ruhephasen einer deutschsprachigen Pädagogin und dem intensiven Input der russischen Pädagogin ausgewogen. Wie sich das aber entwickeln wird, wenn sich die Gruppe im Herbst teilt, ist die weitere Entwicklung noch ungewiss. Es ist aber davon auszugehen, dass keine Ausgeglichenheit mehr bestehen wird, da der Input der Pädagoginnen unterschiedlich ist.

Wird jedoch der schriftliche Aspekt betrachtet, überwiegt die deutsche Sprache, da Informationen, wie der Speiseplan, nur auf Deutsch aushängen. Dies soll sich laut Kindergartenleiterin aber bald ändern.

Im Gegensatz dazu überwiegt in Multika III eindeutig die russische Sprache. Zum einen aufgrund der mehrheitlich russischsprachigen Kinder, zum anderen aber auch durch den intensiven Input der russischsprachigen Pädagogin im Vergleich zur deutschsprachigen. Anzumerken ist aber, dass Informationen über Speiseplan, Ausflüge, etc. in beiden Sprachen aushängen und das Alphabet nur in deutscher Sprache an der Wand platziert ist.

### **6.2.2. Wer wird gefördert?**

Kindergartenanfänger/-innen werden in beiden Kindergärten nicht speziell gefördert. In den ersten Tagen begleiten die Eltern ihre Kinder und gehen, wenn notwendig, früher nach Hause. In Multika II konnte beobachtet werden, dass ein Kind, das in Begleitung seiner Oma den 2. Tag im Kindergarten war, besonders durch eine deutschsprachige Pädagogin in den Alltag einbezogen wurde, indem sie gemeinsam Puzzle spielten, ein Bilderbuch betrachteten, etc.

Des Weiteren gibt es keine besonderen Symbole oder Zeichen, die die Sprachbarrieren überwinden sollen, wie es in der Literatur empfohlen wird. Jedes Kind bekommt, wie in jedem anderen Kindergarten, für Garderobe, Zahnputzbecher, etc. ein eigenes Symbol, an dem es seine Sachen erkennt.

Spezielle Förderung erhalten in den Kindergärten bisher nur Vorschulkinder. In Multika II handelt es sich dabei um ein 6-Jähriges Mädchen, das mit Hilfe von Vorschulblättern und intensiver Beschäftigung unterstützt wird. Zwei andere Kinder sind wegen leichter Sprachentwicklungsstörungen in logopädischer Therapie. Sie erhalten keine zusätzliche Förderung im Kindergarten selbst.

In Multika III werden 3 Kinder im Frühjahr in die Schule kommen. Die russischsprachige Pädagogin betont, dass bei der Vorbereitung auf die Schule nicht im Vordergrund steht in welcher Sprache die Kinder gefördert werden. Wichtig für die Schule ist vor allem, still sitzen und sich konzentrieren zu können. Des Weiteren werden die Kinder zum Erzählen von Geschichten aufgefordert, erst in Russisch, dann in Deutsch. Die Pädagoginnen achten dabei darauf, dass sie dieselben Themen behandeln.

Beispiel: Anhand von Bildern wird eine Geschichte erzählt. Danach zerschneidet die Pädagogin die Bilder und lässt die Schulanfänger/-innen sie wieder in die richtige Reihenfolge bringen und erzählen, wovon die Geschichte handelt.

Auch in den Privatkindergärten erfolgt ein „Screening“ des Magistrats, das aus einem Beobachtungsbogen besteht, der den Kindergärten zugesandt wird und den die Pädagoginnen ausfüllen sollen. Laut einer Pädagogin ist es jedoch nicht mehr notwendig diesen auch an das Magistrat zurückzuschicken. Außerdem findet eine Fördergruppe für förderbedürftige Kinder erst ab einer Gruppe von 6 Kindern statt und betrifft somit keinen der zwei Kindergärten.

### **6.2.3. Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen**

Als sprachliches Vorbild kommt den Kindergartenpädagoginnen eine wichtige Aufgabe zu. In Multika II konnte an der russischen Pädagogin eine vorbildliche Artikulation beobachtet werden. Bei der Beschreibung der verschiedenen Tätigkeiten sprach sie vorbildlich mit den Kindern, ohne in eine einfachere oder unnatürliche Sprache zu verfallen.

In Einzelgesprächen mit Kindern wurde nicht auf eine freie Sicht für das Kind auf das Gesicht, insbesondere auf den Mund, geachtet, da sie oft neben den Kindern saß. Dies

wurde u.a. beim Basteln von Muttertagskarten mit den älteren Kindern (5-6 J.) beobachtet. Auffällig war, dass eine russische Anweisung für die *Открытки для мамы* verwendet und somit auch die kyrillische Schrift den Kindern nähergebracht wurde.

Auch eindeutige Signale, wie der Anfang oder das Ende eines Gesprächs, konnten nicht beobachtet werden. Eine Situation, in der sie mit einem Kind ein Bilderbuch betrachtete, wurde abrupt abgebrochen.

Bei den deutschsprachigen Pädagoginnen konnte keine Besonderheit in der Artikulation festgestellt werden. In Gesprächen saßen sie meist gegenüber, wodurch der Blick auf den Mund gegeben war. Meistens wurden Signale des Beginns und der Beendigung eines Gesprächs gegeben. Zum Beispiel in Form einer spielerischen Tätigkeit, wie dem gemeinsamen Puzzle spielen.

*Beginn:*

P: K., holen wir uns ein Spiel? Was möchtest du spielen?

K: (holt ein Puzzle)

[...]

*Ende:*

P: So, super. Geschafft. Toll hast du das gemacht? Jetzt bringen wir das Spiel zurück ins Regal und dann kannst du wieder zu deiner Oma gehen.<sup>12</sup>

Die Signale hierbei waren durch das Sich-Entscheiden für ein Spiel und das Wegräumen gegeben.

Bei Fehlerkorrekturen hielten sie sich alle Pädagoginnen an die Strategie des korrektiven Feedbacks:

P: Was ist das?

K: Reh.

P: Genau, ein Reh.

Im Multika III konnte bei beiden Pädagoginnen keine besondere Artikulation beobachtet werden. Beide sprachen in ihrer natürlichen und keinesfalls eingeeengten Sprache. Im sehr bewegten Alltag fanden kaum Einzelgespräche statt. Auf russischer Seite konnte kein korrektives Feedback beobachtet werden, die Kinder wurden meist (nicht immer!!) ausgebessert. Die deutschsprachige Pädagogin gab an, der Strategie des korrektiven

---

<sup>12</sup> Dieses Kind besuchte erst den 2. Tag den Kindergarten und wurde von ihrer Oma begleitet. Um sich dem Kind zu nähern, versuchte die Pädagogin bewusst ohne Mitwirken der Oma mit dem Kind zu spielen.

Feedbacks zu folgen, beobachtet konnte dies aber aufgrund der geringen Deutschkenntnisse der Kinder nicht werden.

Fehlerquellen, wie sie von Krenz (1992, S. 115) beschrieben wurden, konnte nur in einer Situation in Multika III beobachtet werden:

Zwei dreijährige Mädchen zanken sich und schmeißen Bausteine aus einem Behälter. Nach mehrmaliger Aufforderung der russischen Pädagogin nicht mehr zu schreien, greift ihre deutschsprachige Kollegin ein und droht dem Kind: *„Wenn du schreist, wirst du heute überhaupt nicht mehr spielen.“* Und als es aufräumen sollte, da im selben Raum der Morgenkreis stattfinden würde: *„Räum die Steine ein, dann kannst du spielen. Wenn du sie nicht einräumst, dann kommst du raus.“*

Besonders auffällig war die sehr häufige Verwendung von Diminutiven im Russischen (водичка, собачка), was auf die grundsätzlich vermehrte Verwendung im Russischen hinweist.

Was die Beobachtung und Dokumentation der (Sprach-) Entwicklung betrifft, konnten in den Kindergärten starke Defizite festgestellt werden.

Multika II führt halbjährlich (Herbst, Frühjahr) eine deutschsprachige, einwöchige Beobachtung aller Kinder durch. Im Beobachtungsbogen werden Selbstkompetenz (Bewegung, Wahrnehmung, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, etc.) und Sozialkompetenz (Gemeinschaftsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Materialien und Werkzeug, Sprachfähigkeit, etc.) dokumentiert (s.h. Anhang).

Zusätzlich wird das „Screening für Schulanfänger/-innen“ (Schulbeginn 2011) des Magistrats im Frühjahr (2010) von den Pädagoginnen durchgeführt.

Im Multika III sind, abgesehen vom Screening, keine Beobachtungen und Dokumentationen vorgesehen.

#### **6.2.4. Elternarbeit – Elternpartizipation**

Ein Interesse an einer aktiven *Teilnahme am Alltag* besteht zum einen seitens der Eltern nicht, zum anderen wird dies auch von den Kindergartenpädagoginnen nicht gewünscht, es sei denn, es handelt sich um Ausnahmefälle wie die Eingewöhnung oder einen Geburtstag.

Das *aktive Mitgestalten*, wie die Teilnahme an Ausflügen oder die Organisation des Sommerfests, wird gern gesehen, auch wenn von Seiten der Eltern wenig Interesse dafür aufgebracht wird.

Im Sinn der *Erweiterung des Bildungsprozesses* werden in Multika III durchaus „Hausübungen“ für Eltern und Kinder gegeben, wie zum Beispiel das Sammeln von Blättern im Herbst, etc.

Große Partizipation der Eltern am Kindergartengeschehen ist nicht festzustellen. Problematisch sind hierbei die verschiedenen Einstellungen und Anforderungen an den Kindergarten. Viele Eltern des Multika III leben nur vorübergehend in Österreich und/oder erwarten, dass das Kind Ergebnisse bzw. Leistungen mit nach Hause bringt. Oft spielt der kulturelle Unterschied eine entscheidende Rolle und es muss erst Aufklärungsarbeit geleistet werden. Problematisch ist hierbei, dass sich das neue Kindergartenkonzept Multika in seiner Anfangsphase befindet und vieles noch ausprobiert werden muss, da die Theorie oft nicht mit der Praxis konform geht.

#### **6.2.5. Spiele zur Sprachförderung bilingualer Kinder**

In den Multika Kindergärten werden im Rahmen des Konzepts der Ganzheitlichkeit Bewegungs-, Seh-, Wahrnehmungs-, Hör- und Sprachspiele kombiniert. Vor allem die russischen Pädagoginnen begleiten alle ihre Tätigkeiten mit Worten. Die Deutschsprachigen setzen bewusst Ruhephasen ein, wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt.

In Multika II werden CDs bzw. Kassetten vor allem beim Schlafengehen gespielt. In Multika III erklingen am Vormittag deutsche Lieder während des freien Spiels, am Nachmittag Russische.

Des Weiteren wurde von der deutschsprachigen Pädagogin das Sprachverständnis mittels Bewegungsspiel gefördert. Dabei müssen die Kinder zum Klang einer Trommel im Raum herumlaufen. Verstummt die Trommel, müssen sie Aufgaben erfüllen, wie *auf den Bauch legen, auf den Rücken legen, das Ohr an die Wand halten, die Hände an die Wand halten*, etc. Hierbei konnte man das Sprachverständnis der Kinder sehr gut beobachten. Die Anweisungen wurden von den meisten russischsprachigen Kindern sehr gut verstanden, auch wenn die Pädagogin den Kindern manchmal mit Gestik und Mimik half.

Als Paradebeispiel für ein gutes Gruppengespräch kann das Gespräch über das Thema *Чувства*/die Sinne angeführt werden. An der Gliederung des Gesprächs ist ersichtlich, dass im Wesentlichen alle Punkte, welche nach Götte (2007, S. 24) ein gutes Gespräch ausmachen, beachtet wurden. Sie werden nachfolgend durch Unterstreichen gekennzeichnet:

Nachdem ein Sesselkreis gebildet wurde, beginnt die russische Pädagogin mit Fragen: *Что делает/делают наш нос, наш рот, наша кожа/наши глаза, наши уши?* Die Kinder antworten. Um das Gespräch kurz zu halten, geht die Pädagogin nach diesen einleitenden Fragen zum Anschauungsmaterial über, welches in der Kreismitte aufgestellt wurde. Nun erklärt die deutschsprachige Pädagogin die Sinnesorgane. Danach wird das Gesagte nochmal zusammengefasst und am eigenen Körper bzw. an Bildern veranschaulicht.

