



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„ Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten

Die Niederösterreichische Sprachenoffensive als Förderin-
strument der Nachbarsprachen “

Verfasst von / submitted by

Lisa Buchegger, BA

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 066 899

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

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die mich bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gilt dabei Frau Marcela Řezníčková, die mir den Zugang zu den niederösterreichischen Landeskinderärten ermöglicht hat, und den Pädagoginnen und muttersprachlichen Mitarbeiterinnen, die die Umsetzung meines Vorhabens erst möglich gemacht haben und maßgeblich am Gelingen beteiligt waren. Den Kindern der Fallkinderärten möchte ich ebenfalls danken.

Ein großes Dankeschön geht an a.o. Univ. Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia, der meine Masterarbeit geduldig betreut hat, für seine Anregungen, sein konstruktives Feedback und seine kompetente Beratung in allen Phasen des Schreibprozesses.

Zuletzt möchte ich noch meiner Freundin Katharina für die Korrektur dieser Arbeit und meinen Eltern für die Unterstützung während meiner gesamten Studienzeit danken.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffsbestimmungen	5
2.1	Erstsprache, Muttersprache	5
2.2	Zweitsprache, Fremdsprache	6
2.3	Familiensprache, Umgebungssprache, Nachbarsprache	6
2.4	Mehrsprachigkeit	7
2.4.1	Arten von Mehrsprachigkeit	8
2.4.1.1	Innere vs. Äußere Mehrsprachigkeit	8
2.4.1.2	Innersprachliche, fremdsprachliche und lebensweltliche Mehrsprachigkeit	8
2.4.1.3	Retrospektive, Retrospektiv-prospektive, Prospektive Mehrsprachigkeit	9
2.5	Erwerben und Lernen	10
3	Spracherwerb	11
3.1	Erstspracherwerbstheorien	11
3.1.1	Behaviorismus	11
3.1.2	Nativismus	13
3.1.3	Kognitivismus	14
3.1.4	Interaktionismus	16
3.1.5	Zusammenfassung	17
3.2	Phasen des Erstspracherwerbs	17
3.3	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	20
3.4	Zweitspracherwerbstheorien	22
3.4.1	Kontrastivhypothese	23
3.4.2	Identitätshypothese	24
3.4.3	Interlanguage Hypothese	25
3.4.4	Annahme der getrennten Entwicklung	26
3.4.5	Interdependenzhypothese und Schwellenniveauhypothese	27
3.4.6	Zusammenfassung	28
3.5	Alter als Faktor im Zweitspracherwerb	29
3.6	Fremdsprachenunterricht im Kindergarten: Organisationsmodelle und Methoden	32
3.6.1	Organisationsmodelle bilingualer Bildung im Kindergarten	32
3.6.1.1	Angebotsmodell	33
3.6.1.2	Immersionsmodell	34
3.6.1.3	Faktoren zur Wahl des Organisationsmodells	35
3.6.2	Weitere Konzepte für den Fremdsprachenunterricht	36
3.6.3	Fremdsprachenlehrmethoden	37
3.6.3.1	Ko-Konstruktion	37
3.6.3.2	Audiolinguale Methode	38
3.6.3.3	Kommunikative Methode	39
3.6.3.4	Narrative Methode	39
3.6.3.5	Total Physical Response	40
3.6.3.6	Helen-Doron-Methode	41
3.6.4	Methoden und Sozialformen	42
3.6.4.1	Rhythmisierung	42
3.6.4.2	Sozialformen	43
3.6.4.3	Materialien und Angebote	43

4 Sprachenpolitische Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung im vorschulischen Bereich	44
4.1 Europäische Maßnahmen	44
4.2 Bundesweite Maßnahmen.....	45
4.2.1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG	45
4.2.2 Instrumente zur Sprachstandsfeststellung	47
4.2.3 Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen.....	48
4.2.4 Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen.....	49
4.3 Maßnahmen in Niederösterreich	50
4.3.1 Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich	50
4.3.2 Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren..	51
4.3.3 Portfolio im Kindergarten	53
4.3.4 Entwicklungsbogen.....	55
4.3.5 Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an NÖ Kindergärten.....	56
4.4 Die NÖ Sprachenoffensive	57
4.4.1 Projektverlauf.....	58
4.4.2 Der Elefant und die Schlange – ein mehrsprachiges Kinderbuch	60
5 Forschungsinteresse.....	62
6 Beschreibung der Forschungsmethoden	63
6.1 Teilnehmende Beobachtung	63
6.2 Befragung	66
7 Daten der teilnehmenden Beobachtung.....	67
7.1 Datenerhebung.....	67
7.2 Vorstellung des Kindergartens „Regenbogen“	68
7.2.1 Kindergarten Regenbogen – 1. Beobachtung am 24.11.2015	69
7.3 Vorstellung des Kindergartens „Himmelblau“	76
7.3.1 Kindergarten Himmelblau - 1. Beobachtung am 3.11.2015.....	77
7.3.2 Kindergarten Himmelblau - 2. Beobachtung am 17.11.2015.....	83
7.4 Vorstellung des Kindergartens „Sonnenschein“	89
7.4.1 Kindergarten Sonnenschein - 1. Beobachtung am 4.11.2015	90
7.4.2 Kindergarten Sonnenschein - 2. Beobachtung am 18.11.2015	96
7.4.3 Kindergarten Sonnenschein - 3. Beobachtung am 25.11.2015	98
7.5 Auswertung der Beobachtungen	103
7.5.1 Zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Kindergärten	104
7.5.2 Strukturierung der Einheiten	106
7.5.3 Die Reaktion der Kinder	109
7.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	113
8 Resümee	116
9 Bibliografie	118
10 Anhang.....	124
10.1 Interviewleitfäden.....	124
10.1.1 Kindergartenleiterin und Pädagogin.....	124

10.1.2	Muttersprachliche Mitarbeiterin.....	125
10.2	Verschriftlichte Interviews	126
10.2.1	Pädagogin Regenbogen (PR)	127
10.2.2	Pädagogin Himmelblau (PH)	128
10.2.3	Pädagogin Sonnenschein (PS).....	129
10.2.4	Muttersprachliche Mitarbeiterin Regenbogen (MMR)	131
10.2.5	Muttersprachliche Mitarbeiterin Himmelblau (MMH)	132
10.2.6	Muttersprachliche Mitarbeiterin Sonnenschein (MMS).....	135
10.2.7	Organisatorinnen	136
10.3	Beobachtungsbögen	138
10.3.1	Unterrichtsmaterial und Sozialform	138
10.3.2	Interaktion	143
10.4	Abstract - Deutsch	147
10.5	Abstract - English	148

1 Einleitung

Die Niederösterreichische Sprachenoffensive ist ein Projekt, das sich durch die besondere geografische Situation Niederösterreichs entwickelt hat. Niederösterreich grenzt im Norden an Tschechien, im Osten an die Slowakei und ist auch nicht weit von der ungarischen Grenze entfernt. Die Sprachen dieser drei Nachbarstaaten Österreichs werden im Zuge der Initiative des Landes Niederösterreich in bestimmten grenznahen Regionen bereits ab dem Kindergarten angeboten. Besonders in diesen grenznahen Gebieten ermöglichen Kenntnisse in der jeweiligen Nachbarsprache das Überschreiten von räumlichen Grenzen der Kommunikation.

Auch in der Sprachenpolitik der Europäischen Union kommt der frühen Sprachbildung und Sprachförderung eine immer wichtigere Rolle zu. Ganz besonders beim Erreichen des schon 1995 im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung* formulierten und im März 2002 in Barcelona erneut gesetzten Ziels, welches besagt, dass alle Bürger der EU neben ihrer Erstsprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollen, spielt der Frühbeginn eine wichtige Rolle.

Entsprechend dem europäischen Grundgedanken eines gemeinsamen Europas ist es wichtig, am Abbau von sprachlichen Grenzen zu arbeiten. Insbesondere in Gebieten, in denen zwei Sprachen als Nachbarsprachen existieren, sollte neben der eigenen Sprache auch der Sprache des Nachbarstaates eine angemessene Rolle zugesprochen werden. Denn Sprache ist ein Medium, das dabei hilft, Grenzen zu überschreiten und Barrieren zu überwinden. Das Aufeinandertreffen von Deutsch und Tschechisch, welches mich im praktischen Teil der Arbeit beschäftigt hat, ist besonders durch die Geschichte mit weiteren Besonderheiten verbunden. Erst mit dem Zerfall des Eisernen Vorhangs im Jahr 1989 wurde ein Austausch mit den Bewohnern des Nachbarlandes möglich. Die Grenzsituation von vor 1989 ist oftmals noch heute in den Köpfen der älteren Generationen verankert, sodass hier mit dem Sprachangebot im Kindergarten nicht nur eine neue Sprache kennen gelernt, sondern auch neue Generationen an unvorbelasteten EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern heranwächst.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich, wie bereits aus dem Titel hervorgeht, insbesondere mit einem vom Land Niederösterreich initiierten Projekt, nämlich der Niederösterreichischen Sprachenoffensive, beschäftigen. Dabei handelt es sich um ein

Sprachbildungsangebot, das bereits im Kindergarten den ersten Kontakt mit einer der Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten, wobei ich mich im empirischen Teil exklusiv mit dem tschechischen Sprachangebot im Kindergarten beschäftigt habe. Daher ergibt sich für den empirischen Teil ein Fokus auf die Organisation, den Ablauf und die Besonderheiten des frühen Fremdsprachenerwerbs, während im theoretischen Teil verschiedenartige sprachpolitische Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung im Kindergarten behandelt werden. In den folgenden Abschnitten wird die Wahl der Themenstellung begründet und der Aufbau der Arbeit erläutert.

Die Wahl der Thematik einer Masterarbeit wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Einerseits waren dies in meinem Fall persönliche Präferenzen und individuelle Studienschwerpunkte, andererseits auch die Möglichkeit, den Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen.

Die Beschäftigung mit Sprachbildung und Sprachförderung ist durch aktuelle Diskussionen im wissenschaftlichen, wie auch durch die ständige Präsenz im medialen Bereich ein interessantes und vielseitiges Thema. Da der Kindergarten die erste Institution darstellt, in der Kinder regelmäßig durch Pädagoginnen und Pädagogen betreut und gebildet werden und es oft das erste Mal ist, dass eine außerfamiliäre Person in den Alltag der Kinder eintritt, kommt diesem Lebensabschnitt schon daher eine einschlägige Rolle zu. Während schon viele Arbeiten zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und der Förderung von Deutsch als Zweitsprache in österreichischen Kindergärten geschrieben wurden, wurde dem Fremdsprachenerwerb im Kindergarten noch wenig Beachtung geschenkt. Da ich den Schwerpunkt meines Studiums auf die Sprachlehr- und -lernforschung gesetzt habe und mich bereits mit den Sprachbildungs- und -förderungsinstrumenten in Österreich beschäftigt hatte, bot sich diese Thematik in Kombination mit der empirischen Forschung zum frühen Fremdsprachenerwerb im Kindergarten an.

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil lässt sich weiter in drei Bereiche unterteilen. Diese geben einen Überblick über den Forschungskontext und vermitteln für die empirische Forschung grundlegende Begrifflichkeiten und Konzepte. So beschäftigt sich Kapitel zwei mit den für die vorliegende Arbeit wichtigsten Begriffen, dabei werden Begriff-

lichkeiten wie Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache definiert. Des Weiteren wird der Unterschied zwischen den zugrundeliegenden Konzepten der Begriffe Familiensprache, Umgebungssprache und Nachbarsprache unterschieden. Darauf aufbauend folgt eine Erläuterung des Konzepts der Mehrsprachigkeit. Zuletzt wird die Dichotomie zwischen den Begriffen Erwerben und Lernen behandelt, die in der Spracherwerbsforschung viel diskutiert wird. Das dritte Kapitel behandelt den Spracherwerb, wobei hier zunächst verschiedene Erstspracherwerbstheorien vorgestellt werden und darauf aufbauend die Phasen des Erstspracherwerbs geschildert werden. Diese Kapitel dienen als Basis für die Beschäftigung mit dem Zweitspracherwerb. In Bezug auf den Zweitspracherwerb sollen zuerst mögliche Einflussfaktoren erläutert und in der Folge verschiedene Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt werden. Im Anschluss wird der Altersfaktor definiert und beschrieben, bevor in einem weiteren theoretischen Kapitel der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten thematisiert wird. Dabei werden verschiedene Organisationsmodelle erklärt und Methoden vorgestellt, die in der Kindergartenpraxis von Bedeutung sind. Im vierten Kapitel werden zuerst europäische und bundesweite Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung im vorschulischen Bereich behandelt, um dann im speziellen auf die in Niederösterreich umgesetzten Maßnahmen einzugehen. Eine dieser Maßnahmen ist die Niederösterreichische Sprachenoffensive, die den Rahmen für die empirische Untersuchung im nachfolgenden Teil darstellt.

Der empirische Teil der Arbeit enthält einleitend eine Beschreibung des Forschungsinteresses, bevor die bei der empirischen Erhebung angewandten Methoden erklärt werden. Im Zuge der Arbeit im Feld wurde eine teilnehmende Beobachtung durch die Verfasserin der Arbeit durchgeführt, die dabei gewonnenen Daten wurden durch Interviews mit den Mitarbeiterinnen der Kindergärten ergänzt. Das Kernkapitel des empirischen Teils bildet die Beschäftigung mit den erhobenen Daten. Darin werden die Spiele und Methoden, die von den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen eingesetzt werden, detailliert geschildert, um zum Abschluss eine Analyse der erhobenen Daten auf drei Ebenen vorzunehmen. Die erste beschäftigt sich dabei mit der Frage, welche Rolle dem Tschechischen im Kindergarten zukommt, die zweite mit der Strukturierung der Einheiten und die dritte mit den Reaktionen der Kinder auf die unterschiedlichen Spiele und die damit verbundenen Methoden.

Das letzte inhaltliche Kapitel der Arbeit (Kapitel 8) greift die Forschungsfragen auf und systematisiert die gewonnen Erkenntnisse in Bezug auf das Forschungsinter-

se. Gleichzeitig soll darin ein Ausblick für eine mögliche weitere Beschäftigung mit der Thematik gegeben werden.

2 Begriffsbestimmungen

Im Folgenden sollen die Begriffe Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache, die für den Kontext der Arbeit von Bedeutung sind, bestimmt werden. Ebenfalls soll auf den Mehrsprachigkeitsbegriff und seine Entwicklung, wie auch im Anschluss auf die verschiedenen Arten von Mehrsprachigkeit eingegangen werden. Zuletzt soll die Dichotomie Erwerben und Lernen behandelt werden.

2.1 Erstsprache, Muttersprache

Unter Erstsprache wird im Allgemeinen die Sprache verstanden, die als erstes erworben wird (APELTAUER, 1997: 10 und OKSAAR, 2003: 13). Genauer meint sie jene Sprache, „die in der frühesten Kindheit in der natürlichen Umgebung auf natürliche Art und Weise erworben wird.“ (DATLER, DE CILLIA, GARNITSCHNIG, SOBZCAK, STUDENER-KURAS, ZELL 2012: S. 16 und vgl. APELTAUER, 1997: 10). Der Begriff Muttersprache wird oft synonym zu *Erstsprache* verwendet, ist aber laut APELTAUER (1997: 10) aus verschiedenen Gründen problematisch. Den emotionalen Aspekten, mit denen der Begriff oft konnotiert ist und die besonders durch das Wort *Mutter* in dem Kompositum entstehen können, ist dabei am meisten Beachtung und Vorsicht zu schenken. Daher soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die erste Sprache, die ein Kind erwirbt, nicht zwangsläufig die Sprache der Mutter sein muss. Auch muss die erste Sprache die ein Kind erwirbt, nicht die Sprache sein, in der es sich im späteren Leben am meisten zu Hause fühlt (OKSAAR, 2003: 13 und APELTAUER, 1997: 10).

Aber auch der Begriff Erstsprache birgt Konnotationen in sich. Einerseits kann er eine Erwerbsfolge implizieren, andererseits auch eine Qualitätsangabe beinhalten, wenn man *erste* mit *beste* gleichsetzt.

OKSAAR (2003) hält fest, dass für den besonders in Werken des 18. und 19. Jahrhunderts verwendeten Begriff *Muttersprache* mehrere Versuche getätigt wurden, ihn durch einen anderen zu ersetzen. Dabei nennt sie einerseits *Erstsprache*, außerdem aber auch *Primärsprache*, *Grundsprache*, *natürliche Sprache* und *Herkunftssprache*. Doch, so schreibt sie weiter, können auch bei diesen verschiedene Konnotationen mitschwingen (OKSAAR, 2003: 13f.).

Um Missverständnisse zu vermeiden, werde ich in der folgenden Arbeit den Begriff *Erstsprache* den anderen vorziehen und den Begriff *Muttersprache* nur im empirischen Teil der Arbeit verwenden, um die Sprachlektorinnen der tschechischen Sprache zu benennen, da diese in allen Projektbeschreibungen und sonstigen Informationsmate-

rialien von öffentlicher Stelle als auch in den besuchten Kindergärten als ‚muttersprachliche Mitarbeiterinnen‘ betitelt werden und wurden.

2.2 Zweitsprache, Fremdsprache

Der Begriff Zweitsprache beschreibt jene Sprache, deren Erwerb im Alter zwischen drei und vier Jahren beginnt. Beginnt der Erwerb einer zweiten Sprache noch vor dem dritten Lebensjahr, spricht man von bilinguaalem Erstspracherwerb (KLEIN, 1992: 27).

Die Differenzierung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache hängt größtenteils von der sprachlichen Umgebung ab, in der sich die Lernende oder der Lernende befindet.

APELTAUER (1997) schreibt:

Die Aneignung einer Fremdsprache unterscheidet sich nun von der Aneignung einer Zweitsprache dadurch, daß Lerner ihre neue (fremde) Sprache außerhalb des Unterrichts, z. B. beim Spielen mit Nachbarskindern, nicht gebrauchen können.“(APELTAUER, 1997: S. 15).

Diese Definition kann für diese Arbeit durch folgendes Beispiel veranschaulicht werden: Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, lernen Tschechisch im Kindergarten als Fremdsprache wie das Englische, das ebenfalls schon im Kindergarten unterrichtet wird. Ein wichtiges Kriterium ist zudem, dass Tschechisch (wie auch Englisch) in der unmittelbaren Umgebung nicht zur Verständigung benutzt werden kann. Kinder, die hingegen mit 2,5 Jahren in einen NÖ-Kindergarten eintreten, ihren Wohnsitz aber in der Tschechischen Republik haben und deren Erstsprache Tschechisch ist, lernen Deutsch als Zweitsprache, da es die vorherrschende Sprache im Kindergarten ist. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass diese Kinder oft bereits bilingual erstsprachig aufgewachsen sind, sodass in diesem Fall das Tschechische und das Deutsche beide als Erstsprachen angesehen werden.

2.3 Familiensprache, Umgebungssprache, Nachbarsprache

Unter Familiensprache wird die Sprache verstanden, die im häuslichen Umfeld vorwiegend gesprochen wird. Die Umgebungssprache ist das dazugehörige Pendant und beschreibt die Sprache, die außerhalb des häuslichen Raums im öffentlichen Bereich gesprochen wird (DATLER et al., 2012: 16f.). Die Nachbarsprache stellt einen besonderen Fall dar. In dieser Arbeit wird darunter die Sprache des Nachbarlandes gemeint, der durch die geographische Nähe eine besondere Bedeutung zukommt.

2.4 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein Begriff, der seit den sechziger Jahren einen Paradigmenwechsel erfahren hat, so DE CILLIA (2010: 1) in seinem Aufsatz *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. Er zitiert dabei WEISGERBER, der 1966 folgendes schrieb: „Für die große Menge behält es Geltung, daß der Mensch im Grunde einsprachig ist, (...)“ (WEISGERBER, 1966: S. 73; zit. nach DE CILLIA, 2010: 1). Dreißig Jahre später schreiben AMMON, MATTHEIER und NELDE (1997) ebenfalls über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und geben der Zeitschrift *Sociolinguistica* den Titel *Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas* (AMMON, MATTHEIER und NELDE, 1997).

War in den sechziger Jahren also noch die vorherrschende Meinung, dass Einsprachigkeit die Regel und Mehrsprachigkeit die Ausnahme darstellt, hat sich diese Ansicht innerhalb von dreißig Jahren stark verändert, sodass Mehrsprachigkeit heute als Norm und als etwas Erstrebenswertes gilt. Innerhalb dieser Arbeit soll ein weit gefasster Mehrsprachigkeitsbegriff zur Anwendung kommen. KÖNIGS (2002) verweist auf BAKER (1993), der sich mit der Frage der Kompetenzstufe auseinandersetzt. „Ab welchem Beherrschungsgrad ein Individuum als zweisprachig einzustufen ist, wird in der Forschung nicht eindeutig beantwortet“, so KÖNIGS (2002: S. 48). Die Zusammensetzung der Lernerinnen - und Lernerpopulation in Mitteleuropa hat sich seit den 1990er Jahren stark verändert. Es kommen immer mehr Lernerinnen und Lerner hinzu, deren Erstsprache eine andere ist als die Umgebungssprache. Folge dieser Entwicklung ist ein verändertes Verständnis des Begriffs Mehrsprachigkeit, dessen Bedeutung sich immer mehr ausweitet. Setzte man früher noch ein in beiden Sprachen ähnlich hohes, quasi erstsprachiges Kompetenzniveau voraus, ist das heute anders (KÖNIGS, 2002: 48f.). Wie BERTRAND und CHRIST (1990: S. 208) schreiben gilt heute, dass „als mehrsprachig [...] schon bezeichnet werden (darf), der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in verschiedenen Diskursbereichen hat [...]“ (BERTRAND & CHRIST, 1990: S. 208, zitiert nach DE CILLIA, 2010: 3). Diese Definition soll der Arbeit zugrunde gelegt und bedacht werden, wann immer von Mehrsprachigkeit gesprochen wird.

2.4.1 Arten von Mehrsprachigkeit

Im Folgenden sollen ausgewählte, für die vorliegende Arbeit besonders relevante Arten der Mehrsprachigkeit besprochen werden.

2.4.1.1 Innere vs. Äußere Mehrsprachigkeit

WANDRUSZKA (1979) geht davon aus, dass wir alle mehrere Sprachen sprechen. Er unterscheidet dabei die innere Mehrsprachigkeit von der äußeren Mehrsprachigkeit (WANDRUSZKA, 1979: 13 u. 28).

NEUNER (2004: 174) schreibt, dass WANDRUSZKA unter der inneren Mehrsprachigkeit die in der eigenen Sprache vorhandenen Sprachvarianten wie Hochsprache, Dialekt, Umgangssprache, Fachsprachen und die Kenntnis früherer Sprachbestände meint. Diese Varianten sind aber miteinander verbunden. Die äußere Mehrsprachigkeit, so schreibt NEUNER (2004), beschreibt dagegen „die Fähigkeit des Menschen, im Lauf seiner geistigen Entwicklung über die eigene hinaus mehrere andere Sprachen dazu zu lernen.“ (NEUNER, 2004: S. 174).

2.4.1.2 Innersprachliche, fremdsprachliche und lebensweltliche Mehrsprachigkeit

DE CILLIA (2010: 247) nimmt eine Einteilung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in drei Kategorien vor. Er unterscheidet dabei zwischen innersprachlicher, fremdsprachlicher und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit.

Innersprachliche Mehrsprachigkeit nennt DE CILLIA die Beherrschung unterschiedlicher Varietäten in einer Sprache. Dieser Form der Mehrsprachigkeit kommt im deutschsprachigen Raum eine besondere Bedeutung zu. Diese Tatsache ist einerseits dadurch bedingt, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist, andererseits durch die Diglossie zwischen Dialekt und Hochsprache.

Fremdsprachliche Zwei- / Mehrsprachigkeit meint die Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen. Hierbei spielt besonders die Schulsprachenpolitik eine wichtige Rolle, da Fremdsprachenkompetenzen in erster Linie im schulischen Kontext erworben werden. In Österreich herrscht tendenziell fremdsprachliche Zweisprachigkeit vor, die stark auf das Englische fokussiert ist.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist in zwei Formen zu beobachten, die erste stellt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit bei autochthonen Minderheiten dar. Diese sprachlichen Minderheiten sind durch gesetzliche Maßnahmen geschützt. Besonders im schulischen Bereich ist es ihnen möglich, die Minderheitensprache als Unterrichtssprache zu verwenden. Unter besonders günstigen Bedingungen ist für einige an-

erkannte autochthone Minderheiten in Österreich eine durchgängig zweisprachige Ausbildung bis zur Matura möglich. Die zweite Form der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit tritt bei Menschen mit Migrationshintergrund auf. Diese sind quantitativ viel höher vertreten als die autochthonen Minderheiten. Die Situation dieser Personen in den Schulen ist schwieriger, in den meisten Fällen ist keine besondere Förderung der Erstsprache vorgesehen (DE CILLIA, 2010: 247-249).

Die Unterscheidung der drei Formen von Mehrsprachigkeit ist auch im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit wichtig. Bei den beobachteten Kindern tritt hauptsächlich fremdsprachliche Zweisprachigkeit auf, nur einzelne können der Gruppe der lebensweltlich mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprecher zugeordnet werden. Allen gemein ist eine innersprachliche Mehrsprachigkeit, die durch das dialektal geprägte Umfeld zu erklären ist. Diese Art der Mehrsprachigkeit ist für den empirischen Teil der Arbeit aber nicht von Bedeutung, da der Fremdspracherwerb im Kindergarten im Fokus steht.

2.4.1.3 Retrospektive, Retrospektiv-prospektive, Prospektive Mehrsprachigkeit

KÖNIGS beschreibt in seinem Aufsatz *Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache* (2000), dass im Fremdsprachenunterricht mindestens 18 Formen von Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen. Diese reduziert er 2002 (KÖNIGS, 2002: 49) auf drei übergreifende Klassen der Mehrsprachigkeit, die er als retrospektive Mehrsprachigkeit, retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit und prospektive Mehrsprachigkeit bezeichnet.

Retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Lernerin oder der Lerner bereits mit Kenntnissen der L2 in den Unterricht kommt. Sie oder er ist (weitgehend) zweisprachig und hat nach konstruktivistischer Sichtweise einen Wissensvorsprung gegenüber den anderen Lernenden.

Retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit nennt KÖNIGS die Form, bei der die Lernerin oder der Lerner Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringt. Sie oder er hat daher einen Wissensvorsprung, jedoch ist keine ihrer oder seiner Sprachen der Lerngegenstand.

Prospektive Mehrsprachigkeit ist die den meisten bekannte Situation des Fremdsprachenunterrichts in der ersten Fremdsprache. Die Lernerin oder der Lerner wird erst durch den Fremdsprachenunterricht mehrsprachig (KÖNIGS, 2002: 49f.).

Wie aus den Beschreibungen der verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit hervorgeht, spielt der vorhandene Sprachbesitz und das vorhandene Sprachwissen die ausschlaggebende Rolle bei der Zuteilung zu einer Klasse.

In dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit spielen alle Formen der Mehrsprachigkeit eine Rolle. Der überwiegende Anteil der Kinder ist jedoch der Gruppe der prospektiv mehrsprachigen Lernerinnen und Lerner zuzuordnen. Die Kinder, die bereits Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachenunterricht mitbringen, sind in verhältnismäßig kleiner Zahl repräsentiert und teilen sich dabei jedoch in relativ ähnlicher Zahl auf die beiden anderen Klassen auf.

2.5 Erwerben und Lernen

Die Dichotomie zwischen den beiden Begriffen Erwerben und Lernen stellt für den Kontext dieser Arbeit eine wichtige Grundlage dar.

Unter Erwerben versteht man den Spracherwerbsprozess, der sich in unbewussten, eher informellen Situationen einstellt. Im Gegensatz dazu steht Lernen für den bewussten, in formellen Situationen beobachtbaren Sprachlernprozess (KÖNIGS, 2003: 435; APELTAUER, 1997: 14).

Oft wird auch von natürlichem Erwerb gesprochen. Diese Bezeichnung ist für APELTAUER (1997: 13f.) aber problematisch, da durch die Beifügung *natürlich* in Bezug auf die informelle Spracherwerbssituation der formellen Lernsituation eine Unnatürlichkeit zugeschrieben wird. Besser ist eine Unterscheidung zwischen gesteuerter oder ungesteuerter bzw. formeller oder informeller Sprachaneignung.

Das Gegensatzpaar der Fremdsteuerung und Selbststeuerung ist ebenfalls nicht eindeutig dem Lernen bzw. Erwerben zuzuordnen. Fremdsteuerung kann auch in Alltagssituationen vorkommen, genau wie bei Lernerinnen oder Lernern in formellen Situationen teilweise Selbststeuerung auftreten kann (APELTAUER, 1997: 14f.).

Die Übergänge zwischen Erwerben und Lernen sind fließend. Besonders im Vorschulalter dominiert ein ganzheitliches Lernen, das auch in der Unterrichtssituation eher mit Spracherwerb zu vergleichen ist. Die Trennung der beiden Begriffe ist daher im Zuge dieser Arbeit nicht möglich, da die spezifische Lernsituation und besonders das Alter der Lernerinnen und Lerner keine Trennung zulassen. Die Begriffe *Erwerben* und *Lernen* werden daher synonym benutzt, sowie auch der neutrale Begriff der Aneignung verwendet werden kann.

3 Spracherwerb

Das Folgende Kapitel bildet den Kern des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit. Darin sollen zuerst einige Erstspracherwerbstheorien vorgestellt werden, gefolgt von einer Beschreibung der Phasen des Erstspracherwerbs. Danach möchte ich mich dem Zweitspracherwerb widmen und einige Zweitspracherwerbstheorien besprechen, um im Anschluss die wichtigsten Einflussfaktoren und den Altersfaktor zu bearbeiten. Unter Punkt 3.6 soll der Fremdsprachenunterricht im Kindergarten genauer betrachtet werden. Dabei sind einerseits die verschiedenen Organisationmodelle und andererseits Methoden der frühen Fremdsprachvermittlung auszuführen.

3.1 Erstspracherwerbstheorien

Bevor auf den Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache eingegangen werden kann, sollen in diesem Kapitel vier einschlägige Erstspracherwerbstheorien vorgestellt werden: der Behaviorismus, der Nativismus, der Kognitivismus und der Interaktionismus.

Es soll angemerkt werden, dass das vorliegende Kapitel stark an SOBCZAK-FILIPCZAK (2013: 6-12) orientiert ist.

Generell kann man beim Erstspracherwerb zwischen den *inside-out* und den *outside-in* Theriefamilien unterscheiden. Den *inside-out* Theorien, wozu der Behaviourismus und der Nativismus zählen, ist die Annahme gemein, dass Kinder von Geburt an über Sprachwissen verfügen oder mit sprachspezifischen Fähigkeiten ausgestattet sind. Das Kind selbst wird dabei als eher passiv eingestuft. Dem gegenüber betonen die *outside-in* Theorien die aktive Rolle des Kindes und nehmen die Existenz genereller Lernmechanismen an. Hierzu zählen die kognitivistischen und interaktionistischen Erklärungsansätze (WEINERT & GRIMM, 2002: 522f).

Schon an dieser Stelle soll betont werden, dass keiner der im Anschluss vorgestellten Theorieansätze eine alleinige, vollständig befriedigende Erklärung für den schnellen und reibungslosen kindlichen Erstspracherwerb liefert. Es sollen lediglich verschiedene Zugänge aufgezeigt werden, die jeweils andere Aspekte in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellen.

3.1.1 Behaviorismus

Bei dem behavioristischen Erklärungsversuch handelt es sich um einen verhaltenstheoretischen Ansatz. Sprache wird hierbei als „spezifische Form menschlichen Verhaltens angesehen“ (APELTAUER, 1997: S. 64) und so wird, wie andere Formen des Verhaltens,

auch Sprache durch den Einfluss von anderen (z.B. Betreuungs- und Bezugspersonen) zum Produkt der Umwelt (APELTAUER, 1997: 64; Gehring, 2004: 85). Skinner führte die zuvor nur an Tieren getestete Verhaltenstheorie auf den Menschen und den menschlichen Spracherwerb über (Chomsky, 1967: 26). Seine Ergebnisse hielt er in *Verbal Behaviour* (SKINNER, 1957) fest.

Da die Behavioristen das Bewusstsein als eine Art Black Box¹ betrachten, nehmen sie einen angeborenen Lernmechanismus an, durch den das Kind imitationsfähig ist. Beobachtbar ist eine operante Konditionierung. Der Lernerfolg wird dabei durch eine zeitnahe Abfolge von Reiz, Reaktion und Verstärkung positiv beeinflusst. Der Reiz kann von außen (z.B. Sehen eines Hundes) oder aus dem Kind selbst heraus (z.B. Hungergefühl) entstehen. Die Reaktion des Kindes, oft das Nachahmen, und die darauf folgende positive Verstärkung der Äußerung durch die Bezugsperson, indem sie den Nachahmungsversuch des Kindes unmittelbar bewertet, tragen zum Lernerfolg bei. Von positiver Verstärkung spricht man, wenn die durch die Äußerung des Kindes intendierte Reaktion eintritt, oder wenn Äußerungen, besonders häufig solche, die der Erwachsenensprache sehr nahe kommen, gelobt werden. Negative Verstärkungen wie Tadel oder Korrekturen wirken hingegen sprachhemmend statt sprachfördernd (APELTAUER, 1997: 64; GEHRING, 2004: 85). APELTAUER stellt fest, dass es allgemein gilt, dass „Lebewesen dazu tendieren, Verhalten, das verstärkt bzw. belohnt wurde, häufiger zu zeigen.“ (APELTAUER, 1997: S. 64). Ähnliche Aussagen findet man auch bei OKSAAR und JEUK, die schreiben:

Das verbale Verhalten wird immer als stimulus-kontrolliert angesehen: auf ein Signal folgt eine bestimmte Reaktion. Eine Verhaltensweise wird nach dem Prinzip Versuch und Irrtum (trial and error) dann gelernt, wenn sie eine Verstärkung, ein Reinforcement zur Folge hat. (OKSAAR, 2003: S. 84)

Entspricht das sprachliche Verhalten den Erwartungen der Umwelt, so erfährt das Kind eine positive Reaktion, es wird in seinem Verhalten bestärkt und wird dieses wieder zeigen. Entspricht das Verhalten nicht den Erwartungen, so wird es nicht verstärkt und das Kind wird das Verhalten nicht mehr zeigen. (JEUK, 2010: S. 28)

Durch dieses, von allen drei Autoren in den Zitaten beschriebene, typische Verhalten, Dinge, die positive Reaktionen hervorrufen, besser zu memorieren und in Folge häufiger zu produzieren, begründet sich der entstehende Effekt, dass die kindlichen Äußerungen im Laufe der Zeit der Sprache der Erwachsenen immer mehr gleichen.

