



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**„Die Förderung von DaZ und von lebensweltlicher  
Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Kindergärten am  
Beispiel des Kindergartens Kinderwelt“**

Band 1

Verfasserin

**Anna Vonach**

angestrebter akademischer Grad

**Master of Arts (MA)**

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer:

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



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mich bei der Fertigstellung folgender Arbeit auf jede mögliche Art und Weise unterstützt haben.

Als erstes möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Eltern und meinen Schwiegereltern bedanken, die an mich geglaubt haben und immer wieder aufmunternde Worte gefunden haben. Mein besonderer Dank gilt meinem Mann Patrick, der mit seiner Geduld mein Fels in der Brandung war und mich während meines ganzen Studiums unterstützte, in erster Linie indem er jede freie Minute die Kinderbetreuung übernahm, damit ich die Zeit dem Schreiben dieser Arbeit widmen konnte.

Weiters bedanke ich mich herzlich bei meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. Dr. Klaus-Börge Boeckmann für seine Anregung, Hinweise und konstruktives Feedback.

Dank gebührt auch Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia für seine kompetente Beratung und Zurverfügungstellung von noch nicht veröffentlichten Materialien.

Zusätzlich möchte ich mich beim Kindergartenpersonal des Fallkindergartens bedanken, das mir die Beobachtung in ihrer Institution möglich gemacht hat. Gleichzeitig gilt mein Dank allen Eltern, die sich Zeit für die Interviews genommen haben und allen Kindern des Fallkindergartens.

Und zuletzt möchte ich mich bei meinen Kindern Sophia Elina und Ilja Alexander bedanken, denen auch diese Arbeit gewidmet wird.



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	1
<b>I. Theoretischer Teil</b>	
<b>2. Begriffserklärungen</b>	3
2.1. Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache	3
2.2. Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit	6
2.2.1. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	8
2.3. Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache	8
<b>3. Gesetzliche sprachpolitische Rahmenbedingungen in Österreich</b>	11
3.1. Europäische Sprachenpolitik (Erstsprache + zwei weitere Sprachen)	11
3.2. Vorschulische Rahmenbedingungen für den Spracherwerb	13
3.2.1. Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen	14
3.2.2. Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen	15
3.2.3. Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich	17
3.2.4. Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren	19
<b>4. Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Niederösterreich</b>	21
4.1. Vorschulische Sprachförderung	21
4.1.1. Förderung von DaZ im Kindergarten	21
4.1.2. Förderung der Erstsprachen	23
4.1.3. Frühes Fremdsprachenlernen	24
4.2. Interkulturelle Mitarbeiterinnen	26
4.2.1. Ausbildung und Status der IKM	26
4.2.2. Einsatz der IKM in niederösterreichischen Kindergärten	27
<b>II. Empirischer Teil</b>	
<b>5. Der niederösterreichische Landeskindergarten „Kinderwelt“</b>	29
5.1. Problembenennung – Interesse, Fragen, Ziele	29
5.2. Forschungsfeld – Zugang zum Feld, Zeit und Ort	29
5.3. Zielgruppe	31
<b>6. Forschungsmethoden bei der Untersuchung</b>	34
6.1. Qualitative vs. quantitative Forschung	34
6.2. Qualitative Forschungsinstrumente	35
6.2.1. Fallstudie	35
6.2.2. Dokumentenanalyse	36

6.2.3. Leitfadeninterviews und Transkription	37
6.2.4. Beobachtung	41
<b>7. Datenerhebung</b>	<b>47</b>
7.1. Pilotphase	47
7.2. Tatsächliche Durchführung der Untersuchung	47
7.3. Datenerfassung und Datenkodierung	49
<b>8. Datenauswertung</b>	<b>51</b>
8.1. Sprachliches und kulturelles Spektrum im Kindergarten „Kinderwelt“	51
8.2. Pädagogisches Konzept des Kindergartens	52
8.3. Deutschbeherrschung und Förderung von DaZ	54
8.4. Frühes Fremdsprachenlernen	59
8.4.1. Englischunterricht	61
8.4.2. Slowakisch als Fremd/ bzw. Erstsprachenunterricht	64
8.5. Arbeit der interkulturellen Mitarbeiterin im Kindergarte	68
8.6. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten	74
8.6.1. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten	74
8.6.2. Linguistic landscape	76
8.6.3. Begrüßung und Verabschiedung	79
8.6.4. Allgemeiner Sprachgebrauch	80
8.6.5. Anregung zur Kommunikation	85
8.6.6. Vorlesen/Erzählen	86
8.6.7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	88
8.6.8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit	88
8.6.9. Übersetzungen und Dolmetschdienste	90
8.6.10. Interaktionen zwischen Kindern, Kindergärtnerinnen, Eltern	92
8.6.11. Gruppenstruktur	94
8.7. Persönliche Einstellung des Kindergartenpersonals und Eltern zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im KG	95
8.8. Zusammenfassung der Ergebnisse	98
<b>9. Schlussfolgerungen und Forschungsausblick</b>	<b>101</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>107</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>112</b>
<b>Abstract (Deutsch)</b>	<b>113</b>
<b>Abstract (Englisch)</b>	<b>114</b>
<b>Anhang</b>	<b>115</b>
<b>Lebenslauf</b>	<b>159</b>

## 1. Einleitung

Der Begriff Mehrsprachigkeit liegt in Österreich im Bereich der Sprachpolitik und des Bildungswesens in aller Munde. Was ist aber damit gemeint und was birgt der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in sich? Inwieweit wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im vorschulischen Bereich in Österreich und konkret in Niederösterreich gefördert? Auf welche Art und Weise findet die Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten statt und durch welche Maßnahmen wird diese gekennzeichnet? Das sind die Fragen, die den Gegenstand der vorliegenden Arbeit darstellen und die beantwortet werden sollen.

Der Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich besagt folgendes, was bereits von vielen Wissenschaftlern untersucht und bewiesen wurde (vgl. Cummins 2006 und seine Interdependenzhypothese): „Die Erfahrungen und Kompetenzen aus dem Erstspracherwerb erleichtern den Erwerb jeder weiteren Sprache“ (2010: 18). Um diese Kompetenzen zu erreichen, soll mit der Förderung sowohl der Erst- als auch Zweitsprachen bereits im Vorschulalter begonnen werden. Laut Statistik Austria besuchten 15,9% Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Jahr 2012/2013 (Kindertagesheimstatistik 2012/13:79) ein niederösterreichisches Kindertagesheim. In den Grenzgebieten zu Tschechien und zu der Slowakei ist die Zahl der Kindergartenkinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wesentlich höher.

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei wichtige Bereiche erforscht, die in der Fragestellung explizit erwähnt sind: „Die Förderung von DaZ und von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Kindergärten am Beispiel des Kindergartens „Kinderwelt“. Aus der Fragestellung konnten weitere konkrete Fragen formuliert werden:

- Welche Sprachen und in welchem Ausmaß sind im ausgesuchten Landeskindergarten vertreten (linguistic landscape)?
- Welche konkreten die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen gibt es und in welcher Art und Weise werden diese Maßnahmen im Forschungsfeld realisiert?
- Welche Rolle spielen die interkulturellen Mitarbeiterinnen im Kindergarten, und wie wird ihre Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und Eltern angenommen und betrachtet?

Um die oben genannten Fragen zu beantworten, wurde für die empirische Untersuchung ein niederösterreichischer Kindergarten als Forschungsfeld gewählt. Diese

Kindertagesstätte befindet sich in einer Ortschaft an der Grenze zur Slowakei und bekam aus Gründen der Anonymisierung den fiktiven Namen „Kinderwelt“.

Die Beantwortung der gestellten Fragen verlangt nach einer umfassenden wissenschaftlichen und empirischen Beschäftigung mit dem Gegenstand. Um diese zu erzielen, wurde die vorliegende Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil besteht aus drei Kapiteln und gibt einen Einblick in den Forschungskontext und erläutert die für die empirische Forschung erforderlichen Konzepte und Begrifflichkeiten. So wird im zweiten Kapitel zwischen solchen Begriffen wie Mutter-, Erst-, Zweit- und Fremdsprache unterschieden. Darauf aufbauend werden Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit und lebensweltliche Mehrsprachigkeit näher definiert. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den gesetzlichen sprachpolitischen Rahmenbedingungen in Europa allgemein und konkret in Österreich. Hier werden die Bildungsrahmenpläne für elementare Bildungseinrichtungen und deren Zusätze präsentiert und näher behandelt. Im vierten Kapitel wird auf die konkreten Maßnahmen der Mehrsprachigkeitsförderung in Niederösterreich näher eingegangen. So werden hier Maßnahmen für DaZ- und Erstsprachen-Förderung und frühes Fremdsprachenlernen behandelt. Zusätzlich wird im vierten Kapitel auf das Projekt „Interkulturelle Pädagogik“ und den Einsatz der interkulturellen Mitarbeiterinnen in niederösterreichischen Kindergärten näher eingegangen.

Der empirische Teil besteht aus vier Kapiteln. Im fünften Kapitel werden das Forschungsfeld und die Zielgruppe präsentiert. Das sechste Kapitel widmet sich den Forschungsmethoden, die in der Untersuchung angewendet wurden. Das siebte Kapitel beschäftigt sich mit der Datenerhebung, Datenerfassung und Datenkodierung der durchgeführten Studie. Der Gegenstand des umfangreichen achten Kapitels ist die Auswertung inklusive Präsentation der gewonnenen Ergebnisse.

Das letzte neunte Kapitel umfasst die Schlussfolgerungen aus der durchgeführten Studie und beantwortet anhand der gewonnenen Daten die oben gestellten Fragen. Gleichzeitig werden hier Empfehlungen zur Verbesserung bereits vorhandener Fördermaßnahmen abgeleitet bzw. die lokal angepassten Vorschläge für die zusätzlichen Maßnahmen präsentiert.

In der vorliegenden Arbeit werden durchgehend personenbezogene Bezeichnungen in weiblicher Form verwendet, sie beziehen sich aber auf Frauen und Männer in gleicher Weise.

## 2. Begriffserklärungen

### 2.1. Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Fremdsprache* verwendet. Um das Verständnis dieser Termini zu klären, werden sie in diesem Kapitel näher definiert. Als erstes soll auf die ersten zwei, *Mutter- und Erstsprache*, eingegangen werden. Lange Zeit wurde ausschließlich der Begriff *Muttersprache* verwendet, der aus verschiedenen Gründen problematisch ist und zurzeit als veraltet angesehen wird (vgl. Apeltauer 2006: 10). Stattdessen wird heutzutage besonders in der Wissenschaft der Begriff *Erstsprache* verwendet, was mit der Abkürzung *L1* (d.h. *language one* oder *first language*) gleichgesetzt wird (vgl. Brown 1973 nach Ahrenholz 2010a: 4). Die Problematik der Unterscheidung zwischen Muttersprache und Erstsprache ist sehr verbreitet und wurde von vielen Wissenschaftlern näher behandelt, auf die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird, weil hier der Begriff *Erstsprache* die primäre Rolle spielt. Es soll aber kurz erwähnt werden, dass die Laien mit dem Begriff *Muttersprache* vertrauter sind, weil dieser immer noch größtenteils im Alltag verwendet wird und auch bei den Interviews mit den Eltern gebraucht wurde<sup>1</sup>.

Unter der Bezeichnung *Erstsprache* versteht man „die erste Sprache, die ein Mensch erwirbt. Meist wird damit auch auf die starke Sprache eines Menschen verwiesen; diese starke Sprache muß aber nicht immer die zuerst erworbene Sprache sein“ (Apeltauer 2006: 146). Ahrenholz führt weiter aus, dass mit dem Begriff *Erstsprache* oft indirekt auf das Lernen weiterer Sprachen hingewiesen wird und dieser Ausdruck oft zusätzlich für die im Status höhere Sprache verwendet wird (vgl. 2010a: 4). Im Englischen wird noch der Begriff *native language* verwendet, der auch Entsprechungen in weiteren romanischen Sprachen findet oder auch z.B. dem russischen *родной язык* (*rodnoj jazik*) entspricht – der im Deutschen am ehesten als *Heimatsprache* bezeichnet werden kann. In der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich die Bezeichnung *Erstsprache* verwendet, die auch mit den weiteren hier oft gebräuchlichen Termini *Zweit-* und *Fremdsprache* harmoniert.

Böckmann weist darauf hin, dass der Erwerb der Erstsprache, also primärer Spracherwerb, bis zum ca. vierten Lebensjahr stattfindet und sowohl *monolingual* (nur mit einer Sprache) als auch *bi-* oder *multilingual* (mit zwei bzw. mehreren Sprachen) erfolgen kann (vgl. 2010: 64). Der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter ist ein

---

<sup>1</sup> Im Rahmen der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 6.2.3.) wurden Leitfadeninterviews mit den Eltern durchgeführt, deren Kinder den Fallkindergarten besuchen.

wichtiger Punkt, weil dieser „in Grenzregionen eine natürliche Erscheinung“ ist oder auch typisch für die Familien ist, in denen ein Elternteil eine andere Sprache als der zweite Elternteil spricht (vgl. Apeltauer 2006: 11). Die oben genannten Beispielkonstellationen wurden bewusst erwähnt, weil sie für die vorliegende Arbeit relevant sind und im Laufe der Untersuchung öfters vorkommen.

An dieser Stelle ist es wichtig noch den Unterschied zwischen *Erwerben* und *Lernen* zu erläutern. Unter *Erwerben* wird eine ungesteuerte Aneignung einer Sprache verstanden, die großteils in informellen Situationen wie z.B. beim Spielen und gleichzeitigen Kommunizieren im Kindergarten stattfindet. „Klassische Situationen des Lernens einer Sprache finden sich hingegen spätestens in der Schule, wo die Möglichkeit des ungesteuerten Kommunizierens natürlich stark eingeschränkt ist“ (Boeckmann/ Lins/ Orlovsky & Wondraczek 2011: 12).

Der Terminus *Zweitsprache* oder *L2 (second language)* ist im Vergleich zur Erstsprache viel breiter, weil er mit verschiedenen Erwerbsbedingungen verbunden ist. „Als *Zweitspracherwerb* bezeichnen wir (...) den Erwerb von weiteren Sprachen nach dem Erstspracherwerb (nachzeitig), also ab einem Alter von etwa vier Jahren, ohne unterrichtliche Unterstützung in einer Region, in der die Zielsprache Umgebungssprache ist“ (Boeckmann 2010: 15).

Der Begriff *Zweitsprache* wird oft als Oberbegriff „für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet“, aber meistens als „zentrales Kommunikationsmittel“, das in der Umgebung bzw. einer fremden Gesellschaft von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder auch von „Erwachsenen mit längerem Aufenthalt im Land der Zielsprache“ gebraucht wird (Ahrenholz 2010a: 6). Den Begriff *Zweitsprache* finde ich persönlich problematisch<sup>2</sup>, weil mit diesem oft ein Hauch von Diskriminierung von Menschen zu spüren ist, die zwei Sprachen gleich gut beherrschen. Meiner Meinung nach ist das im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* besonders ersichtlich, weil oft Menschen, die zwar im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind und ausgezeichnet sowohl Deutsch als auch eine andere Sprache beherrschen, mit der Eintragung *Deutsch als Zweitsprache* im Bereich der Sprachkenntnisse im Lebenslauf anders behandelt werden. Es werden bereits Diskussionen darüber geführt, ob die Unterscheidung so eindeutig ist (vgl. Boeckmann 2008: 25). Nach meiner persönlichen Einsicht soll es zwischen gleich gut beherrschten Sprachen, wenn diese auch als Familien-

---

<sup>2</sup> Die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache finde ich im Fall von Kindern und Jugendlichen, bei denen in der Familie ein Elternteil Deutsch als Erstsprache hat, besonders fraglich.

und Umgebungssprachen verwendet werden, gar keine Unterscheidung in Erst- und Zweitsprache geben. Für solche Fälle finde ich die Bezeichnung zwei Erstsprachen angemessener. Gleichzeitig können diese Sprachen einfach mit Niveaueinschätzung eingetragen werden. An dieser Stelle wird die Diskussion darüber nicht weiter geführt, weil dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Der *Drittpracherwerb* oder *Tertiärpracherwerb* ist ein separates Gebiet in der Sprachwissenschaft, es wird aber darauf im Rahmen folgender Arbeit nicht näher eingegangen. Aus Einfachheitsgründen wird hier vom Erwerb der Zweitsprache auch dann gesprochen, wenn tatsächlich von einer dritten oder sogar vierten Sprache die Rede ist. Alle diese Sprachen können mit der Abkürzung *L1*, *L2*, *L3*, *L4*, *L5* usw. bezeichnet werden.

Zusätzlich wird zwischen *gesteuertem* und *ungesteuertem Zweitspracherwerb* unterschieden. Für die Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund liegt meistens der ungesteuerte Erwerb des Deutschen vor, weil dieser im Kindergartenalltag bzw. in der Umgebung durch die Kommunikation und eher unbewusst geschieht.

Die nächste Unterscheidung zwischen *Zweitsprache* und *Fremdsprache* scheint eher unproblematisch zu sein, weil „Fremdsprachen jene Sprachen sind, die ein/e SprecherIn zwar lernt, die aber nicht in seiner/ihrer alltäglichen Umgebung gesprochen werden“ (Boeckmann et al. 2011: 9). *Fremdsprache* ist eine fremde Sprache, „die unter formellen Bedingungen erlernt wird. Der Unterricht findet im Herkunftsland statt, d.h. ein Üben und Gebrauchen der Sprache ist außerhalb des Unterrichts nicht möglich“ (Apeltauer 2006: 147)<sup>3</sup>. Als typisches Beispiel kann der Englischunterricht genannt werden, der sowohl in fast allen Schulen in Österreich erteilt wird, als auch seit einigen Jahren seinen Einzug bereits in viele Kindergärten gefunden hat (vgl. Kapitel 4.1.3.). Das Wort *Unterricht* wird im Kontext des Kindergartens anders als im schulischen Bereich verstanden und kann in gewissem Maße mit dem Begriff *Input* gleichgesetzt werden. Kindergartenkinder werden auf spielerische Art und Weise mit einer fremden Sprache bekanntgemacht. So werden Slowakisch und Englisch im Fallkindergarten spielerisch unterrichtet<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle soll noch darauf hingewiesen werden, dass der Gebrauch einer Fremdsprache außerhalb des Unterrichts in der Zeit der Globalisierung sehr wohl möglich ist, daher verlieren Apeltauers Worte in diesem Sinne ihre Aktualität. Das gilt besonders für das Englische, das im Laufe dieser Arbeit noch mehrmals angesprochen wird.

<sup>4</sup> Im Rahmen dieser Arbeit wird das Wort *Unterricht* im Kindergarten ausschließlich in Bezug auf die Fremdsprachen Englisch und Slowakisch verwendet und soll, wie bereits oben angesprochen, anders verstanden werden.

## 2.2. Zweisprachigkeit vs. Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Zweisprachigkeit*, auch *Bilingualismus* genannt, wurde bereits im vorherigen Kapitel kurz angesprochen. Wie schon auch das Wort sagt, wird unter *Zweisprachigkeit* die Beherrschung zweier Sprachen verstanden. Der Begriff der *Mehrsprachigkeit* wurde bereits 1979 von Wandruszka in seinem Buch „Die Mehrsprachigkeit des Menschen“ ausgeführt und in „*innere*“ und „*äußere*“<sup>5</sup> Mehrsprachigkeit differenziert (Wandruszka 1979 zit. nach Neuner 2004: 174). Krumm versteht unter der Mehrsprachigkeit „den ‚Sprachbesitz‘ im Sinne einer dynamischen Verfügbarkeit von Menschen über verschiedene Sprachen, die sie – dies zulassende Rahmenbedingungen vorausgesetzt – je nach Situation und Kommunikationsraum nutzen“ (2004: 106). Ähnlich wird auch *Mehrsprachigkeit* im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) verstanden:

Mehrsprachigkeit (...) betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (...). Diese Sprachen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren (2001: 17).

Neuner plädiert seinerseits für die Unterscheidung zwischen *Multilingualität* und *Plurilingualität*<sup>6</sup>, weil der deutsche Begriff *Mehrsprachigkeit* laut ihm unscharf ist<sup>7</sup> (vgl. Neuner 2004: 173). Daraus folgt, dass für die Institution Kindergarten, die Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen betreut, die *Multilingualität* und ihre Anerkennung eine große Rolle spielen und mit den Kindergartenkindern, die mehr als eine Sprache sprechen, die *Plurilingualität* in Verbindung gebracht wird. Um der Verwirrung mit diesen Begriffen zu entkommen, wird im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich der Ausdruck *Mehrsprachigkeit* verwendet, wenn mindestens von drei Sprachen die Rede ist. Wenn von der Beherrschung von zwei Sprachen gesprochen wird, wird oben bereits erwähnter Terminus *Zweisprachigkeit* verwendet. Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass bei

---

<sup>5</sup> Unter der „*inneren Mehrsprachigkeit*“ wird die Verwendung der Hochsprache, Umgangssprache oder des Dialekts verstanden, und unter der „*äußeren Mehrsprachigkeit*“ wird die Fähigkeit des Menschen auch andere Sprachen zu lernen, verstanden (vgl. Wandruszka 1979 zit. nach Neuner 2004: 174).

<sup>6</sup> Unter *Multilingualität* wird „die Sprachensituation bezeichnet, die in einem Land, in einer Region, in einer Stadt, in einer Schule vorfindbar ist (Sprachenvielfalt)“, und unter *Plurilingualität* werden Sprachen verstanden, „die jemand im Kopf hat“ (Neuner 2004: 173).

<sup>7</sup> Es wird in der Wissenschaft neben dem Begriff *Mehrsprachigkeit* auch ein weiterer deutscher Begriff *Vielsprachigkeit* verwendet, der auch bereits im GERS gebraucht wird und dem Begriff *Plurilingualität* entspricht.

beiden Begriffen als „Kriterium nicht die Erreichung vollständiger Kompetenzen in den beiden bzw. allen Sprachen verstanden [wird], sondern ihre funktionale und regelmäßige Verwendung“ (Datler/ de Cillia/ Garnitschnig/ Sobczak/ Studener-Kuras & Zell 2012: 17). Apeltauer betont, dass

(...) Mehrsprachigkeit kein statischer Zustand ist. Je mehr fremde Sprachen jemand erlernt hat, desto mehr Aufwand muß er/sie auch betreiben, um die entsprechenden Fertigkeiten zu bewahren. Denn durch längeren Nichtgebrauch einer Sprache gehen Fertigkeiten (insbesondere solche zur Produktion) verloren, weshalb mehrsprachige Individuen ihre Sprachen in der Regel in unterschiedlicher Weise (und auf unterschiedlichem Niveau) beherrschen (2006: 17).

Diese Erkenntnis ist nicht neu und ist auch vielen Menschen, die nicht unbedingt zweisprachig aufgewachsen sind, aber mindestens eine Fremdsprache in der Schule gelernt haben, aus eigener Erfahrung bekannt. Solange eine Sprache gelernt und das Gelernte angewendet wird, bleiben sowohl der Wortschatz als auch die grammatischen Strukturen „im Kopf“ des Individuums erhalten. Wenn eine Sprache lange nicht verwendet wird, braucht man öfters eine Weile, um ein bereits bekanntes Wort in Erinnerung zu rufen. Dasselbe gilt für die Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Sie nutzen aber oft die Möglichkeit, ein Wort, an das sie sich gerade in der „richtigen“ Sprache nicht erinnern können, aus der anderen in diesem Moment vorhandenen Sprache zu leihen, was auch mehrmals im Rahmen dieser Untersuchung gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 8).

Mehrsprachig sind viele Menschen, auch wenn sie sich dessen oft gar nicht bewusst sind. In Europa existieren über 150 Sprachen und es gibt fast keine Länder, wo ausschließlich eine Sprache oder eine Varietät dieser Sprache gesprochen wird. Daher wird Mehrsprachigkeit auch als ein wichtiges Bildungsziel des Europarates betrachtet und im GERS nach der Entwicklung eines sprachlichen Repertoires verlangt, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben (vgl. 2001: 17). Was bedeutet das Ganze für den Elementarbereich und die Förderung der Mehrsprachigkeit im Kindergarten? Im methodischen Handbuch für die Sprachenvermittlung *„Mehrsprachigkeit in den Kindergärten“* findet sich folgende Antwort auf diese Frage:

Konkret heißt dies für die Sprachförderung im Kindergarten, dass es zum Beispiel nicht darum geht, alle Begegnungssprachen mit dem Ziel zu fördern und zu testen, die Kinder zu altersgemäßen Sprecherinnen in allen Sprachen zu machen. Viel wichtiger ist es den Kindern begreiflich zu machen, dass verschiedene Situationen eine unterschiedliche Verwendung von Sprache(n) verlangen und ihr Gefühl für diese Verwendung zu entwickeln bzw. zu stärken. Die Kinder sollen lernen, mit ihren Sprachen zu arbeiten, sie so zu verwenden, wie es die Situation erfordert und zu erkennen, wann ein bruchstückhaftes Slowakisch zu mehr Verständnis führt als ein perfektes Deutsch – und umgekehrt. Das ist die Zwei- und Mehrsprachigkeit,

wie sie heute verstanden wird und wie sie auch für die Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kindergarten als Ziel gelten kann (Boeckmann et al. 2011: 23).

### **2.2.1. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit**

Ein weiterer Begriff, der für die vorliegende Arbeit relevant ist und auch im Titel verwendet wird, ist *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Dieser Terminus wurde in den neunziger Jahren von der Hamburger Migrationsforscherin Ingrid Gogolin eingeführt und für den Menschen gebraucht, der in mehr als einer Sprache aufwächst oder lebt. Weiters bezeichnet Gogolin Mehrsprachigkeit als „ein gesellschaftliches Faktum“, das laut ihr in allen Einwanderungsstaaten<sup>8</sup> der Welt vorkommt, und damit „die faktische sprachliche Lage der Gegenwartsgesellschaft“ charakterisiert (Gogolin 2004: 55). Krumm weist darauf hin, dass

die „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, d.h. die reale, in unserer Gesellschaft insbesondere durch die Zuwanderung entstandene Sprachenvielfalt und damit die vor allem bei den Zuwanderern existierende individuelle Mehrsprachigkeit (...), trotz des politischen Rufs nach Mehrsprachigkeit keine Anerkennung findet, vielmehr vielfach sogar der Ausgrenzung dient. Ein besonders deutliches Beispiel ist die Mehrsprachigkeit der Zuwanderer: Obwohl diese vielfach mehrere Sprachen beherrschen, werden sie von unserer Gesellschaft wegen eventuell unzureichender oder nicht ordentlich nachgewiesener Deutschkenntnisse als sprachlos und defizitär behandelt (...) (2004: 105).

Wie man sieht, hat sich zwar der Begriff *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* etabliert und wird ständig in der wissenschaftlichen Literatur verwendet. In der Praxis wird jedoch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit selten anerkannt. Laut Krumm aus obigem Beispiel wird die lebensweltliche Mehrsprachigkeit nur dann als Reichtum betrachtet, wenn in dieser Sprachen mit höherem Prestige wie Englisch oder Französisch ihren Platz finden und nicht die typischen Migrantinnensprachen. Also wird die Mehrsprachigkeit zwar „gelebt, aber nicht wertgeschätzt“ (vgl. Gogolin 2004: 55), was aber an dieser Stelle nicht weiters ausgeführt wird, weil das den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

### **2.3. Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache**

Wie bereits im Kapitel 2.1. zwischen den Begriffen *Erst-*, *Zweit-* und *Fremdsprache* unterschieden wird, ist Deutsch für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich die *Zweitsprache*, weil diese erst in der

---

<sup>8</sup> In Europa gehört auch Österreich zu den Einwanderungsstaaten, weil laut Statistik Austria 11,5% der gesamten Bevölkerung in Österreich im Jahr 2012 einen Migrationshintergrund hatte (vgl. Statistik Austria 2012).

deutschsprachigen Umgebung z.B. in der Schule oder bereits im Kindergarten, entweder erworben oder erlernt wird. Ahrenholz hat die wichtigsten Unterschiede zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Deutsch als Fremdsprache (DaF)<sup>9</sup> und Deutsch als Muttersprache (DaM) in Bezug auf Aneignungsbedingungen, kommunikative Anforderungen, Beginn des Spracherwerbs und Interaktionsbedingungen ausführlich zusammengefasst (siehe Tabelle 1). Er plädiert für die genauere Abgrenzung zwischen DaF und DaZ, weil „mit diesen Termini u.a. zwei unterschiedliche Erwerbskontexte gekennzeichnet sind“, obwohl natürlich auch Überschneidungen vorhanden sind (Ahrenholz 2010a: 12).

**Tabelle 1: Unterscheidung zwischen DaZ, DaF und DaM**

	Deutsch als Zweitsprache	Deutsch als Fremdsprache	Deutsch als Muttersprache
Aneignungsbedingung	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation	Aneignung der Sprache überwiegend im Unterricht	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation
Kommunikative Anforderungen	Spracherwerbsprozess davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen.	Spracherwerbsprozesse durch unterrichtliche Anforderungen geprägt	Spracherwerb parallel zur physischen und kognitiven Entwicklung. Kommunikationsprozesse an Sprachmöglichkeiten angepasst
Beginn des Spracherwerbs	Erwerbsprozess oft ab Eintritt in soziale Kontexte wie Kindergarten oder Vorschule; bei Seiteneinsteigern auch erst während der Schulzeit. Bei Erwachsenen mit Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bzw. mit Arbeitsaufnahme	Beginn der Aneignung zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Aneignung in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (Frühdeutsch, Sekundarstufe, Universität)	Erwerbsprozess von Geburt an
Interaktionsbedingungen	Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen auf Deutsch nur z. T. mit Eltern, häufiger mit Geschwistern und Freunden; Kontakte in Bildungseinrichtungen (vgl. Ausführungen in Reich / Roth 2000)	Aneignung in institutionellen Kontexten. Interaktionen mit Unterrichtenden und anderen Lernern; eventuell durch alternative Settings wie Tandem, Internet	Aneignung im engen familiären bzw. sozialen Umfeld sowie in Bildungsinstitutionen
Erstsprache	Erstsprache zunächst dominant; wird dann häufig nicht speziell gefördert; Sprachkompetenz eventuell nicht altersgemäß; in alltäglicher Kommunikation <i>code-switching</i> zwischen L1 und L2. In Lehrsituationen meist kein Rückgriff auf L1-Kenntnisse	Erstsprache bleibt dominante Sprache  In Lehrkontexten und auch in selbstgesteuerten Lernsettings z. T. Rückgriff auf L1	Erstsprache wird weiter gefördert und ausgebildet  L1-Kompetenz von Alter, sozialem Umfeld und Bildungsweg abhängig

(Ahrenholz 2010a: 12)

<sup>9</sup> Für die bessere Lesbarkeit werden in der gesamten Arbeit diese zwei Abkürzungen verwendet. Auf die Abkürzung DaM wird verzichtet, stattdessen wird DaE verwendet, weil hier Deutsch als Erstsprache und nicht als Muttersprache bezeichnet wird.

In Bezug auf die Kindergartenkinder in den Grenzregionen ist die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ oft nicht so eindeutig, weil einige Kinder zwar einen österreichischen Kindergarten besuchen, aber im angrenzenden Ausland ihren Wohnsitz haben. Für die Kinder mit Migrationshintergrund und mit dem Wohnsitz in Österreich ist die Aufteilung deutlicher, weil in diesem Fall Deutsch großteils als Zweitsprache erworben wird. Kinder, deren Eltern oder mindestens ein Elternteil Deutsch als Erstsprache haben und bei denen zu Hause, wenn auch nur mit dem deutschsprachigen Elternteil, Deutsch gesprochen wird, erwerben das Deutsche auch als Erstsprache oder als zweite Erstsprache.

Zusammengefasst, findet der Erwerb bzw. das Erlernen von DaF hauptsächlich im Unterricht statt, im Gegensatz dazu wird DaZ vor allem außerhalb des Unterrichts und großteils in der Bewältigung der Alltagssituationen erworben.

### **3. Gesetzliche sprachpolitische Rahmenbedingungen in Österreich**

#### **3.1. Europäische Sprachenpolitik (Erstsprache + zwei weitere Sprachen)**

Um die Integration in der EU zu fördern, strebt die europäische Sprachenpolitik die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Mitgliedstaaten an. Es wurde ein Mehrsprachigkeitskonzept ausgearbeitet, das darauf abzielt, dass jeder EU-Bürger und jede EU-Bürgerin neben der eigenen Erstsprache mindestens zwei Fremdsprachen lernt.

In Bezug auf die Sprachenpolitik verfolgen die Europäische Union und der Europarat zwei wesentliche Ziele: erstens sollen die Europäischen Bürgerinnen dazu motiviert und dabei unterstützt werden, Fremdsprachen zu erlernen; zweitens legen beide Institutionen Wert auf die Anerkennung und Wertschätzung der verschiedenen nationalen und regionalen europäischen Sprachen sowie den Schutz von Minderheitensprachen (Polis aktuell 2009: 8).

Zwar dominiert immer noch Englisch als meist und oft als einzig gelernte Fremdsprache in den österreichischen Bildungseinrichtungen, es wird aber versucht, der Forderung der EU nachzukommen, indem „die sprachliche Vielfalt, die in den Sprachen der autochthonen Volksgruppen<sup>10</sup> zum Ausdruck kommt“ und im Jahr 2000 im Bundesverfassungsgesetz als „schützenswert und förderungswürdig“ festgelegt wurde, gefördert wird (BMUKK/BMWF 2007: 23).

Das Bundesland Niederösterreich startete vor einigen Jahren den Versuch, die Sprachenpolitik der Europäischen Union zu realisieren und bereits im Elementarbereich anzuwenden. In der Institution Kindergarten wird Englisch als Fremdsprache angeboten und in den an die Slowakei oder Tschechien angrenzenden Gebieten werden bereits im Kindergarten sogar zwei Fremdsprachen unterrichtet: Englisch als erste Fremdsprache und Slowakisch oder Tschechisch als Fremd- bzw. Erstsprache (vgl. Kapitel 4.1.2. und 4.1.3.). Die Sprachen der Nachbarländer Slowakei und Tschechien werden von Niederösterreich in mehr als 120 Kindergärten an einem Vormittag pro Woche durch Native-Speaker-Pädagoginnen angeboten. Damit soll zusätzlich noch die Mehrsprachigkeit der Kinder aus den benachbarten Ländern berücksichtigt werden, die diese Kindergärten besuchen (vgl. de Cillia/ Krumm & Dorner 2010: 80). Gleichzeitig kann dieses Sprachangebot als Bereitschaft, die Sprachen der Nachbarländer zu erlernen, betrachtet werden, was wiederum zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union führt und auch das Ziel von deren Sprachenpolitik darstellt.

---

<sup>10</sup> Zu den Sprachen der autochthonen Volksgruppen gehören Burgenland-Kroatisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch.

Trotz der positiven Entwicklungen der letzten Jahre werden Minderheiten- und Migrantinnensprachen öfter noch nicht gefördert bzw. viel zu wenig gefördert und ihre Sprecher wiederum

(...) als defizitär in der Landessprache betrachtet und durch monolinguale Zwangsmaßnahmen in ihrer Mehrsprachigkeit unterdrückt: Die Macht der einen, der jeweiligen Landessprache, wird gegen die Mehrsprachigkeit der Migranten ins Feld geführt, statt diese als gesellschaftlichen Reichtum zu betrachten und zu nutzen (Krumm 2008: 161).

Diese widersprüchliche Sprachenpolitik zieht sich durch ganz Österreich, weil die typischen Migrantinnensprachen in der Öffentlichkeit immer noch als minderwertig und unnötig angesehen werden und öfter sogar von den eigenen Sprecherinnen missachtet werden. So gehören Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu den meistgesprochenen Minderheitensprachen in Österreich, deren Förderung hält sich aber in Grenzen und wird nur in einigen Bildungsinstitutionen als Fremd- bzw. Erstsprache angeboten. Laut Krumm betreibt Österreich praktisch „eine Monokultur“, was das Sprachenangebot angeht, weil Englisch in allen Bildungseinrichtungen dominiert und „keineswegs alle Schülerinnen und Schüler (...) jene zweite Fremdsprache [erlernen], die nach den europäischen Zielvorstellung bis 2010 jeder europäische Bürger lernen sollte“ (Krumm 2004: 106). Weiters führt er aus, dass

Minderheitensprachen wie auch die Herkunftssprachen der Zuwanderer (...) von den Kindern der jeweiligen Ethnie zwar zum Teil gelernt werden [können], der Zugang zu ihnen (...) den deutschsprachigen Lernenden in der Regel jedoch verwehrt [ist]. Diversifizierung findet im Sprachenangebot des Schulwesens bestenfalls bei der zweiten Fremdsprache, und auch hier nur im Rahmen eines eng begrenzten Sprachkanons, statt (2004: 106).

Zusammenfassend wird der EU-Vorschlag zum Konzept „Muttersprache plus zwei weitere Sprachen“ für jede EU-Bürgerin zwar als positive Entwicklung der Sprachenpolitik der Europäischen Union angesehen, von einigen Wissenschaftlern aber nur als „Minimalprogramm“ betrachtet. So plädiert Krumm für das Erlernen von mindestens drei Sprachen: „zuerst eine Nachbar- oder Minderheitensprache, dann Englisch, und dann eine weitere europäische oder außereuropäische Sprache“<sup>11</sup> (Krumm 2008: 167). Es wäre aber schon vorteilhaft, wenn mindestens zwei Fremdsprachen gelernt würden. Das Sprachangebot soll aber nicht nur die prestigehohen Sprachen beinhalten, sondern auch Nachbar- und Minderheitensprachen berücksichtigen.

---

<sup>11</sup> Das Lernen von mindestens drei Fremdsprachen sieht Krumm in erster Linie für die Sekundarstufe und Hochschule notwendig und nennt Indien und Indonesien als Beispiel, weil dort an den Hochschulen in der Regel zwei bis drei Fremdsprachen gelernt werden (vgl. Krumm 2008: 167).

### 3.2. Vorschulische Rahmenbedingungen für den Spracherwerb

Sprache ist ein Kommunikationsmittel, das für die Menschheit unersetzbar ist und von der Geburt an erworben wird. Kinder versuchen, nachdem sie die ersten Wörter gelernt haben, diese auch zu verwenden, um ihre Wünsche auszudrücken. Der Wortschatz der Kindergartenkinder ist zwar noch gering, nimmt aber im Laufe der Jahre rasch zu. Was die Kinder lernen sollen bzw. was für die altersgemäße Entwicklung notwendig ist, wird oft in den Curricula der jeweiligen Bildungseinrichtungen festgehalten. In einem weiteren Unterkapitel werden die Bildungspläne<sup>12</sup> für die elementaren Bildungseinrichtungen unter die Lupe genommen. Zuerst ist es aber wichtig, auf den Unterschied zwischen *Erwerb* (eher unbewusst) und *Lernen*<sup>13</sup> (eher bewusst) einer Sprache zu verweisen. Daraus folgt, dass die Kinder im Kindergartenalter ihre Erst- oder auch Zweitsprache unbewusst erwerben, weil sie mit keinen grammatischen Regeln konfrontiert werden, und in dieser Zeit noch „ganzheitliches Lernen“ dominiert (vgl. Apeltauer 2006: 15).

In Österreich ist Deutsch die Landessprache und gleichzeitig Unterrichtssprache, die vorrangig in fast allen Institutionen und Bildungseinrichtungen verwendet wird. Die sechs Sprachen der autochthonen Minderheiten (vgl. Kapitel 3.1.) werden in einem sehr geringen Ausmaß an einigen Schulen und Kindergärten unterrichtet, weil ein solcher Unterricht an eine Mindestanzahl von Teilnehmerinnen gebunden ist, die oft schwierig zu erreichen ist (vgl. Datler et al. 2012: 20).

Die deutsche Sprache muss von allen Kindern im Schulalter ausreichend beherrscht werden, um dem Unterricht in einer österreichischen Schule folgen zu können. „Sprachliche Frühförderung ist in die Aufgaben der KindergartenpädagogInnen integriert und gehört zur gesetzlich definierten Aufgabe des Kindergartens, den Schuleintritt vorzubereiten“ (BMUKK/ BMWF 2007: 30). Um dies zu verwirklichen und die notwendigen sprachlichen Kompetenzen bei Vorschulkindern zu erreichen, wurde 2010 die kostenfreie Kindergartenpflicht für Fünfjährige eingeführt, damit die sprachliche Vorbereitung auf die Schule nicht länger nur Aufgabe der Eltern bleibt (vgl. Datler et al. 2012: 20). In Niederösterreich ist zurzeit nur ein halbtägiger Besuch des Kindergartens für die Kinder ab dem dritten Lebensjahr kostenlos, im Gegensatz zu Wien, wo bereits seit

---

<sup>12</sup> „Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen“, „Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich“, „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ und „Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren“ (vgl. Kapitel 3.2.).

<sup>13</sup> *Erwerb* ist eher das „unbewusste, beiläufige (...) Aneignen einer Sprache (...), wie es z.B. bei Schulanfängern noch beobachtet werden kann, während mit *Lernen* bewußte (...) Sprachverarbeitungsprozesse bezeichnet werden sollen“ (Apeltauer 2006: 14).

2009 „der ganztägige Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung für Kinder aller Altersstufen beitragsfrei“ ist (ebd.: 20). Die Problematik der zu geringen Anzahl an Betreuungsplätzen für Kinder zwischen null bis sechs Jahren ist auch allgemein bekannt, wird aber hier nicht weiter ausgeführt.

Bei allen Vorschulkindern werden ein Jahr vor Schuleintritt im Kindergarten Sprachstandserhebungen durchgeführt, um den Sprachstand des Deutschen zu erheben. Zu den Erhebungsinstrumenten gehören z.B. *BESK 4-5 für Kinder mit Deutsch als Erstsprache* und *BESK-DaZ für Kinder mit anderen Erstsprachen*, die 2008 und 2009 entwickelt wurden, aber von Wissenschaftlern heftig kritisiert werden, weil diese „nach wie vor ausschließlich auf die deutsche Sprache ausgerichtet sind“ (ebd.: 20). Genau aus diesem Grund lehnte Niederösterreich den Einsatz dieser Instrumente ab (vgl. de Cillia et al. 2010: 84). Im niederösterreichischen Fallkindergarten „Kinderwelt“ wird ein weiterer *Entwicklungsbogen für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für Kindergärten in Niederösterreich*<sup>14</sup> zur Sprachstandserhebung eingesetzt, der vom Amt der NÖ Landesregierung der Abteilung Kindergärten herausgegeben wurde und zu der Dokumentation der pädagogischen Arbeit im Rahmen des Kindergartenportfolios gehört und verwendet wird.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Fortschritte im sprachlichen Bildungsbereich zwar zu verzeichnen sind, in erster Linie die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und die Möglichkeit, den Erstsprachenunterricht zu erhalten, es aber bei der Umsetzung der gesteckten Ziele immer noch hapert. Die wichtigsten Aspekte der Sprach- und Bildungsarbeit im Kindergarten allgemein werden in den weiteren Kapiteln anhand der Bildungspläne präsentiert.

### **3.2.1. Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen**

Im Jahr 2009 wurde im Auftrag der Bundesregierung und der Bundesländer der *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* entwickelt. Dieser berücksichtigt alle Kompetenzbereiche der frühkindlichen Entwicklung und wurde vom Charlotte Bühler-Institut in Zusammenarbeit von Expertinnen von Bund und Ländern ausgearbeitet. Dieser Rahmenplan „(...) ist bewusst

---

<sup>14</sup> Der Entwicklungsbogen befindet sich im Anhang.

offen angelegt, um eine Ausgangsbasis für bundesländerspezifische Anteile, Weiterentwicklungen und Schwerpunkte der elementaren Bildung zu bieten“ (Charlotte Bühler Institut 2010a: 1). Dieser Plan beinhaltet fünf Hauptkapitel, die noch in weitere Unterkapitel gegliedert sind. Im ersten einführenden Kapitel werden das Kind und das Rollenverständnis der Pädagoginnen sowie Prinzipien für Bildungsprozesse dargestellt. Im zweiten Kapitel werden solche Begriffe wie Bildung und Kompetenzen näher definiert und die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse beschrieben. Das dritte und wichtigste Kapitel nennt sechs Bildungsbereiche, die für die pädagogische Arbeit im Kindergarten relevant sind. Dazu gehören: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik. Das vierte Kapitel „Transitionen“ beschreibt die wichtigsten Momente im Übergang von der Familie in eine elementare Bildungseinrichtung, im Übergang von einer in eine andere elementare Bildungseinrichtung, z.B. von der Krippe in den Kindergarten, und im Übergang vom Kindergarten in die Schule. Das abschließende Kapitel behandelt die pädagogische Qualität, die „für die Entwicklung der Kompetenzen junger Kinder und [...] ihre Bildungsbiografie von ausschlaggebender Bedeutung [ist]“ (Charlotte Bühler Institut 2010a: 32).

Als Schlussfolgerung soll darauf hingewiesen werden, dass dieser Bildungsplan zwar einen Rahmen darstellt, der in der Ausarbeitung bzw. Anpassung der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer und Institutionen berücksichtigt werden sollte, aber ab „seiner Fertigstellung für die Ausbildung zu verwenden [ist]“ (de Cillia et al. 2010: 78).

### **3.2.2. Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen**

Noch bevor der oben genauer beschriebene *Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* erschien, wurde im Auftrag vom BMUKK<sup>15</sup> der *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* entwickelt. Dieser beschäftigt sich in erster Linie, im Gegensatz zum Bildungsrahmenplan, mit der sprachlichen Entwicklung der Kinder im Elementarbereich und soll als „Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen

---

<sup>15</sup> BMUKK: Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur.

Bildungsprozesse“ dienen, aber „keinesfalls zu einer Normierung der kindlichen Sprachentwicklung führen“ (Charlotte Bühler Institut 2009: 32). Die wichtigsten Bildungsaspekte der sprachlichen Bildung, die im Bildungsplan-Anteil verankert sind, sind folgende (vgl. ebd.: 7f):

- Unterstützung des Spracherwerbs: diese orientiert sich am individuellen Entwicklungsstand der Kinder und beinhaltet sowohl linguistische als auch pragmatische Merkmale der Sprache;
- Zwei- und Mehrsprachigkeit: der erfolgreiche Zweitspracherwerb kann nur dann erzielt werden, wenn dieser auf bereits vorhandenen erstsprachlichen Kompetenzen basiert und diese im Kindergarten auch wertgeschätzt werden;
- Kommunikation und Gesprächskultur: alle drei Ebenen der Sprache, verbale, non-verbale und paraverbale<sup>16</sup>, sind ein ständiger Begleiter im Alltag von Kindergartenkindern und werden von diesen durch kommunikative Prozesse erworben;
- Buchkultur – Literacy – digitale Medien: dank der Kinderliteratur, den Erfahrungen im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur und natürlich sinnvollem Umgang mit modernen Medien werden sprachliche Bildungsprozesse in besonderem Maße in Gang gesetzt;
- „Sprachförderung durch Philosophieren: philosophische Gespräche unterstützen Kinder dabei, ihre Gedanken zu strukturieren, zu formulieren und ihre sprachlichen Kompetenzen im gleichberechtigten Dialog mit anderen weiterzuentwickeln“;
- Transition und Sprachförderung: Sprache wird als Schlüsselkompetenz für einen erfolgreichen Übergang von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule betrachtet.

Wie bereits oben erwähnt, ist aus dieser kurzen Übersicht ersichtlich, dass die wichtigsten Bildungsaspekte, die im Bildungsplan-Anteil behandelt werden, mit der Sprache, deren Erwerb und Förderung verbunden sind. Weiters wird hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass der Erwerb der Zweit- oder jeder weiteren Sprache erst dann erfolgreich sein kann, wenn dabei auf die bereits erworbenen Kompetenzen in der Erstsprache zurückgegriffen wird, was Cummins (2006) schon vor etlichen Jahren mit seiner

---

<sup>16</sup> Unter der paraverbalen Ebene der Sprache werden Intonation, Lautstärke und Sprachmelodie verstanden (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009: 31).

*Interdependenzhypothese* feststellte. Eine weitere positive Entwicklung, die im Bildungsplan-Anteil zu verzeichnen ist, ist der Aufruf zur Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder, die bereits in den elementaren Bildungseinrichtungen einen hohen Stellenwert besitzen sollen.

### **3.2.3. Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich**

Wie bereits im Kapitel 3.2.1. ausgeführt, gilt der *Bildungsrahmen für elementare Bildungseinrichtungen*, wie der Name schon sagt, als Rahmen für die pädagogischen Grundhaltungen im elementaren Bildungsbereich. Wie auch jedes Bundesland hat Niederösterreich einen zweiten Teil des Bildungsplanes präsentiert, der als *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* bezeichnet wird. Im Vorwort zum Bildungsplan spricht Renate Steger<sup>17</sup> folgende Aspekte an:

Im zweiten Abschnitt ist für die Kindergärten in Niederösterreich dem Bildungs-Rahmenplan ein methodisch-didaktischer Teil angeschlossen, in welchem sowohl die Bildungsbereiche vertiefend ausgeführt sind als auch durch methodisch-didaktische Impulse zur praktischen Umsetzung beispielhaft anregen sollen (Charlotte Bühler Institut 2010b).

Dem allgemeinen Bildungsrahmenplan wurde für den zweiten Teil, der für Kindergärten in Niederösterreich bestimmt ist, das dritte Kapitel entnommen und ausgeführt. Der *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* beinhaltet sechs Kapitel, die auch in einige Unterkapitel gegliedert sind. Die Hauptkapitel beschäftigen sich mit folgenden Bereichen:

- Emotionen und soziale Beziehungen
- Ethik, Religion und Gesellschaft
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetik und Gestaltung
- Natur und Technik

---

<sup>17</sup> Dr. Renate Steger ist Leiterin der Kindergarten-Abteilung der niederösterreichischen Landesregierung.

An dieser Stelle soll auf das Kapitel *Sprache und Kommunikation* näher eingegangen werden, weil dieses für die vorliegende Arbeit besonders relevant ist und im empirischen Teil der Arbeit, vor allem bei der Analyse des Kindergartenkonzepts in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderung, nochmals zum Einsatz kommt (vgl. Kapitel 6.2.2.).

Der wichtigste Ansatz, der auf die Interdependenzhypothese von Cummins (2006) zurückführt und bereits im *Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen* und im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung* mehrmals erwähnt und hervorgehoben wird, findet auch im *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* seinen Platz. Hier wird wieder betont, dass die „Erfahrungen und Kompetenzen aus dem Erstspracherwerb (...) den Erwerb jeder weiteren Sprache [erleichtern]“ (Charlotte Bühler Institut 2010b: 18). Weiters werden mehrere Kompetenzen genannt, die zum Bereich Sprache und Kommunikation gehören. Eine davon ist mit dem situationsgemäßen Einsatz sowohl von Erst- und Zweitsprache als auch von Dialekt verbunden. Im Bereich der Unterstützung und Förderung der Bildungsprozesse im Alltag wird den Kindergartenpädagoginnen wieder empfohlen, die Erstsprache der Kinder aufzugreifen und z.B. sprachliche Rituale einzuführen, bei denen Sprüche in unterschiedlichen Sprachen verwendet werden. Als nächstes können Lieblings- bzw. neue Wörter in verschiedenen Sprachen und Schriften gesammelt und verschriftlicht werden. Ein weiterer Aspekt, der zum bewussten Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Kinder führt und zu der Wertschätzung von deren Erstsprachen beiträgt, liegt in der gezielt vorbereiteten sprachfördernden Lernumgebung, die mit folgenden Mitteln erreicht werden kann (vgl. ebd.: 23):

- Präsenz von unterschiedlichen Sprachen und Schriften im gesamten Kindergarten;
- freier Zugang nicht nur zur Kinderliteratur, sondern auch zu Lexika, Bildbänden, Sachbildbüchern über verschiedene Länder und Kulturen;
- das Vorhandensein und freier Zugang zur Kinderliteratur in Sprachen, die in der Gruppe vertreten sind, Sprachen der Nachbarländer, in Englisch und anderen Fremdsprachen;
- das Vorhandensein von Bilderbüchern, Tonträgern und Filmen in unterschiedlichen Sprachen.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, ob die empfohlene sprachfördernde Lernumgebung auch im Fallkindergarten vorhanden ist (vgl. Kapitel 8.6.1., 8.6.2.).

### 3.2.4. Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren

Vom Land Niederösterreich wurde 2010 zusätzlich zum oben beschriebenen zweiten Teil des Bildungsplanes ein dritter Teil unter dem Namen *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren* herausgegeben, in welchem auf die einzelnen Bildungsbereiche in dieser Altersgruppe gezielter eingegangen wird. Dieser Plan besteht aus zwei Teilen: im ersten Teil werden entwicklungspsychologische Grundlagen<sup>18</sup> der Kinder im Alter von fünf bis sechs beschrieben und im zweiten Teil pädagogische und methodische Aspekte im letzten Kindergartenjahr präsentiert. Einer der wichtigsten Bestandteile der psychologischen Entwicklung ist die sprachliche Entwicklung, auf die im Plan auch näher eingegangen wird. Unterdessen wurde explizit auf die Mehrsprachigkeit hingewiesen und wieder betont, dass der erfolgreiche Erwerb der Zweitsprache nur basierend auf den erstsprachlichen Kompetenzen erreicht werden kann (vgl. Land Niederösterreich 2010: 5). Zusätzlich wird hervorgehoben, dass „[d]as Erlernen einer Zweitsprache sich ganz allgemein positiv auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten [auswirkt]“ (ebd.: 5).

Im zweiten Teil wurden wieder *Sprache und Kommunikation* unter einem Kapitel zusammengefasst, was bereits beim *Bildungsrahmenplan* und *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* auch der Fall war (vgl. Kapitel 3.2.1. und 3.2.3.). In diesem Kapitel werden Mehrsprachigkeit, Literacy, phonologische Bewusstheit und Medienkompetenz der Kinder im Vorschulalter erfasst. Auf den Bereich der Mehrsprachigkeit aus dem dritten Teil des *Bildungsplanes* soll im Weiteren näher eingegangen werden, indem die wichtigsten Aspekte stichwortartig zitiert werden (Land Niederösterreich 2010: 18f):

- „Möglichst früh mit verschiedenen Sprachen in Kontakt zu kommen oder zu erlernen, ist eine wesentliche Ressource fürs Leben“;
- „Eine sprachanregende Umgebung in einem kindgerechten und lebendigen Umfeld ermöglicht es Kindern, ihre Sprachkompetenzen zu erweitern“;
- „Der Erstspracherwerb (...) darf mit dem Eintritt in den Kindergarten nicht unterbrochen werden. Dies würde nicht nur die Sprachbeherrschung in der Erstsprache, sondern auch die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulischer Bildungsprozesse behindern“;

---

<sup>18</sup> Hier wird auf körperliche, emotionale, soziale, kognitive und natürlich sprachliche Entwicklung näher eingegangen (vgl. Land Niederösterreich 2010).

- „Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten für alle Kinder Realität sein“;
- „Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten sichtbar, lesbar, hörbar und erlebbar sein“.

Weiters werden praktische methodisch-didaktische Impulse für die Pädagoginnen gegeben, wie die oben dargestellten Momente in die Praxis umgesetzt werden können.

Aus den obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass der Grundstein für den erfolgreichen Spracherwerb und zur Förderung der Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Kindergärten gelegt wurde. Ob das auch in der Praxis umgesetzt wird, wird im zweiten, empirischen Teil der vorliegenden Arbeit präsentiert.

## **4. Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Niederösterreich**

### **4.1. Vorschulische Sprachenförderung**

Reich unterscheidet in seinem Buch *Sprachförderung im Kindergarten* zwischen drei Begriffen: *Sprachförderung*, *Sprachbildung* und *Spracherziehung* (vgl. 2008: 12ff). Unter dem Ausdruck *Sprachförderung* wird eine gezielte Förderung der Kinder verstanden, die Defizite in der Sprachbeherrschung aufweisen. In diesem Zusammenhang werden sowohl die Zweit-, als auch die Erstsprache der Kinder berücksichtigt. Mit dem Begriff *Sprachbildung* wird allseitige sprachbezogene Bildungsarbeit im Elementarbereich in Verbindung gesetzt. Und die *Spracherziehung* beinhaltet ausschließlich sprachliche Bildung in der Familie. Für die vorliegende Arbeit spielen alle drei Termini eine relevante Rolle, weil sie alle im Kindergartenalltag ihren Platz haben und nicht wirklich voneinander getrennt werden können.