Durch gemeinsames Singen eines deutschen Liedes über Sinnesorgane werden die Gedanken wieder zusammengeführt. Am Schluss können die Kinder mittels Fühlstrasse das gerade Behandelte selbst erleben und wahrnehmen.

Es werden immer wieder Fragen nach den korrekten Adjektiven und nach dem Befinden der Kinder gestellt und durch die verschiedenen Tätigkeiten ein Abschweifen verhindert. Ein Dauerredner wurde auf Deutsch (*Jetzt sei aber mal still!*) eingeschränkt. Einzig ein Punkt von Götte wurde nicht erfüllt: „sichtbar zu machen, wer gerade am Wort ist (z.B.: durch einen Hut)“.

Beide Kindergärten vollziehen beim Vorlesen ein Ritual. In Multika III wird meist vor dem Schlafengehen allen Kindern vorgelesen. Dabei liegen die Kinder mit Pyjama in ihrem Bett, der Raum wird abgedunkelt und die Pädagogin liest mit angenehmer, ruhiger Stimme vor.

In Multika II konnte beobachtet werden, wie die deutschsprachige Pädagogin mit einem Kind ein Bilderbuch betrachtete. Sie sitzen bei Tisch, die Pädagogin schräg gegenüber, sodass das Kind sie direkt ansehen kann. Durch die eingeschränkten Deutschkenntnisse des Kindes konnte es nicht frei erzählen, daher wurde mittels Fragen der Wortschatz gefördert und erweitert.

P: Was ist das?

K: ??

P: Das ist ein Hirsch. Und was ist das?

K: Hund.

P: Genau, das ist ein Hund.

In einer anderen Situation betrachten ein 2-jähriges, russischsprachiges Kind und die russische Pädagogin ein Bilderbuch. Die Pädagogin erzählt, was gesehen wird.

П: Вот это - это дом. А это, что это? – Это мальчик.

Die beiden sitzen dabei in der Kuschelecke, das Kind auf dem Schoß der Pädagogin. Diese intime Situation wird aber abrupt abgebrochen, da die Pädagogin, ohne Vorwarnung, zu einem anderen Kind geht.

In beiden Kindergärten gehören Reime und Singspiel zum Alltag. Besonders für den Erwerb der schwachen Sprache (für die meisten ist dies das Deutsche) sind die rhythmischen Klänge förderlich. Meist werden diese Spiele im Rahmen des Morgens- bzw. Mittagskreises gespielt um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.

Zum Muttertag werden nicht nur Geschenke und Karten gebastelt, sondern auch Lieder und Gedichte gelernt:

Песня «Пирожки»

*Я пеку, пеку, пеку  
деткам всем по пирожку,  
а для милой мамочки  
испеку два пряничка  
кушай, кушай, мамочка,  
вкусные два пряничка  
я ребяток позову  
Пирожками угощу*

Мами очень я люблю

*Маму очень я люблю,  
ей привет горячий шлю,  
но не только ей одной,  
шлю и бабушке родной.*

Außerdem wird durch Bewegungsspiele, Auszählreimen und Fingerspielen Sprache gefördert. Diese Reime werden meist in Verbindung mit Klatschen oder Stampfen gesprochen.

*Раз, два, три, четыре,  
кто живёт у нас в квартире?  
папа, мама, брат, сестрёнка,  
кошка Мирка, два котёнка,  
мой щенок, сверчок и я,  
вот и вся моя семья!  
Раз, два, три, четыре, пять  
всех начну считать опять.*

*Раз, два, три, четыре, пять,  
вышли пальчики гулять.  
этот пальчик гриб нашёл,  
этот пальчик чистить стал,  
этот резал, этот ел,  
ну, а этот все глядел.  
(сгибание - разгибание пальцев)*

### Wortschatz

Der Wortschatz wird mehrheitlich nicht mit speziellen Materialien, sondern im ständigen Umgang mit den Kindern gefördert und ausgebaut. Ob in Gedichten, Reimen und Fingerspielen, in Gesprächen, bei gemeinsamen Brettspielen oder beim Bilderbuch-ansehen. Gezielte Förderung konnte bei folgenden Spielen beobachtet werden:

#### Brettspiel: *Tempo, kleine Schnecke!*

Bei diesem Schneckenrennen wird mit einem Farbwürfel gewürfelt. Diejenige Schnecke, deren Farbe man gewürfelt hat (красный, синий, жёлтый, зелёный, розовый, оранжевый/rot, blau, gelb, grün, rosa und orange), wird am Spielbrett ein Feld vorgeschoben. Gewinner sind nicht die Spieler/-innen, sondern eine der Spielfiguren. Ziel des Spiels ist somit nicht einen Gewinner zu ermitteln, sondern spielerisch verschiedene Farben zu lernen und zuzuordnen.

#### Puzzle: *Marktstand*

Bei diesem Puzzle geht es darum Obst und Gemüse, so wie es am Stand verkauft wird, frisch geerntetem Obst und Gemüse zuzuordnen. Also zum Beispiel gelbe, geschälte Maiskolben in den Korb mit den ungeschälten Maiskolben zu geben. Hierbei wird nicht nur auf der Assoziationsebene gearbeitet, sondern auch der Wortschatz im Themenbereich Obst erweitert.

Puzzle fördern in sprachlicher Hinsicht in gleicher Weise wie Bilderbücher. Kinder erweitern ihren Wortschatz, indem sie Dinge sehen und benennen, und können Geschichten zu den Bildern erfinden.

## Grammatik

Die Grammatik lernen die Kinder durch Nachahmen und Vorlesen von Geschichten. Zum Mittagsschlaf in Multika III wurde an einem Tag ein Märchen auf Russisch vorgelesen. Die Pädagogin erklärt im Interview, dass gerade Märchen für das Sprachverständnis fördernd sind. Wörter, wie *жили были*, die in den Märchen vorkommen, müssen dabei keinesfalls aktiv in den Wortschatz aufgenommen werden, es ist aber notwendig diese zu kennen bzw. zu verstehen.

Des Weiteren wurde beobachtet, dass die russische Pädagogin im Multika III Grammatik direkt erklärt, und nicht nur indirekt vermittelt. Bei der Geburtstagsjause wird ein Kuchen gereicht, auf dem der Schriftzug *Аристану* zu lesen ist. Die Pädagogin liest vor und erklärt den Kindern: *Кому? – Аристану.*

Bei der *Fühlstrasse* übten die Kinder Adjektive mit Substantiven übereinzustimmen.

*мягкая вата – weiche Watte*

*твёрдые камни – harte Steine*

*тёплая подушка – ein warmes Kissen*

*пузырчатая опакровка – blasenförmige/luftige Verpackung*

## Kommunikationsfähigkeit

Besonders viele Rollenspiele konnten in Multika II beobachtet werden, welche während des Morgens- bzw. Mittagskreises mithilfe von Liedern initiiert wurden.

### ***Auf der Blumenwiese***

*Auf der Blumenwiese, hinterm Haus, hinterm Haus*

*ruhen sich Schmetterlinge aus, ruhen sich aus*

*(krabbeln viele Käfer, krabbeln ein, krabbeln aus)*

*und ich frag mich abends, wenn ich schlafen geh,*

*ob ich morgens alle wiederseh, wiederseh.*

Die Kinder sitzen im Kreis, in der Mitte liegen zwei Kinder mit Schmetterlingsflügeln bzw. als Käfer und tanzen und ruhen bzw. krabbeln herum.

### ***Häschen in der Grube***

*Häschen in der Grube, saß und schlief, saß und schlief,  
armes Häschen bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst,  
Häschen hüpf, Häschen hüpf.*

Bei diesem allseits bekannten Lied stellt sich ein Kind schlafend und hüpfte dann herum.

### Aussprache

Auch die Förderung der Artikulation und Aussprache wird von der Pädagogin besonders hervorgehoben<sup>13</sup>:

(4:32-4:41)

01 П: [...] я постоянно (.) обращаю внимание на аа (--)  
правильное произношение (.)  
на правильное ударение  
то же в русском языке очень важно  
ударение правильное  
[...]

Ein Beispiel dazu gibt ein Ausschnitt aus einer Tätigkeit, die sie mit den Kindern macht. Bei den Vorbereitungen zum Ausmalen eines gemeinsamen Bildes<sup>14</sup>:

(5:10-5:18)

01 П: но (.) ты вот  
сейчас можно и такую  
или чуть баДОРки  
К: К. уже НАчила  
02 П: поКОНчила да на  
не НАчила начиЛА  
03 К: <<leiser> начиЛА>  
[...]

Übungen in der Aussprache erfolgen durch *скороговорки* oder kurze Reime und Sprüche, die immer schneller werdend wiederholt werden.

---

<sup>13</sup> Interview mit russischer Pädagogin in Multika III. 11.05.2010, 16 min. Transkribiert nach GAT 2.

<sup>14</sup> Aufnahme Malen: 1 russische Pädagogin und 4 Kinder, 11.05.2010, 14 min. Transkribiert nach GAT 2.

Spezielle Übungen zur Mundmotorik wurden während der Beobachtungstage nicht gemacht.

Zusammenfassend konnten durch die angewandte Methodologie, qualitative Interviews und Befragung, umfangreiche Daten für die Untersuchung gesammelt werden. Anhand von fünf Aspekten, welche sich in der Literatur als wesentlich herauskristallisierten (Kap. 4.), konnte die Sprachförderung in den multilingualen Kindergärten Multika II und III dargestellt und so Theorie und Praxis in Relation gesetzt werden. Dabei wurden sowohl Analogien als auch Kontraste festgestellt werden. Letztere bieten die Möglichkeit Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten.

## **7. Interpretation**

Im folgenden Kapitel sollen vor allem zwei Fragen behandelt werden. Zum einen soll geklärt werden, inwiefern nun der Kindergarten Multika die Sprache der Kinder fördert und welche Optimierungsvorschläge aufgrund von Empfehlungen aus der Fachliteratur dargelegt werden können.

Zum anderen ergab sich aus der Untersuchung die Frage, wie eine ausgeglichene, bilingual russisch-deutsche Sprachförderung in einem Kindergarten erfolgen kann, indem weit mehr als die Hälfte der Kinder nur eine der beiden Sprachen, nämlich das Russische, von Geburt an erworben hat und in der anderen (dem Deutschen) keinerlei Vorkenntnisse besitzt.

### **7.1. Multika als Institution sprachlicher Förderung: Bestehendes und zu Optimierendes**

Anhand der Auswertung der Fallstudie (6.1.2.1) konnte bereits veranschaulicht werden, inwiefern Sprachförderung im Kindergarten Multika erfolgt. In diesem Kapitel soll dies noch einmal zusammenfassend dargestellt und Optimierungsvorschläge in unterschiedlichen Bereichen unterbreitet werden.

Die sprachliche Förderung kann in drei Bereiche unterteilt werden:

- *Aktion*: Handlungen, die von der Pädagogin zur Sprachförderung initiiert werden. Dazu zählen Spiele (Kreisspiele/Gruppenspiele), Vorlesen, Basteln, Theaterinszenierungen, etc.

- *Interaktion*: Der wechselseitige sprachliche Austausch zwischen Pädagogin und Kind/Kindern. Wie zum Beispiel beim Kleingruppen- bzw. Einzelgespräch, im freien Spiel, bei Alltäglichem (Essen, Anziehen, Zähneputzen). Aber auch Mittel, welche die Pädagoginnen bewusst zur Sprachförderung einsetzen (Artikulation, Fehlerkorrektur, etc.)
- *Materialien/Räumlichkeiten*: Gegenstände, die zur Sprachförderung benutzt werden oder Teil der Räume sind (Brettspiele, Bücher, Musik, Symbole, Vorschulblätter, Plakate, Puppenküche, etc.).

Der Fokus der Aktion liegt auf der initiierten Handlung zur Sprachförderung, also auf Aktionen der Pädagoginnen. Bei der Interaktion liegt dieser auf dem sprachlichen Austausch, insbesondere dem sprachlichen Input der Pädagoginnen. Dazu zählen also beispielsweise auch das Einsetzen bewusster Artikulation.

Der bilinguale Kindergarten Multika zeichnet sich darin aus, dass in allen Bereichen zwei Sprachen (das Russische und das Deutsche) eingesetzt werden und so mittels Partnerprinzip eine Sprachförderung in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgt. Inwiefern die Ausgeglichenheit der Sprachen dabei eine Rolle spielt wird in Kapitel 7.2. erörtert.