¹ einen internen, nicht zugänglichen (da nicht beobachtbaren) Zwischenschritt zwischen Reiz (Input) und Reaktion (Output).

Heute wird diese Theorie weitgehend als obsolet betrachtet, besonders, da ausschließliches Imitations- und Assoziationslernen viel länger dauern müsste. Auch die Stadien des Erstspracherwerbs sprechen gegen die behavioristische Theorie, da Kinder, wie in Kapitel 3.2 zu den Phasen des Erstspracherwerbs genauer besprochen wird, auch Sätze äußern, die sie zuvor noch nie gehört haben. Einzig die Annahme, dass Imitation und Assoziation wichtige Methoden zur Annäherung an die Zielsprache sind, erfreut sich bis heute allgemeiner Gültigkeit in der Spracherwerbsforschung (HÜLLEN & JUNG, 1979: 56 zitiert nach GEHRING, 2004: 86).

3.1.2 Nativismus

Jedes Kind kommt mit einer angeborenen Anlage zur unbewussten Aneignung von Sprache zur Welt. Diese Annahme stammt von Chomsky und er geht in seinem Spracherwerbsmodell von einem *Language Acquisition Device* (LAD) aus. Zu der Annahme, dass ein solcher Erwerbsmechanismus existiert, kommen Chomsky und seine Schüler aufgrund der – spezifisch menschlichen – sprachlichen Entwicklung, die in verschiedenen Sprachen und Kulturen ähnlich abläuft (GEHRING, 2004: 86f.). Als weiteres Argument nennt Chomsky die Tatsache, dass Kindern nur selten mitgeteilt wird, welche ihrer Aussagen korrekt und welche fehlerhaft sind, sodass das Kind ohne dem LAD nicht in der Lage wäre, die Sprache korrekt zu erlernen. Zuletzt spricht auch die Übergeneralisierung für eine vorhandene Universalgrammatik (UG), da die Module getestet und auf alle folgenden Situationen angewendet werden, sodass Fehler produziert werden, die das Kind noch nie gehört haben kann (APELTAUER, 1997: 65). Die angesprochenen mentalen Pläne mit ihren unterschiedlichen Modulen der UG erhalten Sprachuniversalien, die für alle Sprachen gültig sind, lediglich die Parameter werden, je nachdem welche Sprache erworben wird, anders gesetzt und miteinander verbunden (GEHRING, 2004: 87).

Besonders dieser nativistische Erklärungsversuch hat viele Diskussionen und Gegenmeinungen hervorgebracht. So kann man beispielsweise mit Untersuchungsergebnissen argumentieren, dass die Bezugspersonen durch verschiedene Reaktionshandlungen häufig indirekt, aber auch direkt die Aussagen der Kinder als richtig oder falsch bewerten. Auch die Annahme, dass Passivkonstruktionen schwer verständlich sein müssen, weil sie später erworben werden als Aktivsätze, lässt sich mit empirischen Daten widerlegen, die zeigen, dass Kinder Passivsätze manchmal leichter verstehen als Aktivsätze (APELTAUER, 1997: 65). Besonders die Behauptung, dass Input alleine zur In-

gangsetzung des Spracherwerbsmechanismus ausreiche, hat sich als undifferenziert und falsch erwiesen, denn „ein handelnder Umgang mit Sprache [ist] eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung.“ (APELTAUER, 1997: S. 65).

3.1.3 Kognitivismus

In der Entwicklungspsychologie, die Piaget in hohem Maße beeinflusst und geprägt hat, wird die Meinung vertreten, dass „die Sprachentwicklung ein Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung ist und daß mithin die sprachliche Entwicklung von der kognitiven abhängt. [...]“ (APELTAUER, 1997: S. 66). Wenn man somit die sprachliche Entwicklung als Folge der kognitiven betrachtet, ergibt sich daraus, dass das Kind nur das sprachlich ausdrücken kann, was es versteht (JEUK, 2010: 28f). Die Kognitivisten glauben weder, wie die Vertreter des Nativismus, an einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus, noch an die behavioristische Annahme, dass Sprache ein Produkt der Umwelt ist.

Für ihre Untersuchungen ziehen sie keine Produktdaten heran, also keine fertigen Lernprodukte, sondern konzentrieren sich auf Performanzdaten. Hierbei handelt es sich um Material, das die sichtbaren Handlungen beim Lernen aufzeigt. Sie legen ihren Fokus außerdem auf Fehler, die Kinder produzieren, weil diese Daten mehr Aufschluss über die Verarbeitungs- und Entwicklungsprozesse geben. Es besteht nach kognitivistischer Sichtweise eine gegenseitige Abhängigkeit von sprachlicher und kognitiver Entwicklung (APELTAUER, 1997: 66).

Piaget zufolge wird das Weltbild im Menschen aufgebaut² und die Repräsentation der Welt entsteht in mehreren, in ihrer Reihenfolge festgelegten, Phasen. MÖNKS & KNOERS (1996: 152-154) bieten in ihrem *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* eine ausführliche Zusammenfassung der Theorie Piagets.

Die erste Phase zeichnet sich durch Bilder bzw. lose Eindrücke aus, die in der Erinnerung der Kinder hängen bleiben. Diese Repräsentationsform nutzen Kinder bis zum Alter von ca. vier Jahren. Die zweite Form der Repräsentation sind Symbole, die eine Verweisfunktion innehaben. Als drittes entwickelt sich ab dem Vorschulalter zunehmend das Denken in Begriffen. Dies stellt einen wichtigen Schritt hin zum Regelbewusstsein dar, welches die vierte und finale Repräsentationsform ist.

² In andern Worten: Das Kind – als aktiv handelndes Individuum – konstruiert seine Wirklichkeit auf Grundlage seiner Wahrnehmung und in Auseinandersetzung mit anderen Menschen (JEUK, 2010: 29).

Die Kognitive Entwicklung wird ebenfalls in Stadien eingeteilt. Piaget unterscheidet vier Hauptstadien:

1. Das sensomotorische Stadium (0-1;6 bzw. 2;0)
2. Das präoperationale Stadium ($\pm 1;6$ bis 7;0)
3. Das konkret-operationale Stadium (7;0-11;0)
4. Das formal-operationale Stadium (ab 12;0)

Jedes Stadium wird noch in Substadien differenziert, bei denen das Kind neue kognitive Möglichkeiten entwickelt.

Das sensomotorische Stadium ist durch konkret verrichtete intelligente Handlungen des Kindes geprägt und wird in sechs Substadien unterteilt (vgl. Tabelle 7 in MÖNKS & KNOERS 1996: 155). Am Anfang dominiert ein rein reflexives Verhalten, erst gegen Ende dieses Stadiums zeichnet sich eine deutliche Differenzierung zwischen Subjekt und Objekt ab, die zum Phänomen der Objektpermanenz führt. Piaget nennt diesen Prozess *Dezentrierungsprozess*.

Das präoperationale Stadium zeichnet sich durch ein zentriertes und statisches Denken aus. Es geht einher mit dem systematischen Spracherwerb und die in dieser Periode erworbenen Fähigkeiten (geistige Vorstellungsfähigkeit, symbolisches Spiel, Imitation und verzögerte Imitation) „weisen darauf hin, daß das Kind nun zu symbolischem Verhalten fähig ist.“ (MÖNKS & KNOERS, 1996: S. 156).

Im konkret-operationalen Stadium wird das Denken des Kindes weniger egozentrisch und es erlangt die Fähigkeit zur Dezentrierung. Um dynamische Aspekte und Veränderungen zu verstehen, muss jedoch konkretes Anschauungsmaterial vorhanden sein, die Lösung von rein verbal vorgebrachten Problemen ist dem Kind in diesem Stadium noch nicht möglich.

Das formal-operationale Stadium ändert, im Gegensatz zum konkret-operationalem Stadium, die Tatsache, dass auch Probleme, die nicht konkret vorhanden sind, gelöst werden können. Zwei Merkmale zeichnen diese Periode aus:

1. sie ist hypothetisch-deduktiv: Das Kind beschäftigt sich zunächst theoretisch mit dem Problem und entwickelt verschiedene Propositionen, um eine hypothetische Lösung zu finden.
2. kombinatorisches Denken wird angewendet: Hier verändert sich die Vorgehensweise bei der Analyse von Problemen. Das formal-operationale denkende und handelnde Kind erstellt eine Liste aller möglichen Lösungsversuche und probiert alle der Reihe nach aus.

Findet es die richtige Lösung, kann es sie auch sofort wieder reproduzieren (MÖNKS & KNOERS, 1996: 154-158).

Besondere Kritik wurde an den Ansichten Piagets wegen des ihm vorgehaltenen pädagogischen Pessimismus geübt, da in seiner Theorie schulischer Frontalunterricht nicht zur kognitiven Entwicklung beitragen würde, da das Kind nicht selbst handeln und entdecken kann. Auch könnte Förderung keinen Einfluss auf die (Sprach-)Entwicklung haben und Entwicklungsbeschleunigung aufgrund der Universalität der Entwicklungsstadien seiner Theorie nicht funktionieren. Gegenteiliges, also die Möglichkeit der Abweichung von Piagets periodisierter Entwicklungspsychologie, wurde aber in empirischen Untersuchungen bewiesen, womit wieder die Individualität der kognitiven Entwicklung hervorgehoben werden konnte (MÖNKS & KNOERS, 1996: 164).

3.1.4 Interaktionismus

Die Interaktionisten vertreten einen sozial-interaktiven Erklärungsansatz, bei welchem dem kommunikativen Austausch zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen eine besondere Bedeutung zukommt, da von einer dynamischen Wechselbeziehung ausgegangen wird (APELTAUER, 1997: 66; GEHRING, 2004: 88). Die Bezugspersonen „müssen ihre Sprache den Bedürfnissen und Fähigkeiten ihrer Kinder so anpassen, daß diese leichter verstehen und lernen können.“ (APELTAUER, 1997: S. 66). Dies geschieht auf mehreren Ebenen, einerseits durch eine vereinfachte Sprechweise der Betreuungsperson, auf der anderen Seite aber auch durch besondere Diskursstrategien. Hier nennt GEHRING (2004: 89) von Seiten der Betreuungsperson bewusst gesetzte inhaltliche und rhetorische Fragen, die das Kind zur Sprachverwendung anregen; die Äußerung strukturell erweiternder oder korrigierender Sprachhandlungen; in die Interaktion integrierte Wortschatz- und Bedeutungsvermittlungen; und zuletzt thematische Impulse, die die Bezugsperson setzt, um das Gespräch für das Kind angeregt zu gestalten und es zur Weiterführung desselben zu motivieren. BRUNER (1987) bezeichnet dieses Phänomen der Anpassung des sprachlichen Verhaltens an die Möglichkeiten des Kindes als LASS (Language Acquisition Support System), welches für ihn die logische Ergänzung zum LAD ist (BRUNER, 1987; zitiert nach JEUK, 2010: 29).

Auch an diesem Ansatz gibt es Kritik, denn es wurden keine universellen Vereinfachungsmerkmale in verschiedenen Sprachen gefunden. Daher ist anzunehmen, dass nicht allein die Anpassung der Erwachsenensprache an das Verständnis der Kinder

für den Spracherwerb verantwortlich sein kann. Womit auch diese Theorie den Spracherwerb nicht umfassend erklären kann (APELTAUER, 1997: 67).

3.1.5 Zusammenfassung

Wie schon in der Einleitung des Kapitels vorweggenommen wurde, liefert keine der Theorien eine befriedigende Erklärung für den Erstspracherwerb. Auch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die oben beschriebenen Extrempositionen in dieser radikalen Form heute nicht mehr von Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftlern vertreten werden (WEINERT & GRIMM, 2002: 522). Zwar tendieren sie in eine gewisse Richtung, was sich an dem Aufbau der empirischen Untersuchungen und der Datenerhebung bzw. Datenauswahl erkennen lässt, sodass man sich der verschiedenen Theorien bewusst sein sollte. Es ist jedoch eine mittlere Position – die die Wahrheit hinter dem schnellen und problemlosen Erstspracherwerb nicht in Faktoren der sozialen Umwelt oder angeborenen Faktoren allein sieht – die sich heute der größten Beliebtheit erfreut (HENNON & HIRSH-PASEK & MICHNICK GOLINKOFF, 2000: 44f.) Abschließend soll hier ein Zitat von Stern (1967) angeführt werden, das diese mittlere Position gut veranschaulicht:

[...] die weitere Sprachentwicklung, [...] wird nur dann ganz verständlich, wenn man sie als Konvergenzprodukt auffaßt zwischen den fortwährend auf das Kind eindringenden Sprachäußerungen seiner Umgebung und seinen inneren Sprachbedürfnissen und –Fähigkeiten. Das sprechenlernende Kind ist ebensowenig eine bloße Wiederholungsmaschine wie ein souveräner Sprachschöpfer; sondern nur im Zusammenwirken von Nachahmung und Spontaneität kommt seine Sprachentwicklung zustande. (STERN, 1967: S. 123)

Wie aus diesem Zitat gut herauszulesen ist, ist es weder ausschließlich eine inside-out Theorie, noch eine outside-in Theorie, die die Sprachentwicklung des Kindes erklären kann. Diese dritte Position wird auch als Konvergenztheorie bezeichnet (OKSAAR, 2003: 87). Alle Ansätze haben ihre Daseinsgrundlage. Jeder einzelne hebt einen anderen Faktor des Spracherwerbs mehr hervor als die anderen und so tragen sie alle gemeinsam dazu bei, dass W i e des kindlichen Erstspracherwerbs besser verstehen zu lernen.

3.2 Phasen des Erstspracherwerbs

Das Kind muss nach WEINERT & GRIMM (2002: 502) sechs Wissenssysteme aufbauen, um eine Sprache zu erlernen. Dies sind prosodische, phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalisch-semantische Eigenschaften sowie der angemessene, an den Kontext angepasste und handlungsorientierte Gebrauch.

Beim Erwerb dieser Wissenssysteme durchläuft das Kind verschiedene Entwicklungsphasen. Eine vierstufige Einteilung dieser Phasen findet sich bei MÖNKS & KNO-

ERS (1996), sie beschreiben eine Lallphase, Einwortsätze, Zweiwortsätze und Dreiwortsätze. Dieser Grobgliederung folgen alle Autoren, auf deren Arbeiten ich in diesem Kapitel verweisen werde, wenn es um die nähere Beschreibung der einzelnen Phasen gehen soll.

Als erster Vorläufer des Sprechens wird das Lallen angesehen. Dieser silbischen Phase, in der Klosant-Vokant-Kombinationen produziert werden, gehen im Verlauf der vorsprachlichen Lautentwicklung das Schreien, das Gurren und das Lachen voraus (DITTMANN, 2002: 21).

Der Geburtsschrei ist der erste Laut, den das Kind von sich gibt, er dient dem Einsetzen der Atmung (MÖNKS & KNOERS, 1996: 118). DITTMANN (2002: 20) erwähnt, dass es mindestens 7 verschiedene Typen des Schreiens gibt, die man unterscheiden kann. In den ersten Tagen nach der Geburt fungiert das Schreien als Ausdruck des Unbehagens, dem gegenüber das Stillsein als Ausdruck von Gleichgültigkeit gewertet wird. Das Schreien dient also als Unlustäußerung und ist der einzige Ausdruck, bis das Kind nach wenigen Monaten beginnt, auch Lustgefühle zu äußern, indem es laut lacht und Behaglichkeitslaute von sich gibt, welche Stern und Stern als ‚ausgesprochenes Lächeln‘ bezeichnen (STERN & STERN, 1987: 152f.). Das Einsetzen des Lachens ordnen Stern und Stern (1987: 153) und WEINERT & GRIMM (2002: 509) dem Alter 0;2 bis 0;4 zu.

Bevor beim Lallen silbische Klosant-Vokant-Kombinationen gebildet werden, beginnen Kinder im Alter zwischen 6 und 8 Wochen Gurrlaute zu produzieren. Dabei handelt es sich um wiederholte vokalartige und am Gaumen gebildete Laute (DITTMANN, 2002: 20; OERTER & MONTADA, 2002: 509). Aus diesen Gurrlauten entwickelt sich um 0;4³ das Lallen, das Stern als „Zappeln‘ der Sprachorgane“ (STERN, 1967: S. 112) beschreibt. Im fortgeschrittenen Lallstadium werden die Silben wiederholt, was als kanonisches oder repetitives Lallen bezeichnet wird.

Das kanonische Lallen ist eine wichtige Vorübung für das Sprechen, da das Kind in diesen Lautketten prosodische Merkmale (beispielsweise Stimmhöhe und Laut-

³ Stern und Stern (1987: 153) beobachten das Lallstadium bereits ab dem 2. Lebensmonat, DITTMANN (2002: 21) setzt das Lallstadium ab dem 4. Lebensmonat an, MÖNKS und KNOERS ab dem 3. Lebensmonat und WEINERT und GRIMM verorten es in einem Zeitraum zwischen dem 6. und dem 9. Lebensmonat. Hier gibt es, wie auch MÖNKS und KNOERS (1996: 119) anmerken, eine gewisse Diskrepanz unter den Autorinnen und Autoren, da sie dem Lallen eine kommunikative Bedeutung zuschreiben und diese zu verschiedenen Zeitpunkten beobachten, hinzu kommt die individuelle Entwicklung jedes Kindes.

stärke) ausprobiert. Hierbei erlangt das Kind Kontrolle über die ihm inhärenten Sprachwerkzeuge und legt den Grundstein für die typischen prosodische Merkmale der Erstsprache. Die Wichtigkeit der Lallphase wird auch dadurch bestärkt, dass Kinder, die weniger differenziert babbeln oder lallen (das heißt, Kinder die weniger unterschiedliche Konsonanten und weniger Sequenzen mit mehreren Silben produzieren), im Vorschulalter schlechtere Leistungen als gleichaltrige erbringen (DITTMANN, 2002: 21; Stern & Stern, 1987: 158; WEINERT & GRIMM, 2002: 510).

Bevor das Kind die nächste Phase erreicht, in der es die ersten Worte produziert, wurde ein sinnloses Nachahmen beobachtet. STERN UND STERN (1987: 161) beschreiben einerseits eine sehr frühe Selbstnachahmung, die um 0;3 zu beobachten ist, und andererseits eine nach einer mehrmonatigen Pause des Nachahmens auftretende Fremdnachahmung im Alter 0;8 bis 1;2. Diese besitzt bereits Elemente der echten Nachahmung, bei der das Kind versucht, das Gehörte zu imitieren, was in der Literatur als Echolalie bezeichnet wird (MÖNKS & KNOERS, 1996: 120).

Um 1;0 spricht das Kind das erste Wort, diese Äußerungen werden als Einwortsätze bezeichnet, da ein Wort in diesem Stadium die Bedeutung eines ganzen Satzes hat (MÖNKS & KNOERS, 1996: 120).

Der Zeitpunkt, an dem die ersten Worte auftreten, ist individuell und die Bandbreite der Normalität enorm (vgl. dazu DITTMANN, 2002: 45f.; STERN & STERN, 1987: 178). STERN & STERN (1987) schreiben zum Zeitpunkt des Übergangs von den Vorstadien zum Selbstsprechen folgendes:

„Das eigentliche Sprechen setzt in dem Moment ein, da die in den Vorstadien noch getrennten Funktionen zur Einheit zusammenschmelzen. Das Kind hatte bisher, lallend und nachahmend, eine Reihe von Lautkomplexen geäußert – ohne Verständnis. Es hatte andererseits eine Reihe von Lautkomplexen verstanden, ohne sie selbständig hervorzubringen. Sobald sich nun mit dem Selbstgeäußerten das Verstehen und mit dem Verstehen das Selbstgeäußerte verknüpft, ist das Sprechen da. (STERN & STERN, 1987: S. 170)

Das Verstehen gehört also noch zu den Vorstadien und geht der ersten Wortäußerung um Monate voraus. Während die ersten Worte gesprochen werden, wird der rezeptive Wortschatz auf 50-60 Worte geschätzt (DITTMANN, 2002: 45f.; WEINERT & GRIMM, 2002: 510). Die Phase der Alleinherrschaft von Einwortäußerungen dauert recht lange an, ungefähr von 1;0 bis 1;6, da die Leistungsfähigkeit des Einwortsatzes so groß ist, dass das Kind kein Bedürfnis nach dem Verknüpfen mehrere Wörter verspürt (STERN, 1967: 120 u. 134). Die Einwortäußerungen müssen von den Bezugspersonen interpretiert werden, um die Bedeutung der Äußerung zu rekonstruieren (DITTMANN, 2002: 52).

Der Aufbau des aktiven Wortschatzes geht anfangs langsam voran, bis das Kind mit etwa 1;6 und etwa 50 beherrschten Wörtern einen *Vokabelspurt* (DITTMANN, 2002: 46; JEUK, 2003: 86), *Benennungsspurt* oder im Englischen ein *fast mapping* (WEINERT & GRIMM, 2002: 510-512) beginnt. Dieser Vokabelspurt zeichnet sich dadurch aus, dass neue Wörter viel schneller gelernt werden. Mit diesem Wortschatzspurt einher geht die Produktion von Zweiwortsätzen und wenige Monate später um 2;0 folgen Dreiwortäußerungen. In diesen Phasen bedient sich das Kind immer noch häufig des Einwortsatzes, doch generell „nimmt der Interpretationsspielraum der Bezugsperson ab [und] sprachliche Kommunikation wird effizienter.“ (DITTMANN, 2002: S. 53).

Mit den Zwei- und Dreiwortäußerungen beginnt die Anwendung der produktiven Grammatik, die Wortstellung in kindlichen Äußerungen ist regelhaft strukturiert, wenn auch die eigentlich grammatischen Elemente (Funktionswörter, Hilfsverben und Flexionsformen) fehlen (DITTMANN, 2002: 54). Die Eigenschaft der Reduktion auf die Inhaltswörter hat dieser Sprechweise den Namen ‚Telegraphenstil‘ gegeben. „Im Gegensatz zu einem Telegramm sind sie [die Äußerungen] allerdings nur aus der Gesamtsituation heraus verständlich“ (WEINERT & GRIMM, 2002: S. 516), das heißt die Intonation, Mimik, Gebärden und der situative Kontext bestimmen die Bedeutung des Satzes (DITTMANN, 2002: 54).

Die weitere Sprachentwicklung soll nun noch kurz zusammengefasst werden: mit ungefähr 2;0 bis 2;6 wird das flexionslose Sprechen überwunden und Sätze mit mehreren Phrasen können produziert werden. Die vorherrschende Satzform ist der Hauptsatz, aber auch Fragesätze haben eine große Bedeutung. Deren Entwicklung zieht sich über eine lange Zeit und unterscheidet sich dadurch, wonach das Kind fragt. Erst um einiges später folgt die Phase des Nebensatzes. Mit ungefähr 4;0 beherrschen Kinder die wichtigsten Satzkonstruktionen ihrer Erstsprache (STERN, 1967: 136-140 und 142f.; STERN & STERN, 1987: 198-217; WEINERT & GRIMM, 2002: 517).

3.3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Bevor im nächsten Kapitel fünf Zweitspracherwerbstheorien vorgestellt werden, die die Struktur und die verschiedenen Formen des Spracherwerbsverlaufs zu erklären versuchen, sollen in diesem Abschnitt drei Faktoren beschrieben werden, die den Prozess beeinflussen und steuern.

KLEIN (1992: 43) führt drei Grundgrößen ein: Antrieb, Sprachvermögen und Zugang. Diese Kategorien finden sich laut JEUK (2010: 37f.) mit leicht variieren-

den Betitelungen in der gesamten psychologischen und linguistischen Forschung wieder. Er selbst bezeichnet die drei den Prozess des Spracherwerbs beeinflussenden Komponenten als Motivation oder Antrieb (motivation), Fähigkeit oder individuelle Merkmale und Sprachvermögen (ability) und Gelegenheit oder Zugang (opportunity). Einige wichtige Aspekte sollen im Folgenden näher besprochen werden. Dabei werde ich mich an den Termini von KLEIN (1992) orientieren und diese um neuere Forschungsergebnisse und speziell auf den Zweitspracherwerb bei Kindern verweisende Faktoren von JEUK (2010) ergänzen.

Unter der Kategorie Antrieb versteht KLEIN (1992) „die Gesamtheit aller Faktoren, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden.“ (KLEIN, 1992: S. 45). Es handelt sich um affektive Faktoren, wobei KLEIN vier Gruppen bildet: soziale Integration, kommunikative Bedürfnisse, Einstellung und Erziehung. Zu ersterem sagt Klein, dass die soziale Integration beim Erstspracherwerb wohl die wichtigste Rolle einnimmt, da es um die Ausbildung einer (sozialen) Identität geht. Die geringste Bedeutung kommt diesem Bereich im schulischen oder akademischen Fremdsprachenunterricht zu, wobei tote Sprachen wie Latein und Griechisch einen Extremfall darstellen, da eine soziale Integration mithilfe dieser Sprachen nicht mehr möglich ist. Bei der zweiten Gruppe, den kommunikativen Bedürfnissen, verweist Klein auf das Konzept der integrativen und instrumentellen Motivation von GARDNER und LAMBERT (1972). JEUK (2010: 39) erklärt, dass es sich bei der instrumentellen Motivation um eine Nützlichkeitsabwägung durch die Lernenden handelt, wobei es bei der integrativen Motivation um den Wunsch der Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe geht und diese Form des Antriebs für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb von Vorteil sei. Bei Kindern, so Jeuk, ist „die Motivation, eine zweite Sprache zu lernen, nahezu ausschließlich integrativer Natur.“ (JEUK, 2010: S. 39), wodurch sich der bei Kindern oft schnellere Erwerbsverlauf als bei Erwachsenen zu beobachten ist, erklären lässt. Die Einstellung, die die Lernerin oder der Lerner in Bezug auf die zu lernende Sprache hat, kann, was allgemein angenommen wird, einen starken Einfluss auf den Spracherwerb haben (KLEIN, 1992: 48). Hierzu stellt JEUK ein Motivationsmodell zum Zweitspracherwerb von DÖRNYEI (2003) vor. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass sich die Motivation, eine Zweitsprache zu lernen, aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. JEUK (2010: 39) nennt beispielsweise die Einstellung hinsichtlich der Zielsprache, das sprachliche Selbstkonzept, Erwartungen von Schwierigkeiten und Erfolg sowie die Abschätzung des Lernaufwands. Was im Be-

sonderen in Hinblick auf diese Aspekte erwähnt werden muss, aber generell für alle Einflussfaktoren gilt, ist, dass sie sich ständig verändern und sich gegenseitig beeinflussen, sodass es zu einem stetigen Wandel kommt. Zuletzt nennt KLEIN (1992: 49) die Beziehung zwischen dem Sprachenlernen und einem gewissen Erziehungskonzept. Diesem Faktor kommt allerdings nur im gesteuerten Zweitspracherwerb eine Bedeutung zu.

Unter Sprachvermögen versteht KLEIN (1992: 49) die dem Menschen von Natur aus gegebene Fähigkeit, Sprache zu verarbeiten. Und zwar Sprache aktiv und passiv zu verarbeiten, also als Sprecherin oder Sprecher und Hörerin oder Hörer. Die Eigenschaften des Sprachverarbeiters, der dafür zuständig ist, neues Wissen auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens zu erfassen, hängen einerseits von biologischen Determinanten und andererseits von dem verfügbaren Wissen ab. Näher soll an dieser Stelle aus Platzgründen nicht auf den Sprachverarbeiter eingegangen werden, für Interessierte soll hier KLEIN (1992) Kapitel 4-8 empfohlen werden.

Die dritte, den Zweitspracherwerb beeinflussende Faktor ist der Zugang zur Sprache, der essentiell für den Spracherwerb ist. Es handelt sich um die für den Erwerbsprozess wesentlichen Komponenten des Inputs und Outputs (KLEIN, 1992: 53). Zusammenfassend kann man von *Lernzeit* sprechen. Dieser Faktor spielt, so JEUK (2010), insbesondere bei Kindern von Migrantinnen und Migranten eine große Rolle, da sie im Vergleich zu deutschsprachigen Kindern oft nur die Hälfte der Zeit zur Verfügung haben die Sprache zu lernen, wenn sie im Alter von drei Jahren in den Kindergarten eintreten. Diese verkürzte Lernzeit kann den Erwerbsprozess verlangsamen. In Studien wurde gezeigt, dass häufiger Kontakt mit einsprachigen deutschen Kindern mit signifikant guten Leistungen der Migrantenkinder in der Zweitsprache korreliert (JEUK, 2010: 41).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unter anderem das Alter, die Motivation, die Qualität und auch die Quantität des Inputs den Erwerbsprozess beeinflussen (vgl. DE CILLIA, 2013: 18). Ebenso ist die Steuerbarkeit im ungesteuerten wie auch im gesteuerten Zweitspracherwerb durch diese soeben besprochenen Einflussfaktoren begrenzt und beeinflusst.

3.4 Zweitspracherwerbstheorien

Im Gegensatz zur Erstspracherwerbsforschung, die laut KLEIN (2001: 613) bereits seit gut 100 Jahren ernsthaft betrieben wird, ist die Zweitspracherwerbsforschung mit weni-

ger als 50 Jahren Forschungsgeschichte recht jung. Er zählt drei ausschlaggebende Gründe auf, aus denen das Interesse am Zweitspracherwerb entstanden ist. Als Inspirationsquelle nennt er erstens den Fremdsprachenunterricht und die darin getätigten Beobachtungen zu Lernschwierigkeiten, zweitens die Erstspracherwerbsforschung und drittens die auf sprachliche Variabilität fokussierenden linguistischen Teilgebiete der Dialektologie, Pidginforschung und Soziolinguistik.

Wie schon bei den Erstspracherwerbstheorien mehrmals betont wurde, gibt es keine allgemein akzeptierte und universell gültige Theorie für die verschiedenen Formen des Spracherwerbs. So verhält es sich auch mit Theorien zum Zweitspracherwerb. Wie OKSAAR (2003), JEUK (2003) und KLEIN (2001) feststellen, ist eine Theorie nicht in der Lage, das komplexe Zusammenspiel zwischen den vielen – darunter kognitive, emotive, soziale und sprachliche – Faktoren zu erklären, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Trotzdem wurden allgemeine Theorien aufgestellt, die jedoch gemeinsam haben, dass sie an einer durch Reduktion, Abstraktheit oder Einseitigkeit hervorgerufenen Erklärungsschwäche leiden (JEUK, 2003: 39; KLEIN, 1992: 35; KLEIN, 2001: 614 und OKSAAR, 2003: 83).

Im Folgenden soll eine Auswahl der Theorieansätze, die für den Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit von Bedeutung waren oder noch sind, vorgestellt und besprochen werden.

3.4.1 Kontrastivhypothese

Den theoretischen Hintergrund zur Kontrastivhypothese bildet das behavioristische Spracherwerbsmodell (OKSAAR, 2003: 84). Die Kontrastivhypothese besagt, dass bereits vorhandene Strukturen der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen. Und zwar geht LADO, der 1957 die Grundthese dieses Ansatzes legte, davon aus, dass zwei vorherrschende Konzepte bestehen: das Konzept der Ähnlichkeit und das Konzept der Verschiedenheit. Strukturen der Zielsprache, die mit jenen der Erstsprache übereinstimmen (hohe Ähnlichkeit), werden leicht gelernt. Es kommt dabei zu einem positiven Transfer, da strukturelle Eigenschaften von der Erstsprache übernommen und in der Zielsprache zufriedenstellend angewendet werden können. Wenn die Strukturen in Erst- und Zielsprache dagegen Unterschiede aufweisen (Verschiedenheit), entsteht ein negativer Transfer (Interferenzen). Dieser führt zu Erwerbsschwierigkeiten oder Fehlern wie Sprachmischung, da die Strukturen aus der Erstsprache zuerst verändert werden müssen, um in der Zielsprache zufriedenstellend zu funktionieren.

Wenn man dieser Annahme folgt, bedeutet das, dass man den Erwerbsverlauf von Sprachen und auch Fehler voraussagen kann, da Ähnliches leichter und somit zeitlich vor Unterschiedlichem gelernt wird und starke Unterschiede zu Fehlern führen. Des Weiteren kann man daraus folgern, dass durch den Grad an Kontrastivität, den die Erst- und Zielsprache aufweisen, auch das Tempo des Erwerbsprozesses vorausgesagt werden kann. Auf Basis dieser Hypothesen entstanden mehrere Grammatiken für den Zweitspracherwerb (KLEIN, 1992: 37f.; KLEIN, 2001: 614 und OKSAAR, 2003: 98f.).

Diese starke Version der Kontrastivhypothese leidet, so formuliert es KLEIN (1992) ganz direkt, „unter einem klaren Manko: Sie ist falsch.“ (KLEIN, 1992: S. 38). Es wurde empirisch bewiesen, dass ähnliche Strukturen nicht automatisch zu korrekten Äußerungen führen und umgekehrt wiederum, unterschiedliche Strukturen nicht unbedingt fehlerhafte Äußerungen hervorrufen. Es wurde hingegen sogar gezeigt, dass markante Unterschiede leichter zu erkennen und dadurch leichter zu lernen sind und so auch ein Kontrastmangel zu Lernschwierigkeiten führen kann (KLEIN, 1992: 38.; KLEIN, 2001: 614f und OKSAAR, 2003: 99). Auch in Bezug auf den Erwerb einer weiteren Sprache im Kindergartenalter konnte nicht gezeigt werden, dass ähnliche Sprachen leichter gelernt werden als sich stärker unterscheidende (JEUK, 2003: 15). KLEIN (2001: 615) ist der Meinung, dass den kontrastiven Aspekten beim Zweitspracherwerb keine besonders wichtige Rolle zukommt, was er deutlich formuliert:

„Halten läßt sich die Kontrastivhypothese nur, wenn man sie zu der Feststellung abschwächt, daß es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt; dies ist aber ziemlich trivial.“ (KLEIN, 1992: S. 38)

3.4.2 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese bildet mit dem theoretischen Hintergrund des Nativismus das Gegenstück zu der im vorhergehenden Abschnitt besprochenen Kontrastivhypothese.

In ihrer stärksten Form besagt sie, dass die Erstsprache und das bereits erworbene (Sprach-)Wissen in dieser keinen Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache haben. Durch den Kreislauf aus Hypothesenbildung, Überprüfung und Revision wird die Sprache gelernt, Fehler stehen dabei in keinem Zusammenhang mit bereits gelernten Sprachen, sondern sind Teil des Sprachlernprozesses. Hinzu kommt, dass nach dieser Theorie der Spracherwerbsverlauf in Erst- und Zweitsprache identisch sein soll. Das bereits in den Erstspracherwerbtheorien vorgestellte LAD soll auch hier zur Verarbeitung von Daten in der Zweitsprache relevant sein. Diese Annahmen beruhen auf Untersuchungen wie der von DULAY und BURT (1974), die einen einzelnen Erwerbsverlauf, in diesem Fall den Erwerb von Flexionsmorphemen im Englischen, untersuchten. Die Er-

gebnisse von Forschungen zur Identitätshypothese wurden jedoch schon früh aufgrund ihrer Defizite in der Untersuchungsmethodik sowie der Annahme des LAD für den Zweitspracherwerb kritisiert und bezweifelt (JEUK, 2003: 19; KLEIN, 1992: 36; KLEIN, 2001: 614 und OKSAAR, 2003: 104f.).