Eine gezielte Sprachförderung ist bereits im Elementarbereich von großer Bedeutung, weil gut ausgebildete Sprache der Kinder eine Voraussetzung für den erfolgreichen weiteren Lebensweg ist.

#### **4.1.1. Förderung von DaZ im Kindergarten**

Laut Kindertagesheimstatistik besuchten 15,9% Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Jahr 2012/2013 einen niederösterreichischen Kindergarten (vgl. Statistik Austria 2013: 78). In den Grenzgebieten zu Tschechien und zur Slowakei ist die Zahl der Kindergartenkinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wesentlich höher<sup>19</sup>. Ein viel verbreitetes Beispiel bieten Boeckmann et al. in ihrem methodischen Handbuch an:

Die Kinder kommen einsprachig in den Kindergarten, wo sie dann beginnen, sich eine zweite Sprache anzueignen. Dabei handelt es sich um das Aneignen der Umgebungssprache<sup>20</sup> und dies läuft zu einem großen Teil ungesteuert ab. Das heißt, die Lernenden brauchen die Sprache als Kommunikationsmittel in ihrer unmittelbaren Umgebung (...), um sich mit seinen Spielkameraden oder der Kindergartenpädagogin/ dem Kindergartenpädagogen zu verständigen (2011: 17).

---

<sup>19</sup> Im Fallkindergarten „Kinderwelt“ hatten im Kindergartenjahr 2012/2013 37 von 73 Kindern eine andere Erstsprache als Deutsch, was mehr als 50% beträgt (vgl. Kapitel 5.1.).

<sup>20</sup> Unter Umgebungssprachen werden jene Sprachen bezeichnet, „mit denen alle Beteiligten im Kindergarten konfrontiert sind, weil sie von Kindern dieser Sprache umgeben sind“. Wenn diese Sprachen „zusätzlich in Nachbarländern Österreichs gesprochen [werden], werden sie auch Nachbarsprachen genannt“ (Boeckmann et al. 2011: 19).

Die meisten Kinder aus oben beschriebenem Beispiel erwerben im Kindergarten Deutsch als Zweitsprache, manche sogar als Drittsprache, wenn sie im Alter von drei Jahren oder sogar später in den Kindergarten kommen. Um die deutsche Sprache erfolgreich zu erwerben und altersgemäße Kompetenzen sowohl in der Erst-, als auch Zweitsprache zu erhalten, brauchen Kinder eine gezielte Sprachförderung.

Förderung des Deutschen als Zweitsprache soll im Kindergartenalltag in allen Bereichen stattfinden, angefangen von den Alltagssituationen wie gemeinsame Mahlzeiten oder das Spielen bis zur gezielten Sprachförderung in der Bildungszeit, wie dies beim Büchervorlesen geschieht. Im Kindergarten findet Deutschförderung am produktivsten durch ständiges Kommunizieren zwischen sowohl Kindergartenpädagoginnen und Kindern als auch zwischen Kindern unterschiedlicher Erstsprachen, durch den Einsatz von verschiedenen Büchern, Spielen, Liedern, Reimen, Erzählungen und digitalen Medien statt.

De Cillia (2013) weist auf einige wichtige Momente hin, die bei der Sprachförderung des Deutschen berücksichtigt werden müssen. Zu solchen gehören die „*stille Phase*“, die auch im Erstspracherwerb oft zu verzeichnen ist, bei der die Kinder am Anfang nur rezeptiv, aber nicht produktiv vorgehen, d.h. nur zuhören, aber nicht antworten: „wenn ein Kind nicht spricht, heißt das nicht, dass es die Sprache/n nicht lernt“ (2013: 18). Zwei weitere „normale Phänomene“, die bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern oft vorkommen, sind die Sprachmischungen und der Sprachenwechsel, die in der Wissenschaft „*Code-Mixing*“ und „*Code-Switching*“ genannt werden (vgl. ebd.: 18). Das wichtigste ist aber die Zeit, die für den Spracherwerb benötigt wird:

(...) man geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch, auch unter Bedingungen vorschulischer und schulischer Förderung, fünf bis sieben Jahre bis zur muttersprachlichen Beherrschung dauern kann. Einflussfaktoren wie Alter bei Erwerbsbeginn, Lernmotivation, Umgang und Qualität/Authentizität des Inputs usw. beeinflussen den Prozess (de Cillia 2013: 18).

Wie man sieht, ist der Erwerb einer Zweitsprache, in diesem Fall des Deutschen als Zweitsprache, ein langandauernder Prozess, mit dem aber je früher desto besser begonnen werden soll, um Erfolg zu erzielen. Die Kindergärten in Niederösterreich sind auf dem richtigen Weg und versuchen durch viele Maßnahmen die Förderung von DaZ zu unterstützen. Zu solchen gehören z.B. die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres (vgl. Kapitel 3.2.), oder das Herausgeben des methodischen

Handbuchs<sup>21</sup> für die Sprachenvermittlung in den Kindergärten mit vielen praktischen Beispielen. Welche zusätzlichen Maßnahmen in den niederösterreichischen Kindergärten in die Praxis umgesetzt werden oder welche noch zu empfehlen sind, werden im zweiten empirischen Teil der vorliegenden Arbeit am Beispielkindergarten präsentiert.

#### **4.1.2. Förderung der Erstsprachen**

Wie schon oben mehrmals betont, und was bereits auch die Sprachenpolitik in Österreich erkannt hat, ist „die eigene Muttersprache gut zu sprechen, [ist] die beste Grundlage, um weitere Sprachen zu erlernen“, weil jede Sprache „Wissen über die Welt“ enthält, „das wir den Kindern mit der Sprache weitergeben“ (Okay. Zusammenleben 2009). Um dies zu ermöglichen, brauchen Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, eine bewusste Unterstützung in allen Sprachen. Dazu sollen nicht nur Eltern oder weitere Familienmitglieder beitragen, sondern auch die Bildungsinstitutionen, die die Kinder besuchen. Der Kindergarten, der leider oft noch als reine Betreuungsstätte betrachtet wird, in den letzten Jahren aber immer mehr an Bedeutung als eine Bildungsstätte gewinnt, soll auch einen Beitrag zu Förderung der Erstsprachen der Kinder leisten. Jedes Kind hat das Recht „auf den Erhalt seiner Erstsprache und die Bewahrung seiner kulturellen Identität“, was auch in den §§ 17, 20, 29 der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist (vgl. Boeckmann et al. 2011: 31).

In Österreich gibt es einen gesetzlichen Anspruch auf muttersprachlichen Unterricht in bestimmten Regionen, die einer autochthonen Minderheit angehören. Dies bezieht sich in erster Linie auf den Unterricht in der Schule, obwohl es auch einige elementare Bildungseinrichtungen in diesen Regionen gibt, die zweisprachig ausgerichtet sind, wie z.B. einige Kindergärten in Kärnten oder im Burgenland. In Niederösterreich wurde das folgendermaßen umgesetzt, indem in vielen Kindergärten in den Grenzgebieten zu der Slowakei oder zu Tschechien die Sprachen dieser Nachbarländer einmal pro Woche auf spielerische Art und Weise unterrichtet werden (vgl. Kapitel 3.1.). Für viele Kinder werden in diesen Kindergärten Slowakisch oder Tschechisch als Erstsprachen unterrichtet, für die anderen als zweite Fremdsprache nach dem Englischen (vgl. Kapitel 4.1.3.). Im *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* wird zwar nicht ausdrücklich auf die

---

<sup>21</sup> Der genaue Titel lautet: *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung*.

Notwendigkeit der Vermittlung oder gezielten Förderung der Erstsprachen im Kindergarten verwiesen, sondern nur das Aufgreifen dieser Sprachen im Bildungsprozess und deren Wertschätzung als vorteilhaft bezeichnet. Im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung* wird aber explizit empfohlen, dass bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch „idealerweise die Erst- wie die Zweitsprache durch entsprechend ausgebildetes pädagogisches Personal gefördert werden“ sollten (Charlotte Bühler Institut 2009: 13). Diese Empfehlung wurde vom Land Niederösterreich ernst genommen, weil dieses „seit Jahren Erfahrungen mit muttersprachlichen Stützkräften bzw. interkulturellen MitarbeiterInnen [hat], um die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund zu festigen und den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb zu unterstützen“ (de Cillia et al. 2010: 80). Der Einsatz von interkulturellen Mitarbeiterinnen<sup>22</sup> in den niederösterreichischen Kindergärten wird im Kapitel 4.2. erläutert.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Niederösterreich einige deutliche Fortschritte im Bereich der Förderung der Erstsprachen der Kinder in den elementaren Bildungseinrichtungen erzielte, diese aber immer noch in einem geringen Ausmaß von einer Wochenstunde an Tschechisch- oder Slowakischunterricht zu verzeichnen sind. Die anderen Erstsprachen der Kinder sind mit dem Einsatz der IKM verbunden, der aber zurzeit nach Bedarf und nur tageweise stattfindet, obwohl Änderungen ab September 2013 geplant sind (vgl. Kapitel 4.2.). Die Erstsprachen der Kinder, die nur einzeln in der Institution Kindergarten vertreten sind, werden leider wegen fehlender finanzieller Mittel außer Acht gelassen. Diese könnten z.B. durch den Einsatz von freiwilligen Vorlesern bzw. durch die bessere Zusammenarbeit mit den Eltern mindestens im geringen Ausmaß aufgegriffen werden. Dies liegt aber in der Hand der einzelnen Kindergärten bzw. der Kindergartenleitung.

### **4.1.3. Frühes Fremdsprachenlernen**

Englisch, als *lingua franca*, besetzt viele Bereiche sowohl der Politik als auch Wissenschaft, Wirtschaft, Medien und natürlich Bildung. In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich die Globalisierung des Englischen rasanter denn je. Die Vorstellung der Menschen, nur noch eine einzige Fremdsprache lernen zu müssen, um sich überall auf der

---

<sup>22</sup> Interkulturelle Mitarbeiterinnen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit mit der Abkürzung IKM bezeichnet.

Welt erfolgreich verständigen zu können, ist sehr verbreitet und spiegelt sich auch in den Bildungssystemen aller Bundesländer in Österreich. Niederösterreich ist auch keine Ausnahme, weil hier bereits im Kindergarten Englisch als Fremdsprache angeboten wird. Dieser Unterricht wird an vielen Landeskindergärten an einem Vormittag pro Woche für eine Stunde pro Gruppe, meistens von externen Englischlehrerinnen, angeboten. Im Gegensatz zu Wien, wo Englischunterricht in vielen Kindergärten, z.B. der Wiener Kinderfreunde, noch eine kostenpflichtige Angelegenheit für die Eltern darstellt (vgl. Sobczak-Filipczak 2013: 281f), wird Englischunterricht im Kindergarten in Niederösterreich kostenlos angeboten, weil die Kosten dafür vom Land getragen werden.

Da Slowakisch und Tschechisch zu den anerkannten Minderheitensprachen der autochthonen Minderheiten in Österreich gehören und zusätzlich noch die Nachbarsprachen von Niederösterreich sind, wäre es logisch und fast ein Muss, dass diese Sprachen als Fremd- bzw. Erstsprachen bereits im Kindergarten unterrichtet werden (vgl. auch Kapitel 3.1.). Bis jetzt bleibt die Vermittlung dieser beiden Nachbarsprachen einmal pro Woche für eine Stunde immer noch ein besonderes Angebot. Die Entscheidung darüber, ob Slowakisch oder Tschechisch unterrichtet wird, hängt von der Anzahl der Kinder mit der jeweiligen Erstsprache und der Lage des Kindergartens ab<sup>23</sup>.

Resümierend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Kindergartenbelange, auch das Angebot eines Fremdsprachenunterrichts, in die Kompetenz der Bundesländer fallen, aber meistens „jene Sprachen angeboten [werden], die sich die Eltern wünschen, also hauptsächlich Englisch (...)“ (BMUKK/ BMWF 2007: 35). Im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung* wird neben Deutschförderung auch auf das zusätzliche Angebot des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen, das sich auf das „frühe Kennenlernen einer Fremdsprache z.B. Englisch, einer in der Region gesprochenen Minderheitensprache oder einer Sprache, die von mehreren Kindern in der Gruppe als Erstsprache verwendet wird“ bezieht (Charlotte Bühler Institut 2009: 13).

---

<sup>23</sup> Im Fallkindergarten „Kinderwelt“ wird einmal pro Woche Slowakisch unterrichtet, weil dieser Kindergarten sich in der unmittelbaren Nähe zur slowakischen Grenze befindet und 20 von 73 Kindern Slowakisch als Erstsprache haben (vgl. Kapitel 5).

## 4.2. Interkulturelle Mitarbeiterinnen

*Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreichs Landeskinderärten*<sup>24</sup> ist ein Projekt in Niederösterreich, für das bereits im Jahr 1989 ein Grundstein gelegt wurde. Türkisch, Kurdisch, Albanisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Bulgarisch, Russisch, aber auch hier weniger vertretene Sprachen wie Chinesisch, Arabisch oder Spanisch, werden zurzeit als Erstsprachen der Kinder durch die interkulturellen Mitarbeiterinnen gefestigt und Deutsch als Zweitsprache wird gefördert.

Niederösterreich ist eines der Bundesländer, das früh genug erkannte, dass „Menschen mit Migrationshintergrund in Wahrheit Brückenbauer sind“, meinte Professor Hans-Jürgen Krumm im Interview für die *Niederösterreichischen Nachrichten* (Wessig 2012: 10). Im Jahr 2012 wurde das zwanzigjährige Jubiläum der interkulturellen Pädagogik in Niederösterreich gefeiert:

Immerhin ist es zwanzig Jahre her, dass man in NÖ Kindergärten die ersten interkulturellen Pädagogen etablierte, die fortan Integration auf Augenhöhe ermöglichen sollten. Heute wird Mehrsprachigkeit nicht nur geschätzt, sondern gefördert, heute werden eigene und fremde Kulturen und Traditionen in den blau-gelben Kindergärten gezeigt und gelebt (ebd.: 10).

Interkulturelle Mitarbeiterinnen werden als eine „Brücke“ zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen gesehen. Mit ihrem Einsatz leisten IKMs einen hohen Beitrag zur erfolgreichen Integration, die laut Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz „nicht als Bedrohung und Gefahr (...), sondern vielmehr als Chance“ gesehen werden soll (ebd.: 10).

### 4.2.1. Ausbildung und Status der IKM

Die NÖ Landesakademie hat im Jahr 1992 für die Umsetzung des Projektes *Interkulturelle Pädagogik in Niederösterreichs Landeskinderärten* eine eigene Ausbildung für die interkulturellen Mitarbeiterinnen geschaffen. „Die gesamte Qualifizierung von Interkulturellen MitarbeiterInnen ist berufsbegleitend, umfasst mittlerweile 1600 Unterrichtseinheiten in Theorie und Praxis und schließt mit einem Diplom der NÖ Landesakademie ab“ (NÖ Landesakademie). Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Ausbildung als IKM ist eine andere Erstsprache als Deutsch. „Dadurch ist bereits vor der Ausbildung dafür gesorgt, dass viele Sprachen in der Qualifizierung vertreten sind. Die Sprachkompetenz der Kinder mit nichtdeutscher

---

<sup>24</sup> Eine ähnliche Initiative gibt es auch in Tirol.

Muttersprache und die interkulturelle Kompetenz aller Beteiligten (Eltern, Kinder und KindergartenpädagogInnen) werden gestärkt“ (ebd.).

Als Zielgruppe für den Einsatz der IKM werden Kindergartenkinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern gesehen. Durch Vernetzung und Kooperation verschiedener Bildungseinrichtungen im Elementarbereich wird der Zielgruppe, in erster Linie Kindern und Eltern, aber auch pädagogischen Teams, das interkulturelle Lernen vermittelt, das „eine gute Basis für gleichberechtigtes Zusammenleben und -arbeiten in unterschiedlichen Lebensräumen“ darstellt (ebd.).

#### **4.2.2. Einsatz der IKM in niederösterreichischen Kindergärten**

Noch am Anfang des Jahres 2013 gab es 80 interkulturelle Mitarbeiterinnen, die in den niederösterreichischen Kindergärten tageweise zum Einsatz kamen. Von der Landesregierung Niederösterreich wurde versprochen, im Laufe des Jahres 2013 die Zahl der IKMs fast zu verdoppeln, indem zusätzliche 70 IKMs zum Einsatz kommen werden (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2013). Laut Barbara Schwarz und Klaus Schneeberger<sup>25</sup>, ist es „eine besondere Herausforderung, dem Bildungsauftrag im Kindergarten nachzukommen, wenn mehr als die Hälfte der Kinder Migrationshintergrund haben“ (ebd.). Es wird betont, dass das Land Niederösterreich schon bei den Kleinsten mit der Sprachförderung ansetzt:

[m]it den interkulturellen Mitarbeitern versuchen wir, den Kindern die Möglichkeit zu geben, Heimat hier in Österreich zu finden, ohne dass sie ihre Wurzeln vergessen. Wir bringen den Kindern und Eltern auch die notwendige Wertschätzung ihrer eigenen Sprache und Kultur gegenüber entgegen. Unsere Gesellschaft, so die Landesrätin, werde eine immer buntere, das sei die Realität, der man sich in einem guten Miteinander stellen müsse (ebd.).

Es ist nicht neu, dass Menschen mit Migrationshintergrund stärker von der Arbeitslosigkeit betroffen sind, daher wird der Einsatz von IKMs als eine wichtige und notwendige Investition des Landes betrachtet, weil dieser die Chance für die jungen Menschen auf einen besseren und erfolgreicherem beruflichen Lebensweg erhöht.

Die zusätzlichen 70 IKMs werden für jene Kindergärten zur Verfügung gestellt, „die einen mehr als 50-prozentigen Anteil von Kindern mit nicht-deutschem

---

<sup>25</sup> Mag. Barbara Schwarz ist Landesrätin für Soziales, Bildung und Familie am Land Niederösterreich; Mag. Klaus Schneeberger – Volkspartei- Klubobmann des NÖ Landtagsklubs.

Sprachhintergrund haben", und diese Mitarbeiterinnen werden im Gegensatz zu den anderen, „fix an einem Standort als Ansprechpartner für Kinder, Pädagogen und Eltern zur Verfügung stehen“ (ebd.).

Resümierend kann hier festgehalten werden, dass das Land Niederösterreich als einer der Vorreiter gesehen werden kann, das zur erfolgreichen Integration der Migrantinnen beiträgt, indem das neue Berufsbild „*Interkulturelle Mitarbeiterin*“ geschaffen wurde und deren Einsatz in den Kindergärten als Notwendigkeit und positive Entwicklung der Bildungspolitik gesehen wird. Dank diesem von der Europäischen Union mit ESIS<sup>26</sup> ausgezeichnetem Modell werden die Erstsprachen der Kinder gefördert, und gleichzeitig ist die Mehrsprachigkeit im Kindergarten präsent, „so dass auch die deutschsprachigen Kinder [davon] profitieren“ können (BMUKK/ BMWF 2007: 65).

---

<sup>26</sup> ESIS – Europasiegel für innovative Sprachenprojekte. „Dieser von der Europäischen Kommission 1997 ins Leben gerufene Wettbewerb wird in 30 Ländern dezentral durchgeführt und hat sich in Österreich (...) etabliert“ (BMUKK/ BMWF 2007: 64).

## **5. Der niederösterreichische Landeskindergarten „Kinderwelt“**

### **5.1. Problembenennung – Interesse, Fragen, Ziele**

Der niederösterreichische Fallkindergarten „Kinderwelt“ ist ein Landeskindergarten, der in einer Ortschaft an der Grenze zur Slowakei liegt. Aufgrund der grenznahen Lage ist die Förderung von DaZ und der Mehrsprachigkeit in dem Kindergarten ein sehr aktuelles Thema, weil z.B. mehr als die Hälfte der Kinder im Fallkindergarten Deutsch als Zweitsprache haben (vgl. Kapitel 4.1. und 5.3.). Die Förderung der Nachbarsprache Slowakisch nimmt auch einen wesentlichen Platz in der Bildung der Kindergartenkinder ein. Ob auch weitere Sprachen im Kindergarten „Kinderwelt“ und wenn ja, auf welche Art und Weise in den Kindergartenalltag miteinbezogen werden, wird in folgenden Kapiteln beschrieben.

Wie bereits in der Einleitung festgehalten wurde, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit versucht folgende Fragen zu beantworten:

- Welche Sprachen und in welchem Ausmaß sind im ausgesuchten Landeskindergarten vertreten?
- Welche konkreten die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen gibt es und auf welche Art und Weise werden diese Maßnahmen im Forschungsfeld realisiert?
- Welche Rolle spielen die interkulturellen Mitarbeiterinnen im Kindergarten, und wie wird ihre Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und Eltern angenommen und betrachtet?

Die folgende Forschung zielt darauf ab, den Ist-Zustand in einem konkreten niederösterreichischen Landeskindergarten zu erheben und soll als Ansatzpunkt für Verbesserungsmaßnahmen im Forschungsfeld dienen, wenn solche notwendig sein sollten. Dieses Vorhaben ist eine Momentaufnahme, und die erhobenen Daten beziehen sich auf die Fördermaßnahmen, die im Kindergarten „Kinderwelt“ im Zeitraum vom Mai bis Juni 2013 durchgeführt wurden und stichprobenartig untersucht wurden.

### **5.2. Forschungsfeld – Zugang zum Feld, Zeit und Ort**

Der Kindergarten „Kinderwelt“ diente als Forschungsfeld für diese Untersuchung. Da bei dieser Studie unterschiedliche Forschungsmethoden eingesetzt wurden, dauerte die Durchführung der gesamten Untersuchung inklusive Vorbereitungs- und Recherchephase

von Jänner bis Ende Juni 2013. So wurde im Jänner 2013 als erstes der Kontakt zur Frau Dr. Steger (vgl. Kapitel 3.2.3.) hergestellt, die als Leiterin der Kindergarten-Abteilung der niederösterreichischen Landesregierung den Zugang zum Forschungsfeld ermöglichen sollte. Zuerst wurde sie per Email über das Vorhaben informiert und es wurde geklärt, welcher Kindergarten in Niederösterreich in der ausgewählten Region als Forschungsfeld in Frage kommen könnte. Nach einigen Telefonaten wurde der Landeskindergarten „Kinderwelt“ als Forschungskindergarten gewählt. Als nächster Schritt wurde der Kontakt mit der Kindergartenleiterin des Fallkindergartens aufgenommen, um ihr Einverständnis für die Durchführung der Untersuchung einzuholen. Bei einem weiteren Besuch des Kindergartens wurden die ersten Eckdaten über die Kinderanzahl, die Erstsprachen der Kinder und die vorhandenen sprachbezogenen Fördermaßnahmen erhoben, um diese bei der Erstellung der Forschungsinstrumente zu berücksichtigen. Als nächstes sollte die Zustimmung der betroffenen Gemeinde, des Kindergartenerhalters, für die Durchführung der Untersuchung eingeholt werden. Weiters wurden alle Forschungsinstrumente entwickelt und Anfang Mai an Frau Steger zur Begutachtung geschickt. Zwei Wochen später kam per Email eine Bewilligung für den Zutritt zum Kindergarten, die vom Amt der niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergarten, ausgestellt wurde. Laut dieser Bewilligung sollte noch die zuständige Kindergarteninspektorin an der Bezirkshauptmannschaft vor dem Zutritt über das Vorhaben in Kenntnis gesetzt werden, was auch telefonisch gemacht wurde. Anschließend wurde ein Termin für das erste Interview mit der Kindergartenleiterin ausgemacht, das am 29. Mai stattfand. Nach diesem Interview konnte endlich die Beobachtung im Kindergarten inkl. Interviews mit den Expertinnen durchgeführt werden, die vom 03. Juni bis einschließlich 6. Juni dauerte. Die Interviews mit den Eltern wurden hauptsächlich auch in demselben Zeitraum durchgeführt, obwohl einige Interviews auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden mussten (vgl. Kapitel 7.2.). Aber allgemein fanden alle Interviews im Juni 2013 statt.

Die Beobachtung und die Durchführung der Expertinneninterviews fanden ausschließlich im Kindergartengebäude statt. Interviews mit den Eltern wurden großteils auch im Kindergartengebäude durchgeführt, obwohl fünf Interviews außerhalb des Kindergartens gemacht wurden (vgl. Kapitel 7.2.).

Aus obigen Ausführungen ist ersichtlich, dass der Weg zur tatsächlichen Durchführung solcher Forschungen kein leichter ist, mehrere Monate dauern kann und durch viele bürokratische Hürden gekennzeichnet ist, die laut Frau Steger in erster Linie der Sicherheit der Kinder und von deren Eltern dienen sollen.

### 5.3. Zielgruppe

Im ausgesuchten Kindergarten werden Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintrittsalter betreut. Wichtig ist zu erwähnen, dass im Laufe des Jahres immer wieder neue Kinder dazukommen (können), wenn sie ihren dritten Geburtstag hinter sich haben. Der Kindergarten „Kinderwelt“ hat drei Gruppen, die Familiengruppen genannt werden, weil in diesen Kinder verschiedenen Alter betreut werden. Die Heterogenität der Gruppen zeigt sich in Erstsprachen, Aufenthaltsdauer in Österreich, Deutschkenntnissen und natürlich im Geschlecht.

Im Juni 2013 wurden insgesamt 73 Kinder im Fallkindergarten betreut. Zwei Gruppen hatten je 24 Kinder und die dritte Gruppe 25 Kinder, obwohl ein Kind aus dieser Gruppe nur offiziell noch im Kindergarten einen Platz hatte, aber seit mehreren Monaten keinen Kindergarten besuchte, weil die Familie angeblich in die Türkei zurückgekehrt war. Die sprachliche Vielfalt der Kinder wird in der folgenden Tabelle präsentiert:

**Tabelle 2: Verteilung der Erstsprachen in den Kindergartengruppen**

<b>1. Gruppe</b>	<b>Erstsprachen</b>	<b>Kinderanzahl</b>
insgesamt 25 Kinder	Deutsch	10
	Slowakisch	9
	Türkisch	4
	Bosnisch	1
	Italienisch	1
<b>2. Gruppe</b>		
insgesamt 24 Kinder	Deutsch	12
	Slowakisch	5
	Türkisch	4
	Bosnisch	1
	Ungarisch	1
	Rumänisch	1
<b>3. Gruppe</b>		
insgesamt 24 Kinder	Deutsch	14
	Slowakisch	6
	Türkisch	3
	Ungarisch	1

Daraus folgt, dass im Kindergarten „Kinderwelt“ sieben unterschiedlichen Erstsprachen vorhanden sind und diese sich folgendermaßen auf die Kinderanzahl aufteilen:

- ✓ Deutsch: 36
- ✓ Slowakisch: 20 Kinder
- ✓ Türkisch: 11
- ✓ Ungarisch: 2
- ✓ Bosnisch: 2

- ✓ Rumänisch: 1
- ✓ Italienisch: 1

Es gibt insgesamt 37 Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Im Prozentsatz stellt diese Zahl ca. 51% aller Kinder dar.

Für die Beobachtung wurde eine der drei Gruppen ausgewählt, in der vier Tage in der ersten Juniwoche beobachtet wurde. Das jüngste Kind war in dieser Gruppe zum Moment der Datenerhebung drei Jahre und drei Monate alt und besuchte den Kindergarten erst seit März 2013. Das älteste Kind war sechseinhalb Jahre alt und besuchte den Kindergarten bereits seit drei Jahren. Es gab sieben Vorschulkinder, die im September 2013 in die Schule kommen. In der Gruppe waren 17 Buben und nur acht Mädchen. Zu der Aufteilung der Kinder in die Gruppen teilte die Kindergartenleiterin folgendes mit:

KGL: Es sind immer wieder Wünsche von den Eltern dabei, schon bei der Aufnahme: die Freundinnen sollten zusammen sein oder bitte in diese Gruppe... Somit habe ich sehr wenig Spielraum, wie die Kinder aufgeteilt werden. Ich habe vielleicht zwei - drei Kinder pro Gruppe, die ich einteilen kann. Der Rest ist entweder von den Eltern schon, oder es ist ganz einfach nur so wenig Platz da, dass ich einfach nur schaue auf die Zeiten, dass halt eine Gruppe lauter Kinder hat, die bis 17 Uhr da sind, und die anderen nur bis 13 Uhr da sind. Auf die schaue ich. Dann schaue ich, dass nicht nur ein oder zwei Vorschüler da sind, dass mindestens pro Jahr drei - vier Kinder da sind und, dass Mädchen und Buben halbwegs gleich aufgeteilt werden.

Auf die Nachfrage, ob auch die Erstsprachen der Kinder bei der Aufteilung beachtet werden, wurde mit „nein“ geantwortet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Deutschbeherrschung der Zielgruppe<sup>27</sup>, die im Kapitel 8.3. näher behandelt wird, an dieser Stelle aber kurz angesprochen gehört. Die Einschätzung der Deutschbeherrschung wurde von der Kindergartenpädagogin der betroffenen Gruppe gemacht. Die Einschätzungsskala beinhaltet folgende fünf Balken: 1 – deutlich überdurchschnittlich, 2 – überdurchschnittlich, 3 – durchschnittlich, 4 – unterdurchschnittlich und a – altersgemäß, obwohl nur die ersten vier von der Pädagogin zur Einschätzung herangezogen wurden. Laut ihr spricht nur ein Kind<sup>28</sup> überdurchschnittlich Deutsch. Bei 13 Kindern wird die Deutschbeherrschung als durchschnittlich und bei acht Kindern als unterdurchschnittlich eingeschätzt. Bei weiteren drei Kindern liegen Deutschkenntnisse nach der Einschätzung der Pädagogin im Bereich

---

<sup>27</sup> Hier werden nur Deutschkenntnisse der 25 Kinder aus der Gruppe bewertet, in der die teilnehmende Beobachtung stattgefunden hat.

<sup>28</sup> Dieses Kind hat Deutsch als Erstsprache und wird erst Mitte September sechs Jahre alt, daher wird es ein weiteres Jahr den Kindergarten besuchen.

zwischen durchschnittlich und unterdurchschnittlich, obwohl bei einem dieser Kinder ein Sprachfehler vorliegt.

Zusammenfassend ist die Zielgruppe in allen ihren Aspekten heterogen und wird für diese Untersuchung als mehr als geeignet betrachtet. Die dominanten Erstsprachen sind hier Deutsch und Slowakisch. Türkisch, das allgemein den dritten Platz<sup>29</sup> im ganzen Kindergarten hat, ist in der Beobachtungsgruppe durch vier Sprecher vertreten. Bosnisch und Italienisch werden von je einem Kind in der betroffenen Gruppe als Erstsprache verwendet.

---

<sup>29</sup> Hier ist die Sprecherzahl dieser Erstsprache im Fallkindergarten gemeint.

## 6. Forschungsmethoden bei der Untersuchung

### 6.1. Qualitative vs. quantitative Forschung

In der empirischen Forschung werden zwei forschungsmethodologische Paradigmen unterschieden: die qualitativen und die quantitativen Forschungsansätze. Für die vorliegende Untersuchung wurde eine qualitative Studie gewählt, weil aufgrund des kleinen Samples nicht von einer Generalisierbarkeit der Ergebnisse bzw. von repräsentativen Ergebnissen ausgegangen werden kann. Daher wären die quantitativen Methoden hier nicht besonders geeignet. Das Hauptziel qualitativer Forschung ist die Erforschung komplexer Prozesse und deren Verstehen. Die Befürworter der qualitativen Forschungsmethoden empfehlen das Untersuchungsfeld soweit wie möglich natürlich zu belassen und offene Forschungsmethoden zu verwenden.

So nennt Lamnek sechs wesentliche Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, die auch in der vorliegenden Untersuchung beachtet wurden (vgl. 2005: 20ff):

- *Offenheit* der Forscherinnen gegenüber den Untersuchungspersonen, Untersuchungssituationen und Untersuchungsmethoden;
- Forschung als *Kommunikation* zwischen Forscherinnen und zu Erforschendem, daher sollen hier die alltäglichen Regeln der Kommunikation im Forschungsprozess beachtet werden;
- *Prozesscharakter* von Forschung und Gegenstand, weil die empirische Forschung prozesshaft und in ihrem Ablauf veränderbar ist;
- *Reflexivität* von Gegenstand und Analyse;
- *Explikation*, die, wenn es notwendig ist, bei den einzelnen Untersuchungsschritten angewendet werden soll, um den kommunikativen Nachvollzug zu ermöglichen;
- *Flexibilität*, die sich durch die Anpassung an die veränderten Bedingungen und Konstellationen während der Forschung kennzeichnet.

Alle oben genannten Kriterien sprachen für die Durchführung einer qualitativen Untersuchung für die vorliegende Arbeit, weil dank dieser der Ist-Zustand im gewählten Kindergarten am besten zu beschreiben und die Forschungsfrage am ehesten zu beantworten schien.

## **6.2. Qualitative Forschungsinstrumente**

Bei der vorliegenden Untersuchung geht es um eine Fallstudie, die anhand mehrerer qualitativer Erhebungsinstrumente durchgeführt wurde. So wurden solche Techniken wie Dokumentenanalyse, Leitfadeninterviews und Beobachtung eingesetzt. In weiteren Unterkapiteln wird jede dieser Erhebungsmethoden näher präsentiert.

### **6.2.1. Fallstudie**

Um das Ausmaß der Fördermaßnahmen und den Umgang mit der präsenten Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Landeskinderergärten darzustellen, wurde ein Kindergarten gewählt, der einen Fall darstellt und somit als „Repräsentant eines spezifischen institutionellen Kontextes“ dienen kann (Flick 2007: 168). Die Fallstudie wird als Forschungsansatz gesehen, ist prinzipiell für alle Methoden offen, sollte multimethodisch angelegt und anhand unterschiedlicher, am besten kommunikativer Techniken, bearbeitet werden (vgl. Lamnek 2005: 298ff).

Die Einzelfallstudie versucht eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren. Die Generierung theoretischer Konzepte ist offen für die Interpretationen und Deutungen der Alltagswelt. Die Untersuchungssituation soll der Alltagssituation möglichst nahe kommen. Durch die Methodentriangulation sollen in den einzelnen Methoden steckende Fehler bei der Datenerhebung entdeckt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass es unwahrscheinlich ist, eine fehlerhafte Information in verschiedenen Techniken gleichermaßen zu erhalten (ebd.: 328).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Fallstudie steht ein niederösterreichischer Landeskinderergarten mit dem fiktiven Namen „Kinderwelt“. Das besondere Augenmerk wurde auf eine der drei Kindergartengruppen mit 25 Kindern gelegt. Zusätzlich wurden die Arbeit des Kindergartenpersonals, externer Pädagoginnen für Englisch und Slowakisch und der interkulturellen Mitarbeiterin unter die Lupe genommen. So wurden sowohl die Kinder als auch das Kindergartenpersonal in ihrer gewohnten Umgebung im Kindergartenalltag beobachtet. Im Verlauf der Beobachtung wurden immer wieder Interviews mit den Expertinnen durchgeführt: Kindergartenpädagogin, Kindergartenbetreuerin, interkulturellen Mitarbeiterin, Englisch- und Slowakischlehrerinnen. Die Eltern wurden meistens beim Bringen oder Abholen der

Kinder kurz befragt. Eine Analyse des Kindergartenkonzepts gehörte auch zur Methodentriangulation bei dieser Untersuchung.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die durchgeführte Fallstudie alle notwendigen Kriterien erfüllte, die bereits oben erwähnt wurden. So wurde auf die Anwendung von mehreren offenen und gleichzeitig kommunikativen Techniken ein großer Wert gelegt, und die Untersuchungssituation wurde, soweit es ging, natürlich belassen. Wie die konkreten Erhebungsmethoden angewendet wurden, wird im Weiteren näher beschrieben.

### **6.2.2. Dokumentenanalyse**

Die Dokumentenanalyse ist eines der Erhebungsinstrumente, die bei der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurden. Im Kapitel 3.2. wurden gesetzliche sprachpolitische Rahmenbedingungen in Form von vier Bildungsplänen für die Institution Kindergarten präsentiert. Das Kindergartenkonzept des Fallkindergartens empfahl sich für die Dokumentenanalyse, weil dieses „für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten aufschlussreich“ sein könnte (Flick 2007: 331). Da die bereits erwähnten Bildungspläne als Richtlinien dienen sollten, wurde das Kindergartenkonzept mit diesen verglichen. Ein besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, herauszufinden, welche Bereiche der Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen aus den Bildungsplänen im pädagogischen Konzept übernommen wurden und in diesem schriftlich festgelegt wurden.

Für die Dokumentenanalyse wurde ein Raster erstellt, der die Bildungsbereiche beinhaltet, in denen DaZ und lebensweltliche Mehrsprachigkeit und dessen Förderung aus meiner Sicht als Forscherin mit Rücksicht auf die Bildungspläne vorkommen sollten. Das Ziel war herauszufinden, ob bereits im pädagogischen Konzept des Kindergartens „Kinderwelt“ die Förderung von DaZ und/oder der anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch ersichtlich ist? Wenn ja, auf welche Art und Weise werden die Förderungsmaßnahmen durchgeführt? Das Existieren in schriftlicher Form und die Beschreibung der die Mehrsprachigkeit fördernden Maßnahmen im Kindergartenkonzept spiegelt die Bedeutung dieses Aspektes und verschiedener Sprachen im Kindergartenalltag wieder.

Im Falle der vorliegenden Untersuchung kann die Dokumentenanalyse der Pilotphase zugerechnet werden (vgl. Kapitel 7.1.), weil anhand der Konzeptanalyse bereits vor der Beobachtung im Forschungsfeld und vor der Durchführung der Interviews ein erstes Bild über den betroffenen Kindergarten in Bezug auf das Forschungsthema gemacht werden konnte. „So können in größeren Forschungsprojekten fast immer Dokumentenanalysen eingebaut werden. Wegen ihres nichtreaktiven Charakters können sie dazu dienen, die Gültigkeit auf anderen Wegen gewonnenen Materials einzuschätzen“ (Mayring 2002: 49). Daher wird die Dokumentenanalyse allgemein als sinnvolle Ergänzung zu den anderen Erhebungstechniken in der vorliegenden Untersuchung gesehen.

### **6.2.3. Leitfadeninterviews und Transkription**

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Leitfadeninterview als eine der Forschungsmethoden gewählt. Flick (2007) unterscheidet zwischen fünf Arten von Leitfadeninterviews: das fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview, das problemzentrierte Interview, das Experten-Interview und das ethnographische Interview. Das problemzentrierte Interview wurde für diese Forschung als geeignetstes Erhebungsverfahren festgelegt, weil mithilfe eines Leitfadens ziemlich genau das herausgefunden werden kann, was die Forschungsfrage am besten beantworten sollte. Des Weiteren wurde erkannt, dass für Interviews eine kleinere Stichprobe reichte, als wenn stattdessen ein Fragebogen eingesetzt worden wäre. Außerdem konnte ein Interview weitaus interessantere und ausführlichere Aspekte für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen bringen, da im Verlauf des Interviews direkt kommuniziert wird und auch Zwischenfragen und ad-hoc Fragen bei Unklarheiten gestellt werden können.

Das problemzentrierte Interview durchläuft folgende Phasen (vgl. Lamnek 2005: 365f/ vgl. Mayring 2002: 70):

- *Einleitung*, die als Gesprächseinstieg dienen kann und soll. So wurde vor jedem Interview kurz erklärt, was genau geforscht wird und was das Ziel dieser Forschung ist.
- *Die Allgemeine Sondierung* führt dazu, dass die Probandinnen mit allgemein gehaltenen Fragen in eine bestimmte Thematik einsteigen. Da Interviews mit unterschiedlichen Personen wie Kindergartenleiterin, Kindergartenpädagogin,

Englischlehrerin, Slowakischlehrerin, IKM und Eltern durchgeführt wurden, unterscheiden sich auch die Fragen der allgemeinen Sondierung. So wurde in dieser Phase der Forschung an alle Probandinnen als erstes folgende Frage gestellt: *Welche Sprachen sprechen Sie als Erst-/ Zweit- und Fremdsprache?* Weiters wurde die Leiterin des Kindergartens zu der Organisation im Kindergarten befragt. An die Pädagogin, Fremdsprachenlehrerinnen und IKM wurden Fragen zur Berufsausbildung und Weiterbildung gestellt. Eltern wurden zum Alter des Kindes und zu dessen Kindergartenbesuch befragt.

- *Spezifische Sondierung.* In dieser Phase der vorliegenden Forschung wurden die Leitfadenfragen gestellt, die die wichtigsten Themenaspekte des Interviews behandeln. So wurden Leitfadenfragen in fünf Bereiche aufgeteilt:
  - Förderung der Erstsprachen der Kinder;
  - Förderung von Deutsch als Zweitsprache;
  - frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten;
  - Arbeit mit den Eltern in Bezug auf Förderung von DaZ und Mehrsprachigkeit;
  - persönliche Einstellung zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im betroffenen Kindergarten.
- *Direkte Fragen,* die auch *Ad-hoc-Fragen* genannt werden, die von einer Interviewerin spontan gestellt werden, weil diese sich aus der Gesprächssituation ergeben und „für die Themenstellung oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam sind“ (Mayring 2002: 68).

Vier Techniken bieten sich für die Erfassung beim Interview erhobener Daten an (vgl. Lamnek 2005: 366f):

1. *Der Kurzfragebogen,* der für folgende Forschung ausgelassen wurde, weil der erstellte Leitfaden sehr komplex ist und alle notwendigen Bereiche anspricht. Zusätzlich wurde es als nicht notwendig gesehen, den Fragebogen einzusetzen, weil bei dieser Untersuchung mehr als eine Erhebungstechnik zum Einsatz kam.
2. *Der Leitfaden* wurde von mir im Voraus entwickelt, um all die Themenbereiche im Interview anzusprechen, die für die Problemforschung relevant sind. Jedoch dient der Leitfaden auch dazu, „nicht behandelte Gegenstände auszusondern und nachzufragen“, daher wird dieser insgesamt „als Gedächtnisstütze und

Orientierungsrahmen“ betrachtet (Lamnek 2005: 367). Der Leitfaden, der in Interviews eingesetzt wurde, wurde folgendermaßen erstellt:

- a. Zuerst wurde recherchiert, welche wissenschaftlichen Arbeiten es gibt, die ähnliche Themenbereiche behandeln. Diese Arbeiten wurden gelesen und währenddessen wurden diverse Fragen gesammelt und festgehalten, die für das vorliegende Thema wichtig sein könnten.
  - b. Als nächstes wurden unnötige Fragen gestrichen beziehungsweise durch andere ersetzt und einige andere Fragen hinzugefügt.
  - c. Des Weiteren wurde die Gliederung nach den bereits oben erwähnten fünf Themenbereichen durchgeführt.
  - d. Als letzter Schritt wurde die Formulierung der Fragen überarbeitet.
  - e. Bei der Pilotphase wurden die Fragen getestet und es wurden wiederum einige Änderungen in der Formulierung vorgenommen und einige zusätzlichen Fragen hinzugefügt (vgl. Kapitel 7.1.).
3. *Ein Tonbandgerät als Datenträger* wird meistens für die Aufnahme des Interviews verwendet. Manchmal kann auch eine Videoaufzeichnung erfolgen. Beide Verfahren sollen mit der Zustimmung der Probandinnen stattfinden. In folgender Untersuchung wurde ein digitales Diktiergerät als Datenträger benutzt. Die Qualität der Aufnahmen ist unterschiedlich zu bewerten, weil diese von mehreren Faktoren wie z.B. Rahmenbedingungen des Interviews abhängen, auf die noch im Weiteren näher eingegangen wird.
4. *Ein Postskript* wird von der Interviewerin nach jedem Interview angefertigt. Es dient dazu, den Inhalt von Vor- und Nachgesprächen mit den Probandinnen festzuhalten, Informationen zu den Rahmenbedingungen des Interviews zu geben und das nonverbale Verhalten der befragten Person zu fixieren. Das Postskript erfolgte entweder unmittelbar nach der Aufnahme, wenn die Situation dies zuließ, bzw. an demselben Tag, aber in einer ruhigeren Umgebung.

In der vorliegenden Forschung wurden drei der vier oben genannten Datenerfassungstechniken angewendet, obwohl das Postskript keine Protokolle der Vor- bzw. Nachbesprechungen beinhaltet, sondern nur die Beschreibung der Rahmenbedingungen, in denen die Interviews durchgeführt wurden, und der allgemeinen Verfassung der Probandinnen bzw. wie diese auf mich als Interviewerin gewirkt haben.

Am Anfang wurden Interviews mit folgenden Personen geplant:

- Kindergartenleiterin,
- Kindergartenpädagogin,
- Interkulturelle Mitarbeiterin,
- ein Elternteil, dessen Kind Slowakisch als Erstsprache hat,
- ein Elternteil, dessen Kind Türkisch als Erstsprache hat,
- ein Elternteil, dessen Kind Deutsch als Erstsprache hat,
- und ein Elternteil, dessen Kind Ungarisch bzw. eine weitere, weniger verbreitete Sprache in diesem Kindergarten, als Erstsprache hat.

Daraus folgt, dass ursprünglich die Durchführung von mindestens sieben Interviews beabsichtigt wurde. Um aussagekräftigere Daten zu gewinnen, wurde die Zahl der Interviews im Laufe der Untersuchung verdoppelt, weil auch Slowakisch- und Englischlehrerinnen, Kinderbetreuerin, eine bosnische, eine italienische und zusätzlich noch zwei türkische Mütter befragt wurden (vgl. Kapitel 7.2.).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass alles, was nicht beobachtet werden konnte, anhand der Interviews herausgefunden werden konnte. Ein wichtiges und positives Kriterium bei den Interviews war das sofortige Klären der unverständlichen Momente und das direkte Kommunizieren mit den befragten Personen<sup>30</sup>, was z.B. bei einem Einsatz von Fragebögen unmöglich wäre.

### ***Transkription***

Die schriftliche Fassung der gesprochenen Sprache aus einem Interview wird Transkription genannt. Die Wichtigkeit der Methode liegt daran, dass durch „wörtliche Transkription (...) eine vollständige Textfassung verbal erhobenen Materials hergestellt [wird], was die Basis für eine ausführliche interpretative Auswertung bietet“ (Mayring 2002: 89). Es gibt mehrere Vorgehensweisen, anhand derer das gesprochene Wort verschriftlicht wird. Eine der genauesten Techniken ist die Textfassung mit dem Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA)<sup>31</sup>. Eine weitere Methode wäre die literarische Umschrift, die z.B. den Dialekt mit gebräuchlichem Alphabet wiedergibt. Das Problem bei dieser Methode ist die Lesbarkeit der Texte, die schwer gewährleistet ist.

---

<sup>30</sup> Bei direkter Kommunikation während des Interviews kann auch durch Mimik und Gestik die Verfassung der befragten Person erschlossen werden, was bei der Auswertung der Daten berücksichtigt werden kann. So konnte bei der Durchführung eines Interviews mit einer türkischen Mutter deren Unsicherheit und Desinteresse beobachtet werden, was die gewonnenen Daten aus diesem Interview beeinflusste und teilweise unbrauchbar machte. Daher habe ich mich entschieden, weitere türkischsprechende Eltern zu befragen, um zu aussagekräftigeren Daten zu gelangen (vgl. Kapitel 7.2.).

<sup>31</sup> IPA – das Internationale Phonetische Alphabet wurde von der *International Phonetic Association* entwickelt, „um auch alle Arten von Dialekt und Sprachfeinheiten festhalten zu können“ (Mayring 2002: 89).

Wie Mayring (2002) feststellt, muss man, um die Texte leichter lesen zu können und den Sinn des Gelesenen besser nachvollziehen zu können, sich stärker vom gesprochenen Wort entfernen (vgl. 89ff). So wird die Übertragung in normales Schriftdeutsch als meistgenutzte Protokolltechnik betrachtet und wurde auch in der vorliegenden Untersuchung teilweise eingesetzt, weil die inhaltlich-thematische Ebene hier im Vordergrund steht. Bei der Transkription wurde hier das gebräuchliche deutsche Alphabet angewendet, aber die Sprache wurde nicht sofort bereinigt und die Satzfehler wurden nur in einigen Fällen behoben<sup>32</sup>. Da die Probandinnen bei den Interviews keinen Dialekt, sondern manchmal nur Umgangssprache sprachen, blieb der Stil bei der Transkription authentisch: mit Ausrufen und Verbindungswörtern, was aber das Lesen nicht besonders beeinträchtigte. Eine leichte Bereinigung der Texte erfolgte im nächsten Schritt, bereits bei der Auswertung, wo die Ankerbeispiele den abgeleiteten Kategorien zugeordnet wurden.

#### 6.2.4. Beobachtung

Die Beobachtung wird als eine der wichtigsten Erhebungsmethoden für diese Untersuchung angesehen und stellt sich als die Hauptquelle der gewonnenen Daten dar. Die durchgeführte Methode ist eine teilnehmende Beobachtung, die nach einem vorstrukturierten Beobachtungsschema vollzogen wurde. Lamnek (2005: 565) nennt weitere Kategorien, die einer näheren Definition dienen können:

- ✓ die vorliegende Beobachtung wird als *offene* bezeichnet, weil „den Beobachteten die Tatsache des Beobachtens bekannt [ist]“;
- ✓ „[d]ie *direkte* Beobachtung ist die eigentliche Methode der Beobachtung (...), weil das Verhalten in actu beobachtet wird“;
- ✓ die Beobachtung findet im *natürlichen Feld* und nicht in einem künstlich hergestellten statt, wie das z.B. in einem Labor der Fall wäre.

Die Unterscheidung zwischen *teilnehmender* und *nicht teilnehmender Beobachtung* ist in dieser Hinsicht problematisch. Mein Ziel war nur das Geschehene von außen<sup>33</sup> zu

---

<sup>32</sup> Meistens wurden nur ganz grobe sowohl grammatische als auch stilistische Fehler bei der Transkription der Interviews behoben, bei denen die interviewten Personen des Deutschen nicht ganz mächtig waren, um das Verständnis des Gesagten nachvollziehen zu können.

<sup>33</sup> Mit „von außen“ wird gemeint, dass ich mich als Beobachterin in einer Ecke, irgendwo im Eingangsbereich befunde, um alles zu sehen und zu hören, aber gleichzeitig keine Aufmerksamkeit der Kinder auf mich ziehe. Das konnte nicht erreicht werden, weil die Kinder mich sofort entdeckten und immer wieder versuchten in das Gruppengeschehen miteinzubeziehen. Zusätzlich musste ich immer wieder meinen Beobachtungsplatz wechseln, wenn bestimmte Kleingruppen beobachtet werden sollten oder wenn die Kinder die Spielräume wechselten.

beobachten und das Umfeld so natürlich wie möglich zu belassen, um nicht „als Störfaktor zu wirken“ (Mayring 2002: 82), daher wurde ursprünglich *nicht teilnehmende Beobachtung* geplant. Eine solche ließ sich aber in so einer Institution wie dem Kindergarten sehr schwer gestalten, weil die Kinder immer auf eine neue unbekannte Person zugehen, viele Fragen stellen und die Aufmerksamkeit dieser Person gewinnen möchten.

Laut Lamnek (2005: 565) ist eine „prototypische qualitative Form der Beobachtung (...) unstrukturiert, offen, (...) tendenziell aktiv teilnehmend, direkt und im Feld“. Mayring (2005) seinerseits findet, dass „weder eine völlig freie noch eine vollständig strukturierte Vorgehensweise (...) sinnvoll“ ist, und verlangt nach einem „Mittelweg“, bei dem

vorab die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt werden. Der Beobachter muss diesen Leitfaden nicht immer vor sich haben, das würde sein/ihr Handeln im Felde stören, er muss ihn aber verinnerlicht haben und für die Erstellung der Beobachtungsprotokolle zu Grunde legen (ebd.: 81f).

So wurde auch für die vorliegende Untersuchung ein „Mittelweg“ gewählt und es wurden zwar während der gesamten Untersuchung freie Notizen gemacht, und anschließend die Beobachtungsprotokolle erstellt, in denen aber hauptsächlich die für mich relevanten Aspekte berücksichtigt wurden, und die im vorab festgelegten Beobachtungsraster festgehalten wurden. Daher kann die angewendete Methode als halbstandardisierte bzw. halbstrukturierte Beobachtung gesehen werden, weil hier nicht nur mit dem Beobachtungsbogen gearbeitet wurde, in dem das Vorkommen von Beobachtungseinheiten angekreuzt wurde, sondern die Beobachtung durch freie, für das Forschungsthema relevante Notizen ergänzt wurde, die bei der Auswertung berücksichtigt wurden und dank deren die untersuchten Aspekte erweitert wurden.

Das Beobachtungsraster<sup>34</sup>, der für die Untersuchung verwendet wurde, wurde von Sobczak-Filipczak (2013) übernommen, der ihrerseits der „Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R)“ von Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach (2005) entnommen und überarbeitet wurde. Alle Beobachtungsbereiche, die auf dieser Skala zu finden sind, entsprachen der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung und konnten ohne Änderungen eingesetzt werden.

---

<sup>34</sup> Das vollständige Beobachtungsraster befindet sich im Anhang.

Das Beobachtungsraster besteht aus sechs allgemeinen, die Betreuung im Kindergarten betreffenden Kategorien (I - IV), die in 14 relevante Items (1- 14) unterteilt werden. Diese werden wiederum in Aspekte, welche die Deutsch- und die Mehrsprachigkeitsförderung (A und B) anbelangen, aufgegliedert. Auf diese Art und Weise ergaben sich (...) Items, welche sich auf die Unterstützung des Deutschen oder der Mehrsprachigkeit im Kindergarten beziehen“ (Sobczak-Filipczak 2013: 269f).

**Tabelle 3: Konstruktion des Beobachtungsrasters**

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

Legende: I – VI Kategorien, 1 – 14 Items, *kursiv* – die von Sobczak-Filipczak eingeführten Items

(Sobczak-Filipczak 2013: 269).

Sobczak-Filipczak (2013: 267ff) wählte folgende Aspekte aus, die im Beobachtungsraster vorkommen und auch für die vorliegende Arbeit als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage „zumindest teilweise zumutbar schienen“:

- (a) Atmosphäre der Zuwendung schaffen,
- (b) den Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund, ihrer Sprache, Kultur und Religion Respekt zeigen,
- (c) einige Worte in der Familiensprache des Kindes lernen,
- (d) den Namen des Kindes als Teil der Identität wahrnehmen und nicht eindeutschen,

- (e) Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich machen,
- (f) mehrsprachige Bilderbücher und Bücher über fremde Länder einsetzen,
- (g) Liste mit Erstsprachen der Kinder im Aufenthaltsraum aushängen,
- (h) wichtige Informationen auf Deutsch und in den meist gesprochenen Sprachen an verschiedenen Stellen im Kindergarten aushängen,
- (i) Sprachtafeln mit Hilfe der Eltern herstellen und aushängen,
- (j) Kinder und Eltern in ihrer Erstsprache (von Zeit zu Zeit) begrüßen bzw. verabschieden,
- (k) Begrüßungsplakate in mehreren Sprachen gestalten,
- (l) Begrüßungslieder in mehreren Sprachen mit den Kindern singen,
- (m) den Kindern erlauben die Erstsprachen im Kindergarten zu verwenden,
- (n) die Unterhaltungen in anderen Sprachen nicht abrupt unterbrechen und die Kinder auf indirekte Weise dazu anhalten, Deutsch zu sprechen (wenn sie Deutsch üben sollten),
- (o) die anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch in den Kindergartenalltag einbeziehen (Lieder, Gedichte, Aufzählreime, Spiele, Audio-CDs),
- (p) sich mit den Kindern und Eltern in ihren Erstsprachen unterhalten (falls möglich),
- (q) den Kindern Geschichten in ihren Erstsprachen erzählen oder vorlesen (falls möglich) oder Familienmitglieder der Kinder bzw. Gäste darin einbeziehen,
- (r) die Kinder dazu ermuntern, Lieder bzw. Gedichte in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren,
- (s) für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch kurze sprachliche Aktivitäten in ihrer Erstsprache organisieren,
- (t) schriftliche Informationen an die Eltern in verschiedenen Sprachen formulieren,
- (u) mündliche Dolmetschdienste bei Einschreibung, Elternabenden, pädagogischer

Beratung zur Verfügung stellen,

- (v) Eltern dazu einladen, ihre Kultur während der Elternabende zu präsentieren (nationale Bräuche, Lieder, Musik oder Tänze näher bringen),
- (w) den MitarbeiterInnen die gemeinsame Teilnahme an Veranstaltungen, die fremde Kulturen näherbringen, sowie an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität ermöglichen.