### Multika II

- *Aktion*: Morgen- und Mittagkreis werden von den Pädagoginnen einzeln und abwechselnd abgehalten. Wird der Morgenkreis in russischer Sprache abgehalten, gestaltet den Mittagkreis die deutschsprachige Pädagogin. Vorgelesen wird meist vor dem Schlafengehen, aber auch einzelnen Kindern im Lauf des Tages. Die deutschsprachige Pädagogin achtet dabei auf einen fixen Ablauf, die russische beendet in einem beobachteten Fall das Vorlesen abrupt.
- *Interaktion*: Bei der Interaktion mit den Kindern ist der sprachliche Input auf russischer Seite höher als auf deutscher. Dafür achtet die deutschsprachige Pädagogin mehr auf wichtige Signale im Gespräch mit den Kindern und auf die Strategie des korrektiven Feedbacks.

- *Materialien/Räumlichkeiten:* Der zwei Monate junge Kindergarten ist noch nicht vollständig. Brettspiele und Puzzles sind nur in deutscher Version vorhanden, was bedeutet, dass in Bezug auf die Schriftsprache ein (passiver) deutscher Input besteht. Gespielt werden können diese Spiele auch auf Russisch. Deutschsprachige Bücher sind mehr vorhanden als russischsprachige. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass es in Österreich schwierig ist, russischsprachige Bücher zu erwerben. Verantwortlich für den Erwerb ist außerdem nicht der Verein Multika, sondern die russischen Pädagoginnen, die auf ihren Reisen nach Russland diese Materialien mitnehmen und auch oft privat zur Verfügung stellen. Puppenküche, Baustein- und Kuschelecke sind bereits vorhanden.

### Multika III

- *Aktion:* Morgen- und Mittagskreis werden abwechselnd und gemeinsam abgehalten. Meist beginnt eine Pädagogin und die andere kommt etwas später hinzu. Dann werden in beiden Sprachen dieselben Themen besprochen. Da die Kinder in diesem Kindergarten zur Mehrheit russischsprachig sind, erleichtert ihnen dieses Vorgehen das Verstehen in der deutschen Sprache.  
Vorgelesen wird abwechselnd vor dem Schlafengehen. Theaterinszenierungen werden regelmäßig eingeübt, beispielsweise zu Weihnachten oder dem Sommerfest.

#### - *Interaktion:*

Auch in diesem Kindergarten überwiegt der russischsprachige Input. Die deutschsprachige Pädagogin muss zusätzlich viel mit Gestik und Mimik arbeiten. Beide Pädagoginnen achten wenig auf Signalsetzung oder Artikulation. Die deutschsprachige Pädagogin verwendet die Strategie des korrektiven Feedbacks, die russischsprachige verbessert oft Grammatik oder Aussprache der Kinder direkt.

#### - *Materialien/Räumlichkeiten:*

Die Spielmaterialien sind relativ ausgeglichen, wobei auch hier ein Problem bei der Beschaffung russischer Materialien besteht. Brettspiele und Puzzle sind ebenfalls deutschsprachig, können aber, wie oben erläutert auch auf Russisch gespielt werden. An den Wänden hängt das deutsche, nicht aber das russische Alphabet. Es ist für eine

ausgeglichene Vertrautheit mit dem Schriftbild beider Sprachen sinnvoll, die kyrillische Schrift mehr in den Kindergartenalltag einzubinden.

Puppenküche, Baustein- und Kuschelecke sind vorhanden, wobei zusätzlich eine Lesecke mit Korbsesseln geschaffen wurde.

In Folge der Beobachtungen und Interviews konnten nicht nur Übereinstimmungen mit der Fachliteratur ermittelt, sondern auch Diskrepanzen festgestellt werden. Im Folgenden soll diskutiert werden, auf welche Bereiche dies zutrifft und ob diese Abweichungen gerechtfertigt sind oder durch die Ratschläge in der Fachliteratur optimiert werden können.

### **7.1.1. Verbesserungen des sprachlichen Vorbilds**

Besonders beim Einzelgespräch konnten Unterschiede zur Fachliteratur festgestellt werden. Laut Literatur sollen den Kindern Regeln der Gesprächsführung, wie Signale für Beginn und Ende, vermittelt werden (Ulich, 2005, S. 24).

In den Kindergärten Multika II und III konnte beobachtet werden, dass sehr wenige Einzelgespräche geführt werden, und wenn, dann nicht bewusst auf Regeln geachtet wird. Es steht also nicht die Vermittlung von Gesprächsführung im Mittelpunkt, sondern der Inhalt des Gesprächs. Lediglich eine deutschsprachige Pädagogin setzte bewusst Beginn- und Endsignale und führte ein *Gespräch*, das laut Definition nur dann entsteht

„[...] wenn zumindest zwei Personen sprachlich miteinander kommunizieren und wenigstens einmal einen Sprecherwechsel vollziehen, wobei ‚reine‘ Hörsignale (wie *hm*, *ja*, *nicht* usw.) nicht als Sprecherwechsel zu werten sind“ (Brinker, K./Sager, S., 2006, S. 11).

Des Weiteren konnte bei einer russischen Pädagogin beobachtet werden, dass Signale gesetzt wurden, dies aber eher „zufällig“ passierte: Eine Marionette, *Белая Снежка*, wurde im Lauf der Woche gebastelt. An diesem Tag ging es darum, die Fäden an der Puppe zu befestigen. Dazu war es notwendig, dass die Pädagogin arbeitete, das Kind mehr oder weniger nur zusehen konnte. Die Pädagogin erklärte jeden Arbeitsschritt, stellte Fragen, etc. Der Beginn des Gesprächs konnte mit dem Beginn der Tätigkeit, dem *Nehmen der Puppe* und dem *Sich-Hinsetzen*, festgemacht werden. Das Gespräch endete dann durch das *Sprechenlassen* der Puppe durch die Pädagogin und der Aufforderung zum Puppentheater zu gehen, um mit ihr zu spielen. Durch den Zusammenhang zwischen Tätigkeit und Signal kann davon ausgegangen werden, dass der Pädagogin die

Verwendung von Signalen im Gespräch mit dem Kind nicht bewusst war, also zufällig passierte.

In Bezug auf die Artikulation der Pädagoginnen konnte beobachtet werden, dass die meisten keine besondere Sprechweise mit den Kindern pflegten. Sie sprachen weder zu schnell, noch zu langsam, nicht undeutlich und nicht in „eingeeengter“ Sprache, wie es laut Wissenschaftlern/-innen vermieden werden sollte (Ulich, 2005, S. 23). Einzig eine russische Pädagogin artikuliert sich sehr deutlich und manchmal langsamer, damit die Kinder sie auch gut verstehen konnten. Sie achtete, wie die meisten, dabei aber nicht darauf, dass die Kinder auch ihre Mundbewegungen verfolgen konnten. Lediglich eine deutschsprachige Pädagogin, jene die auch auf die Signale im Gespräch achtete, saß gegenüber und nicht seitlich der Kinder, um sicherzustellen, dass die Kinder sie sehen konnten.

→ Ein Gespräch zu führen und sich dabei an Regeln halten, können Kinder nur erwerben, indem *mit ihnen* Gespräche geführt werden. Dazu muss Pädagoginnen bewusst sein, was ein Gespräch ist, wie es abläuft und welche Regeln dabei relevant sind. Dies kann in Eigeninitiative durch dementsprechende Fachliteratur<sup>15</sup> oder als Schwerpunkt in einem der Fortbildungsseminare, welche vom Verein Multika verpflichtend organisiert werden, erfolgen. Dazu die Leiterin des Vereins Multika:

(5:25-5:31)

[...]

04 B: wir machen dreimal im Jahr seminARE,  
05 mit unseren LEUten;  
06 damit sie wissen worum es GEHT- (.)

(28:52:29:15)

[...]

63 B: [also]- (--)  
64 für uns ist das WICHTigste; (.)  
65 die TEAMfähigkeit auch natürlich; (.)  
66 also das ist ein TEAM sich bildet ja?  
67 das sie ALLE einander kennen,  
68 deswegen gibt es ein meDIator =

---

<sup>15</sup> Die Internetseite: „Handbuch für Pädagogik“ von Textor, M.R. (<http://www.kindergartenpaedagogik.de>) gibt nicht nur Ratschläge für Pädagogen und Pädagoginnen in unterschiedlichen Themenbereichen, es beinhaltet auch ein Forum, indem Pädagogen/-innen Erfahrungen austauschen können und außerdem Verweise zu spezifischer Fachliteratur.

69 = der immer mit den KINdergärtnerinnen arbeitet,  
 70 S: mhm  
 71 B: (--)'h bei jedem semiNAR, =  
 72 die sind dreimal im JAHR, (.)  
 73 die semiNARE;  
 74 und DANN bearbeitet man irgendein thema (.) das halt sich  
 ergibt;

Außerdem konnte beobachtet werden, dass die russischen Pädagoginnen wesentlich mehr Input zur Verfügung stellten, als ihre deutschsprachigen Kolleginnen. Wie bereits erwähnt, setzen die deutschsprachigen Pädagoginnen in Multika II Ruhepausen bewusst ein. Dies erscheint zwar sinnvoll, das Russische aber, welches mehrheitlich die L1 der Kinder darstellt, wird dadurch als starke Sprache noch verstärkt, was wiederum das angestrebte Ziel einer ausgeglichenen Sprachförderung behindert.

→ Es sollte daher nicht der deutsche Input verringert werden, weil der russische überwiegt, sondern ein Kompromiss gefunden werden, um auch einen ausgeglichenen Input zu garantieren (mehr dazu Kap. 7.2.).

Ein weiterer Unterschied ist in der Verwendung der „Strategie des korrektiven Feedbacks“ (Albers, 2009, S. 229) ersichtlich. Mehrheitlich wird dies von den deutschsprachigen Pädagoginnen angewendet. Wie bereits erwähnt (S. 98), verbessert eine russischsprachige Pädagogin die Kinder auf grammatikalischer und phonetischer Ebene direkt. Dies geschieht zwar nicht bei Kindern, die das Russische als L2 erwerben, jedoch gibt ein direkter Verweis auf einen Fehler jedem Kind das Gefühl, etwas falsch gemacht zu haben. Es demotiviert und kann zu einer Verweigerung der Sprache führen (Ulich, 2005, S. 24).

Viele Kinder müssen aufgrund von Sprechproblemen in logopädische Therapie. Durch Übungen in der Mundmotorik und andere Artikulationsübungen, die bereits im Kindergarten regelmäßig praktiziert werden, kann ein späterer Besuch bei einem Logopäden/einer Logopädin verhindert werden. In den Multika- Kindergärten wird die Artikulation im Rahmen von Sprüchen und Reimen, die immer schneller gesprochen werden (скороговорки), in die ganzheitliche Förderung einbezogen.

→ Weitere sprachspezifische (z.B.: zu Problemlauten wie s, z) und mundmotorische Übungen sind als vorbeugende Maßnahme und Förderung der Wahrnehmung von Mundraum, Zunge, etc. empfehlenswert.

Eine erzieherische Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Eltern wird im Sinne einer *Elternpartizipation* nicht gehandhabt. Einerseits besteht laut Kindergartenpädagoginnen seitens der Eltern kein Interesse an einer Beteiligung, andererseits wird dies von den Pädagoginnen auch nicht gewünscht. In Multika III besteht zudem die Problematik, dass unterschiedliche Vorstellungen von der Institution *Kindergarten* existieren. Zwar wird beim ersten Gespräch versucht, den Eltern das Bildungskonzept des Kindergartens in Österreich und im Speziellen das von Multika zu erläutern, doch allein durch Gespräche kann noch keine *BildungspartnerInnenschaft* entstehen.

Denn die Voraussetzung dafür, „[...] die Familie soll als wichtige Bildungsstätte und die Eltern als bildungsmächtige Personen wahrgenommen und akzeptiert werden“ (Textor, 2007, S. 3), ist nicht gegeben und der Bildungsplan somit auch nicht erfüllt. Denn es bedarf vor allem einer Initiative der Pädagoginnen, die Eltern zu einer Partizipation zu motivieren: „Die Aufgabe der Pädagogin/des Pädagogen besteht darin, Kommunikation mit allen Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern in vielfältiger Form zu ermöglichen“ (MA10, 2010, S. 32).

Eine funktionierende BildungspartnerInnenschaft besteht aus der Partizipation aller Beteiligten, Pädagoginnen, Eltern und Kind, um eine wirklich ganzheitliche Erziehung zu gewährleisten (ebd.).