In ihrer schwächeren Form, so KLEIN (1992: 36), besagt die Identitätshypothese, dass Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb in ihren wesentlichen Zügen identisch sind. Damit „verliert die Hypothese an Aussagekraft und gewinnt an Plausibilität“ (KLEIN, 1992: S. 36). Er nennt fünf kritische Argumente, die auch die schwache Form der Identitätshypothese angreifen. Zuerst, so KLEIN, müsse man „Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für Sprache folgt“ (KLEIN, 1992: S. 36) für marginal halten. Des Weiteren ist es üblicherweise so, dass zwischen dem Endzustand der Erstsprache und der Zweitsprache große Unterschiede bestehen, was wiederum gegen die Annahme einer LAD spricht. Die Untersuchungen, die ähnliche Sequenzen in der Sprachentwicklung nachweisen, beziehen sich nur auf einzelne Strukturen. Zudem gibt es Unterschiede zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb, die in der Identitätshypothese nicht berücksichtigt werden. Zusammenfassend sagt KLEIN, dass es im Erst- und Zweitspracherwerb sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gibt und eine Ermittlung der Ursachen derselben das Ziel der Wissenschaft sein sollte und nicht einseitige Theorien zu postulieren (KLEIN, 1992: 36f.).

3.4.3 Interlanguage Hypothese

Um Merkmale, die sich beim Erwerb einer weiteren Sprache immer wieder beobachten lassen, zu beschreiben, wurden Theorien der Lernervarietäten entwickelt. Ab den 1970er Jahren wurde diese Theorie beliebt und ist seitdem unter verschiedenen Namen bekannt. Man spricht bei den dabei beobachtbaren Zwischensprachen von *interlanguage*, *approximate systems*, *Interimsprache*, *Lernersprache* oder *Lernervarietät*. Selinker formulierte im Jahr 1972 die Interlanguage Hypothese, die besagt, dass der Zweitspracherwerb über Zwischensprachen (Interlanguages) verläuft. Diese Zwischensprachen werden durch die Erstsprache, die Zielsprache und die Kompetenz in der Fremdsprache beeinflusst (Selinker, 1972: 209). Genauer handelt es sich bei diesen Lernersprachen um Übergangsformen, die Lerner eine gewisse Zeit lang benutzen. Im Verlauf des Spracherwerbsprozesses bedient sich der Lerner einer Vielzahl solcher Lernervarietäten. Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, dass es sich bei Lernersprachen

um ein eigenständiges System handelt, dem eine gewisse Systematik inhärent ist. Die Interlanguage weist Merkmale der Erst- und der Zweitsprache sowie von beiden Sprachen unabhängige Elemente auf. Des Weiteren ist sie dynamisch und flexibel. Mit jedem gelernten Morphem wird die Varietät minimal verändert und nähert sich so der Zielsprache immer mehr an (APELTAUER, 1997: 115; JEUK, 2003: 21f.; KLEIN, 1992: 40; KLEIN, 2001: 617f. und OKSAAR, 2003: 112f.). Die Theorie der Lernaltersprachen kann laut OKSAAR (2003) als Konvergenz der Kontrastiv- und Identitätshypothese gesehen werden, was sie in folgendem Zitat erläutert:

Die *Interlanguagehypothese* kann [als] eine Art Mittelposition der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese angesehen werden. Sie erkennt die Rolle des Transfers aus der Erstsprache an, ihr liegen aber auch kognitive Spracherwerbstheorien zugrunde: ihr theoretischer Hintergrund verbindet Aspekte behavioristischer und kognitiver Theorien. (OKSAAR, 2003: S. 113)

Unter ungünstigen Bedingungen kann eine Verfestigung der Lernaltersprache erfolgen, welche vorübergehend oder von Dauer sein kann. Dieses Phänomen, das die oder der Lernende auf einer Entwicklungsstufe stehen bleibt, wird in der Fachliteratur als Fossilierung bezeichnet. Oft wird Fossilierung auch damit begründet, dass die Motivation, die Sprache zu perfektionieren, nachlässt, wenn ein für die Person akzeptables und für die eigenen Zwecke ausreichendes Sprachniveau erreicht wurde (APELTAUER, 1997: 115; JEUK, 2003: 22 und OKSAAR, 2003: 117).

3.4.4 Annahme der getrennten Entwicklung

Diese Hypothese zum Zweitspracherwerb wurde von DE HOUWER (1990) entwickelt. Wie der Name bereits erwarten lässt, wird bei dieser Theorie eine getrennte Entwicklung der grammatischen Systeme der Erst- und Zweitsprache angenommen. De Houwer schreibt in ihrer Fallstudie:

[...] the bilingual child is seen as developing two distinct morphosyntactic systems. It is further proposed that there is hardly any relationship between the child's two languages, i.e. the morphosyntactic development of the one language does not have any fundamental effect on the morphosyntactic development of the other. (DE HOUWER, 1990: S. 66)

Die hier präsentierte Annahme, dass die Erstsprache in keinem Zusammenhang mit der Zweitsprache steht, stellt das genaue Gegenteil zu der in der Kontrastivhypothese vertretenen Position da. Die morphosyntaktischen Systeme haben in jeder Sprache ihren spezifischen Entwicklungsverlauf.

Die Annahme der getrennten Entwicklung oder Separate Development Hypothesen nimmt eine besondere Position unter den Zweitspracherwerbstheorien ein, da sie unter dem Kontext eines frühen Bilingualismus mit dem dahinterstehenden Prinzip Ei-

ne Person – eine Sprache untersucht wurde. Die Übertragbarkeit dieser Hypothese auf andere Altersgruppen und Erwerbskontexte muss noch untersucht werden.

DE HOUWER stellt fest, dass den Kommunikationsbedingungen eine große Bedeutung zukommt. Die Sprachwahl des Kindes hängt davon ab, in welcher Sprache es angesprochen wird bzw. von dem impliziten Wissen über die Sprachkenntnisse der Gesprächspartnerin oder des Gesprächspartners. Gemischtsprachige Äußerungen treten daher nur unter bestimmten Bedingungen auf, zum Beispiel wenn das Kind weiß, dass sein Gegenüber beide Sprachen versteht. In den Fällen von Sprachmischung werden eine Gastgebersprache und eine Gastsprache unterschieden. Wenn über die Hälfte der Morpheme in einer Sprache sind, wird die morphosyntaktische Struktur entsprechend den morphosyntaktischen Regeln dieser Gastgebersprache gebildet. Die Elemente der zweiten Sprache, also der Gastsprache, die in diese Satzkonstruktion eingefügt werden, passen sich den morphologischen Regeln der Gastgebersprache an. Meist handelt es sich bei den Wörtern, die aus der Gastsprache übernommen werden, um Nomen. Diese Beobachtungen zeigen, dass aus Gründen der Flüssigkeit die beiden Sprachsysteme bewusst gemischt werden können, wenn anzunehmen ist, dass sie vom Gegenüber verstanden werden (DE HOUWER, 1990: 101 und 114; JEUK, 2003: 30-33). JEUK (2003: 33) sieht den Einsatz von Wörtern der einen Sprache in der anderen als Hinweis darauf, dass Kinder ihr Nichtwissen in der einen Sprache mit Wissen in der anderen Sprache auszugleichen versuchen.

3.4.5 Interdependenzhypothese und Schwellenniveauhypothese

Die auf CUMMINS (1979) zurückgehende Interdependenzhypothese geht von einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache aus. APPEL und MUYSKEN (1987: 105) als auch JEUK (2003: 25) schreiben, dass ein Kind nur dann ein hohes Kompetenzniveau in einer Zweitsprache erreichen kann, wenn die Kompetenz in der Erstsprache auf einem hohen Niveau ist. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass unzureichende Kompetenzen in der Erstsprache das erreichbare Kompetenzniveau in der Zweitsprache senken. Daher ist die Förderung der Erstsprache besonders wichtig.

Skutnabb-Kangas und Toukomaa untersuchten 1976 für die UNESCO die Sprachentwicklung bei finnischen Migrantenkinder. Auf diesen Ergebnissen baut Cummins seine Theorie auf.

Die aus den Befunden der Studie von SKUTNABB-KANGAS und TOUKOMAA (1976) entwickelte Schwellenniveauhypothese unterscheidet drei Typen von Zweispra-

chigkeit, die durch zwei Schwellen voneinander getrennt sind. Wenn beide Sprachen auf einem niedrigen Niveau beherrscht werden, wird von Semilingualismus (doppelte Halbsprachigkeit) gesprochen. Charakteristisch sind Einschränkungen im Wortschatz und in der Aussprache in beiden Sprachen. Hier wird das untere Schwellenniveau der bilingualen Kompetenz nicht erreicht und es besteht die Möglichkeit negativ kognitiver Auswirkungen. Wird die erste Schwelle überschritten spricht man von Dominanz-Bilingualismus, dessen Merkmal die Beherrschung einer der beiden Sprachen auf erstsprachigem Niveau (native speaker) darstellt. Bei diesem Bilingualismustyp werden weder positive noch negative kognitive Auswirkungen erwartet. Wird auch die zweite bzw. obere Schwelle überschritten, ist der additive Bilingualismus erreicht. Dieser Bilingualismustyp zeichnet sich durch die gute Beherrschung beider Sprachen aus. Erst bei Erreichen dieses Typs wird die kognitive Auswirkung als positiv bewertet und die Förderung der metalinguistischen Fähigkeiten, beeinflusst durch das Sprechen von zwei Sprachen, kann angenommen werden (BOECKMANN, 1997: 35f.; JEUK, 2003: 24f.).

Die Interdependenzhypothese von CUMMINS zeigt, dass der Erwerb der Zweitsprache auf den Kompetenzen in der Erstsprache beruht. Dadurch wird der Erstsprache eine wichtige Rolle für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zugeschrieben. Was jedoch nach Jeuk nicht zulässig ist, ist der Umkehrschluss, dass mangelnde Kenntnisse in der Zweitsprache das Resultat einer schlechten Beherrschung der Erstsprache sind. Es besteht lediglich ein Zusammenhang, aber keine Abhängigkeit zwischen den beiden Sprachen (JEUK, 2003: 27).

3.4.6 Zusammenfassung

Die Vorstellung der fünf gewählten Zweitspracherwerbtheorien zeigt, dass kein allgemein gültiger Konsens über die Aneignung einer zweiten Sprache besteht. Keine der Theorien ist in der Lage, alle Facetten, die den Zweitspracherwerb beeinflussen darzustellen.

Die Kontrastivhypothese ist darauf aufgebaut, dass das Gegensatzpaar Ähnlichkeit und Verschiedenheit bestimmt, wie schnell und problemlos eine Sprache gelernt werden kann. Eine kontrastive Analyse alleine ist jedoch nicht in der Lage den Prozess des Zweitspracherwerbs zu erklären, zumal auch gegenteilige Aussagen über den Zusammenhang zwischen Unterschieden und Ähnlichkeiten untersucht und belegt wurden. Bei der Identitätshypothese werden äußere Einflüsse auf den Zweitspracherwerb nicht berücksichtigt, ein Spracherwerbsmechanismus, der für jede Sprache gleich funktioniert

und den Erwerbsprozess bestimmt, wird postuliert. Bei den Lernervarietäten ist besonders der Aspekt der Fossilierung interessant. Die oder der Lernende bleibt auf einem bestimmten Niveau, also bei einer der vielen Lernervarietäten, die durchlaufen werden, in der Entwicklung stehen. Das kann durch die Relevanz der Sprache begründet werden. Die Annahme der getrennten Entwicklung bezieht sich auf den frühen Erwerb einer zweiten Sprache. Die nimmt eine Sonderstellung ein, da andere Altersgruppen und Erwerbskontexte bisher nicht ausreichend untersucht wurden. Die Theorie besagt, dass morphosyntaktische Entwicklungen in beiden Sprachen getrennt ablaufen und lediglich auf lexikalischer Ebene Sprachmischung stattfindet. Die Interdependenzhypothese und die Schwellenniveauhypothese besagen, dass der Erwerb der Zweitsprache in Zusammenhang mit der Erstsprache steht und das Niveau der ersten das zu erreichende Niveau der zweitgenannten Sprache bestimmt. Des Weiteren wurde ein dreistufiges Modell entwickelt, nachdem erst durch Überschreiten der ersten Schwelle ein negativer Einfluss auf die kognitive Entwicklung und eine doppelte Halbsprachigkeit ausgeschlossen werden können.

Die Theorien unterscheiden sich stark in Hinsicht auf die Qualität und die Quantität der zugehörigen empirischen Untersuchungen.

3.5 Alter als Faktor im Zweitspracherwerb

Zu Beginn des Kapitels soll an dieser Stelle die Kontroverse um die Hypothese der kritischen Periode behandelt werden. Dabei handelt es sich um die wissenschaftliche Diskussion, ob es eine kritische Periode für den Spracherwerb gibt. Einfacher formuliert könnte man sagen, es handelt sich um die Frage, ob es eine Altersgrenze für ein erfolgreiches Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen gibt. CZINGLAR (2012) beschäftigt sich in ihrer Dissertation ausführlich mit dem Altersfaktor im Zweitspracherwerb und gibt darin einen Überblick über den Forschungsstand, auf den an dieser Stelle für detailliertere Informationen verwiesen werden soll.

Die Diskussion über den Altersfaktor, die besonders von LENNEBERG (1972) geprägt wurde, dreht sich rund um die Lateralisierung⁴ und um die Plastizität des Gehirns (OKSAAR, 2003: 52f.; KLEIN, 1992: 22). Die Meinungen gehen schon in Bezug auf die hirpsychologische Entwicklung weit auseinander. Während LENNEBERG (1972, 190) die linke Hemisphäre als sprachdominant ansieht, was auch bei OKSAAR (2003) zu fin-

⁴ Die Frage danach, welche Teile oder Hemisphären des Gehirns für bestimmte Sprachfunktionen spezialisiert sind.

den ist, wenn sie schreibt, dass „die wichtigsten Sprachfunktionen bei Einsprachigen hauptsächlich in der linken Hemisphäre lokalisiert“ sind (OKSAAR, 2003: S. 53; vgl. auch KLEIN, 1992: 22), schreiben die Wissenschaftlerinnen FRIEDERICI und HAHNE (2000), dass die rechte Hemisphäre gerade während der frühen Periode der Sprachentwicklung von besonderer Bedeutung ist (FRIEDERICI & HAHNE, 2000: 290).

Die Beziehung zwischen dem Alter und dem Erfolg im Zweitspracherwerb wurde viel diskutiert. LENNEBERG (1972), PENFIELD und ROBERTS (1959) wie auch KRASHEN (1973) sind beispielsweise der Meinung, dass das Konzept der kritischen Periode existiert und von großer Bedeutung ist. Gegenstimmen wie zum Beispiel die von HAKUTA (2001) und SINGLETON (2003) heben in ihren Arbeiten hervor, dass die Fähigkeit, Sprachen zu erwerben, nicht an eine kritische Periode gebunden ist (OKSAAR, 2003: 53; BAKER, 2006: 128).

Entstanden ist die Diskussion um die kritische Periode aus der empirischen Beschäftigung mit dem Erstspracherwerb. Die angebliche Schnelligkeit und Mühelosigkeit, mit der die erste(n) Sprachen erworben werden, führte zur Erforschung der damit zusammenhängenden Faktoren. Eine maßgebliche Arbeit dazu ist LENNEBERGS *Biologische Grundlagen der Sprache* (1972). Die Plastizität des Gehirns wurde dabei von den Forscherinnen und Forschern als ausschlaggebender Faktor für den Erfolg des Spracherwerbs festgelegt, die bis zu einem bestimmten Alter besteht – wodurch die Hypothese der kritischen Periode entstand (KLEIN, 1992: 22). LENNEBERG setzt diese kritische Periode, in der ein vollständiger und erfolgreicher Erwerb der Erstsprache möglich ist, im Zeitraum von 2 Jahren bis zur Pubertät an (1972: 220f.). Erst später wurde die Theorie der kritischen Periode auf die Zweitspracherwerbsforschung übertragen und so mit der Frage verbunden, ob es ein optimales Alter bzw. einen besonders günstigen Altersabschnitt für den Zeitspracherwerb gibt (OKSAAR, 2003: 55).

Von Vertretern der Hypothese zur kritischen Periode wird behauptet, dass je niedriger das Alter ist, in dem der Zweitspracherwerb beginnt, der Erwerb müheloser ist und die Kenntnisse später fundierter sind. Die Offenheit, die Kinder besonders im Vorschulalter besitzen, erlaubt es ihnen, Sprachen nebenbei zu erfassen, und nicht bewusst zu lernen (BAKER, 2006: 128). Für den frühen Beginn sprechen auch kulturelle Vorteile, da einer Identitätsbildung aufgrund von monokulturellen ethnischen Sichtweisen vorgebeugt wird. Das könnte die Offenheit anderen Kulturen gegenüber fördern. Es sind besonders drei Merkmale des Frühbeginns, die die Hypothese unterstützen: erstens die spielerische Art und Weise, auf welche Sprachen im Vorschulalter gelernt werden kön-

nen, zweitens die Leichtigkeit, mit der Kinder in Kontakt mit ihrer Umgebung treten, und drittens die (meist) noch nicht vorhandene Angst vor Fehlern oder Abweichungen von der Sprachnorm.

BAKER (2006: 128) fasst die Ergebnisse mehrerer Arbeiten, die sich mit dem Altersfaktor beschäftigen, zusammen. Einige der von ihm erwähnten Punkte sollen nun wiedergegeben werden: Zuerst muss festgehalten werden, dass junge Zweitsprachlerinnen und -lerner im Gegensatz zu älteren weder als generell erfolgreicher noch als weniger effizient bewertet werden können. Es gibt viele Faktoren, die beim Spracherwerb mit hineinspielen, sodass sich Aussagen über den Zusammenhang von Alter und Sprachenlernen als vereinfacht herausstellen. Er hält aber auch fest, dass Kinder, die eine zweite Sprache in jungen Jahren erlernen, dazu neigen, ein höheres Sprachniveau zu erreichen, als jene, die in der Pubertät beginnen. Doch dies, so BAKER, zeigt lediglich typische Ergebnisse und nicht ein mögliches Potenzial. Es sind somit die mit dem Alter zusammenhängenden Lernsituationen und nicht die Fähigkeit zu lernen, die den Erfolg beeinflussen. Auch die Länge der Zeit, der man der Sprache ausgesetzt ist, hat einen großen Einfluss. So zeigt sich, dass ältere Lernerinnen und Lerner in formalen Lernsituationen schneller lernen, als junge Lernerinnen und Lerner. Wird aber eine Sprache von jungen Jahren an bis ins Erwachsenenalter durchgehend gelernt, ist das Erreichen eines hohen Sprachniveaus sehr wahrscheinlich, wenn auch die Lernerfolge in den ersten Jahren weit unter denen von älteren Lernern liegen werden. BAKER erwähnt auch andere Gründe, weswegen frühes Fremdsprachenlernen sinnvoll sein kann. Hierbei nennt er die generelle intellektuelle Stimulation, den Wert eine moderne Sprache zu lernen und die Vorteile, die das Kennenlernen einer anderen Kultur und Sprache nach sich ziehen kann.

Zusammenfassend sollen einige Zitate angeführt werden, die die Diskussion abrunden und die verschiedenen Positionen aufzeigen sollen.

BAKER (2006) zitiert HAKUTA (2001), der schreibt:

The evidence for a critical period for second language acquisition is scanty, especially when analysed in terms of its key assumptions. There is no empirically definable end point, there are no qualitative differences between child and adult learners, and there are large environmental effects on the outcomes. . . . The view of biologically constrained and specialized language acquisition device that is turned off at puberty is not correct. (HAKUTA, 2001: S. 1112 zit. nach BAKER, 2006: 129)

Ähnliches schreiben MARINOVA-TODD et al. (2000):

Age does influence language learning, but primarily because it is associated with social, psychological, educational, and other factors that can affect L2 proficiency, not because of any critical period that limits the possibility of language learning by adults. (MARINOVA-TODD et al., 2000: S. 28)

Oder auch Okaar (2003), die schreibt:

„Die Antwort auf die Frage, ob es ein optimales Alter für den Zweitspracherwerb gibt, lässt sich nach Durchsicht von 254 Veröffentlichungen generell weder mit einem Ja noch einem Nein beantworten.“ (OKSAAR, 2003: S. 56)

Sie kommt dann zu dem Schluss, dass die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Alter und Lernerfolg differenzierter gestellt werden muss, um unterschiedliche Forschungsmethoden und Lebensbedingungen von Kindern und Erwachsenen vergleichbar zu machen.

Allgemein kann von allen Unstimmigkeiten und Diskussionen abgesehen festgestellt werden, dass der Leitsatz „je früher, desto besser“ als sicherste Aussage gelten kann. Auch in dem Fall, dass es keine kritische Periode gibt, sind es doch äußere und biologische Faktoren, die den Erfolg des Spracherwerbs beeinflussen. Zwei oder mehr Sprachen von jungen Jahren an zu lernen kann nur Vorteile mit sich bringen, doch ist es gleichzeitig nie zu spät, eine neue Sprache zu erlernen.

3.6 Fremdsprachenunterricht im Kindergarten: Organisationsmodelle und Methoden

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die unterschiedlichen Organisationsmodelle, Konzepte, Fremdsprachenlehrmethoden sowie kindgerechte Methoden und Sozialformen geben, die im Zuge des frühen Fremdsprachenerwerbs im Kindergarten angewandt werden können. Die vielfältigen Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von kindgemäßem Fremdsprachenunterricht sollen in den folgenden Kapiteln vorgestellt und erläutert werden.

3.6.1 Organisationsmodelle bilingualer Bildung im Kindergarten

Grundsätzlich lassen sich zwei Modelle differenzieren, mit denen Bilingualismus in den Kindergarten implementiert werden kann. Es handelt sich dabei um das Angebots- und das Immersionsmodell. Diese beiden Konzepte sollen im Folgenden beschrieben, und die unterschiedlichen Möglichkeiten der Umsetzung in der Kindergartenpraxis vorgestellt werden.

3.6.1.1 Angebotsmodell

Beim Angebotsmodell wird die Bildung in der Fremdsprache durch gezielte Angebote oder Aktivitäten realisiert. Ziel sind die Sensibilisierung für eine neue Sprache und das Kennenlernen einer anderen Kultur (NAUWERCK, 2005: 84f.). HUPPERTZ (2015: 66f.) unterscheidet hier drei Varianten, die sich hauptsächlich durch die personellen Ressourcen des Kindergartens ergeben.

Die erste Form ist das gruppeninterne Angebotsmodell, bei dem innerhalb der Gruppe, durch die Pädagogin oder den Pädagogen selbst die Fremdsprache angeboten wird. Bei dieser Art der Implementierung von Bilingualismus ist die Häufigkeit und Intensität des Inputs ganz unterschiedlich und bleibt aufgrund der Tatsache, dass die Gruppenpädagogin oder der Gruppenpädagoge die Einheiten selbst gestaltet, offen und flexibel. Manche pädagogische Fachkräfte entscheiden sich dafür, ein tägliches, dafür recht kurzes Angebot in der Fremdsprache anzubieten, andere entscheiden sich für eine einmal die Woche stattfindende längere Aktivität.

Die zweite Variante, das gruppenübergreifene Angebotsmodell, wird ebenfalls durch eine kindergarteninterne Person realisiert. Der große Unterschied dabei ist, dass die fremdsprachliche Kompetenz einer Person für den ganzen Kindergarten genutzt werden kann. Die Pädagogin oder der Pädagoge beschäftigt sich dabei mit einem Teil der Kinder, diese werden häufig nach ihrem Alter in Gruppen eingeteilt.

Bei beiden soeben vorgestellten Varianten kommt dem Sprachwechsel der den Fremdsprachenunterricht leitenden Person eine wichtige Rolle zu, dieser muss für die Kinder logisch nachvollziehbar gestaltet werden. Verfremdungstechniken, wie beispielsweise die Arbeit mit einer Handpuppe, können dabei helfen, den Sprachwechsel für die Kinder anschaulich zu machen.

Beim dritten zu besprechenden Modell handelt es sich um das Außenmodell. Bei dieser Form der Implementierung von Bilingualismus kommt eine externe Fachkraft in den Kindergarten um die Fremdsprache zu unterrichten. Die Vorteile dieses Modells sind, dass einerseits keine Verfremdungstechniken angewandt werden müssen, da die Person automatisch mit der Fremdsprache assoziiert wird und außerdem, dass die Gruppenpädagogin oder der Gruppenpädagoge entlastet wird. Der Nachteil ist, dass die Einheiten zu vorgegeben Zeiten stattfinden müssen und meist auch nur auf wöchentlicher Basis abgehalten werden (MÜLLER, 2006: 171f.; HUPPERTZ 2015: 66f.).

Dieser Organisationsform kann der Fremdsprachenunterricht im Zuge der NÖ Sprachenoffensive zugeordnet werden, der im empirischen Teil dieser Arbeit beschrie-

ben und analysiert werden soll. Sprachlektorinnen besuchen die Kindergärten ein Mal wöchentlich und bieten das spielerische Erlernen der Nachbarsprache in den Gruppen an.

3.6.1.2 Immersionsmodell

Das klassische und auch bekannteste Prinzip der bilingualen Bildung nennt sich Immersionsmodell. Beim Immersionsmodell handelt es sich allgemein um ein *Sprachbad*⁵ in der Fremdsprache, wobei das Bildungsziel darin besteht, eine additive Zweisprachigkeit (vgl. Kapitel 3.4.5) herbeizuführen (NAUWERCK, 2005: 84f.).

Diese Organisationsform ist empirisch relativ gut untersucht, insbesondere das kanadische Immersionsmodell, das bereits seit den 1960er Jahren besteht, ist Objekt vieler Studien und daher gut dokumentiert, unter anderem von WODE (1995). In dem Sammelband *Immersion Fremdsprachenlernen Primarbereich* der von KUBANEK-GERMAN (1996) herausgegeben worden ist, werden noch andere Immersionsprojekte vorgestellt.

Auch bei diesem Modell schlägt HUPPERTZ (2015: 67) eine Differenzierung zwischen zwei Umsetzungsvarianten vor. Das Zweisprachenmodell funktioniert nach dem Prinzip der funktionalen Sprachentrennung *Eine Person – eine Sprache*. Es imitiert damit die Situation von Kindern, die in einer mehrsprachigen Familie aufwachsen. Das heißt, dass in jeder Gruppe zwei pädagogische Fachkräfte sind, wobei eine pädagogische Fachkraft Deutsch und die andere ausschließlich die Fremdsprache benutzt. Um den Effekt zu verstärken, sollte die Kommunikation zwischen den pädagogischen Fachkräften in der Fremdsprache ablaufen. Dadurch entsteht bei den Kindern der Eindruck, dass die Person, die die Fremdsprache spricht, die deutsche Sprache nicht beherrscht, was folglich den Erwerb der Fremdsprache unterstützt, da die Kinder um mit der Person kommunizieren zu können die andere Sprache benutzen müssen.

Die zweite Variante wird Raummodell genannt und kommt aus dem frankophonen Bereich, in dem die Kinder in den *écoles maternelles* keinen festen Raum haben, sondern die Räume wechseln. An diesem Modell orientiert, wird in deutschsprachigen Kindergärten ein Raum eingerichtet, der exklusiv für den Fremdsprachenunterricht benutzt wird. Dieses Verfahren dient besonders der Logik des Sprachwechsels (MÜLLER, 2006: 170f.; HUPPERTZ, 2015: 67).

⁵ abgeleitet vom lateinischen „immersio“ was „Eintauchen“ bedeutet.

3.6.1.3 Faktoren zur Wahl des Organisationsmodells

Drei Faktoren tragen zum Erfolg des bilingualen Bildungsangebots bei und müssen bei der Wahl der im Vorhergehenden vorgestellten Organisationsmodelle berücksichtigt werden. HUPPERTZ (2015: 66) nennt die Zielsetzung und die personellen Ressourcen, MÜLLER (2006: 167) fügt den Zeitfaktor als dritte Variable hinzu. Wichtig ist, dass mit der Wahl des Organisationsmodells auch die Ziele vorbestimmt sind.

Der Angebotsansatz setzt sich die Anbahnung von Mehrsprachigkeit, eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache und der neuen Kultur sowie metasprachliche Kenntnisse zum Ziel. Der zeitliche Aufwand ist geringer als beim Immersionsansatz und variiert zwischen einem täglichen, kurzen Input in der Fremdsprache und einer längeren Einheit, die einmal wöchentlich gehalten wird. Je nachdem, welche Umsetzung für die Praxis gewählt wird, wird eine Person von außen benötigt oder die kindergarteninterne pädagogische Fachkraft durch Weiterbildungen befähigt, die Einheiten selbst zu leiten.

Das Pendant zum Angebotsmodell, der Immersionsansatz, hat eine ausgewogene Zweisprachigkeit, eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache und die Beherrschung metasprachlicher Kompetenzen zum Ziel. Als personelle Voraussetzung gilt eine Person, die die Fremdsprache auf erstsprachlichem Niveau beherrscht und didaktisch-methodische Kenntnisse der bilingualen Bildung im Kindergarten mitbringt. Der zeitliche Aufwand zur Erreichung der Ziele ist sehr hoch, ein tägliches Sprachbad ist erforderlich (MÜLLER, 2006: 169).

Die Unterscheidung zwischen den beiden Ansätzen ist insbesondere dann wichtig, so NAUWERCK (2005), wenn man den Blick auf die damit verbundenen Ziele richtet, denn die Beteiligten dürfen keine falschen Erwartungen an den sprachlichen Fortschritt haben, da sonst die Möglichkeit eines Motivationsverlustes besteht. Da sowohl Qualität als auch Quantität des Inputs den Verlauf des Fremdspracherwerbs beeinflussen, kann ein zeitlich begrenztes Modell, wie es der Angebotsansatz darstellt, nicht den gleichen sprachlichen Effekt nach sich ziehen, wie das tägliche Sprachbad beim Immersionsansatz (NAUWERCK, 2005: 86).

Dennoch kann auch ein geringeres Fremdsprachangebot das Interesse für eine andere Sprache wecken, die Kinder mit dem Klang derselben vertraut machen und einen Einblick in eine andere Kultur geben (NAUWERCK, 2005: 91). NAUWERCK (2005: 91) stellt zusammenfassend fest, dass gerade der Kindergarten ein ideales Umfeld für die

frühe Fremdsprachvermittlung ist, da frei von Lehrplänen – im wahrsten Sinne des Wortes – reichlich Spielraum für bilinguale Erfahrungen vorhanden ist.

3.6.2 Weitere Konzepte für den Fremdsprachenunterricht

CHRIST (2003) präsentiert eine weitere Einteilung der Organisation des Fremdsprachenunterrichts im Vorschul- und Primarbereich, die er klar vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich abgrenzt. Er stellt drei Konzepte vor: Begegnung mit Sprache(n), sprachbezogenes Curriculum sowie Lernen in zwei Sprachen. Wie sich bereits an der Betitelung erkennen lässt, liegt der wesentliche Unterschied in der Zeit, die für die Vermittlung der Fremdsprache zur Verfügung steht. Bevor auf die spezifischen Merkmale eingegangen werden kann, soll zuerst auf die große Gemeinsamkeit aller drei Konzepte verwiesen werden: Bei allen stehen kindliche Formen des Lernens im Mittelpunkt.

Die Unterschiede der drei Konzeptionen sollen nun herausgearbeitet werden. Beim Konzept Begegnung mit Sprache(n) herrscht eine Ausgewogenheit zwischen der sprachbezogenen und der sozialen Komponente. Der Fokus wird auf die Mündlichkeit gesetzt und es soll Aufmerksamkeit geschaffen werden für eine andere Sprache oder andere Sprachen. Damit wird besonders auf das Sprachbewusstsein oder auch die *language awareness* abgezielt. Die Sprache wird ganzheitlich mit allen Sinnen vermittelt und gelernt und das Modell soll als Vorbereitung zu späterem, formbezogenem Sprachenlernen dienen.

Das sprachbezogene Curriculum geht eine Stufe weiter, Sprache wird als Ausdrucksmittel gesehen und auch hier stehen Mündlichkeit und Handlungsorientiertheit im Zentrum. Es soll eine Basis geschaffen werden, die für den Folgeunterricht in der Sekundarstufe I von Nutzen ist. Die Grammatik und Orthographie stehen bei diesem Konzept weiterhin im Hintergrund.

Das Konzept Lernen in zwei Sprachen zeichnet sich dadurch aus, dass das gesamte Curriculum auf das Lernen und den Erwerb der zweiten Sprache ausgelegt ist. Oft kommen Kinder mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund in einer Gruppe zusammen und lernen gemeinsam, sodass sie sich gegenseitig unterstützen können. Man kann von Inhaltsorientiertheit sprechen, alle Inhalte werden in beiden Sprachen gelernt. Ebenfalls wird das Wissen ganzheitlich vermittelt und basiert auf Handlungsorientiertheit und spielerischen Herangehensweisen. Der Input in beiden Sprachen ist groß, so-

dass als allgemeines Ziel die individuelle Mehrsprachigkeit gesetzt wird (CHRIST, 2003: 449 u. 451).

Im Vergleich mit den oben bereits vorgestellten Organisationsmodellen entsprechen die Konzepte Begegnung mit Sprache(n) und sprachbezogenes Curriculum dem Angebotsmodell, und das dritte Konzept des Lernens in zwei Sprachen entspricht dem Gedanken des weiter oben beschriebenen Immersionsmodells.