Zusätzlich zum Beobachtungsraster wurde auch die Vorlage für das Beobachtungsprotokoll von Sobczak-Filipczak (2013) übernommen und für die vorliegende Untersuchung angepasst<sup>35</sup>. So beinhaltet das Beobachtungsprotokoll folgende Punkte:

1. *Allgemeine Informationen*, die den Forschungskindergarten betreffen und sich auf die Gruppen- und Kinderanzahl, Geschlecht und Alter der Kinder, Beobachtungsdatum und Beobachtungsräume und ähnliches beziehen.
2. *Sprachbezogene Gegebenheiten*, die sich auf sprachliche Aktivitäten, wie z.B. Besuch einer Bibliothek, Ausstattung in Sprachmaterialien<sup>36</sup> und das Vorhandensein der Elterninformation in anderen Sprachen als Deutsch beziehen.
3. *Sprachen der Betreuungspersonen* inkl. ihrer Funktion im Kindergarten.
4. *Erstsprachen der Kinder* mit genauerer Kinderanzahl.
5. *Herkunftsländer der Kinder* mit genauerer Kinderanzahl.
6. *Deutschbeherrschung der Kinder* inkl. Zusammenstellung der Deutschkenntnisse und die *Arbeit mit IKM*.
7. *Beobachtungsprotokoll*, das nach folgendem Leitfaden geführt wurde:
  - ✓ Räumlichkeiten
  - ✓ Team
  - ✓ Elterninfo
  - ✓ Sprachbezogene Ausgestaltung
  - ✓ Deutschbeherrschung

---

<sup>35</sup> Der Punkt über die Religionsbekenntnisse der Kinder wurde ausgelassen, weil dieser für die vorliegende Arbeit irrelevant schien. Im Bereich der Deutschbeherrschung wurde das Einlösen des Sprachtickets ausgelassen, stattdessen die Arbeit mit IKM eingefügt. Die Deutschbeherrschungsskala von Sobczak-Filipczak (2013) wurde modifiziert, und die *linguistic landscape* wurde zum Bereich der Mehrsprachigkeitsförderung zugeordnet (vgl. Kapitel 5.3. und Anhang).

<sup>36</sup> Zu den Sprachmaterialien gehören Kinderbücher, Sprachspiele, Audio- und Videoaufnahmen, Computerprogramme und Wörterbücher.

- ✓ Arbeit mit IKM
- ✓ Sprachverwendung im Kindergarten
- ✓ Frühes Fremdsprachenlernen (Englisch)
- ✓ Frühes Fremdsprachenlernen (Slowakisch)<sup>37</sup>
- ✓ Aktivitäten, die in vier Beobachtungstagen beobachtet wurden<sup>38</sup>

#### 8. *Skizze des Beobachtungsraums*<sup>39</sup>

Resümierend kann festgehalten werden, dass das Beobachtungsraster sehr umfassend angelegt wurde und alle notwendigen Aspekte beinhaltet, anhand der die formulierten Fragestellungen für diese Untersuchung beantwortet werden können. Die Beobachtung fand an vier Beobachtungstagen in der ersten Juniwoche 2013 statt. Genauere Daten zu der Beobachtung werden im folgenden Kapitel näher präsentiert.

---

<sup>37</sup> Im Fallkindergarten wird Slowakisch entweder als Erstsprache- bzw. als Fremdsprachenunterricht geführt, was von der Erstsprache der Kinder abhängt.

<sup>38</sup> So lag das besondere Augenmerk auf dem Slowakischunterricht am ersten Tag, auf dem Englischunterricht am zweiten Tag, auf dem Kindergartenalltag am dritten Tag und auf der Arbeit der IKM am vierten Tag.

<sup>39</sup> Wie bereits erwähnt, wechselte ich mehrmals am Tag den Platz, von dem die Beobachtungen durchgeführt wurden. Die genauere Skizze des Gruppenraumes, wo die Beobachtung stattfand, befindet sich im Anhang.

## **7. Datenerhebung**

### **7.1. Pilotphase**

Mayring (vgl. 2002: 71) empfiehlt bei seinem Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews eine Pilotphase, in der der erstellte Leitfaden erprobt wird und die Interviewerinnen geschult werden. Um zu qualitativ hochwertigen Daten zu gelangen, wurde in der vorliegenden Untersuchung auch eine Pilotphase durchgeführt, die aus einer kurzen Vorbesprechung mit der Kindergartenleiterin, einer Leitfadenerprobung, und einer kurzen Vorbeobachtung im Kindergarten bestand.

Die Vorbesprechung mit der Kindergartenleiterin fand bereits im Februar 2013 statt, bei der die ersten Eckdaten über die Kinderanzahl, die Erstsprachen der Kinder und die vorhandenen sprachbezogenen Fördermaßnahmen erhoben wurden, um diese bei der Erstellung der Forschungsinstrumente berücksichtigen zu können ( vgl. Kapitel 5.2.).

Der von mir erstellte Leitfaden wurde Anfang Mai 2013 im Interview mit einer slowakischen Mutter erprobt, deren Kind auch den Fallkindergarten besucht. Anhand dieses Pilotinterviews konnte das Interview um einige Fragen erweitert und die Formulierung anderer Fragen präzisiert werden, um Unklarheiten zu vermeiden.

Nach dem ersten Interview mit der Kindergartenleiterin Ende Mai wurden auch die Beobachtungsräume besichtigt und das Gruppengeschehen kurz beobachtet, um den erfolgreichen Einsatz des Beobachtungsbogens zu gewährleisten. Gleichzeitig wurde mir das pädagogische Kindergartenkonzept übermittelt, dank dem bei der Dokumentenanalyse bereits das erste Bild über DaZ- und mehrsprachigkeitsfördernde Maßnahmen im Forschungsfeld gemacht werden konnte. Daher, wie bereits im Kapitel 6.2.2. erwähnt, kann die Dokumentenanalyse auch zu der Pilotphase zugerechnet werden.

### **7.2. Tatsächliche Durchführung der Untersuchung**

Wie bereits im Kapitel 6.2. angesprochen, wurden bei der vorliegenden Fallstudie drei unterschiedliche Erhebungstechniken eingesetzt: Dokumentenanalyse, Leitfadeninterviews und teilnehmende Beobachtung. Die Analyse des Kindergartenkonzeptes, die bereits vor der Beobachtung stattfand und teilweise zur Pilotphase gehört, wurde Ende Mai durchgeführt. Die genaueren Daten zur Durchführung der Interviews können folgender Tabelle entnommen werden:

**Tabelle 4: Durchführung der Leitfadeninterviews**

Person <sup>40</sup>	Datum	Uhr-zeit	Ort	Dauer
Kindergartenleiterin (KGL)	29.05.2013	07:30	Büro des KG-s	34 Min.50 Sek.
Slowakischlehrerin (SL)	03.06.2013	12:00	Bewegungsraum der Gruppe 1	14 Min. 19 Sek.
Österreichische Mutter (ÖM)	04.06.2013	07:45	Büro des KG-s	10 Min. 19 Sek.
Italienisch-mazedonische Mutter (IMM)	04.06.2013	09:00	Eingangsbereich des KG-s	33 Min. 49 Sek.
Englischlehrerin (EL)	04.06.2013	10:30	Bewegungsraum der Gruppe 1	6 Min. 28 Sek.
Erste türkische Mutter (1TM)	04.06.2013	11:40	Büro des KG-s	11 Min. 05 Sek.
Kindergartenpädagogin (KGP)	05.06.2013	08:40	Büro des KG-s	19 Min. 45 Sek.
Kindergartenbetreuerin (KGB)	05.06.2013	10:15	Büro des KG-s	26 Min. 30 Sek.
Bosnische Mutter (BM)	06.06.2013	07:30	Büro des KG-s	13 Min. 32 Sek.
IKM	06.06.2013	11:30	Büro des KG-s	31 Min. 27 Sek.
Slowakische Mutter (SM)	19.06.2013	13:45	Büro am Arbeitsplatz der Mutter	11 Min. 21 Sek.
Ungarische Mutter (UM)	19.06.2013	15:00	Privater Garten	14 Min. 44 Sek.
Zweite türkische Mutter teilweise mit Dolmetscherin <sup>41</sup> (2TM)	25.06.2013	14:00	Esszimmer eines Privathauses	10 Min. 12 Sek.
Dritte türkische Mutter mit Dolmetscherin (3TM)	25.06.2013	14:15	Wohnzimmer eines Privathauses	12 Min. 02 Sek.

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, fanden die Interviews hauptsächlich im Kindergartengebäude statt. Ursprünglich wurden sieben Interviews geplant, die aber wegen der Notwendigkeit, und um zu aussagekräftigeren Daten zu gelangen, um einige zusätzlichen Interviews erweitert wurden. So wurden unter Expertinnen zusätzlich zu im Voraus geplanten Interviews mit der Kindergartenleiterin und der Kindergartenpädagogin noch die Kinderbetreuerin, die Slowakisch- und Englischlehrerinnen befragt. Es wurden Eltern mit fast allen im Kindergarten vertretenen Sprachen interviewt<sup>42</sup>. Eine besondere Erwähnung verlangt die Durchführung zweier zusätzlicher Interviews mit türkischen Müttern. Da die Befragung der ersten türkischen Mutter leider keine aussagekräftigen Daten liefern konnte<sup>43</sup>, habe ich mich gezwungen gesehen, weitere türkischsprachige Eltern zu befragen. Um an die passendste Zielgruppe zu gelangen, habe ich eine bekannte

<sup>40</sup> Alle interviewten Mitarbeiterinnen des Kindergartens waren weiblich und alle interviewten Elternteile Mütter, daher wurden die Elternteile durch Nationalität (bzw. Migrationshintergrund) und das Wort „Mutter“ gekennzeichnet und es wurde ausschließlich die weibliche Genderform verwendet.

<sup>41</sup> Bei den Interviews zweier türkischen Mütter, die im Privatbereich stattfanden, wurde bei einer Mutter nur teilweise und bei der anderen zur Gänze die Hilfe einer Dolmetscherin in Anspruch genommen.

<sup>42</sup> Nur die Eltern des rumänischen Kindes konnten nicht befragt werden, weil das Kind meistens von den älteren Geschwistern in den Kindergarten gebracht und von dort abgeholt wird.

<sup>43</sup> Diese Mutter wirkte eher unsicher, zurückhaltend und nicht wirklich gesprächig. Aus dem Interview konnte herausgefiltert werden, dass auch das Interesse der Mutter am Geschehen im KG begrenzt ist: ob das an unzureichenden Deutschkenntnissen oder der Unsicherheit gegenüber der österreichischen Kultur liegt, konnte leider nicht festgestellt werden. Wenn das gesamte Interview angeschaut wird, fällt sofort auf, dass meine Passagen als Interviewerin viel größer sind als die Passagen der Mutter, weil ihre Antworten sich öfter auf kurze Sätze wie „ach so“, „ja“, „nein“, „ich weiß nicht“ beschränkt haben.

türkische Frau gebeten, mir Zugang zu den Eltern zu verschaffen, deren Kinder im Fallkindergarten betreut werden und besonders die Hilfe der IKM in Anspruch nehmen. Es wurde auch vorgenommen, diesmal die Interviews nicht im Kindergartengebäude, sondern in einer vertraulichen Umgebung und mit einer Dolmetscherin durchzuführen, um den befragten Eltern das Gefühl der Sicherheit und des Verständnisses zu vermitteln. Nur dank dieser zwei zusätzlichen Interviews mit den türkischen Müttern haben sich einige Aspekte herauskristallisiert, die besonders mit dem Einsatz der IKM und der Arbeit mit den Eltern verbunden sind und die bei der Datenauswertung im nächsten Kapitel präsentiert werden.

Die tatsächliche Beobachtung fand wie geplant in der ersten Juniwoche vom 03.-06.06.2013 statt. Es wurde an vier Tagen beobachtet, an denen unterschiedliche sprachbezogene Maßnahmen unter die Lupe genommen wurden. In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Daten der Beobachtung zusammengefasst:

**Tabelle 5: Daten der Beobachtung im Fallkindergarten**

Datum	Anzahl der anwesenden Kinder	Beobachtungsräume	Sprachbezogene Aktivitäten	Anmerkungen
03.06.2013	22	Gruppenraum der ersten Gruppe, Bewegungsraum	Slowakischunterricht und KG-Alltag	An diesem Tag war die ständige KG-Pädagogin abwesend, statt ihr war eine Hausspringerin da.
04.06.2013	19	Gruppenraum der ersten Gruppe, Bewegungsraum	Englischunterricht und KG-Alltag	
05.06.2013	19	Gruppenraum der ersten Gruppe, Bewegungsraum	KG-Alltag	Da an diesem Tag keine speziellen sprachbezogenen Aktivitäten stattfanden, wurde die Zeit sowohl für die Beobachtung als auch für die Befragung des KG-Personals und die Einschätzung der Deutschbeherrschung genutzt.
06.06.2013	18	Gruppenräume aller drei Gruppen nacheinander	Arbeit der IKM, KG-Alltag	Die IKM kam mit einer Praktikantin. Der Einsatz der IKM erfolgte in allen drei Gruppen, daher wurde auch die Beobachtung in jeder Gruppe durchgeführt. Pro Gruppe gab es ca. eine Stunde Zeit.

### 7.3. Datenerfassung und Datenkodierung

Je nach Erhebungsmethode kamen auch unterschiedliche Datenerfassungstechniken zum Einsatz. So wurden alle Interviews mit einem digitalen Diktiergerät zuerst aufgenommen, danach transkribiert (vgl. Kapitel 6.2.3.) und

anschließend wurden entsprechende Kategorien hinzugefügt. Zum Schluss wurden die Ergebnisse bei der Datenauswertung präsentiert, indem kurze Zitate zu der Beantwortung der gestellten Fragen herangezogen wurden.

Die Analyse des Kindergartenkonzeptes erfolgte durch die Eintragung des Vorhandenseins (ja □) oder nicht Vorhandenseins (nein □) eines Merkmals im Analysenraster. Die Ergebnisse dieser Dokumentenanalyse wurden im Kapitel 8.2. zusammengefasst.

Während jeder Beobachtung wurden ständig Notizen gemacht, die anschließend im Beobachtungsprotokoll nach bestimmten Items eingetragen wurden. Die Daten, die nicht beobachtet werden konnten, wurden den durchgeführten Interviews entnommen und auch in die Bewertungsbögen<sup>44</sup> eingetragen. Anschließend wurden die Ergebnisse auf dem Bewertungsblatt<sup>45</sup> unter den entsprechenden Bereichen *Deutschförderung* und *Mehrsprachigkeitsförderung* zusammengefasst.

Um die Anonymität der gewonnenen Daten zu gewährleisten, bekam der Fallkindergaren in erster Linie den fiktiven Namen „Kinderwelt“. Bei der Präsentation der Informationen, die durch die Befragung der Eltern und des Kindergartenpersonals gewonnen wurden, wurden keine Namen, sondern nur die jeweilige Erstsprache des Elternteiles bzw. die Funktion der Kindergartenmitarbeiterinnen eingetragen. Die Funktionen der Expertinnen und die Erstsprachen der befragten Mütter wurden mit Abkürzungen chiffriert. So bekamen die Informantinnen folgende Abkürzungen (vgl. Tabelle 4, S.48): Kindergartenleiterin - KGL, Kindergartenpädagogin – KGP, Kindergartenbetreuerin – KGB, Slowakischlehrerin – SL, Englischlehrerin – EL, Interkulturelle Mitarbeiterin – IKM, österreichische Mutter – ÖM, italienisch-mazedonische Mutter – IMM, bosnische Mutter – BM, slowakische Mutter – SM, ungarische Mutter – UM. Die drei türkischen Mütter, die interviewt wurden bekamen jeweils einen Kode: 1TM – für die erste türkische Mutter; 2TM – für die zweite türkische Mutter und 3TM – für die dritte türkische Mutter, A – Anna, ich die Interviewerin.

Die Vornamen einiger Kinder wurden aus Anonymitätsgründen geändert, obwohl die Herkunftsländer dieser Kinder bzw. ihrer Eltern bei der Verteilung der fiktiven Namen berücksichtigt wurden. Das Alter jedes Kindes zum Untersuchungszeitpunkt wurde mit Doppelpunkt eingetragen, dabei bezeichnet die erste Zahl die vollen Lebensjahre und die zweite Zahl die vollen Monate (z.B. 4:7 – vier Jahre und sieben Monate alt).

---

<sup>44</sup> Die Bewertungsbögen wurden gleich wie die Beobachtungsbögen von Sobczak-Filipczak (2013) übernommen und für die vorliegende Arbeit angepasst (vgl. Kapitel 6.2.4.).

<sup>45</sup> Das Bewertungsblatt befindet sich im Anhang.

## 8. Datenauswertung

Für die Auswertung der Daten wurden Informationen herangezogen, die aus durchgeführten Interviews, Beobachtung und Dokumentenanalyse entstanden sind.

### 8.1. Sprachliches und kulturelles Spektrum im Kindergarten „Kinderwelt“

Im Kindergarten „Kinderwelt“ ist sowohl sprachliche als auch kulturelle Vielfalt zu verzeichnen. Hier sind sieben unterschiedliche Sprachen präsent (vgl. Kapitel 5.3.). 36 von 73 Kindern haben Deutsch als Erstsprache, was die Mehrheit der Einzelsprachenvertretung darstellt. Gleichzeitig haben insgesamt 37 Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch, was mehr als 51% aller Kinder darstellt. Slowakisch ist die zweitverbreitete Sprache im Fallkindergarten, weil das für 20 Kinder die Erstsprache ist. Es gibt elf türkischsprachige Kinder. Ungarisch und Bosnisch sind durch je zwei und Rumänisch und Italienisch durch je eine Sprecherin vertreten. Durch alle die Erstsprachen, die im Kindergarten vorhanden sind, ist auch die kulturelle und religiöse<sup>46</sup> Vielfalt präsent, auf die letzte wird hier nicht näher eingegangen. Zu den Herkunftsländern der Kinder soll nur gesagt werden, dass laut der Kindergartenleiterin das Herkunftsland der Kinder von deren Erstsprachen abgeleitet werden kann, obwohl das nicht immer der Fall sein muss, weil oft Kinder, deren Eltern oder nur ein Elternteil zwar einen Migrationshintergrund haben/hat, in Österreich geboren wurden und die österreichische Staatsbürgerschaft haben, daher könnte auch Österreich für diese Kinder als Herkunftsland fungieren. Oder wenn ein Kind mehr als eine Erstsprache hat, was bei einem Kind auch der Fall war, obwohl vom Kindergarten her dieses Kind immer zu den slowakischsprechenden Kindern zugewiesen wurde<sup>47</sup>. In der beobachteten Gruppe entsprachen aber die Herkunftsländer den Erstsprachen der Kinder. Nur das eine Kind, das zwei Erstsprachen Tschechisch und Deutsch hat, hat die slowakische Staatsbürgerschaft, daher wird es vielleicht auch immer zu den slowakischsprachigen zugeordnet. In dieser Untersuchung geht es aber in erster Linie nicht um das Herkunftsland der Kinder sondern um ihre Erst-, Zweit- und anderen Sprachen und deren Präsenz und Förderung im Kindergarten.

---

<sup>46</sup> Im Kindergartenkonzept wird festgehalten, dass die Mehrzahl der Kinder römisch-katholisch ist, es aber auch Kinder mit evangelischem und islamischem Glauben und ohne Bekenntnis gibt.

<sup>47</sup> So teilte mir die Kindergartenleiterin mit, dass bei einem Kind aus der beobachteten Gruppe Tschechisch und Deutsch als Erstsprachen im Evidenzblatt eingetragen wurden. Gleichzeitig soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass dieses Kind vom Kindergarten her sowohl bei der Zusammenzählung der Erstsprachen als auch bei der Sprachenzugehörigkeit immer zu den slowakischsprachigen zugerechnet wird. Das wird auch in dieser Arbeit so belassen, um die Übereinstimmung mit den Daten aus dem Kindergarten zu erreichen, obwohl ich das als Verfälschung der Daten betrachte. Leider weiß ich nicht, ob das nicht bei mehreren Kindern auch aus anderen Gruppen der Fall ist, weil solche Daten von den Evidenzblättern nur für die betroffene Gruppe an mich weitergegeben wurden.

## 8.2. Pädagogisches Konzept des Kindergartens

Für die Analyse des pädagogischen Kindergartenkonzepts wurde ein Raster entwickelt, um herauszufinden, welche Bereiche der Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen aus den Bildungsplänen im pädagogischen Konzept übernommen wurden und in diesem schriftlich festgelegt wurden (vgl. Kapitel 6.2.2.). Das Konzept ist auf 19 A4 Seiten festgeschrieben und beinhaltet folgende Bereiche<sup>48</sup>:

- ✓ Geschichte, Lage, Adresse;
- ✓ Kindergartenerhalter, Öffnungszeiten, Anmeldung;
- ✓ Bedarfserhebung, Sommerbetreuung, Kosten;
- ✓ Personalstand;
- ✓ Bauliche und räumliche Situation;
- ✓ Altersstruktur der Gruppen;
- ✓ Anzahl der Kinder, Religion, Kooperation;
- ✓ Raumstruktur und Ausstattung;
- ✓ Organisatorisches/Allgemeines (Regeln für Haus und Garten, Gruppenregeln);
- ✓ Zusammenarbeit mit den Eltern;
- ✓ Essen und Getränke;
- ✓ Bild vom Kind;
- ✓ Pädagogische Schwerpunkte:
  - Emotionale und soziale Entwicklung;
  - Ethik und Gesellschaft;
  - Sprache und Kommunikation;
  - Bewegung;
  - Gestaltung und Ästhetik;
  - Natur und Technik.

Wie man sieht, entsprechen besonders die letzten sechs Unterpunkte im Bereich der pädagogischen Schwerpunkte denjenigen aus dem *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* (vgl. Kapitel 3.2.3.).

An dieser Stelle soll das Konzept näher betrachtet werden und anhand des Rasters beurteilt werden. Das Raster<sup>49</sup> beinhaltet zehn Fragen, die mit dem Bereich Deutsch- und Mehrsprachigkeitsförderung verbunden sind. Im Raster werden das Vorhandensein oder nicht Vorhandensein in schriftlicher Form eines Aspektes im Kindergartenkonzept markiert und notwendige Anmerkungen hinzugefügt. Die Zusammenfassung der Ergebnisse wird im Folgenden dargestellt.

---

<sup>48</sup> Im Konzept gibt es keine Seitennummerierung. Jeder einzelne Bereich wird einfach auf einer neuen Seite abgedruckt. Das ist absichtlich so gestaltet, damit die Möglichkeit besteht, jederzeit etwas hinzuzufügen oder rauszunehmen.

<sup>49</sup> Das vollständige Raster befindet sich im Anhang.

Unser Ziel ist es, Sprache als Mittel des Ausdrucks anzuwenden. Der Kindergartenalltag ist voll mit Möglichkeiten, seine Erlebnisse zu erzählen, Gefühle auszudrücken, den Wortschatz zu erweitern, durch rhythmisches Sprechen und Singen die Sprachentwicklung zu fördern, aber auch mit Hilfe von Gebärden und Piktogrammen die Kommunikation zu unterstützen. Ebenso möchten wir die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache gerecht fördern. Die Kinder haben die Möglichkeit miteinander in ihrer Muttersprache zu sprechen. Dies ist wichtig, da erst eine andere Sprache erfolgreich gelernt werden kann, wenn die Muttersprache in Wortschatz und Grammatik gefestigt ist. Intensives Beschäftigen durch die Pädagogen und Betreuerinnen ermöglicht den Kindern ebenso die deutsche Sprache zu lernen. (...). Ebenso ist das Miteinanderspielen der Kinder mit verschiedener Muttersprache sehr wichtig. Da es öfters passiert, dass zwei Kinder mit unterschiedlicher Sprache miteinander spielen, wird auch so die deutsche Sprache geübt, denn diese Kinder bemühen sich Deutsch miteinander zu sprechen.

Mit diesem Auszug aus dem Kindergartenkonzept aus dem Bereich der Sprache und Kommunikation konnten einige Maßnahmen im Raster als vorhanden markiert werden. Dazu gehören: Förderung der Mehrsprachigkeit und DaZ-Förderung, aber auch die Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder. Der letzte Aspekt der Wertschätzung wird auch im Bereich der Gruppenregeln durch die Worte „Wertschätzung des anderen“ ausgedrückt, obwohl hier mehr eine allgemeine Wertschätzung eines Individuums und nicht gezielt dessen Sprachen gemeint sind. Die nächste Frage, ob die Erstsprachen der Kinder in Bereichen der Bewegung und Gesundheit, ästhetische und künstlerische Kultur, Entwicklung des Erkenntnisvermögens berücksichtigt bzw. gefördert und im Konzept erwähnt werden, wurde mit „nein“ beantwortet, weil darüber keine schriftliche Erwähnung im Konzept vorliegt. Gleichzeitig ist auch keine Vorliebe zu einer bestimmten Sprache im Konzept sichtbar, obwohl das Konzept selbst, trotz der großen Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, nur in der deutschen Sprache vorhanden ist.

Kurze Erwähnungen über das Fremdsprachenlernen (Englisch und Slowakisch) und den Einsatz von IKM und SOKI<sup>50</sup> sind im Bereich „Kooperation“ schriftlich festgehalten, obwohl keinerlei Erklärungen über die Ziele dieser Maßnahmen vorhanden sind. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird zwar im gleichnamigen Bereich separat zur Sprache gebracht, es werden aber ausschließlich organisatorische Fragen wie Elternabende oder Kindermahlzeiten angesprochen. Das einzige, was aus diesem Bereich extra erwähnt werden kann, ist, dass mit den Eltern gemeinsame Feste wie Laternen- oder Sommerfest<sup>51</sup> gefeiert werden, diese aber mit DaZ oder mehrsprachigkeitsfördernden Maßnahmen nichts zu tun haben und auch kulturelle Vielfalt dabei nicht wirklich berücksichtigt wird.

---

<sup>50</sup> SOKI ist eine Sonderkinderpädagogin, die sich einmal pro Woche immer donnerstags mit den Vorschulkindern beschäftigt, die sich aber wegen Zeitmangel nicht bereit erklärte, ein Interview zu geben, um von ihrer Arbeit zu berichten.

<sup>51</sup> Zu diesen Festen wird nur gesagt, dass das erste in der Kirche stattfindet und mit einer Agape im Kindergarten fortgesetzt wird, und das zweite mit der Verabschiedung der Vorschulkinder kombiniert wird. Es werden keine Feste anderer Religionen oder Kulturen im Kindergartenkonzept erwähnt oder gefeiert, worauf auch die Kindergartenleiterin von mir extra angesprochen wurde.

Auch die Fortbildung des Kindergartenpersonals im Bereich der Mehrsprachigkeit ist im Kindergartenkonzept nicht verankert und erwähnt, obwohl diese laut Kindergartenleiterin schon stattfindet, wenn vom Land freie Plätze angeboten werden.

Der Punkt „Religion“ ist im KG-Konzept schriftlich festgehalten. Es werden drei im Kindergarten vertretenen Glauben genannt: der römisch-katholische, evangelische und islamische. Es wird auch darauf hingewiesen, dass es im Kindergarten auch Kinder ohne Bekenntnis gibt. Die Erwähnung der Religionen wurde hier gezielt gemacht, weil anhand dieser kulturelle Vielfalt berücksichtigt wird. Auch im Bereich „Ethik und Gesellschaft“ wird darüber gesprochen, dass „[d]urch religiöse Rituale, sowie Feste und Feiern im Jahreskreis (...) die Grundhaltungen zusätzlich gefördert [werden]“. Obwohl an dieser Stelle darauf hingewiesen werden soll, dass nur katholische Feste wie Weihnachten oder Ostern gefeiert werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass das pädagogische Kindergartenkonzept zwar nicht direkt, aber trotzdem einige wesentliche Punkte der Mehrsprachigkeitsförderung erwähnt aber keine Aufmerksamkeit und viel zu wenig Beschreibung deren Ausführung schenkt. Großteils beschäftigt sich das Konzept mit den organisatorischen, aber nicht pädagogischen Belangen. Nachdem die *Bildungsrahmenpläne für elementare Bildungseinrichtungen* (vgl. Kapitel 3.2.) herausgegeben wurden und die sprachliche Förderung in einem von denen sogar separat behandelt wurde, habe ich mir mehr Einsatz bzw. Widerspiegelung dieser Bildungspläne im pädagogischen Kindergartenkonzept erwartet.

### **8.3. Deutschbeherrschung und Förderung von DaZ**

Wie bereits im Kapitel 5.3. erwähnt, wurde die Deutschbeherrschung der Kinder in der beobachteten Gruppe von der Kindergartenpädagogin eingeschätzt. Dazu wurde die Einschätzungsskala mit fünf Balken herangezogen. Da es um eine subjektive Einschätzung geht, beinhalten die Balken keine Bereiche „sehr gut“ oder „sehr schlecht“ und sind eher mit Durchschnittswerten ausgestattet. Laut der Kindergartenpädagogin spricht nur ein Kind überdurchschnittlich Deutsch. Bei 13 Kindern wird die Deutschbeherrschung als durchschnittlich und bei acht Kindern als unterdurchschnittlich eingeschätzt. Bei weiteren drei Kindern liegen Deutschkenntnisse im Bereich zwischen durchschnittlich und unterdurchschnittlich vor, obwohl bei einem dieser Kinder ein Sprachfehler vorliegt (vgl. Kapitel 5.3.). Nähere Informationen zur Deutschbeherrschung können folgender Tabelle entnommen werden:

**Tabelle 6: Deutschbeherrschung der Kinder und Arbeit mit IKM**

	Name	A	Erstsprache	IKM	DB	Deutschbeherrschung
1.	Thomas	6:7	Slowakisch		3	Vorschulkind.
2.	Atila	5:7	Türkisch	X	4	Er war nur einige Monate im KG, und seit Dezember ist er angeblich in der Türkei. Wurde von der IKM betreut.
3.	Sara	6:4	Slowakisch		3	Vorschulkind.
4.	Mathias	6:4	Deutsch		3	Vorschulkind.
5.	Simon	6:4	Slowakisch		3	Vorschulkind.
6.	Tugba	6:0	Türkisch			Vorschulkind. Keine Probleme mit dem Deutschen und es wird nicht von der IKM betreut.
7.	Elvis	5:10	Bosnisch		4	Vorschulkind.
8.	David	5:9	Deutsch		2	Das einzige Kind, das nach der Einschätzung der Pädagogin Deutsch überdurchschnittlich beherrscht. Ist kein Vorschulkind.
9.	Thomas	5:7	Slowakisch		3-4	Spricht gern Slowakisch im KG und steckt damit andere slowakische Kinder an.
10.	Sven	5:3	Deutsch		3	
11.	Nina	4:11	Slowakisch		3-4	
12.	Murat	4:10	Türkisch	X	4	Ein sehr ruhiges Kind, spricht allgemein sehr wenig auch zu Hause, wird von der IKM betreut.
13.	Markus	4:9	Slowakisch		4	
14.	Alexander	4:7	Deutsch		3	
15.	Stefan	4:7	Deutsch		3	Hat einen Sprachfehler: beim Sprechen wird alles verwischt. Den Eltern wurde ein Besuch beim Logopäden empfohlen.
16.	Laureen	4:6	Deutsch		3	
17.	Efecan	4: 1	Türkisch		4	Im Vergleich zu anderen türkischen Kindern spricht er gut Deutsch von Anfang an, obwohl er doch schwer zu verstehen ist.
18.	Angelina	3: 11	Deutsch		3	
19.	Maximilian	3:9	Deutsch		3-4	Hat einen Sprachfehler und ist sehr schwer zu verstehen.
20.	Adam	3:9	Tschechisch/Deutsch		3	Wächst in einer zweisprachigen Familie auf. Wurde von der KGL den slowakischen Kindern zugeordnet.
21.	Chiara	3:9	Slowakisch		4	Zwillingschwestern. Beide können zwar Deutsch, spielen aber am liebsten miteinander und sprechen dabei immer Slowakisch.
22.	Sarah	3:9	Slowakisch			
23.	Celine	3:8	Deutsch		3	Spricht allgemein sehr wenig, auch zu Hause.
24.	Tobias	3:4	Italienisch		4	Konnte von Anfang an gut Deutsch. Laut der Mutter kann er wehr wenig Deutsch, zeigt aber riesiges Interesse an der deutschen Sprache
25.	Martin	3:3	Deutsch		3	

Legende: A – Alter, IKM – Arbeit mit Interkulturellen MitarbeiterIn, DB – Deutschbeherrschung (nach der Einschätzung der KG-Pädagoginnen): 1 – deutlich überdurchschnittlich, 2 – überdurchschnittlich, 3 – durchschnittlich, 4 – unterdurchschnittlich, a – altersgemäß (in Bezug auf die jüngsten Kinder).

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, beherrschen neun Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, durchschnittlich Deutsch, eines überdurchschnittlich und eines, das einen Sprachfehler hat, liegt bei der Deutschbeherrschung im Bereich zwischen durchschnittlich und unterdurchschnittlich. Von Kindern, die eine andere Erstsprache als

Deutsch haben, beherrschen vier Kinder durchschnittlich Deutsch, zwei zwischen durchschnittlich und unterdurchschnittlich und acht eher unterdurchschnittlich. Von sieben Vorschulkindern beherrschen fünf durchschnittlich Deutsch und zwei unterdurchschnittlich, obwohl eines davon zurück in die Heimat zurückgekehrt ist und höchstwahrscheinlich in Österreich nicht in die Schule gehen wird, und das andere erst Ende August seinen 6. Geburtstag feiern wird, daher im Vergleich zu anderen Vorschulkindern um einige Monate jünger ist.

Einige interviewte Eltern sprachen ihre Meinung zu der Deutschbeherrschung ihrer Kinder und auch Wünsche zur Deutschförderung aus.

UM: Ich weiß leider selber nicht, wie im Kindergarten Deutsch gelehrt und gefördert wird. Aber die Kinder lernen sicher schon Deutsch in dem, dass die Pädagoginnen mit den Kindern spielen und mit denen Deutsch sprechen. Ich weiß nicht, wie man das auswerten kann, ob das gut oder schlecht gemacht wird...

Ich fragte die erste türkische Mutter über die Deutschkenntnisse ihres Sohnes. Sie antwortete:

1TM: Nicht gut, er versteht manche Wörter, aber wenn ich 5 Wörter rede, versteht er nur zwei Wörter oder eines oder überhaupt keine.

Über diese Mutter und ihr Sohn soll gesagt werden, dass sie mit ihrem Kind oft Deutsch spricht, weil der Vater gar kein Deutsch kann und sie selbst die Schule schon in Österreich gemacht hat und auch akzentfrei Deutsch spricht. Das Kind wird von der IKM betreut.

Die Slowakische Mutter sprach den Wunsch über noch gezieltere Förderung des Deutschen als Zweitsprache aus:

SM: Ja, also einfach mehr mit dem Kind Deutsch sprechen und auch ihm irgendwie erklären, das ist ein Apfel, und ein Apfel malen, dann kennen sich die Kinder schon aus, was ein Apfel ist.

Am Ende des Interviews setzte dieselbe Mutter das Thema Deutschförderung fort:

SM: Im Deutsch wird alles gut gemacht, finde ich. Die Kindergärtnerinnen reden mit den Kindern Deutsch. Ich will in diesem Bereich nicht mehr, ist ausreichend. Außer, für die slowakischen Kinder, mit denen könnte man sich vielleicht mehr auf Deutsch unterhalten. Oder irgendwie etwas beibringen, lernen, zeigen, das Wort und was dazu gehört.

In dieser Passage ist ein Widerspruch ersichtlich: auf der einen Seite sagt die Mutter, dass sie mit der Deutschförderung im Kindergarten doch zufrieden ist und diese ausreichend findet, auf der anderen Seite würde sie sich trotzdem, besonders für die slowakischen Kinder, mehr Deutschförderung wünschen.

An dieser Stelle soll noch ein Auszug aus dem Gespräch mit der Kindergartenpädagogin dargestellt werden, in dem es über Deutscheinschätzung anhand der

Portfoliobeobachtungen und die persönliche Meinung der KGP über Deutschbeherrschung in ihrer Gruppe<sup>52</sup> geht.

KGP: (...). Da ich in meiner Gruppe speziell nicht viele Probleme mit der Zweitsprache habe, wenn die Zweitsprache Deutsch ist, weil auch teilweise von zu Hause aus, viel Deutsch gesprochen wird... Also, die Kinder kommen in den KG und verstehen mich. Da ist die Elternarbeit sehr gut.

A: (...) *Machen Sie selbst diese Portfoliobeobachtungen für die Kinder aus Ihrer Gruppe? Die KG-Leiterin hat mir da den Beobachtungsbogen für die Sprachenentwicklung mitgegeben...*

KGP: Ja, das machen wir einmal im Jahr.

A: *Ok, und werden dann die Ergebnisse den Eltern präsentiert nur wenn sie sich das wünschen? Oder ist das nur für sie?*

KGP: Eigentlich ist das eher für uns, aber wenn die Eltern den Wunsch aussagen, sollte man ihnen den Einblick gewähren.

A: *Aber das ist für Sie um...*

KGP: um ganz einfach altersentsprechend zu beobachten und zu sehen, wo ich das Kind noch fördern kann, wo es super ist, und wo es durch diese tolle Sachen, die es schon kann man noch die Defizite fördern kann.

A: *Und für die Schule, werden die Vorschulkinder, die Deutsch als Zweitsprache haben, noch gezielter gefördert?*

KGP: Ich muss sagen, ich habe jetzt fünf Vorschulkinder, davon ist ein Kind mit Erstsprache Rumänisch, wo aber zu Hause sehr viel Deutsch gesprochen wird, und das Kind absolut kein Problem hat und auch grammatikalisch völlig in Ordnung ist, also da sehe ich gar kein Problem. Die kam aber auch schon so in den KG, da hat sie uns schon verstanden.

A: *Aber nur das Verstehen reicht für die Schule auch nicht?*

KGP: Natürlich nicht, natürlich. Aber sie spricht fast perfekt Deutsch, also... Wenn ich z.B. die Lernstätte anbiete für die Vorschulkinder, und ich erkläre die Stationen, sind meistens sechs bis acht Stationen, und ich erkläre sie, ist sie eine der ersten, die mit den Stationen fertig ist, und sie genau versteht, was erwünscht ist, und wie die Aufgabenstellung ist. Von dem her, sehe ich heute keine großen Probleme.

Aus dem Gespräch geht hervor, dass viele Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben, von zu Hause aus bereits mit dem Deutschen konfrontiert werden und Deutsch gebrauchen, daher, laut der KGP, keine große Probleme haben.

Im Gespräch mit der Kindergartenleiterin, die auch gleichzeitig als Kindergartenpädagogin in der beobachteten Gruppe fungiert, wurde die gezielte Förderung des Deutschen auch gesondert angesprochen.

---

<sup>52</sup> Die befragte KGP leitet die zweite Gruppe im Fallkindergarten und ist auch die Stellvertreterin der Kindergartenleiterin. Die zweite Gruppe hat insgesamt 24 Kinder: zwölf davon haben Deutsch als Erstsprache und die anderen zwölf - Deutsch als Zweitsprache (vgl. Kapitel 5.3.). Möglicherweise gibt es in dieser Gruppe weniger Probleme mit der deutschen Sprache als in der ersten Gruppe, weil die Hälfte der Kinder hier Deutsch als Erstsprache haben. Bosnisch, Ungarisch und Rumänisch sind nur einzeln vertreten, Türkisch ist durch vier und Slowakisch durch fünf Sprecher vertreten. Als logische Schlussfolgerung kann vermutet werden, dass sich mindestens 15 Kinder ausschließlich anhand der deutschen Sprache in der Gruppe verständigen müssen.

*A: Und werden Kinder mit DaZ, die nach den durchgeführten Sprachstandserhebungen Defizite im Deutschen aufweisen, gezielt gefördert und wenn ja, wie?*

KGL: Wir versuchen die Kinder immer gezielt zu fördern, ich sage mal mehr geht gar nicht. Es ist eigentlich so, dass ich merke, es geht eigentlich um das Gesamt, um die gesamte Gruppe, ich sag da geht es um das eine Kind... Aber wenn ich sehe, dass die gesamte Gruppe ganz schlecht in Slowakisch ist, oder so, dann könnte ich versuchen eine slowakische IKM anzufordern. Das wäre möglich. Die Anforderung liegt in meiner Hand, aber ob ich das bekomme liegt beim Land.

*A: Also, es ist dann eine Geldfrage. Ok. Werden Kinder, die im Vorschulalter (verpflichtendes Jahr) den KG besuchen und noch Sprachdefizite im Deutschen aufweisen, auch extra gefördert, damit sie auf die Schule extra vorbereitet werden?*

KGL: Nein, weil das liegt nicht in unserem... also, unser pädagogisches Konzept, was wir vom Land vorgegeben haben, heißt, dass wir eigentlich die Kinder immer fördern. Wenn ich auf Deutsch gehe, also, dass wir die Kinder immer fördern, weil wir mit ihnen spielen, mit ihnen basteln, immer mit ihnen sprechen und das ist die Förderung. Also, wir setzen uns nicht schulisch hin, dass wir sagen, ok, sprich mir das jetzt nach, oder tu das da. Das sollen wir überhaupt nicht machen.

*A: Aber gemeint wurde auch nicht, dass sie dann direkt sagen: ok, sag mir das so richtig auf Deutsch, sondern ob für die Vorschulkinder irgendwelche andere Aktivitäten zusätzlich durchgeführt werden, die sich auf Sprachen, auf Deutsch beziehen?*

KGL: Also, wir machen, teilweise, aber das machen wir auch mehr oder weniger freiwillig, meine zwei Kolleginnen und ich, Lehrwerkstätten für die Vorschulkinder. Das machen wir 14-tägig bis einmal im Monat, zu einem Thema, da sind wir dann nur die Vorschulkinder zusammen und machen zu einem Thema verschiedene Sachen, wo eben auch Sprache dabei ist. Mathematisch genauso dabei ist, wie Sprache, aber das ist dann.

Aus diesem Gesprächsauszug kann erschlossen werden, dass die Deutschförderung im Kindergartenalltag ständig präsent ist, dadurch, dass das Kindergartenpersonal mit den Kindern ausschließlich Deutsch spricht. Während der Beobachtung konnte auch beobachtet werden, dass den Kindern deutschsprachige Bücher vorgelesen wurden, Tischspiele auf Deutsch gespielt wurden, deutsche Kinderlieder gesungen wurden. Kindergartenpädagoginnen können sich keine weitere Spezialförderung des Deutschen als Zweitsprache vorstellen, obwohl einige Eltern der Meinung sind, dass es ein bisschen mehr sein könnte. So hat z.B. die italienisch-mazedonische Mutter folgendes über die Deutschförderung im Kindergarten gesagt:

IMM: Ja, ich möchte gerne, jetzt so am Anfang, dass jemand für die Kinder, die nicht gut Deutsch sprechen da ist. Ok, da sind die zwei Tanten für alle Kinder, aber eine extra, die für die ausländische Kinder da ist und denen hilft schneller und leichter Deutsch zu lernen. Damit diese Person die Kinder untereinander mischt und diesen Deutsch beibringt. Mein Sohn hat jetzt große Lust Deutsch zu lernen. Und er fragt immer, wie heißt das auf Deutsch und wie heißt dieses auf Deutsch? Ja, und er erzählt mir, dass die Tanten auf Deutsch reden. Ich habe gesehen, dass es ihm gefällt. Aber es wäre schön, wenn es eine Tante geben würde, die natürlich nicht nur hinter meinem Sohn ist, weil er nicht der einzige ist, aber dass diese Person sich meistens mit den Kindern beschäftigt, die nicht so gut Deutsch sprechen und denen z.B. auch 10 Mal: „Das ist ein Apfel, A-P-F-E-L“ wiederholt, wenn das notwendig ist. Das wäre gut. Die Kinder werden spielen und gleichzeitig Deutsch lernen, sie werden größer und noch sprechen sie nicht so gut und dann sollen sie in die Schule. Und ich will, dass mein Sohn im siebten Jahr super spricht, alles gelernt hat, damit er gut in der Schule ist. Weil ich ihm leider nicht helfen kann, weil ich selbst nicht so gut Deutsch kann. (...).

A: Also, eine externe Person für die Deutschförderung.

IMM: Ja, das wäre super für die Kinder, für die ausländische Kinder. Auch z.B. die Kinder, die Österreicher sind, die Deutsch sprechen. Das sind viele Eltern, die nicht gut Deutsch sprechen, oder die Österreichisch sprechen (*Anm.: ich glaube hier wurde eher Dialekt bzw. die Umgangssprache gemeint*), und Deutsch (*Anm.: hier wurde sicherlich das Hochdeutsch gemeint*), gar nicht können, weil sie nicht in der Schule gelernt haben, daher wäre das auch für sie gut.

Daraus folgt, dass die DaZ-Förderung vorhanden ist und auf verschiedene Art und Weise im Kindergarten erfolgt, aber einige Eltern diese als nicht ausreichend finden, obwohl laut dem Kindergartenpersonal es gar nicht mehr sein kann.

#### **8.4. Frühes Fremdsprachenlernen**

Wie bereits im Kapitel 4.1.3. erwähnt, werden im Kindergarten „Kinderwelt“ Englisch und Slowakisch je einmal pro Woche für je eine Stunde pro Gruppe auf spielerische Art und Weise den Kindern beigebracht. Wie dieses Angebot aussieht und von Eltern und Kindern angenommen wird, wird in weiteren Unterkapiteln näher beschrieben. Neben bereits erwähnten Fremdsprachen wurden alle Eltern während der Interviews auch über Wünsche und Anregung zum Fremdsprachenlernen im Kindergarten befragt. Folgende Frage wurde an alle Eltern gestellt: *Würden Sie sich wünschen, dass Ihr Kind eine weitere/ eine andere Fremdsprache im KG auf spielerische Art und Weise lernt? Wenn ja, welche?*

Alle drei türkischen Mütter haben die Frage mit „nein“ beantwortet, weil sie für ein kleines Kind, das insgesamt vier Sprachen im Kindergartenalter lernt, das mehr als ausreichend finden. Die Antworten dieser Mütter kann man unter der Antwort einer der Mütter zusammenfassen, weil alle Antworten fast identisch waren:

3TM: Derzeit reichen Deutsch, Englisch, Slowakisch und Türkisch. Das Kind ist noch klein und es ist besser, es lernt zuerst mal diese Sprachen. Von Grammatik her ist es auch schwierig. Türkisch, Deutsch, Englisch – das sind alle unterschiedlichen Sprachen, und das ist besser, dass alles langsam mit der Zeit gelernt wird. Weil in der Schule noch Französisch dazu kommt.

Die bosnische Mutter wäre schon dafür, dass auch weitere Fremdsprachen spielerisch angeboten werden, solange es dem Kind Spaß macht:

BM: Solange das wirklich auf spielerische Art und Weise ist, ist das mir vollkommen egal. Wenn es ihm Spaß macht und wenn es ihm nicht zu viel ist, würde ich „ja“ sagen.

BM: Ja, dann das Französische, Französisch oder halt Russisch wird dann in Handelsakademie angeboten und das Kind kann sich dann entscheiden, was es weiter lernen möchte.

Die italienisch-mazedonische Mutter brachte mehrere widersprüchliche Antworten auf die gestellte Frage zu Wort:

IMM: Ja, wieso nicht. Ich denke, dass je mehr Sprachen du kannst, desto besser ist das für dich im Leben, (...) weil du nie weißt, wo dich das Leben bringt. (...). Deswegen sage ich, es ist besser, je mehr Sprachen du sprichst, desto besser ist das für dich. Du kannst nicht immer sagen, dass die englische Sprache die beste ist, oder die deutsche Sprache die beste ist, weil du nie wissen kannst, wofür du und welche Sprache genau brauchen wirst.

Auf weiteres Nachfragen sagte sie dann, dass solange das Erlernen der deutschen Sprache damit nicht negativ beeinflusst wird, würde sie schon zulassen, dass ihr Sohn noch eine zusätzliche Fremdsprache bereits im Kindergarten lernt:

IMM: Ich sage Ihnen, wenn eine neue Sprache, ob das jetzt Slowakisch ist, oder eine andere Sprache, wenn die Sprache mein Kind nicht stört, so dass er dann kein Deutsch lernt, also was er lernen muss, wenn er dann nur dahin denkt, dann würde ich „nein“ sagen, weil für ihn jetzt das Wichtigste ist, dass er Deutsch lernt, weil er die deutsche Sprache in der Schule brauchen wird. Aber wenn ich sehe, dass es kein Problem ist, dass er beides schaffen kann, dann wieso nicht, mir ist das egal.

IMM: Ich würde mir Spanisch<sup>53</sup> wünschen, weil er kein Spanisch lernt, weil wir nicht miteinander Spanisch reden, mit meinem Mann. Und mein Mann würde sich sehr wünschen, dass unser Sohn Spanisch versteht und spricht, aber er hat ihm das nie beigebracht, weil er gesagt hat, dass unser Sohn zuerst die erste Sprache, Italienisch schön lernen soll, sonst spricht er schlecht, und dann irgendwann mal werde ich ihm Spanisch beibringen.

IMM: Aber ich denke, wenn die Kinder noch so klein sind, es ist schön, eine dritte Sprache zu lernen aber nicht zu viele. Also bei drei bleiben wir stehen, solange sie noch so klein sind. Wenn sie dann in die Schule gehen, und wenn sie zwei Sprachen sehr gut sprechen, dann kann man schon mit der dritten und vierten anfangen. Aber zuerst müssen sie eine oder zwei perfekt sprechen.

Die österreichische Mutter antwortete auf die gestellte Frage Folgendes:

ÖM: Eigentlich nicht, Englisch ist das Hauptding, das braucht man immer. Slowakisch halt, weil viele rüberkommen, dass man sie mal versteht, aber sonst... Wenn sie das mal will, ich lege keine Steine im Weg, aber für den Kindergarten, finde ich das schon ausreichend.

Laut der ungarischen Mutter sind drei Sprachen zusätzlich zu der Erstsprache für ihr Kind in diesem Alter mehr als genug. Ihre Antworten stimmen mit den Antworten der türkischen Mütter überein:

UM: Nein, nein. Ich denke, es wird schon zu viel. (...). Meine Tochter lernt jetzt im KG Englisch, Slowakisch, Deutsch und natürlich Ungarisch als Muttersprache zu Hause. Ich glaube 3 Fremdsprachen sind für ein kleines Kind genug. Wenn die Kinder in die Schule gehen, werden sie schon in der ersten Klasse mit dem Englischen konfrontiert.

Die slowakische Mutter, deren Kind im Vergleich zu anderen Kindern nur mit einer einzigen Fremdsprache Englisch, der Zweitsprache Deutsch und der Erstsprache Slowakisch im Kindergarten konfrontiert wird, spricht auch keinen Wunsch für das Erlernen weiteren Sprachen im Kindergarten aus:

SM: Nein, das ist dann genug, glaube ich: Deutsch, Englisch, Slowakisch – genug.

---

<sup>53</sup> Da der Vater halb Italiener halb Argentinier ist und Italienisch und Spanisch spricht, wäre für ihn wünschenswert, dass sein Sohn auch Spanisch lernt, um sich mit den Verwandten väterlicherseits zu verständigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von acht befragten Müttern nur zwei für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen im Kindergarten wären, wenn dieses mit Spaß verbunden wäre und nicht als Störfaktor für das Lernen des Deutschen fungieren würde. Die anderen Mütter waren mit den bereits angebotenen Fremdsprachen Englisch und Slowakisch zufrieden und fanden dieses Angebot für die Kindergartenkinder mehr als ausreichend. Keine der Mütter sprach den Wunsch der Notwendigkeit der Einführung einer zusätzlichen Fremdsprache im Fallkindergarten aus.

#### **8.4.1. Englischunterricht**

Englisch ist eine der gefragtesten Fremdsprachen, die in Niederösterreich bereits im Kindergarten einmal pro Woche auf spielerische Art und Weise unterrichtet wird (vgl. Kapitel 4.1.3.). Im Kindergarten Kinderwelt wird dieser Unterricht in der ersten und dritten Gruppe von einer externen Person durchgeführt. In der zweiten Gruppe macht den Englischunterricht die Kindergartenpädagogin selbst, weil sie einen Spezialkurs dafür abgeschlossen hat. Um so viel wie möglich Informationen über den Englischunterricht zu gewinnen, wurde mir erlaubt, diesen zu beobachten. Im Anschluss führte ich ein kurzes Interview mit der Englischlehrerin<sup>54</sup> durch, die eigentlich auch eine ausgebildete Kindergartenpädagogin und Horterzieherin ist. Sie wurde sowohl zu den organisatorischen Aspekten, die die Englischstunde betreffen, als auch zum Unterrichtsinhalt befragt. Die wichtigsten Passagen werden im Weiteren präsentiert.

*A: Und was wird den Kindern eigentlich unterrichtet, beigebracht?*

EL: Also, wir fangen eigentlich mit ganz normalen Dingen an. Am Anfang lernen wir, wie man sich begrüßen kann, wie man sich ausdrücken kann, wie man heißt. Dann geht es in der Jahreszeit. Wir machen genauso Weihnachten, Traditionen in anderen Ländern, englischsprachigen Ländern, das Wetter lernen wir. Es kommt immer ein gleitender Übergang zum nächsten Thema. So wie jetzt, wir haben die Tiere und lernen aber auch gleichzeitig die Räume, damit die Kinder irgendwie einen Übergang zum neuen Thema haben, damit sie beides lernen, das Gelernte und wieder was Neues. Damit die Wiederholung einfach da ist, ja jede Woche.

*A: Und zeigen die Kinder überhaupt Interesse an der englischen Sprache? Wenn ja, woran erkennt man das?*

EL: Schon. Z.B. Sie haben ein Spiderman in der Hand, dann wird es denen erklärt, dass „Spider“ eigentlich „Spinne“ heißt. Also, das sind eigentlich ganz normale Dinge, die sie einfach an sich haben, und sie verstehen das dann und auch merken sich das. Oder „Cars“, das war auch schon mal ein Thema, weil jeder das kennt und das auch miteinbezogen wurde. Darum wird das immer spannend, weil sie dann verstehen, was sie tagtäglich hören.

---

<sup>54</sup> Wie auch das ganze interne Kindergartenpersonal hat die Englischlehrerin Deutsch als Erstsprache und Englisch als Fremdsprache. Um Englisch im Kindergarten unterrichten zu dürfen, musste sie einen Kurs machen.

A: Ja, Englisch ist sowieso Lingua Franca in Europa und eigentlich auf der ganzen Welt. Was glauben Sie, ist der Einsatz des Englischen bereits im KG eine richtige Entscheidung?

EL: Ja! Ich finde schon, weil die Kinder vielleicht nicht perfekt sprechen können, aber die Aussprache erkennen sie schon, weil das ganz anders klingt wie Deutsch. (...) und dass sie einfach unterscheiden können, der Slowakisch spricht, der Türkisch, der Englisch... . Dass sie das Gefühl dafür haben.

Wie aus dem obigen Beispiel ersichtlich ist, betrachtet die Englischlehrerin den spielerischen Englischunterricht bereits im Kindergarten als ein nützliches Angebot, das auch von den Kindern gern in Anspruch genommen wird und auch Früchte trägt, auch wenn die Kinder natürlich nicht als Englischsprechende aus dem Kindergarten entlassen werden. Auch die befragte Kindergartenpädagogin, die in der eigenen Gruppe ihren Englischunterricht macht, sprach sich für Englisch bereits im Kindergarten aus:

KGP: Ich finde das sehr gut, weil das ganz einfach so ist, dass die Kinder im Kleinkinderalter ganz einfach mehrere Sprachen viel besser aufnehmen und ganz einfach auch die Angst vor anderen Sprachen genommen wird und sie ganz einfach toll lernen. (...). Man merkt einfach, dass die Kinder teilweise schon in Spielen oder Liedern, mit Englisch z.B. konfrontiert werden. (...). Und dass die Kinder ganz einfach die Begriffe schon eingeprägt haben, denen es nicht bewusst war, welche Begriffe es sind, aber sie ganz einfach diese Begriffe schon kennen und damit auch umgehen können.