Folgende Verbesserungsvorschläge können also zusammenfassend formuliert werden:

- Fortbildung in Gesprächsführung und Vermittlung
- Ausgeglichener sprachlicher Input
- Verwendung der Strategie des korrekativen Feedbacks
- Übungen zur Mundmotorik
- Verstärkte Elternpartizipation

### **7.1.2. Beobachtung und Dokumentation**

In der neueren Fachliteratur (seit PISA 2003) wird verstärkt die Notwendigkeit eine regelmäßigen Sprachstandserhebung durch die Pädagoginnen gefordert. Es wurden zahlreiche Vorlagen zur Beobachtung und dem damit verbundenen Dokumentieren publiziert, bis in die Praxis scheint sich dies jedoch nicht ausgebreitet zu haben. Denn obwohl im sprachdidaktischen Konzept von Multika die Notwendigkeit „der Kontrolle der

Sprachentwicklung des Kindes gemäß seinem Alter“ (Multika, 2009) explizit gemacht wird, kommt diese in den Kindergärten Multika II und III zu kurz.

In Multika II wird zusätzlich zum Screening der Schulanfänger/-innen im Rahmen des 1+1 Fördermodells zwei Mal im Jahr jeweils eine Woche lang die Kindergartengruppe anhand eines sehr allgemein gehaltenen, deutschen Beobachtungsbogens (s.h. Anhang) beobachtet und dokumentiert. In Multika III wird abgesehen vom Screening gar keine Sprach- bzw. Entwicklungsstanderhebung durchgeführt. Grund für das Außer-Acht-lassen der Empfehlung einer 10-15 minütigen Beobachtung jeden Kindes pro Woche (Hoffschildt, 2007, S. 46) ist, dass dies in der Praxis kaum realisierbar ist.

Multika III besuchen 20 Kinder im Alter von 1<sup>1/2</sup> bis 6 Jahren, die von zwei Pädagoginnen und einer Assistentin betreut werden. Die Assistentin organisiert hauptsächlich den Alltag und kann sich nur sporadisch um die Kinder kümmern. Eine individuelle Förderung ist hierbei kaum möglich, wie auch an den wenig geführten Einzelgesprächen ersichtlich ist.

Die Bedeutung einer regelmäßige Beobachtung der Sprachkompetenzen des Kindes, wobei frühzeitig Schwierigkeiten transparent gemacht und so die Sprachförderung und damit auch die Gesamtentwicklung des Kindes erheblich verbessert werden können, scheint dem Personal nicht bewusst zu sein.

→ Optimal wäre eine Aufstockung des Personals, um eine individuellere Betreuung und damit auch Platz für eine individuelle Beobachtung und anschließende Förderung des Kindes zu gewährleisten. Da dies aus finanziellen Gründen oft nicht möglich ist, sollte den Pädagoginnen bewusst gemacht werden, wie enorm wichtig eine professionelle Beobachtung und Dokumentation sind.

Außerdem ist auf alle Fälle eine häufigere Beobachtung aller Kinder zu empfehlen, die im Fall des bilingualen Kindergartens, nicht nur in Deutsch, sondern auch in der Erstsprache der meisten Kinder, dem Russischen, durchgeführt werden sollte.

### **7.1.3. Vorschulförderung**

Die Schulanfänger/-innen (5-6 Jährigen) werden in den beiden Kindergärten Multika II und III unterschiedlich gefördert.

In Multika II werden durch zusätzliche Bewegung, spezifische Werkarbeiten, etc. die älteren Kinder gefördert. Außerdem arbeitet die deutschsprachige Pädagogin mit Vorschulblättern, welche Feinmotorik (für Schreiben und Zeichnen), Aufmerksamkeit,

Arbeitshaltung, etc. durch verschiedene Aufgaben fördert. Dazu gehören Formen und Muster, Zuordnungen, Zahlen und Buchstaben, Richtungen (Unterscheidung p und q), Verkehrsschilder, Präpositionen, u.v.m. Spezielle sprachliche Übungen, wie Sätze und Wörter zu gliedern oder Laute innerhalb von Silben zu isolieren (Tophinke, 2003, S. 9f), werden nicht angeboten.

Bei der Förderung der Schulanfänger/-innen in Multika III wird besonders auf „*психологически готов*“<sup>16</sup> eingegangen. Dabei wird besonders auf das Erlernen des aufmerksamen Zuhörens, der Konzentration und der Fähigkeit des „Stillsitzens“ geachtet. Dies erfolgt in beiden Sprachen und zwar indem die russische Pädagogin in ihren Spielen die gleichen Themen (z.B.: Hören, Bildergeschichte zusammensetzen s.h. Kap. 6.2.3.) behandelt, wie die deutschsprachige.

Die Problematik der Vorschulförderung in den Kindergärten Multika II und III besteht darin, dass die Kinder zwar ausgeglichen bilingual gefördert werden sollen, dies aber nicht sehr sinnvoll ist, wenn die Kinder danach auf eine monolinguale, deutschsprachige Schule geschickt werden. Spätestens dann würde die deutsche Sprache zur starken Sprache werden und ausgeglichene russisch-deutsche Erziehung im Kindergarten wäre zerstört. Sinnvoll ist daher, die Kinder ebenfalls in eine bilingual, russisch-deutsche Schule zu schicken. Da diese in Wien aber erst im Aufbau ist<sup>17</sup>, werden die Kinder derzeit noch in eine deutschsprachige Schule gehen müssen.

→ Aufgrund dessen ist es sinnvoll, eine intensive deutschsprachige Förderung für Schulanfänger/-innen einzuführen, vor allem für all jene, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

#### **7.1.4. Umsetzung des Wiener Bildungsplans**

In Bezug auf die Umsetzung des Wiener Bildungsplanes in den Kindergärten Multika II und III kann vermerkt werden, dass sie alle Grundprinzipien erfüllen:

- Prinzip der Individualisierung und Differenzierung,
- Prinzip der Ganzheitlichkeit,
- Prinzip der Vielfalt,

---

<sup>16</sup> aus dem Interview mit der russischen Pädagogin in Multika III

<sup>17</sup> siehe [www.russlycee.at](http://www.russlycee.at)

- Prinzip der BildungspartnerInnenschaft,
- Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit,

Es kann jedoch auf einen Kritikpunkt hingewiesen werden. Dabei handelt es sich um Teile der Umsetzung des Prinzips der Individualisierung und Differenzierung, welches die Einzigartigkeit jeden Kindes hervorhebt und eine individuelle Förderung betont.

Die 9 angeführten Punkte werden nur partiell erfüllt. Den zwei folgenden Punkten wird nicht gänzlich zugestimmt:

- „ [...]
  - Das Kind hat Freiräume zu entscheiden, was und wie es mit wem und wann spielt, arbeitet, forscht und gestaltet.
  - Das Kind und die Gruppe werden professionell beobachtet und das Geschehen in der Kindergruppe wird reflektiert“ (ebd., S. 30).

Wie in Kapitel 5.1. am Tagesablauf der Kindergärten ersichtlich, sind diese sehr straff. Besonders im russischen Morgens- und Mittagkreis reihen sich viele verschiedene Reime, Gedichte, Lieder aneinander. Besonders bei den russischen Pädagoginnen war zu beobachten, dass sie besonders viele Aktivitäten in den Tag integrieren. Dadurch haben die Kinder nicht viele Freiheiten, was die eigene Gestaltung des Tages anbelangt. Natürlich machen diese Aktivitäten den Kindern Spaß, aber sie kommen auch gar nicht dazu, sich selbst etwas zu überlegen.

Des Weiteren ist aufgefallen, dass die Kinder immer etwas schaffen mussten, sei es ein „schönes“ Bild (dt. Päd. zu 3 Jähriger: „*Mal das Grün unten hin, unten ist die Wiese. Nein, nicht oben! Unten hab ich gesagt.*“) oder nur ein Turm beim Spiel mit den Bausteinen, obwohl das Kind lieber damit herumgeworfen hätte (ohne jemanden zu gefährden). Dies steht unter anderem mit der Forderung der Eltern einen Leistungsbeweis zu erbringen im Zusammenhang. Die Pädagoginnen erklärten, dass besonders die russischen Eltern Leistung sehen möchten und zwar in Form von „schönen“ Basteleien und Malereien.

Die Problematik der Beobachtung in Punkt 2 ist bereits in Kapitel 7.1.2. ausführlich erläutert worden.

→ Ein freier Tagesablauf bietet dem Kind die Möglichkeit sich selbst zu entfalten und Neues auszuprobieren und zu entdecken. Eine zu strikte Regelung engt die Kinder ein.

Außerdem sollten die Eltern aufgeklärt werden, dass ein Kind nicht unbedingt etwas „Schönes“ in den Augen der Erwachsenen schaffen muss. Es schafft etwas, indem es Freude an der Tätigkeit hat, etwas ausprobieren und entdecken kann und nicht mit 3 Jahren und der Hilfe der Pädagoginnen ein „richtiges, schönes“ Bild produziert.

## **7.2. Die Problematik in der Zielsetzung Multikas**

Wie schon zuvor mehrfach angedeutet, herrscht in Multika III ein Ungleichgewicht zwischen den Sprachen, da die Mehrheit der Kinder aus russischem bzw. halbrussischem Elternhaus stammt. Daraus ergibt sich ein Verhältnis von 80:20 (Russischkenntnisse : Deutschkenntnisse der Kinder bei Eintritt in den Kindergarten). Das Ziel „eine harmonische Persönlichkeit heranzubilden, die mehrere Sprachen beherrscht“ (Multika, 2009a, S. 1), kann dadurch nicht ohne weiteres erreicht werden.

In diesem Kapitel soll nun diese Problematik aufgearbeitet und Lösungsansätze vorgeschlagen werden. Als Erstes soll auf die Ausgeglichenheit der Sprachen eingegangen und die Frage nach der Umsetzung des sprachdidaktischen Konzepts erörtert werden. Danach werden Vorschläge zur Veränderung des Konzepts im Fall von Multika III gegeben werden.

### **7.2.1. Ausgeglichenheit der Sprachen**

Für bilinguale Kinder ist die ausgeglichene Sprachverwendung im Kindergarten von großer Bedeutung, weil dadurch das Entstehen einer starken bzw. schwachen Sprache eingeschränkt werden kann. Dies ist auch das Ziel des Kindergartens Multika, dessen Grundform auf dem Partnerprinzip basiert.

In Multika III werden die Sprachen sowohl nach Pädagogin als auch nach Tätigkeit getrennt. Das bedeutet, dass im Morgen- bzw. Mittagkreis bewusst erst eine (meist die russische) Pädagogin ein bestimmtes Thema behandelt und danach die zweite dazukommt und (auf Deutsch) dasselbe Thema bearbeitet. Den überwiegend russischen Kindern wird dadurch das Sprachverständnis in der schwachen (deutschen) Sprache erleichtert.

Aber nicht allein das Partnerprinzip und die sprachlich aufgeteilten Aktivitäten bestimmen das Maß an Ausgewogenheit. Dies ist auch vom sprachlichen Input der Pädagoginnen abhängig, der, wie bereits erwähnt, in Multika III nicht ausgewogen ist. Im Gegenteil kann

von einem intensiven russischen und eher zurückhaltenden deutschen Input gesprochen werden (~ im Verhältnis 60:40).

Dies resultiert daraus, dass 80% der Kinder bereits vor Eintritt in den Kindergarten Russisch, aber kein oder nur kaum Deutsch, erworben haben. Dieses „Vorwissen“ erschwert es der deutschen Pädagogin, auf demselben Niveau wie ihre russische Kollegin zu agieren und einen 50:50 - Input zu garantieren.

Auch kann aufgrund dieses Vorwissens ein ausgewogener, russisch-deutscher Input nicht zum gewünschten Ergebnis eines russisch-deutsch bilingualen Kindes am Ende des Kindergartens führen. Vielmehr ist ein intensiverer Input der deutschen Sprache notwendig, um eine wirklich bilinguale Situation zu schaffen und dem Ziel Multikas näher zu kommen. Ansonsten handelt es sich eher um einen russischsprachigen Kindergarten mit Deutsch als Fremdsprache.