3.6.3 Fremdsprachenlehrmethoden

In den folgenden Kapiteln werden Methoden vorgestellt, welche im Kindergarten insbesondere für den Spracherwerb und die Sprachförderung eine wichtige Rolle spielen. Es geht dabei im Allgemeinen um ganzheitliche und spielerische Ansätze. Die Sprache wird durch Lieder, Reime, Spiele und Geschichten erlebbar gemacht. Mayer (2013, 70-74) formuliert vier Prinzipien des frühen und kindgerechten Fremdsprachenlernens, die in allen Ansätzen verfolgt werden. An erster Stelle nennt sie das Primat des Hörverstehens, das vor dem aktiven Sprachgebrauch steht. Darunter versteht sie die Aufgabe der Kinder, sich in die fremde Sprache einzuhören und mit den Klängen und Lauten vertraut zu werden. Es ist wichtig den Kindern Zeit für eine stille Phase zu geben, bevor sie zum aktiven Sprechen ermuntert werden. Als nächstes spricht Mayer (2013: 72) vom Primat des Mündlichen. Die mündliche Kommunikation steht im Vordergrund. Den dritten Punkt nennt sie die Sicherung der Aussprache. Dieser hängt mit den beiden zuvor genannten zusammen, da die Aussprache durch das Zuhören und die mündliche Sprachproduktion verinnerlicht wird. Als letztes Prinzip nennt Mayer (2013: 73f.) die Ganzheitlichkeit des Lernens durch bewegtes und bewegendes Lernen. Methoden, die Sprache und Handlung bzw. Bewegung miteinander verbinden, sind der Aneignung der Erstsprache am ähnlichsten und daher auch für den frühen Fremdspracherwerbs sinnvoll (Mayer, 2013: 70-74). Die im Folgenden beschriebenen Methoden streben ein ‚bewegtes Lernen‘ an. Unter 3.6.3.6 soll außerdem die Helen-Doron-Methode vorgestellt werden, die für das Erlernen der englischen Sprache entwickelt wurde.

3.6.3.1 Ko-Konstruktion

Laut RIBMANN (2015: 270f.) entstammt der Begriff der Ko-Konstruktion dem sozialen Konstruktivismus von Piaget, welches ein aktuelles Konzept des Lernens darstellt und die soziale Interaktion in den Mittelpunkt rückt. Lernen, so FTHENAKIS (2009: 8f.), wird im Sozialkonstruktivismus als sozialer Prozess gesehen. Ko-Konstruktion bedeutet da-

bei, dass Lernen in Zusammenarbeit stattfindet, sei es zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem Kind oder unter Kindern. Die Welt verstehen zu lernen heißt für Kinder, sich mit anderen auszutauschen und gemeinsam Bedeutungen auszuhandeln. Wichtig ist beim Ko-Konstruktivismus, wenn man ihn als pädagogischen Ansatz sieht, wie Fthenakis es vorschlägt, dass er vom pädagogischen Fachpersonal bewusst eingesetzt werden kann, um Wissen zu konstruieren. Dabei muss die Erforschung von Bedeutung einen höheren Stellenwert haben, als der Erwerb von Fakten (RIBMANN, 2015: 270f. u. FTHENAKIS, 2009: 8f.).

3.6.3.2 Audiolinguale Methode

Die audiolinguale Methode wird in der Literatur auch als „Army-Method“ bezeichnet. Diesen Namen hat sie, weil Angehörige der US-Armee während des zweiten Weltkriegs möglichst schnell und effektiv Fremdsprachen lernen mussten und diese Methode dabei angewandt wurde. Die Vorläuferin der audiolingualen Methode war die sogenannte direkte Methode, welche das Ziel hatte, Fremdsprachen auf die selbe Art und Weise zu lernen wie die Erstsprache (HENRICI, 2001: 844).

Der Spracherwerb erfolgt bei der audiolingualen Methode durch das Imitieren von Mustersätzen. Diese werden vielmals wiederholt und infolge verinnerlicht. Authentische Sprachmuster bilden den Ausgangspunkt des Lernens. Sie sind dialogisch aufgebaut und werden in Alltagssituationen eingebettet. Die Mündlichkeit, also das Hören und Sprechen, haben Vorrang. Grammatik wird, wenn überhaupt notwendig, induktiv erarbeitet (also von der Beobachtung der Phänomene zur Erstellung der Regel) und kann durch Erklärungen in der Ausgangssprache ergänzt werden. Die Aussprache spielt eine besonders wichtige Rolle und so ist die Vermittlung durch authentische Sprecherinnen und Sprecher vorzuziehen (HENRICI, 2001: 844 f.).

Das Ziel der Methode ist ein kommunikatives, also die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache mit Sprecherinnen und Sprechern dieser Sprache verständigen zu können. Als sprachwissenschaftliche Grundlage gilt der Strukturalismus, insbesondere die auf BLOOMFIELD (1914 und 1933), LADO (1973) und FRIES (1945) zurückgehenden Theorien dazu. Die behavioristische Erstspracherwerbtheorie und die Kontrastivhypothese bilden also den spracherwerbtheoretischen Hintergrund (HENRICI, 2001: 844f.; NEUNER & HUNFELD, 1993: 58). Im Kindergarten eignet sich diese Methode besonders, um die Alltagssprache (sich vorstellen, sich begrüßen, nach dem Befinden fragen, sich bedanken) zu lernen.

3.6.3.3 Kommunikative Methode

Die kommunikative Methode gewann ab den siebziger Jahren im Zuge der sogenannten „kommunikativen Wende“ an Bedeutung. Die kommunikative Kompetenz wird hierbei als oberstes Lernziel festgelegt. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lernenden in unterschiedlichsten Lebenssituationen sprachlich angemessen handeln können. Ein möglichst authentischer Sprachgebrauch wird für den Fremdsprachenunterricht empfohlen und die Mündlichkeit steht auch in diesem Ansatz über der Schriftlichkeit. Frontale Unterrichtsformen entsprechen nicht den Zielen der Methode, stattdessen sollen den Diskurs fördernde Unterrichtsformen wie beispielsweise Gruppenunterricht, Rollenspiele und Simulationen gewählt werden. Behavioristische und kognitivistische Konzepte können der Methode zu Grunde gelegt werden (HENRICI, 2001: 847). Im Kindergarten findet sie wieder in Alltagssituationen Anwendung, wenn es um das aktuelle Geschehen im Kindergarten geht, auf das angemessen reagiert werden soll oder in der Aufführung von Theaterstücken und Dialogen.

3.6.3.4 Narrative Methode

Die narrative Methode wird auch als „Storytelling“ bezeichnet. Die Lehrperson wird zur Geschichtenerzählerin oder zum Geschichtenerzähler und kann so durch Metaphern implizites Wissen wie beispielsweise kulturelle Traditionen weitergeben. Durch diese Methode kann man sich im Fremdsprachenunterricht von der sonst vorwiegenden alltäglichen Kommunikation entfernen und es können neue Wörter und Phrasen eingeführt werden, oder bekannte wiederholt werden. Geschichten motivieren zum Fremdspracherwerb und regen die Fantasie an, besonders erfolgreich ist die Methode, wenn die Kinder in die Geschichte mit eingebunden werden. Die Methode unterstützt insbesondere das Hörverstehen, genauer gesagt das globale Hörverstehen, da die Kinder die Kohärenz der Geschichte verstehen sollen. Storytelling zielt nicht darauf ab, dass die Kinder jedes Wort der Geschichte verstehen. Die gesamte Handlung der Geschichte soll verstanden werden. Es ist dabei der Erzählerin oder dem Erzähler überlassen, ob Geschichten erfunden und frei erzählt werden oder Kinderliteratur herangezogen wird. Wichtig ist lediglich, dass die Sprache an das Vorwissen und die Erfahrungswelt der Kinder angepasst wird. Zur Unterstützung des globalen Verständnisses im Besonderen bei der Arbeit mit Kindern im Vorschulalter können Mimik, Gestik und Stimmmodulation sowie Wiederholungen von bestimmten Textpassagen in der Geschichte herangezogen

werden. Auch Bilder, die parallel zur Geschichte gezeigt werden, unterstützen das Verstehen. Die Kinder sind auf solche Hilfsmittel angewiesen, sie spielen daher eine entscheidende Rolle beim Erzählen von Geschichten. Das Verstehen lässt sich über die Aufmerksamkeit der Kinder, ihre Reaktion und die Fähigkeit, die Geschichte nachzuerzählen oder nachzuspielen, überprüfen und versichern. Auch die Verwendung der deutschen Sprache kann als Lernstrategie und Verstehhilfe angewandt werden. Gegenstände wie Handpuppen, Stofftiere sowie wichtige Gegenstände aus der Geschichte und Bilder zählen zu den visuellen Hilfsmitteln. Diese unterstützen den Verstehensprozess durch die Möglichkeit der sinnlichen Wahrnehmung. Das Erzählen oder Vorlesen einer Geschichte kann durch unterschiedliche Aktivitäten wie Übungen, Lieder, Spiele etc. vorbereitet, unterstützt oder nachbereitet werden. So können beispielsweise Vokabel und Schlüsselwörter vor dem Erzählen spielerisch erarbeitet werden. Während des Erzählens können die Kinder dazu aufgefordert werden, die Geschichte weiterzuerzählen oder auch dadurch in das Erzählen miteinbezogen werden, dass sie wiederkehrende Wörter oder Phrasen mitsprechen. Besonders gut zur Nachbearbeitung einer Geschichte eignet sich das richtige Anordnen von Bildern, das Nacherzählen durch die Kinder oder das gemeinsame Nachspielen der Geschichte. Im Kindergarten kann diese Methode insbesondere bei der Präsentation kultureller Besonderheiten angewandt werden (KUBANEK-GERMAN, 2003: 79f. und WEBER, 2004: 18-24).

3.6.3.5 Total Physical Response

Total Physical Response (TPR) ist eine Unterrichtsmethode, die in den sechziger Jahren von James Asher entwickelt wurde. Die wesentlichen Bestandteile der Methode sind die Formulierung von Aufforderungen durch die Lehrperson, die durch sinnvolle Bewegungen unterstützt werden. Die Kinder hören die Aufforderung und sehen die Bewegung, dadurch ziehen sie ihre Schlüsse über die Bedeutung der Aussage. Für die Kinder sind direkte Erfolgserlebnisse möglich, was die Freude am Fremdsprachenunterricht stärkt (Mayer, 2013: 76f.). Mayer (2013: 77f.) bezeichnet die Methode als stressfreie Form der Sprachaneignung, die aber beiden Seiten – sowohl den Kindern, als auch den Pädagoginnen – große Konzentration abverlangt. HENRICI (2001: 849) zählt sie zu den innovativ-alternativen Methoden, denen er die Merkmale Ganzheitlichkeit, Schaffung eines vertrauensvollen Lernklimas und Einbeziehung non-verbaler Elemente zuschreibt. TPR verbindet Sprachvermittlung mit Bewegung. Die Lernerinnen und Lerner sollen

mit ihrem ganzen Körper auf Anweisungen der Lehrperson reagieren, wodurch das Hörverstehen gefördert wird. Insbesondere im frühen Fremdsprachenunterricht wird die Methode gerne angewendet, da den Kindern dadurch eine stille Phase genehmigt wird. Die Kinder können ohne zu sprechen aktiv am Unterricht teilnehmen. Die Methode basiert auf behavioristischen Spracherwerbsmodellen und orientiert sich am Erwerb der Erstsprache. Besonders gut lässt sich die Methode im Kindergarten bei Spielanweisungen, Geschichten und Liedern einsetzen (Landesinstitut für Schule NRW, aufgerufen unter: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/> [15.12.2015]).

3.6.3.6 Helen-Doron-Methode

Die Helen-Doron-Methode ist eine weltweit erfolgreich angebotene Methode, die die englische Sprache vermittelt. Das Angebot richtet sich an Kinder ab einem Alter von drei Monaten. Es werden einerseits in den eigens dafür eingerichteten Lernzentren Kurse angeboten, andererseits gibt es auch ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Kurse an Orten anbieten, an denen kein Lernzentrum vorhanden ist. Die Methode soll nach eigenen Angaben den Erstspracherwerb imitieren und deshalb besonders gut zum Lernen der englischen Sprache geeignet sein.

Das Konzept sieht vor, dass die Kinder eine Stunde wöchentlich im Lernzentrum verbringen. In dieser Zeit wiederholen und festigen sie das während der Woche angeeignete Wissen mit den eigens dafür ausgebildeten Englischtrainerinnen und Englischtrainern. In der Zeit zwischen den Einheiten ist es Aufgabe der Eltern, den Kindern zwei Mal täglich 15-25 Minuten die erhaltenen Audioaufnahmen vorzuspielen. Dabei ist es nicht notwendig, dass die Kinder aktiv zuhören, viel mehr sollen sie das Englische im Hintergrund hören und sich somit an den Klang und den Rhythmus der Sprache gewöhnen. Das wiederholte Hören und die Arbeit in den Gruppen ermöglichen einen natürlichen Spracherwerb, der dem Immersionsmodell entspricht, welches in Kapitel 3.6.1.2 ausführlich beschrieben wurde (Doron (o.J.): <http://helendoron.at/eltern-faq/>).

Für den Kindergarten wäre die Helen-Doron-Methode ebenfalls anwendbar, würde jedoch die Mitarbeit der Eltern erfordern, da das tägliche Hören der CDs oder MP3s zur Erreichung der Ziele notwendig ist. Das Ziel der Methode ist Bilingualismus, darin unterscheidet sie sich maßgeblich von dem in dieser Arbeit untersuchten Fremd-

sprachenerwerb im Kindergarten, der den Kindern die Sprache näher bringen möchte und ihr Interesse daran wecken soll.

3.6.4 Methoden und Sozialformen

Für den Fremdsprachenunterricht im Kindergarten gibt es keine eigens entwickelten Methoden. Man greift daher auf für das Alter angemessene, bereits bestehende Methoden zurück. GÜNTHER und GÜNTHER (2005) widmen diesem Thema ein Kapitel in ihrem Buch, das als Grundlage für die folgenden Ausführungen herangezogen wird. Ich möchte nun zuerst auf die Rhythmisierung der Einheiten, im Anschluss auf einige Sozialformen und zuletzt auf kindgerechte Materialien und Angebote eingehen.

3.6.4.1 Rhythmisierung

Die Rhythmisierung der Lerneinheiten spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen des Fremdsprachenerwerbs. Die Stunden sollen stets abwechslungsreich gestaltet sein, der Grundstein einer erfolgreichen Einheit ist jedoch neben der Planung auch die Kompetenz und die Motivation der Pädagogin oder des Pädagogen. GÜNTHER und GÜNTHER (2005: 75) benennen 5 Phasen, die bei jeder Stunde beachtet und durchdacht werden sollen.

1. Vorbereitungsphase: Hier soll sich die Pädagogin oder der Pädagoge Informationen zum Thema beschaffen, Materialien vorbereiten und eine geeignete Form für die Umsetzung wählen.
2. Einstiegsphase: In diesem Schritt sollen Impulse gesetzt werden. Durch die Wahl eines bedeutsamen Themas soll das Interesse und die Motivation gefördert werden, die Zielvorgaben sollen festgelegt und kommuniziert sowie Handlungsergebnisse angegeben werden.
3. Verständigungsphase: In einem ko-konstruktiven Prozess bespricht die Pädagogin oder der Pädagoge gemeinsam mit den Kindern den Weg zum Ziel. In dieser Phase findet auch ein Aushandlungsprozess über das Handlungsprodukt statt.
4. Erarbeitungsphase: Die Kinder erarbeiten das Handlungsprodukt, dabei können verschiedene Sozialformen wie Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit gewählt werden.
5. Auswertungsphase: Diese letzte Phase dient zur Vorstellung der Ergebnisse. Der Weg zum Ziel wird erläutert und in einem Kreisgespräch können Probleme, Schwierigkeiten oder Erfolge besprochen werden.

Da es für Kinder noch nicht möglich ist, diese Phasierung bewusst anzuwenden, ist es umso bedeutender, dass die einzelnen Phasen durch die Pädagogin oder den Pädagogen gründlich beleuchtet werden. Dadurch wird eine systematische und kindgerechte Vermittlung des Inhalts gesichert. (GÜNTHER & GÜNTHER, 2005: 75f.)

3.6.4.2 Sozialformen

GÜNTHER und GÜNTHER (2005) nennen folgende Sozial- und Lernformen, die sich ihrer Ansicht nach besonders für das frühe Fremdsprachenlernen eignen: Rituale, Kreisgespräche, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

Rituale sind sich wiederholende Handlungen, die durch einen typischen Ablauf gekennzeichnet sind. Rituale fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl und sind auch deshalb bei Kindern besonders beliebt, weil sie Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit symbolisieren. Rituale bieten sich im frühen Fremdsprachenunterricht vor allem bei Begrüßungen und Verabschiedungen an. Beispielsweise kann zu Beginn und am Ende der Stunde ein Sitzkreis gebildet werden, in dem die Kinder begrüßt bzw. verabschiedet werden. Diese Form der Ritualisierung bietet sich auch bei Geburtstagen an. Dabei können Geburtstagslieder in der Fremdsprache gesungen werden. Kreisgespräche haben gegenüber Gruppen- und Partnerarbeiten den Vorteil, dass sie alle Kinder zusammenbringen. Als Nebeneffekt werden dabei auch allgemeine Gesprächsregeln geübt. Partner- und Gruppenarbeiten werden bevorzugt, wenn die Kinder miteinander interagieren sollen (GÜNTHER & GÜNTHER, 2005: 79f.)

3.6.4.3 Materialien und Angebote

Wichtig ist, so betonen GÜNTHER und GÜNTHER (2005: S. 80), dass das Fremdsprachenlernen immer „im Kontext von kindlichen und natürlichen Spiel- und Lernsituationen“ stattfindet. Stets sollen Ganzheitlichkeit, Handlungsorientiertheit und die Lebenswelt der Kinder berücksichtigt und mitgedacht werden. Reime und Verse, insbesondere Abzählverse, eignen sich, um Sprachgefühl in der Fremdsprache zu entwickeln. Die kurzen Sätze und Reime prägen sich Kinder schnell ein, sie sind außerdem ein gutes Vorbild für Intonation und Aussprache. Besonders Reime und Verse, die in verschiedener Geschwindigkeit, unterschiedlicher Lautstärke, mit Bewegungen kombiniert und gesungen werden können, bieten sich an, da sie viele Möglichkeiten der Anwendung eröffnen (GÜNTHER und GÜNTHER, 2005: 80f.). Lieder und Bewegungen bieten sich ebenfalls für das frühe Fremdsprachenlernen an. Die Ganzheitlichkeit kann durch passende Bewegungen zum Gesang erreicht werden. Die Kinder können so mit mehre-

ren ihrer Sinne die Bedeutung von Wörtern und Begriffen erfahren (GÜNTHER & GÜNTHER, 2005: 81). Bilder- und Kinderbücher sind für den frühen Fremdspracherwerb einerseits wegen ihrer Vielfältigkeit, andererseits auch aufgrund ihrer Authentizität besonders praktikabel. Beim Vorlesen und Betrachten von Büchern lernen die Kinder die Kultur des Landes kennen, dessen Sprache sie lernen, außerdem wird das Verstehen durch Bilder unterstützt und erleichtert. Bei der Wahl der Bücher ist die Anpasstheit an die Sprachkenntnisse der Kinder zu beachten. Sowohl die Klarheit der Bilder ist zu berücksichtigen, als auch auf die Lebenswelt der Kinder abgestimmte Themen und Inhalte (GÜNTHER & GÜNTHER, 2005. 82).

4 Sprachenpolitische Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung im vorschulischen Bereich

Innerhalb dieses Kapitels werden sprachenpolitische Maßnahmen auf drei Ebenen beschrieben. Zuerst sollen europäische, dann bundesweite und zuletzt Maßnahmen auf Länderebene beschrieben werden. Die NÖ Sprachenoffensive als Förderinstrument der Nachbarsprachen wird in einem separaten Kapitel behandelt, da sie den Rahmen für die im empirischen Teil durchgeführte teilnehmende Beobachtung darstellt, und so einer genaueren Beschreibung bedarf.

4.1 Europäische Maßnahmen

2001 war das *Europäische Jahr der Sprachen*, dieses sollte Bewusstsein für die europäische Sprachenvielfalt schaffen und öffentliche Aufmerksamkeit auf das Lernen von Sprachen lenken. In Folge dessen wurde ein bereits 1995 im *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (Europäische Kommission, 1995: 72) formuliertes Ziel – zwei Gemeinschaftssprachen neben der Erstsprache zu beherrschen – als *Barcelona-Ziel L1+2* erneut formuliert (Europäischer Rat, 2002: 19). Im Aktionsplan 2004-2006 (Europäische Kommission, 2003: 7) wird besonders auf die frühe Implementierung von Fremdsprachen hingewiesen. Bereits im Kindergarten und in der Grundschule soll Kindern das Lernen von anderen Sprachen ermöglicht werden, da dies eine Vielzahl an Vorteilen nach sich zieht, die im genannten Text dargestellt werden.

Auch DE CILLIA (2010) schreibt in seinem Aufsatz, dass „Gesellschaften und Staaten immer mehrsprachig sind“ (DE CILLIA, 2010: S. 245), sodass die Ziele der Europäischen Kommission als wünschenswerte Entwicklungen angesehen werden können.

Mehrsprachige Menschen stellen heutzutage keine Minderheit mehr da, sondern sind die Regel (DE CILLIA, 2010: 245). Wenn durch frühes Fremdsprachenlernen neue Kulturen entdeckt werden, können Barrieren abgebaut werden, bevor sie entstehen, und der interkulturelle Austausch kann gefördert werden. Die in der EU vorherrschende Mehrsprachigkeit soll als Chance angesehen werden, die später im Berufsleben auch zu wirtschaftlichen Vorteilen führen kann (Europäische Kommission, 2008: 5f.).

4.2 Bundesweite Maßnahmen

Der Handlungsbedarf Österreichs auf bundesweiter Ebene in Bezug auf sprachpolitische Maßnahmen und Sprachförderungs- sowie Sprachbildungsinitiativen wurde einerseits durch die im Jahr 2000 und 2003 veröffentlichten PISA-Ergebnisse, die für Österreich keine positiven Resultate enthielten, in Bewegung gesetzt. Andererseits waren es, wie BUTTARONI (2013) schreibt, (inter-)nationale Organisationen und Institutionen wie die Europäische Kommission und die OECD, die durch Empfehlungen und kritische Studien Vorschläge zu einer Weiterentwicklung des Sprachangebots im Elementarbereich äußerten (BUTTARONI, 2013: 95f). In den folgenden Kapiteln sollen ausgewählte bundesweite Maßnahmen beschrieben werden. Für eine ausführliche und kritische Betrachtung, die im Rahmen dieser Arbeit nicht gegeben werden kann, möchte ich auf zwei Beiträge aus dem Buch *Sprachenpolitik in Österreich – Bestandsaufnahme 2011* verweisen. SUSANNA BUTTARONI (2013) setzt sich in Ihrem Beitrag, der den Titel *Frühe Mehrsprachigkeit in der Elementarbildung* trägt, kritisch mit den verschiedenen Maßnahmen auseinander und RUDOLF DE CILLIA und MICHAELA HALLER (2013) bieten in *Englisch und...? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich* einerseits einen sehr guten Überblick über die Rahmenbedingungen in Österreich wie auch eine Zusammenfassung der Veränderungen der letzten Jahre im Bereich der Elementarbildung.

4.2.1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG

Die Ende 2008 zwischen dem Bund und den Ländern getroffene *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans* (BGBl II Nr. 478/2008) gilt laut DE CILLIA und KRUMM als wichtigste Grundlage in Bezug auf die Verpflichtung zur frühen sprachlichen Förderung im

Kindergarten und die Kompetenzverteilung zwischen dem Bund und den Ländern (DE CILLIA & KRUMM, 2009: 76).

Die Erarbeitung eines neuen, bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes war eines der Hauptziele der Vereinbarung. Des Weiteren sollten einheitliche Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen ausgearbeitet und geeignete Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickelt werden. Auch zur Aus- bzw. Weiterbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung verpflichtete sich der Bund in dieser Vereinbarung (Art. 3 BGBl II Nr. 478/2008).

Mit der erst im August 2015 um weitere drei Jahre verlängerten *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen für die Kindergartenjahre 2015/16 bis 2017/18* (BGBl II Nr. 478/2008) soll die sprachliche Förderung drei- bis sechsjähriger Kinder, „die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, insbesondere jene mit anderer Erstsprache als Deutsch“ (Art. 1 BGBl II Nr. 234/2015) sichergestellt werden, sodass die Kinder bei Eintritt in die Schule über genügend Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch verfügen, um dem Unterricht folgen zu können. Eine inhaltliche Änderung gegenüber der letzten Version der Vereinbarung aus dem Jahr 2012 (BGBl II Nr. 258/2012) besagt, dass die Zuschüsse von jährlich maximal 5 Millionen zu jährlich maximal 20 Millionen Euro angehoben und anteilmäßig auf die Länder aufgeteilt werden. Des Weiteren wurde beschlossen, dass die zur Verfügung gestellten Mittel nicht nur für die Förderung der deutschen Sprache, sondern auch zur Förderung des gesamten Entwicklungsstands verwendet werden dürfen (Art.4 (2) BGBl II Nr. 234/2015).

Zur Sicherstellung der körperlichen, seelischen, geistigen, sittlichen und sozialen Entwicklung wurde Mitte 2009 mit der *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägigen kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* (BGBl II Nr. 2009/99) der im letzten Jahr vor Schulpflicht verpflichtende, halbtägige und kostenlose Kindergartenbesuch beschlossen. Einzelne Bundesländer haben von dieser Vereinbarung abweichende, die Familien noch weiter finanziell entlastende Modelle entwickelt. Dennoch wurde durch diese Vereinbarung sichergestellt, dass bundesweit das letzte Kindergartenjahr vor Schuleintritt kostenlos ist.

Gemeinsam garantieren die Einführung des kostenlosen Kindergartenjahres und die Vereinbarung über die frühe sprachliche Förderung, dass bei allen Kindern, wie in

Art. 3 (4) BGBl II Nr. 2008/478 festgelegt, eine Sprachstandsfeststellung im Rahmen des Kindergartenbesuches zwar nicht mindestens 15 Monate, aber immerhin 11-12 Monate vor Beginn der Schulpflicht erfolgen kann.

Vor der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres mussten Kinder, die keine institutionelle Bildungs- und Betreuungseinrichtung besuchten, zu einem Schnuppertag eingeladen werden, an dem eine verkürzte Sprachstandsfeststellung mit dem Sprachstandsfeststellungsbogen (SSFB) durchgeführt wurde. Seit der Neuregelung besteht die Möglichkeit, dass die pädagogische Betreuungsperson den Sprachstand bei allen Kindern während des Kindergartenalltags feststellt (BIFIE-Report 5/2010, <https://www.bifie.at/buch/1220/3/3>, 8.9.2015).

4.2.2 Instrumente zur Sprachstandsfeststellung

Die Instrumente zur Sprachstandsfeststellung, die den Ländern vom Bund zur Verfügung gestellt werden, wurden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) entwickelt. Es gibt zwei Beobachtungsbögen, die vom Bund zur Verfügung gestellt werden und zur Sprachstandsfeststellung im Kindergarten herangezogen werden können. Jedoch sind die Länder nicht verpflichtet diese Instrumente zu benutzen, denn es können auch vergleichbare, auf sprachwissenschaftlicher und kindergarten-pädagogischer Basis festgelegte Instrumentarien, die eine eindeutige Aussage über den Förderbedarf liefern, verwendet werden (Artikel 2, Pt. 7 BGBl II Nr. 234/2015). Die Beobachtungsbögen sollen ein breites Spektrum an Aufgaben erfüllen: sie sollen den Sprachstand erheben, den Entwicklungsstand erfassen und helfen, notwendige Fördermaßnahmen festzustellen und frühzeitig einzuleiten.

Der erste den Ländern zur Verfügung gestellte Beobachtungsbogen ist der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz (BESK). Dieser 2011 in Version 2.0 publizierte Beobachtungsbogen kommt bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache zum Einsatz. Der Bogen wurde so konzipiert, dass seine Durchführung in den Kindergartenalltag integriert werden kann, das heißt, es bedarf nicht unbedingt der Herstellung einer gesonderten Beobachtungssituation. Die Ergebnisse der Beobachtung werden ausgewertet und ein Summenwert wird errechnet, der über die Förderbedürftigkeit des Kindes entscheidet.

Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wurde der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch

von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) entwickelt, dieser liegt ebenfalls seit 2011 in einer aktualisierten Version vor (BESK-DaZ 2.0). Der Aufbau der beiden Beobachtungsbögen ist aufeinander abgestimmt und soll die sprachlichen Kompetenzen beobachtbar machen, die in der Schule benötigt werden, um dem Unterricht folgen zu können. Mit dem BESK-DaZ kann ein nach Lerndauer differenziertes Bild des Sprachstands erlangt werden, während der BESK nach Altersgruppen differenziert (<http://www.sprich-mit-mir.at/pages/eltern/sprachstandsfeststellung/instrumente/>, 8.9.2015).

Ein dritter Beobachtungsbogen, der SSFB, ebenfalls vom Bund zur Verfügung gestellt, wurde für die Sprachstandsfeststellung bei Kindern konzipiert, die keine institutionelle Bildungs- und Betreuungseinrichtung besuchten (Ausnahmen zur Besuchspflicht sind in Art. 4 (2) BGGI II Nr. 2009/99 geregelt). Dieser Beobachtungsbogen wurde im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages, zu dem jedes nicht-institutionell betreute Kind in den Kindergarten eingeladen wurde, ausgefüllt. Der Nachteil des SSFB war, dass er nur eine Momentaufnahme darstellt, im Gegensatz zum BESK, bei dem über einen Zeitraum von mehreren Wochen hinweg beobachtet werden kann. Seit der Einführung des Gratis-Kindergartenjahres im Jahr 2009 kommt der SSFB in der Praxis nicht mehr zum Einsatz.

4.2.3 Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen

Wie im BGGI II Nr. 478/2008 angekündigt wurde mit dem Bildungsrahmenplan ein bundesweiter vorschulischer Bildungsplan geschaffen. Dieser wurde im Auftrag des BM:UKK vom CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT im August 2009 fertiggestellt und soll die Pädagoginnen und Pädagogen bei der Umsetzung des elementaren Bildungsauftrags unterstützen. Er gibt den pädagogischen Fachkräften einen inhaltlichen Rahmen zur Bildung im Elementarbereich. Das erste Kapitel des Bildungsrahmenplans (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009b) hat eine einleitende Funktion inne und beschreibt das Bild vom Kind und die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Prinzipien, die hinter Bildungsprozessen im elementaren Bereich stehen. Das zweite Kapitel dient der Klärung der beiden Begriffe *Bildung* und *Kompetenz* und liefert außerdem eine Beschreibung zu den Rahmenbedingungen, die für Bildungsprozesse notwendig sind. Das dritte Kapitel stellt den Kern des Bildungsrahmenplans dar und behandelt die sechs Bildungsbereiche Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache

und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Übergängen, die das Kind durchleben wird. Zuerst wird die Transition von der Familie in die erste pädagogische Bildungseinrichtung beschrieben, dann der Übergang von der Krippe in den Kindergarten und zuletzt wird der Übertritt vom Kindergarten in die Schule behandelt. Das abschließende Kapitel beschreibt bildungsfördernde pädagogischen Qualitäten.

Der Bildungsrahmenplan wurde bewusst offen angelegt, um Platz für bundesländerspezifische Anteile und Weiterentwicklung zu lassen, sodass er nur die Basis der elementaren Bildung liefert (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009b: 1).

4.2.4 Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen

Die Wichtigkeit der Sprachförderung wird durch den eigens dafür, noch vor dem gerade beschriebenen BildungsRahmenPlan fertiggestellten *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009a) verdeutlicht. Darin wird auf verschiedene Teilaspekte der sprachlichen Bildung eingegangen. Ziel ist auch hier nicht, einen universell anwendbaren und normierten Lehrplan für die Sprachentwicklung bereitzustellen, sondern eine „Grundlage für die Begleitung, Anregung und Dokumentation der individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse“ (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009a: 7) der Kinder zu bieten.

Die sechs Aspekte, auf die im Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung eingegangen werden, werden im einführenden Kapitel des Dokuments je kurz erläutert (vgl. CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009a: S. 7f.). Folgende werden dabei genannt:

1. Unterstützung des Spracherwerbs
2. Zwei- und Mehrsprachigkeit
3. Kommunikation und Gesprächskultur
4. Buchkultur – Literacy – digitale Medien
5. Sprachförderung durch Philosophieren
6. Transition und Sprachförderung

Besonders positiv hervorzuheben ist hierbei, dass die Wertschätzung der Erstsprache in diesem Dokument als eine für den Spracherwerb essentielle Voraussetzung genannt wird. Diese Annahme findet sich auch in der Interdependenzhypothese von CUMMINS (1979) wieder (vgl. Kaptiel 3.4.5 in dieser Arbeit). Innerhalb des Bildungsplan-Anteils wird außerdem mehrmals auf die Wertschätzung

anderer Sprachen und Kulturen hingewiesen (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2009a: 25 u. 39).

4.3 Maßnahmen in Niederösterreich

Im folgenden Kapitel sollen zwei Dokumente besprochen werden. Insbesondere soll auf ihre Stellung zur Mehrsprachigkeit im Kindergarten hingewiesen werden. Einerseits handelt es sich dabei um den *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich*, andererseits um die *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren*, die beide als Erweiterungen des 2009 veröffentlichten *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmesPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* einzuordnen sind.

Im Anschluss soll das Kindergartenportfolio vorgestellt werden, welches seit 2012 in allen NÖ Landeskindergärten eingesetzt wird und das als Instrument der Sprachförderung angesehen werden kann, da durch die Portfolioarbeit Lernprozesse sichtbar gemacht und Fortschritte dokumentiert werden können. Der *Entwicklungsbogen für Kinder von 0-6 Jahre* und der diesen ergänzende *Entwicklungsbogen für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache für Kindergärten in Niederösterreich* soll ebenfalls vorgestellt werden. Diese werden in niederösterreichischen Kindergärten statt der vom Bund zur Verfügung gestellten Beobachtungsbögen (BESK 2.0 bzw. BESK-DaZ 2.0) unter anderem auch zur Dokumentation der sprachlichen Fortschritte verwendet.

Zuletzt soll eine Initiative des Landes Niederösterreich beschrieben werden, im Zuge derer interkulturelle Mitarbeiterinnen und interkulturelle Mitarbeiter in die NÖ Landeskindergärten geschickt werden, um speziell Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in diesen zu fördern. Eine weitere Initiative zur Sprachförderung stellt die NÖ Sprachenoffensive dar. Diese soll separat in Kapitel 4.4 beschrieben werden, da sich der empirische Teil dieser Arbeit mit diesem Projekt beschäftigt und eine ausführlichere Beschreibung notwendig ist.

4.3.1 Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich

Bei dem *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich*, der den bundeslandspezifischen zweiten Abschnitt des BildungsRahmenPlans darstellt, handelt es sich um einen methodisch-didaktischen Teil, der neben den vertiefend behandelten Bildungsbereichen auch Impulse für die methodisch-didaktische Umsetzung im Kindergartenalltag bereitstellt (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2010: III).