Die Kindergartenleiterin, die über Ihre persönliche Meinung und Einstellung zum Englischunterricht im Kindergarten befragt wurde, teilte mir folgendes mit:

KGL: Ich sage mal so, wie es jetzt ist, einmal in der Woche eine Stunde ist die Dame da pro Gruppe. (...). Und den Kindern macht das Spaß. Es ist schon so, dass sie die Farben oder ein paar Zahlen auf Englisch können, aber ich, als Mutter (*lacht*) (...). Bringt es nicht wirklich was! Ich sage mal, wenn die Kinder aufnahmefähig seien, und ganz einfach dieses Gespür für die Sprachen haben, lernen sie es einfach im Freigehen, und andere machen das nicht. Also, im Kindergarten eher nicht. Es macht ihnen Spaß, weil das einfach spielerisch ist, weil Spiele gespielt werden, aber... und was denen auch Spaß macht ist, wenn jemand anderer kommt, es ist ganz einfach die Lehrerin, die macht Englisch bei uns, sie ist einmal in der Woche eine Stunde da, die Kinder haben es gern und somit machen sie mit, aber ob sie Deutsch mit denen spricht oder Englisch, das war denen egal. Aber ich mein, es ist natürlich, ein paar Sätze merken sie sich (...).

Wie aus dieser Passage hervorgeht, ist die Kindergartenleiterin gegenüber dem Englischunterricht eher skeptisch eingestellt und findet, dass es nicht wirklich was bringt, außer, dass die Kinder dabei Spaß haben und sich hoffentlich mindestens ein paar Wörter merken. Es wäre aber auch unlogisch, von den Kindern im Kindergarten zu erwarten, dass sie eine Fremdsprache bereits in der ersten Bildungsinstitution perfekt beherrschen. Dieser Unterricht ist eher dafür da, um das Sprachgefühl zu vermitteln und zu zeigen, dass es auf der Welt auch andere Sprachen gibt.

Die Meinungen aller befragten Eltern über den Englischunterricht im Kindergarten sind positiv: d.h. jede einzelne Mutter begrüßt das Beibringen des Englischen im Kindergarten. Fast alle Eltern betrachten Englisch als eine der wichtigsten Sprachen, als

*lingua franca*, und sind der Meinung, dass Englisch auf jeden Fall notwendig ist, und die Kinder diese Sprache auf dem weiteren sowohl Bildungs- als auch Lebensweg brauchen werden. Im Folgenden werden einige Aussagen der Eltern angeführt, die die positive Einstellung gegenüber dem Englischen bereits im Kindergarten zeigen.

Die erste türkische Mutter wusste gar nichts über den Englischunterricht im Kindergarten. Nachdem ich ihr darüber erzählte, war sie zwar zuerst überrascht, zeigte aber gleichzeitig, dass ihr dieses Angebot gefällt:

1TM: Ja, das gefällt mir. (...). Das ist nicht schlecht, wenn er auch andere Sprachen kann.

Die zweite türkische Mutter, deren Kind erst 3 Jahre alt ist und erst seit ein paar Monaten den Kindergarten besucht, sprach ihre Zweifel darüber aus, ob ihr Kind in diesem Alter schon was lernen kann, aber gleichzeitig zeigte sie ihre Vorliebe gegenüber dem Englischen:

2TM: Sicher, sicher! Das ist eine wichtige Sprache, warum nicht. Englisch brauchen wir, wir brauchen das sowieso immer.

Auch die dritte türkische Mutter betrachtet den spielerischen Englischunterricht im Kindergarten als eine gute Idee und ist diesem gegenüber sehr positiv eingestellt.

Die bosnische Mutter teilte mir über ihre Einstellung gegenüber dem Englischunterricht bereits im Kindergarten folgendes mit:

BM: Finde ich nicht schlecht. Da kann er sich ein bisschen vorbereiten (*Anm.: gemeint wurde auf die Schule*). Also, meinem Sohn macht das auf jeden Fall Spaß. Er redet zu Hause mit den Freunden, was er schon gelernt hat, die Farben, die Zahlen. Er macht das z.B. mit einer Freundin zu Hause nebenbei als Spiel. Also, gerne.

A: Also, aus Ihrer Sicht, bleibt da schon was hängen?

BM: Ja, das bleibt, schon, natürlich. Die Farben und Formen kennt er, dann Zahlen und solche Sachen, und das ist von da, vom Kindergarten gekommen.

Die italienisch-mazedonische Mutter findet das Englische überhaupt als die wichtigste Sprache und findet das Erlernen des Englischen bereits im Kindergarten sehr wichtig:

IMM: (...), weil Englisch überall gesprochen wird. Ich spreche viele Sprachen, aber ich habe immer gedacht, dass ich die wichtigste Sprache nicht spreche. Und das ist das Englische! Und für das Kind ist das super. Mein Sohn wird dann Deutsch sprechen, weil er in Österreich lebt, er spricht Italienisch, und wenn er auch Englisch lernt ist das sehr gut.

Die österreichische Mutter teilt diese Meinung auch und nennt das Englische als „Hauptding“, das man immer braucht.

ÖM: Also, ich finde es sehr gut, weil Englisch man nachher für die Zukunft auch braucht und das nicht schlecht ist, wenn die Kinder jetzt bereits das spielerisch lernen. (...). Ich finde schon positiv, dass sie spielerisch Englisch im Kindergarten haben, weil das ihnen nachher hilft, weil in der Schule sie dann weiter machen, daher finde ich das nicht schlecht.

Die slowakische Mutter sieht zwar den Englischunterricht im Kindergarten als eine Superidee, findet aber, dass eine Stunde pro Woche viel zu wenig ist. Gleichzeitig gefällt ihr nicht, dass dieses Angebot auf der freiwilligen Basis erfolgt, d.h. dass die Kinder, die das wollen, kommen und mitmachen. Die anderen Kinder, die in diesem Moment keine Lust dafür haben, dürfen sich währenddessen mit anderen Sachen beschäftigen. Der Wunsch der Mutter wäre, dass dieses Englischangebot einem Schulunterricht gleicht und eine Pflichtstunde für alle Kinder ist, weil laut ihr: „(...) als Kind (...) man am einfachsten eine Sprache [lernt]“.

Die ungarische Mutter findet den Englischunterricht auch toll und die eine Englischstunde pro Woche für die Kinder im Kindergarten mehr als ausreichend. Hier sieht man, wie unterschiedlich die Meinungen der Eltern sein können. Die einen wollen, dass der Kindergarten bereits als Vorstufe für die Schule fungiert und bereits den ersten echten Fremdsprachenunterricht anbietet. Die anderen teilen die Meinung der Pädagoginnen, dass im Kindergarten jede Fremd-, Zweit- oder auch Erstsprache freiwillig und auf spielerische Art und Weise erlernt werden soll.

Resümierend kann festgehalten werden, dass fast alle Eltern mehr als positiv gegenüber dem spielerischen Englischunterricht bereits im Kindergarten eingestellt sind, und auch wie die Englischlehrerin und die Kindergartenpädagogin der Meinung sind, dass dieser auch Früchte tragen wird. Die befragte Kindergartenbetreuerin vertritt auch die Meinung, „(...) dass Englisch wichtig ist, weil mit Englisch man eigentlich überall hin kann und sich überall unterhalten kann, wenn man was braucht, (...) weil das eine internationale Sprache ist“.

#### **8.4.2. Slowakisch als Fremd/ bzw. Erstsprachenunterricht**

Im Kapitel 4.1.3. wurde bereits auf das Lernen der zweiten Fremdsprache Slowakisch im Kindergarten „Kinderwelt“ verwiesen. Diese gilt nicht nur als Fremdsprache, sondern auch als Nachbarsprache, und für 20 Kinder im Fallkindergarten sogar als Erstsprache (vgl. Kapitel 4.1.2. und 5.3.). Wie dieses Sprachangebot hier angenommen wird und welche Meinungen diesbezüglich vertreten sind, wird im Weiteren präsentiert. Als erstes sollen einige organisatorische Aspekte, die den Slowakischunterricht betreffen, genannt werden, die aus dem Gespräch mit der Kindergartenleiterin und Slowakischlehrerin stammen.

SL: Ich komme immer am Montag, für insgesamt vier Stunden in den KG. Die Zeit wird folgendermaßen aufgeteilt: wenn die Kinder nicht rausgehen, dann habe ich immer eine Stunde und 20 Minuten pro Gruppe Zeit. Wenn wir rausgehen, dann habe ich ca. eine Stunde pro Gruppe.

A: *Ich habe mitbekommen, dass die Kinder nach Alter aufgeteilt werden. Zuerst kommen die kleineren Kinder für eine halbe Stunde dran und dann erst die großen?*

SL: Bei jeder Gruppe ist das anders. Aber es gibt mehrere Vorteile, wenn die Kinder nach Alter geteilt werden. Wenn die Kleinen zusammen sind, werden Spiele eher für dieses Alter gemacht, damit alle gleichzeitig alles schaffen und nicht jemand schneller ist und jemand langsamer. Wenn die Gruppe gemischt ist, muss ich die Spiele so ausführen, dass sowohl die Kleinen als auch die Großen mitmachen können, was schwieriger ist.

Zu der Slowakischlehrerin soll gesagt werden, dass sie eigentlich eine Volksschullehrerin für Slowakisch als Erstsprache ist und keine Spezialausbildung für das Unterrichten im Kindergarten gemacht hat. Es findet aber monatlich ein Informationsaustausch zwischen Kolleginnen statt, bei dem unterschiedliche Spiele und Methoden besprochen werden und die gesammelten Erfahrungen ausgetauscht werden. Zum Projekt der Vermittlung der Nachbarsprachen in Niederösterreich (vgl. Kapitel 3.1., 4.1.2. und 4.1.3.) teilt sie folgendes mit:

SL: Dieses Projekt dauert schon 9 Jahre. Aber das wird immer für je zwei Jahre bewilligt und unterstützt, und wir warten immer ab, ob das auch weiter von der EU bewilligt wird. Das aktuelle Projekt wurde wieder für zwei Jahre bewilligt, bis Juni 2014. In jedem Projekt muss immer etwas Neues sein. Und in diesem aktuellen Projekt ist jetzt neu, dass neben uns, der Lehrerinnen, in jeden KG insgesamt drei Mal eine Expertin für die methodischen Sachen kommt, um herauszufinden, wie man eine Fremdsprache den Kindern am besten vermitteln kann, mit welchen Methoden, und was gut ist oder was man anders machen kann. Z.B. sie haben uns gesagt, dass es gut wäre nicht nur einzelne Wörter zu nennen, z.B. jetzt machen wir einen „Krug“ (Slowakisch) „Kreis“ (Deutsch), sondern das Wort in einer ganzen Phrase zu verwenden. Also die ganze Phrase wird zuerst auf Slowakisch gesagt, dann auf Deutsch und dann noch mal auf Slowakisch. Das heißt Hamburgermethode. Also, es werden ganze Sätze gesagt. Dann, nach den Beobachtungen schreiben solche Expertinnen ein Methodikbuch, in dem alle Informationen darüber zusammengefasst werden, wie man verschiedene Fremdsprachen den Kindern am besten vermitteln kann.

Daran soll angeknüpft werden, dass im Jahr 2011 in Rahmen der Projekte EDUCORB<sup>55</sup> und IB-KE<sup>56</sup> (Österreich/ Slowakei und Österreich/ Tschechische Republik) auch ein ähnliches Methodikbuch *„Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung“*<sup>57</sup> vom Amt der niederösterreichischen Landesregierung herausgegeben wurde.

---

<sup>55</sup> Educational Cooperation in the Border Region – das Projekt wird im Rahmen des Programms zur grenzüberschreitenden Kooperation ÖSTERREICH-UNGARN 2007-2013, durch den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung, die NÖ Landesakademie und die Republik Ungarn gefördert. Weitere Informationen über das Projekt können der Homepage <http://www.educorb.eu/index.htm> entnommen werden.

<sup>56</sup> Projekt „Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene“ 2007 – 2013.

<sup>57</sup> Dieses methodische Buch kennen sowohl Kindergartenpädagoginnen als auch Slowakisch- und Englischlehrerinnen. Die Slowakischlehrerin besitzt dieses Buch und arbeitet manchmal damit. Die Kindergartenpädagogin aus der zweiten Gruppe bekam das Buch im Rahmen eines Weiterbildung - Seminars. Die Englischlehrerin hat das Buch zwar gesehen, besitzt es aber nicht, weil sie das angeblich aus der eigenen Tasche zahlen müsste, weshalb sie lieber ihr Material kostenlos aus dem Internet lädt.

Beim Unterricht selbst wurden unterschiedliche Spiele, sowohl ruhige als auch aktive Bewegungsspiele, gemacht, die mit der slowakischen Sprache begleitet wurden. Alle Kinder, die teilnahmen, hatten sichtlich Spaß daran und waren voll begeistert. Die Begeisterung war bereits beim Ankommen der Slowakischlehrerin zu sehen, weil die Kinder sofort zu ihr gerannt sind, als sie erst über die Schwelle kam, und die Begrüßung von Seite einiger Kinder mit Umarmung vollzogen wurde. Die Slowakischlehrerin teilte mir auch mit, dass „(...) die slowakischen Kinder fast immer mit dabei sind“, die anderen, besonders die Kleinen „nach Lust und Laune“, weil diese auch oft mitten im Spiel „das Interesse daran verlieren können“ und nicht weiter mitmachen wollen. Da während des Unterrichts viel Platz für Bewegung notwendig ist, findet dieser im Bewegungssaal gleich neben dem Gruppenraum statt.

Auf die Frage, ob die Kinder, besonders mit einer anderen Erstsprache als Slowakisch, auch das Interesse am Slowakischunterricht zeigen, antwortete die Slowakischlehrerin folgendes:

SL: Ja. Ein Beispiel, aus der letzten Woche. Ich war in einer anderen Gruppe, oben. Und habe zu einem slowakischen Mädchen Vanesska gesagt. Bei uns wird oft Ivanka, Janka usw. gesagt, als Kosenamen. Und da kommt ein anderes Mädchen und sagt zu mir, das ist nicht Vanesska, das ist Vanessa. Dann habe ich erklärt, dass auf Slowakisch man einen Namen so sagen kann, dann ist das schön und liebevoll. Dann fragt mich das Mädchen Kimberly mit Ungarisch als Erstsprache „und wie wird dann mein Name auf Slowakisch liebevoll ausgesprochen“? Kimberlichka! Und die Kinder haben das gemerkt und sagen jetzt immer Vanesska und wir lachen immer. Oder die größeren Kinder merken schon einiges, oder fragen mich, wie sagt man dies oder das auf Slowakisch? Warum hast du gesagt: „kwet“ und nicht „kweti“? Und ich erkläre, weil eine Blume – „kwet“ heißt, und viele Blumen, „kweti“ heißen. Und die merken den Unterschied, dass zum Wortende eine andere Endung dazu kommt, wenn das Mehrzahl ist. Und ob das ein anderes Wort ist oder nicht? Aber sie merken schon die kleinen Unterschiede. Oder sie fragen: Welche Farbe ist das? Ruzhowa, fialowa, oranžowa (*Anm.: aus dem Slowakischen rosa, violett, orange usw.*), aber wenn ich auf etwas anderes zeige, „modry krug“ (*Dt.: blauer Kreis*), dann merken die Kinder, dass zum Schluss ein „y“ kommt und fragen wieso nicht „modra“?

Aus dieser Passage ist klar, dass die Kinder, mit unterschiedlichen Erstsprachen an der slowakischen Sprache Interesse zeigen und allgemein bereits in diesem Alter grammatikalische Unterschiede merken und hinterfragen. Nach dem Unterricht fragte ich David (5:10) mit Deutsch als Erstsprache, ob ihm die Slowakischstunde gefallen hat. Darauf antwortete er: „Ich verstehe nicht wirklich was sie sagen, aber ich mache trotzdem gerne mit, weil das Spaß macht“.

Auch wenn die Kinder den spielerischen Slowakischunterricht genießen und sehr gerne mitmachen, sind einige Eltern diesem gegenüber eher skeptisch eingestellt und finden ihn für die eigenen Kinder unnötig.

2TM: Slowakisch? Für was brauchen wir Slowakisch? (...). Für mich, wir brauchen das nicht, glaube ich. Englisch, ja, wir brauchen überall Englisch auch im Ausland, aber Slowakisch, nein, brauchen wir nicht.

IMM: Also, für hier, vielleicht, es könnte sein, weil hier viele Slowaken leben. Ich brauche es nicht unbedingt für meinen Sohn, weil ich nicht weiß wofür er die slowakische Sprache nutzen könnte. Weil ich glaube, wenn er meine lernt, eine jugoslawische Sprache, würde er sich mit den Slowaken schon verständigen können. Ich glaube mein Sohn braucht kein Slowakisch. Aber für diesen Ort hier, weil er neben der Slowakei ist, ist das für die anderen Kinder nicht schlecht, besonders für die slowakischen selbst.

Die anderen Eltern sind dem Slowakischunterricht bereits im Kindergarten eher positiv eingestellt und begründen ihre Meinung in erster Linie mit der grenznahen Lage zur Slowakei.

ÖM: Ich muss sagen, momentan war es ungewohnt, aber für die Zukunft ist wahrscheinlich nicht schlecht. Durch das, dass jetzt die Grenzen offen sind und viele Slowaken zu uns überkommen, ist eine Zweitsprache wahrscheinlich nicht schlecht, wenn man Slowakisch sprechen kann. (...) es wäre nicht schlecht, wenn man mal Slowakisch versteht oder spricht.

UM: Ich finde das ist auch wichtig, weil wir an der slowakischen Grenze wohnen. Und es ist immer gut, wenn die Kinder mehr Sprachen lernen und eine Nachbarsprache lernen, weil es im KG auch viele slowakische Kinder gibt, die noch nicht gut Deutsch können, und ich finde, dass das auch gut ist. Das ist eine gute Idee vom Land.

Die anderen Eltern sind allgemein offen gegenüber der Mehrsprachigkeit und dem Lernen verschiedener Sprachen bereits im Kindergarten. So sagte mir die dritte türkische Mutter: „(...) je mehr Sprachen, desto besser“! Die bosnische Mutter auf die Frage „*Was halten Sie vom Slowakischunterricht bereits im Kindergarten*“ teilte mir folgendes mit:

BM: Ah, meinem Sohn macht das überhaupt Spaß! Ich weiß nicht, der kommt nach Hause und dann redet er schon davon. (...). Da freut er sich immer, wenn die Slowakischlehrerin kommt, und er erzählt immer darüber und ist voll begeistert. Also, das macht ihm schon Spaß und er kann auch viel und ich bin stolz auf ihn.

Die slowakische Mutter, für deren Kind der spielerische Slowakischunterricht im Kindergarten als Erstsprachenunterricht ist, äußert sich auf jeden Fall positiv gegenüber diesem Angebot, würde sich aber mehr Stunden pro Woche wünschen:

SM: (...) eine halbe Stunde pro Woche ist wenig, finde ich. Es könnten schon 2 Stunden sein. (...). Auf spielerische Art und Weise, irgendwie, dass sie ein bisschen Slowakisch lernen können. Und auch die österreichischen Kinder, damit sie ein bisschen Slowakisch können.

Das Kindergartenpersonal sprach sich im Großen und Ganzen für den Slowakischunterricht im eigenen Kindergarten aus.

KGP: Ich finde das auch sehr gut, weil das in unserer Region sehr angebracht ist, wir sind ganz einfach nah an der Slowakei, und es kommen viele Slowaken rüber und ich finde das ganz toll.

KGB: Na ja, dadurch finde ich auch nicht schlecht, weil wir wie gesagt unmittelbar an der slowakischen Grenze leben. Die Grenze ist geöffnet und ich finde es auch nicht schlecht, dass die Kinder Slowakisch lernen. Ich finde das auch nicht schlecht, weil wir ja Nachbarn sind. Also, ich finde es super. Wobei, ich auch sagen muss, Slowakisch - ist ok, aber nicht als Zweitsprache für international, das meine ich. Ich finde es schon ok, dass wir jetzt wegen der Grenze auch deren Kindern, den anderen Kindern das Slowakische beibringen. Das z. B. auch wir, weil wir oft genug in die Slowakei rüber fahren, auch vielleicht wir als Erwachsene da was

lernen, zum Verständigen aber trotzdem steht, meine persönliche Meinung, Englisch noch im Vordergrund, weil das eine internationale Sprache ist.

Aus der letzten Äußerung der Kindergartenbetreuerin ist ersichtlich, dass sie zwar die Idee der Vermittlung der Nachbarsprachen bereits im Kindergarten gut findet, persönlich aber eine deutliche Vorliebe dem Englischen gegenüber zeigt.

Die Kindergartenleiterin sieht im Slowakischunterricht eine gewisse Ungerechtigkeit gegenüber den nicht slowakischen Kindern, weil die slowakischen Kinder „(...) in dieser Stunde nur Slowakisch [sprechen] und die anderen durch den Rost [fallen]“. Ich vertrete diese Meinung nicht, denn wenn Slowakisch von den nicht slowakischen Kindern auch nicht unbedingt aktiv gebraucht wird, lernen sie trotzdem etwas dabei. Zusätzlich spielen in diesem Fall das Entwickeln des Sprachgefühls, das Erkennen der Sprachmelodie einer fremden Sprache, die Wertschätzung dieser Sprache und einer anderen Kultur, eine wichtigere Rolle. Später sieht die Kindergartenleiterin trotzdem ein, dass der spielerische Slowakischunterricht auch nicht slowakischsprachigen Kindern Spaß macht und diese „auch die Farben, ein paar Spiele, ein paar Wörter [können], die ihnen doch hängen bleiben“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Slowakischunterricht im Kindergarten sowohl von den Kindern als auch von der Mehrheit der befragten Eltern als eine gute und notwendige Sache betrachtet wird und gern angenommen wird. Nur eine<sup>58</sup> von sieben befragten Müttern wusste nicht, dass im Kindergarten Slowakisch auf spielerische Art und Weise unterrichtet wird, was teilweise die Meinung der Kindergartenleiterin bestätigt, dass manche Eltern „(...) das gar nicht mehr wahrnehmen“ oder das gar nicht mehr beachten. Aus den durchgeführten Interviews ist aber ersichtlich, dass die Mehrheit der Eltern sehr wohl auch den Slowakischunterricht wahrnimmt und eine eigene Meinung dazu hat.

## **8.5. Arbeit der interkulturellen Mitarbeiterin im Kindergarten**

Im Kindergarten „Kinderwelt“ arbeitet ein Mal pro 14 Tage eine türkische IKM. Ihr relativ seltener Einsatz im Fallkindergarten kann damit erklärt werden, dass sie eigentlich für einen anderen Kindergarten zuständig ist, wo sie zwei Mal pro Woche anwesend ist. Da aber eine andere IKM, die für den Fallkindergarten zuständig sein sollte,

---

<sup>58</sup> Dabei handelt es sich um die erste türkische Mutter, die allgemein nicht viel Interesse am Geschehen im Kindergarten zeigte und noch nie an einem Elternabend teilnahm, obwohl ihr Kind bereits seit zwei Jahren diesen Kindergarten besucht.

in Karenz ist, musste ihre Kollegin mindestens ab und zu einspringen, wenn ihre Hilfe im Fallkindergarten gebraucht wurde, weil sonst „(...) die Kinder da einfach in Stich gelassen [wären]“. Um eine gewisse Organisation in diesen Einsatz zu bringen, wurde entschieden, dass diese IKM alle zwei Wochen einen halben Tag von ihrem Einsatz im anderen Kindergarten aufgibt und diesen im Kindergarten „Kinderwelt“ verbringt. Ab September 2013 soll es einmal wöchentlich eine eigene türkischsprachige IKM im Fallkindergarten geben, weil zusätzliche 70 IKMs in Niederösterreich zum Einsatz kommen sollen, was bereits im Kapitel 4.2.2. erwähnt wurde. Da aber die Untersuchung im Juni 2013 durchgeführt wurde, werden hier Informationen präsentiert, die sich auf die „geliehene“ IKM und ihre Arbeit im Fallkindergarten beziehen.

Zur IKM selbst soll gesagt werden, dass sie bereits seit 15 Jahren diesen Beruf ausübt und zu den ersten IKMs gehört, die von der niederösterreichischen Landesakademie ausgebildet wurden. Ihre Erstsprachen sind Türkisch und Pomakisch<sup>59</sup>, Deutsch ist ihre Zweitsprache.

Eine der wichtigsten Fragen, die ich an die IKM stellte, war: *„Was ist genau Ihre Aufgabe als IKM und wie wird diese vollzogen“?*

IKM: Meine Aufgabe ist es das Kind in der Muttersprache und in der Kultur zu unterstützen. Erstmals die Muttersprache zu festigen und dann später, dass das Kind Deutsch aufbauen kann. Das macht der Kindergarten. Deutsch sprechen tue ich sehr wenig mit den Kindern, da kommt immer wieder auf das Türkische an, weil ich da fester bin. Für mich ist das wichtig, dass die Kinder auch in ihrer Muttersprache sicher sind, weil sie das in ihrem Leben auch brauchen werden. Also, wenn sie in der Muttersprache gefestigt sind, können sie darauf ihre Deutschkenntnisse leichter aufbauen. Das ist für mich aller-aller wichtigste.

Während der Beobachtung teilte mir die IKM auch mit, dass sie oft mit den Kindern im Spiel über Dinge redet, über die diese Kinder zu Hause vielleicht nie reden würden, weil die Eltern nicht genug Zeit dafür haben und zu Hause meistens über den Alltag gesprochen wird. Im Kindergarten haben diese Kinder die Möglichkeit darüber zu reden und können gleichzeitig die türkische Sprache weiterentwickeln und auch einige Sachen auf Deutsch lernen.

Die genaue Zielgruppe, für die die IKM zuständig ist, interessierte mich auch. Darüber berichtete sie mir folgendes:

IKM: Also, es ist so, dass ich nicht für alle türkischsprechenden Kinder zuständig bin. Diejenigen, die schon gut Deutsch können, brauchen mich nicht wirklich. Es sind durchschnittlich 5 Kinder in jeder Gruppe, und ich bin für 2-3 davon zuständig. Also ich bin auf diese Zielgruppe fokussiert. Aber spielen tue ich gerne in der gesamten Gruppe, damit die Kinder voneinander lernen, also ich sag niemals nein, geht nicht. Mir ist es sehr wichtig, dass die Kinder dazukommen und sie kommen auch gerne, Gott sei Dank, ich will sie natürlich

---

<sup>59</sup> Pomakisch gehört zum balkanslawischen (= bulgarischen) Zweig der südslawischen Sprachen. (<http://www.g.uni-klu.ac.at/eoo/Pomakisch.pdf>).

nicht zwingen. Und wenn sie von sich aus kommen, ist das viel schöner, weil die Kinder das Deutsche brauchen, auch wenn sie das noch nicht können, noch nicht darin gefestigt sind. Aber durchs Spielen und beim Spielen mit anderen Kindern lernt man auch voneinander. Man lernt eigentlich nur durchs Spielen, durchs Sprechen, durchs Treffen. Nur durchs Bücherlesen alleine lernt man nicht, weil das keine erlebte Sprache ist.

Dazu beschäftigt sie sich meistens, mit den Kindern im Alter von ca. vier Jahren, weil die kleineren „öfters zurückhaltender sind, wenn jemand Fremder mit ihnen was machen will“. In der beobachteten Gruppe gab es vier türkische Kinder und mit zwei davon arbeitete die IKM (siehe Tabelle 6, S. 55), obwohl eines davon, wie bereits in vorigen Kapiteln erwähnt, zurück in die Türkei gekehrt war. Während der Beobachtung begleitete ich die IKM den ganzen Vormittag und konnte ihre Arbeit in allen drei Gruppen verfolgen.

Die IKM wurde gefragt ob ihre Hilfe beim Dolmetschen oder Übersetzen auch für die Eltern im Fallkindergarten herangezogen wird und ob das sporadisch vorkommt oder sie oft diese Dienste übernimmt.

IKM: Das war früher so, bevor ich diese fixen Termine gehabt habe, haben Sie mich angerufen nur zum Fall. Ich bin dann ein oder zweimal vorbei gefahren, habe ein paar Stunden ihnen geholfen, für ein spezielles Kind, aber jetzt, seit ich alle zwei Wochen hier fix bin, sie warten einfach darauf bis ich komme. Und ich muss sagen, sie kommen hier relativ gut klar mit den mehrsprachigen Kindern, weil fast immer, mindestens ein Elternteil Deutsch kann und ihnen helfen kann. Also, sie nehmen Sie dann, denjenigen wer Deutsch spricht. Man erwartet natürlich nicht, dass das Kind von Anfang an alles können muss. Sie warten schon drauf bis das Kind sich weiterentwickelt. Also, sie brauchen nicht da jeden Tag einen Dolmetscher und sie schaffen das hier ganz gut. Seit ich hier alle zwei Wochen fix bin, haben sie in der Zeit keine externen Dolmetscher gebraucht.

Aus der Sicht der IKM verläuft die Verständigung mit den türkischen Kindern im Fallkindergarten relativ gut im Vergleich zu anderen Kindergärten, in denen sie zum Einsatz kommt, weil Kinder hier oft bereits von zu Hause aus ein bisschen Deutsch können oder mindestens ein Elternteil der deutschen Sprache mächtig ist.

Die IKM wurde auch zur Reflexion ihrer Arbeit, zu Austausch und Zusammenarbeit mit dem Kindergartenpersonal befragt. Da sie im Fallkindergarten nur einsatzweise und nur für kurze Dauer ist, fehlt ihr die Zeit für die schriftliche Reflexion. Der mündliche Informationsaustausch mit dem Kindergartenpersonal findet ständig statt. Normalerweise wird die IKM auch bei Sprachstandserhebungen miteinbezogen, die allgemein bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch von den Kindergartenpädagoginnen durchgeführt werden (vgl. Kapitel 3.2.), und bei denen oft die Dolmetsch-Hilfe der IKM für die jeweilige Erstsprache gebraucht wird. Im

Fallkindergarten wurde keine Sprachstandserhebung durchgeführt, während die befragte türkische IKM hier tätig war<sup>60</sup>.

Die letzte, aber eine der wichtigsten von mir an die IKM gestellten Fragen war, ob das von ihr gesteckte Hauptziel am Ende ihrer Arbeit mit den Kindern erreicht wird? Diese beantwortete sie folgendermaßen:

IKM: Bei den meisten Kindern wird erreicht, meistens im Alter von sechs Jahren, wenn das Kind dann in die Schule kommen soll. Aber es gibt natürlich schwierige Einzelfälle, bei denen das Ziel nicht erreicht wird. Sie verstehen mindestens die Aufgabe und können dann in der Schule aufbauen. (...). Sie lernen hier bis sechs Jahre, und ab sechs - lernen sie wieder was Neues. Das Kind lernt in der Schule andere Sachen, andere Regeln und der Großteil profitiert davon. (...). Es gab oft Fälle, wenn ein Kind mit festem Türkisch in den KG gekommen ist, dass das nur Monate gedauert hat, dass es Deutsch gelernt hat.

Daraus folgt, dass die Arbeit der IKM allgemein und ihr Einsatz im Fallkindergarten auf jeden Fall Nutzen bringt und sowohl von ihr selbst als auch vom Kindergartenpersonal als notwendig eingesehen wird. Wie die Meinung der Eltern diesbezüglich ist, wird im Weiteren präsentiert.

Es gibt immer wieder vereinzelte Fälle, wo die Eltern sich gegen den Einsatz der IKM äußern mit der Begründung, dass die deutsche Sprache bei ihren Kindern dann zu kurz kommt<sup>61</sup>. Die aktuelle Situation im Fallkindergarten diesbezüglich wird anhand der Informationen dargestellt, die aus den Interviews mit drei türkischen Müttern stammen und aus meiner Beobachtung hervorgehen. Zwei von drei befragten türkischen Müttern wussten, dass im Kindergarten „Kinderwelt“ eine türkische IKM arbeitet. Die dritte Mutter teilte mir auf die Nachfrage, ob sie weiß, wer eine IKM ist, und ob diese sich mit ihrem Kind beschäftigt, Folgendes mit:

3TM: Nein, ich habe sie noch nie gesehen, auch zufällig, und noch nie mit ihr gesprochen. (...) das Kind hat noch nie etwas von dieser Person erzählt. Über die Englisch- und Slowakischlehrerinnen hat es schon mehrmals erzählt, aber über diese türkische IKM noch nie.

Ich fragte sie dann, ob ihr Kind ausreichend Deutsch spricht, weil die IKM sich eigentlich meistens mit den Kindern beschäftigt, die Defizite im Deutschen aufweisen. Sie antwortete darauf:

3TM: Ja, das schon, jetzt schon. (...) aber das Kind hat in vier Jahren zu Hause noch nie was von dieser Person gesagt.

---

<sup>60</sup> Laut der Kindergartenleiterin wird diese Sprachstandserhebung anhand des „*Entwicklungsbogens für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für Kindergärten in Niederösterreich*“ im Rahmen der Portfolioarbeit einmal pro Jahr von der Kindergartenpädagogin der jeweiligen Gruppe durchgeführt.

<sup>61</sup> Laut der IKM hatte sie in ihrer 15-jährigen Berufserfahrung in diesem Bereich nur drei Fälle und genau in der Ortschaft, wo sich auch der Fallkindergarten befindet, wenn die Eltern sich allgemein gegen die Verwendung der türkischen Sprache im Kindergarten äußerten und gegen den Einsatz der IKM waren.

Da diese Mutter bereits nach der durchgeführten Untersuchung und außerhalb des Kindergartengebäudes interviewt wurde (vgl. Kapitel 6.2.3., 7.2.), konnte nicht mehr festgestellt werden, ob eine IKM sich je mit ihrem Kind beschäftigte. Laut der Mutter ist ihr Kind bereits ein Vorschulkind und braucht sowieso keine Hilfe im Deutschen mehr, obwohl das nicht immer so war und es am Anfang kein Wort Deutsch konnte<sup>62</sup>.

Aus meiner Beobachtung geht hervor, dass die IKM im Juni 2013 für die Kinder der ersten und der zweiten türkischen Mutter auf jeden Fall zuständig war. Die erste türkische Mutter teilte mir im Interview mit, dass sie über die Arbeit der IKM mit ihrem Kind von der Kindergartenpädagogin erfahren hat, aber sie persönlich nicht kennt und noch nie gesehen hat, würde sich aber wünschen, „dass sie (*Anm.: die IKM*) die beiden Sprachen fördert (*Anm.: hier sind Türkisch und Deutsch gemeint*)“. Die zweite türkische Mutter teilte mir im Gegensatz zu der ersten Folgendes mit:

2TM: Oh, ja, ich habe sie sogar einmal gesehen im Kindergarten. Sie kommt alle drei Wochen, glaube ich.

A: Ja, sie kommt nur alle zwei Wochen.

2TM: Ich habe sie nur ein Mal gesehen. Ich habe mit ihr gesprochen und sie hat mir gesagt, dass sie mit meinem Kind gespielt und geredet hat. Und auch mit den anderen türkischen Kindern. Und das ist alles.

A: Also, ich erkläre kurz: die IKM – ist eine externe Person, die für die türkische Kinder da ist und die einmal pro zwei Wochen in diesen KG kommt. Und sie hilft den Kindern, die nicht gut Deutsch können...

2TM: Genau, sie redet Türkisch mit den Kindern. Ja, sie hat mir das auch so gesagt. Die älteren Kinder fragt sie auch, ob sie irgendwo im KG Probleme haben. Mein Kind ist noch zu klein für solche Gespräche.

A: Ja, und glauben Sie, dass Ihr Kind davon profitiert?

2TN: Jetzt sowieso nicht.

A: Ich glaube aber genau jetzt am Anfang doch, weil Ihr Kind noch kein Deutsch kann und die IKM ihm doch hilft, oder?

2TN: Darum genau, es weint immer, es kann kein Deutsch, versteht gar nichts.

A: Und die IKM kommt nur einmal pro zwei Wochen... Würden Sie sich wünschen, dass sie öfters kommen würde?

2TN: Ja, das wäre besser. Einmal in zwei Wochen ist viel zu wenig.

---

<sup>62</sup> Es kann vermutet werden, dass es hier damals noch keine IKM gab, als dieses Kind in den Kindergarten kam, weil laut der Kindergartenleiterin eine IKM nur in wirklich schwierigen Fällen angefordert wird. Später, als eine türkische IKM im Fallkindergarten für andere Kinder doch zum Einsatz kam, brauchte dieses Kind höchstwahrscheinlich keine Hilfe mehr, daher weiß auch die Mutter nichts von der IKM. Bei den allgemeinen Elternabenden wird darüber nichts mitgeteilt, was ich persönlich in einer der Gruppen beobachten konnte, weil das, meiner Meinung nach, eher in privaten Gesprächen mit betroffenen Eltern erfolgt. Die KGL sagte aber genau das Gegenteil: „die türkischen Eltern wissen teilweise gar nicht, dass wir eigentlich 14-tägig eine türkische IKM haben, das erfuhr ich vor kurzem aus dem Gespräch mit einer Mutter. Wir haben Elternabende und es kommen wenige und türkische schon gar keine“.

Aus dieser Passage folgt, dass die betroffene Mutter den Einsatz der türkischen IKM auf jeden Fall als notwendig betrachtet, diesen aber als unzureichend findet, was auch bei einer Stunde pro Gruppe alle 14 Tage verständlich ist.

Auch die Eltern mit anderen Erstsprachen als Türkisch wurden zum Einsatz der IKM befragt. Es wurde ihnen erklärt, wer eine IKM ist und welche Aufgaben sie hat und zusätzlich, dass es zurzeit im Kindergarten eine IKM für Türkisch gibt. Anschließend wurden die Eltern gefragt, ob sie für ihre Kinder auch so eine IKM mit der jeweiligen Erstsprache wünschen oder dies sogar als notwendig sehen. Die Antworten der Eltern schauenerfolgendermaßen aus:

SM: Nein, ich möchte, dass im Kindergarten Deutsch gesprochen wird.

BM: Nein, brauche ich nicht.

UM: Als mein Sohn diesen Kindergarten besucht hat, war er schon ein Vorschulkind, und die Landesregierung schickte ihm eine Dolmetscherin (*Anm.: ich glaube es war eine IKM für Ungarisch*), die ihn auf die Schule vorbereiten sollte. Das war schon gut, sehr gut. Aber jetzt, für die Kleine, das wäre nicht nötig, weil sie eh drei Jahre hat, um Deutsch zu lernen. Nein, ich glaube, dass es nicht notwendig ist. (...). Wenn das notwendig sein wird, dann schon. Wenn die KG-Pädagoginnen sagen, dass meine Tochter Hilfe braucht, dann schon. Aber wenn nicht, dann brauche ich nicht. Meiner Meinung nach, ist es besonders notwendig für die Vorschulkinder.

IMM: Natürlich, wenn die Türken das haben, können wir das auch, wieso nicht. Die vielen Slowaken und wir Italiener, wieso nicht?

Daraus ist ersichtlich, dass sowohl die bosnische als auch die slowakische Mutter gegen den Einsatz der IKM in ihren Erstsprachen sind. Das kann auch damit erklärt werden, dass deren Kinder ausreichend Deutsch können und auch zu Hause oft Deutsch gesprochen wird. Die italienisch-mazedonische Mutter, deren Kind erst drei Jahre alt ist und erst seit einigen Monaten den Kindergarten besucht und laut ihr viel zu wenig Deutsch kann, würde sich solche externe Hilfe schon wünschen<sup>63</sup>. Die Ungarische Mutter machte vor drei Jahren eine Erfahrung mit der ungarischen IKM bei ihrem älteren Kind und fand das damals sehr wichtig. Wenn auch ihr jüngeres Kind solche Hilfe brauchen wird, würde sie natürlich dafür sein. Zurzeit sieht sie aber keine Notwendigkeit darin.

Für eine kurze Zusammenfassung über die Arbeit der türkischen IKM im Fallkindergarten eignet sich das Zitat der Kindergartenleiterin:

KGL: Na also, unsere IKM. Wir brauchen sie z.B., wenn ich jetzt weiß, dieses Kind ist nächstes Jahr ein Vorschulkind und versteht sehr wenig Deutsch, dann weiß ich nicht auf

---

<sup>63</sup> Die IMM hat das während des Interviews mehrmals angesprochen, sogar bevor ihr über die türkische IKM erzählt wurde. Da es in diesem Kindergarten nur ein einziges Kind mit Italienisch als Erstsprache gibt, wird zurzeit keine IKM für Italienisch angefordert. Wenn das Kind aber auch im Vorschulalter noch große Defizite im Deutschen aufweisen sollte, liegt das in der Hand der Kindergartenleiterin auch für das eine einzige Kind eine IKM vom Land zu fordern (vgl. das Zitat der KGL oben).

welchem Stand es ist, weil es ja ganz einfach gar nicht versteht, was ich ihm erkläre, was es machen soll. Und unsere SOKI, die Sonderkindergärtnerin, und ich und die IKM arbeiten dann zusammen, dass ganz einfach einmal die IKM sagt: auf Türkisch versteht es den Sinn der Sache. Weil wir einige türkische Kinder haben, wo sie sagt, dass auch auf Türkisch es nicht versteht, was es machen soll. Oder kann es überhaupt Türkisch sprechen? Wir wissen es nicht. Deutsch kann es schlecht bis gar nicht, kann es Türkisch? Stimmt da die Grammatik vom Alter her? Also, für das haben wir die IKM, dass sie uns ganz einfach hilft. Und auch Sachen, wo wir ein längeres Projekt haben, wo wir den Kindern erklären, wir machen das jetzt zum Muttertag (...). Da eben hat die IKM gesagt, du, das machen wir für Papa, dem schenken wir das, willst du das dahin geben oder das machen wir dort, also, dass sie uns eigentlich hilft, weil wir einige Kinder haben, die uns überhaupt nicht verstehen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass derzeitige Einsatz der türkischen IKM im Kindergarten „Kinderwelt“ wichtig ist und laut der Kindergartenleiterin auf jeden Fall eine positive Wirkung hat. Das Problem, dass dieser nur kurz und relativ selten stattfindet, wurde bereits oben angesprochen und erklärt. Es bleibt nur zu hoffen, dass es ab September 2013 eine neue türkische IKM mit wöchentlicher Arbeit in den Fallkindergarten kommt, damit Kinder und ihre Eltern, die ihre Hilfe benötigen, mehr davon profitieren können. Die Anforderung der zusätzlichen IKMs für die anderen Erstsprachen betrachtet die Kindergartenleiterin zurzeit als nicht notwendig und eher unmöglich:

KGL: Auch wenn ich jetzt sage z.B. ich hätte gern eine Betreuerin, die Slowakisch und Deutsch kann, es wird nie an jedem Kind gerecht werden, weil ich ja nicht nur Slowakisch habe. Dann müsste ich wirklich schauen, dass rund um die Uhr eine türkische da ist, eine slowakische, eine ungarische und von mir aus, auch eine italienische, weil der kleine Italiener mit drei Jahren kommt gerade hergezogen und nichts versteht, wird genauso arm, wie die zehn Slowaken. Also, von dem her wird es schwierig. Aber es läuft eigentlich gut bei uns.

## **8.6. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten**

Zur Beschreibung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten werden in weiteren elf Unterkapiteln Daten herangezogen, die sowohl aus der Beobachtung als auch den durchgeführten Interviews und der Analyse des Kindergartenkonzepts resultieren.

### **8.6.1. Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten**

Die Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten wird nach dem Beobachtungsraster sowohl in deutscher Sprache als auch in anderen Sprachen bewertet. So gibt es im Gruppenraum der beobachteten Gruppe eine Spielecke, in der sich elf Tischspiele wie „*Meine ersten 4 Spiele*“ von Ravensburger oder „*Zicke Zacke Hühnerkacke*“ aus dem Zoch Verlag befinden. Diese und auch die anderen Kinderbrettspiele aus dem Fallkindergarten wurden zwar in erster Linie für die Konzentrationsförderung der Kinder entwickelt, eignen sich aber auch sehr gut für die Sprachförderung, weil beim Spielen viel kommuniziert wird, Formen, Farben und

verschiedene Dinge benannt werden usw. Von elf Brettspielen gab es ein einziges Spiel in englischer Sprache. Spiele in weiteren Sprachen sind nicht vorhanden.

Die Lesecke im Gruppenraum ist mit einem Regal mit Kinderbüchern ausgestattet. Es stehen ca. zehn Bücher den Kindern der beobachteten Gruppe die ganze Zeit zur Verfügung. Alle Bücher sind in deutscher Sprache. Während der Beobachtung schien mir die verfügbare Bücheranzahl zu klein, daher fragte ich die Kindergartenleiterin am letzten Beobachtungstag, ob es mehr Kinderbücher gibt bzw. ob diese zwischen den Gruppen getauscht werden? Die Antwort war negativ, weil jede einzelne Gruppe ca. zehn Kinderbücher besitzt und diese untereinander nicht getauscht werden. Es gibt zwar viel pädagogisches Material im Büro des Kindergartens, aber keine weiteren Kinderbücher und auch kein einziges Wörterbuch. Eine spätere Nachfrage darüber bereits nach der Beobachtung ergab Folgendes:

KGL: Wir haben eine große Auswahl von Kinderbüchern, die allen drei Gruppen zur Verfügung stehen. Die Bücher werden nach Interesse der Kinder, nach Themen und nach Jahreszeiten von der Pädagogin ausgewählt. Im Durchschnitt stehen ca. 10 Bücher in der Gruppe.

Die letzte dargestellte Aussage der Kindergartenleiterin kann als Widerspruch zu früher Gesagtem gesehen werden, konnte aber während der 4-tägigen Beobachtung leider nicht überprüft werden.

Die befragte Kindergartenpädagogin aus der zweiten Gruppe teilte mir mit, dass sie das methodische Handbuch „*Mehrsprachigkeit in den Kindergärten*“<sup>64</sup> besitzt und sie dieses bei einem Weiterbildungsseminar bekommen hat. Dieses Buch ist mit praktischen Spielbeispielen in vielen Sprachen ausgestattet und laut KGP kommen in ihrer Gruppe einige deutsch- und englischsprachige Spiele davon zum Einsatz.

Von Audio- und Videomaterialien gibt es im ganzen Kindergarten laut der Kindergartenleiterin ca. 30 Musik-CDs in deutscher Sprache, die von der jeweiligen Kindergartenpädagoginnen für die eigene Gruppe genutzt werden. Zusätzlich gibt es ein paar CDs in englischer Sprache, die meistens von der Gruppe verwendet werden, in der die eigene Kindergartenpädagogin ihren Englischunterricht hält. Keine weiteren Sprachen sind in Audio- oder Videomedien im Kindergarten „Kinderwelt“ vertreten, obwohl die Kindergartenleiterin bei der Nachfrage erwähnte, dass sie doch eine CD mit den interkulturellen Tänzen hat, die aber nicht oft zum Einsatz kommt.

Da im Fallkindergarten Slowakisch und Englisch spielerisch unterrichtet werden (vgl. Kapitel 8.4.), wollte ich wissen, welche Materialien dafür verwendet werden. Die

---

<sup>64</sup> Auf dieses methodische Handbuch für die Sprachenvermittlung wurde bereits in Kapiteln 2.2. und 8.4.2. verwiesen.

Antwort der Kindergartenleiterin lautete, dass die Lehrerinnen immer eigene Materialien zum Unterricht mitnehmen. Daran kann das Zitat der Englischlehrerin angeknüpft werden:

EL: Ich nehme meine Materialien oft aus dem Internet und auch von Kolleginnen, die auch Englisch im KG unterrichten. Die eine findet was und gibt das einfach weiter. Es findet meistens ein Austausch untereinander statt. Und vieles auch aus dem Internet. Ich habe auch teilweise Bücher noch, ja, aber das sind oft solche, wo einfach vieles geschrieben wird und das stört mich eigentlich, weil das nichts bringt, wenn ich ein Memory im KG mache oder das Bild nehme und das Wort dazu. Darum kaufe ich mir die Bücher nicht, weil die teilweise für den Kindergarten gar nicht geeignet sind, weil sie oft für die Kinder sind, die schon lesen können. Und die Bücher sind auch nicht billig... und das Ganze müssen wir selber zahlen.

Zusätzlich zu bereits erwähnten sprachbezogenen Materialien gibt es im Eingangsbereich des Kindergartens einen Lerncomputer, der allen Kindergartenkindern zur Verfügung steht. Es gibt einen Zeitplan, welche Gruppe und wann diesen benutzen darf. Außerdem wird in jeder Gruppe vor Ort entschieden, welches Kind und wann genau am Computer spielen darf. Ich konnte beobachten, dass immer zwei Kinder gleichzeitig am Computer spielten. Auf die Nachfrage, was genau dieser Lerncomputer vermittelt, teilte die Kindergartenleiterin Folgendes mit:

KGL: Angeboten werden Denkspiele (z.B. Memory), Spiele mit einem wissenschaftlichen Hintergrund (z.B. sortieren nach Tierarten), Zahlenwelt (z.B. Serialität, Zahlen sehen und hören), Spiele mit Ort und Zeit (z.B. Namen der Kontinente hören und auf Weltkarte sehen, Uhr stellen und Uhrzeit hören). Diese Spiele haben teilweise unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und sind daher für Kinder ab 3 Jahre geeignet. Außerdem lernen die Kinder mit der Maus umzugehen.

Daraus folgt, dass dieser Lerncomputer nicht direkt für sprachebezogene Aktivitäten gedacht ist, aber die deutsche Sprache hier trotzdem verwendet wird, wenn auch nur rezeptiv.

Resümierend können hier folgende Ergebnisse präsentiert werden: die Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch wird mit der Note „5“ (gut) bewertet und die Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen wird mit der Note „1“ (unzureichend) bewertet.

### **8.6.2. Linguistic landscape**

Um die *linguistic landscape* (dt. *Sprachlandschaft*) zu bewerten, soll als erstes der jeweilige Terminus selbst erklärt werden, weil dieser relativ neu ist und erst seit 2006 in der Wissenschaft „populär“ geworden ist (vgl. Androutsopoulos o.J.: 1).

Linguistic landscapes bestehen aus visuell gestalteter und zur Schau gestellter Sprache, in Form von Straßen- und Ladenschildern, Plakaten, Leuchtreklamen usw. Sprachlandschaften sind typische Phänomene des 20. Jh. und in seinem Verlauf ständig

gewachsen, bis sie nunmehr untrennbare Teile der vom Menschen überformten Landschaft und teilweise auch Markenzeichen ihres eigenen urbanen Raums geworden sind (...). Linguistic landscapes sind nicht zwingend mehrsprachig; doch ist es diese Spielart von Sprachlandschaft, die das Interesse der Forschung geweckt hat (ebd.).

Im Fallkindergarten werden *linguistic landscapes* unter die Lupe genommen, die im Kindergartengebäude zu finden sind: z.B. in den Gruppenräumen oder im Eingangsbereich. Unter dieser Sprachlandschaft werden alle schriftlichen Schilder, Plakate, Infoblätter, Sprachtafeln und Ähnliches verstanden, die in einer anderen Sprache als Deutsch und meistens in den meistgesprochenen Erstsprachen der Kinder im jeweiligen Kindergarten vorhanden und ersichtlich sind.

Der geräumige Eingangsbereich präsentiert sehr viele Infoblätter über den Kindergarten, sein Personal bzw. die geplanten oder laufenden Maßnahmen im Kindergarten. Großteils sind diese Informationen ausschließlich in Deutsch vorhanden. Dazu gehören:

- Ein Plakat mit den Fotos des Personals mit Namen, Funktionen und Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe;
- Ein großes Plakat mit einzelnen A4- Blättern, in denen es um den Bereich des Lernens geht: „*Wie Kinder lernen*“. Diese Blätter mit Fotos und Beschreibungen beschäftigen sich mit den Bildungsbereichen, die bereits im *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich* (vgl. Kapitel 3.2.3.) präsentiert wurden;
- Anzeigetafel mit allgemeinen Informationen über Kinderkrankheiten oder Kursangebote für Kinder;
- Verweise auf die jeweiligen Gruppen mit Betreuungszeiten und Ähnliches.

Eine Informationstafel über das Portfolio<sup>65</sup> „*Mein Kindergarten-Portfolio und meine Schatzkiste*“ ist im Eingangsbereich vorhanden und ist sowohl in Deutsch als auch Türkisch und Slowakisch gestaltet. Zusätzlich ist eine kurze Fassung derselben Information über das Portfolio vor jedem einzelnen Gruppenraum in den drei Sprachen Deutsch, Slowakisch und Türkisch vorhanden. Das sind die einzigen schriftlichen Informationen, die in anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten überhaupt existieren. In den Garderoben der jeweiligen Gruppen gibt es kreativ angefertigte Plakate mit Fotos

---

<sup>65</sup> Im Kindergarten „Kinderwelt“ hat jedes Kind ein Portfolio (eine Art von „Dokumentensammlung“ in einer Mappe, in der sich Werke von Kindern, Fotos und Beobachtungsergebnisse befinden, die Prozesse der Entwicklung und Veränderung eines Kindes zeigen). Zu dieser Portfolioarbeit gehört auch eine Schatzkiste, die jedes einzelne Kind hat und in der es seine „Schätze“ (z.B. selbstgebastelte Sachen) aufbewahren kann. Diese Portfoliomappe wird für die Dauer des Kindergartenbesuches geführt.

und Namen der Kinder und einem zugewiesenen Zeichen. Es ist auch in jeder Gruppe eine Liste aller Kinder mit Geburtsdatum vorhanden, aber es wird nirgendwo auf die Erstsprache oder das Herkunftsland des jeweiligen Kindes hingewiesen, obwohl diese Informationen den Kindergartenpädagoginnen sehr wohl zur Verfügung stehen und den Evidenzblättern<sup>66</sup> entnommen werden können.

Im ganzen Kindergarten gibt es keine einzige Sprachtafel, auf der ein Wort in mehreren Sprachen geschrieben ist, obwohl das befragte Kindergartenpersonal sich selbst solche wünschen würde. So teilte mir die Kindergartenbetreuerin dazu Folgendes mit:

KGB: Ja, das würde auch uns vielleicht leichter tun, weil wenn ich z.B. auch nur das Wort „*bitte*“, dass ich das in anderen Sprachen sagen könnte, würde das Kind schon schauen mal, Slowakisch oder Türkisch. Es ist schon, wie gesagt, man merkt sich das ganz einfach nicht. Weil man gerade eine andere Arbeit hat oder wieder mal abgelenkt wird. Es wäre gut, wenn man auf die Tafel schauen könnte, weil es dem Kind auch fad wird, wenn ich das 100 Mal frage, wie heißt das jetzt noch einmal? Ja, das wäre nicht schlecht. Also solche Tafeln, das ist das was mir auch abgeht. (...). Das wäre eine gute Idee, aber das liegt an der Kindergärtnerin, ich wäre gleich dabei, wie gesagt, es wäre toll, wenn z.B. italienische Wörter stehen würden und daneben, was das bedeutet.

Daraus folgt, dass die Kindergartenbetreuerin derartige Glossare mit einem deutschen Begriff und seinen Entsprechungen in anderen Sprachen als eine große Hilfe sieht und diese sehr gern in ihrem Kindergarten haben würde. Am Ende der Untersuchung führte ich ein kurzes Nachgespräch mit der Kindergartenleiterin und sie teilte mir mit, dass das Personal den Vorschlag mit den Sprachtafeln sehr interessant fand und es versucht wird, im nächsten Jahr das umzusetzen und mit Hilfe der Eltern solche Sprachtafeln anzufertigen.

Zusammenfassend wird die *linguistic landscape* im Fallkindergarten als genügend beurteilt, weil außer Informationen über die Portfolioarbeit auf Türkisch und Slowakisch, keine weiteren schriftlichen Dokumente, Schilder, Tafel oder Ähnliches in anderen Sprachen als Deutsch hier zu finden sind. Das heißt, dass die mehrsprachige *linguistic landscape* im Kindergarten „Kinderwelt“ im minimalen Ausmaß vorhanden ist und sich auf die nur dem Kindergartenpersonal zugänglichen Evidenzblätter mit den Erstsprachen der Kinder und den paar bereits oben erwähnten Informationen in Türkisch und Slowakisch begrenzt.

---

<sup>66</sup> Bei der Einschreibung in den Kindergarten füllen die Erziehungsberechtigten einen Evidenzblatt für ihr eigenes Kind aus, in dem die wichtigsten Informationen wie Name, Geburtsdatum, Sprachen, Nationalität, Kontaktdaten der Erziehungsberechtigten, Krankheiten usw. zu finden sind.

### 8.6.3. Begrüßung und Verabschiedung

Die Beurteilung der „Begrüßung und Verabschiedung“ im Fallkindergarten wird in zwei Bereiche geteilt: die in Deutsch und die in anderen Sprachen als Deutsch stattfindet. So werden alle in den Kindergarten gebrachten Kinder freundlich mit dem Namen und einer Handreichung begrüßt. Es ist ein Ritual, dass jedes Kind beim Ankommen dem Personal die Hand schütteln soll, damit das Personal auch weiß, dass das Kind da ist. Die Eltern werden meistens von weitem mit einem „Hallo“ oder „Guten Morgen“ begrüßt. Manchmal, wenn mit den Eltern etwas ausgetauscht gehört, bzw. wenn die Kindergartenpädagogin oder Betreuerin sich gerade neben der Garderobe befindet, werden einige zusätzliche Worte mit den Eltern ausgetauscht. Das Verabschieden wird ein wenig vernachlässigt, weil das häufig mit einem schnellen „Tschüss“ oder manchmal sogar ohne diesem passiert und meistens ohne persönlicher Zuwendung. Darüber hinaus werden die Kinder manchmal mitten in einer Tätigkeit unterbrochen, wenn sie abgeholt werden, und können diese nicht angemessen abschließen.