Der im sprachdidaktischen Konzept erstellte Vergleich der Erziehungsform des Kindergartens mit dem der Familie kann nicht unterstützt werden. Denn in eine Familie werden keine Kinder mit Vorwissen in einer Sprache hineingeboren. Sie erwerben auf die natürlichste Weise die Sprache(n) ihrer Bezugspersonen, wohingegen im Kindergarten nicht von einem rein natürlichen Spracherwerb ausgegangen werden kann. Denn in engem Sinn betrachtet, ist schon die Tatsache, dass sich die Pädagoginnen auf jede Woche vorbereiten und planen, was gemacht, gebastelt, gespielt wird, eine Steuerung des Spracherwerbs und damit nicht mehr rein natürlich. Natürlich handelt es sich auch nicht um gesteuerten Spracherwerb, doch verschwimmen die Grenzen stark und somit kann der Kindergarten niemals wie eine Familie Sprache fördern. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Kooperation zwischen Familie und Kindergarten, im Sinne einer Bildungspartnerschaft, wie sie bereits beschrieben wurde.

### **7.2.2. Lösungsansätze**

Es bestehen mehrere Möglichkeiten, um einen ausgeglichenen Input und damit eine optimale Förderung in beiden Sprachen zu erlangen:

1. Das Verhältnis russischer:deutscher Input (60:40) wird umgekehrt, was bedeuten würde, dass die deutschsprachige Pädagogin wesentlich mehr Input leisten müsste als die russische.

2. Ein 50:50 Input wird angestrebt und zusätzlich werden Stunden in den Kindergartenalltag eingeplant, die gezielt der Förderung der deutschen Sprache dienen.

Problematisch bei diesen Lösungsansätzen ist die Umsetzung von *mehr sprachlichem Input* in der Praxis, der vermutlich nur durch bewusst eingesetzte deutschsprachige Tätigkeiten erzielt werden kann. Auf jeden Fall darf sich die deutschsprachige Pädagogin nicht von der überwiegenden Verwendung der russischen Sprache entmutigen lassen und auf verstärkten deutschen Input setzen, da die Kinder, auch wenn viele noch nicht in der Lage sind, die deutsche Sprache aktiv anzuwenden, durch den regelmäßigen Input das passive Verständnis aufbauen. Nur dies kann später das Einsetzen der aktiven Sprache fördern.

Sicher ist, dass Multika III kein „normaler“ multilingualer Multika-Kindergarten ist. Daher ist der dritte Lösungsansatz vorzuziehen, nämlich:

3. Das Konzept wird vollständig überarbeitet, da erst geklärt werden muss, was Multika III ist bzw. sein will. Dabei spielen die Eltern der Kinder eine entscheidende Rolle. Manche schicken ihre Kinder in den Kindergarten, damit sie Deutsch lernen, andere wollen einen „normalen“ russischen Kindergarten für ihr Kind. Bisher konnte das Konzept Multika III nicht alle Vorstellungen und Erwartungen der Eltern befriedigen.

→ Multika III braucht ein eigenes Konzept, das für die Eltern transparent ist und deutlich werden lässt, welchen Schwerpunkt der Kindergarten hat. Handelt es sich in Zukunft um einen russischsprachigen Kindergarten mit verstärktem Deutschunterricht und Englisch als zweiter Fremdsprache (L1 Russische, F1 Deutsch, F2 Englisch), oder um einen bilingualen Kindergarten, der vorwiegend für bilinguale Kinder gedacht ist, und allen anderen kommt verstärkte Förderung in der jeweils schwachen Sprache zu (L1 Russisch/Deutsch, L2 Deutsch/Russisch, F1 Englisch)?

Dies sind nur zwei mögliche Ansätze eines konkreten Konzepts, das Multika III in jedem Fall benötigt, um eine optimale Sprachförderung für alle Kinder zu gewährleisten. Anhand dieses Kindergartens wird ersichtlich, dass das in Österreich einzigartige Konzept multilingualer Erziehung noch in der Anfangsphase steckt und erst durch Erproben verschiedener Möglichkeiten ein optimales Konzept für jeden Multika-Kindergarten entwickelt werden kann.

## **8. Abschließender Kommentar**

Der Begriff des Bilingualismus kann je nach Betrachtungsweise unterschiedlich aufgefasst werden. Genauso kann auch bilinguale Erziehung auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Im Kindergarten werden nicht nur Bilinguale gefördert, sondern es wird auch bilingual gefördert, also monolinguale Kinder in 2 Sprachen gefördert. In vorliegender Arbeit konnte nach einer ausführlichen Erläuterung der Themenbereiche *Bilingualismus* und *Erziehung Zweisprachiger* die Sprachförderung im bilingualen Kindergarten anhand verschiedener Aspekte untersucht werden.

Aufgaben und Ziele stützen sich dabei vor allem auf drei Komponenten sprachlicher Förderung, nämlich dem Ausbau von Wortschatz, Grammatik und Kommunikationsfähigkeit. Diese Förderung geschieht im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung, die auf drei Aspekten beruht: dem sozialen, dem sachlichen und dem individuellen. In den Multika - Kindergärten konnte dies eindrucksvoll beobachtet werden. Ein Aspekt, der in der Vorbereitung sprachlicher Förderung eine wesentliche Rolle spielt, ist der der Geförderten. Wer was für eine sprachliche Förderung benötigt, wird in Kapitel 4.2. erläutert. Dabei werden 5 Typen unterschieden: Kindergartenanfänger/-innen, Kinder mit leichten Sprachentwicklungsverzögerungen, Kinder mit SSES, Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache und Kinder im letzten Kindergartenjahr. Zusätzlich zur Förderung dieser Typen müssen im bilingualen Kindergarten auch die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen in jeder Sprache beachtet werden, da die wenigsten Kinder ausgeglichen russisch-deutsch Bilinguale sind. Vielmehr handelt es sich in Multika II um eine Mischung verschiedenster Nationalitäten und in Multika III um mehrheitlich russischsprachige Kinder.

Diese Umstände stellen hohe Anforderungen an die Kindergartenpädagoginnen in den Multika-Kindergärten. Als sprachliche Vorbilder in der jeweiligen Sprache müssen sie auf Gesprächsführung, Artikulation, etc. genau achten und zusätzlich versuchen, Ausgeglichenheit in den Sprachen herzustellen, was in Anbetracht der russischsprachigen Dominanz zu Schwierigkeiten führt.

Der Aspekt der Elternpartizipation wird in der Fachliteratur als wichtiges Element einer umfangreichen Erziehung im Rahmen einer Bildungspartnerschaft erachtet, in den Multika- Kindergärten kaum als notwendig betrachtet, ebenso wie die Notwendigkeit einer umfangreichen Beobachtung und Dokumentation der Kinder als Mittel zur optimalen sprachlichen Förderung.

Als letzter Aspekt wurde auf spezielle Spiele zur Sprachförderung eingegangen, die sowohl in der Literatur als auch in den Multika-Kindergärten zur Genüge vorhanden sind. Durch die angewandte Methodologie der Untersuchung, nämlich Beobachtungen und Interviews, konnte die Situation in den zwei Multika-Kindergärten, insbesondere in Multika III, eingehend begutachtet werden. Die Analyse der Fallstudie in Kapitel 6.2. beschreibt anhand der oben angeführten Aspekte die Sprachförderung in den Multika-Kindergärten, wodurch in Kapitel 7. Empfehlungen zur Verbesserung angeführt werden konnten. Diese betrafen zum einen die Pädagoginnen als Sprachvorbild, zum anderen die Themenbereiche Beobachtung und Dokumentation, Vorschulförderung und Umsetzung des Wiener Bildungsplans.

Im Lauf der Untersuchung ergab sich eine weitere interessante Fragestellung, welche die Zielsetzung und Konzepterfüllung Multikas im Kindergarten Multika III behandelt. Denn durch die mehrheitlich monolingual russischsprachigen Kinder muss das sprachdidaktische Konzept Multikas angezweifelt werden. Aufgrund der geringen Deutschkenntnisse der Kinder kann keine ausgeglichene russisch-deutsche Sprachförderung stattfinden. Daher wurde vorgeschlagen, das Konzept für Multika III so zu verändern, dass eine optimale Förderung im Russischen sowie im Deutschen erfolgen kann.

Das Konzept Multika besteht erst seit Kurzem, die Kindergärten wurden zwischen September 2009 und März 2010 eröffnet. Wie die Leiterin des Vereins Multika und auch die Pädagoginnen immer wieder betonten, muss noch vieles erprobt werden. Da Multika ein einzigartiges Konzept in Österreich darstellt, tauschen die Pädagoginnen in regelmäßigen Seminaren mit anderen Pädagogen/-innen aus den Mitgliedsstaaten des Projekts LIGHT ihre Erfahrungen aus, um dadurch ihr Modell einer multilingualen Erziehung weiter zu verbessern und auszubauen. Es wird eine lohnende Aufgabe sein, die Multika-Kindergärten in den nächsten ein bis zwei Jahren noch einmal zu besuchen, um die Veränderungen und Verbesserungen zu begutachten.

## **9. Zusammenfassung in deutscher Sprache**

Durch die Globalisierung und das Zusammenrücken der ganzen Welt werden Sprachkenntnisse immer wichtiger. Vor allem die Europäische Union setzt auf Mehrsprachigkeit und so entstand das Projekt LIGHT (2007-2009), das die Förderung der Mehrsprachigkeit bereits im Kindergarten unterstützen sollte. Fünf Länder beteiligten sich an diesem Projekt, unter anderem auch der österreichisch-russische Verein Multika, der mit derzeit drei Kindergärten (seit September 2009) die russische, deutsche und englische Sprache fördert. Dabei wird aber nicht auf andere Erstsprachen vergessen, die auf Wunsch gesondert gefördert werden können. Das einzigartige Konzept von Multika bietet sowohl russisch-deutsch bilingualen Kindern, als auch monolingualen Kindern die Möglichkeit eine bzw. zwei neue Sprachen bereits im Kindergarten zu erlernen.

Die vorliegende Diplomarbeit behandelt das Thema Bilingualismus und die Erziehung bilingualer Kinder. Dabei wird anhand eines Fallbeispiels, des multilingualen Kindergartens Multika, die bilinguale, russisch-deutsche Sprachförderung im Kindergarten untersucht. Durch Befragungen und Beobachtungen konnte ein umfangreiches Bild vom Kindergarten und der sprachlichen Förderung gemacht werden und mit den Daten aus der Fachliteratur in Verbindung gesetzt werden. Daraus ließen sich Übereinstimmungen herausarbeiten und Verbesserungsvorschläge bzw. Empfehlungen an den Kindergarten ableiten.

## **10. Резюме на русском языке**

В настоящей работе обсуждается тема поддержки по усвоению языковых знаний в двуязычном детском саду, на основании примера из практики, Венских частных детских садов «Мультика». С 90-ых годов Европейский Союз трудится над поощрением приобретения мультиязычности. В конце 2007 года положили начало проекту «LIGHT», который занимается поддержкой многоязычных детских садов в 5 государствах-членах ЕС. В течение последних двух лет, такие концепции были разработаны в Германии, Финляндии, Франции, Австрии и Кипре, которые были осуществлены с помощью существующих организаций и обществ. В Австрии с сентября 2009-ого года были открыты три детских сада под названием МУЛЬТИКА (I-III), где детям дают возможность изучать русский, немецкий и английский языки в рамках педагогической программы. Настоящая работа рассказывает, в какой мере программа МУЛЬТИКА действительно поддерживает детей в усвоении языков, и какие проблемы при этом могут возникнуть.

### **Билингвизм**

Билингвизм является широкой областью исследований, которая изучается разными дисциплинами науки. К единообразному определению этого понятия даже нельзя стремиться за счёт различных исследовательских подходов. Напротив, билингвизм должен считаться многомерным предметом, на который влияют лингвистические, методические, социально-культурные, ситуативные, индивидуальные и многие другие факторы. Разные виды двуязычия, предложенные в последние 50 лет, являются всего лишь описаниями, которые указывают на направленность билингвизма. Все проведённые аспекты должны рассматриваться в их соотношениях, как в языковом развитии двуязычных детей, так и в их воспитании.

Прежде всего следует отличать понятие *родной язык* (язык матери) от понятия *первый язык* (первый усвоенный язык, L1), причём в специальной литературе отдаётся предпочтение понятию *первый язык* понятием *родной язык*.

*Втором языком* (L2) называют тот язык, который изучают после *первого языка*. У детей младшего возраста это происходит только после трёх лет, до этого они обучаются например двумя *первыми языками* (L1<sup>1</sup> + L1<sup>2</sup>).