Dieser Bildungsplan gleicht somit keinem Lehrplan, wie man ihn aus dem schulischen Kontext kennt, sondern bietet, wie im Vorwort von Frau Schwarz allgemein beschrieben, Orientierung und Grundlage zur kindlichen Entwicklung. Er soll die Pädagoginnen und Pädagogen bei ihrer täglichen Arbeit mit den Kindern unterstützen und Anregungen für Planungen geben. Auch zur Transparenz der Bildungsarbeit im elementarpädagogischen Bereich soll er einen Beitrag leisten (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2010: II). Ich möchte im Folgenden besonders den dritten Abschnitt näher betrachten, der den Bildungsbereich Sprache und Kommunikation behandelt, da dieser für die vorliegende Arbeit von größter Relevanz ist.

Die in den Kindergärten oft alltägliche Mehrsprachigkeit wird in diesem Kapitel besonders betont, es wird mehrmals auf die Bedeutung der Erst- und Zweitsprache für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen hingewiesen. Auch auf den Ansatz CUMMINS (vgl. Kapitel 3.4.5) wird Bezug genommen, wenn darauf hingewiesen wird, dass die „Erfahrungen und Kompetenzen aus dem Erstspracherwerb [...] den Erwerb jeder weiteren Sprache [erleichtern].“ (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2010: 18). Bei den pädagogischen Impulsen wird vorgeschlagen, sprachliche Rituale einzuführen. Hierbei wird beispielsweise die Verwendung von Sprüchen in unterschiedlichen Sprachen genannt, des Weiteren wird der Impuls dazu gegeben, die Erstsprachen der Kinder aufzugreifen. In den exemplarischen Bildungsangeboten wird das Sammeln von Wörtern, unter anderem in verschiedener Sprachen und Schriften, aufgezählt (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2010: 22). Für eine sprachlich fördernde Lernumgebung wird einerseits vorgeschlagen, Bücher über verschiedene Länder und Kulturen in der Gruppe zu haben, andererseits aber auch Kinderliteratur in Sprachen, die in der Gruppe vertreten sind, in Sprachen der Nachbarländer, in Englisch und auch anderen Fremdsprachen, anzubieten (CHARLOTTE BÜHLER INSTITUT, 2010: 23).

4.3.2 Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren

Dieser Teil besteht als dritter Teil zusätzlich zum oben vorgestellten Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich und wurde speziell für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter verfasst. Er teilt sich in die Bereiche *Entwicklungspsychologische Aspekte im letzten Kindergartenjahr* und *Pädagogische und methodische Aspekte im letzten Kindergartenjahr*. In beiden Teilen gibt es einen auf die Sprache bezogenen Abschnitt, der nun beschrieben werden soll, wobei ein besonderer Fokus auf die Stel-

lung der Mehrsprachigkeit gelegt wird, da dieser in den beiden Abschnitten jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Im ersten Teil zu den entwicklungspsychologischen Aspekten wird der Mehrsprachigkeit ein eigener Absatz gewidmet, der die Erstsprache als emotionalen und identitätsstiftenden Faktor beschreibt. Wieder wird, wie auch im Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich, auf die Wichtigkeit der Erstsprache speziell in Bezug auf den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache hingewiesen. Besonders hervorzuheben ist, dass Mehrsprachigkeit an dieser Stelle nicht nur als für die Entwicklung des Kindes vorteilhaft beschrieben wird, sondern auch ein positiver Einfluss auf die intellektuellen Fähigkeiten angenommen wird (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2010: 5).

Im zweiten Abschnitt, der sich mit den pädagogischen und methodischen Aspekten auseinandersetzt, wird zuerst darauf hingewiesen, dass Kommunikation nicht nur auf sprachlicher Ebene stattfindet, sondern auch auf emotionaler, sozialer und körperlicher Ebene, und dass Sprachbarrieren durch nonverbale Kommunikation bewältigt und aufgehoben werden können. Unter der Überschrift *Mehrsprachigkeit* findet sich hier zu allererst die Feststellung, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa zur gesellschaftlichen Wirklichkeit gehören. Es wird darauf hingewiesen, dass interkulturelle Kompetenzen möglichst früh aufgebaut werden sollen. Weiters folgt ein Absatz, der für die Wichtigkeit der Familien- und Erstsprachen der Kinder plädiert und deren Bedeutung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb hervorhebt. Es wird gefordert, Mehrsprachigkeit vermehrt in den Kindergartenalltag einzubeziehen, wobei die Eltern als erste und wichtigste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Pädagogin oder den Pädagogen gelten. Mehrsprachigkeit anzuerkennen, sie sichtbar, lesbar und hörbar zu machen, das ist der Weg hin zu einer positiven Wertschätzung und einer offenen Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und anderen Sprachen und Kulturen. Am Ende dieses Kapitels sind besonders viele Anregungen für die Implementierung von Mehrsprachigkeit in der Praxis des Kindergartens angeführt, die alle zur Wertschätzung und Sichtbarkeit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt beitragen sollen. Es wird betont, dass besonders für monolingual aufwachsende Kinder die Einstellung der pädagogischen Fachkraft von großer Bedeutung ist und die Kinder in ihrem Denken beeinflussen kann (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2010: 17-21).

4.3.3 Portfolio im Kindergarten

Mithilfe eines Portfolios soll die Entwicklung jedes Kindes dokumentiert und gezeigt werden. Für jedes Kind werden im Kindergarten eine Mappe und eine Schatzkiste angelegt. In diese können Arbeiten eingelegt, kurze Erlebnisberichte geschrieben oder Fotos eingeklebt werden. Im elementarpädagogischen Bereich soll die Portfoliomappe auch mit den Kindern gemeinsam betrachtet werden, um zusammen über ihre Lernerfahrungen zu reflektieren. Es soll dadurch eine den Lernprozess begleitende Mappe entstehen, die gleichzeitig auch den Eltern als Informationsquelle dienen kann (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2012a: 14f.). Im Auftrag des Landes Niederösterreich wurde 2012 ein zweiteiliges Handbuch entwickelt, das sich im ersten Teil mit Grundlagen und einem Leitfaden zum Portfolio beschäftigt, während der zweite Teil der Portfolioarbeit im Kindergarten gewidmet ist und praktische Anregungen und Beispiele zur Umsetzung zu geben versucht.

Das Portfolio kann und soll auch mehrsprachig gestaltet werden und so die Mehrsprachigkeit des einzelnen Kindes, aber auch die der ganzen Gruppe widerspiegeln. Insbesondere kommt den interkulturellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hierbei eine wichtige Rolle zu, da die pädagogische Fachkraft die Erstsprachen der Kinder in den meisten Fällen nicht beherrscht. Im zweiten, praxisorientierten Teil des Portfolio Handbuchs, das im Auftrag des Landes Niederösterreich verfasst wurde, finden sich mögliche Aktivitäten der interkulturellen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Portfolioprozess. Die an dieser Stelle aufgezählten Aktivitäten umfassen Dialoge über die Beiträge in der Mappe in der Erst- oder Zweitsprache, das Gestalten eigener Beiträge, zu denen Kommentare in der Erst- oder Zweitsprache hinzugefügt werden können, sowie die Verwendung des Portfolios als Basis zur Vorbereitung auf Eltern- oder Übergangsgesprächen und zum Austausch im Team (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2012b, 55). Im Anschluss an diese Praxisanregungen werden einige Vorteile und Möglichkeiten des Portfolios aufgezählt. Dabei wird beschrieben, dass durch das Portfolio eine Verbindung zwischen den unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Lebenswelten der Kinder hergestellt werden kann. Dadurch werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen sichtbar, und es trägt dazu bei, die interkulturelle Arbeit im Kindergarten sichtbarer zu machen. Dies kann auch durch das Einbeziehen der Eltern weiter unterstützt werden, was ihnen gleichzeitig die Wertschätzung der Erstsprache weiter verdeutlicht (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2012b: 55f.).

Beim Portfolio kommt das Prinzip der Ko-Konstruktion sehr stark heraus, dieses wurde bereits in Kapitel 3.6.3.1 kurz vorgestellt. Es geht um das gemeinsame Gestalten, Erforschen und Erleben von Dingen. Der Dialog mit dem Kind ist dafür besonders wichtig und die dialogische Entstehungsweise des Portfolios bietet den idealen Rahmen für einen ko-konstruktivistischen Austausch. Die Pädagogin oder der Pädagoge und auch die IKMs nehmen beim Gestalten des Portfolios mehrere Rollen ein. Sie sind Beobachterinnen und Beobachter, Teilnehmerinnen und Teilnehmer aber auch Akteurinnen und Akteure.

Eine Analyse von Portfoliobeiträgen findet sich bei STUNDNER und LAMMERHUBER (2014). Ich möchte auf ihre Ergebnisse verweisen, die zeigen, was die Portfolioarbeit im Bereich der Sprachbildung und Sprachförderung leisten kann. In ihrer Einteilung zu Bildungsbereichen steht der Bereich *Sprache und Kommunikation* an erster Stelle. Ihm ist laut STUNDNER und LAMMERHUBER (2014: 99) eine besonders wichtige Rolle im Erstellungsprozess eines Portfoliobeitrags zuzuschreiben. Dabei werden Kommentare der Kinder und das Sprachangebot durch die Pädagogin oder den Pädagogen gewertet. Sprachförderung setzt, so STUNDNER und LAMMERHUBER „an konkreten Erlebnissen, Spielhandlungen und Lernprozessen des Kindes an“ (STUNDNER & LAMMERHUBER, 2014: S. 99), was die Sprache von einem rein handlungsbegleitenden zu einem handlungsplanenden und reflektierenden Instrument macht. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder spiegelt sich laut STUNDNER und LAMMERHUBER ebenfalls in den Portfolios wieder, sie fanden in den Mappen von mehrsprachigen Kindern Einträge in deren Familiensprache, in Deutsch als auch zweisprachig gestaltete Seiten (STUNDNER & LAMMERHUBER, 2014: 100).

Wie in der Analyse von STUNDNER und LAMMERHUBER gezeigt wurde, ist das Portfolio ein wichtiges Instrument zur Sprachförderung. Dialoge schaffen durch einen ko-konstruktivistischen Prozess den Grundstein zur Auseinandersetzung mit Sprache, die gemeinsame Gestaltung von Portfoliobeiträgen wird gewissermaßen erst durch die Beschäftigung mit Sprache ermöglicht. Die sprachliche Entwicklung der Kinder wird deutlich sichtbar, wenn beispielsweise Spielbeschreibungen oder Erlebniserzählungen dokumentiert werden, da sich diese je nach Alter und individuellem Fortschritt des Kindes in Länge und Differenziertheit unterscheiden (STUNDNER & LAMMERHUBER, 2014: 99).

4.3.4 Entwicklungsbogen

Der *Entwicklungsbogen für Kinder von 0-6 Jahre* kommt in niederösterreichischen Kindergärten zum Einsatz, um den Entwicklungsfortschritt der Kinder zu dokumentieren. Seine Funktion und Anwendung wird im zugehörigen Handbuch beschrieben, aus dem die folgenden Informationen entnommen wurden.

Es werden vier Entwicklungsbereiche beobachtet: Grob- und Feinmotorik, Emotionale und soziale Entwicklung, Kognitive Entwicklung sowie Sprache und Kommunikation. Die Bereiche werden durch beobachtbare Ausprägungen der Fähigkeiten und Fertigkeiten in Beziehung zum jeweiligen Alter gesetzt, wodurch Beobachtungen von Auffälligkeiten sowohl in Richtung besonderer Begabung als auch Hinweise auf mögliche entwicklungspsychologische Defizite aufgezeigt werden können. Es wird betont, dass durch diese Beobachtung keine vollständige Erfassung der Entwicklungsbereiche möglich ist, jedoch kann ein hilfreicher Überblick über den Entwicklungsstand und mögliche Entwicklungsgefährdungen gegeben werden (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2012c: 90f.).

Insbesondere wird im Handbuch zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unterschieden. Bei Kindern mit deutscher Erstsprache können die Beobachtungen aus dem Entwicklungsbereich Kommunikation und Sprache auch als Grundlage für die Feststellung eines erhöhten Förderbedarfs herangezogen werden. Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ist die Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, da der sprachliche Fortschritt nicht allein vom Alter, sondern besonders von der Zeit abhängt, die das Kind bereits mit der deutschen Sprache vertraut ist. Es gibt daher einen Beobachtungsbogen für Deutsch als Zweitsprache, der zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung herangezogen werden soll. Auch wird hier erwähnt, dass interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf deren Aufgaben im Folgenden Kapitel (4.3.5) genauer eingegangen wird, bei der Erfassung der Sprachentwicklung eingebunden werden können.

Zur Anwendung des Entwicklungsbogens ist zu sagen, dass er für jedes Kind mindestens ein Mal pro Kindergartenjahr ausgefüllt werden soll. Das ideale Zeitfenster der Beobachtungen liegt um den Geburtstag, um die Aussagekräftigkeit der Grenzsteine der Entwicklung zu gewährleisten. Die Pädagogin oder der Pädagoge führt die Einschätzung durch und kann dabei ihr oder sein Wissen über das Kind nutzen. Für offen gebliebene Fragen kann eine gezielte Beobachtung durchgeführt werden. Wenn die sprachlichen Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes für die pädagogische Fachkraft

selbst nicht gut nachzuvollziehen sind, ist es ratsam die interkulturelle Mitarbeiterin oder den interkulturellen Mitarbeiter einzubeziehen. Auf die Beobachtung folgt ein Entwicklungsgespräch mit den Eltern, in dem offene Fragen behandelt werden können, Erfahrungen und Wahrnehmungen ausgetauscht, aber auch Möglichkeiten zur Unterstützung seitens der Eltern besprochen werden. In diesem Gespräch kann auch das zuvor vorgestellte Portfolio herangezogen werden, um Hinweise über die Entwicklungsprozesse des Kindes zu bieten (LAND NIEDERÖSTERREICH, 2012c: 90-95).

4.3.5 Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an NÖ Kindergärten

Bereits seit 1992 läuft das Projekt, das die interkulturelle Pädagogik voranführen soll. Der Lehrgang zur interkulturellen Mitarbeiterin oder zum interkulturellen Mitarbeiter (IKM) dauert zwei Jahre und wird an der Niederösterreichischen Landesakademie in enger Zusammenarbeit mit der Abteilung Kindergärten der NÖ Landesregierung angeboten (INTEGRATIONSSERVICE, 2013. Aufgerufen unter <http://integrationservice.noelak.at/interkulturelle-mitarbeiterinnen-ikm-noe-kindergaerten> [8.1.2016]). Zurzeit sind 163 IKMs in NÖ Landeskindergärten beschäftigt, wobei aktuell im Dezember 2015 erneut 62 IKMs ihre Ausbildung mit einem Diplom der NÖ Landesakademie abgeschlossen haben. Die IKMs unterstützen mit über 30 verschiedenen Erstsprachen die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Niederösterreichs Kindergärten. (QUIXTNER, 2015. Abgerufen unter: http://www.noegv.at/Presse/Pressedienst/Pressearchiv/119833_Diplomueberreichung-Interkulturelle-Mitarbeiter.html. [8.1.2016]). Voraussetzung für die Ausbildung ist, dass alle Bewerberinnen und Bewerber eine andere Erstsprache als Deutsch mitbringen müssen. Ziel des Projekts ist es, eine Basis für ein gleichberechtigtes Zusammenleben zu schaffen und die Erstsprachen der Kinder auch im Kindergarten zu fördern. Des Weiteren bilden die IKMs eine Brücke in der Kommunikation zwischen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen und den Kindern. Sie stehen auch als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei der Transition vom Kindergarten in die Schule bereit sowie bei allgemeinen Erziehungsfragen (LANDESAKADEMIE NÖ, (o.J.). aufgerufen unter: <http://integrationservice.noelak.at/sites/default/files/documents/interkulturellemitarbeiterinnen.pdf>. [8.1.2016]).

In Kindergärten mit Gruppen, in denen mehr als 50 Prozent der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben, werden IKMs sogar fix am Standort angestellt, um die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit zu unterstützen, aber auch um als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Eltern dieser Kinder zur Verfügung zu

stehen. Sonst besuchen die IKMs tageweise Kindergärten und stehen dabei besonders für die Kinder mit der jeweilig selben Erstsprache wie sie selbst sprechen zur Verfügung (QUIXTNER, 2015).

Von wissenschaftlicher als auch von politischer Seite wird das Projekt durchwegs positiv bewertet. So äußerten sich beim 20-jährigen Jubiläum der Initiative, das im Jahr 2012 gefeiert wurde, unter anderem Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, der damalige Staatssekretär Sebastian Kurz und die Landesrätin Mag. Barbara Schwarz zum Projekt (INTEGRATIONSSERVICE, 2012. Aufgerufen unter <http://integrationservice.noelak.at/20-jahre-interkulturelle-paedagogik-noes-kindergaerten> [8.1.2016]).

4.4 Die NÖ Sprachenoffensive

Die NÖ Sprachenoffensive ist eine regionale Strategie des Landes Niederösterreich, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit bietet, die Sprachen der Nachbarstaaten zu erlernen. Diese umfassen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch. Die Aktion NÖ Sprachenoffensive läuft erfolgreich seit 2003 und es konnten bisher über 15.000 Kinder in den Landeskinderärten und 43.000 Schülerinnen und Schüler durch das Projekt eine der Nachbarsprachen lernen (NÖ LANDESAKADEMIE, 2016: <https://www.sprachkompetenz.at/sprachenoffensive/allgemeines/> [15.1.2016]).

Momentan nehmen insgesamt 108 Kindergärten sowie 151 Schulen in den Grenzregionen zu Tschechien, Slowakei und Ungarn an der Landesinitiative teil. Für die Projektumsetzung in den Sprachen Tschechisch und Slowakisch ist seit 2006 das Zentrum der NÖ Landesakademie (Sprachkompetenz. Zentrum) verantwortlich. Für die ungarische Sprache wurden eigene Projekte beim Regionalen Entwicklungsverband Industrieviertel eingebracht. Die Koordination aller Projekte liegt beim *Sprachkompetenz. Zentrum*. Die allgemeinen Ziele der Aktion sind Sprachbarrieren abzubauen bzw. ihrem Entstehen entgegenzuwirken, das Fremde zum Vertrauten zu machen und eine Friedensbotschaft zu vermitteln.

Das Angebot umfasst, wie bereits weiter oben erwähnt, Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Im Kindergarten wird die Sprache auf spielerische Art und Weise durch sogenannte muttersprachliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vermittelt. Das vorherrschende Organisationsmodell ist das Angebotsmodell, welches bereits im Kapitel 3.6.1.1 vorgestellt und erläutert wurde. Das einmal wöchentlich je eine Stunde pro Gruppe stattfindende Sprachangebot soll den Kindern die fremde Sprache vertraut machen und dient gleichzeitig zur Vorbereitung auf den Unterricht in der Nachbarsprache

in der Primarstufe. Denn sowohl in den Pflichtschulen als auch in manchen höheren Schulen ist ein Weiterlernen möglich. Dabei variiert die Organisationsform zwischen der Implementierung von Tschechisch als unverbindliche Übung, Wahlpflichtfach oder Arbeitssprache im Unterricht. Für Erwachsene werden verschiedene Sprachmaterialien sowie Informationsmaterial über die Nachbarländer bereitgestellt, die auf der Homepage des Sprachkompetenz-Zentrums zum Download zur Verfügung stehen (SPRACHKOMPETENZ.ZENTRUM, o.J.: <http://sprachkompetenz.noe-lak.at> [15.1.2016]).

Im Folgenden möchte ich mich besonders auf die Initiativen zur interkulturellen Bildung im Kindergarten konzentrieren, da diese für die vorliegende Arbeit die größte Relevanz aufweist. Ich möchte dazu die Geschichte des Projektverlaufs für die Tschechische Sprache skizzieren und auf das seit September 2015 in allen teilnehmenden Kindergärten aufliegende mehrsprachige Kinderbuch *Der Elefant und die Schlange* vorstellen.

4.4.1 Projektverlauf

In diesem Abschnitt soll der Projektverlauf beschrieben werden. Es gab zwei Vorläuferprojekte, die im Rahmen des Programms INTERREG IIIA 2004/2005 und INTERREG IIIA 2005/2006 durchgeführt wurden. Im ersten wurde das Experiment gestartet, Fremdsprachen selektiv im Kindergarten zu vermitteln. Das Projekt erfuhr trotz mangelnden Wissens und unangepasster Rahmenbedingungen positive Evaluationen von externer Stelle, sodass dem Wunsch nach Weiterentwicklung des Projekts im folgenden Kindergartenjahr nachgegangen wurde. Im Zuge des zweiten Programms im Kindergartenjahr 2005/2006 wurde ein methodisch-didaktisches Konzept zum Fremdsprachenerwerb im Kindergarten entwickelt, das in Folge an den NÖ Landeskinderergärten erprobt wurde. In diesem Projekt begann auch die interkulturelle Arbeit zwischen Österreich und Tschechien bzw. Slowakei an Bedeutung zu gewinnen. Es wurden erste Exkursionen organisiert und Pädagoginnen aus Österreich, Tschechien und Slowakei bekamen die Möglichkeit, Hospitationen im Nachbarstaat zu absolvieren (IB-KE CZ-AT, 2010: <http://www.ibke-at-cz.eu>. [15.1.2016]).

Auf diese beiden Vorläuferprojekte folgte das erste größer angelegte Projekt. Dieses wurde unter dem Namen *Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene* mit dem Akronym IB-KE in der Tschechischen Republik und der Slowakei durchgeführt. Es wurde im Rahmen der regionalen Strategie *NÖ Sprachenoffensive* ausgearbeitet und vom *Europäischen Fonds für regionale Entwicklung* (EFRE) kofinanziert. Für die

tschechische Sprache zählte es zum Programm *Europäische Territoriale Zusammenarbeit (ETZ) Österreich – Tschechische Republik 2007-2013*. Die Projektlaufzeit war vom 1. September 2009 bis zum 31. August 2012 angesetzt. Am Projekt waren insgesamt 54 niederösterreichische Landeskinderergärten und 43 Kindergärten auf tschechischer Seite beteiligt. Die Vermittlung der fremden Sprache und Kultur im Kindergarten durch muttersprachliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, Hospitationen und Exkursionen für Pädagoginnen und Pädagogen, Partnerschaften zwischen Kindergärten in benachbarten Grenzregionen, eine Begleitstudie sowie die Evaluation der Nachhaltigkeit waren Teil des Projektvorhabens. Die Ergebnisse und Evaluation des Projekts wurden bei der Abschlusskonferenz im Juni 2012 vorgestellt, in Zuge derer auch das weiterführende Projekt präsentiert wurde. Es wurde außerdem ein methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung in Kindergärten mit dem Titel *Mehrsprachigkeit in Kindergärten* an der Universität Wien unter Zusammenarbeit von Boeckmann, Lins, Orlovsky und Wondraczek (2011) erstellt. Dieses Handbuch entstand im Rahmen der Projekte IB-KE SK-AT und IB-KE CZ-AT und EDUCORB in den drei Nachbarländern (Slowakei, Tschechische Republik und Ungarn) (IB-KE AT-CZ, 2010: <http://www.ibke-at-cz.eu>. [15.01.2016]).

Das nächste Projekt trug den Titel *Interkulturelle Bildung für Kinder, Schüler und Pädagogen* mit dem Akronym IB-KSP und wurde direkt im Anschluss weitergeführt, die Projektlaufzeit war vom 1. September 2012 bis zum 31. August 2014. Dieses Projekt wurde wie auch schon das vorhergehende ebenfalls durch den EFRE Fonds kofinanziert und war somit erneut Teil des Programms zur *Europäischen Territorialen Zusammenarbeit (ETZ) Österreich – Tschechische Republik 2007-2013*, das Land Niederösterreich trug ebenfalls zur Finanzierung bei. An diesem Projekt waren insgesamt 67 niederösterreichische Landeskinderergärten und 42 tschechische beteiligt. Die interessanteste Neuerung lag in der Gründung einer Expertinnengruppe, die die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen fachlich begleiteten und unterstützten (IB-KSP CZ-AT, 2013: <http://www.ibksp-at-cz.eu>. [15.01.2016]). Von dieser Expertinnengruppe, die sich aus je zwei Expertinnen aus Tschechien und Slowakei zusammensetzt, wurde im Anschluss an das Projekt ein Konzept zum frühen Fremdspracherwerb mit dem Titel *Frühes (Fremd)Sprachenlernen als Schlüssel zur Welt* (BRYCHOVÁ & HROMADOVÁ & SLOBODOVÁ & TALÍŘOVÁ, 2015) entwickelt.

Nach dem Ende des IB-KSP Projekts im August 2014 wurde das neueste Projektvorhaben bis heute noch nicht genehmigt, dadurch veränderte sich die generelle La-

ge. Die Kosten für die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in NÖ Landeskindergärten eingesetzt sind, wurden ab September 2014 vom Land Niederösterreich übernommen. Die in den tschechischen Kindergärten beschäftigten muttersprachlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden hingegen mit Projektende entlassen. Auch die Partnerschaften der Kindergärten wurden mit dem Ende der Finanzierungsphase zu kostspielig, sodass nur noch manche Kindergärten über den Postweg miteinander in Kontakt stehen und sich Zeichnungen oder Fotos schicken.

Titel des neuen Projekts, dessen Start grundsätzlich für den 1.1.2016 geplant war, ist *Kooperation im Bildungsbereich in den Grenzregionen* und wird mit dem Akronym BIG abgekürzt. Dieses Projekt ist auf eine Dauer von 3,5 Jahren ausgelegt und bringt neben der deutlich längeren Laufzeit auch eine Ausweitung des eingeschlossenen Gebiets mit sich. Das Gebiet wird in alle Richtungen ausgeweitet und Wien (Kindergärten der Wiener Kinderfreunde) sowie Teile Oberösterreichs (OÖ Landeskindergärten) werden ebenfalls miteingeschlossen.

4.4.2 Der Elefant und die Schlange – ein mehrsprachiges Kinderbuch

Im September 2015 wurde das mehrsprachige Kinderbuch *Der Elefant und die Schlange* präsentiert und allen Kindergärten zur Verfügung gestellt, die an der NÖ Sprachenoffensive teilnehmen. Das Buch erzählt die Geschichte einer besonderen Freundschaft. So verschieden die beiden Tiere auch sind, merken sie am Ende des Buches doch, dass die Begabungen des jeweils anderen genauso bewundernswert sind, wie die eigenen. Das Buch soll den Kindern vermitteln, dass Verschiedenheit kein Grund ist, sich nicht zu mögen, und so zum Abbau von Ängsten gegenüber fremden Sprachen und Kulturen beitragen. Die Idee zur Geschichte stammt von der Niederösterreicherin Elisabeth Strebl, die mit ihrem Konzept an die Organisatorin des tschechischen Kindergartenprojekts herangetreten ist. Sie hat die Kontakte zur NÖ Landesakademie gelegt, wo mithilfe von Expertinnen und Experten die Verwirklichung des Projekts in Angriff genommen werden konnte. Sogar die im Buch verwendeten Bilder wurden von Kindergartenkindern selbst gestaltet (SPRACHKOMPETENZ. ZENTRUM, 2015: <http://sprachkompetenz.noelak.at/im-verschiedensein-die-gemeinsamen-staerken-sehen>. [15.01.2016]).

Das Besondere an diesem Kinderbuch ist, dass es in vier Sprachen verfasst ist und zwar auf Deutsch, Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch. Die Texte sind auf jeweils einer Seite in allen vier Sprachen aufgeschrieben. Ein weiteres Merkmal des Buches ist, dass die Rede der beiden Tiere farblich unterschieden wird, was visuell zur

Verständlichkeit der Übersetzung besonders für Kinder beiträgt. Die sprachliche Gestaltung des Buches ist kindgerecht, viele Phrasen werden mehrmals wiederholt, was förderlich für das Lernen ist.

Das Buch trägt in jedem Fall einen Teil zur Repräsentation der Mehrsprachigkeit in Kindergärten bei. Es ist das erste seiner Art und es wäre wünschenswert wenn mehrsprachige Projekte wie dieses auch in Zukunft öfter vom Land unterstützt werden würden. Den Kindern könnten dadurch geeignete Materialien zur Beschäftigung mit den Sprachen der Nachbarn oder auch den im Kindergarten repräsentierten Sprachen geboten werden.

5 Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterarbeit liegt darin, das im Zuge der NÖ Sprachenoffensive durchgeführte Sprachangebot im Kindergarten zu untersuchen. Das allgemeine Ziel der Arbeit ist es, zu erheben, ob die Ziele des Projekts in der praktischen Umsetzung im Kindergartenalltag erreicht werden können und auf welche Art und Weise dies geschieht. Dabei sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- Wie wird das Fremdsprachangebot im Kindergarten umgesetzt?
- Inwiefern trägt das Projekt zur Verbesserung der interkulturellen Kommunikationskompetenz bei?

Die Fragen sind bewusst offen gestellt, da eine allgemeine Bestandsaufnahme das oberste Ziel der Arbeit ist. Die beiden Fragen können natürlich nur durch die Betrachtung einer Vielzahl an Unterfragen beantwortet werden. So ist es wichtig, den Ablauf der Einheiten zu beschreiben und auf methodische und didaktische Ansätze einzugehen, die während der teilnehmenden Beobachtung erkannt werden konnten. Auch der Frage, was die Kinder motiviert hält und sie zum Mitarbeiten anregt, ist im Zuge der empirischen Untersuchung nachzugehen.

Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beziehung zwischen Theorie und Praxis, die beobachteten Einheiten sollen Aufschluss darüber geben, was für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht im Kindergarten von Bedeutung ist. Im Anschluss sollen nun die gewählten Forschungsmethoden vorgestellt werden, bevor die erhobenen Daten präsentiert und danach unter drei Gesichtspunkten analysiert werden. Dabei soll zuerst auf die tatsächliche Rolle des Tschechischen im Kindergarten eingegangen sowie allgemein auf das Vorhandensein der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Bezug genommen werden (Kapitel 7.5.1). Im nächsten Analysekapitel (Kapitel 7.5.2) geht es um die Strukturierung der Einheiten und den Ablauf des Tschechischangebots. Dabei werden verschiedene Aspekte wie beispielsweise die Phasierung und die Sozialformen besprochen. Im dritten Teil der Datenauswertung wird auf die beobachtete Motivation und Reaktion der Kinder eingegangen. Dabei sollen die Spiele und Methoden beschrieben sowie ihre jeweiligen Vorteile und Besonderheiten erläutert werden. Im Anschluss daran folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Darin wird ein allgemeines Fazit über die Beobachtungen gegeben und die wichtigsten Erkenntnisse der Beobachtung und ihre Analyse werden zusammengeführt.

6 Beschreibung der Forschungsmethoden

In den beiden folgenden Kapiteln sollen die gewählten Methoden vorgestellt werden. Für die Erhebung der Daten wurde eine teilnehmende Beobachtung in drei niederösterreichischen Kindergärten durchgeführt (näheres zur Datenerhebung siehe Kapitel 7.1), ergänzend dazu wurden Interviews mit jeweils einer Pädagogin und der im Kindergarten angestellten muttersprachlichen Mitarbeiterin geführt. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde gewählt, da sie am besten dazu geeignet ist, Aufschluss über den Ablauf und die Organisation des Fremdsprachangebots im Kindergarten zu geben. Des Weiteren konnten im Zuge der Beobachtungen auch die Kinder selbst in den Fokus gerückt werden, wodurch eine Analyse der Reaktion auf die unterschiedlichen Methoden und Spiele vorgenommen werden konnte (siehe Kapitel 7.5.4). Die Interviews wurden aufgrund der Fülle an Daten, die bereits während der Beobachtungen erhoben wurden, nur ergänzend geführt. Sie nahmen dabei die Rolle einer zusätzlichen Quelle zu den Daten der teilnehmenden Beobachtung ein und wurden nur teilweise herangezogen. Durch die Interviews konnte ein allgemeiner Eindruck der Situation im Kindergarten in Bezug auf die Sprachentwicklung und die Erstsprachen der Kinder, aber auch die Vergangenheit des Projekts der NÖ Sprachenoffensive gewonnen werden.

Mit Hilfe der gewählten Methoden konnten die im Forschungsinteresse (Kapitel 5) vorgestellten Ziele der Arbeit erreicht werden. Im Folgenden soll nun zuerst die teilnehmende Beobachtung (Kapitel 6.1) und im Anschluss daran die Befragung (Kapitel 6.2) einerseits theoretisch erläutert werden, andererseits soll auch auf die konkrete Anwendung der Methoden Bezug genommen werden und somit die Besonderheiten der beiden Methoden und ihre tatsächliche Umsetzung beschrieben werden.

6.1 Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung steht im Zentrum einer ethnographischen Forschung, bei der Menschen in ihrem gewohnten Umfeld beim Vollzug ihrer Praktiken beobachtet werden (BREIDENSTEIN, HIRSCHAUER, KALTHOFF & NIESWAND, 2013: 7). ALBERT und KOSTER (2002) beschreiben die Beobachtung als „besonders aufwändiges Verfahren der Datenerhebung“ (ALBERT & KOSTER, 2002: S. 17), weil sie in realen Situationen stattfindet und im Anschluss dokumentiert werden muss. Besonders in der Konversationsanalyse und der Unterrichtsbeobachtung, zwei Forschungsfeldern der Linguistik und Sprachlehrforschung, stellt die Beobachtung eine häufig gewählte Untersuchungsme-

thode dar, so Albert und Koster. Auch in der vorliegenden Arbeit wurde eine Unterrichtsbeobachtung mittels teilnehmender Beobachtung durchgeführt.

ATTESLANDER und CROMM (2003) arbeiten vier Bestandteile der Beobachtung heraus, die sich gegenseitig beeinflussen und eine Zuordnung zur qualitativen bzw. quantitativen Forschung erlauben, welche mithilfe von jeweiligen Leitfragen herausgearbeitet werden kann. Die vier Gebiete und ihre dazugehörigen Orientierungsfragen lauten:

1. Beobachtungsfeld: „Wo, wann und unter welchen Rahmenbedingungen wird beobachtet?“ (S. 88)
2. Beobachtungseinheit: „Wer, was (z.B. Interaktion, Prozesse) werden wann beobachtet?“ (S. 90)
3. Beobachterin bzw. Beobachter: „Wie verhält sich [die Beobachterin oder] der Beobachter gegenüber dem und im Feld?“ (S. 92)
4. Beobachtete: „Wissen die Beobachteten, dass und zu welchem Zweck sie beobachtet werden?“ (S. 93)

Aufgrund dieser Fragen und der an den angegebenen Stellen beschriebenen Kriterien kann die im Zuge der vorliegenden Arbeit durchgeführte teilnehmende Beobachtung als qualitativ eingestuft werden.

Die Form der Beobachtung ist eine weitere Dimension, die die Beobachtung beeinflusst, sie kann mithilfe der Fragen „nach dem Grad ihrer Strukturiertheit, ihrer Offenheit und ihrer Teilnahme“ (ATTESLANDER & CROMM, 2003: 94) charakterisiert werden.