Beim Slowakisch- und Englischunterricht werden die Kinder am Anfang des Unterrichts von den Lehrerinnen in den jeweiligen Sprachen begrüßt und am Ende verabschiedet. So konnte beim Englischunterricht beobachtet werden, dass jedes einzelne Kind zuerst mit dem Namen und einer Handreichung von der Lehrerin begrüßt wurde und dann im Kreis eine allgemeine Begrüßung mit „hallo everybody“ erfolgte. Eine ähnliche Art und Weise der Begrüßung und Verabschiedung fand auch beim Slowakischunterricht auf Slowakisch statt. Außerdem konnte beobachtet werden, wie liebevoll die IKM ihre Schützlinge auf Türkisch, manchmal sogar inklusive Umarmung, begrüßte, wenn die letzte von den Kindern selbst kam.

Zur Begrüßung im Kindergarten in anderen Sprachen als Deutsch wurden Eltern befragt, ob sie jemals in ihrer Erstsprache begrüßt wurden? Alle Eltern beantworteten diese Frage mit „nein“ oder „nie“. Die meisten davon wollen oder brauchen nicht, dass das Kindergartenpersonal sie in den Erstsprachen begrüßt:

BM: Nein, ich brauche das nicht. Wozu?! Man versteht sich eh „Guten Morgen“ oder „Hallo“ ist schon ausreichend. Wenn ich die Slowakischlehrerin sehe, dann sage ich zu ihr „Ahoj“ oder „Morgen“, das reicht schon.

IMM: Nein, das ist mir noch nie passiert. (...) mir ist das nicht wichtig, wirklich.

UM: Nein, ich finde das nicht notwendig. Z.B. meine Kleine, als sie in die Kindergruppe her gekommen ist, hat die Kindergärtnerin ein paar Wörter auf Ungarisch gelernt, damit sie mit meiner Tochter reden kann. Da die Kleine gar kein Wort Deutsch konnte, und die Pädagogin

nur Deutsch konnte, hat sie die wichtigsten Wörter wie „*trinken*“, „*lulu*“, „*essen*“ usw. gelernt, also was sie machen muss.

Auch die Kindergartenleiterin wurde gefragt, ob die Kinder z.B. beim Morgenkreis in den jeweiligen Erstsprachen begrüßt werden? Darauf antwortete sie: „Na, das eigentlich nicht“. Zusätzlich soll erwähnt werden, dass es im Fallkindergarten auch keinen Morgenkreis gibt, aber meine Idee darüber ist beim Kindergartenpersonal sehr gut angekommen und wird, laut der Kindergartenleiterin, wie die Idee mit den Sprachtafeln höchstwahrscheinlich in der nahen Zukunft umgesetzt.

Resümierend fällt die Bewertung im Bereich „Begrüßung und Verabschiedung“ folgendermaßen aus: auf Deutsch „gut“, in anderen Sprachen „unzureichend“. Obwohl zu der letzten Note gesagt werden soll, dass die Begrüßung von den externen Personen wie Slowakisch-, Englischlehrerinnen und der IKM hier zwar beschrieben, aber bei der Bewertung nicht berücksichtigt wurde.

#### **8.6.4. Allgemeiner Sprachgebrauch**

Wie auch im vorherigen Unterkapitel wird hier der allgemeine Sprachgebrauch sowohl auf Deutsch als auch in anderen Sprachen bewertet. So konnte der Sprachgebrauch in Deutsch mit der Note „5“, also als „gut“ bewertet werden. Während der Beobachtung konnten gelegentlich die Situationen wahrgenommen werden, in denen das Kindergartenpersonal mit den Kindern Versuche unternahm zu kommunizieren bzw. ihnen unaufdringlich Deutsch beizubringen, auch wenn die Kinder der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind. Anbei einige Beispiele:

Tobias (3:4, Italienisch) hat bei einem Brettspiel alle notwendigen Blumen gesammelt und schreit zufrieden: „Gewinnen“! Die Pädagogin gibt ihm fünf und sagt: „Gewonnen“!

Murat (4:10, Türkisch) und die Pädagogin spielen ein Brettspiel, bei dem die Dinge benannt werden sollen. Efe (4:1, Türkisch) kommt dazu und will mitspielen. Es wird ihm erlaubt mitzuspielen. Er zieht ein Kärtchen, weiß aber nicht, wie das Abgebildete auf Deutsch heißt. Die Pädagogin fragt ihn: „Was ist das“? Er überlegt eine Weile, gibt aber keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Der Schwamm“. Efe wiederholt mit Begeisterung „Der Schwamm“!

Murat (4:10, Türkisch) sitzt alleine am Tisch und spielt ein Brettspiel. Die Pädagogin kommt zu ihm und bietet an, mit ihm zu spielen. Da Murat nach dem Frühstück den Mund nicht ordentlich geputzt hat, fordert ihn die Pädagogin auf, den Mund waschen zu gehen. Murat folgt, kommt eine Minute später immer noch mit den Essensresten im Gesicht. Die Pädagogin sagt, dass er noch mal den Mund waschen soll, weil er immer noch schmutzig ist. Murat geht wieder weg und kehrt zurück mit dem sauberen Mund, dafür aber mit nassen Händen. Die Pädagogin sagt, dass er die Hände doch abtrocknen soll, weil er so nicht spielen kann. Murat folgt. Die Pädagogin spricht laut und deutlich, wendet jedes Mal die Höflichkeitsform mit „bitte“ an. Murat versteht alles trotz seinen mangelnden Deutschkenntnissen und macht, was verlangt wird, obwohl er selbst dabei kein einziges Wort sagt.

Aus dieser Passage ist ersichtlich, dass auch wenn das Kind selbst noch nicht wirklich aktiv Deutsch benutzt und sich vielleicht in der „stillen Phase“ befindet (vgl. Kapitel 4.1.1.), trotzdem das Kindergartenpersonal dieses Kind anhand der Sprache aufzufordern versucht, sich in diesem Fall zu waschen, statt mit ihm in den Waschraum zu gehen und einfach den Mund selbst abzuwaschen, was für alle Beteiligten sicherlich einfacher wäre, für die sprachliche Entwicklung des Kindes aber keinen Vorteil bringen würde.

Drei Kinder sitzen mit der Kindergartenbetreuerin am Tisch und spielen ein Brettspiel und unterhalten sich dabei. Die Betreuerin sagt, dass sie eine Katze hat, und fragt, ob noch jemand von den Kindern eine Katze bzw. ein anderes Haustier hat und wie diese heißen. Die Kinder erzählen sofort, wer wen hat und nennen die Namen der eigenen Haustiere.

Wie man sieht, erfolgt die Kommunikation nicht nur durch die Aufforderung des Personals, alltägliche Sachen zu erledigen, sondern wird die Sprache auch für den allgemeinen Informationsaustausch und zur sozialen Interaktion benutzt.

Der allgemeine Sprachgebrauch in anderen Sprachen als Deutsch wird als „eher gut“ bewertet. Anbei einige Beispiele, die aus der Beobachtung bzw. den durchgeführten Interviews mit dem Kindergartenpersonal stammen und auch für die Bewertung herangezogen wurden.

*A: Und werden andere Erstsprachen der Kinder als Deutsch in den Kindergartenalltag miteinbezogen?*

KGB: Eigentlich nicht. Ich weiß nur, dass wir wie gesagt, wie im vorigen Jahr im Herbst, wir haben sehr viele slowakische Kinder, und wenn wir uns dann auf ein Fest vorbereiten, dann fragen wir die Kinder oft, ob sie uns sagen können, wie dies und jenes auf Slowakisch oder Türkisch heißt, so was schon, aber speziell nicht.

*A: Und werden Kinder dazu ermuntert, Lieder oder Gedichte in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren, auch wenn Sie selbst diese Sprache nicht verstehen?*

KGB: Auch nicht, nein. Aber es ist momentan so, dass eher Spiele und Bücher bei uns in Deutsch sind, und eben dann die Slowakischlehrerin immer am Montag, und am Donnerstag dann die IKM für Türkisch, und Englisch haben wir gestern gehabt. Also, spielmäßig in anderen Sprachen machen das ja die anderen externen Personen.

KGP: Das eher nicht, weil ich diese Erstsprachen selber nicht kann, das einzige, was ich mache - Englisch: Gedichte und Lieder. Also, den Rest kann ich selber nicht, muss ich sagen, aber dafür sind die Slowakischlehrerin und die IKM da, das mit Slowakisch und Türkisch, aber von mir kommt nur Deutsch und Englisch.

Daraus ist ersichtlich, da das Kindergartenpersonal ausschließlich Deutsch als Erstsprache und manchmal Englisch als Fremdsprache beherrscht, werden alle sprachlichen Aktivitäten in anderen Sprachen als der bereits genannten ausschließlich vom externen Personal, aber

nur im geringen Ausmaß<sup>67</sup> durchgeführt. Ein exemplarisches Beispiel dafür aus der Beobachtung:

Die IKM spielt mit zwei türkischen Mädchen in der Spielecke das Brettspiel „*Ich packe meinen Koffer und nehme mit*“. Zu ihnen kommen zwei österreichischen Mädchen und möchten mitspielen. Die IKM sagt zu mir, da jetzt auch deutschsprachige Kinder mitspielen, wird den türkischen Mädchen gesagt, wie der Satz auch auf Deutsch lautet und die Sachen ab jetzt sowohl auf Deutsch als auch Türkisch genannt werden. So wurde im weiteren Spielverlauf auch gemacht.

Eine weitere Frage, die an die Pädagogin, Leiterin und Betreuerin gestellt wurde und sich mit dem Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten beschäftigt, lautet folgendermaßen:

*A: Aus Ihrer Erfahrung, tendieren Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu, im Kindergarten ihre Erstsprache zu sprechen? Spielen Kinder nur oder vorwiegend mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben?*

KGB: Ja, ja, schon, schon. Die erste Zeit überhaupt, also, sagen wir von der Beobachtung jetzt her, haben wir ein Beispiel, z.B. der türkische Junge Murat (4:10), der zweite türkische Junge Efe (4:1). Murat hat am Anfang, da hat es einen anderen türkischen Jungen Atila (6:7) gegeben, der ist aber schon seit längerem nicht da, er kommt aber auch nicht mehr, der hat nur mit ihm gespielt. Als er dann aber weg gegangen ist, er war wirklich nur kurze Zeit da, war Murat eher alleine. Dann kam er zu Efe, zu den Mädchen ist er überhaupt nicht gegangen, er war eher alleine. Die slowakischen Kinder fangen auch damit an, dass sie am Anfang nur mit den slowakischen Kindern sind. Jetzt ist es aber so, dass das immer eine Weile dauert, und das konnte man beobachten: das Spielen jetzt und das Spielen am Anfang vom Kindergarten her. Jetzt ist es so, dass die Kinder untereinander spielen. Es ist so, dass Efe mit einem slowakischen Mädchen z.B. spielt. Es ist immer so, das beginnt am Anfang, da fühlen sie sich wahrscheinlich sicher, aha der spricht Slowakisch oder der Türkisch, obwohl der türkische Kreis bei uns eher kleiner ist, aber wie gesagt, das löst sich dann.

KGP: Das ist ganz verschieden, ich habe z.B. zwei Burschen, die wenn sie beide da sind, das sind die slowakischen Burschen, natürlich miteinander Slowakisch sprechen, sobald aber einer der Burschen nicht da ist, spielen sie mit anderen Kindern und sprechen in ihrer Zweitsprache. Und bei den türkischen Kindern speziell bei Mädchen, die verwenden ihre Erstsprache, wenn sie miteinander spielen, aber ich denke das gehört genauso dazu und das soll nicht unterbunden werden. Also, je nach dem, sie wissen ganz genau welche Sprache der Spielpartner spricht, und sie können so umdenken, dass sie sich wirklich untereinander verständigen können.

Die letzte Aussage der Kindergartenpädagogin kann auch mit den Beispielen aus der Beobachtung untermauert werden.

Zwei Zwillingmädchen (Chiara und Sarah 3:9, Slowakisch) spielen über eine Stunde mit einem Puppenschloss und unterhalten sich ausschließlich auf Slowakisch.

Fast jeden Tag konnte beobachtet werden, dass diese Zwillinge sehr lange miteinander spielten und sich ausnahmslos auf Slowakisch unterhielten. Aber, wenn sie sich trennten und mit anderen Kindern waren, passten sie ihre Sprache an, was das nächste Beispiel exemplarisch zeigt:

Eines der slowakischen Zwillingmädchen (3:9) kommt zu David (5:9, Deutsch) und Laureen (4:6, Deutsch) und fragt im korrekten Deutsch, ob es auch mitspielen darf? Das Kind hat sich

---

<sup>67</sup> Je eine Stunde pro Woche für Slowakisch- und Englischunterricht und ca. eine Stunde pro zwei Wochen für die Arbeit mit der türkischen IKM pro Gruppe. Da es keine externen Personen für die sprachlichen Aktivitäten in Rumänisch, Bosnisch, Ungarisch oder Italienisch gibt, werden diese Erstsprachen der Kinder vollkommen außer Acht gelassen.

von selbst aus an die Sprache der bereits spielenden Kindern orientiert und angepasst, obwohl dieses Mädchen sich mit der eigenen Schwester oder slowakischen Kindern ausschließlich auf Slowakisch unterhält.

Tugba (6:0), ein türkisches Mädchen spielt fast ausschließlich in der Bastecke mit den Kindern mit anderen Erstsprachen als Türkisch und unterhält sich die ganze Zeit auf Deutsch.

Zwei slowakische Buben (Thomas 5:7 und Markus 4:9) stehen mitten im Gruppenraum und unterhalten sich auf Slowakisch. Zu ihnen kommt Nina (4:11, Slowakisch) sagt zuerst etwas auf Deutsch, dann schaltet sofort auf Slowakisch um und setzt den Satz in Slowakisch fort.

Auch aus dem letzten Beispiel ist ersichtlich, wie zwei- bzw. mehrsprachigen Kinder zwischen ihren Sprachen „*switchen*“ und sich sprachlich an die jeweilige Situation anpassen, in der sie sich zurzeit befinden.

Im nächsten Beispiel ist ein weiteres bereits im Kapitel 4.1.1. beschriebenes Phänomen „*Code-Mixing*“ präsent, das in diesem Fall nicht nur im Bereich der Erst- und Zweitsprache, sondern sogar in der Fremdsprache vorkommt.

Beim Englischunterricht wird ein Fingerspiel mit verschiedenen Tieren gespielt. Jedes Kind bekommt eine Fingerspielfigur. Efe (4:1, Türkisch): „Ich will auch a frog!“

Eine weitere und sehr relevante Frage für den untersuchten Bereich war: *Wird den Kindern erlaubt im KG-Alltag ihre Erstsprache, wenn das kein Deutsch ist, zu sprechen? Und wenn ja, immer oder in bestimmten Situationen?*

KGP: Ja, natürlich. Also, in der Freispielphase lasse ich die Kinder sehr wohl in ihrer Erstsprache sprechen. Bzw. wenn sie mit mir dann arbeiten, dann geht das eh nicht, funktioniert nicht, wenn sie von mir was wollen, müssen sie versuchen, es anders auszudrücken, aber untereinander wird sehr wohl die Erstsprache akzeptiert. (...). Und auch beim Kurs haben wir gelernt, dass es sehr wichtig ist, dass die Kinder sich in ihrer Erstsprache unterhalten können. Die Erstsprache muss komplett geprägt und ausgebildet sein, damit sie eine Zweitsprache lernen können.

KGB: Na ja, erlaubt, schon, die erste Zeit auf alle Fälle, es ist halt nur so, die Eltern sprechen den Wunsch aus, dass die Kinder Deutsch lernen sollen, besonders die Vorschulkinder. (...) von der Landesinspektorin ist es so, dass wir die Kinder nicht auffordern dürfen, dass sie Deutsch sprechen, sondern wir müssen sie so lassen. Es ist halt nur das Problem: es sind sehr viele Kinder, die in die Schule kommen und, dass wir schon sehr wohl da sagen, „Deutsch sprechen“ oder wir nehmen sie dann einfach und spielen was mit ihnen, wo sie dann Deutsch sprechen. Also, es ist auf der einen Seite sollen wir die Kinder so lassen, was die erste Zeit die kleineren sowieso tun. Wir brauchen nur hernehmen die kleinen slowakischen Zwillinge, sie sprechen untereinander nur Slowakisch, aber sie können sehr wohl auch Deutsch. Es ist nur besonders, sagen wir so, wo wir da mehr schauen bei den Vorschulkindern, wegen der Schule. Bei den Kleinen funktioniert das sowieso nicht: da kann man auch 100 Mal sagen, sprich Deutsch und, sie sprechen sowieso Slowakisch oder Türkisch. Der Efe (4:1, Türkisch) macht das im Prinzip auch.

KGL: Es wird erlaubt. Es ist, eigentlich, es bezieht sich nur auf die slowakischen Kinder, also bei mir in der Gruppe. Da wir wenige türkische Kinder haben, sprechen sie untereinander wenig Türkisch. Die Hauptsprache, die wir hören, außer Deutsch, in der Gruppe, ist Slowakisch. Da aber unsere Kinder sehr gut Deutsch können, alle slowakischen Kinder, lasse ich sie zwar miteinander ein bisschen Slowakisch sprechen, aber irgendwann sage ich wieder, du, wir sprechen auch Deutsch, in der Schule musst du dann auch Deutsch sprechen. Sage ich zu Hause, ihr sprecht Slowakisch, im Kindergarten versuchen wir Deutsch zu sprechen, sage ich, ich sitze daneben und ich verstehe nichts. Da sie es wirklich können, Deutsch, es wäre nicht schlecht, wenn man sie ein bisschen anhört.

Da ist ein deutlicher Widerspruch zwischen den Aussagen der Pädagogin und der Betreuerin mit der Kindergartenleiterin<sup>68</sup> zu sehen. Ob es daran liegt, dass die Pädagogin ein Weiterbildungsseminar zum Thema „*Mehrsprachigkeit*“ besuchte und daher ihr Wissen zeigen wollte, oder ob in ihrer Gruppe das wirklich der Fall ist, konnte nicht festgestellt werden. In der beobachteten Gruppe gab es sehr wohl Situationen, dass die Kinder stundenlang miteinander spielten und sich in ihrer Erstsprache unterhielten. Gleichzeitig konnte auch beobachtet werden, wie die Kinder vom Kindergartenpersonal wirklich angehalten wurden, Deutsch zu sprechen. Auch der Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder möglichst schnell und gut Deutsch lernen, führt manchmal dazu, dass die Kinder aufgefordert werden, im Kindergarten Deutsch zu sprechen. Dazu ein Beispiel aus der Beobachtung.

Eine slowakische Mutter bringt ihre zwei Kinder in den Kindergarten Simon (6:4 ein Vorschulkind und Nina 4:11). Thomas (6:7, Slowakisch), der beste Freund von Simon, kommt zu ihm und begrüßt ihn, und die Buben reden miteinander Slowakisch. In dieser Zeit ist die Mutter noch anwesend, weil sie Nina umzieht. Die Mutter ermahnt die Buben, dass sie Deutsch sprechen sollen. Thomas und Simon hören nicht zu und unterhalten sich weiter auf Slowakisch. Die Mutter wiederholt die Aufforderung: „Deutsch sprechen“! und die Kinder schalten auf Deutsch um.

Das bestätigt die Worte der Kindergartenleiterin, dass einige Eltern, besonders die slowakischen, von den eigenen Kindern verlangen, im Kindergarten ausschließlich Deutsch zu sprechen (vgl. Kapitel 8.7.). Dieser Wunsch wird oft auch gegenüber dem Kindergartenpersonal geäußert, obwohl dieses dazu eine eigene Meinung hat.

KGB: Das wird aber nicht funktionieren. Nein, das funktioniert nicht. Das geht nicht. Auch wenn ich neben dem Kind sitze: entweder wird das so sein, dass das Kind nichts mehr sagt, weil es sich nicht traut... Diesem Wunsch kann man eigentlich nicht nachgehen. Ich glaube nicht, dass das eine Pädagogin schafft, kann ich mir nicht vorstellen. Da muss ich dann die ganze Zeit neben dem Kind sitzen und wirklich die ganze Zeit nur aufpassen, auch die KGL würde so sagen: man kann natürlich auch aufpassen, das Kind darauf aufmerksam machen, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass man ununterbrochen bei diesem Kind dann steht.

Resümierend kann festgehalten werden, dass der allgemeine Sprachgebrauch in Deutsch mit „gut“ und in anderen Sprachen mit „eher gut“ bewertet wird, weil die Kinder trotz der genannten positiven Beispiele oft angehalten werden, im Kindergarten Deutsch zu sprechen. Die Sprachen Slowakisch und Türkisch werden in geringem Ausmaß vom externen Personal gefördert, und die anderen Erstsprachen der Kinder bleiben vollkommen unberücksichtigt, was zur Benachteiligung dieser Kinder und deren Erstsprachen führt.

---

<sup>68</sup> Hier soll darauf hingewiesen werden, dass die befragte Kindergartenbetreuerin und die Kindergartenleiterin in derselben Gruppe sind und die letzte dort ihre Funktion auch als Pädagogin erfüllt.

### 8.6.5. Anregung zur Kommunikation

Die Anregung zur Kommunikation in Deutsch wird mit „sehr gut“ bewertet. Um diese zu untermauern, können folgende Beispiele aus der Beobachtung genannt werden.

Am Tisch sprechen einige Kinder und die Pädagogin, wer eine Katze hat. Die Pädagogin sagt, dass sie einen Kater hat und er „Λύκος“ heißt, was aus dem Griechischen „Wolf“ bedeutet. Die anderen Kinder, die auch eine Katze haben, nennen sofort die Namen von den eigenen Katzen und erzählen einiges über die Katzen.

Die Pädagogin erklärt Alexander (4:7, Deutsch), dass wenn ein Mädchen auch so einen Namen hat wie er, Alexandra heißt, dann kann man sie als Abkürzung Sandra nennen.

Während der Gruppentätigkeit sitzen alle Kinder im Kreis im Bewegungsraum. Es wird gleich der ganze Ablauf des Festes zum Vatertag inklusive Lieder und Tänze wiederholt. Da es draußen für diese Jahreszeit relativ frisch ist, kommt die Pädagogin auf das Wort „Thermometer“ und fragt alle Kinder, was das ist und wofür das gebraucht wird. Die Kinder, meistens die älteren, erklären, wofür das Thermometer notwendig ist.

Gruppenarbeit im Bewegungsraum. Alle Kinder stehen im Kreis. Es werden Lieder und Tänze zum Sommerfest vorbereitet. Die Pädagogin fragt die Kinder: „Wozu machen wir das Sommerfest“? Die Kinder antworten: „Weil dann Sommer ist und alle auf Urlaub fahren“. Die Pädagogin fragt: „Und womit kann man auf Urlaub fahren“? Die Kinder antworten: „Mit dem Flugzeug, Auto, Bus, Zug“.

Es gab aber auch Fälle, wo die Kommunikation zwar angeregt wurde, aber es wurde entweder einseitig bzw. mit Händen kommuniziert, weil das deutsche Vokabular bei bestimmten Kindern noch nicht ausgereift ist. Der folgende Auszug ist ein gutes Beispiel dafür:

Die Pädagogin und Murat (4:10, Türkisch) schauen sich in der Lesecke ein Bilderbuch an. Die Pädagogin stellt ihm Fragen: wie fliegt ein Vogel, wie schwimmt ein Fisch? Das Kind antwortet zwar nicht, zeigt aber, wie das geschieht. Weiters zeigt sie auf ein Bild und fragt, was das ist? Es folgt keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Sonne“. Murat nickt. „Was ist denn das“? - fragt sie weiter und zeigt auf Schnee. Wieder keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Das ist Schnee, sehr viel Schnee“.

Daraus folgt, dass der Junge zwar oft versteht, was ihm gesagt wird und wofür die Sachen sind oder wie diese funktionieren, er kann aber das auf Deutsch noch nicht ausdrücken.

Die besten Materialien, die zur Kommunikation anregen, werden in der beobachteten Gruppe in der Bastecke produziert. Dabei wird oft gesprochen, was und wie genau gemacht gehört bzw. wie etwas nach Lust und Laune gestaltet werden kann. Auch die vielen unterschiedlichen Brettspiele, die im Kindergarten oft gespielt werden, regen zur Kommunikation an, weil dabei oft Farben oder Formen benannt werden oder das Bildmaterial beschrieben gehört und daran viele Gesprächsthemen angeknüpft werden können.

Das nächste Beispiel zeigt, dass die Anregung zur Kommunikation für die Zielgruppe nicht immer angemessen ist.

Die Betreuerin – Hausspringerin<sup>69</sup> fragt die Kinder während der Vormittagsjause, wer ein Bürgermeister ist und, was er alles macht oder bestimmt? Die älteren Kinder fangen an ihre Meinung zu äußern. Die jüngeren Kinder schenken diesem Gespräch gar keine Aufmerksamkeit und essen weiter, was aus meiner Sicht auf das Alter der Kinder und das nicht altersgemäße Gespräch für diese Zielgruppe zurückzuführen ist.

Daraus folgt, dass solche Gespräche eher in kleineren Gruppen stattfinden sollen und mehr an der Zielgruppe orientiert sein sollen, weil das, was für einen 6-jährigen vom großem Interesse ist, spielt für einen 3-jährigen oft noch überhaupt keine Rolle. Aus meiner Sicht ist das häufig ein Problem der gemischten, sogenannten Familiengruppen, in denen manchmal Kinder mit fast fünf Jahren Altersunterschied gemeinsam sind und für die des Öfteren dieselben Tätigkeiten bzw. Gesprächsthemen angeboten werden.

Die Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen als Deutsch wird als „unzureichend“ bewertet. Im Fallkindergarten werden die Kinder nie ermuntert, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache zu präsentieren. Kinder werden auch nicht in einer anderen Erstsprache als Deutsch angesprochen. Es werden den Kindern keine Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder beigebracht, ausgenommen im Slowakischunterricht und beim Einsatz der IKM, die aber wegen der Zugehörigkeit zu anderen Bereichen in diese Bewertung nicht miteinbezogen werden. Ein gelungenes Beispiel der Anregung zur Kommunikation in anderen Erstsprachen der Kinder kann trotzdem aus der Arbeit mit der IKM präsentiert werden:

Beim Spiel mit der IKM *„Ich packe meinen Koffer und nehme mit“* decken die Kinder Kärtchen auf und sollen benennen, was drauf abgebildet ist, wofür das Abgebildete gebraucht wird und, ob man das in den Koffer für den Urlaub legen soll oder nicht. Das ganze geschieht in Türkisch.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwischen der Anregung zur Kommunikation in Deutsch und in anderen Sprachen eine Kluft liegt, die eigentlich mit einem öfteren Einsatz im Kindergarten z.B. einer slowakischsprechenden Person auf jeden Fall verkleinert werden kann. Wichtig ist, dass auch die anderen seltener vorkommenden Erstsprachen der Kinder im Fallkindergarten berücksichtigt und in den Alltag miteinbezogen gehören.

#### **8.6.6. Vorlesen/Erzählen**

Von vier Beobachtungstagen konnte an zwei Tagen beobachtet werden, dass den Kindern Bücher auf Deutsch vorgelesen wurden, daher wird dieser Bereich mit „eher gut“ bewertet.

---

<sup>69</sup> Wenn eine Kindergartenpädagogin oder Kindergartenbetreuerin aus irgendeinem Grund nicht im Kindergarten anwesend sein kann, wird sie von einer sog. Hausspringerin vertreten.

Die Pädagogin bietet Murat (4:10, Türkisch) an, gemeinsam ein Buch anzuschauen. Das Kind darf sich aussuchen, welches Buch es anschauen will. Die Pädagogin liest das Buch vor. Murat hört ganz aufmerksam zu. Die Pädagogin zeigt mit den Fingern auf die Bilder, damit Murat weiß, worum es ganz genau in der Geschichte geht. Zehn Minuten später kommt noch Mathias (6:4, Deutsch) dazu. Es wird insgesamt ca. 30 Minuten gelesen. Murat ist dabei besonders ruhig und total interessiert.

Zwei Mädchen Angelina (3:11, Deutsch) und Celine (3:8, Deutsch) sitzen in der Leseecke. Die Betreuerin kommt zu ihnen und bietet an, ein Buch vorzulesen. Das Angebot wird mit Begeisterung angenommen. Ein Buch wird ausgesucht und vorgelesen. Die Mädchen hören ganz aufmerksam zu.

Daraus folgt, dass die Kinder jeden Alters die Aktivität des Vorlesens sehr mögen. Auch die Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, sind beim Vorlesen mit dabei und hören sehr aufmerksam zu. Leider wird diese Tätigkeit nicht so oft im Kindergarten ausgeübt und es kommen nie externe Vorleser<sup>70</sup>, die den Kindern Bücher vorlesen bzw. Geschichten erzählen.

In anderen Erstsprachen als Deutsch wurden sowohl während des Einsatzes der IKM als auch beim Slowakischunterricht keine Bücher vorgelesen oder Geschichten erzählt. Die IKM sagte sogar im Interview, dass „man (...) eigentlich nur durchs Spielen, durchs Sprechen, durchs Treffen [lernt]. Nur durchs Bücherlesen alleine lernt man nicht, weil das keine erlebte Sprache ist“. Daher schneidet dieser Bereich bei der Bewertung nur mit „eher genügend“ ab, weil davon ausgegangen wird, dass die IKM bzw. Slowakischlehrerin zumindest gelegentlich den Kindern Bücher vorlesen bzw. Geschichten in den jeweiligen Erstsprachen erzählen, obwohl das während meiner Anwesenheit im Kindergarten nicht beobachtet werden konnte.

Die Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wurden gefragt, ob sie die Rolle eines externen Vorlesers übernehmen würden, um mindestens gelegentlich in den Fallkindergarten zu kommen und in der eigenen Erstsprache ein Buch vorzulesen bzw. eine Geschichte zu erzählen. Von sieben befragten Eltern konnte sich nur eine einzige Mutter das nicht vorstellen. Eine weitere Mutter war zwar nicht bereit, das selber zu machen, aber ihr Mann würde sich, laut ihr, auf jeden Fall dafür einbringen. Die italienisch-mazedonische Mutter sagte Folgendes dazu: „Ja, wieso nicht. Das schadet den Kindern nicht. Alles, was sie lernen können, ist gut. Sie sind neugierig, sie möchten was Neues sehen, lernen, daher alles würde für sie schön sein“. Auch die befragte Kindergartenpädagogin fand die Idee mit den externen Vorlesern super und fügte dazu:

---

<sup>70</sup> Zu den externen Vorlesern können diejenigen Personen zugerechnet werden, die z.B. ehrenamtlich systematisch oder auch gelegentlich in den Kindergarten kommen und den Kindern Bücher vorlesen oder Geschichten erzählen. Das können auch Eltern bzw. andere Verwandte der Kindergartenkindern, Studentinnen, pensionierte Lehrerinnen oder Mitarbeiterinnen einer Bibliothek sein.

KGP: Als ich diesen Kurs über die Mehrsprachigkeit gemacht habe, wurden mit uns natürlich auch die Spiele in mehreren Sprachen gemacht, und ich kann sagen, ich weiß zwar nicht, um was es geht, aber es ist schon interessant den Klang einer anderen Sprache zu hören, und den Rhythmus der Sprache, und man arbeitet ganz einfach mit, auch wenn man nichts versteht.

Daraus folgt, dass der Einsatz der externen Vorleser zurzeit noch leider kein Thema im Fallkindergarten ist, aber diese Idee, laut dem Kindergartenpersonal, auf jeden Fall in Erwägung gezogen wird, und in der Zukunft der Einsatz solcher Vorleser vielleicht in die pädagogische Arbeit eingeplant wird.

### **8.6.7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten**

Die Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten kann in der beobachteten Gruppe mit „eher gut“ bewertet werden. Die Erzieherin spricht gelegentlich über logische Abfolgen, Beziehungen oder Begriffsinhalte.

Die Pädagogin schaut mit den Kindern ein Bilderbuch an. Auf einem Bild wird ein Mädchen abgebildet, das ein Eis isst. Ein Kind sagt: „Da wird der ganze Bauch kalt vom Eis“. Auf der nächsten Seite ist die bildliche Fortsetzung der Geschichte. Die Pädagogin fragt: „Und was hat Julia auf diesem Bild? Wieso schaut sie so traurig aus“? Die Kinder antworten: „Julia hat Bauchweh“. Und die Pädagogin: „Und wieso, was ist passiert“? Die Kinder antworten darauf: „Julia hat zu viel Eis gegessen“.

Die Pädagogin erklärt Alexander (4:7, Deutsch), dass wenn ein Mädchen auch so einen Namen wie er hat, Alexandra heißt, dann kann man sie als Abkürzung Sandra nennen.

Einige Begriffe werden dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder angemessen vermittelt, wobei Bezeichnungen und Erfahrungen der Kinder genutzt werden.

Während der Gruppentätigkeit sitzen alle Kinder im Kreis im Bewegungsraum. Es wird gleich der ganze Ablauf des Festes zum Vatertag inklusive Lieder und Tänze wiederholt. Da es draußen für diese Jahreszeit relativ frisch ist, kommt die Pädagogin auf das Wort „Thermometer“ und fragt alle Kinder, was das ist und wofür das gebraucht wird. Die Kinder, meistens die älteren, erklären, wofür das Thermometer notwendig ist.

### **8.6.8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit**

Die Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit kann im Fallkindergarten als „eher genügend“ bewertet werden. So waren in vier Beobachtungstagen keine Vorurteile in der Gruppe im Alltag sichtbar und die Namen der Kinder wurden nicht eingedeutscht. Gleichzeitig kann in verfügbaren Materialien keine kulturelle oder ethnische Verschiedenheit verzeichnet werden, weil diese Materialien nur in deutscher Sprache gehalten werden und sich auf nur eine ethnische Gruppe oder Kultur beziehen. Im Kindergartenkonzept ist schriftlich festgehalten: „Durch religiöse Rituale, sowie Feste und Feiern im Jahreskreis werden die Grundhaltungen zusätzlich gefördert“. Es werden zwar christliche Feste wie Ostern, Weihnachten oder Laternenfest (in der Kirche) gefeiert. Die Feste der anderen Kulturen oder Religionen haben im

Fallkindergarten keinen Platz, obwohl dieses Jahr auch islamische Religion mindestens in der Verpflegung berücksichtigt wird, weil beim Sommerabschlussfest nur Rindfleisch angeboten wird. Also es ist ein deutlicher Widerspruch zum im Konzept schriftlich Festgehaltenen zu sehen. Es werden auch keine Nationalgerichte von den Eltern für den Kindergarten gekocht bzw. hier präsentiert, obwohl alle befragten Eltern sich dafür gerne einbringen würden und bei so einem internationalen Fest auf jeden Fall mitmachen würden. Dazu äußerte sich die Kindergartenpädagogin:

KGP: Wir haben da schon mit der Leiterin darüber gesprochen<sup>71</sup>, dass das sicher für das nächste Jahr ein Impuls ist, dass wir das anzubieten versuchen. Das man diese Idee auffasst, und dass man dann schaut, wie man sie umsetzen kann. Es ist einfach interessant und, dass die Eltern auch wissen, dass sie geschätzt werden und dass die Erstsprache von ihnen ganz einfach geschätzt wird. Und sie auch so genommen werden, wie sie sind.

Anhand zwei folgender Aussagen der Kindergartenleiterin werden die positive Einstellung gegenüber den slowakischen Eltern und gleichzeitig gewisse Vorurteile gegenüber den türkischen Eltern ausgedrückt:

*A: Ok, und was glauben Sie, wieso können sie (die slowakischen Kinder) so gut Deutsch? Viele kommen direkt aus der Slowakei her?*

KGL: Die Eltern sind dahinter. Die Eltern wollen, dass sie Deutsch können und das ganz schnell. Das Ganze merke ich schon bei der Einschreibung. Ich möchte, dass mein Kind schnell Deutsch spricht! Ich habe auch Eltern dabei gehabt, wo wenn die Kinder abgeholt werden und untereinander Slowakisch sprechen, schimpfen die Eltern mit den Kindern: „Sprecht Deutsch! Wir sind im Kindergarten“. Das gibt es z.B. bei den türkischen Kindern überhaupt nicht. Wir haben türkischen Eltern, wo meistens ein Elternteil ist, der wirklich gut Deutsch kann, der schon bei uns in die Schule gegangen ist. Und der andere kann sehr wenig Deutsch.

KGL: (...) die türkischen Eltern wissen teilweise gar nicht, dass wir eigentlich vierzehntägig eine türkische interkulturelle Mitarbeiterin haben. Das erfuhr ich vor kurzem aus dem Gespräch mit einer Mutter. Wir haben Elternabende und es kommen wenige und türkische schon gar keine.

Zu der letzten Aussage kann gesagt werden, dass von drei befragten türkischen Müttern nur eine sagte, dass sie wirklich nicht zu den Elternabenden kommt. Vielleicht liegt das auch daran, dass vom Kindergarten keine Dolmetschdienste gesichert werden und die Eltern, die kein Deutsch können, sich einfach nicht trauen hinzukommen. Außerdem wussten zwei der Mütter auf jeden Fall Bescheid über den Einsatz der IKM im Fallkindergarten<sup>72</sup>, daher sind diese Aussagen der Kindergartenleiterin schwer nachvollziehbar und können nicht verallgemeinert werden.

---

<sup>71</sup> Dazu muss gesagt werden, dass das Interview mit der KGP bereits nach dem Interview mit der Kindergartenleiterin stattfand, daher konnte sich das Kindergartenpersonal darüber austauschen.

<sup>72</sup> Hier ist es wichtig zu erwähnen, dass die türkischen Eltern auch von den anderen Gruppen und nicht nur von der beobachteten Gruppe befragt wurden.

## 8.6.9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

Dieser Bereich kann als „eher genügend“ bewertet werden, weil Eltern, die nicht gut Deutsch beherrschen, fast keine schriftlichen Informationen über die Einrichtung in ihrer Erstsprache erhalten. Die mündlichen Dolmetschdienste werden auch sehr selten bis gar nicht angeboten, weder während individueller Treffen, noch während der Elternabende. Alle befragten Mütter sagten, dass sie noch nie einen Infozettel vom Kindergarten in ihrer Erstsprache erhielten, und nie Dolmetschdienste vom Kindergarten her gesichert wurden. Auf die Frage, ob Sie sich das wünschen würden, sagten alle drei türkischen Mütter „ja“, obwohl eine von ihnen das eher nicht für sich selbst, sondern z.B. für ihren Mann oder andere Eltern wünschen würde. Die dritte türkische Mutter sprach mit Hilfe der Dolmetscherin ihre Meinung dazu aus:

*A: Und würden Sie sich das wünschen, dass für die Elternabende eine Dolmetscherin kommen würde?*

3TM: Sie meint, dass wäre gut, weil ab und zu sie niemanden finden kann, wenn ihr Mann z.B. arbeiten muss, dass jemand mitkommt...

*A: Weil sie immer selbst jemanden mitnehmen muss...*

3TM: Ja, sie muss sich selbst jemanden organisieren, der Zeit hat. Aber wenn sie niemanden findet, dann geht sie trotzdem hin, und dann schreibt jemand ihr das auf Deutsch auf, sie nimmt das mit, und jemand übersetzt das auf Türkisch<sup>73</sup>.

Eine widersprüchliche Aussage zu bereits Gesagtem lieferte die Kindergartenleiterin, und auf die Frage, ob für die Elternabende Dolmetschdienste arrangiert werden, antwortete sie Folgendes:

KGL: Also, für die Elternabende nicht, aber wenn wir mit einem gewissen Eltern- oder Mutterteil ein Gespräch haben, wo wir wissen, sie verstehen uns sehr schlecht, können wir vom Land eine Dolmetscherin anfordern.

Vielleicht liegt in dieser Aussage die Betonung auf das Wort: „können wir vom Land eine Dolmetscherin anfordern“, in der Praxis geschieht es nicht bzw. sehr selten.

Die anderen Eltern mit Migrationshintergrund sprachen auch eher für die Dolmetschdienste im Kindergarten, wenn auch nicht für sich selbst, sondern für die anderen Eltern, die nicht so gut Deutsch können.

IMM: Ja, wieso nicht. Wer nicht gut Deutsch spricht, ist das immer gut. Damit sie auch gut verstehen. Weil oft so passiert, dass die Eltern sagen, dass sie verstanden haben und zu Hause sie sagen, ich weiß nicht, worum es geht, aber ich habe mich geschämt zu sagen, dass ich nichts verstanden habe. Mein Mann macht das oft. Wenn ich ihn frage, und was haben Sie dir in der Arbeit gesagt, und er: ich weiß nicht, ich habe das nicht verstanden. Und wieso hast du

---

<sup>73</sup> Zusätzlich kann hier erwähnt werden, dass ich selber bereits nach der durchgeführten Untersuchung bei einem der Elternabende im Fallkindergarten anwesend war und dort auch eine türkische Mutter mit dabei war, die für das Dolmetschen eine Bekannte mitgenommen hat.

dann nicht nachgefragt? Ich habe mich geschämt und ich habe nicht gesagt, dass ich nicht verstehe.

UM: Ja, es wäre auch sicher nicht schlecht. Weil für viele Mütter, z.B. viele Türken und Slowaken überhaupt kein Deutsch am Anfang können, es schon schwer ist, weil sie am Anfang immer eine Freundin oder eine Bekannte mitnehmen müssen, die Deutsch können, um zu übersetzen, worum es überhaupt geht.

Im Gegensatz zu oben Gesagtem äußerte sich nur die bosnische Mutter in gewissem Maße vorurteilhaft gegenüber einigen Eltern, die lang genug in Österreich leben und trotzdem kein Deutsch können:

BM: Also, es gibt genug Leute, die nicht Deutsch reden, und die jahrelang da sind. Ich bin eigentlich dafür, dass wenn man in dem Land ist, wo man die Sprache beherrschen muss, und wo man diese Sprache braucht, soll man diese auch lernen. Es gibt genug Leute, die seit 15 Jahren da sind und sie können kein Deutsch und dann brauchen sie extra einen Dolmetscher vom KG her. Das ist ein voller Blödsinn! Wenn man schon da ist, dann soll man das können. Wenn ich z.B. jetzt in die Slowakei ziehe, dann weiß ich, aha, da bin ich jetzt zu Hause, ich brauche da Slowakisch, dann lerne ich da Slowakisch und genau so war es bei mir in Österreich. Wir sind 1992 her gekommen, und da habe ich gewusst, aha, da hat jemand zu mir „guten Morgen“ gesagt, und ich habe deppert geschaut und gedacht, was er jetzt zu mir gesagt hat? Dann habe ich das Wörterbuch genommen, und habe dann selber, wirklich selber viel gelernt. Was sein muss, muss sein.

Keiner von den befragten Elternteilen bekam je einen Infozettel in der eigenen Erstsprache. Gleichwohl teilten die slowakische und die zweite türkische Mutter mit, einen Infozettel in der jeweiligen Erstsprache im Kindergarten gesehen zu haben. Dabei ging es um bereits im Kapitel 8.6.2. behandelte Informationen zum Kindergartenportfolio.

Die Kindergartenleiterin sagte im Interview, dass die Slowakischlehrerin und die IKM darum gebeten werden, wenn etwas in Slowakisch oder Türkisch übersetzt gehört. Um auf Nummer sicher zu gehen, wurden die jeweiligen Personen dazu auch befragt.

SL: Ich war noch nie bei einem Elterngespräch hier, aber ich habe schon ein paar Mal etwas auf Slowakisch für die Eltern übersetzt, so Infoblätter. In einem anderen KG wird die interkulturelle Mitarbeiterin manchmal für die Elterngespräche eingeladen. Wenn die Eltern gut Deutsch sprechen oder mindestens ein Elternteil, dann brauchen sie keine Dolmetscherin.

IKM: Da eher nicht, weil meistens ein Teil davon (*Eltern*) deutschsprachig ist. In erster Linie wo ich sie unterstütze, das ist im schriftlichen Verkehr ab und zu. Aber es ist nicht viel Unterstützung da, auf diesen KG bezogen.

*A: Werden Sie auch zu den Elternabenden eingeladen?*

IKM: Da war es noch nie so. Es gibt aber alles in dem anderen Kindergarten. Dort bin ich ständig bei den Elternabenden dabei. Es sind zwei im Jahr und ich dolmetsche dort.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die Aussagen des Kindergartenpersonals und der Eltern nicht immer übereinstimmen. Keine von den befragten Müttern bekam je einen Zettel in der eigenen Erstsprache, obwohl sowohl die Kindergartenleiterin als auch die IKM und die Slowakischlehrerin beteuern, dass das ab und zu passiert. Die Erklärung dafür könnte sein, dass die Eltern stichprobenartig

ausgesucht wurden und nicht die „richtigen“ Eltern befragt wurden, und es vielleicht doch solche gibt, die das bekommen haben, die aber nicht zu der Stichprobe gehörten.

#### **8.6.10. Interaktionen zwischen Kindern, Kindergärtnerinnen, Eltern**

Dieser Bereich der Untersuchung wird sowohl allgemein, sprich in Deutsch, als auch in Bezug auf andere Sprachen bewertet. So werden die Kind-Kind-Interaktionen allgemein und in Bezug auf andere Sprachen mit „sehr gut“ bewertet. Interaktionen zwischen den Kindern werden vom Kindergartenpersonal unterstützt. Die Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden können. Alle Kinder suchen sich selbst ihren Spielpartner aus. Die meiste Zeit wird friedlich gespielt. Die Spielplätze und Spielpartner werden ständig freiwillig gewechselt. Es konnten sehr wenige unangenehme Situationen beobachtet werden, und wenn das doch der Fall war, wurden die negativen Interaktionen bzw. die unerwünschten Spiele zwischen den Kindern unmittelbar unterbrochen, was auch das nächste Beispiel aus der Beobachtung beweist:

Fünf Buben (zwei davon mit Türkisch und zwei mit Slowakisch als Erstsprache) spielen so, als ob sie Waffen in den Händen hätten und schießen aufeinander und schreien laut dabei. Die Pädagogin unterbricht das Spiel und sagt, dass im Kindergarten nicht gekämpft und mit Waffen nicht gespielt wird, und empfiehlt den Kindern, sich eine andere Beschäftigung zu finden.

In Bezug auf andere Sprachen wissen viele Kinder, besonders die älteren, wer welche Erstsprache hat und wenn das dieselbe ist, sprechen die Kinder oft miteinander in dieser Sprache.

Zu mir kommt ein Junge (Thomas 6:7, Slowakisch) und fragt mich, wie ich heiße. Ich antworte „Anna“ und frage wie sein Name ist. Er sagt „Thomas“. Die nächste Frage von ihm ist, welche Sprachen ich spreche. Ich nenne alle Sprachen, die ich aktiv gebrauche, und frage ihn dasselbe. Er antwortet: „Slowakisch, Deutsch, Englisch“. Zu uns kommt ein weiterer Junge (Thomas 5:7, Slowakisch) und der erste Thomas sagt über ihn zu mir, dass er auch denselben Namen hat wie er und die beiden viel miteinander Slowakisch sprechen.

Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen. Dazu ein Beispiel aus der Beobachtung:

Tobias (3:4, Italienisch) und Efe (4:1, Türkisch) nehmen das Spiel Zicke-Zacke-Hühnerkacke und fangen an zusammen zu spielen und miteinander Deutsch zu sprechen. Manchmal kommen italienische Wörter von Tobias' Seite zum Einsatz. Dann zeigt Efe das richtige Kärtchen, das Tobias aufdecken sollte, aber nicht machte, und sagt zu Tobias: „Da, du Baby“. Tobias antwortet drauf: „Ich nicht Baby, ich groß“!

Die Kindergärtnerin-Kind-Interaktion allgemein wird als „ausgezeichnet“ und in Bezug auf andere Sprachen als „sehr gut“ bewertet. Erzieherinnen betrachten alle Kinder gleich, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache bzw. vom Sprachbeherrschungsgrad.

Das Kindergartenpersonal versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen.

Die Betreuerin fragt ein slowakisches Kind, das heute von seiner Oma abgeholt wird, was „Oma und Opa“ auf Slowakisch heißt. Das Kind antwortet: „babka und dedko“.

Ein slowakisches Mädchen sagt zur Pädagogin beim Prinzessinnenspiel „zámok“. Die Pädagogin fragt darauf: „Heißt Schloß „zámok“ auf Slowakisch? Das Mädchen bejaht.

Die Kindergärtnerin-Eltern-Interaktion allgemein wird als „eher gut“ bewertet. Eltern erhalten schriftliche Informationen über Rahmenbedingungen der Einrichtung, meistens geschieht dies bei den Elternabenden, die zwei Mal im Jahr abgehalten werden. Es werden manchmal informelle Gespräche zwischen Pädagoginnen und Eltern beim Abholen oder Bringen der Kinder geführt. Es gibt gewisse Möglichkeiten für Eltern und Familienmitglieder, sich im Kindergarten zu beteiligen, wie z.B. die Teilnahme am Sommerabschlussfest oder Laternenfest. Es gibt zwar einen Elternbeirat, der von den Eltern beim ersten Elternabend im Schuljahr gewählt wird, und, der die Vorschläge der Eltern zu einem der Feste oder Ähnliches an das Kindergartenpersonal weiterleiten kann. Die Eltern werden aber nicht nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt. Gespräche über das bereits erwähnte Portfolio werden nicht an alle Eltern und nicht systematisch angeboten, sondern, wenn die Eltern selbst den Wunsch aussprechen und einen Termin ausmachen. Manchmal wissen einige Eltern nicht einmal, dass im Fallkindergarten Englisch und Slowakisch auf spielerische Art und Weise unterrichtet werden oder dass alle 14 Tage die türkische IKM kommt.

Die Kindergärtnerin-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen kann als „genügend“ bewertet werden. Es gibt keine Möglichkeiten für Familienmitglieder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Gruppengeschehen teilzunehmen und die jeweilige Erstsprache zu verwenden (z.B. Vorlesen eines türkischen Buchs oder Erzählen einer Geschichte auf Bosnisch). Es werden keine Möglichkeiten den Eltern mit einer anderen Erstsprache angeboten, z.B. nationale Tänze oder Musik zu präsentieren bzw. traditionelle Gerichte in den Kindergarten mitzubringen und gemeinsam zu verkosten. Die Gespräche mit den Eltern begrenzen sich oft auf kurze Begrüßung oder Klärung der Situationen, die es aktuell im Kindergarten gab, wie z.B. das nächste Beispiel exemplarisch zeigt.

Efe (4:1, Türkisch) wird abgeholt und die Pädagogin erzählt der Mutter, dass er Murat (4:10, Türkisch) gebissen hat. Die Mutter fragt den Kleinen auf Türkisch, was passiert ist, und erzählt dann auf Deutsch, dass Murat Efe bei den Haaren gezogen hat. Die Pädagogin schenkt der Mutter keine Aufmerksamkeit mehr und sagt zu mir: „Jetzt wissen wir, wie es war. Das sind solche Situationen, wo wir wegen der Sprache es nicht wissen, was passiert ist, und das fehlt uns“.

Gleichzeitig wurden von der Kindergartenleiterin gewisse Vorurteile gegenüber den türkischen Eltern ausgesprochen, obwohl die folgende Aussage, wie bereits im Kapitel 8.6.8. erwähnt, nicht verallgemeinert werden kann:

KGL: (...) die türkischen Eltern wissen teilweise gar nicht, dass wir eigentlich vierzehntägig eine türkische interkulturelle Mitarbeiterin haben. Das erfuhr ich vor kurzem aus dem Gespräch mit einer Mutter. Wir haben Elternabende und es kommen wenige und türkische schon gar keine.

Die Kindergärtnerin-Kindergärtnerin-Interaktion allgemein wird mit „ausgezeichnet“ bewertet. Die Aufgaben sind für die Pädagogin und Betreuerin eindeutig definiert und die Verantwortung für bestimmte Aufgaben ist so verteilt, dass sowohl die Pflege als auch Spielaktivitäten reibungslos durchgeführt werden. Es findet ständiger Informationsaustausch und Reflexion sowohl in der Gruppe als auch zwischen Pädagoginnen verschiedener Gruppen statt.

Die Kindergärtnerin-Kindergärtnerin-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen konnte schwer bewertet werden, weil es keine Erziehrinnen im Fallkindergarten mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Daher wurde bei der Bewertung das Augenmerk auf die Reflexion und die Zusammenarbeit mit der IKM und Slowakischlehrerin gelegt und dieser Bereich wurde mit „sehr gut“ bewertet. Außerdem unterstützt die Einrichtung die Teilnahme der Kindergartenpädagoginnen an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität, was mit der Teilnahme von zwei der drei Pädagoginnen aus dem Fallkindergarten an solchen Projekten untermauert werden kann<sup>74</sup>.

### **8.6.11. Gruppenstruktur**

Die Gruppenstruktur allgemein wird im Fallkindergarten als „ausgezeichnet“ bewertet. Die Erzieherin beschäftigt sich in pädagogischen Interaktionen sowohl mit kleinen Gruppen, oder einzelnen Kindern, als auch mit der Gesamtgruppe. Der Slowakisch- oder Englischunterricht findet meistens in kleineren Gruppen mit ca. zehn Kindern statt. Es gibt einige Aktivitäten, bei denen die gesamte Gruppe anwesend ist. Z.B. die tägliche Vorbereitung für das Sommerabschlussfest während der Beobachtungszeit erfolgte immer im Bewegungsraum, und alle Kinder nahmen daran teil. Großteils haben die Kinder vielfältige Möglichkeiten, sich in selbstgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden, was auch meistens passiert, und die Kinder selbst bestimmen was,

---

<sup>74</sup> So besuchte die KGP im Jahr 2012 das Seminar zum Thema: „Mehrsprachigkeit in den Kindergärten“. Die KGL absolvierte 2003-2005 den Lehrgang des EU-Projektes: „Equal- verschiedene Herkunft- gemeinsame Zukunft“.

wann und mit wem sie spielen wollen. Nur die Mahlzeiten, außer Frühstück werden immer gemeinsam und meistens zu derselben Uhrzeit eingenommen, und der gemeinsame Ausgang in den Garten steht für alle Kinder auf der Tagesordnung. Der Rest des Tages wird meistens nach Lust und Laune der Kinder gestaltet.

Um 8:30 sitzen einige Kinder noch am Frühstückstisch und essen. Vier Kinder mit der Pädagogin befinden sich in derselben Zeit in der Bastelecke und kochen spielerisch. Die anderen Kinder sind im ganzen Gruppen- bzw. Bewegungsraum verteilt und jeder hat eine Beschäftigung. In der Kuschelecke wird mit der Betreuerin ein Buch gelesen, am Spielteppich wird mit Autos gespielt, im Bewegungsraum rennen die Kinder, die gerade einen Bewegungsdrang haben, und in der Magnetecke spielen zwei türkischen Buben mit Magneten.

Die Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen wird mit der Note „5“, also als „gut“ bewertet. Einige Aktivitäten, wie z.B. der Slowakischunterricht, finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache statt, obwohl auch immer Kinder mit anderen Erstsprachen mit dabei sind. Die Kinder mit einer gemeinsamen Erstsprache haben viele Möglichkeiten, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammen zu finden und sich in ihrer Erstsprache zu unterhalten.

Zwei Zwillingmädchen (Chiara und Sarah 3:9, Slowakisch) spielen über eine Stunde mit einem Puppenschloss und unterhalten sich ausschließlich auf Slowakisch.

Vier slowakische Buben (Thomas 6:7, Simon 6:4, Thomas 5:7 und Markus 4:9) spielen am Tisch ein Brettspiel und sprechen die ganze Zeit Slowakisch miteinander.

Murat (4:10, Türkisch) und Efe (4:1, Türkisch) sitzen zwar an einem Tisch, spielen aber zwei verschiedene Spiele und führen miteinander ein kurzes Gespräch auf Türkisch.

Es werden für die Kinder mit einer anderen gemeinsamen Erstsprache als Deutsch keine sprachlichen Aktivitäten wie Vorlesen eines Buches oder das gemeinsame Zuhören von einer Audiodatei in der Erstsprache dieser Kinder organisiert.