*Иностранными языками* (F1) называются все языки, которые изучаются в виде похоже на уроки, а также те языки, на которых не говорят ежедневно.

Детей считают двуязычными из-за двух видов приобретений языковых знаний: Если они с раннего возраста изучают два языка одновременно, то это называется одновременный билингвизм. При этом очень важно, что происходит функциональное «разделение языков» и таким образом соблюдаются принципиальные правила. Если референтные лица не соблюдают разделение языков, то это может привести к замедлению не только в языковом, но и когнитивном развитии ребёнка. Если бывают смешения языков, такие как трансференция, следует обратить внимание на то, как часто они возникают, так как во время развития дети должны были изучать, как различать и уметь основательно чередовать языки (переключение кодов, code-switching). Последовательный билингвизм у детей обозначает усвоение ещё одного языка по времени после усвоения первого.

Для любого вида важен есть достаточный ввод информации, ведь без этого не будет результата. С данным вводом информации как одновременные билингвы, так и последовательные билингвы смогут достичь равный уровень языковой компетентности.

### **Воспитание детей-билингвов**

В третьей главе этой работы поясняется, на основании венского плана обучения и воспитания, воспитание в австрийских детских садах. Затем обсуждаются методы двуязычного воспитания в семье и в детском саду. При этом формулируются 6 правил для успешного, мультязычного воспитания:

- 1) непрерывный и эффективный ввод информации с точки зрения языков
- 2) внимательно и заинтересованно слушать ребёнка
- 3) членораздельно произносить слова
- 4) строго разделять языки (по принципу «один человек – один язык»)
- 5) равное внимание к обоим языкам (праздники, игры, книги), основательность
- 6) позитивное отношение к языкам (престиж языков)

Эти правила действуют как в семье, так и в детском саду. При этом воспитатели в детском саду играют особенную роль. В специальной литературе разработаны три

компетентности, которыми воспитатель должен овладеть: 1) *профессиональная, педагогическая компетентность*: Некоторые важные признаки личности: любовь к детям, педагогические способности, гибкость, терпение и любовь. 2) *подавать хороший языковой пример*: предполагается основательное, и обдуманное словесное и преподавательское поведение. 3) *партнёр по акту коммуникации и посредник языка*: эта роль включает в себе: побуждать детей к использованию языка и поощрять их задавать вопросы; исправлять ошибки. Отношение между воспитателем и ребёнком должно основываться на взаимном доверии, похоже на отношение к родителям, потому что успешное языковое развитие также зависит от эмоций.

### **Поддержка языкового развития**

В четвёртой и последней главе теоретической части описываются целенаправленные мероприятия, рассчитанные на поддержку языкового развития детей. При этом речь идёт о задачах и целях, об описании детей, которые будут поддержаны, и роли воспитателей и родителей, об особенных играх, которые способствуют расширению лексики, усвоению грамматики и развитию коммуникативных способностей. Цели изучения являются основными правилами для поддержки развития (двухязычного) ребёнка в детском саду. Социальные, целесообразные и индивидуальные факторы находятся при этом на первом плане. Иными словами, детей обучают умению общаться с другими, хорошо обходиться с предметами и относиться к самому себе.

В детском саду работают с разными детьми: с начинающими, при помощи оказания особого внимания и игр для приучения; с детьми с нетяжёлым замедлением языкового развития при помощи целенаправленной поддержки; с детьми с особым замедлением языкового развития через направление к логопеду; с детьми, у которых первый язык не немецкий, при помощи дополнительного занятия по немецкому языку; с детьми, которым остаётся один год до поступления в школу, при помощи специального дошкольного воспитания.

При этом воспитатели должны справиться прежде всего с двумя задачами: С одной стороны они должны быть языковым примером и обращать внимание на артикуляцию и выбор слова, а с другой стороны они должны, при помощи наблюдения и документации, способствовать наилучшей поддержке языкового развития за счёт регулярного анализа языковых знаний. Кроме того, они отвечают за

участие родителей, и таким образом несут ответственность за хорошее, совместное образование и воспитание детей. К деятельности, способствующим языковому развитию, относятся общение, чтение вслух, рассказы, стихи, игры с пением и ролевые игры. Последние прежде всего продвигают коммуникативные способности. При этом поддержка на познавательном, языковом и моторном уровне является решающим. Только так общее развитие, и этим и языковое развитие могут как можно лучше поддерживаться.

### **Детский сад МУЛЬТИКА**

В практической части (главы 5-7) представляются концепция Мультика и накладная методология исследования. После наблюдений в детских садах Мультика II и III, и интервью с руководителями и с воспитателями, мы смогли составлять чёткое представление о проекте. Следовательно выявились соответствия, но и несоответствия с ранее обработанной специальной литературой.

Во пятой главе описываются детские сады, их концепция, цели и распорядки дня. В шестой главе производится анализ, то есть описание методологии и обработка собранного информационного материала. После этого, в седьмой главе, могли быть найдены ответы на следующие вопросы: В какой мере программа Мультика поддерживает усвоение языков? Какие рационализаторские предложения существуют?

Оба детских сада Мультика II и III соблюдают в своих педагогических концепциях предписания руководства. При этом сформулирована цель, готовить, с помощью системы детских учреждений (детские сады, школы и т.п.), юного европейца нового поколения, который владеет несколькими языками.

Поддержка языкового развития осуществляется через 3 проекта:

- 1) «Две культуры – общий дом»: согласно принципу двуязычного воспитания, должно быть способствовано, как в интеркультурной семье, усвоение языки референтных лиц на равном уровне.
- 2) «Я есть я»: Для развития первого языка воспитателя проводят по желанию дополнительные занятия, соответствующие уровню знания ребёнка, в виде 3 часа в неделю.
- 3) «Европеец»: программа обучения иностранному языку в детском саду (русский или английский)

В рамках этой языковой-дидактической концепции в детском саду Мультика II немецкоязычные воспитательницы говорят исключительно на немецком, а русскоговорящая воспитательница разговаривает с детьми только на русском, с коллегами на немецком. В оформлении утренней и полуденной программы они чередуются друг с другом. Если утром общались на русском, то программу полудня разрабатывает немецкоязычная воспитательница, на следующий день действует обратный порядок.

Как Мультика II, так и Мультика III отказывается от собственного формулирования целей и следует определённой, общей, педагогической концепции. Однако принимается во внимание разработка собственной, легко изменённой концепции, так как за счёт языковой ситуации (преимущественно общаются на русском языке) равное усвоение обоих языков до сих пор невозможно.

Разницы между Мультика II и Мультика III возникают и на уровне языковой дидактики. В принципе, обе воспитательницы соблюдают правило «один человек-один язык». Однако бывает, что русская воспитательница, которая хорошо владеет немецким языком, переходит на немецкий. С немецкоязычной коллегой, которая не знает русский язык, она также разговаривает на немецком. Кроме того, утреннюю и полуденную программу они проводят вместе. Например играют подвижную игру, в которой сначала поют на русском *Если нравится тебе, то делай так (хлопать в ладоши)*, и т.д. а потом на немецком *Bist du glücklich und du fühlst es, dann mach so (klatschen)*, etc.

### **Рационализаторские предложения**

В четырёх сферах могли быть внесены рационализаторские предложения:

- 1) индивидуальные беседы/коммуникативные способности/произношение (сознательная беседа с ребёнком),
- 2) наблюдение и документация (как минимум 15 минут по ребёнку в неделю),
- 3) дошкольное воспитание (особенно для детей, у которых первый язык не немецкий) и
- 4) осуществление Венского плана обучения и воспитания (больше свободы для ребёнка в решении чем, когда, как и с кем он хочет заниматься).

Кроме этого было констатировано, что педагогическая концепция Мультика не подходит для применения в детском саду Мультика III. Там русскоговорящие (не знающие немецкий язык) составляют 80% детей. Таким образом равная поддержка немецкого и русского языка не возможна, прежде всего потому, что общение с воспитателями не равное на обоих языках. Здесь также преобладает русский язык.

Решение этой проблемы было бы разработка собственной концепций, которая общепонятная для всех участников (родители, воспитателя, дети), и поддерживает всех детей в усвоении обоих языков. При этом следует выяснить, в будущем идёт ли речь о русском детском саде с усиленным занятием по немецкому и английскому языку (L1 русский, F1 немецкий, F2 английский), или о двуязычном детском саде (L1 немецкий/русский, L2 русский/немецкий, F1 английский), для преимущественно двуязычных детей (для всех остальных предусматривается дополнительную поддержку слабого языка).

Без собственной концепции в любом случае оптимальное, двуязычное развитие не возможна, потому что уравниваемости языков не существует, ни в предварительных знаниях детей, ни во вводе информации со стороны воспитателей.

Так как воспитатели уже размышляют о возможностях изменений и усовершенствований, будет окупаться следить за развитием молодой концепции детского сада Мультика и через один-два года ещё раз наносить детским садам визит.

## **11. Bibliographie**

- Albers, T. (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinckschardt.
- Anstatt, T./ Dieser, E. (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. S. 139-162.
- Anstatt, T. (Hg.) (2007): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempto Verlag.
- Atteslander, P. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Auer, P. (2002): *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge.
- Auernheimer, G. (2007): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Baker, C. (1995): *A parents and teachers guide to bilingualism*. Clevedon (u.a.): Multilinguals Matters Ltd.
- Baker, C. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education*. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2000): *The care and education of young bilinguals. an introduction for professionals*. Clevedon (u.a.): Multilinguals Matters Ltd.
- BAKIP (2004): *BGBI. II. Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik*. Von [http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655\\_lp\\_bakip\\_anl.pdf](http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/655_lp_bakip_anl.pdf) am 10.04.2010.
- Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.J. (Hg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Bechert, J./Wildgen, W. (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Binder, S. (2002): *Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich. Interkulturelles Lernen in der Praxis - Eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich*. Von <http://www.inst.at/trans/13Nr/binder13.htm> am 19.04.2010.
- Bhatia T.K./ Ritchie W.C. (Hg.) (2004): *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publ.
- Blocher, E. (1982): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In Swift, J. (Hg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. S. 1-62.
- Bloomfield, L. (1935): *Language*. London: Allen and Unwin.

- Bmuk (2010): *Sprich mit mir*. Von <http://www.sprich-mit-mir.at> am 09.04.2010.
- BmWFJ (2010): *Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend*. Von <http://www.bmwfj.gv.at/FAMILIE/KINDERBETREUUNG/Seiten/StrukturundFormen.aspx> am 15.03.2010.
- Boeckmann, K. (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: das Beispiel Burgenland*. Frankfurt a. Main, Wien, (u.a.): Lang.
- Böttger, K. (2001): *Beiträge der europäischen Slavistischen Linguistik*. POLYSLAV 4. München: Sagner.
- Böttger, K. (2008): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner*. Münster: Waxmann.
- Brehmer, B. (2007): Sprechen Sie Quwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland. In Anstatt, T. (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. S. 183-185.
- Breit, S. (2007): *Evaluation der frühen Sprachförderung. Einer Maßnahme aus dem Schulpaket I*. Salzburg, Wien, Linz: Arbeiterkammer Wien. Von <http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d95/FruheSprachfoerderung.pdf> am 08.06.2010.
- Brinker, K./Sager, S. (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Busch, B./de Cillia, R. (Hg.) (2003): *Sprachpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Lang.
- Buttaroni, S. (2003): Frühe Mehrsprachigkeit. Das Angebot an Minderheitensprachen in Kindergärten. In Busch, B./de Cillia, R. (Hg.): *Sprachpolitik in Österreich*. S. 92-101.
- Butzkamm, W. (2008): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- BVG (2010): *Österreichisches Bundesverfassungsgesetz. Art. 14*. Von <http://www.wienerzeitung.at/linkmap/recht/verfassung1.htm> am 10.04.2010.
- Chomsky, N. (1974): Rezension zu Skinner's 'Verbal behaviour'. In Eichler, W. (Hg.): *Spracherwerb und linguistische Theorien*. S. 25-49.
- Clyne, M. (1991): *Community languages: The Australian experience*. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press.
- Cochlar, D. (u.a.) (2006): *Bildungsplan. Wiener Kindergärten*. Wien: Magistratsabteilung 10 (MA 10). Von <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> am 08.06.2010.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Cunningham, U./Andersson, S. (1999): *Growing up with two languages*. London, New York: Routledge.
- De Cillia, R. (u.a.) (2007): *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich*. Wien: Bmukk, Bmwf, Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- de Hower, A. (2009): *An introduction to bilingual development*. Bristol (u.a.): Multilingual Matters Ltd.
- Dittmann, J. (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C.H.Beck.
- Eichler, W. (Hg.) (1974): *Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes*. München: Piper.
- Ervin, S./Osgood, Ch. E. (1954): Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49. S. 139-146.
- Flick, U. (2006): *An introduction to qualitative research*. London (u.a.): Sage Publications.
- Fröhlich-Ward, L. (2007): Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In Bausch, K.H. (u.a.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 198-202.
- Fthenakis, W. (u.a.) (1985): *Bilinguale-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- Genesee, F. (1989): Early bilingual development: one language or two? *Journal of Child Language*, 16. S. 161-179.
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Goldbach, A. (2005): *Deutsch-russischer Sprachkontakt*. Berliner slawistische Arbeiten 26. Frankfurt a. M., Wien (u.a.): Lang.
- Götte, R. (2007): *Sprache und Spiel im Kindergarten. Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung im Kindergarten*. Berlin (u.a.): Cornelsen Scriptor.
- Grießhaber, W. (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Von <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> am 19.04.2010.
- Grimm, H. (Hg.) (2000): *Enzyklopedie der Psychologie. Sprachentwicklung*. Band 3. Göttingen (u.a.): Hogrefe.
- Grosjean, F. (2008): *Studying bilinguals*. Oxford (u.a.): Oxford Univ. Press.
- Grotjahn, R. (2007): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In Bausch, K.H. (u.a.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* S. 493-499.