Bei der Frage nach der Strukturiertheit geht es darum, ob der Beobachtung ein vorab erstelltes Beobachtungsschema zugrunde liegt, das angibt, was und wie zu beobachten ist, oder keinerlei inhaltliche Beobachtungsschemata als Basis dienen, sondern lediglich die Leitfragen der Forschung. Bei der erstgenannten spricht man von einer strukturierten Beobachtung, bei der zweiten von einer unstrukturierten. Dieser Punkt ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit besonders relevant, da zuerst eine strukturierte Beobachtung geplant war, zu deren Zweck Beobachtungsbögen entwickelt wurden⁶. Diese stellten sich aber in der Praxis als zu starr und einschränkend heraus, weswegen ab der zweiten Beobachtung die unstrukturierte Variante gewählt wurde (ATTESLANDER

⁶ Siehe Anhang Kapitel 10.3.

& CROMM, 2003: 95-99). Durch diese Adaption konnte eine umfangreichere und offener Beobachtung garantiert werden.

Die Frage nach der Offenheit lässt sich im vorliegenden Fall ebenfalls nicht eindeutig beantworten, sie bezieht sich darauf, wie transparent die Beobachtungssituation für die Beobachteten war. In Bezug auf die Pädagoginnen und muttersprachlichen Mitarbeiterinnen lässt sich eindeutig von einer offenen Beobachtung sprechen, bei der die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden. Da ein wichtiger Teil der Beobachtung aber auf den Kindern liegen sollte, ist die Charakterisierung etwas schwieriger. In dieser Hinsicht muss also von einer verdeckten Beobachtung gesprochen werden, da den Kindern die Situation nicht in ihrem vollen Ausmaß bewusst war (ATTESLANDER & CROMM, 2003: 99-101). Das könnte für die Beobachtung selbst eventuell von Vorteil gewesen sein, da die Kinder ihr Verhalten nicht veränderten und es daher vermutlich nicht zum Auftreten eines Beobachter-Paradoxons gekommen ist.

Die dritte Dimension stellt die Teilnahme dar. Dabei handelt es sich um die Beschreibung des Partizipationsgrads der Beobachterin oder des Beobachters an der beobachteten Situation. Es kann hierbei zwischen einer passiven und einer aktiven Teilnahme unterschieden werden. Bei der erstgenannten konzentriert sich die Beobachterin oder der Beobachter voll auf seine Rolle als Forschende bzw. Forschender, bei der zweitgenannten wird sie oder er ein Teil des Felds. Im Zuge der durchgeführten Beobachtungen scheint diese Dimension am schwersten zu beurteilen. Der Grad der Partizipation war stark von der Situation abhängig und auch von der muttersprachlichen Mitarbeiterin. In manchen Einheiten wurde ich als Teil der Gruppe in die Spiele und Übungen miteinbezogen, in anderen Einheiten war es eine rein passive Beobachtung. Durch die wechselnden Rollen hat sich aber auch eine weitere Beobachtungsdimension ergeben, da ich so von innen als auch von außen beobachten konnte (ATTESLANDER & CROMM, 2003: 102). ATTESLANDER und CROMM (2003: 103) bezeichnen Beobachterinnen oder Beobachter, die in erster Linie Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer am sozialen Geschehen sind und nur in zweiter Linie Beobachterinnen oder Beobachter, als ‚participant-as-observer‘. Steht hingegen das Beobachten an erster Stelle und die Rolle als Teilnehmerin oder Teilnehmer rückt an die zweite Position, so sprechen sie von ‚observer-as-participant‘. Ich konnte beide Rollen einnehmen und so ein noch differenzierteres Bild der Einheiten gewinnen.

Weitere Daten wurden durch Befragungen der Pädagoginnen und muttersprachlichen Mitarbeiterinnen im Anschluss an die jeweils letzte Beobachtung erhoben. Dabei

wurden offene Fragen besprochen und allgemeine, den Kindergarten betreffende Informationen erfragt. Näheres zum Vorgehen bei den Befragungen wird im nächsten Kapitel geklärt.

6.2 Befragung

Die Befragung klassifizieren ALBERT und KOSTER (2002) als einfachste Art der Datenerhebung. Sie untermauern diese Aussage damit, dass man ihrer Ansicht nach bei Befragungen mit einem relativ geringen Aufwand zu verwertbaren Ergebnissen kommen kann. Das Prinzip der Befragung ist, durch verbale Stimuli verbale Reaktionen hervorzurufen, also auf gestellte Fragen Antworten zu bekommen. Doch auch diese Methode hat ihre Tücken (ALBERT & KOSTER, 2002: 24). Es gibt viele Faktoren, die die Interviewte oder den Interviewten beeinflussen und dadurch die Antworten verändern können. Angefangen von der Art der Frage bis zum Ausdruck beim Stellen der Fragen im mündlichen Interview variieren hierbei die Möglichkeiten der Abweichung.

Es gibt verschiedene Formen von Befragungen, die sich zu allererst in mündlich und schriftlich durchgeführte Interviews unterteilen lassen. Des Weiteren können sie eine weniger strukturierte bis stark strukturierte Form haben. In dieser Arbeit wurde ein Leitfadengespräch mit den interviewten Personen geführt. Dieses charakterisiert sich durch eine teilweise Strukturierung und Mündlichkeit (ATTESLANDER & CROMM, 2003: 145). Es gibt vorbereitete Fragen, die von der oder dem Interviewten beantwortet werden sollen. Die Fragen können in offene und geschlossene Fragen unterteilt werden, wobei ich bei den Interviews offene Fragen gewählt habe, um möglichst viele Informationen zu erhalten und eine Erzählsituation herzustellen (ATTESLANDER & CROMM, 2003: 148). Offene Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass die befragten Personen frei antworten und ihre eigenen Gedanken und Sichtweisen einbringen können (ALBERT & KOSTER, 2002: 30). Zudem handelte es sich bei meinen Befragungen auch um Expertinneninterviews, da die befragten Personen, wie ALBERT und KOSTER (2002) dabei voraussetzen, Erfahrung im Umgang mit den Personen haben, die eigentlich untersucht werden sollen (ALBERT & KOSTER, 2002: 31). Die Antworten der befragten Personen sollen bei dieser Art von Interview möglichst genau notiert werden. Dies konnte bei einigen Interviews, bei denen es die Situation möglich machte, durch einen Tonmitschnitt des Gesprächs sichergestellt werden. In den Fällen, in denen eine Audioaufnahme nicht möglich war, wurden während der Befragung detaillierte Notizen angefertigt, die möglichst zeitnah überarbeitet und digitalisiert wurden. Des Weiteren ist anzumerken, dass

die Interviews am Ende der teilnehmenden Beobachtungen geführt wurden, wie von BREIDENSTEIN et al. (2013) empfohlen wird. Dadurch konnten die Fragen an die Erfahrungen im Feld angepasst werden und offene Fragen und letzte Unklarheiten beseitigt werden (BREIDENSTEIN et al., 2013: 80f.).

7 Daten der teilnehmenden Beobachtung

7.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand in drei verschiedenen Kindergärten in Niederösterreich im Zeitraum von 3.11.2015 bis 24.11.2015 statt. Alle besuchten Kindergärten nehmen seit Beginn des ersten Projekts im Jahr 2009 an der NÖ Sprachenoffensive teil. In der untenstehenden Tabelle sollen die beobachteten Einheiten in der Reihenfolge dargestellt werden, in der sie im Folgenden beschrieben werden, um einen raschen Überblick zu geben. Ergänzend zu den teilnehmenden Beobachtungen habe ich Interviews mit den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen der Kindergärten und einer Pädagogin geführt. In den Kindergärten⁷ „Regenbogen“ und „Himmelblau“ ist die interviewte Pädagogin gleichzeitig die Leiterin des Hauses. Im Kindergarten „Sonnenschein“ konnte das Interview nicht mit der Leiterin geführt werden, da diese bei meinem 2. und 3. Besuch nicht anwesend war.

Im Vorfeld der teilnehmenden Beobachtungen hatte ich nur kurzen telefonischen Kontakt mit den Leiterinnen der jeweiligen Häuser, um die Termine abzusprechen. Diese waren bereits durch die Koordinatorin der tschechischen Sprachenoffensive, Frau Marcela Řezníčková, über mein Vorhaben informiert worden.

	Kindergarten	Datum	Ort
1. Beobachtung	Regenbogen	24.11.2015	Bewegungsraum
1. Beobachtung	Himmelblau	03.11.2015	Gruppe
2. Beobachtung	Himmelblau	17.11.2015	Gruppe
1. Beobachtung	Sonnenschein	04.11.2015	Gruppe
2. Beobachtung	Sonnenschein	18.11.2015	Gruppe
3. Beobachtung	Sonnenschein	25.11.2015	Gruppe & Bewegungsraum

⁷ Die Namen der Kindergärten wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

Wie bereits aus der Tabelle hervorgeht, wurden die Kindergärten verschieden oft besucht. Dieser Umstand ergab sich, da ich nach einem Gespräch mit der Koordinatorin noch Zugang zu einem dritten Kindergarten, dem Kindergarten „Regenbogen“, bekommen habe. Die dort beschäftigte Muttersprachliche Mitarbeiterin⁸ hält ihre Stunden besonders oft im Bewegungsraum ab und diese Praxismethode fehlte in meinen Beobachtungen bis zu diesem Zeitpunkt noch. Daher wurde die dritte Beobachtung im Kindergarten Himmelblau abgesagt und stattdessen eine teilnehmende Beobachtung im Kindergarten Regenbogen durchgeführt. Durch diese terminliche Anpassung konnte die Datenerhebung wie geplant mit Ende November abgeschlossen werden.

Im Folgenden sollen nun die Kindergärten und die dort beobachteten Einheiten beschrieben werden. Für die Vorstellung der Kindergärten werden teilweise Informationen herangezogen, die in Gesprächen und Interviews erhoben wurden. Besonders Angaben zu den Kindern und der Ausbildung der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen wurden daraus entnommen. Diese werden nicht extra gekennzeichnet, sondern sind bei Interesse im Anhang in den jeweiligen Interviews nachzulesen. Dabei gliedert sich jedes Kapitel in einen allgemeinen Teil über die beobachtete Einheit, gefolgt von den Beschreibungen der Spiele und dem Spielverlauf, die jeweils durch eine Schilderung meiner persönlichen Beobachtungen Eindrücke ergänzt werden.

7.2 Vorstellung des Kindergartens „Regenbogen“

Der Kindergarten „Regenbogen“ pflegte während der Projekte, anders als die beiden anderen Kindergärten, keine Partnerschaften mit einem tschechischen Kindergarten. Der Grund dafür war laut Auskunft der Leiterin des Hauses die recht weite Entfernung zum nächsten Kindergarten in Tschechien.

Zu den Räumlichkeiten ist zu sagen, dass es sich um ein zweigruppiges Haus handelt, es gibt neben den beiden Gruppenräumen einen Bewegungsraum, ein kleines Büro, das auch als Abstellraum benutzt wird, eine Küche, einen Gangbereich, in dem die Garderoben der Kinder sowie Basteltische untergebracht sind und je zwei Nassräume für Kinder und Erwachsene.

Das Kindergartenteam des Kindergartens „Regenbogen“ besteht aus zwei Pädagoginnen, zwei Assistentinnen und einer Sonderbetreuerin. Keine der beschäftigten Personen hat die tschechische Sprache in der Schule oder in einem Kurs gelernt, somit

⁸ Im Folgenden wird Muttersprachliche Mitarbeiterin immer mit MM abgekürzt, aus datenschutzrechtlichen Gründen werden keine Namen genannt.

lässt sich die Sprachbeherrschung auf wenig bis gleich null einstufen. Nach Aussage der Pädagogin singen sie „Mit Müh und Not“ der Muttersprachlichen Mitarbeiterin jedes Jahr Happy Birthday auf Tschechisch, und weiter sagt sie im Interview: „Selbst das müssen wir jedes Jahr neu lernen!“

Das Haus besteht aus zwei Gruppen. In einer Gruppe sind 20 Kinder, in der anderen Gruppe 18 Kinder. Es gibt nur ein Kind, das mehrsprachig ist, dieses spricht nach Aussage der Leiterin, die auch die Gruppenpädagogin ist, Deutsch und Kurdisch. Bei einem Kind weiß sie, dass die Großeltern aus Tschechien kommen, denkt aber, dass dieses Kind nur einsprachig Deutsch erzogen wird. Die muttersprachliche Mitarbeiterin kommt einmal wöchentlich von 10.00-12.30 in den Kindergarten. Sie hat an der Südböhmischen Universität in Budweis Volksschullehramt und Tschechisch studiert. Seit 2005 ist sie als muttersprachliche Mitarbeiterin tätig und für fünf Kindergärten, zwei Volksschulen und eine neue Mittelschule zuständig.

7.2.1 Kindergarten Regenbogen – 1. Beobachtung am 24.11.2015

Die MM kommt während des Morgenkreises in die erste Gruppe, sie sagt „Dobré ráno“ („Guten Morgen“) in die Runde und die Kinder erwidern den tschechischen Gruß. Die MM geht wieder aus der Gruppe, um auch die Kinder der zweiten Gruppe des Kindergartens zu begrüßen.

Die MM hält diese Stunde im Bewegungsraum ab. Es werden durch die Pädagogin drei Gruppen bestimmt, die nacheinander zum Tschechischangebot gehen dürfen. Die Kinder sind nach ihrem Alter in Gruppen eingeteilt. Es gibt drei Gruppen: In der ersten Gruppe sind die jüngsten Kinder (ca. 2;6-3 Jahre), in der zweiten Gruppe befinden sich hauptsächlich Vorschulkinder (ca. 5-6 Jahre) und in der dritten Gruppe sind die Kinder mittleren Alters (ca. 3;6-5 Jahre). Die erste Gruppe besteht an diesem Tag aus vier Kindern, die zweite und dritte aus jeweils 12 Kindern.

In diesem Kindergarten war es aufgrund des besonderen Settings möglich zu beobachten, wie unterschiedlich die verschiedenen Altersgruppen agieren. Dadurch wurde mir der sprachliche Fortschritt, der in den drei Kindergartenjahren gemacht werden kann, besonders bewusst. Auf diese Beobachtungen will ich in den Beschreibungen meiner Impressionen besonders eingehen. Durch die Einteilung nach Altersklassen bedingt wurden in den Gruppen teils unterschiedliche Spiele gespielt bzw. variierte die MM die Reihenfolge. Um die nachfolgende Beschreibung der Spiele nachvollziehbar zu

machen, möchte ich an dieser Stelle die Reihenfolge der Spiele in jeder Gruppe aufzählen, da diese nicht aus der folgenden Beschreibung hervorgeht.

- Erste Gruppe: Dialog mit der Handpuppe – Lauf und Stopp – Vorstellen der Tiere – Tiere suchen
 - Zweite Gruppe: Dialog mit der Handpuppe – Lauf und Stopp – Vorstellungsrunde – Tierversammlung – Fangen – Feuer, Wasser, Wind
 - Dritte Gruppe: Dialog mit der Handpuppe – Tanz der Moleküle – Vorstellungsrunde – Fangen – Die kaputte Perlenkette – Lauf und Stopp
- **Dialog mit der Handpuppe**

Die Handpuppe spricht Tschechisch und tritt am Anfang der Stunde in Dialog mit den Kindern. Sie fragt sie entweder nach ihren Namen oder sagt „To je Name“ („Das ist Name“) zu jedem Kind. Die Handpuppe fragt die Kinder im Anschluss daran auch nach ihrem Befinden und gibt die Antwortmöglichkeiten „dobře“ („gut“) und „špatně“ („schlecht“) vor, die immer gemeinsam mit der Geste eines nach oben bzw. nach unten gerichteten Daumens gesagt werden sollen. Der letzte Teil dieser ersten Übung besteht darin, die Zahlen gemeinsam mit der Handpuppe zu wiederholen. Jedes Kind soll einmal die Kinder im Raum durchzählen und wird dabei durch die Handpuppe unterstützt.

Beobachtungen:

Die MM beginnt die Einheit bei allen drei Gruppen mit einem Handpuppen-Dialog. Bereits hier lassen sich Unterschiede im Vorgehen erkennen, die, wie ich annehme, mit dem Alter der Kinder in Zusammenhang stehen. In der ersten Gruppe wurde von Seiten der MM weniger eigene Produktion erwartet, es gab mehr Unterstützung durch die Handpuppe und Gesten spielten eine wichtigere Rolle. Die verbalen Antworten der jüngsten Kinder waren durchwegs sehr zaghaft und leise. Das Üben der Zahlen funktionierte mit Unterstützung der Handpuppe bei drei von vier Kindern. Ein Bub lehnte die Beteiligung an der Aktivität komplett ab, was akzeptiert wurde. In der zweiten Gruppe konnte ich von Anfang an ein deutlich höheres Tschechischniveau wahrnehmen. Alle Kinder dieser Gruppe waren höchst involviert und motiviert, sie beantworteten die Fragen der Handpuppe und die meisten von ihnen zählten komplett selbstständig bis zwölf. In der dritten Gruppe beteiligten sich auch alle am Dialog, doch merkte

ich hier im Vergleich zur zweiten Gruppe, dass sich die Kinder noch eher in einer stillen Phase befanden und öfters auf Gesten zurückgriffen, um auf die Fragen zu reagieren. Ohne alle Zweifel jedoch verstanden alle Kinder die Fragen und konnten sie sinngemäß beantworten. In dieser Gruppe war die bemerkenswerte Dynamik zu beobachten, dass alle Kinder leise mitsprachen, wenn ein Kind die Zahlen übte.

- **Lauf und Stopp**

Die MM nimmt eine Trommel in die Hand. Solange sie auf die Trommel schlägt, laufen die Kinder im Bewegungsraum umher, dabei sagt sie „Utíkej, utíkej, utíkej...“ („Lauf, lauf, lauf...“). Wenn sie aufhört zu trommeln und „Stopp“ ruft, müssen alle Kinder an Ort und Stelle stehen bleiben.

Die Anweisungen können dabei beliebig verändert und an das sprachliche Niveau angepasst werden. Die einfachste Variante ist, nur zwischen laufen und stehen zu wechseln, wie es bei den jüngsten Kindern gespielt wird. Bei den etwas älteren gestaltet die MM die Anweisungen komplexer und neben variierenden Bewegungsanweisungen ersetzt sie das „Stopp“ durch ein bereits bekanntes Substantiv, das die Kinder darstellen können (z.B. Motorrad, Auto oder ein Tier). Bei den Vorschulkindern variiert sie nur die Bewegung, indem sie die Kinder beispielsweise ganz langsam, sehr schnell, auf den Zehenspitzen, in großen Schritten oder auch auf den Fersen laufen oder gehen lässt.

Beobachtungen:

Im Grunde entstand der Eindruck, dass alle Kinder die ihnen jeweils gegebenen Anweisungen verstehen und richtig umsetzen konnten. Besonders in der Gruppe der Vorschulkinder (dritte Gruppe) überraschte mich, dass die unterschiedlichen Bewegungsanweisungen keine Schwierigkeiten machten. Die MM zeigte die Bewegungen hier auch nicht vor, sondern die Kinder orientierten sich, wenn notwendig, aneinander. In der dritten Gruppe spielt die MM dieses Spiel ganz am Ende, sie wollte die Stunde eigentlich schon beenden, aber die Kinder wollten noch nicht zurück in die Gruppen.

- **Tierkarten**

- **Vorstellen der Tiere**

Die MM präsentiert einige Karten, auf denen Tiere abgebildet sind. Sie nimmt eine Karte nach der anderen in die Hand und zeigt sie den Kindern, während sie das tschechische Wort sagt. Sie gibt den Kindern dabei nach jeder Karte Zeit, den gerade gehörten Begriff zu wiederholen. Die Karten werden dann aufgedeckt vor den Kindern auf den Boden gelegt. Die MM nennt ein Tier und die Aufgabe der Kinder ist es, das richtige Tier zu finden.

Beobachtungen:

Dieses Spiel hat die MM nur mit den Kindern der ersten Gruppe gespielt, denn ihnen waren die Tierbegriffe noch nicht geläufig und sie lernten sie im Zuge dieses und des nachfolgend beschriebenen Spiels kennen. Die Kinder wiederholten die Tiernamen in der von der MM dafür vorgesehenen Pause, die MM selbst wiederholte das Wort auch ein weiteres Mal, jedoch ohne Ton, sodass nur ihre Lippenbewegungen als Anhaltspunkt für die Kinder dienten. Beim Suchen der Tiere fanden die Kinder auch fast immer beim ersten Versuch die richtige Karte. Die einzige Ausnahme, als ein Bub auf das falsche Tier deutete, war bei der Frage nach der „Miška“ („Maus“), wobei er auf den „Liška“ („Fuchs“) zeigte. Diese Verwechslung hat sich vermutlich aus der lautlichen Ähnlichkeit der beiden tschechischen Begriffe ergeben, denn als die MM ein zweites Mal nachfragte, zeigte derselbe Bub ohne zu zögern auf das Bild der Maus.

○ **Tiere suchen**

Als weiterführende Übung werden die Tiere im Raum verteilt und die Kinder dazu aufgefordert, sich zum Trommelwirbel im Raum zu bewegen. Die MM nennt ein Tier, zu dessen Bild die Kinder möglichst schnell gehen müssen, sobald die MM zu trommeln aufhört. Um das Spiel zu beenden bittet die MM ein Kind nach dem anderen eines der Tiere zu holen, dazu sagt sie „Prosím Tier“ („Bitte Tier“).

Beobachtungen:

Dieses Spiel wurde nur in der ersten Gruppe gespielt und diente zur Festigung der neuen Vokabel. Als Hilfestellung für die Kinder veränderte

die MM bei diesem Spiel ihre Stimme und passte sie dem jeweiligen Tier an, dass gesucht werden sollte. Bei der Maus imitierte sie eine leise piepsige Stimme, beim Bären dagegen sprach sie mit einer tiefen und brummigen Stimme. Auch die Geräusche der Tiere ahmte sie manchmal nach, um den Kindern eine weitere Hilfestellung zu geben.

○ **Tierversammlung**

Die MM legt eine Matte in die Mitte des Raumes und baut mit den verschiedenen Bausteinen ein Haus nach. Einige Kinder werden zu Schauspielern, die anderen zu Zuschauern gewählt. Die Schauspieler bekommen jeweils eine Tierrolle zugeteilt und die dazu passende Maske aufgesetzt. Die MM ruft dann ein Tier nach dem anderen zum Haus. Die Kinder sollen sich so bewegen wie das Tier, das sie darstellen. Sie klopfen an und fragen „Kdo je tam?“ („Wer ist da?“). Jedes Kind das schon im Haus ist, nennt das Tier, das es spielt. Als letztes kommt der Bär, der das Haus zerstört und die anderen Tiere verjagt.

Beobachtungen:

Dieses Spiel wird nur mit der zweiten Gruppe gespielt, da es voraussetzt, dass die Tiernamen bereits gut bekannt sind. Beobachten konnte ich, dass auch die Kinder, die die Zuschauerrolle übernahmen, aktiv am Geschehen beteiligt waren und beispielsweise die Tiernamen auf Tschechisch herausriefen.

• **Vorstellungsrunde**

Mit Hilfe eines Lieds versammelt die MM alle Kinder in der Mitte des Raumes. Die Kinder und die MM stellen sich in einem Kreis auf, die MM beginnt mit der Vorstellungsrunde, sie sagt: „Jsem Name. A vy?“ („Ich bin Name. Und du?“). Wenn sie sich selbst vorstellt, zeigt sie auf sich dann deutet sie bei der Frage „A vy?“ auf das Kind neben sich. Die Frage soll mit der Bewegung gemeinsam einmal im Kreis gehen.

Beobachtungen:

Dieses Spiel wurde von der MM mit allen älteren Kindern, also der zweiten und dritten Gruppe, gespielt. Bei der zweiten Gruppe funktionierte das Spiel sehr gut. Sie folgten alle dem Muster der MM und sprachen in ganzen Sätzen. Nur ein paar vergaßen „jsem“ zu sagen und nannten stattdessen nur ihren Namen. Bei der dritten Gruppe fiel mir im Vergleich zur vorhergehenden Gruppe auf, dass keines der Kinder „jsem“ sagte, alle nannten nur ihren Namen. Auch statt „a vy?“ zu sagen, zeigten sie manchmal nur auf die nächste Person und ließen die verbale Äußerung ganz aus. Die Übung wurde dadurch aber nicht in ihrem Fluss gestört und ich konnte interessanterweise auch beobachten, dass Kinder, deren Vorgängerin oder Vorgänger nicht die ganze Phrase gesagt haben, selbst trotzdem alles wie von der MM vorgesprochen produziert haben. Die Bewegungen dagegen wurden von allen Kindern korrekt ausgeführt.

- **Fangen**

Eines der Kinder wird ausgewählt, der „Medvěd“ („Bär“) oder „Obr“ („Riese“) zu sein, dieses legt sich in die Mitte des Raumes und verdeckt seine Augen. Die restlichen Kinder verteilen sich im Raum und zählen gemeinsam bis zu einer vorher bestimmten Zahl, dann wacht der Bär bzw. der Riese auf und muss ein Kind fangen. Nun ist dieses Kind der Fänger und muss auf die Matte, bis es das nächste Kind fangen kann. Die Fängerin oder der Fänger kann zum Beenden des Spiels aufgefordert werden, alle Kinder zu fangen. Jedes Kind, das gefangen worden ist, scheidet dann aus dem Spiel aus und setzt sich auf die Bank.

Beobachtungen:

In der zweiten Gruppe wurde der Fänger als Bär bezeichnet, in der dritten Gruppe als Riese. Das gemeinsame Zählen hat in beiden Gruppen sehr gut funktioniert, die Kinder waren gut zu verstehen, die MM hat mit-, aber nicht vorgezählt.

- **Feuer, Wasser, Wind**

Die MM trommelt und die Kinder laufen im Raum herum. Dann ruft die MM „Fire“, „Vodni“ oder „Vitr“ („Feuer“, „Wasser“ oder „Wind“). Je nachdem welches Element sie nennt, müssen die Kinder auf eine bestimmte Art und Weise reagieren: Bei Feuer müssen alle an den Rand des Turnsaals, bei Wasser müssen sie auf eine Bank oder etwas anderes erhöhtes steigen und bei Wind müssen sie

sich flach auf den Boden legen. Um das Spiel zu beenden scheidet nach jeder Runde das Kind aus, das am langsamsten reagiert hat. Die Kinder, die bereits ausgeschieden sind, bilden gemeinsam mit der MM die Jury.

Beobachtungen: Dieses Spiel wurde von der zweiten Gruppe gefordert, die MM wollte die Stunde eigentlich schon beenden, aber mehrere Kinder baten darum, noch ein Spiel zu spielen und auf die Frage der MM, was sie spielen wollten, antworteten sie mit dem tschechischen Spielnamen („Fire, Vodní, Vítr“) des Bewegungsspiels. Es war daher bereits im Vorfeld zu erwarten, dass die Kinder die im Spiel benötigten Begriffe gut beherrschen würden. Diese Vermutung bestätigte sich, die Kinder kannten die Spielregeln und alle waren mit Begeisterung ins Spiel involviert.

- **Tanz der Moleküle**

Die MM schlägt auf die Trommel und die Kinder laufen währenddessen im Kreis. Wenn die MM eine Zahl ruft, müssen sich die Kinder in so großen Gruppen, die der jeweiligen Zahl entsprechen, zusammenfinden und an den Händen nehmen. Jede Gruppe wird dann von der MM durchgezählt um zu kontrollieren ob die richtige Anzahl an Kinder zusammengefunden hat.

Beobachtungen:

Die MM hat dieses Spiel nur mit der dritten Gruppe gespielt. Immer wenn sie eine Zahl nannte, zeigte sie diese gleichzeitig mit den Fingern. Die Kinder schauten meist zur MM, bevor sie sich in Gruppen der angesagten Zahl zusammenfanden. Beim Durchzählen der Gruppe sprachen einige Kinder die Zahlen mit, besonders in der Gruppe, die gerade von der MM durchgezählt wurde.

- **Die kaputte Perlenkette**

Die MM erzählt den Kindern auf Deutsch, dass ihre Perlenkette kaputtgegangen ist, und dass sie nun die Perlen wieder einsammeln muss. Sie fordert die Kinder auf sich im Raum zu verstecken, jedes von ihnen spielt eine Perle. Dann sucht die MM ein Kind nach dem anderen und sammelt sie ein. Sie nehmen sich an der Hand, sodass sie eine Kette bilden. Dabei sagt sie immer wieder einen sich

wiederholenden Spruch „Jde, jde - fuk“ („geht, geht – husch“). Nach jedem gefundenen Kind zählt sie, wie viele Perlen sie bis jetzt gesammelt hat.

Beobachtungen:

Dieses Spiel hat die MM nur mit der dritten Gruppe gespielt und nutzte es dazu, die Stunde zu beenden. In der Ketten-Formation gingen sie gemeinsam zur Tür. Die Kinder waren hier besonders darauf konzentriert, sich möglichst gut zu verstecken. Auch jene, die bereits gefunden worden waren, zählten kaum mit, wenn die MM die Zahlen wiederholte.

7.3 Vorstellung des Kindergartens „Himmelblau“

Der Kindergarten „Himmelblau“ pflegte bis zum Kindergartenjahr 2014/15 die Beziehung zum Partnerkindergarten in Tschechien. Zweimal jährlich trafen sie sich zu besonderen Festen oder Anlässen immer abwechselnd in Niederösterreich und Tschechien.

Zu den Räumlichkeiten: Der Kindergarten umfasst drei Gruppen. Zwei der drei Gruppen sind nahezu ident aufgebaut. Eine Gruppe ist ein Containeranbau und so vom Aussehen und Aufbau etwas anders als die beiden anderen Gruppenräume. Er hat eine kleinere Fläche und eine niedrigere Deckenhöhe, auch die Raumaufteilung ist anders gestaltet. Dieser Containeranbau wird bereits seit 7 Jahren genutzt, jedoch ist im kommenden Jahr der Ausbau des Kindergartens geplant, bei dem ein weiterer Gruppenraum errichtet und die Container entfernt werden sollen. Neben den drei Gruppenräumen gibt es einen Bewegungsraum, einen großzügigen Gangbereich, eine Küche, Nassräume für jede Gruppe, eine Garderobe, eine Toilette und ein Büro, das nur für Angestellte zugänglich ist.

Das Kindergartenteam besteht aus drei Pädagoginnen, drei Assistentinnen und einer Sonderpädagogin, die für zwei Kinder zuständig ist. Eine Pädagogin hatte in der Schule vier Jahre Tschechischunterricht, daher kennt sie nach eigener Aussage die Laute und weiß, wie man die Worte richtig ausspricht. Ihren Wortschatz schätzt sie zwar als gering ein, doch ist sie mit den Bereichen, die im Kindergarten behandelt werden, vertraut. Die anderen Mitarbeiterinnen haben keine Tschechischkenntnisse, die über das hinausgehen, was sie im Kindergarten mitbekommen.

Insgesamt besuchen 44 Kinder den Kindergarten „Himmelblau“, die sich auf die einzelnen Gruppen mit 15, 15 und 14 Kindern pro Gruppe aufteilen. Es gibt zwei Kinder,

die in der Tschechischen Republik wohnen und den Kindergarten in Niederösterreich besuchen, ein Kind, dessen Mutter aus Weißrussland kommt, und ein Kind, dessen Mutter aus einem spanischsprachigen Land kommt – diese Kinder wachsen mehrsprachig auf. Des Weiteren gibt es auch noch zwei Kinder, die zwar einen russischsprachigen bzw. portugiesischsprachigen Elternteil haben, jedoch nur einsprachig erzogen werden. Die Muttersprachliche Mitarbeiterin kommt einmal wöchentlich von 7:30-10:30 Uhr in den Kindergarten „Himmelblau“. Sie hat zuerst eine Ausbildung zur Elementarpädagogin absolviert und später die Theaterakademie abgeschlossen. Sie war eine Zeit lang als Schauspielerin tätig, bevor sie als muttersprachliche Mitarbeiterin zu arbeiten begonnen hat. Sie ist in mehreren Kindergärten und Schulen tätig.

7.3.1 Kindergarten Himmelblau - 1. Beobachtung am 3.11.2015

Die Muttersprachliche Mitarbeiterin kommt anfangs in die Sammelgruppe und begrüßt alle Kinder, die schon da sind. Im Kindergarten Himmelblau gibt es drei Gruppen, diese werden von der MM nacheinander besucht. Die Kinder der ersten Gruppe gehen gemeinsam mit der MM in ihren Gruppenraum, an diesem Tag sind nur wenige Kinder anwesend. Bevor die MM mit dem vorbereiteten Sprachangebot beginnt, spricht sie mit den vier anwesenden Kindern und sagt ihnen auf Tschechisch, was auf ihren T-Shirts zu sehen ist. Drei Kinder gehen dann einer anderen Beschäftigung nach, doch ein Mädchen bleibt bei der MM und sie beginnen, sich mit den mitgebrachten Materialien zu beschäftigen.

In der zweiten Gruppe ist ein Bub, der Tschechisch spricht. Er unterhält sich kurz auf Tschechisch mit der MM, als sie in die Gruppe kommt. In dieser Gruppe sind ebenfalls recht wenige Kinder anwesend, da einige krank sind. Die MM beginnt gleich mit dem Tschechischangebot.

In der dritten Gruppe sind die Kinder bereits sehr lebhaft und laut, als die MM hereinkommt. Ein Junge erwidert „Dobrou noc“ („Gute Nacht“) auf das „Dobré ráno“ („Guten Morgen“) der MM und lacht dabei, die anderen Kinder steigen ein und einige sagen ebenfalls „Dobrou noc“. Die MM sagt darauf auf Deutsch, dass es ja noch nicht Abend ist. Sie beginnt gleich mit dem vorbereiteten Programm. Im Anschluss an das allgemeine Programm beschäftigt sich die MM noch im freien Spiel mit ein paar Kindern. Sie spielt ein Brettspiel mit drei Buben und benennt während des Spiels z.B. die Farben der Figuren und andere Dinge, die auf dem Spielbrett abgebildet sind.

Zur besseren Übersicht über die Reihenfolge der Spiele und leichteren Orientierung in den folgenden Beschreibungen sollen sie hier für jede Gruppe chronologisch aufgezählt werden:

- Erste Gruppe: Fliegenklatsche – Tiermemory – Stempel – Hexenlied
- Zweite Gruppe: Fliegenklatsche – Hexenlied – Zauberkiste
- Dritte Gruppe: Fliegenklatsche – Zauberkiste – Hexenlied – Obstsalat – Stempel

- **Karten mit Obst**

- **Fliegenklatsche**

Die Karten mit dem Obst werden am Boden aufgelegt, die Bilder der Äpfel, Birnen und Zwetschken zeigen nach oben. Zwei Kinder bekommen eine Fliegenklatsche in die Hand, die MM oder ein Kind sagt an, auf welches Obst die Spieler klatschen müssen.