## **8.7. Persönliche Einstellung des Kindergartenpersonals und Eltern zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im KG**

Im Großen und Ganzen kann gesagt werden, dass die befragten Eltern auf jeden Fall positiv gegenüber der Mehrsprachigkeit im Kindergarten eingestellt sind. Auf die folgende Frage: *„Wie stehen Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im KG“* gab es folgende Antworten.

1TM: Ja, das ist ok.

BM: Na mein Gott, sie müssen dann eh in der Schule schreiben, mit den Lehrerinnen reden und wenn sie da Slowakisch oder Bosnisch oder Türkisch ein bisschen reden, finde ich ok. Mann, in der Schule können sie das eh nicht mehr machen. Also, da steht eh schon die Lehrerin da, und sagt, es wird Deutsch gesprochen, und im KG glaube ich, ist das nicht so streng. In der Schule, wenn das so weit ist, werden wir sehen, wie es dann in der Schule geht.

IMM: Sehr gut. Positiv. Das braucht man im Leben. (...). Deswegen sage ich, es ist besser, je mehr Sprachen du sprichst, desto besser ist das für dich. Du kannst nicht immer sagen, dass die englische Sprache die beste ist oder die deutsche Sprache die beste ist, weil du nie wissen kannst, wofür du und welche Sprache genau brauchen wirst.

ÖM: Also, ich bin da eigentlich nicht negativ, also ich verstehe schon, wenn ein Kind Slowakisch spricht und das andere auf Slowakisch zurückantwortet.

Auf der anderen Seite sprechen einige Eltern den Wunsch aus, dass im Kindergarten nur Deutsch gesprochen werden soll, obwohl die Aussagen ein und derselben Person oft sehr widersprüchlich sind.

2TM: Nur Deutsch ist besser, wegen Lernen. Aber wenn die Kinder miteinander eine andere Sprache sprechen, dann können sie nicht Deutsch lernen, nicht richtig. Und Deutsch ist besser, nur Deutsch. Das ist gut für mich. Ich denke so, ja. Aber so am Anfang, mein Kind z.B. es versteht kein Deutsch und kann kein Deutsch sprechen und am Anfang braucht es Hilfe, dass die anderen Kinder ihm auf Türkisch sagen, was und wie. Aber nur am Anfang, aber sonst, wenn mein Kind sehr gut Deutsch spricht, dann brauchen wir keine zweite Sprache.

3TM: Also, am Anfang finde ich das ok, aber nachher dann nicht, weil das Kind dann nicht Deutsch lernen kann, weil das Kind zu Hause eh nur Türkisch spricht. Am Anfang tut das Kind sich sicherlich noch schwer, da wäre es gut, dass man ihm hilft, aber nachher soll Deutsch verwendet werden, auf jeden Fall.

Die letzte Aussage der dritten türkischen Mutter steht für die Verwendung nur einer Sprache im Kindergarten und zwar der deutschen, obwohl sie anschließend den Wunsch ausspricht, „dass Türkisch auch, so wie Englisch oder Slowakisch, im KG unterrichtet wird“.

Die Österreichische Mutter, die sich gegenüber dem Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten zwar positiv äußert, betont aber, dass auch Deutsch nicht zu kurz kommen darf.

ÖM: Ich verstehe, dass sie untereinander in ihrer Sprache reden, weil sie das von Zuhause gewohnt sind. Wenn ein Kind Slowakisch spricht und das andere dann Slowakisch zurück redet, ist das normal, sage ich. Aber es ist schon wichtig, dass auch Deutsch gesprochen wird. Damit die Kinder Deutsch lernen. Da tun sie sich leichter in der Schule.

Und die ungarische Mutter auf die Nachfrage, ob sie möchte, dass es Ihrem Kind erlaubt wird, seine Muttersprache im KG zu sprechen, teilte mir Folgendes mit:

UM: Nein, nein, weil wir in Österreich leben, das Kind eine deutsche Schule besuchen wird und, meiner Meinung nach, die Kinder im KG auch miteinander nur Deutsch sprechen sollten. Weil meine Nichte, die auch diesen KG besucht, wenn sie am Nachmittag zusammen spielen, es denen auch nicht erlaubt ist miteinander Ungarisch zu sprechen, obwohl meine Tochter jetzt erst 3 Jahre alt ist. Aber ich finde das gut, und ich habe den KG extra gebeten, dass die beiden in verschiedene Gruppen gehen. Ich finde das gut. Sie müssen Deutsch lernen, damit sie in der Schule keine Probleme und keine Schwierigkeiten haben.

Auch die slowakische Mutter sagte kategorisch:

SM: Also, im KG soll nur Deutsch gesprochen werden, das ist meine persönliche Meinung. Weil wir in Österreich sind und alle Deutsch reden und Deutsch können sollten.

*A: Und was ist mit den anderen, die z.B. ganz am Anfang nach Österreich kommen und noch kein Deutsch können?*

SM: Sie müssen das lernen. Ich bin auch nach Österreich gekommen und konnte nur Slowakisch und mit mir hat auch keiner Slowakisch gesprochen. Ich musste mir alles selber erlernen und aufpassen.

A: *Und wenn die Kinder untereinander eine andere Sprache als Deutsch sprechen?*

SM: Dann können die Pädagoginnen das sowieso nicht beeinflussen, die reden so, wie sie wollen miteinander. Das ist sowieso nicht beeinflussbar.

A: *Ok, also, aber Ihre persönliche Meinung ist, da wir in Österreich sind soll Deutsch gesprochen werden. Und die anderen Sprachen sollen verbannt werden?*

SM: Nicht verbannt, sie sollen schon lernen, nur als Hauptsprache soll Deutsch sein, das Reden und alles soll in Deutsch sein.

Das Kindergartenpersonal wurde auch zur persönlichen Einstellung zur Mehrsprachigkeit im eigenen Kindergarten befragt.

KGB: Ich stehe dafür an und für sich positiv. Schon, oh ja, finde ich schon. Meine persönliche Meinung ist es aber nach wie vor, wie gesagt, das ist Englisch (*die wichtigste Sprache nach Deutsch*). Aber z.B. im Prinzip finde ich es toll, dass unser KG mehrsprachig ist, aber speziell, wie gesagt, für mich persönlich ist Englisch.

Daraus folgt, dass die Kindergartenbetreuerin zwar sagt, dass sie auf einer Seite gegenüber der Mehrsprachigkeit offen ist, auf der anderen Seite persönlich Englisch bevorzugt.

KGP: Also, ich finde bewundernswert, und ich finde es sehr gut. Also, ich bewundere alle Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, diese Sprachen auch perfekt sprechen. Ich habe in meiner Gruppe Kinder, die sowohl perfekt Deutsch sprechen, als auch perfekt Slowakisch sprechen. Also, beneidenswert.

KGL: Eigentlich finde ich es gut, die Mehrsprachigkeit. Wenn sie spielerisch lernen und weiter gehen, nicht nach dem Kindergarten aufhören. Wenn wir jetzt drei Jahre im Kindergarten von 3 bis 6 Jahren, eine Stunde in der Woche Slowakisch haben und dann nie wieder, wird es mir nichts bringen. Aber wenn man das aufbauend weiter macht, dann bringt es ganz sicher was. Auch, so wie es momentan bei uns ist, dass die Slowakei in der Nähe ist, weiß ich, dass das auch im Arbeitsleben was bringt.

Die Kindergartenleiterin verbindet den Begriff „*Mehrsprachigkeit*“ in erster Linie mit der slowakischen Sprache, weil ein Viertel der Kinder im Fallkindergarten Slowakisch als Erstsprache haben und diese auch spielerisch unterrichtet wird. Nach dem Interview bei der kurzen Nachbesprechung teilte mir die Kindergartenleiterin mit, dass sie es richtig findet, dass die Kinder sprachlich gemischt sind. Es wäre nicht vorteilhaft, wenn z.B. nur 15 slowakische und 15 türkische Kinder in einer Gruppe wären. Viel besser ist es, dass mehrere Sprachen im Kindergarten in einer Gruppe vorkommen, so wie es hier der Fall ist.

Im Kapitel 8.6. wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Verwendung der anderen Erstsprachen der Kinder im Kindergarten auf einer Seite nicht verboten wird, und die Kinder sich sehr wohl und auch oft genug in der eigenen Erstsprache unterhalten können. Auf der anderen Seite werden die Kindern vom Kindergartenpersonal immer wieder angehalten, Deutsch zu sprechen, mit der Begründung, dass „in drei Jahren alle mit

einer anderen Erstsprache soweit Deutsch können sollen, dass sie die Schule schaffen. Und das ist die Voraussetzung, dass ich mit ihnen Deutsch spreche, sonst werden sie es nicht können“. Diese Aussage der Kindergartenleiterin bestätigt nochmals, dass das Kindergartenpersonal im Fallkindergarten gegenüber dem Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch zwar positiv eingestellt ist, es aber trotzdem nicht viele Möglichkeiten für die Förderung dieser Sprachen gibt und das besondere Augenmerk auf jeden Fall auf Deutsch liegt.

### 8.8. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die einzelnen Items wurden bereits in den vorgegangenen Unterkapiteln detailliert behandelt und die Ergebnisse der Auswertung des Beobachtungsrasters können der Tabelle 7 entnommen werden. Der Durchschnittswert für die Deutschförderung im Fallkindergarten liegt bei 5,5 und wird als eher „sehr gut“ bewertet. Der Durchschnittswert für die Mehrsprachigkeitsförderung liegt dagegen bei 3,2 und wird als „genügend“ bewertet.

**Tabelle 7: Auswertung des Beobachtungsrasters**

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

Legende: I – VI Kategorien, 1 – 14 Items, DF – Deutschförderung, MF- Mehrsprachigkeitsförderung

Der größte Unterschied zwischen Deutsch- und Mehrsprachigkeitsförderung liegt in den Bereichen „Ausstattung in Sprachmaterialien“ (5:1 – „gut“ zu „unzureichend“), „Begrüßung und Verabschiedung“ (5:1 – „gut“ zu „unzureichend“) und „Anregung zur Kommunikation“ (6:1 – „sehr gut“ zu „unzureichend“). Die letzten zwei können damit begründet werden, dass das ganze Kindergartenpersonal ausschließlich Deutsch als Erstsprache hat und zusätzlich über durchschnittliche Englischkenntnisse verfügt. Slowakisch und Türkisch als Erstsprachen der Kinder werden in erster Linie ausschließlich beim Slowakischunterricht bzw. während der Arbeit der türkischen IKM im Kindergarten gefördert. Die anderen Erstsprachen der Kinder werden in keiner Art und Weise gefördert bzw. finden überhaupt keinen Einsatz im Kindergarten „Kinderwelt“. Die Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch wurde mit „gut“ und in anderen Sprachen mit „unzureichend“ bewertet, weil keine Bücher oder CDs in einer anderen Sprache als Deutsch im Kindergarten vorhanden sind, mit Ausnahme von ein paar CDs und einem Brettspiel in der englischen Sprache, die aber für alle Kinder ausschließlich als Fremdsprache fungiert und nur beim Englischunterricht verwendet wird. Die anderen Erstsprachen als Deutsch sind in keinen Druck- oder Audio- und Videomedien im Kindergarten vorhanden.

Die *linguistic landscape* konnte nur mit „genügend“ bewertet werden, weil außer Informationen über das Kindergartenportfolio in Türkisch und Slowakisch keine Schilder bzw. Plakate in anderen Sprachen als Deutsch zu finden sind. Im ganzen Kindergarten gibt es keine einzige Sprachtafel, und die Erstsprachen der Kinder bzw. ihre Herkunftsländer sind in Gruppenräumen nicht sichtbar.

Der Bereich des „Vorlesens und Erzählens“ sowohl in Deutsch als auch in anderen Sprachen schnitt jeweils mit den Noten „eher gut“ und „eher genügend“ also mittelmäßig ab. Trotz großem Interesse von der Seite der Kinder gegenüber dem Büchervorlesen wird diese Tätigkeit in Deutsch relativ selten und in anderen Sprachen überhaupt nicht ausgeübt. Es kommen keine externen Vorleser<sup>75</sup>, es werden keine Bücher in der Bibliothek ausgeliehen und es wird auch keine Bibliothek besucht.

Die Bereiche der „Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität“ und „Übersetzungen/ Dolmetschdienste“ konnten

---

<sup>75</sup> Im Kapitel 8.6.6. wurde bereits darauf verwiesen, dass nicht beobachtet wurde, dass die türkische IKM bzw. die Slowakischlehrerin ein Buch vorgelesen haben bzw. eine Geschichte erzählt haben, ich aber davon ausgehe, dass diese Tätigkeiten mindestens gelegentlich von den oben genannten Personen im Kindergarten ausgeübt werden.

jeweils mit „eher genügend“ bewertet werden, weil aus den Interviews mit dem Kindergartenpersonal gewisse Vorurteile gegenüber den türkischen Eltern sichtbar sind und die Übersetzungs- und Dolmetschdienste zu wünschen übrig lassen. Laut der befragten Eltern wurden im Fallkindergarten Dolmetschdienste noch nie angeboten und keiner von den Eltern hat jeweils einen Infozettel in der eigenen Erstsprache erhalten. Im Gegensatz dazu behauptete die Kindergartenleiterin, dass manchmal die Hilfe der IKM bzw. der Slowakischlehrerin für solche Übersetzungen herangezogen wird, was einen Widerspruch zu Aussagen der Eltern darstellt. Es kann aber vermutet werden, dass die Kindergartenleiterin damit die Übersetzung der Informationen über das Kindergartenportfolio meinte, weil diese sehr wohl von der türkischen IKM und der Slowakischlehrerin getätigt wurden. Gleichzeitig kann vermutet werden, dass zu der Stichprobe ausschließlich Eltern gehörten, die wirklich keine Infos in eigenen Erstsprachen erhalten haben (vgl. Kapitel 8.6.9.) und die, die das jemals hatten, nicht befragt wurden.

Die besten Ergebnisse konnten im Bereich der Interaktionen erzielt werden. So liegen hier die Werte zwischen „sehr gut“ und „ausgezeichnet“. Das einzige Item, das hier mit den Noten „eher gut“ und „genügend“ herausragt, ist der Bereich der „Kindergärtnerin-Eltern-Interaktion“. Da es nicht viele Interaktionen zwischen dem Kindergartenpersonal und den Eltern gibt und diese auch selten angestrebt werden, konnte dieser Bereich nur mit Mittelwerten abschneiden.

Die Gruppenstruktur sowohl in Deutsch als auch in anderen Sprachen konnte jeweils mit „ausgezeichnet“ und „gut“ bewertet werden. Verschieden zusammengesetzte Gruppen sorgen für Abwechslung während des Tages. Die Erzieherin beschäftigt sich sowohl mit kleinen Gruppen als auch mit der Gesamtgruppe. Die Kinder haben ausreichend Möglichkeiten, sich selbst ihre Spielpartner für eine bestimmte Tätigkeit auszusuchen.

## 9. Schlussfolgerungen und Forschungsausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Maßnahmen zur Förderung von DaZ und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Kindergärten anhand des Fallkindergartens „Kinderwelt“ darzulegen. Es wurden mehrere Erhebungsmethoden wie die Analyse des Kindergartenskonzepts, die Durchführung von Leitfandinterviews mit dem sowohl internen als auch externen Kindergartenpersonal und Eltern, eine viertägige teilnehmende Beobachtung eingesetzt. Aus den gewonnenen Daten können folgende Schlussfolgerungen zur behandelten Problematik gezogen und abgeleitete Verbesserungsvorschläge gegeben werden, die im Weiteren näher präsentiert werden.

### ✓ Förderung von DaZ

Da mehr als 50% der Kinder im Fallkindergarten Deutsch als Zweitsprache haben, ist dieser Bereich hier ein wichtiges Thema. Großteils wird im Kindergartenalltag Deutsch gesprochen, weil das ganze Kindergartenpersonal einsprachig ist. Laut der Kindergartenleiterin beherrscht mehr als die Hälfte der Kinder aus der beobachteten Gruppe durchschnittlich Deutsch (vgl. Kapitel 8.3.). Dazu gehören Kinder sowohl mit Deutsch als Erstsprache als auch mit anderen Erstsprachen. Ein Drittel der Kinder kann nur unterdurchschnittlich Deutsch und braucht daher eine gezielte Förderung. Die Förderung des Deutschen wird im Kindergarten „Kinderwelt“ in erster Linie durch das Spielen, Singen, Basteln, Büchervorlesen und die alltägliche Kommunikation mit dem deutschsprachigen Kindergartenpersonal vollzogen. Laut der Kindergartenleiterin versucht das Kindergartenpersonal die Kinder immer gezielt zu fördern, „mehr geht gar nicht“. Die befragten Eltern sehen da eine Verbesserungsnotwendigkeit. So wünschen sich einige Eltern eine zusätzliche Fachkraft, die sich intensiver mit den Migrantinnenkindern beschäftigt und diese im Deutschen fördert. Besonders soll es für die Kinder notwendig sein, die neu in den Kindergarten kommen, und für diejenigen, die große Defizite im Deutschen aufweisen. Zu so einer Kraft könnte die Sonderkinderpädagogin (SOKI) (vgl. Kapitel 8.2.) zählen, die sich einmal pro Woche im Fallkindergarten aber ausschließlich mit den Vorschulkindern<sup>76</sup> beschäftigt. Ihre Aufgabe ist es herauszufinden, ob Kinder irgendwelche Auffälligkeiten (nicht nur sprachliche) aufweisen, um diese Kinder dann entsprechend zu fördern bzw. zu den professionellen Kräften weiterzuvermitteln. Daher könnte der Einsatz einer zusätzlichen Person, die sich mit der Deutschförderung der

---

<sup>76</sup> Kinder im letzten Kindergartenjahr.

nichtdeutschsprachigen Kinder befasst, als Verbesserungsvorschlag in diesem Bereich dienen. Diese Rolle könnte die bereits erwähnte SOKI übernehmen, deren Einsatz aber auf die oben genannte Zielgruppe und auf die zusätzlichen Stunden in der Woche erweitert werden soll.

#### ✓ **Förderung der Mehrsprachigkeit**

Wie im Kapitel 5 ausgeführt, zählt der Kindergarten „Kinderwelt“ zu einer mehrsprachigen Institution, weil mehr als die Hälfte der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Daraus folgt, dass im Kindergartenalltag mehrere Sprachen präsent sind bzw. präsent sein sollen. Die meisten Kinder haben Slowakisch als Erstsprache (nach Deutsch). Türkisch ist die zweitverbreitetste Migrantinnensprache im Fallkindergarten. Ungarisch und Bosnisch sind durch je zwei Kinder und Rumänisch und Italienisch durch je ein Kind vertreten. Insgesamt sind sieben verschiedene Erstsprachen im Kindergarten „Kinderwelt“ präsent. Die Förderung des Slowakischen sowohl als Erst- als auch Fremdsprache erfolgt durch den spielerischen Slowakischunterricht, der einmal pro Woche von einer externen Native-Speaker-Pädagogin abgehalten wird. Dieser Unterricht ist im Gesetz zwar nicht verankert, wird aber vom Land Niederösterreich finanziert und als Initiative der Nachbarsprachenvermittlung in allen niederösterreichischen Kindergärten mit einem hohen Anteil an Kindern mit der jeweiligen Nachbarsprache vollzogen. Wie im Kapitel 8.4.2. beschrieben, stehen die meisten Eltern dem Slowakischunterricht eher positiv gegenüber und finden eine Stunde pro Woche als ausreichend. Nur eine slowakische Mutter würde sich mehr Slowakischstunden pro Woche wünschen. Der Verbesserungsvorschlag zur Vermittlung des Slowakischen könnte darauf abzielen, dass das Angebot auf zwei Stunden pro Woche erweitert wird und die Kinder mit Slowakisch als Erstsprache und alle anderen beim Unterricht geteilt werden. Da slowakische Kinder in der eigenen Erstsprache fester sind, könnten für sie andere Methoden und andere Themenbereiche bei diesem spielerischen Unterricht angeboten werden. Gleichzeitig hätten alle anderen Kinder, für die Slowakisch als zweite Fremdsprache nach Englisch bzw. als Nachbarsprache unterrichtet wird, die Möglichkeit, die slowakische Sprache für sich anhand der passenden Unterrichtsmethoden<sup>77</sup> zu entdecken. Damit das Gefühl, dass nicht slowakische Kinder beim Slowakischunterricht, wie die Kindergartenleiterin sagte, „durch den Rost fallen“ (vgl. Kapitel 8.4.2.) für immer verschwindet.

---

<sup>77</sup> Die Hamburgermethode, die von der Slowakischlehrerin im Kapitel 8.4.2. genannt wurde, könnte als ein gutes Beispiel der passenden Unterrichtsmethode für die Vermittlung einer Fremdsprache dienen.

Die Arbeit der interkulturellen Mitarbeiterin für die türkische Sprache gehört zu den weiteren Maßnahmen der Förderung der Mehrsprachigkeit im Fallkindergarten. Ihr Einsatz wird zurzeit auf nur eine Stunde pro Gruppe alle vierzehn Tage begrenzt. Da elf Kinder im Kindergarten „Kinderwelt“ Türkisch als Erstsprache haben und viele Eltern bzw. mindestens ein Elternteil und auch einige Kinder der deutschen Sprache nicht mächtig sind, wird ein wöchentlicher Einsatz und mindestens an drei Vormittagen pro Woche empfohlen. Zusätzlich ist es empfehlenswert, die Hilfe der türkischen IKM während der zwei Mal jährlich abgehaltenen Elternabende heranzuziehen, damit alle türkischsprachigen Eltern sowohl mit organisatorischen als auch pädagogischen Bereichen im Kindergarten in ihrer Erstsprache vertraut gemacht werden, was von den Eltern auch gewünscht wird. Dann könnte vielleicht die Aussage der Kindergartenleiterin, dass die türkischen Eltern überhaupt nicht zu den Elternabenden kommen, kein aktuelles Thema mehr sein. Zusätzlich möchten die befragten türkischen Eltern auf der einen Seite, dass im Kindergarten Deutsch gesprochen wird, auf der anderen Seite wünschen sie sich, dass Türkisch genauso wie Slowakisch im Kindergarten unterrichtet wird, was auch mit dem öfteren Einsatz der spezialausgebildeten IKM erzielt werden kann.

Wie bereits mehrmals erwähnt, spielt die Erstsprache der Kinder eine wichtige Rolle in der kindlichen Entwicklung. Bei dem Slowakischunterricht und dem Einsatz der türkischen IKM werden diese Sprachen der Kinder, wenn auch in einem sehr geringen Ausmaß, gefördert bzw. sind im Kindergarten mindestens manchmal präsent. Die anderen Erstsprachen wie Bosnisch, Rumänisch, Ungarisch und Italienisch werden in keiner Weise gefördert und sind im Kindergarten in keiner Art und Weise sichtbar oder hörbar. Es ist mir bewusst, dass es aus finanziellen Gründen unmöglich ist, eine Person wie z.B. eine IKM in jeder im Kindergarten vertretenen Erstsprache zu Verfügung zu stellen. Die Förderung bzw. mindestens die Präsenz und die Wertschätzung der jeweiligen Erstsprachen könnten durch andere Mittel erfolgen. Dazu wird empfohlen, die *linguistic landscape* im Kindergartengebäude mit Hilfe der Eltern und des externen mehrsprachigen Personals auszuarbeiten, indem z.B. mehrsprachige Sprachtafel angefertigt werden. Zusätzlich können bestimmte Bräuche in den Kindergartenalltag eingeführt werden, bei denen alle in der Gruppe vertretenen Sprachen erwähnt werden. Dazu würde sich der Morgenkreis hervorragend eignen, in dem jedes Kind von der Pädagogin und den Kindern in der eigenen Erstsprache begrüßt wird<sup>78</sup>. Es ist empfehlenswert, dass die Eltern bzw.

---

<sup>78</sup> Bei durchschnittlich fünf Sprachen pro Gruppe ist es keine unmögliche Aufgabe und kann zuerst mit der Anfertigung der Sprachtafeln und später durch deren Einsatz bei der Begrüßung erfolgen.

andere Familienmitglieder in das Kindergartengeschehen miteinbezogen werden, indem mit den Eltern internationale Feste gefeiert werden und verschiedene Kulturen und Religionen präsentiert werden. Auch Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch könnten die Rolle der externen Vorleser (vgl. Kapitel 8.6.6.) übernehmen, was fast alle befragten Eltern auch gern tun würden. Durch die vorgeschlagenen Maßnahmen würden die Erstsprachen der Kinder mehr an Bedeutung gewinnen und wertgeschätzt, was der sprachlichen als auch sozialen Entwicklung jedes Kindes zugutekommen würde.

An das Land Niederösterreich ist die Empfehlung gerichtet, Weiterbildungsseminare und Workshops über die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität abzuhalten. Laut dem Kindergartenpersonal sind solche Seminare sehr gefragt und es werden viel zu wenige Plätze angeboten. Die Aufgabe des Landes ist das Angebot auszubauen und ausreichend Plätze für die Teilnehmerinnen zu schaffen. Auch die Teilnahme der Kindergartenbetreuerinnen an solchen Seminaren wird empfohlen, weil diese öfters noch mehr Zeit mit den Kindern im Kindergarten verbringen, als die Pädagoginnen selbst. Daher soll das ganze Kindergartenpersonal über das Wissen über die in solchen Seminaren bearbeiteten Aspekte verfügen, um dieses in der Arbeit mit den Kindern anwenden zu können.

#### ✓ **Frühes Fremdsprachenlernen**

Das kostenlose Angebot des Englischen im Kindergarten wird von allen Eltern gern angenommen. Alle Eltern betrachten den spielerischen Englischunterricht als wichtig und für die zukünftige Laufbahn der Kinder notwendig. Der Englischunterricht wird einmal wöchentlich mit je einer Stunde pro Gruppe abgehalten. Als einzige Änderung in diesem Bereich wurden von einigen Eltern mehr Englischstunden und dazu mit Anwesenheitspflicht für alle Kinder gewünscht. Dem letzten Wunsch kann eher nicht nachgegangen werden, weil besonders die dreijährigen Kinder nicht dazu gezwungen werden können, an einer bestimmten Tätigkeit teilzunehmen, wenn sie gerade keine Lust dazu haben.

Slowakisch, wie bereits oben erwähnt, wird im Kindergarten Kinderwelt als zweite Fremdsprache spielerisch vermittelt. Mit dem Angebot von zwei Fremdsprachen im Kindergarten nahm das Land Niederösterreich die europäische Sprachenpolitik mit der Aufforderung der Vermittlung der Erstsprache plus zwei weiteren ernst und zieht diese bereits im elementaren Bereich durch. Einzige Empfehlung in diesem Bereich könnte die

Verdoppelung der Stundenanzahl sein und, dass diese Sprachen nicht nur während des Unterrichts, sondern auch im Kindergartenalltag sichtbar und hörbar gemacht werden. Das könnte anhand des mehrsprachigen Materials erzielt werden.

#### ✓ **Mehrsprachiges Material**

Die vielfältige und mehrsprachige Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten gehört zu einem der wichtigsten Bereiche in der Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Leider begrenzt sich diese Ausstattung im Fallkindergarten ausschließlich auf die deutschsprachigen Materialien (vgl. Kapitel 8.6.1.). Es wird dringend empfohlen, sowohl gedruckte als auch Audio- und Videomaterialien in anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten zu haben und den Kindern zur Verfügung zu stellen. Wenn das ausschließlich deutschsprachige Personal nichts mit solchen anfangen kann, können externe Vorleser bzw. die IKM oder Slowakischlehrerin diese in der eigenen Arbeit mit den Kindern verwenden. Zusätzlich können CDs mit Kinderliedern oder Kindergeschichten in allen möglichen Sprachen selbstständig von den Kindern abgespielt werden. Die Sprachen wie z.B. Slowakisch oder Englisch sollen nicht nur einmal pro Woche je eine Stunde während des Unterrichts im Kindergartenleben präsent sein, sondern in allen möglichen Medien im Kindergarten vertreten sein. Dasselbe gilt auch im Besonderen für die anderen Erstsprachen der Kinder, die im Kindergarten überhaupt nicht verwendet werden. Diese sollen auch sowohl sichtbar, anhand von Materialien wie Bücher oder Sprachtafeln, als auch hörbar in Form von CDs oder DVDs sein. Zusätzlich wird empfohlen, die verfügbaren Materialien ständig zu wechseln bzw. zwischen den Gruppen auszutauschen, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.

#### ✓ **Der Kindergarten ist eine elementare Bildungseinrichtung nicht nur eine Betreuungsstätte**

Obwohl die Kindergartenleiterin der Meinung ist, dass „das Wichtigste ist, dass wir auf die Kinder aufpassen“, weil die Eltern sich das angeblich in erster Linie wünschen, soll diese Aussage mit Vorsicht genossen werden. Durch die gewonnenen Informationen aus den Interviews mit den Eltern konnte herausgefiltert werden, dass die Eltern vom Kindergarten nicht nur Kinderbetreuung, sondern auch Bildung erwarten, die sie selbst zu Hause den eigenen Kindern nicht anbieten können. Einige Eltern möchten, dass eine zusätzliche Pädagogin sich mit den Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch beschäftigt und diesen Deutsch beibringt. Die anderen wünschen sich mehr Englisch- oder

Slowakischstunden pro Woche. Die dritten möchten, dass „der Kindergarten nicht nur als Spielhaus (...), sondern ein bisschen mehr als Bildungshaus [gesehen wird]“. Um diesen Wünschen nachzugehen, soll mehr Personal eingestellt werden, weil mit einer Pädagogin und einer Betreuerin für 25 Kinder in der Gruppe es fast unmöglich ist, zumindest das Notwendige zu erzielen. Die meiste Zeit des Tages wird nicht der Bildung, sondern dem Aufpassen und der Versorgung der Kinder gewidmet. So äußerte eine der befragten Mütter ihre Meinung zum Fallkindergarten: „Also, eine bessere Vorbereitung auf die Schule wäre wünschenswert, dass es nicht nur gespielt wird, sondern dass die Kinder auch schon was lernen, was sie auch später in der Schule brauchen würden, aber auch in anderen Sprachen“.

Die dargestellten Ausführungen möchte ich mit einem Zitat von de Cillia abschließen, weil dieses allgemeine Empfehlungen, was das Kindergartenwesen angeht, beinhaltet, die seit Jahren gefordert werden und immer wieder genannt gehören.

All diese Maßnahmen erfordern allerdings ganz erheblich mehr Mittel als derzeit den Kindergärten zur Verfügung stehen, bundeseinheitliche Standards und eine massive Weiterbildungsoffensive für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, in der Prinzipien und Methoden einer altersgerechten Sprachförderung vermittelt werden. Und natürlich sollte so bald wie möglich die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf akademischem Niveau in Pädagogischen Hochschulen/ Universitäten erfolgen, wie es seit vielen Jahren gefordert und empfohlen wird (...) (2013: 19).

## 10. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010a), Erstsprache - Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Ahrenholz, Bernt (2010b), Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Amt der NÖ Landesregierung (2013), *70 weitere interkulturelle Mitarbeiter für NÖ Kindergärten*. [http://www.noel.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/105021\\_Kindergarten.html](http://www.noel.gv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/105021_Kindergarten.html), Zugriff 10. Juli 2013.

Androutsopoulos, Jannis (o.J.), *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. <http://www.goethe.de/ins/de/ort/man/pro/sks/ref/androutsopoulos.pdf>, Zugriff 06. Oktober 2013.

Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Forderung*. Tübingen: Attempto Verlag.

Apeltauer, Ernst (2006), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. 7. Aufl. Berlin: Langenscheidt.

Ahrens, Rüdiger (2004), Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 9-15.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen. In: *Erziehung und Unterricht*. Jänner/Februar 1-2/2008. Wien: ÖBV, 21-28.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010), *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft*. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.

Boeckmann, Klaus-Börge; Lins, Sabine; Orlovsky, Sarah & Wondraczek, Ines (2011), *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung*. Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abteilung Kindergärten (Hrsg.), St. Pölten [http://www.educorb.eu/files/kiga\\_online\\_1.pdf](http://www.educorb.eu/files/kiga_online_1.pdf), Zugriff 10. Dezember 2012.

BIFIE (2009), *BESK-DaZ, Beobachtungsbogen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Breit, Simone (2011), *Handbuch zum BESK-DaZ, Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. [http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb\\_besk-daz\\_2-0.pdf](http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/hb_besk-daz_2-0.pdf), Zugriff 06. Jänner 2013.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur BMUKK / Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung BMWF (Hrsg.) (2007), *Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk & bmwf.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur BMUKK (Hrsg.) (2009), *Polis aktuell. Sprache und Politik, Nr. 9*. Wien: Zentrum Polis, 2-10.

Burkhardt Montanari, Elke (2000), *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Charlotte Bühler Institut (2009), *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf>, Zugriff 10. Jänner 2013.

Charlotte Bühler Institut (2010a), *Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von 0-6 Jahren*. Land Niederösterreich, NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten (Hrsg.), [http://www.noegv.at/bilder/d48/BP1\\_Rahmenplan\\_Oesterreich.pdf?19367](http://www.noegv.at/bilder/d48/BP1_Rahmenplan_Oesterreich.pdf?19367), Zugriff 01. Februar 2013.

Charlotte Bühler Institut (2010b), *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich*. Land Niederösterreich, NÖ Landesregierung, Abteilung Kindergärten (Hrsg.), [http://www.noegv.at/bilder/d48/BP2\\_Rahmenplan\\_Niederosterreich.pdf?19368](http://www.noegv.at/bilder/d48/BP2_Rahmenplan_Niederosterreich.pdf?19368), Zugriff 03. Jänner 2013.

Christ, Herbert (2003), Sprachenpolitik und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 102-110.

Cummins, Jim (2006): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/ Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.

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

de Cillia, Rudolf & Krumm, Hans-Jürgen in Zusammenarbeit mit Andrea Dorner (2010), Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. In: *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen*. OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz (Österreich) vom 8.-11. November 2009. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMWF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz) (Hrsg.). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 71-140.

de Cillia, Rudolf (2013), Spracherwerb in der Migration und Mehrsprachigkeit. In: *Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Perspektiven 2013, Nr. 1. Wien: N. J. Schmid Verlagsgesellschaft m.b.H., 16-19.

Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.

Flick, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gogolin, Ingrid (2004), Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag: Tübingen, 55-61.

Gomolla, Mechtild (2010), *Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. [http://kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht\\_kiwe\\_gomolla.pdf](http://kinderwelten.net/pdf/abschlussbericht_kiwe_gomolla.pdf), Zugriff 08. Februar 2013.

Gusenbauer, Barbara (2011), *Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Huber, Susanna (2010), *Sprachförderung im russisch-deutsch bilingualen Kindergarten*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Jeuk, Stefan (2003), *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Knapp, Werner (2009), Sprachförderung und ihre wissenschaftliche Erforschung. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.) (2009), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten* Freiburg im Breisgau: Fillibach, 75-95.

Kromer, Anna (2009), *Der Einfluss von Zweisprachigkeit (deutsch/englisch) auf die sprachliche Entwicklung 3 ½ bis 4 ½ Jahre alter Kindergartenkinder*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Krumm, Hans-Jürgen (2004), Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 105-112.

Krumm, Hans-Jürgen (2008), Die Macht der Sprache(n) – oder: Die Rolle „kleiner Sprachen“ (wie z.B. der romanischen) bei der europäischen Integration. In: *Romanistische*

*Zeitschrift für Literaturgeschichte. Cahiers d'histoire des littératures romanes* 32:1, 159-170.

Land Niederösterreich (2010), *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren*. Amt der NÖ Landesregierung, St. Pölten: Gradwohl GmbH.

Lamnek, Siegfried (2005), *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lamparter-Posselt, Margarete & Jeuk, Stefan (2010), Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider Verl.

Leist-Villis, Anja (2010), *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Montanari, Elke (2008), *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel - Verlag.

Nauwerck, Patricia (2005), *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Nauwerck, Patricia (2009), *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Nauwerck, Patricia (2010), Vorschulische Sprachbegegnung. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Neuner, Gerhard (2004), Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 173-179.

NÖ Landesakademie (o.J.). Interkulturelle MitarbeiterInnen (IKM) in NÖ Kindergärten. *Projekte. Vom Kindergarten in die Schule: Sprachkompetenz für Kinder und Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache*. <http://www.noelak.at/projekt-microsites/integrationsservice-noe/projekte.html>, Zugriff 10. Juli 2013.

Okay. Zusammenleben (2009), *Sprich mit mir und hör mir zu! 12 Anregungen, wie wir unsere Kinder beim Sprechenlernen unterstützen können*. Eine Broschüre für Eltern, Dornbirn.

Oomen-Welke, Ingelore (2009), Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2009), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum ÖSZ /BMUKK /BMWF (Hrsg.) (2009), *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich, Länderprofil. Language and Language Education Policy in Austria. Country Report*. Graz/ Wien: ÖSZ.

Penner, Zvi (2006), *Sehr frühe Förderung als Chance. Aus Silben werden Sätze*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Penner, Zvi/ Krügel, Christian (2007), *Sprache und frühkindliche Bildung. Das Programmhandbuch*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Reich, Hans H. (2008), *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar – Berlin: Das Netz.

Statistik Austria (2012), *Bevölkerung am 1.1.2012 nach zusammengefasster Staatsangehörigkeit, Geschlecht und Altersgruppen*. [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html), Zugriff 08. Juli 2013.

Statistik Austria (2013), *Kindertagesheimstatistik 2012/2013*, [http://www.statistik.at/web\\_de/suchergebnisse/index.html?suchquerya=Kindertagesheimstistik02012/13](http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html?suchquerya=Kindertagesheimstistik02012/13), Zugriff 08. Juli 2013.

Sobczak-Filipczak, Ewelina (2013), *Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen*. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Szagon, Gisela (2006), *Sprachentwicklung beim Kind*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang/ Schuster, Käthe-Maria/ Grenner, Katja/ Roßbach, Hans-Günther (2005), *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford, Debby Cryer. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. (Zit.n. Sobczak-Filipczak 2013).

Tracy, Rosemarie (2008), *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.

Tophinke, Doris (2003), *Sprachförderung im Kindergarten - Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Wessig, Tina (2012), Ich bin eine Brücke. *Niederösterreichische Nachrichten* – Woche 06/2012, 10 S., [http://www.noe-lak.at/fileadmin/Benutzerdateien/dokumente/microsites/integrationsservice\\_noe/noen\\_ikm\\_kiga.pdf](http://www.noe-lak.at/fileadmin/Benutzerdateien/dokumente/microsites/integrationsservice_noe/noen_ikm_kiga.pdf), Zugriff am 09.Juli 2013.

Wondraczek, Ines Anna (2009), *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Unterscheidung zwischen DaZ, DaF und DaM.....	9
Tabelle 2: Verteilung der Erstsprachen in den Kindergartengruppen.....	31
Tabelle 3: Konstruktion des Beobachtungsrasters.....	43
Tabelle 4: Durchführung der Leitfadeninterviews.....	48
Tabelle 5: Daten der Beobachtung im Fallkindergarten.....	49
Tabelle 6: Deutschbeherrschung der Kinder und Arbeit mit IKM.....	55
Tabelle 7: Auswertung des Beobachtungsrasters.....	98

## **Abstract (Deutsch)**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, die Maßnahmen zur Förderung von DaZ und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in niederösterreichischen Kindergärten anhand des Fallkindergartens „Kinderwelt“ zu dokumentieren. Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die relevanten Begriffe erklärt und gesetzliche sprachpolitische Rahmenbedingungen in Österreich präsentiert. Weiters wurden Bildungsrahmenpläne für elementare Bildungseinrichtungen näher behandelt und die vorhandenen Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in Niederösterreich dargestellt. Zu den letzten gehören in erster Linie der Einsatz von interkulturellen Mitarbeiterinnen und die Vermittlung der Erst- bzw. Nachbarsprachen in den niederösterreichischen Grenzgebieten zur Slowakei und zur Tschechischen Republik.

Im zweiten, empirischen Teil dieser Arbeit stand der niederösterreichische Kindergarten „Kinderwelt“ im Mittelpunkt. Anhand mehrerer Erhebungsmethoden wie der Analyse des Kindergartenskonzepts, der Durchführung von Leitfandinterviews mit dem sowohl internen als auch externen Kindergartenpersonal und Eltern und einer viertägigen teilnehmenden Beobachtung konnten das Ausmaß der die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen und die Art und Weise, wie diese Maßnahmen im Kindergarten realisiert werden, untersucht werden. Gleichzeitig konnten die persönlichen Einstellungen des Kindergartenpersonals und der Eltern zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Kindergarten herausgefiltert werden. Die gewonnenen Daten wurden in einem umfassenden empirischen Teil der Arbeit präsentiert.

Aus den Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung ließen sich Forderungen und Empfehlungen ableiten, die im letzten Kapitel dieser Arbeit detailliert ausformuliert wurden, und deren Umsetzung zur Verbesserung der sprachlichen Bildung im Elementarbereich und besonders im Fallkindergarten „Kinderwelt“ beitragen würde.

## **Abstract (English)**

The purpose of this study was, to document the measures taken to promote German as a second language and real-life multilingualism in Lower Austria kindergartens based on a case study, kindergarten “Kinderwelt” (“Children's World”). In the theoretical part, the relevant terms were explained and the language policy legal framework in Austria presented. In addition, education frameworks for elementary schools have been covered in detail as well as the existing measures to promote multilingualism in Lower Austria. The latter include the use of community staff and the provision of first or neighbouring languages in the Lower Austrian border areas of Slovakia and the Czech Republic.

In the second, empirical part of this paper the focus was on the Lower Austrian kindergarten "Kinderwelt". Based on several data collection methods such as the analysis of the kindergarten concept, the implementation of guided interviews with both internal and external nursery staff and parents, and a four-day participant observation, the extent of multilingualism and multilingual promotion activities and the way in which these measures were implemented in the kindergarten will be investigated. At the same time, the personal attitude of nursery staff and parents towards multilingualism and the use of languages other than German will be filtered out. The data were presented in a comprehensive empirical part of the work.

The investigation resulted in requirements and recommendations which have been specified in detail in the last chapter of this paper, as well as their implementation to improve language education at the elementary level and particularly in the case study, kindergarten "Kinderwelt".

## **Anhang**

Beobachtungsbogen.....	117
Beobachtungsprotokolle mit Bewertungsblättern .....	135
Entwicklungsbogen für den Erwerb von DaZ für Kindergärten in NÖ.....	149
Interviewleitfäden (Eltern, KG-Leiterin, KG-Pädagoginnen, IKM).....	151
Raster für die Analyse des KG-Konzeptes.....	156



## Beobachtungsbogen<sup>1</sup>

### **I Ausstattung für sprachbezogene Aktivitäten**

1. Ausstattung in Sprachmaterialien
2. Linguistic landscape

### **II Betreuung und Pflege der Kinder**

3. Begrüßung und Verabschiedung

### **III Sprachliche Anregungen**

4. Allgemeiner Sprachgebrauch
5. Anregung zur Kommunikation
6. Vorlesen/ Erzählen
7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

### **IV Aktivitäten**

8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität
9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

### **V Interaktionen**

10. Kind-Kind-Interaktion
11. KindergärtnerIn-Kind-Interaktion
12. KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion
13. KindergärtnerIn- KindergärtnerIn-Interaktion

### **VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit**

14. Gruppenstruktur

---

<sup>1</sup> Übernommen von Sobczak-Filipczak (2013); (vgl. Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach 2005, zit.n. Sobczak-Filipczak 2013).

## I AUSSTATTUNG FÜR SPRACHBEZOGENE AKTIVITÄTEN

### 1. Ausstattung in Sprachmaterialien

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>1A. In Deutsch</b>							
1.1	Sehr wenige Sprachmaterialien zugänglich.	3.1	Einige Sprachmaterialien zugänglich (z. B. während des Freispiels stehen den Kindern genügend Bücher zur Verfügung, sie brauchen sich nicht darum zu streiten).	5.1	Eine breite Auswahl an Sprachmaterialien <sup>2</sup> ist an einem wesentlichen Teil des Tages zugänglich.	7.1	Bücher und Materialien zur Sprachförderung werden ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten (Bücher werden aus der öffentlichen Bibliothek ausgeliehen oder aus der Hausbibliothek bzw. Leitungsbüro genommen).
				5.2	Bücher befinden sich in einer Lesecke.	7.2	Einige Sprachmaterialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen in der Gruppe.
				5.3	Sprachmaterialien und Aktivitäten sind angemessen für die Kinder der Gruppe <sup>3</sup> .	7.3	Kinder gehen manchmal in die öffentliche Bibliothek.
<b>1B. In anderen Sprachen</b>							
1.1	Keine Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.	3.1	Einige Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.	5.1	Viele Sprachmaterialien in anderen Sprachen zugänglich.	7.1	Bücher und Materialien zur Sprachförderung in anderen Sprachen werden ausgetauscht.
						7.2	Einige Bücher und Materialien beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen.

<sup>2</sup> Eine breite Auswahl von Büchern beinhaltet eine Vielfalt von Themen: Fantasie- und Sachgeschichten, Geschichten über Menschen, Tiere und Wissenschaft, Bücher über verschiedene Kulturen und Fähigkeiten.

<sup>3</sup> Beispiele für angemessene Materialien und Aktivitäten schließen ein: einfache Bücher zum Vorlesen für jüngere Kinder, Großdruckmaterialien für Kinder mit Beeinträchtigungen des Sehvermögens, Reim- und Sprachspiele für ältere Kinder, *Audioaufnahmen mit Kinderliedern und Hörbüchern, Sprachlernsoftware*.

## 2. Linguistic landscape

<b>Unzureichend</b> <b>1</b>	<b>2</b>	<b>Genügend</b> <b>3</b>	<b>4</b>	<b>Gut</b> <b>5</b>	<b>6</b>	<b>Ausgezeichnet</b> <b>7</b>
1.1 Keine linguistic landscape vorhanden.		3.1 Linguistic landscape ist im minimalen Ausmaß vorhanden (z. B. eine Liste mit den Erstsprachen der Kinder ist der Erzieherin zugänglich).		5.1 Eine Liste mit den Erstsprachen der Kinder wird im Gruppenraum aufgehängt.  5.2 An verschiedenen Stellen im Kindergarten werden Informationen in Deutsch und in anderen meist vorkommenden Erstsprachen der Kinder aufgehängt <sup>4</sup> .  5.3 Eine Sprachtafel wird im Gruppenraum aufgehängt <sup>5</sup> .		7.1 Im Gruppenraum werden mehrere Sprachtafeln zu verschiedenen Themen bzw. Schwerpunkten aufgehängt.  7.2 Die Sprachtafeln werden regelmäßig ausgetauscht.

---

<sup>4</sup> Z. B. Willkommensformel, Begrüßungsformel, Speiseplan, Mahlzeit, Erinnerung die Türe zu schließen u. Ä.

<sup>5</sup> Eine Sprachtafel wird auf einem Blatt Papier in Tabellenform verfasst und beinhaltet das jeweilige Wort auf Deutsch und seine Übersetzung in die Sprachen der Kinder in der Gruppe. Die Sprachtafeln können vom Internet heruntergeladen (z. B. Blinde Kuh) oder selbst gemacht werden. Im zweiten Fall wird das deutsche Wort von der Pädagogin eingetragen und die Übersetzungen in die jeweiligen Erstsprachen von den Eltern ergänzt. Die Erzieherin soll daneben die Aussprache der Wörter eintragen (so wie sie sie hört und verschriften kann).

## II BETREUUNG UND PFLEGE DER KINDER

### 3. Begrüßung und Verabschiedung

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>3A. In Deutsch</b>								
1.1	Begrüßung der Kinder wird häufig vernachlässigt.		3.1	Die meisten Kinder werden freundschaftlich begrüßt (z. B. die Erzieherin zeigt Freude, die Kinder zu sehen, lächelt, spricht mit freundlicher Stimme).	5.1	Jedes Kind wird begrüßt (z. B. Erzieherin sagt „Hallo“, „Guten Morgen“ oder ähnliches und nennt den Namen des Kindes).	7.1	Ankommenden Kindern wird geholfen, eine Beschäftigung zu finden, falls es notwendig ist.
1.2	Verabschiedung wird nicht gut organisiert.						7.2	Kinder sind bis zur Verabschiedung beschäftigt (z. B. keine langen Wartezeiten ohne Aktivitäten vor dem Abholen, Kinder dürfen ihre Aktivitäten angemessen beenden).
1.3	Eltern dürfen die Kinder nicht in den Gruppenraum bringen.		3.2	Verabschiedung wird gut organisiert (z.B. Sachen der Kinder liegen beim Abholen bereit).	5.2	Freundliche Verabschiedung (z. B. Kinder werden nicht zur Eile gedrängt, jedes Kind wird freundlich verabschiedet).		
			3.3	Eltern dürfen die Kinder in den Gruppenraum bringen.	5.3	Eltern werden freundlich begrüßt <sup>6</sup> . NA möglich	7.3	Erzieherinnen nutzen Begrüßung und Verabschiedung, um sich mit den Eltern auszutauschen <sup>7</sup> . NA möglich
<b>3B. In anderen Sprachen</b>								
1.1	Keine Kinder werden in ihrer Erstsprache <sup>8</sup> begrüßt/ verabschiedet.		3.1	Einige Kinder werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet.	5.1	Viele Kinder werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet.	7.1	Ein „Guten-Tag-Buch“ wird mit Hilfe der Eltern verfasst, in dem Begrüßungs- und Abschiedsformeln übersetzt werden oder eine entsprechende Sprachtafel aufgehängt.
1.2	Keine Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich		3.2	Einige Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich	5.2	Viele Eltern werden in ihrer Erstsprache begrüßt/ verabschiedet. NA möglich		

<sup>6</sup> Falls nur wenige Begrüßungen/ Verabschiedungen von Kindern beobachtet werden konnten, wird die Bewertung auf Grund dieser beobachteten Beispiele vorgenommen.

<sup>7</sup> Falls Kinder nicht von ihren Eltern gebracht werden, werden die Aspekte 5.3 und 7.3 mit NA bewertet. Für 5.3 und 7.3 ist es nicht erforderlich, dass jeder Elternteil freundlich begrüßt wird oder mit jedem Elternteil Informationen ausgetauscht werden, sondern dass mit Eltern im Allgemeinen auf diese Weise umgegangen wird.

### III SPRACHLICHE ANREGUNGEN

#### 4. Allgemeiner Sprachgebrauch<sup>9</sup>

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>4A. In Deutsch</b>								
1.1	Erzieherin nutzt Sprache vorwiegend, um das kindliche Verhalten zu kontrollieren und übliche Handlungsabläufe zu regulieren.		3.1	Gelegentliche Gespräche zwischen Erzieherin und Kindern (z. B. Erzieherin stellt Fragen, auf die die Kinder nur mit Ja/Nein oder mit kurzen Antworten reagieren können; gibt kurze Antworten auf Fragen der Kinder) <sup>10</sup> .	5.1	Viele Gespräche zwischen Erzieherin und Kindern während des Freispiels und täglicher Routinen.	7.1	Erzieherin führt mit den meisten Kindern individuelle Gespräche.
1.2	Erzieherin reagiert selten auf das, was Kinder sagen.				5.2	Erzieherin benutzt Sprache vorwiegend zum Informationsaustausch mit den Kindern und zur sozialen Interaktion.	7.2	Erzieherin stellt Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern (z. B. jüngere Kinder werden gefragt „was“ oder „wo“, ältere Kinder werden gefragt „warum“ oder „wie“.
1.3	Kinder werden oft davon abgehalten bzw. daran gehindert sich zu unterhalten.		3.2	Kinder dürfen sich die meiste Zeit des Tages unterhalten.	5.3	Erzieherin fügt Informationen hinzu, um die Ideen der Kinder zu erweitern <sup>11</sup> .		
					5.4	Erzieherin regt Gespräche zwischen den Kindern an, besonders auch mit behinderten Kindern (z.B. sie regt die Kinder an, einander zuzuhören, vermittelt allen Kindern Gebärdensprache, wenn ein Kind in der Gruppe Gebärdensprache benutzt).		

<sup>9</sup> Wenn mehrere Erzieherinnen mit den Kindern arbeiten, schätzen Sie die Gesamtheit der Gespräche der Erzieherinnen mit den Kindern ein. Die Intention bei diesem Merkmal ist, dass Kinder die Stimulierung bekommen, die ihren Bedürfnissen entspricht.

<sup>10</sup> Gespräche setzen voraus, dass es gegenseitiges Zuhören und Sprechen/Reagieren gibt, sowohl bei den Kindern wie auch bei der Erzieherin. Gespräche müssen unterschieden werden von einseitiger Kommunikation wie z.B. bei Anweisungen oder Aufforderungen. Für Kinder mit geringen sprachlichen Fähigkeiten sollen Antworten nicht nur verbal gegeben, sondern auch Gestik, Gebärdensprache oder andere Kommunikationsmittel mit einbezogen werden.

#### 4B. In anderen Sprachen

- |  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| 1.1 Erzieherin verbietet den Kindern mit einer anderen Erstsprache diese im Kindergarten überhaupt zu verwenden. | 3.1 Erzieherin erlaubt den Kindern mit einer anderen Erstsprache sich in dieser im Kindergarten manchmal zu unterhalten. | 5.1 Erzieherin erlaubt den Kindern mit einer anderen Erstsprache sich in dieser im Kindergarten oft zu unterhalten.               | 7.1 Erzieherin führt mit den Kindern Gespräche in ihren Erstsprachen.   |
| 1.2 Erzieherin zwingt Kinder mit einer anderen Erstsprache dazu, sich in Deutsch zu unterhalten.                 | 3.2 Erzieherin zwingt Kinder mit einer anderen Erstsprache nicht dazu, sich in Deutsch zu unterhalten.                   | 5.2 Erzieherin regt auf indirekte Art und Weise Gespräche in der deutschen Sprache an, wenn Kinder Deutsch nicht gut beherrschen. | 7.2 Die anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch werden in den Kindergartenalltag pädagogisch geplant einbezogen (Spiele, Lieder, Aufzählreime in unterschiedlichen Sprachen). |
| 1.3 Erzieherin unterhält sich mit den Kindern nie in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.              | 3.3 Erzieherin unterhält sich mit den Kindern manchmal in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.                 | 5.3 Erzieherin unterhält sich mit den Kindern oft in ihrer Erstsprache, die anders als Deutsch ist.                               |   |
| 1.4 Kinder präsentieren nie Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.                            | 3.4 Erzieherin unterbricht nicht abrupt die Unterhaltungen in anderen Erstsprachen als Deutsch.                          | 5.4 Kinder präsentieren oft Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.   |   |
|  | 3.5 Kinder präsentieren manchmal Gedichte bzw. Lieder in anderen Erstsprachen als Deutsch.                               |   |   |

---

<sup>11</sup> Erweitern meint, dass die Erzieherin verbal reagiert und weitere Informationen zu dem, was das Kind sagt, hinzufügt. Beispiel: Ein Kind sagt: „Schau dir das Lastauto an“. Die Erzieherin reagiert: „Das ist ein rotes Müllauto. Schau her, es hat Platz, viele Dinge mitzunehmen“.

## 5. Anregung zur Kommunikation (Sprechen)

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>5A. In Deutsch</b>								
1.1	Erzieherin nutzt keine Gelegenheiten, die Kinder zur Kommunikation anzuregen (z.B. keine Gespräche über Zeichnungen, keine Aufforderungen, Geschichten zu erzählen, Ideen für den Stuhlkreis einzubringen, sich an Fingerspielen und Singen zu beteiligen).		3.1	Erzieherin nutzt einige Gelegenheiten, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen.	5.1	Anregungen zur Kommunikation finden während des Freispiels und bei geplanten Gruppen-Aktivitäten statt (z. B. Kinder beteiligen sich an Gesprächen über Zeichnungen, sie sprechen in kleinen Gruppen über Ausflüge).	7.1	Zuhören und Reden der Erzieherin stehen entsprechend dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in angemessenem Verhältnis (z. B. sie lässt Zeit zu antworten, formuliert für Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten).
			3.2	Einige Materialien sind vorhanden, um die Kommunikation der Kinder anzuregen.			7.2	Erzieherin verbindet von Kindern gesprochene mit geschriebener Sprache (z. B. sie schreibt auf, was Kinder sagen und liest es ihnen dann vor, hilft ihnen, etwas für die Eltern aufzuschreiben).
1.2	Sehr wenig Material zugänglich, dass die Kinder zur Kommunikation anregt <sup>12</sup> .		3.3	Anregungen zur Kommunikation sind im Allgemeinen für die Kinder der Gruppe angemessen.	5.2	Materialien zur Anregung der Kommunikation sind in verschiedenen Funktions-Bereichen zugänglich <sup>13</sup> .		
<b>5B. In anderen Sprachen</b>								
1.1	Erzieherin ermuntert Kinder nie, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.		3.1	Erzieherin ermuntert Kinder manchmal, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.	5.1	Erzieherin ermuntert Kinder oft, Gedichte bzw. Lieder in ihrer Erstsprache im Kindergarten zu präsentieren.	7.1	Erzieherin bringt den Kindern Lieder oder Aufzählreime in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch bei.
1.2	Erzieherin bringt den Kindern keine Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.		3.2	Erzieherin bringt den Kindern einige Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.	5.2	Erzieherin bringt den Kindern viele Lieder oder Aufzählreime in einer anderen Erstsprache der Kinder bei.	7.2	Kinder werden in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch von den Erzieherinnen angesprochen.
1.3	Erzieherin spricht Kinder nie in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.		3.3	Erzieherin spricht Kinder manchmal in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.	5.3	Erzieherin spricht Kinder oft in einer anderen Erstsprache als Deutsch an.		