- Hamers, J./Blanc M. H. A. (2000): *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge (u.a.): Cambridge University Press.
- Helbig, G. (Hg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin (u.a.): de Gruyter.
- Hinnenkamp, V. M. (2005): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, C. (1991): *An introduction to bilingualism*. London, New York: Longman.
- Hoffschildt, C. (u.a.) (2007): *Ermittlung des Sprachstands und des Förderbedarfs im Kindergarten*. München: Olzog.
- Horn, D. (1990): *Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada. Unter Berücksichtigung des Unterrichts für Minderheitenkinder in der Bundesrepublik*. Baltmannsweiler: Päd. Verl. Burgbücherei Schneider.
- Jaffke, C. (1996): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Jakobovits, L. (1970): *Foreign language learning. A psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House.
- Jampert, K. (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kielhöfer, B./Jonekeit S. (2004): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kiersch, J. (1992): *Fremdsprachen in der Waldorfschule. Menschenkunde und Erziehung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Klein, W. (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Hain.
- Klinke R./Pape, H./ Silbernagl, S. (2005): *Physiologie*. Stuttgart, New York: Georg Thieme.
- Knapp, W. (u.a.) (2010): *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag.
- Köppe, R. (1997): *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Kostyor (2010): Von <http://www.kostyor.ru/student/?n=348> am 13.05.2010.
- Krashen, S. (1984): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford (u.a.): Pergamon Press.

- Krenz, A./Rönnau H. (1992): *Entwicklung und Lernen im Kindergarten. Psychologische Aspekte und pädagogische Hinweise für die Praxis*. Freiburg (u.a.): Herder.
- Krumm, H. (2007): Fremdsprachenlehrer. In Bausch, K. R. (u.a.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 352-358.
- Kulturzentrum Landsleute (2010): *Pervyj Russkij Licej*. Von <http://www.russlycee.at> am 20.05.2010.
- Lambeck, K. (1984): *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Narr.
- Lentes, S./Thiesen, P. (Hg.) (2004): *Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Leopold, W. (1939-1949): *Speech Development of a Biligual Child*. Evanston, IL.: Northwestern University Press, 4 Volumes.
- Light (2007-2009): *LIGHT. Das europäische Projekt zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. von [http://de.light-europe.eu/projekt\\_beschreibung.php](http://de.light-europe.eu/projekt_beschreibung.php) am 10.05.2010.
- MA10 (2010): *Webservice der Stadt Wien*. Von <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html> am 08.04.2010
- Mackey, W. (2005): The description of bilingualism. In Wei, L.: *The bilingualism reader*. S. 22-50.
- MacNamara, J. (1967): The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*. 23, S. 58-77.
- Meisel, J. (2004): The bilingual child. In Bhatia, T. (Hg.): *The handbook of bilingualism* S. 91-113.
- Meißner, M. (u.a.) (2010): *Stadtschulrat Wien*. Von <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid14> am 09.04.2010
- Meng, K. (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiographien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Tübingen: Narr.
- Meng, K./Protassova, E. (2005): Aussiedlerisch. Deutsch-russische Sprachmischungen im Verständnis ihrer Sprecher. In Hinnenkamp, V. M.: *Sprachgrenzen überspringen*. S. 229-266.
- Merten, S. (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt a. M., Wien, (u.a.): Peter Lang.
- Monschein, M. (1997): *Spiele zur Sprachförderung*. München: Don Bosco.
- Montanari, E. (2008): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.

- Multika (2009): *MULTIKA. Multikultur-Linguistik-Integration-Kinderbetreuung-Ausbildung*. Von <http://www.multika.at> am 10.05.2010.
- Multika (2009a): *Pädagogisches Konzept mehrsprachige Kinderbetreuungsstätte*. Wien: Verein Multika.
- Nauwerck, P. (2005): *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Pabst, B. (2007): *Russisch-deutsche Zweisprachigkeit als Phänomen der multikulturellen Gesellschaft in Deutschland*. Frankfurt a. M., Wien, (u.a.): Lang.
- Reich, H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Riehl, C. (2004): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Ringler, M. (2004): *Kompetent mehrsprachig. Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé chez enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Schaner-Wolles, C. (2003): *Patholinguistik erforscht Sprachentwicklungsstörungen*. Online Zeitung der Universität Wien: <http://www.dieuniversitaet-online.at/dossiers/beitrag/news/patholinguistik-erforscht-sprachentwicklungsstorungen/83.html> am 20.04.2010.
- Selinker, L. (1972): *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in language teaching. (IRAL), 10*. S. 209-231.
- Skinner, B.F. (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts .
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon (u.a.): Multilingualism Matters Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. (2010): Von <http://www.tove-skutnabb-kangas.org>. am 20.04.2010.
- Statistik Austria (2008): *Kinder in Kindertagesheimen nach dem Alter 2008/Kinderbetreuungsquoten nach Altersgruppen 1995-2008*. Von [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kin\\_dertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kin_dertagesheime_kinderbetreuung/index.html) am 12.04.2010.
- Stern, C. (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. neubearb. Aufl., Leipzig, 1987. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Swift, J. (. (1982): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Taeschner, T. (1983): *The Sun is feminine*. Berlin: Springer Verlag.

Textor, M. (2006): *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung*. Münster: Verl. Haus Monsenstein und Vannerdat.

Textor, M. (2007): *Bildungspartnerschaft: Sprachkompetenzen gemeinsam mit den Eltern fördern*. Von <http://www.heidenheim.de/fileadmin/gb50/fachtagung/doku/Textor.pdf> am 27.04.2010.

Tophinke, D. (2003): *Sprachförderung im Kindergarten. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag.

Toukomaa, P./Skutnabb-Kangas, T. (1977): The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at preschool age (Tutkimuksia Research Report No. 26). In Fthenakis, W. (u.a.): *Bilingual-Bikulturelle Entwicklung des Kindes*. S 293.

Tracy, R. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In Grimm, H. (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. S. 495-536.

Triarchi-Herrmann, V. (2003): *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhard GmbH & Co KG.

Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendieck, M. (2005): *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Volterra, V./Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5. S. 311-326.

Wei, L. (2005): *The bilingualism reader*. New York: Routledge.

Weinreich, U. (1953): *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Himanities Press.

Weisgerber, L. (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 2. S. 73-89.

Wendlandt, W. (1998): *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart: Georg Thieme.

Wode, H. (1981): *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.

Wode, H. (1974): Natürliche Zweisprachigkeit. Probleme, Aufgaben, Perspektiven. *Linguistische Berichte* 32. S. 15-36.

Ždanova, V./Trubčaninov, D. (2001): Nekotorye osobennosti rečevogo povedenija ruskojazyčnoj diaspory v Germanii. In Böttger, K.: *Beiträge der europäischen Slavistischen Linguistik*. S. 274-285.

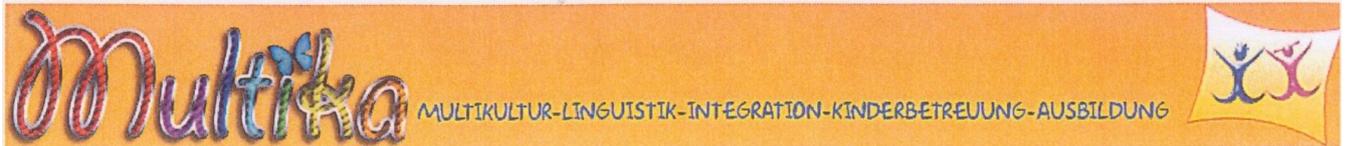
Zemskaja, E. (Hg.) (2001): *Jazyk ruskogo zarubež'ja: obščie processy i rečevye portrety*. (Bd. Wiener Slavistischer Almanach). Moskva: Jazyki Slavjanskoj Kul'tury.

## **12. Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Definition Biligualismus .....	10
Tabelle 2: Arten von Bilingualismus .....	14
Tabelle 3: Sprachentwicklungspyramide .....	19
Tabelle 4: Beispiele zu den Methoden der Kindergartenpädagogik .....	40
Tabelle 5: Russisch-Deutsch kontrastiv .....	57
Tabelle 6: Vorbereitung Multika II .....	85

## 13. Anhang

### 13.1. Pädagogisches Konzept Multika



# PÄDAGOGISCHES KONZEPT

mehrsprachige Kinderbetreuungsstätte

# **Konzept der Kinderbetreuungsstätten des Vereins MULTIKA**

## **Einführung**

Europa im 21. Jahrhundert betont die vermehrte Wichtigkeit der Erkennung von Vielfalt der Kulturen. Die Kultur jeder Nation ist unmittelbar mit der Sprache verbunden und ein moderner Europäer, (um sich frei auf dem gemeinsamen Gebiet fühlen zu können), soll mehrere Sprachen beherrschen. Laut EU-Empfehlungen sollen es mindestens drei Sprachen sein: 1) Muttersprache 2) „große“ internationale und 3) „kleine“ Sprache. Auswanderer und Vertreter der Sprachminderheiten müssen auch die Staatssprache des Aufenthaltslandes beherrschen.

Soziale Mobilität ist ein Schlüssel für eine erfolgreiche Zukunft. Das Beherrschen einer zweiten Sprache im Kindesalter ist ein effizientes Mittel für die Entwicklung des Denkens.

Eine zweisprachige Vorschuleinrichtung fördert die natürliche, harmonische Entwicklung der Kinder, (unter Berücksichtigung des individuellen Charakters).

## **I. Ziel der Gesellschaft MULTIKA**

Die Gesellschaft MULTIKA setzt sich als Ziel – in Anlehnung an die Ideen der EU, sowie der Ergebnisse der 2-jährigen Arbeit der Gründer der MULTIKA – Gesellschaft an dem europäischen Projekt LIGHT ([www.light-europe.eu](http://www.light-europe.eu)), Erfahrungen und Situationsbeherrschung im Land – einen Europäer der neuen Generation auszubilden. Das Ziel ist es, durch ein System der Kindereinrichtungen (Krippe, Kindergarten, Schule, Zusatzausbildung) eine harmonische Persönlichkeit heranzubilden, die mehrere Sprachen beherrscht, sowie die Unterstützung bei der Bewahrung der Nationalitätsidentität von Migrantenkinder, indem man ihre Muttersprache fördert oder eine der europäischen Sprachen als Fremdsprache erlernt.

## **II. Allgemeine pädagogische Prinzipien**

Als Grundlage des pädagogischen Konzepts MULTIKA dienen verschiedene wissenschaftliche Theorien und Praktiken, die, aus der Sicht ihrer Entwickler, notwendig sind für die positive Entwicklung und bestmögliche Ausbildung der Kinder.