Beobachtungen:

Bei diesem Spiel achtete die MM besonders darauf, dass die Substantive mit den dazugehörigen Artikeln gesagt werden. In der ersten Gruppe spielte bei diesem Spiel nur ein Mädchen mit, dieses wiederholte manchmal die tschechischen Begriffe, sprach aber allgemein eher wenig. Was mir jedoch auffiel war, dass sie extrem viel lachte. Die Anweisungen der MM, welches Obst sie finden sollte, verstand sie gut und traf immer die richtigen Karten. Die Pädagogin der Gruppe fragte während dieses Spiels ein anderes Mädchen, ob sie auch mit der MM mitspielen wolle, doch dieses lehnte ab und beschäftigte sich weiter mit ihrem Spiel.

In der zweiten Gruppe spielten fast alle Kinder von Anfang an mit. Verschiedene Kinder sagten die Begriffe auf Tschechisch an und zwei andere mussten die richtigen Karten finden. Das erste Mädchen, das das Ansagen der Begriffe übernahm, war etwas unsicher und nannte öfters den gleichen Begriff. Die MM wiederholte immer wieder „Jablko, Hruška či Sweška“ („Apfel, Birne oder Zwetschke“), um dem Kind die Begriffe in Erinnerung zu rufen. Das Mädchen, das als nächstes die Spielleitung übernahm, war bereits ein Vorschulkind und führte die ihr zugeschriebene Rolle sehr gewissenhaft aus. Wenn ein Kind auf die fal-

sche Karte klatschte, sagte sie beispielweise „Nein! Obstsorte habe ich gesagt“, wobei sie an dieser Stelle stets den tschechischen Begriff benutzte.

In der dritten Gruppe platzierte sich die MM mit dem Spiel in der Mitte der Gruppe. Vermutlich durch die zentrale Platzwahl bedingt kamen gleich mehrere Kinder und wollten mitspielen. Zuerst erklärte die MM das Spiel nur auf Tschechisch und zeigte es gleichzeitig vor. Doch nach wenigen Runden wurde klar, dass eine nochmalige, diesmal deutsche Erklärung notwendig war, da die Kinder relativ wahllos auf Bilder klatschten. Nachdem sie das Spiel dann auf Deutsch erklärt hatte, funktionierte es gut.

○ **Zählen üben**

Am Ende des Fliegenklatschen-Spiels, wenn also alle Karten auf die Kinder aufgeteilt sind, werden die Früchte zuerst nach Obstsorten sortiert und so gruppiert, wie die Zahlen auf Würfeln dargestellt werden. Dann wird gemeinsam gezählt, wie viele Birnen, Äpfel und Zwetschken jedes Kind gesammelt hat, im Anschluss werden alle Karten zusammengezählt. Wer die meisten Karten sammeln kann, gewinnt.

Beobachtungen:

Bei der ersten Spielrunde in der zweiten Gruppe konnte ich beobachten, dass die Kinder von sich aus ihre Karten zu zählen begannen - jedoch auf Deutsch. Sie zählten dann aber noch einmal gemeinsam mit der MM auf Tschechisch, nachdem diese sie dazu aufgefordert hatte. Bei der zweiten Spielrunde übernahm das ältere Mädchen, das zuvor für die Spielleitung verantwortlich war, auch das Zählen, sie benötigte dabei kaum Unterstützung der MM.

○ **Obstsalat**

Jedes Kind bekommt ein Schild, auf dem eine Birne, eine Zwetschke oder ein Apfel aufgemalt ist, um den Hals gehängt. Dann bilden die Kinder einen Sesselkreis, in dem es einen Sessel weniger gibt als mitspielende Kinder. Ein Kind sagt an, welche Frucht es in seinem Obstsalat

haben will. Dazu sagt es: „Míchám, míchám Frucht“ (Ich mische, ich mische die Frucht“). Wahlweise werden die Äpfel, die Birnen oder die Zwetschken aufgerufen und müssen in Folge ihre Plätze untereinander tauschen. Auch eine Kombination aus mehreren Obstsorten ist möglich. Das Kind, das keinen Platz findet, darf als nächstes der Koch sein und eine Obstsorte wählen, die in den Obstsalat gemischt wird.

Beobachtungen: Dieses Spiel hat die MM nur in der dritten Gruppe gespielt, da hier alle Kinder im Sesselkreis versammelt waren. Während der ersten Durchgänge benötigten die Kinder noch Unterstützung und die MM sagte „Jablko, Hruška či Sweška“ („Apfel, Birne oder Zwetschke“), doch nach wenigen Runden nannten sie selbstständig die durchzumischenden Obstsorten.

- **Zauberboxe**

In der Zauberboxe gibt es drei Schichten, die je nachdem, wie man die Boxe schüttelt oder dreht, beim Öffnen oben auf sind. Die Schichten können beliebig bestückt werden. An diesem Tag sind in der ersten Schicht Sterne, in der zweiten Schicht befindet sich das Bild eines Apfels und auf der dritten Ebene ist das Bild einer Birne zu sehen. Die Hände werden über die Boxe gehalten und der Zauberspruch „čáry máry fuk“ („Hokusfokus“) wird gemeinsam mehrmals gesprochen. Dann wird die Boxe geöffnet und es kommt eine der drei Schichten zum Vorschein. Die MM verzaubert so mehrmals einen Apfel in eine Birne, und umgekehrt. Wenn die Sterne zum Vorschein kommen sagt sie zu den Kindern, dass sie alle laut die Zauberformel mitsprechen müssen, damit der Zauber beim nächsten Mal funktioniert.

Beobachtungen:

In der zweiten Gruppe haben drei Mädchen gemeinsam mit der MM gezaubert. Die Kinder kannten den Zauberspruch bereits und sprachen laut und deutlich mit. Sie waren wirklich gefesselt und beeindruckt von der Zauberei. In der dritten Gruppe waren zwei Mädchen beim Spiel dabei, die die Zauberformel beinahe geschrien haben.

- **Farben üben**

Die Zauberkiste ist eine bunte Kiste. Mit ihrer Hilfe kann die MM die Farben wiederholen.

Beobachtungen: Nur in der zweiten Gruppe hat die MM die Farben mit Hilfe der Kiste wiederholt, die Kinder sprachen die Farben nur teilweise nach. Diese zusätzliche Verwendung der Zauberkiste resultierte vermutlich aus der Begeisterung der Kinder für die Box, sodass die MM die Konzentration möglichst gut nutzen wollte.

- **Hexenlied**

Man braucht einen Besen und einen Zauberhut, den man zuvor in wenigen Minuten aus einem großen Blatt Papier und einigen ausgeschnittenen oder ausgestanzten Sternen zusammen mit den Kindern basteln kann. Bevor das Spiel beginnt, setzen sich die Kinder in einen Kreis. Ein Kind bekommt den Besen und den Hut, dieses ist die Hexe. Alle anderen singen gemeinsam ein Lied mit dazugehörigen Bewegungen (winken, stampfen, Arme wie die Flügel eines Vogels bewegen) und wenn das Lied zu Ende ist, wird das Kind gebeten den Besen weiterzugeben. Wahlweise kann an dieser Stelle eine Hexerei hinzugefügt werden, das Kind verzaubert mit der Zauberformel „čáry máry fuk“ die anderen Kinder in ein Tier seiner Wahl, das diese darstellen sollen. Dann bekommt das nächste Kind den Besen und den Hut um die Hexe zu spielen.

Beobachtungen:

In der ersten Gruppe hat die MM mit ein paar Kindern, die sich ohnehin in der Bastel- und Malecke aufgehalten haben, einen Hexenhut zu basteln begonnen. Dabei hat sie mit ihnen, während die Kinder den Hut mit verschiedenen Sternen beklebt haben, über Bilder in einer Mappe gesprochen. Sie sagte dabei alles zuerst auf Tschechisch und dann auf Deutsch, oft hat sie die tschechischen Begriffe auch wiederholt. Nachdem der Hut fertig gestaltet war, fragte sie zuerst auf Tschechisch und dann auf Deutsch, ob die Kinder nun das Hexenspiel spielen wollen, doch sie lehnten alle ab. Ein Mädchen war dann doch interessiert und ritt in der Spielecke auf dem Besen, die MM sang dazu das Hexenlied. Ein zweites Mädchen kam kurz hinzu, wollte aber weder mitsingen noch auf dem Besen rei-

ten. Bald darauf war die Zeit in dieser Gruppe zu Ende und die MM packte zusammen, um in die nächste Gruppe zu wechseln.

In der zweiten Gruppe bastelten sechs Kinder einen Zauberhut. Zuerst schlug die MM vor, dass sie einen Hut gemeinsam gestalten sollten, doch alle wollten ihren eigenen Hexenhut haben. Beim Basteln sprach die MM eher Deutsch und verwendete nur vereinzelt tschechische Begriffe. Beim anschließenden Hexenlied wollten nur vier Kinder mitspielen. In dieser Gruppe übersetzte die MM das tschechische Lied erst nach ein paar Wiederholungen auf Deutsch. Danach war zu beobachten, dass ab der Übersetzung der Gesang der Kinder mit jeder Wiederholung lauter und sicherer wurde. Sie sangen das Lied immer zwei bis drei Mal hintereinander, bis ein anderes Kind zur Hexe gemacht wurde. Als Erweiterung fügte die MM nach dem zweiten Kind noch eine Hexerei hinzu, bei der die Kinder von der Hexe in Tiere verwandelt wurden. Teilweise fragten die Kinder nach dem tschechischen Begriff für ein Tier ihrer Wahl, teilweise fiel ihnen kein Tier ein und die MM sagte ihnen ein Tier ins Ohr, das ihnen bereits auf Tschechisch bekannt war. Nach dem Spiel verabschiedete sich die MM auf Tschechisch und ergänzte auf Deutsch, dass sie schon in die andere Gruppe weitergehen müsste.

In der dritten Gruppe übersetzte die MM den Text, nachdem sie das Lied einmal vorgesungen hatte. Den Hut mussten sie hier nicht basteln, da einer der in der anderen Gruppe gebastelten Hüte zum Einsatz kam. Durch die Platzierung in der Mitte der Gruppe waren alle anwesenden Kinder involviert, zumindest als Zuschauer und Zuhörer, was daran zu erkennen war, dass sie ihre Beschäftigungen pausierten. Einige Kinder sammelten sich im Kreis und sie sangen das Hexenlied nach wenigen Wiederholungen bereits mit. Die Pädagogin der Gruppe saß ebenfalls im Kreis und sang mit, gleichzeitig versuchte sie, Unruhe zwischen den Kindern zu vermeiden.

Bei diesem Spiel hat es sich den Beobachtungen nach als besonders hilfreich erwiesen, wenn die MM das Lied möglichst früh übersetzte. Denn erst nach der Übersetzung begannen die Kinder, den Text auf Tschechisch mitzusingen.

- **Tiermemory**

Die Memorykarten werden verdeckt auf dem Tisch aufgelegt und abwechselnd

ziehen die Spieler und Spielerinnen zwei Karten. Dabei müssen sie immer sagen, um welches Tier es sich handelt. Wenn ein Paar gefunden wird, stellen sie das Tier mit einer typischen Bewegung nach, zum Beispiel ein galoppierendes Pferd oder eine buckelnde Katze.

Beobachtungen: Die MM spielt dieses Spiel nur mit einem Mädchen der ersten Gruppe. Kurz nach Spielstart wandte sich das Kind an die Pädagogin und erzählte ihr etwas nicht mit der Aktivität in Verbindung Stehendes auf Deutsch, gleich nach dem Ende der Erzählung kehrte sie jedoch mit ihrer Aufmerksamkeit wieder zu dem Memory und zur MM zurück. Das Mädchen sprach bei diesem Spiel nicht viel. Die MM nannte die Tiernamen auf Tschechisch und das Mädchen machte beim Darstellen der Tiere mit. Die Eigenschaften der Tiere beschrieb die MM immer während sie sie gemeinsam darstellten und benutzte dafür vorwiegend die bereits bekannten tschechischen Wörter wie „skákat“ („hüpfen“) oder „utíkat“ („laufen“). Bei „škrábat“ („krabbeln“) dagegen, welches vermutlich noch nicht zum Wortschatz des Kindes gehörte, sagte sie das Wort zuerst auf Tschechisch und fügte dann gleich die Deutsche Bedeutung hinzu.

- **Stempel**

Jedes Kind, das mitgemacht hat, bekommt nach der Stunde bzw. dem jeweiligen Spiel einen Stempel. Diesen kann es sich selbst aus 12 Stempelmotiven aussuchen. Wenn die MM dem Kind den Stempel gibt, benennt sie immer auf Tschechisch, was auf dem gewählten Stempel zu sehen ist. Dadurch wird auch dieser letzte Teil der Einheit zur sprachlichen Bildung und Vergrößerung des Wortschatzes genutzt.

7.3.2 Kindergarten Himmelblau - 2. Beobachtung am 17.11.2015

Da an diesem Morgen erst sehr wenige Kinder da sind, bleibt die MM länger als üblich in der Sammelgruppe. Sie beschäftigt sich mit den anwesenden Kindern und benutzt die Handpuppe als Kommunikationsmittel, was weiter unten beschrieben wird.

In der ersten Gruppe gestaltet sich die Arbeit an diesem Tag sehr schwierig, nicht viele Kinder sind an den Spielen interessiert, sodass sich die MM, nachdem sie einige Kinder gefragt hat, ob sie etwas mit ihr spielen möchten, zu zwei Buben an den Jausen-

tisch setzt und die verschiedenen Obstsorten auf ihren Tellern benennt. Einer der Buben wiederholt die Begriffe sogar, die die MM ihnen vorsagt.

In der zweiten Gruppe beginnt die MM die Einheit damit, dass sie sich im freien Spiel mit den Kindern beschäftigt und sich in bereits laufende Spiele integriert. Sie wählt dabei eine Gruppe, die ein Brettspiel spielt, und wiederholt während des Spiels die tschechischen Zahlen. Die Überleitung zum Tschechischen Sprachangebot gelingt dadurch, dass ein Kind der MM erzählt, dass ihre Lieblingstiere Katzen sind und die MM so die Überleitung zur Bildgeschichte machen kann, in der ebenfalls eine Katze vorkommt.

In der dritten Gruppe verläuft die Stunde etwas anders. Ein Kind hat Geburtstag und so singt die MM, nachdem sie alle mit der Handpuppe begrüßt hat, für das Geburtstagskind „Happy Birthday“ auf Tschechisch. Danach hat die ganze restliche Zeit über nur ein Mädchen Interesse an den tschechischen Materialien.

Da die Reihenfolge der Spiele in den Gruppen sehr unterschiedliche war, soll hier ein Überblick über den Verlauf der Einheiten in der jeweiligen Gruppe gegeben werden:

- Erste Gruppe: Handpuppe – Zauberkiste – Bildgeschichte auflegen
- Zweite Gruppe: Bildgeschichte vorlesen – Märchen nachspielen – Stempel – Bildgeschichte vorlesen
- Dritte Gruppe: Bildgeschichte in richtige Reihenfolge bringen – Bildgeschichte vorlesen – Ausmalbild

- **Handpuppe**

Die Handpuppe wird hauptsächlich zur Begrüßung und Verabschiedung eingesetzt. Sie fungiert aber auch als Art Wörterbuch für das Tschechische. Während der Aktivitäten wird sie als Zuschauerin in der Nähe der Kinder platziert.

Beobachtungen: In der Sammelgruppe begrüßte die Handpuppe alle Kinder. Einige Buben spielten bereits in der Bauecke und die MM ging mit der Handpuppe zu ihnen, die dort alles benannte, was die Kinder gebaut hatten. Die MM setzte sich dann an den Tisch zu zwei anderen Buben, wobei sie die Handpuppe auf dem Schoß behielt, während sie mit den beiden Kindern ein Spiel spielte. Nachdem mehr Kinder im Kindergarten eingetroffen waren, ging die MM mit der Handpuppe durch die Gruppe, und sammelte die Kinder ein, die zur ersten Gruppe gehörten. Gemeinsam gingen sie in ihren Gruppenraum.

In der ersten Gruppe wurden alle Kinder zunächst von der Handpuppe begrüßt. Bis zur Verabschiedung saß die Puppe auf einem Regal und erst am Ende der Einheit nahm die MM sie wieder in die Hand, um zu den verschiedenen Kindergrüppchen „Ahoj“ („Baba“) zu sagen. In der zweiten Gruppe kam die Handpuppe nur zur Verabschiedung zum Einsatz. Sie sagte zu allen Kindern „Ahoj“. In der dritten Gruppe wurde die Handpuppe dagegen nur zur Begrüßung benutzt. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass die Handpuppe keine dominante Rolle in den Gruppen in Bezug auf die sprachliche Bildung der Kinder hat.

- **Zauberkiste**

An diesem Tag kommt die bereits bekannte Zauberkiste wieder zum Einsatz (vgl. S. 80). Mit Hilfe des Zauberspruchs „cáři mári fuk“ werden diesmal passend zum Thema der Stunde verschiedene Tierbilder aus der Kiste hervorgezaubert.

Beobachtungen:

Nur in der ersten Gruppe wurde die Zauberkiste von der MM verwendet, sie zauberte ein paar Mal gemeinsam mit einem Buben, der die Zauberformel bereits gut beherrschte und laut mitsprach. Doch er verlor relativ schnell das Interesse an dem Spiel und ging wieder seiner vorherigen Beschäftigung nach, obwohl ihn die MM mehrmals einlud, eine weitere Aktivität mit ihr zu beginnen.

- **Das Märchen von der großen Rübe**

Die Geschichte basiert auf dem Tschechischen Märchen „Pohádka o veliké řepě“ („Das Märchen von der großen Rübe“). Die Geschichte handelt, passend zur herbstlichen Jahreszeit, von einem Opa, der eine Rübe pflanzt. Er gießt sie und kümmert sich gut um sie. Dann will er sie ernten, doch die Rübe ist riesig geworden. Also ruft er Oma, damit sie ihm beim Herausziehen hilft. Aber auch zu zweit sind sie nicht stark genug. Dann kommen nach und nach die Enkelin bzw. ein Mädchen, ein Hund, eine Katze und zuletzt eine Maus, mit deren Hilfe die Rübe dann endlich aus der Erde geholt werden kann. Es gab unterschiedliche Übungen zu dieser Geschichte:

- **Bildgeschichte in richtiger Reihenfolge auflegen**

Die Bildgeschichte besteht aus 9 Bildern, diese sollen bei dieser Übung in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Die Geschichte wird nicht sehr detailliert erzählt, es geht darum, die handelnden Personen und Tiere in eine logische Reihenfolge zu bringen und den Sinn der Geschichte zu erfassen.

Beobachtungen:

Die MM erzählte die Geschichte in der ersten Gruppe auf Tschechisch, der Bub und das Mädchen mit denen sie dabei arbeitete, versuchten die Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen. Einige fanden sie einfacher als andere, bei manchen musste die MM auch helfen. Die Kinder wiederholten einige Wörter aus der Geschichte, besonders solche, die mehrmals genannt wurden. Der Bub begann über eines der Bilder lautstark zu lachen, das Mädchen stieg mit ein. Die Pädagogin der Gruppe schaltete sich an dieser Stelle ein und bat den Buben, nicht so laut zu sein. Als sie die Bildgeschichte in die richtige Reihenfolge gebracht hatten, wollte der Bub gleich einen Stempel haben und ging dann zurück zur Sandkiste, wo er zuvor gespielt hatte. Das Mädchen folgte ihm. Die MM ging ebenfalls zur Sandkiste und sie bauten gemeinsam die große Rübe aus der Geschichte nach. In der dritten Gruppe begann die MM bereits zu Beginn, die Bildgeschichte in der Mitte der Gruppe aufzulegen. Nur ein Kind kam hinzu und brachte mit der MM die Bilder in die richtige Reihenfolge. Die anderen Kinder beschäftigen sich weiterhin unbeirrt mit ihren bisherigen Aufgaben.

- **Bildgeschichte vorlesen**

Eine weitere Aktivität mit den Karten ist das detaillierte Erzählen der Geschichte. Dabei werden die Kinder in die Geschichte involviert, sie haben die Aufgabe, die jeweils weiteren Helfer zu rufen. Die zweite Variante, die Geschichte zu erzählen, ist mit einem selbstgemachten Bilderbuch, in dem die Bilder einer Theateraufführung des Märchens eingeklebt und mit Text versehen sind.

Beobachtungen:

In der zweiten Gruppe las die MM das Märchen nur vor, unterstützte sie jedoch mit verschiedenen Gesten und einer lautlichen Variation der Stimme. Die einzelnen Figuren, die zum Herausziehen der Rübe herbeigerufen werden, wurden von den Kindern und der MM gemeinsam durch den Satz: „pojd’ sem, Figur!“ (Komm her, Figur!“) gerufen. Sechs Kinder spielten von Anfang bis Ende mit. Die Bewegungen prägten sie sich sofort ein und führten sie dann bei jeder weiteren Person erneut aus.

In der dritten Gruppe war nur ein Mädchen an der Tschechischaktivität interessiert, dieses brachte die Bildgeschichte mit der MM in die richtige Reihenfolge. Es fragte gleich im Anschluss, was das für ein Buch sei, das neben den Karten lag. Daraufhin schaute sich die MM das Buch gemeinsam mit dem Mädchen an und erzählte die Geschichte erneut.

○ **Märchen nachspielen**

Um die Bildgeschichte nachzuspielen benötigt man Verkleidungen für alle Figuren. Beim Nachspielen der Geschichte als kleines Theaterstück wird wieder eine Person nach der anderen gerufen, um beim Herausziehen der Rübe zu helfen, dabei werden auch die Zuschauer zum Rufen motiviert.

Beobachtungen:

Nur in der zweiten Gruppe spielten die Kinder die Geschichte nach. Die MM hatte dazu passende Kopfbedeckungen bzw. Masken für jede Figur mit. Da sich die Kinder nicht einigen konnten, wer welche Rolle übernehmen sollte, zählte die MM mit einem Tschechischen Auszählreim aus, um den Vorgang zu beschleunigen. Eine Figur nach der anderen wurde zur Rübe gerufen, dabei wurde die Reihenfolge der zuvor gehörten Geschichte beibehalten. Während des Theaterstücks sprach die MM ausschließlich Tschechisch. Als die Kinder einmal eine andere Figur riefen als eigentlich an der Reihe war, gab sie auf Tschechisch die Anweisung, die andere Figur zu rufen und die Kinder verstanden ihre Anweisung.

Eine besonders erwähnenswerte Beobachtung in Zusammenhang mit dieser Übung war, dass ein Mädchen direkt nach dem Ende der Einheit in die Malecke ging, um das Märchen von der großen Rübe nachzuzeichnen.

In der dritten Gruppe bot die MM ebenfalls an, die Bildgeschichte in der Gruppe nachzuspielen, es fanden sich aber nicht genügend interessierte Kinder.

- **Ausmalbilder zum Märchen**

Nachdem die Bildgeschichte erzählt worden ist, kann eine Szene gewählt werden, von der das Kind dann ein Ausmalbild bekommt.

Beobachtungen:

In der dritten Gruppe war nur ein Mädchen am Nachspielen der Geschichte interessiert, die MM bot ihr als Alternative ein Ausmalbild an. Das Mädchen suchte sich eine der Szenen aus dem Märchen aus und fragte die MM von sich aus, während sie begann, die Vorlage auszumalen, nach den tschechischen Begriffen für verschiedene Dinge auf dem Bild. Die MM nahm sich viel Zeit und benannte viele der abgebildeten Gegenstände, Personen, Tiere und Pflanzen. Dabei sagte sie meist nur das Tschechische Wort und deutete auf die Stelle am Bild, wo dieses zu finden war.

- **Stempel**

Wenn die Kinder bei einer Tschechischaktivität mitgemacht haben, bekommen sie am Ende einen Stempel. Dies hat sich als gängige Methode der Motivatin durch die MM herausgestellt.

Beobachtungen: In der zweiten Gruppe bekamen alle Kinder, die beim Nachspielen der Bildgeschichte beteiligt waren, einen Stempel, hier setzten sie das Rufen nach der nächsten Person, das sie gerade im Theaterstück gelernt hatten, fort. So musste jedes Kind, das bereits seinen Stempel bekommen hatte, ein nächstes mit „pojd’ sem, Name!“ (Komm her, Name!) aufrufen.

7.4 Vorstellung des Kindergartens „Sonnenschein“

Der Kindergarten „Sonnenschein“ nimmt seit 2009 an der NÖ Sprachenoffensive teil. Dieser Kindergarten pflegte zwei Partnerschaften mit tschechischen Kindergärten. Es finden jährliche Besuche und ein reger Brief- und Geschenkaustausch statt. Zur Tradition wurde es, dass die tschechischen Kinder zum Martinsfest nach Niederösterreich kamen und die Kinder aus Niederösterreich zum Hexen – oder Osterfest nach Tschechien führen.

Zu den Räumlichkeiten: Der Kindergarten Sonnenschein ist ein zweigruppiges Haus. Neben den beiden Gruppenräumen gibt es einen neuen Zubau, in dem sich der Bewegungsraum befindet. Der weitläufige Gangbereich wird als gemeinsamer Jausen- und Essbereich genutzt. In dem Gang befindet sich auch eine gemeinsame Bibliothek mit Lesecke. Des Weiteren gibt es eine Küche, einen Besprechungsraum, ein Büro und pro Gruppe einen Nassraum.

Das Kindergartenteam besteht aus zwei Pädagoginnen und zwei Assistentinnen. Einmal wöchentlich kommt eine Kindergartenpädagogin in Ausbildung für einen Vormittag in den Kindergarten, um Praxiserfahrung zu sammeln. Eine der Pädagoginnen hat im Rahmen des durch die EU geförderten Projekts einen Intensivkurs in Tschechisch besucht. Die anderen Kindergartenmitarbeiterinnen haben nur geringe Tschechischkenntnisse.

Insgesamt besuchen momentan 38 Kinder den Kindergarten, wobei in der ersten Gruppe 18 Kinder und in der zweiten Gruppe 20 Kinder sind. Die Gruppen unterscheiden sich etwas im Altersdurchschnitt. In der ersten Gruppe sind ältere und Vorschulkinder, in der zweiten Gruppe mehr jüngere Kinder. Im Kindergarten „Sonnenschein“ gibt es Zwillinge, die Ungarisch als zweite Erstsprache haben, ein Kind, das zweisprachig mit Spanisch und Deutsch aufgewachsen ist, und eines, das slowakisch- und deutschsprachig erzogen wurde. Es gibt ein Kind, dessen Mutter aus der Tschechischen Republik kommt, die aber kaum Tschechisch mit dem Kind spricht. Die Pädagogin ist jedoch der Meinung, dass es „einiges versteht“. Die muttersprachliche Mitarbeiterin besucht den Kindergarten „Sonnenschein“ einmal wöchentlich von 8:30-12:30. Sie ist ausgebildete Elementarpädagogin und seit sieben Jahren als muttersprachliche Mitarbeiterin in sechs verschiedenen Kindergärten beschäftigt.

7.4.1 Kindergarten Sonnenschein - 1. Beobachtung am 4.11.2015

In der ersten Gruppe beginnt die Einheit mit dem Läuten einer Glocke, was für die Kinder das Zeichen dafür ist, sich im Kreis in der Spielecke zu versammeln. Die MM beginnt dann gleich mit der ersten Tschechischübung.

Am Ende der gemeinsamen Aktivität gehen an diesem Tag sehr viele Kinder essen oder einer anderen Beschäftigung nach. Nur ein Mädchen und ein Bub bleiben bei der MM. Diese hat für die Zeit des freien Spiels einige zum gerade bearbeiteten Thema passende Spiele mitgebracht. Sie spielen zuerst das Igelspiel und dann das Spinnenspiel. Während des ersten Spiels kommen immer mehr Kinder hinzu, um mitzuspielen, sodass schnell eine größere Gruppe entsteht.

In der zweiten Gruppe sitzen die Kinder schon im Kreis, als die MM in die Gruppe kommt. Sie begrüßt die Kinder und beginnt direkt mit der ersten Übung. Nach der gemeinsamen Aktivität beschäftigt sich die MM mit einigen Kindern im freien Spiel, sie spielen das Igelspiel, jedoch wegen des geringeren Alters der Kinder in einer vereinfachten Version.

Der Ablauf der Einheiten unterschied sich in den beiden Gruppen, daher soll die Reihenfolge hier dargestellt werden, um Unklarheiten beim Lesen der folgenden Beschreibungen der Aktivitäten und persönlichen Beobachtungen entgegenzuwirken:

- Erste Gruppe: Vorstellungsrunde – Herbstlied – Herbstbild – Herbstlied
 - Freie Spielzeit: Igelspiel – Spinnenspiel
- Zweite Gruppe: Herbstlied – Igel im Heuhaufen – Lied vom Igel und der Maus – Mäuselied
 - Freie Spielzeit: Igelspiel

- **Vorstellungsrunde**

Die MM beginnt die Einheit mit einer Vorstellungsrunde. Sie sagt einleitend, dass ich heute hier zu Gast bin und dass wir uns nun einander auf Tschechisch vorstellen werden.

Beobachtungen:

Die MM sagte „Jsem Name.“ („Ich bin Name“), die Kinder kannten diese Phrase bereits und setzten die Runde fort. Gegen Ende des Kreises sagten einige

Kinder nur ihren Namen, ohne „jsem“ davor zu setzen, ich hatte den Eindruck, dass sie die Übung dadurch beschleunigen wollten.

- **Igel im Heuhaufen**

Die MM beginnt die Aktivität damit zu erzählen, dass sich Igel im Herbst gerne unter den abgefallenen Blättern verstecken und Mäuse die Igel in den Blätterhaufen suchen. Den Kindern wird darauf ein großes Blatt gezeigt und der Igel wird darunter versteckt, dann wird das Blatt in die Mitte gelegt. Es wird gefragt, wer die erste Maus sein möchte, diese muss sich kurz verstecken. Ein Kind im Kreis bekommt dann den Igel und versteckt ihn hinter ihrem oder seinem Rücken. Alle anderen Kinder geben ebenfalls die Hände hinter den Rücken. Dann rufen alle gemeinsam die Maus aus ihrem Versteck heraus. Diese muss so lange ein Kind nach dem anderen fragen, ob sich der Igel bei ihr oder ihm versteckt, bis es den Igel hinter dem Rücken eines Kindes entdeckt hat. Dann ist dieses Kind die nächste Maus und der Igel wird bei einem anderen Kind versteckt.

Beobachtungen:

Dieses Spiel wurde nur in der zweiten Gruppe gespielt. Anfangs fragte das Kind, das die Maus spielte, noch mit dem vorgegeben Satz nach dem Igel, doch nach mehreren Wiederholungen wurde es ihnen vermutlich zu repetitiv, sodass sich das Kind meist nur vor die sitzenden Kinder stellte und wartete, bis diese die Hände hervorholten. Bei der zweiten Runde riefen alle Kinder nach der Maus, doch diese kam nicht aus ihrem Versteck, die Pädagogin der Gruppe ging dann das Kind holen. Dieses lachte verschmitzt, fing dann aber gleich an, nach dem Igel zu suchen.

- **Herbstlied**

Passend zur Jahreszeit wird ein Lied gesungen, in dem beschrieben wird, was der Herbst mit der Natur macht. Der Liedtext wird durch passende Bewegungen unterstützt. Die Melodie ist einfach, sodass man jede beliebige Handlung einbauen kann. Die MM fragt die Kinder „Was macht der Herbst?“ und wählt ein Kind aus, das die Tätigkeit ohne zu sprechen darstellen soll. Die anderen Kinder müssen erraten, um welche Tätigkeit es sich handelt. Im Anschluss singen alle

gemeinsam das Herbstlied, in dem der Text entsprechend der Handlung gesungen und die Bewegungen von allen gemeinsam durchgeführt werden.

Beobachtungen:

In der ersten Gruppe sagte die MM immer einen Satz des Liedes auf Tschechisch und übersetzte ihn dann gleich auf Deutsch. Das machte sie mit allen Strophen. Wenn den Kindern keine Handlung einfiel, die typisch für den Herbst ist, konnten sie zur MM gehen und sie flüsterte ihnen etwas ins Ohr. Die Kinder dachten sich die passenden Bewegungen dazu meist selbst aus. Anfangs meldeten sich nur Buben, erst später traute sich auch ein Mädchen, eine Herbsttätigkeit vorzuzeigen. Die Kinder rieten auf Deutsch, was die dargestellte Handlung sein könnte und wenn sie sich auf etwas geeinigt hatten, übersetzte die MM es ins Tschechische. Im Anschluss an die nächste Übung (Herbstbild gestalten) sangen sie noch einmal das ganze Herbstlied, das in der Übung entstanden ist. In der zweiten Gruppe fing die MM so an, dass sie das Lied einmal komplett auf Tschechisch sang. Manche Kinder summten die Melodie bereits ein Bisschen mit, und andere versuchten einzelne Worte des Refrains mitsingen. Erst dann übersetzte sie das soeben gehörte auf Deutsch. Sie machte in beiden Sprachen die Bewegungen zu den Handlungen, sodass die Kinder den Text leichter zum entsprechenden tschechischen Teil zuordnen konnten. In dieser Gruppe fragte sie die Kinder also nicht nach ihren Vorschlägen zu Tätigkeiten des Herbstes, was vermutlich daraus resultierte, dass die Kinder der Gruppe ein niedrigeres Durchschnittsalter hatten.

- **Herbstbild gestalten**

In die Mitte des Kreises werden ein großes Blatt und eine kleine Vogelscheuche gelegt, dann wird reihum ein Körbchen mit verschiedenen herbstlichen Früchten heringereicht. Nun werden zwei Hand voll echter Blätter über das große Filzblatt gestreut, die Kinder sollen dabei kräftig pusten und so den Wind simulieren. Die Materialien in dem Körbchen können beispielsweise Kastanien, Äpfel, Schwammerl, Nüsse oder Herbstblumen sein. Jedes Kind darf sich einen Gegenstand aussuchen. Im Anschluss werden sie aufgefordert, ein Herbstbild zu gestalten. Ein Kind nach dem anderen legt seinen Gegenstand in die Mitte an eine beliebige Stelle und der Gegenstand wird benannt.