<sup>12</sup> Kinder in unterschiedlichem Alter, mit unterschiedlichen Fähigkeiten oder anderen Erstsprachen brauchen unterschiedliche Anregungen zur Förderung ihrer Kommunikation. Geeignete Anregungen müssen gegeben sein für Kinder mit einer anderen Erstsprache oder für Kinder, die alternative Kommunikationsmöglichkeiten brauchen, wie Gebärden oder die Verwendung sprachverstärkender Geräte.

<sup>13</sup> Materialien zur Förderung des Sprachgebrauchs sind: Spieltelefone, Puppenspiele, Bildmaterial für Pinnwand, Puppen und Requisiten für das Rollenspiel, kleine Figuren und Tiere, Bild- bzw. Schrifttafeln oder andere unterstützende Geräte für Kinder mit Behinderungen.

## 6. Vorlesen/ Erzählen (Sprachverstehen)

Unzureichend 1		Genügend 3		Gut 5		Ausgezeichnet 7	
1	2	3	4	5	6	7	
<b>6A. In Deutsch</b>							
1.1	Erzieherin initiiert selten Aktivitäten zur Förderung des Sprachverständnisses (z. B. selten Zeiten für Geschichten, Erzählen; wenig individuelles Vorlesen).	3.1	Täglich mindestens eine von der Erzieherin initiierte Aktivität zur Förderung des Sprachverstehens eingeplant (z. B. Vorlesen <sup>15</sup> , Geschichten erzählen, Bildergeschichten).	5.1	Täglich einige von der Erzieherin initiierte Aktivitäten zur Förderung des Sprachverstehens eingeplant (z. B. Vorlesen, Geschichten erzählen, Bildergeschichten).	7.1	Erzieherin liest in verschiedenen Situationen Bücher vor (z. B. während des Freispiels, vor dem Schlafen, zur Erweiterung einer Aktivität) <sup>16</sup> .
1.2	Es kommt nie einE externeR VorleserIn <sup>14</sup> .	3.2	Es kommt manchmal einE externeR VorleserIn.	5.2	Es kommt oft einE externeR VorleserIn.		
<b>6B. In anderen Sprachen</b>							
1.1	Die Erzieherin liest vor bzw. erzählt den Kindern nie eine Geschichte in einer anderen Erstsprache.	3.1	Die Erzieherin liest vor bzw. erzählt den Kindern manchmal eine Geschichte in einer anderen Erstsprache.	5.1	Die Erzieherin liest vor bzw. erzählt den Kindern oft eine Geschichte in einer anderen Erstsprache.	7.1	Den Kindern wird in mehr als einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Geschichte vorgelesen oder erzählt.
1.2	Es kommt nie einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch eine Geschichte vorliest bzw. erzählt.	3.2	Es kommt manchmal einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch vorliest bzw. erzählt.	5.2	Es kommt oft einE externeR VorleserIn, die den Kindern in einer anderen Erstsprache als Deutsch vorliest bzw. erzählt.		

<sup>14</sup> Externe Vorleser können z. B. freiwillige Personen, Familienmitglieder, Gäste, Schriftsteller, Schauspieler, Interkulturelle MitarbeiterInnen sein.

<sup>15</sup> Vorlesen kann in kleinen oder größeren Gruppen geschehen, je nach den Fähigkeiten der Kinder, dem Inhalt zu folgen.

<sup>16</sup> Vorlesen muss mindestens einmal beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.

## 7. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Erzieherin spricht mit den Kindern nicht über logische Abfolgen/ Beziehungen (z. B. sie ignoriert die Fragen der Kinder, warum Dinge passieren, lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf die Abfolge täglicher Ereignisse, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe, Form, auf Ursache-Wirkungszusammenhänge).		3.1 Erzieherin spricht gelegentlich über logische Abfolgen/ Beziehungen oder Begriffsinhalte (z. B. sie erklärt, dass sie nach dem Essen rausgehen, weist auf Größen und Unterschiede der Bausteine hin, die ein Kind benutzt).		5.1 Erzieherin spricht über logische Abfolgen/ Beziehungen, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen (z. B. mit Karten, die in bestimmte Reihen gelegt werden müssen, bei Spielen zu Gleichheit/ Ungleichheit, zu Größe und Formen von Spielzeugen, bei Sortierspielen, Zahlen- und Rechenspielen) <sup>18</sup> .		7.1 Erzieherin fördert das kindliche Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Ereignisse/ Situationen/ Erfahrungen zur Begriffsentwicklung nutzt (z. B. Kinder lernen logische Abfolgen, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesablauf sprechen oder sich den Handlungsablauf beim Kochen o.ä. vergegenwärtigen).
1.2 Begriffe <sup>17</sup> werden nicht oder unangemessen vermittelt (z. B. Begriffe sind für das Alter und die Fähigkeiten der Kinder zu schwer, unangemessene Vorgehensweisen werden angewandt, z. B. Arbeitsblätter ohne konkreten Bezug zu den Erfahrungen der Kinder, Erzieherin gibt Antworten, ohne den Kindern zu helfen, Dinge selbst herauszufinden).		3.2 Einige Begriffe werden dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder in der Gruppe angemessen vermittelt, wobei Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder genutzt werden (z. B. Erzieherin leitet Kinder mit Fragen und entsprechenden Bezeichnungen an, große und kleine Bausteine zu sortieren oder die Ursache für das Schmelzen von Eis herauszufinden).		5.2 Kinder werden angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen (z. B. warum sie die Gegenstände in unterschiedliche Gruppen sortiert haben, inwieweit zwei Bilder gleich oder unterschiedlich sind) <sup>19</sup> .		7.2 Begriffe werden eingeführt mit Bezug auf die Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme, die die Kinder lösen müssen (z. B. mit den Kindern während des Ausbalancierens beim Bauen eines hohen Turmes sprechen, den Kindern dabei helfen, herauszufinden, wie viele Löffel sie zum Tischdecken benötigen).

<sup>17</sup> Begriffsentwicklung umfasst Erkennen von Gleichheit/ Unterschiedlichkeit, Ordnen, Klassifizieren, Reihenfolgen bilden, genaues Zuordnen von Raum-/Lagebeziehungen, Ursache und Wirkung.

<sup>18</sup> Mindestens ein Ereignis muss beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.

<sup>19</sup> Mindestens zwei Ereignisse müssen beobachtet werden, um diesen Aspekt als gegeben bewerten zu können.

## IV AKTIVITÄTEN

### 8. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität<sup>20</sup>

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1	In den Materialien wird keine ethnische oder kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar (z. B. alle Spielzeuge, Darstellungen und gedruckte Materialien beziehen sich ausschließlich auf eine ethnische Gruppe/ Kultur; Bücher, Kassetten und ähnliche Materialien sind in einer Sprache gehalten, obwohl in der Gruppe auch Kinder mit einer anderen Erstsprache betreut werden) <sup>21</sup> .		3.1 In den Materialien wird eine gewisse ethnische und kulturelle Verschiedenartigkeit sichtbar (z.B. bei Puppen, Büchern oder Musikkassetten, wenn Kinder mit einer anderen Erstsprache in der Gruppe sind, sind einige Materialien in ihrer Erstsprache vorhanden).		5.1 Viele Bücher, Bilder und Materialien verfügbar, die in nicht-stereotyper Weise Menschen verschiedener ethnischer Gruppen, Kulturen, verschiedenen Alters und Geschlechts und mit verschiedenen Fähigkeiten zeigen (z. B. Darstellungen aus der Vergangenheit und Gegenwart, Darstellungen verschiedener Tätigkeiten und Berufe zeigen Männer und Frauen sowohl in traditionellen als auch nichttraditionellen Rollen).		7.1 Berücksichtigung von Verschiedenartigkeit und Mehrsprachigkeit gehört zum Gruppenalltag (z. B. Gerichte aus anderen Kulturen sind regulärer Teil der Mahlzeiten, Musik und Lieder aus verschiedenen Kulturen werden regelmäßig bei musikalischen Aktivitäten einbezogen, Spiele, Abzählreime werden in verschiedenen Sprachen geführt).
1.2	Materialien zeigen nur stereotype Darstellungen hinsichtlich ethnischer Gruppen, Kulturen, Alter, Fähigkeiten und Geschlecht.		3.2 Materialien zeigen in positiver Weise Unterschiedlichkeit von Menschen (z. B. Kulturen, Altersgruppen, Fähigkeiten oder Geschlecht).				7.2 Es gibt geplante Aktivitäten, die das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit fördern (z. B. Eltern werden angeregt, die Kinder der Gruppe mit Gebräuchen der Familie bekannt zu machen, einige Feiern und Gedenktage aus anderen Kulturen werden berücksichtigt, Besuche in Moscheen, Synagogen, Kirchen).
1.3	Erzieherin drückt Vorurteile gegenüber anderen aus (z. B. gegenüber Kindern und Erwachsenen anderer Hautfarbe oder aus anderen Kulturen, gegenüber behinderten Menschen).		3.3 Erzieherin begegnet Vorurteilen bei Kindern oder Erwachsenen in angemessener Weise (z. B. sie spricht mit den Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede) oder in der Gruppe sind keine Vorurteile sichtbar.		5.2 Einige Requisiten aus verschiedenen Kulturen werden ins Rollenspiel einbezogen (z. B. Puppen, Kleidungsstücke, Koch- und Essensutensilien aus verschiedenen ethnischen Gruppen und Kulturen).		
					5.3 Die Namen der Kinder werden nicht eingedeutscht.		

<sup>20</sup> Toleranz und Akzeptanz beziehen sich auf ethnische, kulturelle und individuelle Verschiedenheit.

<sup>21</sup> Wenn Sie das Ausmaß von Verschiedenartigkeit in den Materialien bewerten, berücksichtigen Sie alle Bereiche und Materialien, die von den Kindern genutzt werden, einschließlich ausgestellter Bilder und Fotos, Bücher, Puzzles, Spiele, Puppen, Spielfiguren in der Bauecke, Handpuppen, Musikkassetten, Videos und Computerprogramme.

## 9. Übersetzungen und Dolmetschdienste

Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, erhalten keine schriftlichen Informationen über die Einrichtung in ihrer Erstsprache <sup>22</sup> .		3.1 Eltern erhalten schriftliche Informationen über die wichtigsten Themen in der Einrichtung in den meist vorkommenden Erstsprachen (z. B. Sprachförderung, Impfungen, Läuse).		5.1 Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit in ihrer Erstsprache vertraut gemacht.		7.1 Die jährliche Befragung der Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit findet falls notwendig in der Erstsprache der Eltern statt.
1.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden keine mündlichen Dolmetschdienste angeboten (weder während individueller Treffen, noch während Elternabende).		3.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden manchmal mündliche Dolmetschdienste angeboten (z. B. während der Elternabende).		5.2 Den Eltern, die Deutsch nicht (gut) beherrschen, werden oft mündliche Dolmetschdienste angeboten (z. B. während der Elternabende, Kindergarteneinschreibung, beim Austausch kindbezogener Informationen).		

<sup>22</sup> Anstatt selten gesprochenen Sprachen, wie beispielsweise Hindi, afrikanische Sprachen, südostasiatische Sprachen, können Informationen in einer zweiten Amtssprache des Herkunftslandes verfasst werden, wie Englisch, Französisch.

## V INTERAKTIONEN

### 10. Kind-Kind-Interaktion

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>10A. Allgemein</b>								
1.1	Interaktionen zwischen den Kindern werden behindert oder nicht zugelassen (z. B. Kinder werden davon abgehalten, sich miteinander zu unterhalten, wenige Möglichkeiten für Kinder, ihre Spielkameraden auszuwählen).		3.1	Interaktionen zwischen den Kindern werden unterstützt (z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können).	5.1	Erzieherin ist Vorbild für positives soziales Verhalten (z. B. sie ist freundlich zu anderen, hört zu, ist einfühlsam, kooperativ).	7.1	Erzieherin schafft einige Möglichkeiten für Kinder zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu vollenden (z. B. eine Gruppe von Kindern arbeitet zusammen, um eine lange Papierwand mit vielen Zeichnungen auszugestalten, sie bereiten eine Suppe mit vielen Zutaten zu, stellen zusammen Stühle an einen Tisch).
1.2	Erzieherin gibt geringe oder keine Anleitung für positive Interaktionen zwischen den Kindern.		3.2	Interaktionen zwischen den Kindern (z. B. sie unterbricht das Rufen von Schimpfworten, Schlagen).  Es finden einige positive Interaktionen zwischen den Kindern statt.	5.2	Erzieherin hilft den Kindern, angemessenes soziales Verhalten gegenüber anderen Kindern zu entwickeln (z. B. sie hilft den Kindern, über Konflikte zu spr, anstatt sich zu schlagen, regt sozial wenig integrierte Kinder an, Freunde zu finden, hilft den Kindern, Gefühle anderer zu verstehen).	7.2	Interaktionen zwischen den Kindern sind in der Regel positiv (z. B. Kinder arbeiten oft zusammen und teilen, Kinder spielen meistens gut zusammen, ohne sich zu schlagen).
1.3	Geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen den Kindern (z. B. Hänkeln/ Ärgern, Zanken, Schlagen sind üblich).		3.3	Es finden einige positive Interaktionen zwischen den Kindern statt.	5.3	Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen den Kindern statt.		
<b>10B. In Bezug auf andere Sprachen</b>								
1.1	Interaktionen zwischen Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden behindert oder nicht zugelassen.		3.1	Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden zugelassen (z. B. Kinder dürfen sich frei bewegen, sodass sich natürliche Gruppen bilden und Interaktionen stattfinden können).	5.1	Interaktionen zwischen den Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache werden unterstützt (z. B. Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, welche anderen Kinder ihre Erstsprache sprechen).	7.1	Kinder sind neugierig auf andere Sprachen als Deutsch, die von anderen Kindern verwendet werden.
1.2	Es finden geringe oder keine positiven Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich (fast) ausschließlich mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben).		3.2	Es finden einige positive Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich deutlich häufiger mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, als mit den Kindern, die eine andere Erstsprache haben).	5.2	Es finden mehrere positive Interaktionen zwischen den Kindern mit verschiedenen Erstsprachen statt (d. h. Kinder spielen und unterhalten sich mit anderen Kindern unabhängig von deren Erstsprachen).	7.2	Kinder wissen, welche Erstsprachen andere Kinder haben.

## 11. Erzieherin-Kind-Interaktion

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
<b>11A. Allgemein</b>								
1.1	Erzieherin ist unaufmerksam oder nicht in Kontakt mit Kindern (z. B. sie ignoriert Kinder, sie erscheint distanziert oder teilnahmslos).		3.1	Erzieherin reagiert meistens in einer freundlichen, unterstützenden Art und Weise auf die Kinder (z. B. Erzieherin und Kinder scheinen entspannt zu sein, heitere Stimmen, häufiges Lächeln).	5.1	Erzieherin hat angemessenen Körperkontakt (z. B. eine Umarmung erwidern).	7.1	Erzieherin scheint Freude daran zu haben, mit den Kindern zusammen zu sein.
1.2	Interaktionen sind unangenehm (z. B. die Stimmen klingen angespannt oder gereizt).		3.2	Wenn überhaupt, dann nur wenige unangenehme Interaktionen.	5.2	Erzieherin zeigt den Kindern gegenüber Respekt (z. B. sie hört aufmerksam zu, stellt Blickkontakt her, behandelt Kinder fair, macht keine Unterschiede).	7.2	Erzieherin fördert die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern und Erwachsenen (z. B. sie wartet mit ihrer Antwort so lange, bis die Kinder ihre Fragen zu Ende formuliert haben, sie regt Kinder in höflicher Art an zuzuhören, wenn Erwachsene sprechen).
1.3	Körperkontakt wird hauptsächlich zur Kontrolle genutzt (z. B. um die Kinder zur Eile anzutreiben) oder ist unangemessen (z. B. ungewünschtes Umarmen oder Kitzeln).				5.3	Erzieherin reagiert teilnehmend, um Kindern zu helfen, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind.		
<b>11B. In Bezug auf andere Sprachen</b>								
1.1	Erzieherin behandelt Kinder mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber den Kindern mit einer anderen Erstsprache.		3.1	Erzieherin betrachtet alle Kinder gleich, unabhängig von der jeweiligen Erstsprache bzw. vom Sprachbeherrschungsgrad.	5.1	Erzieherin zeigt den Kindern mit einer anderen Erstsprache, ihrer Sprache, Kultur und Religion Respekt (z. B. sie hört zu, wenn Kinder über ihre Religionen, Feste oder Bräuche sprechen, sie unterbricht ihre Aussagen in einer anderen Sprache als Deutsch nicht abrupt).	7.1	Erzieherin zeigt Interesse an anderen Erstsprachen und Kulturen der Kinder (z. B. fragt nach, welche Feste bei den Kindern zu Hause gefeiert werden).
							7.2	Erzieherin versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, um ihnen und ihrer Sprache Anerkennung zu zeigen.
							7.3	Kinder sind neugierig, auf andere Sprachen als Deutsch, die von Erzieherin verwendet werden.

## 12. Erzieherin-Eltern-Interaktion

Unzureichend 1		2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
<b>12A. Allgemein</b>							
1.1	Eltern erhalten keine schriftlichen Informationen über die Einrichtung.	3.1	Eltern erhalten schriftliche Informationen über Rahmenbedingungen der Einrichtung (z. B. Elternbeiträge, Öffnungszeiten, Regeln für die Aufnahme kranker Kinder).	5.1	Vor Aufnahme der Kinder werden die Eltern eingeladen, die entsprechende Kindergruppe kennen zu lernen.	7.1	Alle Eltern werden jährlich nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt (z. B. mit Elternfragebögen bei Elternabenden).
1.2	Eltern werden von der Beobachtung des Gruppengeschehens oder der Teilnahme in der Gruppe fern gehalten.	3.2	Einige kindbezogene Informationen werden zwischen Eltern und Erzieherin ausgetauscht (z. B. informelle Gespräche, Elterngespräche nur auf Wunsch der Eltern, einige Materialien über Elternschaft).	5.2	Eltern werden mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit vertraut gemacht (z. B. Elternhandbuch, Regeln, Beschreibung von Aktivitäten).	7.2	Eltern werden bei Bedarf an Fachleute verwiesen (z. B. hinsichtlich spezieller Hilfen für Eltern, Gesundheitsvorsorge für Kinder).
		3.3	Gewisse Möglichkeiten für Eltern und Familienmitglieder, sich in der Einrichtung zu beteiligen.	5.3	Häufiger Austausch kindbezogener Informationen zwischen Eltern und Erzieherin (z. B. regelmäßige informelle Gespräche, Besprechungen, Elterntreffen, Materialien über Elternschaft sind verfügbar).		
		3.4	Interaktionen zwischen Familienmitgliedern und Erzieherin sind im Allgemeinen respektvoll und positiv.	5.4	Vielzahl von Möglichkeiten für Familienmitglieder zur Teilnahme am Gruppengeschehen (z. B. Geburtstag, Frühstücken).		

### 12B. In Bezug auf andere Sprachen

- 1.1 Erzieherin behandelt Eltern ohne Migrationshintergrund bzw. Eltern mit Deutsch als Erstsprache bevorzugt gegenüber den Eltern mit Migrationshintergrund bzw. den, die Deutsch nicht (gut) beherrschen.
- 3.1 Erzieherin betrachtet alle Eltern gleich, macht keine Unterschiede abhängig vom Migrationshintergrund bzw. von der Erstsprache bzw. von der Deutschbeherrschung.
- 3.2 Gewisse Möglichkeiten für Familienmitglieder mit einer andern Erstsprache als Deutsch zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache (z. B. Vorlesen eines türkischen Buchs, Erzählen einer Geschichte auf Bosnisch).
- 5.1 Erzieherin zeigt den Eltern mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache bzw. den, die Deutsch nicht (gut) beherrschen Respekt (z. B. sie ist freundlich, hört zu, ist einfühlsam und kooperativ, trägt zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei).
- 5.2 Vielzahl von Möglichkeiten für Familienmitglieder mit einer andern Erstsprache als Deutsch zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache (z. B. Vorlesen eines türkischen Buchs, Erzählen einer Geschichte auf Bosnisch).
- 7.1 Eltern mit einer anderen Erstsprache werden eingeladen, ihre Kultur während der Elternabende näher zu bringen (z. B. ein Elternabend mit dem Thema nationale Musik, zu dem alle CDs mit nationaler Musik mitbringen können, wo Nationaltänze präsentiert und zusammen getanzt werden können, oder zum Thema traditionelle Speisen, zu dem diese mitgebracht und gekostet werden).
- 7.2 Erzieherin versucht sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der Kinder in der Gruppe zu merken, und verwendet sie im Kontakt mit den Eltern.

### 13. Erzieherin-Erzieherin-Interaktion<sup>23</sup>

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7	
	<b>13A. Allgemein</b>							
1.1	Kein Austausch notwendiger Informationen zwischen den Erzieherinnen der Gruppe, um kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (z. B. Informationen, dass Kinder früher abgeholt werden, werden nicht weitergegeben).		3.1	Einige grundlegende Informationen werden ausgetauscht, um kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (z. B. über die Allergie eines Kindes wissen alle Erzieherinnen Bescheid).	5.1	Kindbezogene Informationen werden täglich zwischen den Erzieherinnen ausgetauscht (z. B. Informationen darüber, wie Routinen und Spielaktivitäten für bestimmte Kinder verlaufen).	7.1	Erzieherinnen, die mit derselben Gruppe oder im selben Raum arbeiten, haben mindestens 14-tägig gemeinsam Zeit für Planung und Reflexion.
1.2	Beziehungen zwischen den Erzieherinnen stören die Betreuungsaufgaben (z. B. sie führen während der Betreuungszeit Privatgespräche oder sind im Umgang miteinander barsch und unfreundlich).		3.2	Beziehungen zwischen den Erzieherinnen behindern nicht die Betreuungsaufgaben.	5.2	Interaktionen zwischen den Erzieherinnen sind positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei.	7.2	Die Aufgaben sind für jede Erzieherin eindeutig definiert (z. B. eine Erzieherin stellt Spielmaterialien bereit, während die andere die Kinder begrüßt, eine Hilft den Kindern bei der Vorbereitung auf die Schlafpause, während die andere das Zähneputzen beaufsichtigt).
1.3	Die Betreuungsaufgaben der Erzieherinnen sind nicht gerecht verteilt (z. B. eine Erzieherin erledigt die meisten Aufgaben, während die andere eher unbeteiligt ist).		3.3	Betreuungsaufgaben der Erzieherinnen sind gerecht verteilt.	5.3	Die Verantwortung für bestimmte Aufgaben ist so verteilt, dass sowohl Pflege als auch Spielaktivitäten reibungslos durchgeführt werden.	7.3	Die Einrichtung fördert positive Beziehungen der Erzieherinnen zueinander durch Veranstaltungen (z. B. Feiern und Ausflüge) und unterstützt die gemeinsame Teilnahme an Fachveranstaltungen.

<sup>23</sup> Dieses Merkmal wird eingeschätzt, wenn zwei oder mehr Erzieherinnen bzw. Fachkräfte in der beobachteten Gruppe arbeiten, auch wenn sie dies zu unterschiedlichen Zeiten tun. Wenn nur eine Erzieherin in der Gruppe arbeitet, NA (nicht anwendbar) vermerken.

### **13B. In Bezug auf andere Sprachen**

- 1.1 Beziehungen zwischen den Erzieherinnen mit verschiedenen Erstsprachen stören die Betreuungsaufgaben.
- 3.1 Beziehungen zwischen den Erzieherinnen mit verschiedenen Erstsprachen behindern nicht die Betreuungsaufgaben.
- 5.1 Interaktionen zwischen den Erzieherinnen mit verschiedenen Erstsprachen sind positiv und tragen zu einer Atmosphäre von Wärme und Unterstützung bei.
- 7.1 Die Einrichtung fördert positive Beziehungen der Erzieherinnen mit verschiedenen Erstsprachen zueinander durch Veranstaltungen, die fremde Kulturen näher bringen sollten (z. B. Feiern von Festen aus anderen Kulturen, Ausflüge zu Moscheen, Synagogen, u. Ä.)
- 7.2 Die Einrichtung unterstützt die gemeinsame Teilnahme der Erzieherinnen an Fachveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit bzw. Multikulturalität.

## VI STRUKTURIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT

### 14. Gruppenstruktur

	Unzureichend 1	2	Genügend 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
<b>14A. Allgemein</b>							
1.1	Kinder befinden sich die meiste Zeit des Tages in der Gesamtgruppe (z. B. alle Kinder sind an der gleichen künstlerischen Aktivität beteiligt, allen wird zur gleichen Zeit eine Geschichte erzählt, alle hören gemeinsam eine Kassette, alle nutzen zur gleichen Zeit Waschraum).		3.1 Einige Aktivitäten finden in kleinen Gruppen oder individuell statt.  Einige Möglichkeiten für die Kinder, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden.		5.1 Aktivitäten in der Gesamtgruppe sind auf kurze Perioden, die dem Alter und den Fähigkeiten der Kinder entsprechen, begrenzt <sup>25</sup> .  Viele Aktivitäten finden in kleinen Gruppen oder individuell statt.  Einige Routinen finden in kleinen Gruppen oder individuell statt.		7.1 Verschieden zusammengesetzte Teilgruppen sorgen für Abwechslung während des Tages.  Erzieherin beschäftigt sich in pädagogischen Interaktionen sowohl mit kleinen Gruppen und einzelnen Kindern als auch mit der Gesamtgruppe (z. B. sie liest eine Geschichte vor, hilft kleinen Gruppen beim Kochen oder Experimentieren).
1.2	Erzieherin ergreift nur selten die Möglichkeit, mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen zu interagieren <sup>24</sup> .				5.3		7.3 Die Kinder haben vielfältige Möglichkeiten, sich in selbstgewählten kleinen Gruppen zusammenzufinden.
<b>14B. In Bezug auf andere Sprachen</b>							
1.1	Keine Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählter kleinen sprachlichen Gruppen zusammen zu finden.		3.1 Einige Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammen zu finden.		5.1 Viele Möglichkeiten für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch, sich in selbstausgewählten kleinen Gruppen zusammen zu finden.		7.1 Für Kinder mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch werden kurze sprachliche Aktivitäten in ihrer Erstsprache organisiert (z. B. Vorlesen eines Buches auf Serbisch durch eine Mutter, gemeinsames Zuhören von einer Audioaufnahme auf Polnisch).
1.2	Keine Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.		3.2 Einige Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.		5.2 Viele Aktivitäten finden in kleinen Gruppen von Kindern mit einer gemeinsamen anderen Erstsprache als Deutsch statt, bei denen sich Kinder in ihrer Erstsprache unterhalten können.		

<sup>24</sup> Welche Kleingruppengröße angemessen ist, kann sich in Abhängigkeit vom Alter und den individuellen Bedürfnissen der Kinder ändern. Entsprechend den Entwicklungsbesonderheiten Dreijähriger sind Kleingruppen mit drei bis fünf Kindern angemessen, während für Vier- bis Fünfjährige eine Kleingruppe fünf bis acht Kinder umfassen kann.

<sup>25</sup> Aktivitäten in der Gesamtgruppe können für jüngere oder behinderte Kinder ungeeignet sein. Wenn dies der Fall ist, sind Phasen in der Gesamtgruppe nicht erforderlich, um eine Bewertung mit 5 zu bekommen. Ob Aktivitäten in der Gesamtgruppe geeignet sind, erkennt man daran, ob die Kinder interessiert und einbezogen sind.

# Beobachtungsprotokolle mit Bewertungsblättern<sup>1</sup>

## BEOBACHTUNGSPROTOKOLL

### 1. Allgemeine Informationen

Kindergarten	Kinderwelt, Niederösterreich	
Sprachliche Situation im KG	Deutsch als Erstsprache: ca. 49%	Probleme mit Deutsch: ca. 30%
Beobachtungsdatum und -zeit	B1: Mo 03.06.2013 8:00 – 12:30 B2: Di 04.06.2013 7:30 – 12:00	B3: Mi 05.06.2013 08:00 – 12:30 B4: Do 06.06.2013 07:30 – 12:00
Betreuungszeiten	von 5.30 bis 17.00 (Ganztagskindergarten), geschlossenes Haus	
Gruppenanzahl	3 Gruppen (vor 7:30 und nach 14:00 eine Sammelgruppe), 1 Kleinkindergruppe, 1 Hortgruppe (ab 13:00)	
Beobachtete Gruppe	1 Kindergarten-Mischgruppe: 3 bis 6 Jährige	
Alter des jüngsten/ältesten Kindes	3 Jahre und 3 Monate	6 Jahre und 7 Monate
Frühes Fremdsprachenlernen	1 Mal pro Woche 1 Englischunterricht 1 Mal pro Woche 1 Slowakischunterricht	
Anzahl der Kinder	angemeldet: 25	davon behindert: 0
Geschlecht der Kinder	Mädchen: 8	Buben: 17
Anzahl anwesender Kinder	B1: 22 B3: 19	B2: 19 B4: 18
Anwesende Erzieherinnen	B1: HS und KGB B3: KGL und KGB	B2: KGL und KGB B4: KGL und KGB
Beobachtungsräume	B1: Gruppenraum, Bewegungsraum	B2: Gruppenraum, Bewegungsraum
	B3: Gruppenraum, Bewegungsraum	B4: Gruppenräume aller drei Gruppen

Legende: B1 – 1. Beobachtungstag, B2 – 2. Beobachtungstag, B3 – 3. Beobachtungstag, B4 – 4. Beobachtungstag, HS- Hausspringerin<sup>2</sup>, KG – Kindergarten, KGL – Kindergartenleiterin (gleichzeitig Kindergartenpädagogin in der beobachteten Gruppe), KGB – Kindergartenbetreuerin

### 2. Sprachbezogene Gegebenheiten

#### 2.1. Sprachliche Aktivitäten

	Sprachliche Aktivitäten	ja	nein
1.	Werden Bücher aus der Bibliothek ausgeliehen?		x
2.	Werden Bücher den Kindern nach Hause ausgeliehen?		x
3.	Kommen in den Kindergarten externe Vorleser?		x

#### 2.2. Ausstattung in Sprachmaterialien

	Ausstattung in Sprachmaterialien	Anzahl	
		in Deutsch	in anderen Sprachen
1.	Kinderbücher	ca. 30	-
2.	Sprachspiele	einige, z.B. „Meine Ersten 4 Spiele“	-
3.	Audioaufnahmen	ca. 30	ein Paar CDs auf Englisch
4.	Videoaufnahmen	-	-
5.	Computerprogramme	1 Spielcomputer mit unterschiedlichen Denkspielen, Spielen mit wissenschaftlichem Hintergrund, Spiele mit Ort und Zeit u.Ä.	-
6.	Wörterbücher	-	-
7.	Sprachtafeln	-	-

Audioaufnahmen: Kassetten, CDs mit Liedern, Geschichten, Hörbücher;  
Videoaufnahmen: Videos, DVs mit Zeichentrickfilmen, Kindersendungen;  
Computerprogramme: Software zur Sprachförderung, z. B. Schlaumäuse

<sup>1</sup> Übernommen von Sobczak-Filipczak (2013), obwohl gewisse Merkmale angepasst, reduziert bzw. erweitert und kursiv hervorgehoben wurden.

<sup>2</sup> Wenn eine Kindergartenpädagogin oder Kindergartenbetreuerin aus irgendeinem Grund nicht im KG anwesend sein kann, wird sie von einer sog. Hausspringerin vertreten.

### 2.3. Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch

	Elterninformationen in anderen Sprachen als Deutsch	ja	nein
1.	Werden vom Träger Dolmetschdienste für Elternabend gesichert?		x
2.	Bekommen Eltern vom Träger Elternbriefe auch in anderen Sprachen als Deutsch?		x
3.	Bekommen Eltern schriftliche Informationen über die Einrichtung auch in anderen Sprachen? (z.B. über die Öffnungszeiten, die Regeln usw.)	x	
4.	Werden Eltern nach ihrer Einschätzung der pädagogischen Arbeit gefragt?		x

ad. 2 Laut der KGL, wenn die Notwendigkeit besteht, werden einige Elternbriefe (Informationen, die meistens das eigene Kind betreffen) ins Türkische von der IKM oder ins Slowakische von der Slowakischlehrerin übersetzt. Nach der Befragung der Eltern konnte diese Information nicht bestätigt werden.

ad. 3 Nur die Informationen über das Kindergartenportfolio sind in drei Sprachen (Deutsch, Türkisch und Slowakisch) vorhanden und hängen im Eingangsbereich und vor den Gruppenräumen aller drei Gruppen.

### 3. Sprachen der Betreuungspersonen

	Name <sup>3</sup>	Erstsprache	Sprachkenntnisse	Funktion
1.	KGL	Deutsch	Englisch	KG-Leiterin, KG-Pädagogin
2.	KGB	Deutsch	Englisch	KG-Betreuerin
3.	KGP	Deutsch	Englisch	Vertretung der Leitung, KG-Pädagogin
4.	KGB2	Deutsch	Englisch	KG-Betreuerin
5.	KGP3	Deutsch	Englisch	KG-Pädagogin
6.	KGB3	Deutsch	Englisch	KG-Betreuerin
7.	KGB4	Deutsch	keine Angaben	KG-Betreuerin
8.	KGB5	Deutsch	keine Angaben	KG-Betreuerin

### 4. Erstsprachen der Kinder

	Erstsprache	Kinderanzahl
1.	Bosnisch	2
2.	Deutsch	36
3.	Italienisch	1
4.	Rumänisch	1
5.	Slowakisch	20
6.	Türkisch	11
7.	Ungarisch	2
	Insgesamt	7 Sprachen

### 5. Herkunftsländer der Kinder

	Herkunftsland	Kinderanzahl
1.	Bosnien und Herzegowina	2
2.	Italien	1
3.	Rumänien	1
4.	Slowakei	20
5.	Türkei	11
6.	Ungarn	2
7.	Österreich	36
	Insgesamt	7 Herkunftsländer

### 6. Deutschbeherrschung

#### 6.1. Deutschbeherrschung der Kinder und Arbeit mit IKM

	Name <sup>4</sup>	A	Erstsprache	IKM	DB	Deutschbeherrschung
1.	Thomas	6:7	Slowakisch		3	Vorschulkind.
2.	Atila	5:7	Türkisch	X	4	Er war nur einige Monate im KG, und seit Dezember ist er angeblich in der Türkei. Wurde von der IKM betreut.
3.	Sara	6:4	Slowakisch		3	Vorschulkind.

<sup>3</sup> Hier wurden aus Anonymitätsgründen die Codes eingetragen, die dem KG-Personal verliehen wurden.

<sup>4</sup> Hier werden teilweise die richtigen Vornamen der Kinder eingetragen, weil die Anonymisierung bereits durch den geänderten Kindergartenname erfolgt.

4.	Mathias	6:4	Deutsch		3	Vorschulkind.
5.	Simon	6:4	Slowakisch		3	Vorschulkind.
6.	Tugba	6:0	Türkisch			Vorschulkind. Keine Probleme mit dem Deutschen und es wird nicht von der IKM betreut.
7.	Elvis	5:10	Bosnisch		4	Vorschulkind.
8.	David	5:9	Deutsch		2	Das einzige Kind, das nach der Einschätzung der Pädagogin Deutsch überdurchschnittlich beherrscht. Ist kein Vorschulkind.
9.	Thomas	5:7	Slowakisch		3-4	Spricht gern Slowakisch im KG und steckt damit andere slowakische Kinder an.
10.	Sven	5:3	Deutsch		3	
11.	Nina	4:11	Slowakisch		3-4	
12.	Murat	4:10	Türkisch	X	4	Ein sehr ruhiges Kind, spricht allgemein sehr wenig auch zu Hause, wird von der IKM betreut.
13.	Markus	4:9	Slowakisch		4	
14.	Alexander	4:7	Deutsch		3	
15.	Stefan	4:7	Deutsch		3	Hat einen Sprachfehler: beim Sprechen wird alles verwischt. Den Eltern wurde ein Besuch beim Logopäden empfohlen.
16.	Laureen	4:6	Deutsch		3	
17.	Efecan	4: 1	Türkisch		4	Im Vergleich zu anderen türkischen Kindern spricht er gut Deutsch von Anfang an, obwohl er doch schwer zu verstehen ist.
18.	Angelina	3: 11	Deutsch		3	
19.	Maximilian	3:9	Deutsch		3-4	Hat einen Sprachfehler und ist sehr schwer zu verstehen.
20.	Adam	3:9	Tschechisch/Deutsch		3	Wächst in einer zweisprachigen Familie auf. Wurde von der KGL den slowakischen Kindern zugeordnet.
21.	Chiara	3:9	Slowakisch		4	Zwillingschwestern. Beide können zwar Deutsch, spielen aber am liebsten miteinander und sprechen dabei immer Slowakisch.
22.	Sarah	3:9	Slowakisch			
23.	Celine	3:8	Deutsch		3	Spricht allgemein sehr wenig, auch zu Hause.
24.	Tobias	3:4	Italienisch		4	Konnte von Anfang an gut Deutsch. Laut der Mutter kann er wehr wenig Deutsch, zeigt aber riesiges Interesse an der deutschen Sprache
25.	Martin	3:3	Deutsch		3	

Legende: A – Alter, *IKM* – Arbeit mit der interkulturellen Mitarbeiterin für Türkisch, DB – Deutschbeherrschung (nach der Einschätzung der KG-Pädagoginnen): 1 – deutlich überdurchschnittlich, 2 – überdurchschnittlich, 3 – durchschnittlich, 4 – unterdurchschnittlich, a – altersgemäß (in Bezug auf die jüngsten Kinder).

## 6.2. Zusammenstellung der Deutschbeherrschung der Kinder

	Deutschbeherrschung	Kinderanzahl	
		abs.	%
1.	deutlich überdurchschnittlich	-	-
2.	überdurchschnittlich	1	4%
3.	durchschnittlich	16	64%
4.	unterdurchschnittlich	8	32%
	(altersgemäß)	-	-
	Insgesamt	25	100%
	Durchschnitt ohne altersgemäß	3,3	

## **7. Beobachtungsprotokoll**

### **Räumlichkeiten**

Der Kindergarten befindet sich in einem Gebäude, das vollständig der Institution gehört. Das Gebäude hat insgesamt drei Stockwerke auf denen die drei Kindergartengruppen, eine Kleinkindergruppe und eine Hortgruppe (am Nachmittag) aufgeteilt sind. Der Haupteingang führt durch eine geräumige Halle. Hier steht ein Lerncomputer, der allen Kindergartenkindern zur Verfügung steht. Jede Gruppe hat einen Gruppenraum und mit diesem verbunden einen Bewegungsraum, eine kleine Küche, zwei Kinder-WC und ein Erwachsenen-WC. Die Gruppe zwei verfügt außerdem über eine Dusche. Die dritte Gruppe hat zusätzlich eine Terrasse. Neben und hinter dem Haus befindet sich ein Garten, der mit diversen Bäumen und Sträuchern bepflanzt ist und mit einem großen Spielplatz ausgestattet ist. Der Garten wird gemeinsam von den drei Kindergartengruppen, der Hortgruppe und der Kleinkindergruppe genutzt.

Die Räumlichkeiten der beobachteten Gruppe befinden sich im Erdgeschoß und bestehen aus einem großen offenen Gruppenraum, der in zwei Bereiche visuell geteilt werden kann. Beim Eingang befindet sich eine Garderobe, in der jedes Kind einen eigenen Platz mit seiner Tasche hat, wo dessen Sachen aufbewahrt werden können. In der ersten Gruppe vis-à-vis dem Eingang befindet sich das Kindergartenbüro, wohin durch die Garderobe gelangt werden kann. Im Büro befinden sich ein Kopierer, ein PC, ein Fax, die Telefonanlage, ein Regal mit dem pädagogischen Material. Eine Ecke des Büros ist als Spielecke eingerichtet und darf auch teilweise von den Kindern zum Spielen genutzt werden, wenn das Büro selbst in diesem Moment von dem KG-Personal nicht gebraucht wird. Der Gruppenraum der beobachteten Gruppe ist relativ groß, ca. 50m<sup>2</sup> und hat mehrere Spielbereiche. In der Garderobe befindet sich auch ein Spielteppich mit einer Spielpuppentruhe. In der Mitte des Gruppenraums stehen drei Tische in einer Reihe, aber nicht nebeneinander, die sowohl für die Mahlzeiten als auch fürs Spielen genutzt werden. Rechts und links von den Tischen befinden sich verschiedene Spielbereiche. Links gibt es eine Lego-/Magnecke und eine Brettspielecke, einen Kuschel- und Lesebereich. In der Mitte beim Fenster befindet sich ein Werk- und Zeichenbereich. Auf der rechten Seite sind die Eingänge zum Bewegungsraum, Wasch- und WC- Raum. Zwischen diesen beiden Räumen befinden sich eine Auto-Ecke und ein Mitarbeiterintisch.

### **Team**

Das Team des Kindergartens besteht aus insgesamt drei Kindergartenpädagoginnen, eine davon ist auch die Kindergartenleiterin, und drei Betreuerinnen. Das heißt, dass jede der drei Kindergartengruppen je eine Pädagogin und je eine Betreuerin hat. Zum externen Personal zählen zwei Betreuerinnen – Hausspringerin, die als Vertretung des internen Personals fungieren, Slowakisch- und Englischlehrerinnen und die türkische IKM. Das ganze Kindergartenpersonal, außer der Slowakischlehrerin und der IKM, hat Deutsch als Erstsprache, und es wird im Kindergarten im Team ausschließlich Deutsch gesprochen. Die Slowakischlehrerin hat Slowakisch als Erstsprache und kommt einmal wöchentlich in den KG. Die IKM hat Türkisch und Pomakisch als Erstsprachen und besucht den KG einmal pro 14 Tage.

### **Elterninfo**

Elternbriefe sowie Infozettel werden großteils auf Deutsch verfasst. Es werden keine professionellen Dolmetschdienste angeboten. Laut der KGL gibt es meistens keine Verständigungsprobleme mit den Eltern, weil fast immer mindestens ein Elternteil Deutsch beherrscht. In einzelnen Fällen werden, laut der KGL, die türkische IKM bzw. die Slowakischlehrerin als Dolmetsch- bzw. Übersetzungshilfe für die jeweiligen Sprachen herangezogen.

### **Sprachbezogene Ausstattung**

Vor dem Eingang in den Gruppenraum gibt es eine Infoecke, in der die wichtigsten Elterninformationen auf Deutsch zu finden sind. Zusätzlich gibt es eine kurze Beschreibung des Kindergartenportfolios in Deutsch, Slowakisch und Türkisch. In der Garderobe der beobachteten Gruppe hängt ein Plakat mit den Fotos und Namen der Kinder. Im Gruppenraum befinden sich in der Lesecke 12 Bücher in Deutsch, die den Kindern die ganze Zeit zur Verfügung stehen. In der Brettspielecke gibt es 11 Spiele auf Deutsch und eines auf Englisch. Laut der Kindergartenleiterin gibt es im ganzen KG ca. 30 CDs mit Kindermusik, diese stehen aber den Kindern nicht frei zur Verfügung, sondern werden meistens vom KG-Personal für die geplanten Aktivitäten eingesetzt.

### **Deutschbeherrschung**

Die sprachliche Vielfalt der beobachteten Gruppe umfasst 5 Sprachen. Hier haben 10 Kinder Deutsch als Erstsprache und 15 Kinder eine andere Erstsprache (9 Kinder – Slowakisch, 4 Kinder – Türkisch, ein Kind - Bosnisch und ein Kind - Italienisch). Laut der Pädagogin haben nur zwei Kinder (mit Türkisch als Erstsprache) in ihrer Gruppe größere Probleme mit dem Deutschen und werden von der türkischen IKM betreut. Obwohl ein Kind angeblich wieder in die Türkei zurückgekehrt war, und das zweite ein sehr ruhiges Kind ist, das auch in der Erstsprache nicht viel redet. Alle Kinder verstehen zumindest, was von ihnen

verlangt wird, daher wird die Deutschbeherrschung folgendermaßen bewertet: 1 Kind - überdurchschnittlich, 16 Kinder – durchschnittlich und 8 Kinder – unterdurchschnittlich.

### **Arbeit der IKM**

Eine türkische IKM kommt einmal pro zwei Wochen in den KG, um sich mit den türkischen Kindern zu beschäftigen, die z.B. neu im KG sind und/oder der deutschen Sprache nicht mächtig sind. In der beobachteten Gruppe ist die IKM für zwei Kinder zuständig.

### **Sprachverwendung im Kindergarten**

Da das ganze interne Kindergartenpersonal nur Deutsch als Erstsprache hat, wird im KG meistens auf Deutsch kommuniziert. Kinder mit der gleichen Erstsprache dürfen diese in der Freispielphase verwenden. Wenn dies aber „zu lange“ dauert, versuchen die Pädagoginnen immer wieder die Kinder anzuhalten Deutsch zu sprechen. Es konnte mehrmals beobachtet werden, wie die Kinder miteinander auf Slowakisch kommuniziert haben. Laut der KGL ist Slowakisch die zweitgesprochene Sprache nach Deutsch im KG. Verwendung des Türkischen konnte nur sehr selten und der anderen Sprachen gar nicht beobachtet werden.

### **Frühes Fremdsprachenlernen (Englisch)**

Einmal pro Woche kommt eine externe Englischlehrerin in den KG um den Kindern auf spielerische Art und Weise die englische Sprache beizubringen. Dieser Unterricht wird vom Land Niederösterreich gefördert und steht allen Kindern zu. Die Teilnahme ist freiwillig, und meistens nehmen alle Kinder aller Altersgruppen am Unterricht teil.

### **Frühes Fremdsprachenlernen (Slowakisch als Fremd- bzw. Erstspracheunterricht)**

Einmal wöchentlich wird Slowakisch im Rahmen des Nachbarsprachenprojektes von einer Native-Speaker-Lehrerin auf spielerische Art und Weise vermittelt. Genauso wie der Englischunterricht ist dieser freiwillig und darf von allen Kindergartenkindern kostenlos besucht werden.

### **Aktivitäten, 1. Beobachtungstag (Slowakischunterricht)**

Der erste Beobachtungstag. Da die ständige Kindergartenpädagogin nicht da ist, wird sie von einer externen Betreuerin - Hauspringerin (HS) vertreten. Um 8:00 sind ca.10-12 Kinder da. Ich nehme Platz auf einer Sitzbank in einer Ecke zwischen der Garderobe und der Magnetecke. Einige Kinder sitzen beim Frühstück. Andere sind im ganzen Gruppenraum verstreut und spielen. Einige Kinder betrachten mich sehr neugierig. Es werden weitere Kinder in den KG gebracht. Eine Mutter bringt ihren Sohn und zieht ihn in der Garderobe um. Die KGB holt ihn ab und führt einen kleinen Small-Talk mit der Mutter. Ca. 5 Minuten später bringt ein Opa sein Enkelkind und zieht ihn in der Garderobe um. Keiner vom KG-Personal begrüßt sowohl den Opa als auch das Kind. Nach dem der Bub umgezogen wurde geht er einfach in den Gruppenraum und sucht sich eine Beschäftigung.

Zu mir kommt ein Junge (Thomas 6:7, Slowakisch) und fragt mich, wie ich heiße. Ich antworte „Anna“ und frage wie sein Name ist. Er sagt „Thomas“. Die nächste Frage von ihm ist, welche Sprachen ich spreche. Ich nenne alle Sprachen, die ich aktiv gebrauche, und frage ihn dasselbe. Er antwortet: „Slowakisch, Deutsch, Englisch“. Zu uns kommt ein weiterer Junge (Thomas 5:7, Slowakisch) und der erste Thomas sagt über ihn zu mir, dass er auch denselben Namen hat wie er und die beiden viel miteinander Slowakisch sprechen. Der erste Thomas ist ein Vorschulkind und spricht mit mir fehlerfrei und akzentfrei Deutsch. Der andere Thomas macht zwar viele Fehler beim Sprechen, aber man sieht, dass er auf jeden Fall alles versteht, was man ihm auf Deutsch sagt. Die beiden Buben gehen mit Autos spielen und sprechen miteinander Slowakisch.

Eine slowakische Mutter bringt ihre zwei Kinder in den Kindergarten Simon (6:4, ein Vorschulkind und Nina 4:11). Thomas (6:7, Slowakisch), der beste Freund von Simon, kommt zu ihm und begrüßt ihn, und die Buben reden miteinander Slowakisch. In dieser Zeit ist die Mutter noch anwesend, weil sie Nina umzieht. Die Mutter ermahnt die Buben, dass sie Deutsch sprechen sollen. Thomas und Simon hören nicht zu und unterhalten sich weiter auf Slowakisch. Die Mutter wiederholt die Aufforderung: „Deutsch sprechen“! und die Kinder schalten auf Deutsch um.

Vier Buben spielen am Tisch mit Spielzeugautos und unterhalten sich die ganze Zeit auf Slowakisch. Ein Auto fehlt vom Tisch runter und Thomas (6:7, Slowakisch) sagt auf Deutsch zu anderem Thomas (5:7, Slowakisch), dass dieser das Auto aufheben soll.

Zwei Zwillingmädchen (Chiara und Sarah 3:9, Slowakisch) spielen über eine Stunde mit einem Puppenschloss und unterhalten sich ausschließlich auf Slowakisch.

David (5:9, Deutsch) kommt zu mir und fragt, wer ich bin und was ich da mache. Ich erkläre ihm, dass ich einfach schaue, was die Kinder im KG so machen, wie sie spielen, wie sie miteinander reden. Da der Junge sehr kommunikativ zu sein scheint, bitte ich ihn mir den Gruppenraum zu zeigen und zu erzählen, wo und was ist. Er macht das gern. Nachher will er mir unbedingt seine Portfoliomappe und seine Schatzkiste zeigen. Er bringt die Sachen und zeigt mir die Fotos mit den Kommentaren von der Pädagogin die in der

Mappe sind (einige der Fotobeschreibungen sind in der Umgangssprache erfasst). Zusätzlich sind in Davids Mappe von ihm gemahlene Bilder und sogar Schreibübungen zu finden, bei denen er seinen Namen selbst aufgeschrieben hat.

Ich beobachte Murat (4:10, Türkisch), der zwar mit einem anderen Buben am Tisch sitzt und lange und ganz alleine ein Puzzle macht. Er unterhält sich mit niemandem. Ich versuche mit ihm ins Gespräch zu kommen und frage ihn, ob er Puzzles gerne macht. Er nickt. Die weiteren Fragen, wie er heißt und welche Sprache er spricht, beantworten andere Kinder für ihn, weil Murat schweigt. Ich sage zu den Kindern, dass sie Murat die Möglichkeit geben sollen selber zu antworten. Er sagt trotzdem nichts, sondern spielt weiter mit dem Puzzle.

10 Minuten später sitzt Murat weiter noch beim Puzzeln. Ich frage ihn, ob ich ihm helfen kann. Er nickt und zeigt mir auf ein Teil, das ihm fehlt, ohne aber ein Wort zu sagen. Ich gebe ihm das fehlende Teil, er lächelt und ist sichtlich sehr glücklich darüber. Ich frage Murat, ob er weiß, was auf dem Puzzle zu sehen ist. Er schweigt. Dann zeige ich auf eine Katze und sage, dass das eine Katze ist. Er wiederholt: „Katze“. Danach zeigt er auf einen Hund und sagt selbst „Hund“. Anschließend frage ich den Jungen noch mal wie er heißt? Er antwortet nicht. Dafür auf die Frage „Wie alt er ist“, versucht er mir die Antwort mit den Fingern zu geben, indem er 4 Finger zeigt.

Um ca. 10:15 bereitet die KGB mit einigen Kindern die Obstjause und ruft alle zu den Tischen zum Essen zu kommen. „Ich habe nicht Hunger“! – wiederholt Efe (4:1, Türkisch) mehrmals, muss aber trotzdem zum Tisch. Er sitzt einfach am Tisch mit den anderen Kindern, dreht sich mehrmals auf dem Stuhl um, isst aber nichts. Die Betreuerin – Hausspringerin fragt die Kinder während der Vormittagsjause, wer ein Bürgermeister ist und, was er alles macht oder bestimmt? Die älteren Kinder fangen an ihre Meinung zu äußern. Die jüngeren Kinder schenken diesem Gespräch gar keine Aufmerksamkeit und essen weiter, was aus meiner Sicht auf das Alter der Kinder und das nicht altersgemäße Gespräch für diese Zielgruppe zurückzuführen ist.

Um 10:45 kommt die Slowakischlehrerin. Einige Kinder rennen sofort zu ihr und umarmen sie. Sie redet mit den Kindern zuerst Deutsch, schaltet aber sehr schnell auf Slowakisch um. Die Lehrerin fragt die Kinder auf Deutsch und auf Slowakisch wer mitmachen möchte. Zuerst kommen die kleineren dran (für ca. 30 Minuten).

#### **Slowakischunterricht im Bewegungsraum**

Kinder (2 x türkische, 2 x österreichische und 6 slowakische) sitzen im Kreis. „Kof'ko deti tut/ wie viele Kinder sind da“? - fragt die Lehrerin. Dann zählen alle zusammen. Die weiteren Fragen sind: „Kof'ko dievča/ chlapec/ dospely, wie viele Mädchen/ Buben/ Erwachsene sind im Raum“? Es wird wieder gezählt.

Alle singen das slowakische Lied „Dobré ráno/ Guten Morgen“. Alle Kinder machen sehr gerne mit. Das nächste Bewegungsspiel. Die Aufgaben werden zuerst auf Deutsch und dann auf Slowakisch erklärt. Alle Kinder rennen im Kreis. Plötzlich zeigt die Lehrerin ein Bild von einem Tier. Jedes Kind muss dieses Tier dann nachahmen, und das Tier wird auf Slowakisch und Deutsch benannt.

Das nächste Spiel ist eher ein ruhiges Spiel. Alle sitzen im Kreis und die Lehrerin beschreibt ein Tier und die Kinder sollen raten, was das für ein Tier ist. Die Kinder sagen meistens auf Deutsch: Elefant, Hai, Hase usw. Die Lehrerin nennt das jeweilige Tier auf Slowakisch. Wer rät richtig, der bekommt die jeweilige Tierfigur. Die meisten richtigen Antworten gibt Alexander (4:7, Deutsch). Die Lehrerin sagt zu ihm: „Alexander, du kannst Slowakisch“! Da er aber schon eine Fingertierfigur hat, darf er die anderen Figuren einem anderen Kind geben, damit jedes Kind am Ende ein Tier hat. Anschließend werden noch alle Tiere gezählt und ein „Dobru noc / Gute Nacht“- Lied für die Tiere gesungen.

Die Lehrerin erklärt die Regel für das neue Spiel. Jedes Kind bekommt einen Untersetzer in verschiedenen Farben, diese werden auch in beiden Sprachen genannt. Es wird ein slowakisches Lied abgespielt. Die Kinder rennen im Kreis, alle Untersetzer liegen am Boden. Beim Wort „Dom/ Haus“ soll jedes Kind sich auf einen freien Untersetzer stellen. Wer keinen hat, scheidet aus. Bei jedem Abspielen der Musik, wird immer ein Untersetzer weggeräumt. Dieses Spiel gilt als Abschiedsspiel für die Kinder, weil die, die ausscheiden, sich von der Lehrerin verabschieden und zurück in den Gruppenraum gehen. Die Lehrerin sagt zu mir, dass die Kinder meistens auf Deutsch fragen, wenn sie was wissen oder haben möchten, und die Antworten auf die Fragen der Lehrerin geben sie großteils auch in Deutsch.