Trotz vieler Unterschiede sind sich die modernen pädagogischen Konzepte in einem einig: die Kindererziehung ist ein aktiver Prozess der Selbstschöpfung, ein aktives Erschaffen der eigenen persönlichen (und auch sprachlichen) Lebensgeschichte, während der Integration in der Welt der menschlichen Kultur. In diesem Prozess ist der Pädagoge lediglich ein Begleiter, der eine optimale Unterstützung beim Umwandeln der *Tätigkeit* des Kindes, (die durch ein System der Kulturmuster von Erwachsenen vorprogrammiert ist), in *kindliche Selbsttätigkeit*, gewährt. Die kindliche Selbsttätigkeit ist auf ein kreatives Umdenken dieses Musters gerichtet, das wichtigste Resultat beim Kind ist die Erschaffung eines neuen Bildes von sich selbst und seinen Möglichkeiten. Die Beziehung zwischen Kind und den Pädagogen wirkt hier unterstützend. Dabei wird von den Wissenschaftlern hervorgehoben, dass die wachsende Fähigkeit der sprachlichen Auswertung zur Quelle der Selbstentwicklung der Kindersprache wird.

Die Tätigkeit der Kinder ist durch ein System des Kulturmusters von Erwachsenen vorprogrammiert.

Das umfassendste Modell der Realisierung von diesen Erziehungsmethoden sehen wir im System der „entwickelnden Vorschulbildung“, welches aktiv durch englische, deutsche, amerikanische und russische Wissenschaftler und Pädagogen praktiziert wird<sup>1</sup>.

- Berücksichtigung der kulturellen, geschichtlichen und psychologischen Aspekte des modernen Kindheitsmodells, das sich durch kreative Kulturfunktion auszeichnet.
- Einheit der Erziehungs- und Gesundheitsarbeit mit Kindern (Gesundheitsförderung ist wie eine systemschaffende, strategische Linie des Bildungsprozesses im Ganzen zu sehen).
- Erschaffung von optimalen Bedingungen für eine positive psychische Entwicklung der Vorschüler und Vorbereitung für eine moderne Schulbildung.

Das pädagogische Konzept des Kindergartens MULTIKA hat das hier vorgestellte Modell „Harmonisches Quadrat“ genannt. Die 4 gleichwertigen Kanten dieses Entwicklungsmodells bei Kindern stellen wir nun vor:

### **1. Bewegung und Gesundheitsförderung**

*Allgemeine Ziele:* psychologische und pädagogische Unterstützung der beweglichen Kreativität; Schaffung eines Umfelds zur Gesundheitsförderung der Kinder.

*Hauptarten der Tätigkeiten:* spielerische Bewegung, Kommunikation

#### **Inhalt:**

- Dem Kind die Grundlagen der persönlichen Hygiene beibringen;
- Bio-Kost
- Spaziergänge im Freien rund um das Jahr (Spielplatz, Garten, Sportspiele und Wettbewerbe);
- Obligatorischer Mittagsschlaf in einem gut belüfteten Raum;
- Gezielte Entwicklung der Motorik;
- Allgemeine Untersuchung einmal im Quartal (praktischer Arzt), Rückenübungen
- Mindestens zweimal jährlich Zahnarzt-Untersuchungen;
- Regelmäßige Beratungen durch Logopäde und Psychologe/Psychotherapeut;
- Rhythmik- und Körperplastikübungen

### **2. Entwicklung der künstlerischen und ästhetischen Kultur**

*Allgemeine Ziele:* Entwicklung eines ästhetischen Weltbildes, Kennenlernen und Auseinandersetzung mit der emotionalen und ethischen Kultur, Gestaltung der kreativen Phantasie und des abstrakten Denkens mittels künstlerischen und ästhetischen Tätigkeiten, Voraussetzungen schaffen für ein allgemeines künstlerisches Gestalten und Können.

*Hauptarten der Tätigkeiten:* Dramatisieren, Rollenspiel, künstlerisches Gestalten, freies fabulieren, kommunizieren

#### **Inhalt**

- Kunst (Malen, Musik, Gesang, Theater, Tanzen, verschiedene Folklore, eigene Konzerte und Feiern, Kennenlernen von Kunstwerken);
- Handarbeit (Applikationen, Modellieren, Kneten, Gestaltung, Volkskunst);
- Literatur (Lesen, Phantasieren).

---

<sup>1</sup> V. Kudrjavzev. Die Pfade. Konzept des Projektes der ausbildenden Vorschulkinderentwicklung.

### **3. Entwicklung des Erkenntnisvermögens**

*Allgemeine Ziele:* Entwicklung der produktiven Phantasie und des kreativen Denkens durch die Lösung von geistbildenden Aufgaben; Unterstützung des Kindes beim Aufbau eines zu bildlichen und sinngemäßen Weltbildes; Förderung der Entwicklung zur Selbstkenntnis.

*Haupttätigkeitsarten:* Spiel, Projekt, Übungen.

#### **Inhalt**

In Spielform und in der täglichen Kommunikation wird das logische Denken gefördert, einfache mathematische Kenntnisse beigebracht (rechnen), Kennenlernen der Natur und Tierwelt, Forschungsarbeit (Kräutersammlungen, Erforschung von Tier- und Vogelarten, Bezeichnung der Pflanzen und Insekten, usw.), Auswendiglernen von Kindergedichten und Liedern.

Außerdem ab 5 Jahre:

- Schachspielen
- Vorbereitung für die Schule mit eigenem Programm (Vorschulerziehung)

### **4. Entwicklung einer Umgangskultur in mehreren Sprachen in einer multikulturellen Umgebung**

*Allgemeine Ziele:* Entwicklung der Redefähigkeiten, Voraussetzungen für Lesen und Schreiben schaffen, praktischen Übungen für verschiedene Lebenssituationen und unterschiedliche sprachliche Umgebungen.

*Haupttätigkeitsarten:* Spiel, Gespräche, Projekt, Übungen

#### **Inhalt**

Tägliche methodisch geplante Tätigkeit des Teams (Pädagogen und Betreuern) und die Kinder im **freien Umgang**.

*Als juristische Grundlage für dieses Modell diente der Artikel 31 (2) der Kinderrechtskonvention, angenommen von UN-Generalversammlung im Jahr 1989, die „das Recht des Kindes auf umfassende Beteiligung an kulturellem und künstlerischem Leben“, sowie die Notwendigkeit, den Kindern „entsprechende und gleiche Möglichkeiten für kulturelle und kreative Tätigkeit“ anzubieten, regelt.*

### **Sprachprojekte MULTIKA**

Für die Zielerreichung des Programms MULTIKA sind drei linguistische Projekte ausgearbeitet:

#### **1. „Zwei Kulturen – gemeinsames Haus“**

Zweisprachige Gruppen: Deutsch und Englisch; Deutsch und Russisch

#### **2. „Ich bin Ich“**

Programm zur Unterstützung und Entwicklung der Muttersprache bei Migrantenkindern.

#### **3. „Europäer“**

Programm des Kennenlernens der Fremdsprache.

Wir haben auch folgende Basismerkmale der praktischen Programmanwendung, die sich gut in Vorschuleinrichtungen verschiedener Länder bewährt haben, hervorgehoben:

- **Das natürliche Erlernen von mehreren Sprachen erlernen Kinder während ihrer alltäglichen Tätigkeiten und durch die Kommunikation mit Erwachsenen und Kindern.**
- Das Personal – mit deutscher, englischer oder russischer Sprache redet mit dem Kind nur in ihrer Muttersprache als interkulturelle Familie.  
Die Wahl einer dritten Sprache hängt von der Sprachstruktur und den Interessen der Kinder ab. Es kann die Unterstützung der Muttersprache für ein Kind aus der Migrantenfamilie sein oder eine Fremdsprache, die die Eltern ausgewählt haben. Für den Sprachunterricht in einer dritten Sprache wird eine Fachkraft für 3 Stunden in der Woche eingeladen.
- Der Umgang mit Kindern erfolgt parallel in zwei Sprachen nach dem Prinzip „ein Lehrer – eine Sprache“; täglich gemeinsam zusammengestellte Pläne bestimmen wie der Erwachsene spricht und was das Kind macht. Das, was man beibringen kann, ist abhängig von der Art der Tätigkeit, die das Kind ausübt, von der Art der Sprache des Erwachsenen, von dem, was vom Kind erwartet wird (zu verstehen, zu wiederholen, zu antworten, zu reagieren entsprechend der Situation, die Initiative zeigen).  
So werden während der unterschiedlichen Tätigkeiten auch unterschiedliche Redearten erlernt: Sportunterricht – Antwort auf Zurufe, Bezeichnung von Körperteilen, Bewegungen, Orientierung; Kunstunterricht – Benennen von Emotionen, Blumen, Beschreibungen der Gegenstände; Küche – Nennen von Lebensmitteln, von Kochprozessen, Beschreibung von Geschmacksrichtungen usw.

### III. Arbeit mit den Eltern

Das grundlegende Prinzip in der Beziehung zwischen Personal der MULTIKA Einrichtungen und den Eltern lautet Partnerschaft und Zusammenarbeit basierend auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen in unser pädagogisches System. Eine mehrsprachige Kinderbetreuungsstätte erleichtert die Erziehungsrolle der Eltern, entspricht dem Auftrag der allgemein positiven Entwicklung des Kindes und schafft eine angenehme Beziehung zum pädagogischen Team. Die Kinder lernen Sprachen und soziale Kulturen kennen, ohne die eigene nationale Identität zu verlieren.

In Informations- und Aufklärungstätigkeit der Administration und des Personals werden folgende Faktoren berücksichtigt:

- Kulturelle und religiöse Traditionen der Familie
- Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten
- Sozialer Status

### IV. Anforderungen an Pädagogen-Erzieher

In Kinderbetreuungsstätten des multikulturellen Typs sollen nur hochqualifizierte Erzieher, mit pädagogischer Ausbildung mit die Erziehung der Kinder beschäftigt werden.

*Die Voraussetzung für die Pädagogen der Gesellschaft MULTIKA ist eine permanente Fortbildung in Österreich und in den anderen europäischen Ländern, meistens Finnland, Deutschland und Zypern. Sehr wichtig sind auch Erfahrungsaustausch, Teilnahme an den Seminaren der Pädagogen, nähere Bekanntschaft mit der Sprache und der Kultur der Kollegen, die Bereitschaft, sich neues Wissen anzueignen und wissenschaftliche Forschungen durchzuführen.*

### 13.2. Beobachtungsbogen Multika II

## Beobachtungsbogen

Name	Datum:	Alter:	Datum:	Alter:
	<b>Selbstkompetenz</b>			
<b>Wahrnehmungsfähigkeit</b>				
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>				
<b>Selbstvertrauen</b>				
<b>Selbstständigkeit</b>				
<b>Umgang mit Erfolg und Misserfolg</b>				
<b>Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit</b>				
<b>Lernziele Einfühlungsvermögen</b>				
<b>Gemeinschaftsfähigkeit</b>				
<b>Kommunikationsfähigkeit</b>				
<b>Konfliktfähigkeit</b>				

<b>Werthaltungen</b>		
<b>Verständnis für andere Menschen</b>		
<b>Umgang mit Materialien</b>		
<b>Umgang mit Werkzeug, Geräten und Musikinstrumenten</b>		
<b>Kulturelle Erfahrungen erweitern und verarbeiten</b>		
<b>Naturvorgänge wahrnehmen und thematisieren Begriffsfähigkeit</b>		
<b>Sprachfähigkeit</b>		
<b>Problemlösungsverhalten</b>		
<b>Erfassen von Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten</b>		
<b>Merk- und Wiedergabefähigkeit</b>		

Im Original: Auf vier A4- Seiten im Querformat aufgeteilt.

### 13.3. Lebenslauf

## Curriculum Vitae

### Persönliche Daten

**Name:** Susanna Huber  
**geboren am:** 03.08.1986  
**Geburtsort:** Hallein, Salzburg  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich

### Ausbildung

Sept. 08- Dez. 08      Auslandssemester an der Staatlichen Kuban Universität,  
Krasnodar, Russland (TRKI III)  
seit März 08      Studium der Linguistik, Universität Wien  
Sommer 06      Teilnahme am Tandem-Sommerkolleg der Universität Wien  
in Nizhnij Novgorod  
2005-2010      Studium der Slawistik/Russistik, Universität Wien  
1996-2005      Werkschulheim Felbertal, AHS mit Berufsausbildung  
(Ausbildungsschwerpunkt Tischlerei)  
1992-1996      Volksschule Faistenau

### Abschlüsse:

- TRKI-Test (Russisch als Fremdsprache), Level 3 im Dezember 2008
- Abschluss des 1. Studienabschnitts (1. Diplomzeugnis) im März 2008
- Matura im Juni 2005 mit 1,8
- Gesellenprüfung zur Tischlerin im September 2004