Jetzt kommen die restlichen älteren Kinder dran. Der Ablauf ist der ähnliche, wie mit den Kleinen, aber hier wird mehr Slowakisch und weniger Deutsch gesprochen. Man sieht, dass die Kinder viel mehr verstehen und sich eigentlich mit den Spielen gut auskennen. Zwei von 22 anwesenden Kindern wollten am Slowakischunterricht nicht teilnehmen. Am Ende des Unterrichts führe ich ein kurzes Interview mit der Lehrerin.

Nach dem Unterricht frage ich David (5:10) mit Deutsch als Erstsprache, ob ihm die Slowakischstunde gefallen hat. Darauf antwortet er: „Ich verstehe nicht wirklich, was sie sagen, aber ich mache trotzdem gerne mit, weil das Spaß macht“.

#### **Aktivitäten, 2. Beobachtungstag (Englischunterricht)**

Ich komme um 7:30 in den KG. Einige Kinder sind schon da. Eine österreichische Mutter bringt ihre Tochter in den KG und ich bitte sie um ein Interview. Sie ist einverstanden und wir gehen für ins Büro.

Um 8:30 sitzen einige Kinder noch am Frühstückstisch und essen. Vier Kinder mit der Pädagogin befinden sich in derselben Zeit in der Bastelecke und kochen spielerisch. Die anderen Kinder sind im ganzen Gruppen- bzw. Bewegungsraum verteilt, und jeder hat eine Beschäftigung. In der Kuschelecke wird mit der Betreuerin ein Buch gelesen, am Spielteppich wird mit Autos gespielt, im Bewegungsraum rennen die Kinder herum, die gerade einen Bewegungsdrang haben, und in der Magnetecke spielen zwei türkischen Buben mit Magneten.

Drei Kinder sitzen mit der Kindergartenbetreuerin am Tisch und spielen ein Brettspiel und unterhalten sich dabei. Die Betreuerin sagt, dass sie eine Katze hat, und fragt, ob noch jemand von den Kindern eine Katze bzw. ein anderes Haustier hat und wie diese heißen. Die Kinder erzählen sofort, wer wen hat und nennen die Namen der eigenen Haustiere. Die Pädagogin sagt, dass sie einen Kater hat und er „Λύκος“ heißt, was aus dem Griechischen „Wolf“ bedeutet. Die anderen Kinder, die auch eine Katze haben, nennen sofort die Namen von den eigenen Katzen und erzählen einiges über die Katzen.

Die Pädagogin erklärt Alexander (4:7, Deutsch), dass wenn ein Mädchen auch so einen Namen wie er hat, Alexandra heißt, dann kann man sie als Abkürzung Sandra nennen.

Eine Mutter bringt ihren Sohn und redet mit ihm beim Umziehen Italienisch. Ich bitte diese Mutter mir ein kurzes Interview zu geben. Sie ist einverstanden und wir gehen in den Eingangsbereich des Kindergartens.

### **Englischunterricht im Bewegungsraum**

Die Kinder werden gefragt, wer mitmachen möchte. Die Gruppe wird in zwei geteilt, mit ca. 7-10 Kindern. Das Alter wird dabei nicht berücksichtigt. Zwei von 19 anwesenden Kindern wollen nicht am Englischunterricht teilnehmen und spielen weiter im Gruppenraum.

Alle Kinder werden zuerst mit einer Handreichung und dem Namen persönlich begrüßt. Im Anschluss erfolgt mit „hello everybody“ die allgemeine Begrüßung. Am Ende des Unterrichts erfolgen auch eine allgemeine und eine persönliche Verabschiedung von jedem einzelnen Kind. Es werden sowohl Bewegungsspiele als auch ruhige Denkspiele gemacht.

Die Anweisungen für die Spiele werden auf Englisch gemacht. Wenn jemand etwas nicht versteht, wird das Ganze auf Deutsch wiederholt.

Ein Fingerspiel mit verschiedenen Tieren wird gespielt und die Tiere werden auf Englisch benannt. Jedes Kind bekommt eine Tierfigur. Efe (4:1, Türkisch): „Ich will auch a frog“!

Bilderbetrachtung. Es werden Räume im Haus gelernt: *toilet, kitchen, living room*. Weiters werden die Farben wiederholt.

Denselben Ablauf gibt es in der zweiten Gruppe mit 7 Kindern. Im Anschluss führe ich ein kurzes Interview mit der Englischlehrerin.

Die Pädagogin fragt Tobias (3:4, Italienisch), ob er mit ihr das Blumenspiel spielen möchte. Tobias sagt „Ja“. Dazu kommen noch Efe (4:1, Türkisch) und Maximilian (3:9, Deutsch). Bei diesem Spiel werden Farben gelernt. Jedes Mal, wenn eine Farbe gewürfelt wird, fragt die Pädagogin das jeweilige Kind, was das für eine Farbe ist. Tobias hat als erster alle notwendigen Blumen gesammelt und schreit zufrieden: „Gewinnen“! Die Pädagogin gibt ihm fünf und sagt: „Gewonnen“!

Tobias (3:4, Italienisch) und Efe (4:1, Türkisch) nehmen das Spiel „Zicke-Zacke-Hühnerkacke“ und fangen an zusammen zu spielen und miteinander Deutsch zu sprechen. Manchmal kommen italienische Wörter von Tobias´ Seite zum Einsatz. Dann zeigt Efe das richtige Kärtchen, das Tobias aufdecken sollte, aber nicht machte, und sagt zu Tobias: „Da, du Baby“. Tobias antwortet drauf: „Ich nicht Baby, ich groß“!

Vier Kinder (1 x türkisches und 3 x österreichische) sitzen am Basteltisch und malen. Dabei unterhalten sie sich alle auf Deutsch.

Die Pädagogin bietet Murat (4:10, Türkisch) an, gemeinsam ein Buch anzuschauen. Das Kind darf sich aussuchen, welches Buch es anschauen will. Die Pädagogin liest das Buch vor. Murat hört ganz aufmerksam zu. Die Pädagogin zeigt mit den Fingern auf die Bilder, damit Murat weiß, worum es ganz genau in der Geschichte geht. Die Pädagogin stellt ihm Fragen: wie fliegt ein Vogel, wie schwimmt ein Fisch? Das Kind antwortet zwar nicht, zeigt aber, wie das geschieht. Weiters zeigt sie auf ein Bild und fragt, was das ist? Es folgt keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Sonne“. Murat nickt. „Was ist denn das“? - fragt sie weiter und zeigt auf Schnee. Wieder kommt keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Das ist Schnee, sehr viel Schnee“. Zehn Minuten später kommt noch Mathias (6:4, Deutsch) dazu. Es wird insgesamt ca. 30 Minuten gelesen. Murat ist dabei besonders ruhig und total interessiert.

Die Pädagogin schaut mit den Kindern ein Bilderbuch an. Auf einem Bild wird ein Mädchen abgebildet, das ein Eis isst. Ein Kind sagt: „Da wird der ganze Bauch kalt vom Eis“. Auf der nächsten Seite ist die bildliche Fortsetzung der Geschichte. Die Pädagogin fragt: „Und was hat Julia auf diesem Bild? Wieso schaut sie so traurig aus“? Die Kinder antworten: „Julia hat Bauchweh“. Und die Pädagogin: „Und wieso, was ist passiert“? Die Kinder antworten darauf: „Julia hat zu viel Eis gegessen“.

Murat (4:10, Türkisch) kommt zu Efe (4:1, Türkisch) in die Magnetecke, wird aber vom letzten verjagt. Efe sagt zu Murat etwas auf Türkisch und Murat geht weg, um in einer anderen Sitzecke ein Puzzle zu machen und spricht mit sich selbst währenddessen Türkisch.

Tugba (6:0), ein türkisches Mädchen, spielt fast ausschließlich in der Bastelecke mit den Kindern mit anderen Erstsprachen als Türkisch und unterhält sich die ganze Zeit auf Deutsch.

Fünf Buben (zwei davon mit Türkisch und zwei mit Slowakisch als Erstsprache) spielen so, als ob sie Waffen in den Händen hätten und schießen aufeinander und schreien laut dabei. Die Pädagogin unterbricht das Spiel und sagt, dass im Kindergarten nicht gekämpft und mit Waffen nicht gespielt wird, und empfiehlt den Kindern, sich eine andere Beschäftigung zu finden.

Um 11:15 sollen die Kinder alle Spielzeuge wegräumen und sich an die Tische setzen. Alle Kinder werden der Reihe nach aufgefordert in den Bewegungsraum zu gehen. Die Pädagogin und ich gehen auch in den Bewegungsraum und die Betreuerin bereitet in dieser Zeit alles für das Mittagessen vor.

Während der Gruppentätigkeit im Bewegungsraum sitzen alle Kinder im Kreis. Es wird gleich der ganze Ablauf des Festes zum Vatertag inklusive Lieder und Tänze wiederholt. Da es draußen für diese Jahreszeit relativ frisch ist, kommt die Pädagogin auf das Wort „Thermometer“ und fragt alle Kinder, was das ist und wofür das gebraucht wird. Die Kinder, meistens die älteren, erklären, wofür das Thermometer notwendig ist.

Eine türkische Mutter holt ihr Kind ab und wird gefragt, ob sie mir ein Interview geben würde. Die Mutter ist einverstanden und wir gehen ins Büro. Als das Interview zu Ende ist, sitzen alle Kinder schon an den Tischen für das Mittagessen. Vor dem Essen wird noch gemeinsam ein Spruch gesagt und guten Appetit gewünscht.

### **Aktivitäten, 3. Beobachtungstag (KG- Alltag)**

8:00 Uhr. Einige Kinder werden noch in den KG gebracht. Einige sitzen am Frühstückstisch, der in der Mitte des Raumes ist und immer für das Frühstück verwendet wird.

Die Betreuerin spielt mit 3 Kindern ein Brettspiel. Die Betreuerin fragt ein slowakisches Kind, das heute von seiner Oma abgeholt wird, was „Oma und Opa“ auf Slowakisch heißt. Das Kind antwortet: „babka und dedko“.

Ein slowakisches Mädchen sagt zur Pädagogin beim Prinzessinnenspiel „zámok“. Die Pädagogin fragt darauf: „Heißt Schloß „zámok“ auf Slowakisch? Das Mädchen bejaht.

Murat (4:10, Türkisch) und Efe (4:1, Türkisch) sitzen zwar an einem Tisch, spielen aber zwei verschiedene Spiele und führen miteinander ein kurzes Gespräch auf Türkisch. Efe ist ein sehr aufgewecktes Kind und hat ständig einen Bewegungsdrang, daher bleibt er nicht lange sitzen und rennt weiter. Murat ist im Gegenteil sehr ruhig und kann sich lange mit etwas beschäftigen. Er sitzt weiter alleine am Tisch und spielt ein Brettspiel. Die Pädagogin kommt zu ihm und bietet an, mit ihm zu spielen. Da Murat nach dem Frühstück den Mund nicht ordentlich geputzt hat, fordert ihn die Pädagogin auf, den Mund waschen zu gehen. Murat folgt, kommt eine Minute später immer noch mit den Essensresten im Gesicht. Die Pädagogin sagt, dass er noch mal den Mund waschen soll, weil er immer noch schmutzig ist. Murat geht wieder weg und kehrt zurück mit dem sauberen Mund, dafür aber mit nassen Händen. Die Pädagogin sagt, dass er die Hände doch abtrocknen soll, weil er so nicht spielen kann. Murat folgt. Die Pädagogin spricht laut und deutlich, wendet jedes Mal die Höflichkeitsform mit „bitte“ an. Murat versteht alles trotz seiner mangelnden Deutschkenntnisse und macht, was verlangt wird, obwohl er selbst dabei kein einziges Wort sagt. Murat und die Pädagogin spielen ein Brettspiel, bei dem die Dinge benannt werden sollen. Efe kommt dazu und will mitspielen. Es wird ihm erlaubt mitzuspielen. Er zieht ein Kärtchen, weiß aber nicht, wie das Abgebildete auf Deutsch heißt. Die Pädagogin fragt ihn: Was ist das? Er überlegt eine Weile, gibt aber keine Antwort. Die Pädagogin sagt: „Der Schwamm“. Efe wiederholt mit Begeisterung: „Der Schwamm“!

Am Tisch nebenan spielen 3 Buben (2 x österreichische und 1 x bosnischer) und unterhalten sich auf Deutsch.

Tobias (3:4, Italienisch), Murat (4:10, Türkisch) und Efe (4:1, Türkisch) sitzen auf dem Straßenteppich und spielen mit den Autos ohne miteinander zu reden. Es werden zwar laute Geräusche beim Zusammenstoßen der Autos gemacht, es wird aber gar keine Sprache verwendet.

Interview mit der Kindergartenpädagogin (KGP) aus einer anderen Gruppe.

Eines der slowakischen Zwillingmädchen (3:9) kommt zu David (5:9, Deutsch) und Laureen (4:6, Deutsch) und fragt im korrekten Deutsch, ob es auch mitspielen darf? Das Kind hat sich von selbst aus an die Sprache der bereits spielenden Kindern orientiert und angepasst, obwohl dieses Mädchen sich mit der eigenen Schwester oder slowakischen Kindern ausschließlich auf Slowakisch unterhält.

Ein Zwillingmädchen (3:9, Slowakisch) kommt zu mir und zeigt auf das Diktiergerät und fragt: „Was ist diese?“ Ich antworte: „Das ist ein Diktiergerät und mit diesem Gerät kann ich unser Gespräch aufnehmen“. 10 Minuten später kommt wieder eines der Zwillingmädchen und fragt: „Was hast du diese?“ und zeigt auf das Diktiergerät. Ich muss lachen, weil ich nicht weiß, ob das dasselbe Mädchen ist, oder die Zwillingsschwester, weil die beiden gleich aussehen.

Murat (4:10, Türkisch) kommt zu Efe (4:1, Türkisch), der gerade einen Turm aus den Legosteinen baut und sie reden kurz miteinander auf Türkisch. Weiter wird das Spiel schweigend fortgesetzt, obwohl immer wieder ein paar türkische Wörter ausgetauscht werden.

Zwei slowakische Buben (Thomas 5:7 und Markus 4:9) stehen mitten im Gruppenraum und unterhalten sich auf Slowakisch. Zu ihnen kommt Nina (4:11, Slowakisch) sagt zuerst etwas auf Deutsch, dann schaltet sie sofort auf Slowakisch um und setzt den Satz in Slowakisch fort.

Zwei Mädchen Angelina (3:11, Deutsch) und Celine (3:8, Deutsch) spielen seit 1,5 Stunde in der Garderobe auf dem Spielteppich und unterhalten sich auf Deutsch. Ca. um 10 Uhr wechseln sie den Standort und setzen sich in die Lesecke. Die Betreuerin kommt zu ihnen und bietet an, ein Buch vorzulesen. Das Angebot wird mit Begeisterung angenommen. Ein Buch wird ausgesucht und vorgelesen. Die Mädchen hören ganz aufmerksam zu.

Das Interview mit der Kindergartenbetreuerin wird im Büro durchgeführt.

Nach dem Interview bekomme ich mit, dass die Pädagogin sich um Murat kümmert, weil er von Efe gebissen wurde und auf dem Oberarm ein Gebissabdruck zu sehen ist. Keiner weiß, wie und wieso das passiert ist. Keiner der Buben kann etwas erklären.

Alle Kinder werden aufgefordert das ganze Spielzeug wieder wegzuräumen und sich an die Tische zu setzen, weil es nachher in den Bewegungsraum geht, und Tanzen und Singen auf dem Programm stehen. Efe (4:1, Türkisch) wird gerade abgeholt und die Pädagogin erzählt der Mutter, dass er Murat (4:10, Türkisch) gebissen hat. Die Mutter fragt den Kleinen auf Türkisch, was passiert ist, und erzählt dann auf Deutsch, dass Murat Efe bei den Haaren gezogen hat. Die Pädagogin schenkt der Mutter keine Aufmerksamkeit mehr und sagt zu mir: „Jetzt wissen wir, wie es war. Das sind solche Situationen, wo wir wegen der Sprache es nicht wissen, was passiert ist, und das fehlt uns“.

Im Bewegungsraum wird getanzt und gesungen. Alle Kinder stehen im Kreis. Es werden Lieder und Tänze zum Sommerfest vorbereitet. Die Pädagogin fragt die Kinder: „Wozu machen wir das Sommerfest“? Die Kinder antworten: „Weil dann Sommer ist und alle auf Urlaub fahren“. Die Pädagogin fragt: „Und womit kann man auf Urlaub fahren“? Die Kinder antworten: „Mit dem Flugzeug, Auto, Bus, Zug“. Im Anschluss wird ein Ausscheidungsspiel mit Musikbegleitung gespielt. Die Kinder, die ausscheiden, sollen sich die Hände waschen und zum Tisch gehen, weil gleich das Mittagessen serviert wird.

#### **Aktivitäten, 4. Beobachtungstag (Besuch der IKM)**

Der letzte Beobachtungstag. Ich komme um 7:30 in den KG. Einige Kinder sind schon da. Die meisten werden aber noch gebracht. Eine österreichische und eine türkische Mutter kommen gleichzeitig und bringen ihre Kinder. Keiner vom Kindergartenpersonal begrüßt sie oder spricht sie an.

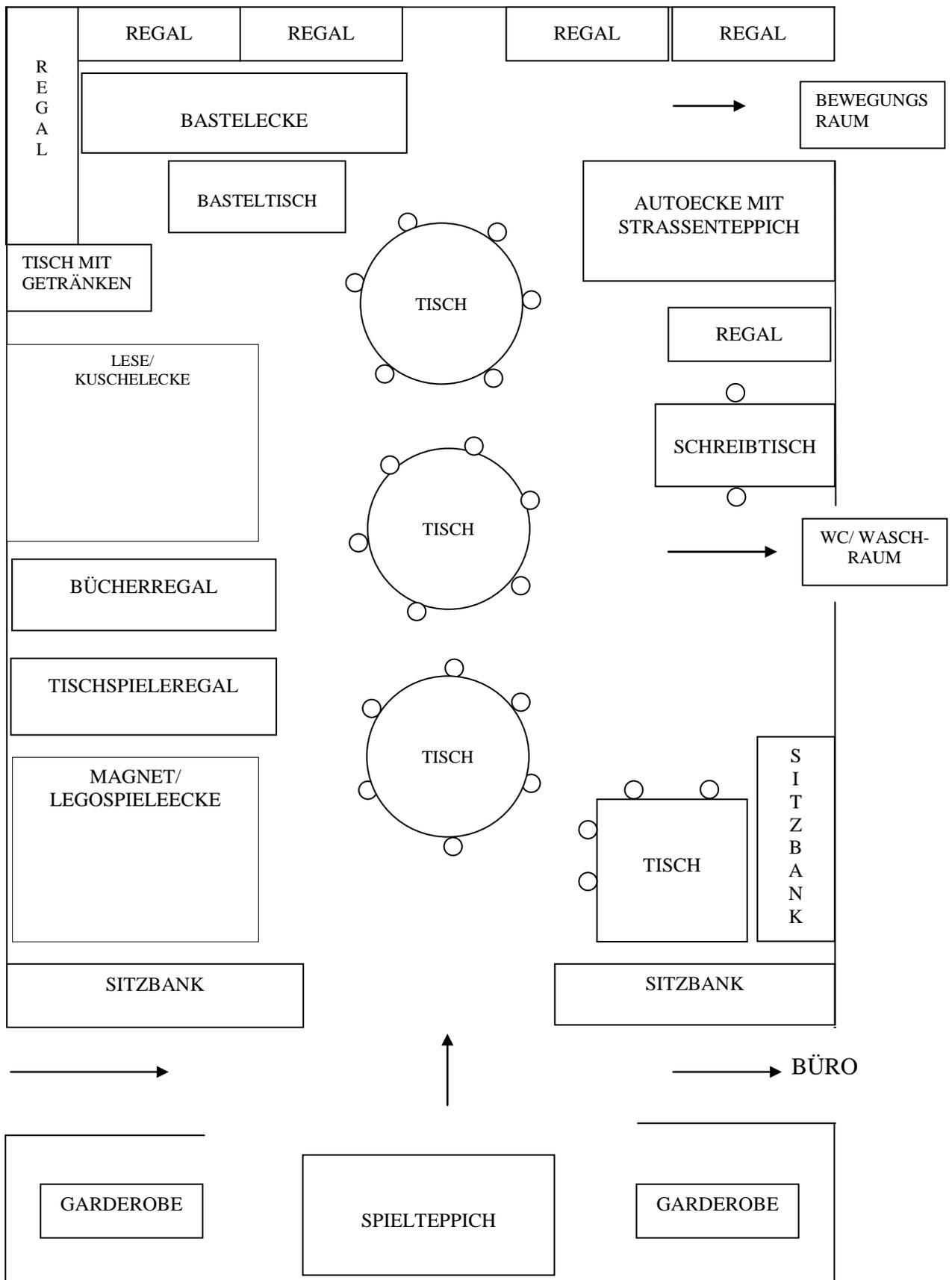
Das Interview mit der bosnischen Mutter im Büro.

Um 8:00 kommt die IKM und wird von einer Praktikantin begleitet. Da heute in der beobachteten Gruppe Kinder fehlen, die von der IKM betreut werden, gehen wir gleich in eine andere Gruppe, wo es 4 türkische Kinder gibt. Drei davon sind 4 Jahre alt und können wenig Deutsch. Ein türkisches Mädchen wird von der IKM gefragt, ob es etwas spielen möchte. Sie bejaht und die beiden gehen in die Spielecke und spielen ein Brettspiel. Die Praktikantin kommt dazu, ich sitze nebenan und beobachte. Es wird auf Türkisch gesprochen. Ich verstehe zwar kein einziges Wort, aber ich sehe, dass das Mädchen sich frei unterhält und sehr interessiert ist. Ein weiteres türkisches Mädchen kommt dazu und fragt auf Türkisch, ob es mitspielen darf (*denke ich*). Es nickt, das Spiel geht weiter. Beim Spiel mit der IKM „*Ich packe meinen Koffer und nehme mit*“ decken die Kinder Kärtchen auf und sollen benennen, was drauf abgebildet ist, wofür das Abgebildete gebraucht wird und, ob man das in den Koffer für den Urlaub legen soll oder nicht. Das ganze geschieht in Türkisch. Zu ihnen kommen zwei österreichischen Mädchen und möchten mitspielen. Die IKM sagt zu mir, da jetzt auch deutschsprachige Kinder mitspielen, wird den türkischen Mädchen gesagt, wie der Satz auch auf Deutsch lautet und die Sachen ab jetzt sowohl auf Deutsch als auch Türkisch genannt werden. So wurde es auch im weiteren Spielverlauf gemacht.

Die IKM sagt zu mir, dass sie jetzt beim Spiel über Dinge sprechen, über die diese Mädchen zu Hause vielleicht nie sprechen würden, weil die Eltern nicht genug Zeit dafür haben und zu Hause meistens nur über das Alltägliche gesprochen wird. Im KG haben die Kinder die Möglichkeit darüber zu reden, um die türkische Sprache weiterzuentwickeln und auch einige Sachen auf Deutsch zu lernen.

Um 9:15 wechseln wir die Gruppe. Hier gibt es einen kleinen Jungen (3:2), der noch gar kein Deutsch kann. Die Pädagogin bittet die IKM mit diesem Jungen die selbstgebastelte Karte für seinen Papa zum Vatertag zu vervollständigen. Die IKM fragt den Jungen, was er auf die Karte malen will, wie sein Papa heißt, was seine Lieblingsfarbe ist und ähnliches. Der Kleine gibt fast keine Antworten auf die gestellten Fragen. Ich frage die IKM, ob sein Türkisch altersgemäß entwickelt ist. Sie antwortet: „Ja, schon, aber Deutsch ist gar nicht vorhanden“. Laut der IKM sieht sie diesen Jungen zum zweiten Mal und es vielleicht daran liegt, dass wir heute zu dritt sind (ich, die IKM und die Praktikantin), daher will er sich nicht öffnen. Es kann sein, dass beim nächsten Mal das Eis gebrochen wird, und der Bub der IKM alles erzählt, wie sein Papa heißt oder welche Augenfarbe er hat. Der Kleine möchte aber mit der IKM einige Brettspiele spielen, was auch gemacht wird. Im Anschluss führe ich ein Interview mit der IKM im Büro des KGs.

## 8. Skizze des Beobachtungsraums



## 9. Bewertungsbogen

MERKMAL											BEWERTUNG						
<b>1A Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x			
								5.2	x			7.2		x			
								5.3		x		7.3		x			
<b>1B Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1		x		7.1		x			
												7.2		x			
<b>2 Linguistic landscape</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1		x		7.1		x			
								5.2	x			7.2		x			
								5.3		x							
<b>3A Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x			
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2		x			
1.3		x		3.3	x			5.3	x			7.3	x				
<b>3B Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1	x			3.1		x		5.1		x		7.1		x			
1.2	x			3.2		x		5.2		x							
<b>4A Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x			
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2		x			
1.3		x						5.3	x								
								5.4			x						
<b>4B Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x			
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2		x			
1.3	x			3.3		x		5.3		x							
1.4	x			3.4	x			5.4		x							
				3.5		x											
<b>5A Anregung zur Kommunikation in Deutsch</b>											1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA		
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x				
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2		x			
				3.3	x												

<b>5B Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1	x			3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2	x			3.2	x			5.2	x			7.2	x	
1.3	x			3.3	x			5.3	x					
<b>6A Vorlesen/ Erzählen in Deutsch</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1	x			3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x					
<b>6B Vorlesen/ Erzählen in anderen Sprachen</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1	x			3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x					
<b>7 Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x	
<b>8 Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x	
1.3	x			3.3	x			5.3	x					
<b>9 Übersetzungen und Dolmetschdienste</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2	x			3.2	x			5.2	x					
<b>10A Kind-Kind-Interaktion allgemein</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x	
1.3		x		3.3	x			5.3	x					
<b>10B Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x	
<b>11A KindergärtnerIn-Kind-Interaktion allgemein</b>											1 2 3 4 5 6 7			
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x	
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x	
1.3		x						5.3	x					

<b>11B KindergärtnerIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x				
												7.2	x					
												7.3		x				
<b>12A KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion allgemein</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x				
1.2		x		3.2	x			5.2		x		7.2	x					
				3.3	x			5.3		x								
				3.4	x			5.4		x								
<b>12B KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x				
				3.2		x		5.2		x		7.2		x				
<b>13A KindergärtnerIn- KindergärtnerIn-Interaktion allgemein</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x				
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x					
1.3		x		3.3	x			5.3	x			7.3	x					
<b>13B KindergärtnerIn- KindergärtnerIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1		x				
												7.2	x					
<b>14A Gruppenstruktur allgemein</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x					
1.2		x		3.2	x			5.2	x			7.2	x					
								5.3	x			7.3	x					
<b>14B Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen</b>												1	2	3	4	5	6	7
	J	N	NA		J	N	NA		J	N	NA	J	N	NA				
1.1		x		3.1	x			5.1	x			7.1	x					
1.2	x			3.2		x		5.2		x								

**J** = Ja, diese Beschreibung trifft zu

**N** = Nein, diese Beschreibung trifft nicht zu

**NA** = Nicht anwendbar in der Beobachtungsgruppe

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

## 10. Bewertungsblatt KG „Kinderwelt“

### 10.1. Deutschförderung

	Merkmal	Wert
1A	Ausstattung in Sprachmaterialien in Deutsch	5
3A	Begrüßung und Verabschiedung in Deutsch	5
4A	Allgemeiner Sprachgebrauch in Deutsch	5
5A	Anregung zur Kommunikation in Deutsch	6
6A	Vorlesen/ Erzählen in Deutsch	4
7	Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	4
10A	Kind-Kind-Interaktion allgemein	6
11A	KindergärtnerIn-Kind-Interaktion allgemein	7
12A	KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion allgemein	4
13A	KindergärtnerIn-KindergärtnerIn-Interaktion allgemein	7
14A	Gruppenstruktur allgemein	7
	Mittelwert	5,5

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

### 10.2. Mehrsprachigkeitsförderung

	Merkmal	Wert
1B	Ausstattung in Sprachmaterialien in anderen Sprachen	1
2	<i>Sprachbezogene Ausstattung (Linguistic landscape)</i>	3
3B	Begrüßung und Verabschiedung in anderen Sprachen	1
4B	Allgemeiner Sprachgebrauch in anderen Sprachen	4
5B	Anregung zur Kommunikation in anderen Sprachen	1
6B	Vorlesen/ Erzählen in anderen Sprachen	2
8	Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/ Individualität	2
9	Dolmetschdienste	2
10B	Kind-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
11B	KindergärtnerIn-Kind-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
12B	KindergärtnerIn-Eltern-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	3
13B	KindergärtnerIn-KindergärtnerIn-Interaktion in Bezug auf andere Sprachen	6
14B	Gruppenstruktur in Bezug auf andere Sprachen	5
	Mittelwert	3,2

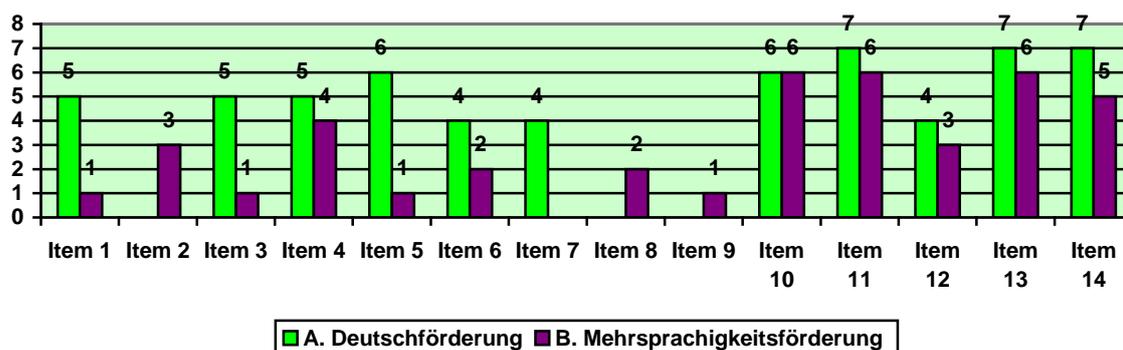
Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

### 10.3. Zusammenstellung der Ergebnisse

		Mittelwert
10.3.1	Deutschförderung	5,5
10.3.2	Mehrsprachigkeitsförderung	3,2
10.3.3	Mittelwert	4,4

Bewertung: 7 – ausgezeichnet, 6 – sehr gut, 5 – gut, 4 – eher gut, 3 – genügend, 2 – eher genügend, 1 – unzureichend

## Kindergarten



Name des Kindes ..... Erstsprache(n) des Kindes .....

Geburtsdatum ..... Eintritt in den Kindergarten .....

**Informationen zum sprachlichen Umfeld des Kindes**

In welcher/n Sprache(n) sprechen die wichtigsten Bezugspersonen mit dem Kind .....

Gehen Geschwister bereits zur Schule  ja  nein

Betreuung des Kindes vor Aufnahme in diesen Kindergarten in einer anderen Institution (Krippe, Tagesmutter, anderer Kindergarten, u. a.)

Wenn ja, wie lange (in Monaten) .....  nein

Dauer des Kontaktes mit Deutsch (in Monaten) ..... 1. Beobachtung .....

Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs (R= regelmäßig, N= nicht regelmäßig)

1. Beobachtung  
R  N

2. Beobachtung  
R  N

3. Beobachtung  
R  N

4. Beobachtung  
R  N

Gruppensituation .....

Anzahl der Kinder gesamt .....

Anzahl der Kinder mit DaE\* .....

Anzahl der Kinder mit DaZ\* .....

2. Beobachtung  
.....

3. Beobachtung  
.....

4. Beobachtung  
.....

Freundschaften im Kindergarten häufiger Kinder mit  DaE  DaZ

DaE  DaZ

DaE  DaZ

DaE  DaZ

**Zusatzinformationen zur sprachlichen Situation des Kindes**

Logopädische Betreuung

1. Beobachtung  
 Ja  Nein

2. Beobachtung  
 Ja  Nein

3. Beobachtung  
 Ja  Nein

4. Beobachtung  
 Ja  Nein

Beobachtbare Auffälligkeiten in der Erstsprache (z. B. stottert sichtbar):  Ja  Nein  Weiß ich nicht

Wenn ja, beobachtet durch .....

**Ergebnisse der Beobachtung in der Zweitsprache Deutsch**

Erhöhter Sprachförderbedarf

1. Beobachtung  
 Ja  Nein

2. Beobachtung  
 Ja  Nein

3. Beobachtung  
 Ja  Nein

4. Beobachtung  
 Ja  Nein

\* Abkürzungen: DaE: Deutsch als Erstsprache, DaZ: Deutsch als Zweitsprache

# HASEN DES ZWEITSPRACHERWERBS

Datum des Beobachtens	1. Beobachtung			2. Beobachtung			3. Beobachtung			4. Beobachtung		
	nie	manchmal	oft	fast immer	nie	manchmal	oft	fast immer	nie	manchmal	oft	fast immer
<b>Beobachtbarkeit des Sprachverhaltens</b>												
Spricht mit gleichsprachigen Bezugspersonen (Bring- und Abholituation) in der Erstsprache												
Drückt sich auf verschiedene Arten aus, z. B. Erstsprache, Mimik und Gestik, erfundene Sprache												
Geht aktiv und adäquat auf einfache deutschsprachige Fragen/Aufforderungen ein												
Kennt die deutschsprachigen Bezeichnungen von Dingen, mit denen es im Kindergarten täglich zu tun hat												
Interessiert sich für deutschsprachige Bilderbücher, betrachtet sie gerne und möchte sie vorgelesen bekommen												
Produziert einzelne Wörter und formelhafte Äußerungen <sup>1</sup>												
Verwendet einfache Mehrwortkombinationen ohne Verb, z. B. Ich dran, Papa weg, Ich Eis <sup>2</sup>												
Verwendet Äußerungen mit ungebeugtem Verb, z. B. Eis essen, Ich Eis essen, Ich essen Eis, Ich Garten gehen, Ich gehen Garten, Mama kommen, du das holen <sup>3</sup>												
Verwendet einfache Satzstrukturen und einfache Fragen mit gebeugtem Verb an der 2. Stelle, z. B. Ich esse Eis, Ich geh Garten, Wo ist Ball? <sup>4</sup>												
Verwendet Satzkonstruktionen mit zweistelligem Prädikat, z. B. Ich habe gewinnt, Ich habe Eis gegest, Ich will auch spielen <sup>5</sup>												
Beteiligt sich sprachlich aktiv an Rollenspielen und Gesprächen in der Kleingruppe												
Erzählt über eigene Erlebnisse, Zeichnungen, ...												
Hat einen Basiswortschatz und verwendet immer mehr konkrete und abstrakte Nomen, der Wortschatz bei Verben und Adjektive nimmt auch zu												
Verwendet Satzstrukturen mit flechtiger Wortstellung, Entscheidungs- und Wie-Fragen (Subjekt ist hinter dem Verb), z. B. Morgen geh ich zu meine Oma, Wann kommt meine Mami? Gehen wir Puppenstech? <sup>6</sup>												
Verwendet komplexere Satzstrukturen und Nebensätze, z. B. weil, wenn, ... <sup>7</sup>												
Verwendet vor dem Nomen einen Artikel, aber ohne korrekte Zuordnung zum grammatischen Geschlecht und Fall, z. B. Das ist eine Haus, Das ist meine Buch? <sup>8</sup>												
Verwendet Präpositionen, z. B. in, auf, mit, ...												
Aussprache des Kindes ermöglicht das Sprachverständnis, obwohl nicht alle Laute der deutschen Sprache richtig artikuliert werden												
Versteht mehrteilige Handlungsanweisungen und führt sie richtig aus												
Hört gerne Geschichten/Erzählungen mit wenig oder ohne Anschauungs- oder Bildmaterial												
Bringt sich sprachlich mit Fragen, Kommentaren in Erzählituationen in der Großgruppe ein												
Hat einen differenzierten Wortschatz, mit dem es sich bereits präziser ausdrückt, z. B. gehen, laufen, springen, ...												
Interessiert sich für die Benennungen in Deutsch/Erstsprache												
Übersetzt <sup>9</sup> je nach Situation und eigenem Bedürfnis für andere Kinder und/oder für die Pädagoginnen/Pädagogen												
Ordnet die Sprache der Person zu												
„Spielt“ mit Sprachen, z. B. reimt, entdeckt Ähnlichkeiten in Wörtern verschiedener Sprachen, kreiert neue Wörter												

1) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 2) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 3) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 4) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 5) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 6) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 7) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 8) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben. 9) Vgl. hierzu auch die Beobachtungsaufgaben im Bereich 'Sprache' der Beobachtungsaufgaben.

Dokumentation der Beobachtungen Arbeit, Amt der NÖ Landesregierung, ASt, Krems/Leithen

### **Leitfaden (Eltern):**

1. Welche Muttersprache haben Sie? Welche Sprachen sprechen Sie als Zweit-/ Fremdsprache(n)? Welche Sprache/n werden bei Ihnen zu Hause in welchem Ausmaß gesprochen?
2. Wie alt ist ihr Kind und seit wann besucht es den Kindergarten?
3. Was halten Sie vom Englisch als Fremdsprachenunterricht bereits im KG?
4. Was halten Sie vom Slowakisch als Fremdsprachenunterricht bereits im KG?
5. Würden Sie sich wünschen, dass Ihr Kind eine weitere/ eine andere Fremdsprache im KG lernt? Wenn ja, welche und begründen Sie bitte Ihre Wahl?
6. Wie stehen Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im KG?
7. Möchten Sie, dass es Ihrem Kind erlaubt wird, seine Muttersprache im KG zu sprechen? Wenn ja, warum und immer oder in welchen Situationen? Wenn nicht, warum?
8. Möchten Sie, dass die Muttersprache Ihres Kindes im KG auch gezielt gefördert wird?
9. Würden Sie sich wünschen, dass z.B. für die Elternabende eine Dolmetscherin für Ihre Muttersprache kommt oder brauchen Sie das nicht?
10. Würden Sie sich wünschen Infoblätter aus dem KG auch in Ihrer Muttersprache zu bekommen?
11. Werden Sie auch manchmal vom KG-Personal in Ihrer Muttersprache angesprochen/ begrüßt? Wenn nicht, würden Sie sich das wünschen und wieso?
12. Stellen Sie sich vor, dass Sie in den KG eingeladen werden, um eine kurze Geschichte in ihrer Muttersprache den Kindern vorzulesen. Würden Sie das machen? Oder, würden sie gerne bei einem KG-Fest ein typisches Nationalgericht aus ihrer Heimat vorstellen? Oder welche Aktivitäten im KG würden Sie sich wünschen, in denen Ihre Muttersprache miteinbezogen wird?
13. Wissen Sie wer ein(e) IKM ist, und was Sie im KG macht? Wissen Sie, dass eine IKM (mit Türkisch als Muttersprache) hier im KG einmal pro Woche arbeitet?
  - a) Für die türkischsprechenden Eltern:  
Profitiert Ihr Kind, Ihrer Meinung nach, von dem Einsatz der IKM im KG? Wenn ja, woran erkennen Sie das?
  - b) Ist Ihrer Meinung nach der Besuch der IKM alle 14 Tage ausreichend, um Ihr Kind sprachlich und interkulturell zu fördern?
  - c) Kennen Sie die IKM persönlich? Hilft sie Ihnen auch beim allgemeinen Informationsaustausch z.B. bei den Elternabenden?
  - d) Haben Sie Wünsche/ Anregungen zum Einsatz der IKM im KG?
- e) Für die Eltern mit einer anderen Erstsprache als Türkisch:  
Würden Sie sich wünschen, dass es auch eine IKM in Ihrer Muttersprache im KG arbeiten würde? Wenn ja, wieso möchten Sie das? Wenn nicht, begründen Sie bitte ihre Antwort.
14. Welche Änderungen/ Verbesserungen wünschen Sie sich in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen im KG?
15. Vielleicht möchten Sie mir noch etwas zu diesem Thema mitteilen, was ich Sie noch nicht gefragt habe?

### **Leitfaden (KG-Leiterin):**

1. Welche Sprachen sprechen Sie als Erst-/ Zweit-/ Fremdsprache?
2. Wie viele Kinder werden zurzeit in Ihrem KG betreut? Und wie viele sind davon mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und welcher? Bitte die genauen Zahlen nennen.
3. Wie werden die Kinder in den Gruppen aufgeteilt? Nach Alter und/ oder Sprache, z.B. dass eine bestimmte Zahl von slowakisch- oder türkischsprechenden Kinder in einer Gruppe ist? Und wie groß sind die Gruppen?
4. Was halten Sie vom Englisch als Fremdsprachenunterricht (also frühem Fremdsprachenlernen) bereits im KG? Nehmen die Kinder jeden Alters am Unterricht teil? Wie wird dieses Angebot von den Eltern akzeptiert/ angenommen?
5. Was halten Sie vom Slowakisch als Fremdsprachenunterricht (also frühem Fremdsprachenlernen) bereits im KG? Wie wird dieses Angebot von den Eltern angenommen/akzeptiert?
  - a) Wie wird dieses Angebot von den Eltern angenommen, deren Kinder Deutsch bzw. eine andere Erstsprache als Slowakisch haben?
  - b) Und wie stehen die slowakischen Eltern zum Slowakischunterricht im KG?
6. Sprechen einige Eltern den Wunsch nach dem Unterricht einer weiteren Sprache im KG aus, wenn ja, welcher? (z.B. Türkisch, Ungarisch, Französisch).
7. Wie stehen Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in Ihrem KG?
8. Wird den Kindern erlaubt, im KG-Alltag ihre Erstsprache (wenn das nicht Deutsch ist) zu sprechen? Wenn ja, immer oder in welchen Fällen, Situationen und mit wem?
9. Werden auch DaZ- und/ oder Mehrsprachigkeit fördernde Aktivitäten außerhalb des KG-Gebäudes unternommen? Wenn ja, welche und wie werden diese von den Kindern/Eltern angenommen?
10. Welche Erstsprache(n) haben Ihre KG-Pädagoginnen? Wenn sie eine andere Erstsprache als Deutsch haben, dürfen sie diese auch im KG mit den Kindern mit derselben Erstsprache verwenden und in welchen Situationen?
11. Besuchen Ihre KG-Pädagoginnen Fortbildungsseminare od. ähnliches, die sich auf die Förderung von DaZ bzw. der Mehrsprachigkeit ausrichten? Wenn ja, welche?
12. In den KG können laufend neue Kinder dazu kommen, wenn sie ihren 3. Geburtstag erreicht haben. Wie werden solche Kinder, wenn sie des Deutschen nicht mächtig sind, in den Kindergartenalltag eingeführt?
13. Werden Übersetzungs- oder Dolmetschdienste z.B. für Elternabende arrangiert, wenn die Eltern nicht ausreichend Deutsch können? Wenn ja, von wem werden die Übersetzungen in die jeweiligen Sprachen für die Infoblätter bzw. das Dolmetschen gemacht?
14. Wie gestaltet sich allgemein der Informationsaustausch im KG-Alltag mit den Eltern, die nicht (gut) Deutsch beherrschen?
15. Werden die Eltern mit dem Erziehungskonzept und der pädagogischen Arbeit vertraut gemacht, und in welcher Sprache, wenn nur mangelnde Deutschkenntnisse vorhanden sind?

16. Gibt es im KG Möglichkeiten für die Eltern zur Teilnahme am Gruppengeschehen und Verwendung der jeweiligen Erstsprache (Büchervorlesen, zusammen Feste anderer Kultur feiern, gemeinsam Nationalgerichte kochen bzw. mitbringen)?
17. Werden bei den Kindern Sprachstandserhebungen (Deutsch) durchgeführt? Wenn ja, wann und auf welche Art und Weise? Nach bestimmten Verfahren? Wenn ja, nach welchen Verfahren (z.B. BESK)?
18. Werden Kinder mit DaZ, die nach den durchgeführten Sprachstandserhebungen Defizite im Deutschen aufweisen, gezielt gefördert und wie?
19. Werden Kinder, die im Vorschulalter (verpflichtendes Jahr) den KG besuchen und noch Sprachdefizite im Deutschen aufweisen, extra gefördert? Wenn ja, wie?
20. Werden im KG Aktivitäten durchgeführt, bei denen eine andere Erstsprache der Kinder als Deutsch verwendet wird? Gibt es im KG einen Brauch z.B. beim Morgenkreis, wo die Kinder in eigenen Muttersprachen begrüßt werden od. ähnliches?
21. Gibt es im KG Bücher, CDs und ähnliches Material in anderen Sprachen als Deutsch? Wenn ja, in welchen?
22. Gibt es bei Ihnen im KG bestimmte pädagogische – didaktische Materialien, die zur Förderung der Mehrsprachigkeit verwendet werden? Wenn ja, welche?
23. Ist Ihnen das methodische Handbuch zur Sprachenvermittlung „Mehrsprachigkeit in den Kindergärten“ von Boeckmann/ Lins/ Orlovsky/ Wondraczek bekannt? Wird bei Ihnen mit den Materialien aus dem genannten Buch gearbeitet?
24. Aus Ihrer Sicht/ Erfahrung, wie stehen die Eltern, deren Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, zu der Verwendung dieser Sprache im KG? Wird die Förderung der Erstsprachen der Kinder von den Eltern gewünscht oder eher abgelehnt? (z.B.: die Eltern wollen nicht, dass die eigenen Kinder im KG Slowakisch sprechen, obwohl das ihre Muttersprache ist, oder wünschen sich die Trennung der Kinder mit gleicher Erstsprache. Womit begründen Sie das?) Werden die Wünsche der Eltern auch von den KG-Pädagoginnen erfüllt?
25. Werden in Ihrem KG IKMs eingesetzt? Wenn ja, in welchen Sprachen und wie oft?
26. Welches Ziel wird mit dem Einsatz von IKM verfolgt, und wie wird ihre Arbeit von Ihnen als KG-Leiterin/ von KG-Pädagoginnen und Eltern angenommen/akzeptiert?
27. Welche Änderungen/ Verbesserungen wünschen Sie sich in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen in Ihrem KG?
28. Vielleicht möchten Sie mir noch etwas zu diesem Thema mitteilen, was ich Sie noch nicht gefragt habe?

### **Leitfaden (KG-Pädagoginnen):**

1. Welche Sprachen sprechen Sie als Erst-/ Zweit-/ Fremdsprache?
2. Was halten Sie vom Englisch als Fremdsprachenunterricht (also frühem Fremdsprachenlernen) bereits im KG?
3. Was halten Sie vom Slowakisch als Fremdsprachenunterricht (also frühem Fremdsprachenlernen) bereits im KG?
4. Wie stehen Sie persönlich zur Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch in Ihrem KG?
5. Kennen Sie bzw. lernen sie laufend einige Wörter bzw. Phrasen in den anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch?
6. Haben Sie Fortbildungsseminare besucht, die auf die Förderung von DaZ bzw. der Mehrsprachigkeit ausgerichtet? Wenn ja, welche und wann? Wenn nicht, würden Sie das gern machen?
7. Aus Ihrer Erfahrung, tendieren Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dazu, im Kindergarten ihre Erstsprache zu sprechen? Spielen Kinder nur oder vorwiegend mit den Kindern, die dieselbe Erstsprache haben, oder auch mit Kindern, die eine andere Erstsprache haben? Sind Unterschiede bezüglich der Erstsprache der Kinder festzustellen?
8. Wird den Kindern erlaubt im KG-Alltag ihre Erstsprache (wenn das kein Deutsch ist) zu sprechen? Wenn ja, immer oder in welchen Fällen, Situationen und mit wem?
9. Werden andere Erstsprachen der Kinder als Deutsch in den Kindergartenalltag einbezogen? Wenn ja, in welchen Aktivitäten? (z.B. Spiele, Liedersingen, Vorlesen). Gibt es vielleicht einen Brauch z.B. beim Morgenkreis, wo die Kinder z.B. in eigenen Muttersprachen begrüßt werden od. ähnliches?
10. Werden Kinder dazu ermuntert, Lieder oder Gedichte in ihrer Erstsprache im Kindergarten darzustellen?
11. Werden andere Erstsprachen der Kinder als Deutsch gezielt gefördert? Wenn ja, wie?
12. Ihre persönliche Einstellung zum Einsatz von IKM? Worin besteht die Zusammenarbeit zw. Ihnen und der IKM?
13. Wenden Sie persönlich andere Sprachen als Deutsch an, um z.B. mit den Kindern od. Eltern, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, zu kommunizieren? Wenn ja welche Sprachen und in welchen Situationen?
14. Welche Änderungen/Verbesserungen wünschen Sie sich in Bezug auf die Mehrsprachigkeit und DaZ fördernden Maßnahmen in Ihrem KG?
15. Vielleicht möchten Sie mir noch etwas zu diesem Thema mitteilen, was ich Sie noch nicht gefragt habe?

### **Leitfaden (IKM):**

1. Welche Sprachen sprechen Sie als Erst-/ Zweit-/ Fremdsprache?
2. Sie haben Ihre berufsbegleitende Qualifizierung zur IKM an der NÖ Landesakademie gemacht. Sagen Sie bitte, was Ihnen in der Ausbildung zur IKM wichtig war oder besonders in Erinnerung geblieben ist?
3. Worin bestehen Ihre Aufgaben als IKM im KG:

➤ Die Arbeit mit dem Kind/ den Kindern:

- a) Was ist genau Ihre Aufgabe als IKM und wie wird diese vollzogen?
- b) Für welche und wie viele Kinder genau sind sie zuständig?
- c) Dürfen andere Kinder, mit einer anderen Erstsprache als Ihre, in Ihrer Gruppe mitmachen, wie wird das gehandhabt?
- d) Werden von Ihnen persönlich während der Arbeit mit den Kindern auch andere Sprachen als Türkisch gebraucht? In welchen Situationen?
- e) Wie oft kommen Sie in den KG? Sind das immer fixe Termine, die im Voraus geplant sind, oder müssen Sie manchmal auch kurzfristig einspringen?
- f) Was ist das Ziel Ihrer Arbeit mit dem Kind/ den Kindern und wird dieses erreicht?
- g) Ist Ihr Besuch im KG einmal pro Woche, Ihrer Meinung nach, ausreichend? Oder finden Sie das zu wenig? Wenn ja, was wäre eine angemessene Stundenzahl, um die gesteckten Ziele zu erreichen?

➤ Die Arbeit mit den Eltern:

- a) Werden Ihre Kompetenzen auch in der Arbeit mit den Eltern herangezogen? Wenn ja in welchen Fällen und wie oft?
- b) Was ist das Ziel Ihrer Arbeit mit den Eltern?
- c) Werden Sie auch zu den Elternabenden eingeladen? Wenn ja, zu welchem Zweck?
- d) Leisten Sie auch Dolmetsch- und Übersetzungsdienste für die Eltern im KG?
- e) Haben Sie mal eine Situation erlebt, in der die Eltern z.B. den Wunsch geäußert haben, dass die Kinder im KG nur Deutsch sprechen dürfen/ sollen und nicht die eigene Muttersprache, mit der Begründung, dass ihre Kinder so besser/ schneller Deutsch lernen (können)? Wie haben Sie darauf reagiert? Sind Sie dem Wunsch nachgegangen?

➤ Die Arbeit im KG-Team

- a) Worin besteht die Zusammenarbeit zw. Ihnen und dem KG-Personal?
- b) Werden Sie von dem KG-Personal auch in die methodisch-didaktische Planung und Durchführung von Aktivitäten und Projekten miteinbezogen? Wenn ja, welche Beispiele könnten Sie nennen?
- c) Sind bei Ihnen tägliche/ wöchentliche/ monatliche Reflexionen (schriftlich/ mündlich) auf der Tagesordnung? Werden Beobachtungen im KG-Team ausgetauscht?
- d) Besuchen Sie auch Weiterbildungsseminare od. ähnliches?

4. Welche Änderungen/Verbesserungen wünschen Sie sich in Bezug auf Ihre Arbeit in diesem KG?

Vielleicht möchten Sie mir noch etwas zu diesem Thema mitteilen, was ich Sie noch nicht gefragt habe?

## Dokumentenanalyse: Raster für das KG-Konzept

Das Ziel ist es herauszufinden, ob bereits im pädagogischen Konzept des Kindergartens „Kinderwelt“ die Förderung von DaZ und/oder anderen Erstsprachen der Kinder als Deutsch ersichtlich ist? Wenn ja, auf welche Art/Weise werden die Förderungsmaßnahmen durchgeführt?

Das Existieren in schriftlicher Form und die Beschreibung der Mehrsprachigkeit fördernden Maßnahmen im KG-Konzept spiegelt die Bedeutung dieses Aspektes und verschiedener Sprachen im KG-Alltag

1. Wird „Förderung der Mehrsprachigkeit“ im KG „Kinderwelt“ als pädagogisches Ziel verfolgt und ist dieses im KG-Konzept sichtbar?

ja

nein

Anmerkungen:.....

2. Wird die DaZ-Förderung der Kinder, die Sprachdefizite im Deutschen aufweisen, im KG zum pädagogischen Ziel und ist dieses im KG-Konzept sichtbar?

ja

nein

Anmerkungen:.....

3. Werden die Erstsprachen der Kinder im KG wertgeschätzt und ist diese Wertschätzung im KG-Konzept ersichtlich?

ja

nein

Anmerkungen:.....

4. Werden auch in folgenden Bereichen die Sprachen der Kinder berücksichtigt bzw. gefördert und im KG-Konzept erwähnt:

a) Bewegung und Gesundheit (z.B. spielerische Bewegung, das Beibringen der persönlichen Hygiene);

ja

nein

Anmerkungen:.....

b) ästhetische und künstlerische Kultur (Malen, Singen, Tanzen, Kneten, Lesen usw.);

ja

nein

Anmerkungen:.....

c) Entwicklung des Erkenntnisvermögens inkl. Vorbereitung auf die Schule (logisches Denken, Natur, Tierwelt usw.)

ja

nein

Anmerkungen:.....

5. Ist im KG-Konzept die Vorliebe zu einer bestimmten Sprache sichtbar? Wenn ja, zu welcher?

ja

nein

Wenn ja, welche Sprache (n) :.....

Anmerkungen:.....

6. Ist das frühe Fremdsprachenlernen im KG-Konzept als Mehrsprachigkeit fördernde Maßnahme verankert? Wenn ja, werden bestimmte Sprachen erwähnt?

ja

nein

Wenn ja, welche Sprache (n) :.....

Anmerkungen:.....

7. Ist der Einsatz von IKM im KG-Konzept als eine die Mehrsprachigkeit fördernde Maßnahme verankert?

ja

nein

Anmerkungen:.....

8. Werden bestimmte Tätigkeiten od. Spezialprojekte (mit Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Kinder und deren Förderung) geplant oder laufend durchgeführt und sind sie im KG-Konzept enthalten?

Wenn ja, welche?

ja

nein

Wenn ja, welche Projekte:.....

Anmerkungen:.....

9. Werden Eltern in die Umsetzung der die Mehrsprachigkeit fördernden Maßnahmen mit einbezogen (z.B. Einladung zum Lesen in einer der Muttersprachen außer Deutsch), und ist das aus dem KG-Konzept ersichtlich? Wenn ja, welche Maßnahmen?

ja

nein

Wenn ja, welche Maßnahmen:.....

Anmerkungen:.....

10. Werden eine permanente Fortbildung des KG-Personals, Besuch von Seminaren, Erfahrungsaustausch in Bezug auf die Förderung von DaZ und der Mehrsprachigkeit angestrebt, und ist das im KG-Konzept sichtbar? Wenn ja, welche genaue Maßnahmen?

ja

nein

Wenn ja, was genau: .....

Anmerkungen:.....



## Lebenslauf

Vonach Anna, geboren 1984 in Sumy, Ukraine

### Schulische Ausbildung:

1994 – 2001 Pädagogisches Gymnasium der Stadt Sumy, Ukraine

1991 – 1994 Grundschule Sumy Nr. 22, Sumy, Ukraine

### Universitäre Ausbildung:

2010 – 2013 Masterstudium Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache  
Fakultät für deutsche Philologie, Universität Wien

2012 – 2013 Erweiterungscurriculum Entrepreneurship  
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Universität Wien

2006 – 2010 Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation  
Zentrum für Translationswissenschaft, Universität Wien

2006 – 2007 Diplomstudium Deutsche Sprache und Literatur  
Lehrstuhl für Fremdsprachen, Fachrichtung: Pädagogik  
Staatliche Pädagogische A.S. Makarenko Universität Sumy, Ukraine

2001 – 2006 Bachelorstudium Deutsche Sprache und Literatur  
Lehrstuhl für Fremdsprachen, Fachrichtung: Pädagogik  
Staatliche Pädagogische A.S. Makarenko Universität Sumy, Ukraine