Beobachtungen:

Lediglich in der ersten Gruppe hat die MM das Herbstbild gestaltet. Die Kinder haben die Anweisungen ganz gut befolgt, sie legten eines nach dem anderen ihr Blatt in die Mitte und bildeten so einen Kreis aus Blättern. Auch von den Früchten durfte sich jedes Kind eine nehmen. Die Kinder sagten den deutschen Begriff und die MM übersetzte dann ins Tschechische. Nicht alle Kinder wiederholten den tschechischen Begriff dann noch einmal, daher fragte die MM manchmal: „Könnt ihr das auch sagen?“. Nach dieser Aufforderung wiederholte dafür meist die ganze Gruppe das tschechische Wort.

- **Lied von Igel und Maus**

Zuerst zeigt die MM den Kindern zwei Stofftiere, einen Igel und eine Maus, diese versteckt sie dann hinter ihrem Rücken. Die MM singt das Lied einmal alleine vor, zuerst auf Tschechisch, dann auf Deutsch. Im Anschluss singen alle gemeinsam das Lied auf Tschechisch, der Text lautet: „Kde je ten ježek ? Kde je ta mys ? Tady je - tady je . Dobry den , jak se mas ? Dobré , dekuji . On jde pryč , ona jde pryč . Oba jsou pryč – Oba jsou pryč .“ („Wo ist der Igel? Wo ist die Maus? Da ist er. Da ist sie. Guten Tag, wie geht es dir? Danke prima gut. Er geht fort. Sie geht fort. Beide sind fort – Beide sind fort.“). Mit den beiden Stofftieren spielt sie die gesungene Szene während des Lieds nach.

Beobachtungen:

Das Lied singt die MM nur mit der zweiten Gruppe. Während sie die Tiere vorstellte, fragte ein Bub: „Wo ist der krtek heute?“ („Maulwurf“), die MM antwortete auf Deutsch: „Der Krtek ist heute zuhause geblieben“ und fuhr mit der Vorstellung der Stofftiere fort. Während des Lieds ließ sich erneut beobachten, dass die Kinder erst begannen mitzusingen als der Text auf Deutsch übersetzt worden war. Nach der letzten Wiederholung des Lieds forderte die MM die Kinder auf, zu ihren beiden Sitznachbarn „Na shledanou!“ („Auf Wiedersehen!“) zu sagen.

- **Mäuselied**

Das Lied handelt vom Körper der Maus und beschreibt die Eigenschaften der einzelnen Körperteile. Es gibt auch zu diesem Lied passende Bewegungen, die

während des Singens gemacht werden. So werden die großen Ohren, die spitze Nase, der lange Schwanz und das weiche Fell durch bestimmte Gesten dargestellt.

Beobachtungen:

Das Mäuselied diente als Abschlussübung der Einheit in der zweiten Gruppe. Zuerst sang die MM das Lied alleine und zeigte dabei die Bewegungen vor, dann sang sie es erneut und bat die Kinder auf Deutsch, die Bewegungen mitzumachen. Dieser Anweisung folgten alle Kinder. Im Anschluss daran übersetzte die MM das Lied auf Deutsch und machte auch hier die Bewegungen. Nach diesen drei Wiederholungen haben sie das Lied zum Abschluss der Stunde zwei Mal gemeinsam auf Tschechisch mitsamt der Gesten gesungen. Die Kinderprägten sich hier wieder besonders schnell alle Bewegungen ein, doch auch den Text konnten sie teilweise mitsingen.

Freies Spielen

An diesem Tag hatte die MM noch zum Thema passende Spiele mit, die sie den Kindern in der freien Spielzeit, also nach der gemeinsamen Aktivität, angeboten hat. In den Beschreibungen der folgenden zwei Spiele wurden also immer nur Teile der Gruppe beobachtet, die sich für die weitere Beschäftigung mit der MM entschieden haben.

- **Igelspiel**

Zum Spielen braucht man einen aus Papier ausgeschnittenen Igel, dieser hat sechs Stacheln, auf den nacheinander 1-6 Punkte aufgemalt sind. Jedes Kind würfelt eine Zahl und darf dann auf die Spitze mit dieser Punktzahl eine Kluppe stecken. Wer zuerst auf jedem Stachel eine Kluppe stecken hat, hat das Spiel gewonnen.

Eine alternative Spielvariante, die besonders für jüngere Kinder geeignet ist, die noch nicht mit einem Würfel umgehen können, ist die Folgende: Jedes Kind bekommt einen Papierigel und darf eine Weile Kluppen auf die Stacheln des Igels stecken. Im Anschluss zählt die MM gemeinsam mit jedem Kind, wie viele Kluppen es auf ihrem oder seinem Igel befestigt hat.

Beobachtungen: In der ersten Gruppe konnte die MM mit den Kindern nicht nur die Zahlen, sondern auch gleich einige Farben üben, da sie verschiedenfarbige Kluppen mit hatte, die auf dem Igel befestigt wurden.

Die Kinder zählten nach jedem Würfeln relativ selbstständig und nur in einzelnen Fällen durch die MM unterstützt bis zu der Zahl, die sie gewürfelt hatten. Die MM gab ihnen eine Kluppe und sagte dabei auf Tschechisch die Farbe. In dieser Gruppe spielten eher ältere Kinder mit, die mit den Zahlen vertraut waren und den Umgang mit dem Würfel bereits beherrschten.

In der zweiten Gruppe dagegen hatten eher jüngere Kinder Interesse an dem Spiel, daher wählte die MM die zweite Spielvariante. Im Vergleich zur ersten Gruppe sprach die MM viel weniger Tschechisch. Sie sagte nur einzelne Wörter und kurze Phrasen auf Tschechisch. Das Zählen übernahm hier meist die MM, manchmal murmelten die Kinder etwas mit, doch konnte ich die Zahlen nicht wirklich verstehen.

- **Spinnenspiel**

Die MM zeigt den Kindern zuerst eine Plastikspinne, die an einem Faden hängt. Sie zählen gemeinsam deren Beine. Dann legt die MM verschiedenfarbige Blätter aus Filz auf den Tisch. Ein Kind bekommt die Spinne und muss diese über den Blättern in kreisenden Bewegungen schwingen. Dabei hält es die Augen geschlossen. Ein anderes Kind, das zuvor bestimmt wird, darf „skoč!“ („spring!“) rufen, dann lässt das Kind die Schnur los und die Spinne landet auf einem der Blätter. Die Kinder sollen dann die Farbe des Blatts nennen, bevor das nächste Kind die Spinne bekommt.

Beobachtungen:

Dieses Spiel wurde nur in der ersten Gruppe gespielt. Beim gemeinsamen Zählen der Beine beteiligten sich alle Kinder und einige riefen die Zahlen dabei sehr laut heraus. Das Benennen der Farben des Blattes, auf dem die Spinne landete, funktionierte anfangs nur mit Hilfe der MM, doch nach ein paar Runden gab es meist ein bis zwei Kinder, die sich die Farbe bereits eingeprägt hatten und diese gleich herausriefen. Während des Spiels kamen immer mehr Kinder zum Tisch und die MM versuchte eine weitere Spielvariante vorzuschlagen, bei der sie sag-

te, auf welcher Farbe die Spinne landen sollte. Doch diese wurde von den Kindern lauthals abgelehnt, also spielten sie weiter wie bisher.

7.4.2 Kindergarten Sonnenschein - 2. Beobachtung am 18.11.2015

In der ersten Gruppe wird der Beginn des Tschechischangebots mit dem Läuten der Glocke angezeigt. Diese Einheit unterscheidet sich insofern von den anderen, als der Fokus nicht so sehr auf der Vermittlung der Sprache, sondern mehr auf das Kennenlernen der tschechischen Kultur und Traditionen gelegt wird. Typisch tschechische Bäckerei ist das Thema der Einheit. Anlass für das Thema ist das in der vergangenen Woche gemeinsam gefeierte Martinsfest, bei dem auch die MM anwesend war und gemeinsam mit den Kindern typisch österreichisches Brot und Süßgebäck gegessen hat.

Die MM hat fünf verschiedene Produkte aus einer tschechischen Bäckerei mitgebracht, darunter Süßes und Salziges. Die Kinder versammeln sich beim Läuten der Glocke in einem Sesselkreis und die MM sagt ihnen auf Deutsch, dass sie heute eine Überraschung für sie hat und zwei Helfer braucht, um diese aus der Küche zu holen. Die MM wählt einen Buben und ein Mädchen aus. Diese beiden gehen gemeinsam mit der MM in die Küche und holen zwei Teller, auf denen die Bäckerei aufgelegt ist. In der Gruppe zeigen alle großes Interesse an dem Essen und betrachten es aus der Nähe. Nun beginnt die Einheit erst wirklich. Die MM begrüßt die Kinder auf Tschechisch und sagt „Dobré ráno dětský“ („Guten Morgen Kinder“) und die Kinder antworten zuerst auch mit „Dobré ráno dětský“, da lacht die MM und erwidert auf Tschechisch, dass sie kein Kind mehr ist, was die Kinder sehr amüsiert und zum Lachen bringt. Alle Kinder sagen noch einmal „dobré ráno Name der MM“.

Die Verkostung beginnt mit einem Brot (chléb). Alle wiederholen das Wort gemeinsam und die MM beginnt das Brot in Scheiben zu schneiden. Dabei fragt sie in die Runde, wie viele Kinder denn heute da sind. Um das herauszufinden, zählen sie gemeinsam auf Tschechisch alle Personen im Kreis. Gemeinsam zählen sie nun die Stückchen, die die MM vom Brot herunterschneidet. Die Kinder sind sehr motiviert und zählen mit, dabei fällt auf, dass sie die Zahlen schon gut beherrschen. Das zeigt sich besonders, wenn sie die nächste Zahl bereits vor der MM nennen.

Damit bei der Verkostung nicht alle gleichzeitig ein Stück vom Schneidbrett nehmen, bittet die MM auf Tschechisch zuerst die „holky“ (Mädchen) und dann die „kluki“ (Buben) aufzustehen und sich ein Stückchen zu nehmen. Die Kinder verstehen die Anweisung und einige übersetzen sie auch gleich und sagen „die Mädchen“ bzw.

„die Buben“. So gehen die Kinder nacheinander zum Tisch, um sich eine Kostprobe zu holen und sagen danach „Děkuji“ („Danke“). Dieser Ablauf wird bei jedem Gebäck wiederholt.

Die fünf Sorten Gebäck heißen „chléb“, „rohlík“, „houska“, „preclík“ und „koláč“ („Brot“, „Kipferl“, „Semmel“, „Brezel“, und „Golatsche“). Beim letzten Stück Süßspeise, der koláč, macht es die MM besonders spannend und sagt auf Deutsch: „Ich weiß nicht, ob ihr das Wort aussprechen könnt. Das ist seeeehr schwierig. Ich sag euch einmal wie es heißt: Koláč.“ Alle Kinder lachen und rufen laut „Golaaaaatsche“.

Nach jeder Kostprobe denken sich die Kinder gemeinsam mit der MM eine Bewegung aus und wiederholen den tschechischen Begriff für das Gebäck ein weiteres Mal. So entsteht mit der Zeit ein kleines Gedicht, das sie nach jedem Gebäck um eine Zeile erweitern. Als jeder ein Stück von den fünf Backerzeugnissen bekommen hat, sagen sie das dabei entstandene Gedicht zweimal hintereinander auf und machen dazu die Bewegungen.

Eine Situation möchte ich an dieser Stelle noch schildern: Nachdem ein Junge sein Stück des Brots, also der ersten zu verkostenden Bäckerei, gegessen hat, sagte er in die Runde „Machen wir mal einen Ausflug nach Tschechien und kaufen wir das ganze Brot!“. Er lacht dabei und alle stimmen ihm zu – so gut schmecken ihnen die Spezialitäten des Nachbarlandes.

Nachdem dieser gemeinsame Aktivität sagt jedes Kind, bevor es aufsteht, auf Tschechisch, ob es hungrig ist („Mám hlad“) oder keinen Hunger hat („Nemám hlad“). In der anschließenden Zeit zum freien Spiel geht die MM in die Kochecke, wo zwei Buben Brot für sie backen, sodass die soeben gelernten Begriffe gleich noch einmal wiederholt werden können.

In der zweiten Gruppe wird das gleiche Programm durchgenommen. Die Kinder sind an diesem Tag besonders aktiv, die Pädagogin der Gruppe ist nicht anwesend, an ihrer Stelle ist eine Springerin da. Insbesondere zwei Buben dominieren die Gruppe an diesem Tag und beginnen jedes Mal, wenn die MM den tschechischen Begriff für ein Gebäck nennt, laut zu lachen. Die anderen Kinder lassen sich davon mitreißen, dadurch entsteht eine gewisse Unruhe.

Beim Zählen sprechen die Kinder zuerst nur Deutsch, die MM fängt dann noch einmal von neuem zu zählen an und sagt, dass sie jetzt gemeinsam auf Tschechisch zählen werden, was dann auch gut funktioniert. Die Kinder rufen die neuen Begriffe oft

mehrmals in den Raum, insbesondere die bereits erwähnten Buben schreien laut und lachen über die lustigen Wörter.

Trotz der Unruhe in der Gruppe kann die MM ihr Programm gut durchführen, alle Kinder beteiligen sich. Sie sagen die Begriffe nach und machen auch die Bewegungen zum Gedicht mit. Was in den ersten zwei Durchgängen noch nicht besonders gut funktioniert, ist das „Děkuji“ („Danke“) sagen, nachdem man sich ein Stück des Gebäcks genommen hat, doch mit jeder Runde werden es mehr Kinder, die sich bedanken. Die freie Spielzeit nach der Einheit lässt die MM an diesem Tag aus, damit sie mir Materialien und Berichte der Begegnungen zeigen und noch mehr über den bisherigen Projektverlauf berichten kann.

7.4.3 Kindergarten Sonnenschein - 3. Beobachtung am 25.11.2015

Ich komme um kurz nach 8 in den Kindergarten. Die Kinder kommen an diesem Tag gleich auf mich zu und wollen mit mir spielen. Einige Minuten nach meinem Eintreffen fragt mich ein Kind „Wann kommt endlich die [Name]?“. Ein jüngerer Bub kommt gerade in die Gruppe und entdeckt, dass die Kinder mit einer Kiste und einem Tuch spielen, er fragte „Spielts ihr schon wieder čáry máry fuk?“⁹

Die MM kommt um 8:45 Uhr in den Kindergarten und geht in beide Gruppen, um alle Kinder zu begrüßen.

Sie startet wie gewöhnlich in der ersten Gruppe und beschäftigt sich kurz mit einem Mädchen, das Hilfe bei ihrem Bastelwerk benötigt. Beim Basteln sagt die MM dem Mädchen einige Begriffe auf Tschechisch. Dann läutet ein anderes Mädchen die Glocke und alle Kinder versammeln sich im Kreis.

In der anschließenden freien Spielzeit setzen sich zwei Mädchen an den Maltisch und die MM gibt ihnen das Arbeitsblatt zur Stunde, das eigentlich zum Ausmalen gedacht ist. Ein Mädchen, das bereits im Vorschulalter ist, fragt die MM wie „Schal“ auf Tschechisch geschrieben wird. Sie schreibt dann mit Hilfe der MM einige Worte von dem Arbeitsblatt mit den Vokabeln ab. Die MM erklärte ihr im Zuge dessen die Funktionen der Akzente. Ein zweites Mädchen, das noch etwas jünger ist, will auch einen Begriff schreiben, scheitert aber am „y“ und sucht sich doch eine andere Beschäfti-

⁹ Im Anschluss an die Stunde habe ich mit der Pädagogin der Gruppe gesprochen, die mir erzählt hat, dass sie am Vortag im Zuge eines Lernangebots den Kindern einen Zaubertrick gezeigt hat, bei dem sie die tschechische Zauberformel benutzt hat. Das Material mit dem sie gearbeitet hat, war das gleiche, mit dem sich die Kinder an diesem Tag in der Früh beschäftigt haben (nachzulesen jn Kapitel 10.2.3 im Anhang).

gung. Als es Zeit ist, in die zweite Gruppe zu gehen, verabschiedet sich die MM von den beiden Mädchen und packt ihre Materialien, um in die zweite Gruppe zu gehen.

In der zweiten Gruppe sitzen die Kinder bereits im Kreis und die MM kann gleich mit ihrem Programm beginnen. Die gemeinsame Tschechischaktivität in der Gruppe wird kürzer gehalten, weil die MM noch mit allen älteren Kindern der beiden Gruppen in den Bewegungsraum gehen möchte, was weiter unten beschrieben wird.

Nachdem die MM mit den älteren Kindern im Bewegungsraum war, bleibt noch Zeit zum freien Spiel und für die Beschäftigung mit den Kindern der zweiten Gruppe. Die MM geht zu einem Buben, der mit einer Kiste voll Steinen spielt, und will gemeinsam mit ihm das Zählen üben, doch der Bub sagt mehrmals „Das kann ich nicht“ und lässt sich nicht auf die MM ein. Sie geht weiter zu einer Gruppe von Mädchen, die sich in der Kuschecke beschäftigen, und benennt mit ihnen die Stofftiere mit tschechischen Begriffen. Kurze Zeit später kommt ein Bub auf sie zu und fragt die MM, ob sie Uno spielen könnten. Mehrere Kinder schließen sich an und sie spielen einige Runden. Die MM sagt immer, wenn sie eine Karte ablegt, die tschechischen Begriffe für die Farben. Da es ein Tier-Uno ist, kann die MM auch einige Tiere benennen, die auf den Karten aufgedruckt sind. Der selbe Junge, der zuvor schon das Uno-Spiel vorgeschlagen hat, sucht auch das nächste Spiel aus. Er entscheidet sich für „Tempo kleine Schnecke“. Auch bei diesem Spiel wiederholt die MM die Farben, indem sie immer sagt, welche Farbe der Bub gewürfelt hatte. Das letzte Spiel holt ebenfalls derselbe Bub. Er wählt ein Maulwurf-Puzzle und sagt zur MM, als er es zum Tisch bringt: „Schau, krtek!“. Ein zweiter Bub kommt dazu, und jeder von ihnen macht eines der kleinen Maulwurf-Puzzles. Dabei spricht die MM wenig und wenn auf Deutsch, da die Buben die Puzzles alleine zusammensetzen wollen.

Die Übungen wurden in folgender Reihenfolge durchgemacht:

- Erste Gruppe: Kleidung benennen – Winterkleidung Lied - Anziehbild
- Zweite Gruppe: Kleidung benennen – Anziehbild

- **Kleidungsstücke im Winter**
 - **Kleidung benennen**

Die MM beginnt die Übung damit, dass sie auf Deutsch erzählt, sie wäre heute aufgewacht und hätte gefroren, weshalb sie sich ganz gut angezogen hat. Dann zählt sie auf Tschechisch auf, was sie sich alles angezogen hat. Dabei stellt sie das erste Mal die neuen Vokabeln vor. Sie benutzt typische Bewegungen, oder zeigt auf die Körperteile, an denen die Kleidungsstücke angezogen werden.

Beobachtungen:

Die Kinder in der ersten Gruppe hörten aufmerksam zu und beobachteten die MM. Die Kinder in der zweiten Gruppe waren dagegen sehr unruhig. Ein Bub stand aus dem Kreis auf und beschäftigte sich mit seiner Schatzkiste¹⁰, andere Buben waren laut und unruhig, sodass sich die Pädagogin der Gruppe nach mehrmaligem Ermahnen zwischen sie setzen musste, um ihre Aufmerksamkeit auf die Übung zu lenken.

○ **Winterkleidung Lied**

Das Lied besteht aus einer Strophe, in die verschiedene Kleidungsstücke eingesetzt werden können, sowie aus einem Refrain. Der Text lautet: „Obleču si Kleidungsstück. Venku je zima“, („Ich ziehe Kleidungsstück an. Draußen ist Winter“). Die Melodie ist einfach und eindringlich, die Strophe wird immer zwei Mal gesungen, somit wird das Wort automatisch wiederholt. Das Lied wird durch Bewegungen unterstützt. Dabei werden vorzugsweise die Bewegungen gewählt, die beim Anziehen der Kleidungsstücke gemacht werden.

Beobachtungen:

Die MM sagte zu den Kindern, nachdem sie die Kleidungsstücke mehrmals wiederholt hatte, dass sie nun ein Lied daraus machen würden und dazu die vorgezeigten Bewegungen durchführen sollten. Sie sangen das Lied mehrmals und wurden dabei auf Wunsch der Kinder immer schneller und schneller. Die Kinder sangen laut mit. Je schneller das Lied wur-

¹⁰ Die Schatzkiste ist eine Kiste, in der Kinder für sie wichtige Bastelarbeiten oder ähnliches aufbewahren können und gehört zu dem in Kapitel 4.3.3 vorgestellten Portfolio im Kindergarten

de, desto unsicherer wurde ihr Gesang. Sie hörten aber aufmerksam zu und waren begeistert, wie schnell die MM singen konnte. Einige versuchten während des schnellen Tempos zumindest noch die Bewegungen mitzumachen.

○ **Anziehbild**

Als Anziehpuppe dient ein laminiertes Papier, auf das ein Bub in Unterhosen gezeichnet ist. Die Kleidungsstücke werden der Reihe nach auf das Bild des Buben gelegt. Dabei sollen die Kleidungsstücke von den Kindern selbst auf Tschechisch benannt werden. Wenn die Puppe richtig angezogen ist, gibt die MM den Kindern in einem nächsten Schritt die Anweisung, die Augen zu schließen. Während die Kinder die Augen geschlossen haben, vertauscht die MM die Kleidungsstücke. Dann gibt sie die Anweisung, die Augen wieder zu öffnen und die Kinder müssen die Kleidungsstücke wieder an die richtige Körperstelle legen, wobei hier auch die Körperteile wiederholt werden.

Beobachtungen:

Die Kinder behielten beim Auflegen die Reihenfolge der Kleidungsstücke bei, in der sie im Lied genannt wurden. Sie nannten die tschechischen Begriffe, die meisten hatten sie sich bereits gemerkt, nur das Wort für Handschuhe fiel keinem Kind ein.

Als der Bub angezogen war, gab die MM auf Tschechisch die Anweisung, die Augen zu schließen und hielt sich dabei selbst beide Hände vor die Augen. Die Kinder taten es ihr gleich. Nachdem alle die Augen geschlossen hatten vertauschte die MM die Kleidungsstücke und gab dann die Anweisung zum Öffnen der Augen. Die Kinder lachten alle herzlich, als sie den falsch angezogenen Buben sahen. Sie begannen gleich, die Kleidungsstücke wieder an die richtige Stelle zu legen. Auch jetzt nannten sie immer den jeweiligen Begriff, wenn sie das Kleidungsstück platzierten. Manche Begriffe nannte die MM zuerst und das Kind, das dieses Kleidungsstück in der Hand hatte, wiederholte das Wort, bevor es dieses auf der Anziehpuppe platzierte. In der ersten Gruppe wiederholten sie das Spiel öfters. In der zweiten Gruppe legten sie nur ein-

mal die Kleidungsstücke auf den Buben und brachten sie, nachdem sie vertauscht wurden, wieder zurück an die richtige Körperstelle.

Bewegungsraum

In den Bewegungsraum dürfen nur die älteren Kinder mitkommen. Sie gehen wie ein Zug und die MM singt ein Lied dazu. Dieses übersetzt sie als sie beim Bewegungsraum ankommen auf Deutsch. Die Spiele werden in der Reihenfolge gespielt, in der sie im Anschluss beschrieben stehen.

- **Kleidertanz**

Während die MM die Anweisung „Utíkej, utíkej, utíkej...“ („Lauf, lauf, lauf..“) gibt, bewegen sich die Kinder im Raum. Dann nennt die MM ein Kleidungsstück und die Kinder sollen sich zu zweit zusammenfinden und den Körperteil zusammenhalten, an dem das Kleidungsstück angezogen wird.

Beobachtungen:

Dieses Spiel erklärte die MM nur auf Deutsch, während des Spiels gab sie die Anweisungen auf Tschechisch. Meistens zeigte die MM auf die Körperstelle, mit der die Kinder zusammengehen sollten, wenn sie ein Kleidungsstück nannte.

- **Lauf und Stopp**

Die Kinder laufen im Raum herum, während die MM „Utíkej, utíkej, utíkej...“ („Lauf, lauf, lauf..“) sagt. Dann nennt sie ein Tier und die Kinder sollen sich wie das Tier bewegen und die Geräusche nachahmen.

Beobachtungen:

Bei den Tieren wusste die MM genau, welche die Kinder bereits gut kannten und welche ihnen noch nicht so geläufig waren. Die „had“ („Schlange“) nannte sie beispielsweise zuerst auf Deutsch und fügte dann erst den tschechischen Begriff hinzu, bei „myš“ („Maus“) und „ježek“ („Igel“) sagte sie nur die tschechischen Begriffe und die Kinder wussten sofort, um welches Tier es sich handelte. Beim „slepice“ („Huhn“) sagte sie das tschechische Wort zuerst, übersetzte es aber sofort ins Deutsche.

- **Zahlen und Silben**

Alle stellen sich in einem Kreis auf und nehmen sich bei den Händen. Dann sagt die MM eine Zahl, und alle sollen genauso viele Schritte zuerst in den Kreis hinein, dann wieder hinaus machen. Auf das tschechische Kommando der MM drehen sich alle nach rechts und gehen die entsprechende Anzahl der Silben der Kleidungsstücke in Richtung Türe. Die MM klatscht die einzelnen Silben dazu.

Beobachtungen:

Bei diesem Spiel war es schwer zu sehen, ob die Kinder die richtige Anzahl der Schritte machten, daher kann ich an dieser Stelle keine Beobachtung und Beurteilung dieser Übung geben.

- **Verabschieden**

Bei der Türe sagt die MM, dass man, wenn man sich von jemand Erwachsenen verabschiedet, nicht „Ahoj!“ („Tschüss“) sagt, sondern „Na shledanou!“ („Auf Wiedersehen“).

Beobachtungen:

Jedes Kind gab der MM beim Verlassen des Bewegungsraums die Hand und sagte „Na shledanou!“, diese antwortete manchmal mit „Ahoj“ und manchmal mit „Na shledanou“. Die Kinder brauchten hier keine Hilfestellung durch die MM und verabschiedeten sich alle richtig bei ihr.

7.5 Auswertung der Beobachtungen

Im vorhergehenden Kapitel habe ich die beobachteten Einheiten aus meiner Position als teils passivere, teils aktiviere Beobachterin beschrieben. Diese Ausführungen dienen als Grundlage für das folgende Kapitel, in dem ich die Erkenntnisse dieser Beobachtungen zusammenführen und in Bezug zueinander setzen möchte. Ähnlichkeiten, Unterschiede und Besonderheiten sollen betrachtet werden, um die Umsetzung und den Ablauf der Tschechischeinheiten zu analysieren. Ziel des Kapitels ist es, ein Fazit darüber äußern zu können, inwiefern die praktische Umsetzung den Zielen des Projekts entspricht und durch welche Faktoren diese Zielsetzungen meinen Beobachtungen zufolge einerseits beeinflusst und andererseits am besten erreicht werden können.

Die Analyse soll auf drei Ebenen erfolgen. Auf der ersten Ebene beschäftige ich mich allgemein mit den Kindergärten und den Pädagoginnen. Ich möchte aufzeigen, welche Rolle Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und die Nachbarsprache im Besonderen im Alltag der drei besuchten Kindergärten spielt. Hier beziehe ich mich besonders auf die Gespräche mit den Pädagoginnen der Kindergärten. Die zweite Ebene beschäftigt sich mit den Organisationsmodellen des Sprachangebots. Die Vorgehensweisen der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen soll dabei genauer betrachtet werden und die Unterschiede in ihrer Arbeitsweise sollen aufgezeigt werden. Die dritte Ebene dient dazu, die Reaktionen der Kinder auf die verschiedenen Methoden zu verdeutlichen. Dabei soll besonders aufgezeigt werden, was die Kinder zum Mitmachen motiviert und die Freude an der Beschäftigung mit einer für die meisten fremden Sprache stärkt.

7.5.1 Zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in den Kindergärten

Zuerst möchte ich auf die generelle Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten eingehen. Der Mehrsprachigkeitsbegriff wurde bereits in Kapitel 2.4 bearbeitet. Die konkrete Rolle von Mehrsprachigkeit hängt natürlich maßgeblich mit der im Kindergarten vorherrschenden lebensweltlichen Mehrsprachigkeit zusammen. Bereits in den Vorstellungen der Kindergärten (Kapitel 7.2, 7.3, 7.4) habe ich beschrieben, wie viele mehrsprachige Kinder die Kindergärten zum Zeitpunkt meiner Beobachtungen besuchten. Diese Zahlen möchte ich hier noch einmal anführen. Im Kindergarten „Regenbogen“ ist von insgesamt 38 Kindern, die diesen besuchen, nur eines mehrsprachig aufgewachsen, was einem Prozentwert von 2,6% entspricht. Im Kindergarten „Himmelblau“ waren zum Zeitpunkt meiner Besuche 44 Kinder eingeschrieben, von denen vier mehrsprachig erzogen wurden, das kommt einem Prozentwert von 9% gleich. Den Kindergarten „Sonnenschein“ besuchen insgesamt 38 Kinder, von denen fünf einen mehrsprachigen Hintergrund haben. Der Anteil an mehrsprachigen Kindern liegt somit bei 13%. Damit hat der Kindergarten „Sonnenschein“ den höchsten Anteil an mehrsprachigen Kindern. Dieser Wert liegt unter dem von Statistik Austria im Jahr 2014/15 für Kindergärten in Niederösterreich erhobenen. Laut dieser Erhebung haben 18,6% aller Kinder einen mehrsprachigen familiären Hintergrund (Statistik Austria, 2015). Anhand der Zahlen wird deutlich, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den besuchten Kindergärten nicht sehr ausgeprägt ist und nur wenige Kinder bereits eine andere Sprache als Deutsch in den Kindergarten mitbringen. Der Kindergartenalltag ist als einsprachig Deutsch zu klassifizieren, was sich aus der geringen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit

ergibt und eine Besonderheit der besuchten Kindergärten darstellt. Wie aus den Gesprächen mit den Pädagoginnen hervorging, werden manchmal Englische oder Tschechische Lieder, die den Kindern bereits aus dem Sprachangebot der jeweiligen Sprache bekannt sind, im Kindergartenalltag gesungen. Außer diesen vereinzelt Aktivitäten ist Mehrsprachigkeit momentan kein wichtiges Thema im Alltag der besuchten Kindergärten.

Der Frage, welche Rolle die Nachbarsprache (näheres zum Begriff siehe Kapitel 2.3) Tschechisch im Besonderen im Kindergartenalltag spielt, möchte ich als nächstes nachgehen. Zuerst soll erwähnt werden, dass alle drei Kindergärten etwa 10km von der Grenze zur Tschechischen Republik entfernt liegen. Die geografische Lage ist also sehr ähnlich, was die Vermutung zulässt, dass auch die Bedeutung von Tschechisch im Alltag eine ähnliche ist. Doch hat sich in den Gesprächen herausgestellt, dass diese Annahme nicht richtig ist. Die Pädagoginnen der drei Kindergärten schilderten sehr unterschiedliche, teils individuelle Beziehungen zur tschechischen Sprache. Diese determinierten die Rolle der Nachbarsprache im Kindergartenalltag.

Bevor ich nun genauer auf diese Rolle eingehe, möchte ich auch hier die Zahlen wiederholen, mit denen die tschechische Sprache bei den Kindern vertreten ist. Im Kindergarten „Regenbogen“ hat keines der Kinder in seinem familiären Umfeld mit der tschechischen Sprache zu tun. Im Kindergarten „Himmelblau“ sind zwei der vier mehrsprachigen Kinder aus Tschechien, diese wohnen über der Grenze in einem tschechischen Ort und besuchen von dort aus den niederösterreichischen Landeskindergarten. Im Kindergarten „Sonnenschein“ hat nur eines der fünf mehrsprachigen Kinder durch einen Elternteil einen persönlichen Bezug zur tschechischen Sprache. Bei den Pädagoginnen gibt es auch bemerkenswerte Unterschiede. Im Kindergarten „Regenbogen“ sind bei keiner der Mitarbeiterinnen Tschechischkenntnisse vorhanden, außer jenen Wörtern und Phrasen, die sie bisher im Kindergarten mitbekommen haben. Im Kindergarten „Himmelblau“ hatte eine der drei Pädagoginnen selbst einige Jahre Tschechischunterricht in der Schule, wodurch sie Grundkenntnisse besaß und die tschechische Aussprache nach eigener Aussage noch etwas beherrschte. Die anderen Mitarbeiterinnen haben ebenfalls nur sehr eingeschränkte Kenntnisse. Die besten Tschechischkenntnisse hat eine Pädagogin des Kindergartens „Sonnenschein“ vorzuweisen, sie hatte im Rahmen des Projekts einen einwöchigen Intensivsprachkurs in Brünn besucht und erzählte im Gespräch, dass sie auch Teile ihrer Freizeit im Nachbarland verbringe, da sie dort ihrem Hobby, dem Radfahren, nachgehe. Auch in diesem Kindergarten sind die Sprachkennt-

nisse der anderen Mitarbeiterinnen als wenig bis nicht vorhanden einzustufen. Die Tschechischkenntnisse der Mitarbeiterinnen korrelierten in gewisser Weise mit der Projektbeteiligung der jeweiligen Kindergärten. Der Kindergarten „Regenbogen“ hat als einziges keinen Partnerkindergarten, während der Kindergarten „Sonnenschein“ sogar zwei Partnerkindergärten in Tschechien hat.

Zuletzt möchte ich noch kurz auf die Linguistic Landscapes der Kindergärten eingehen. Die Nachbarsprache Tschechisch war während meiner Besuche nicht öffentlich sichtbar. Eine Ausnahme stellte der Kindergarten „Himmelblau“ dar, hier sichtete ich in einer Gruppe ein Plakat mit den tschechischen Zahlen und einen tschechischen Liedtext an der Tür des Gruppenraums. Außer diesen beiden Aushängen im Gruppenbereich konnte im für Eltern und Betreuungspersonen zugänglichen Teil des Kindergartens keine Sichtbarkeit der Nachbarsprache festgestellt werden. Ich habe mich ebenfalls nach fremdsprachlichen Materialien umgesehen und in allen Kindergärten tschechischsprachige Bücher und Spiele gefunden, die den Kindern größtenteils frei zugänglich sind. Diese Lernmaterialien wurden nach Angabe der Mitarbeiterinnen meist zu besonderen Anlässen von den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen für die Kindergartenkinder gekauft oder selbst gebastelt. Natürlich ist in allen Kindergärten auch das mehrsprachige Kinderbuch „Der Elefant und die Schlange“ (siehe Kapitel 4.4.2) vorhanden. Zur Linguistic Landscape im Allgemeinen ist ebenfalls zu sagen, dass die anderen Sprachen der mehrsprachigen Kinder nicht sichtbar waren, weder durch Aushänge, noch durch Materialien in den jeweiligen Sprachen.

7.5.2 Strukturierung der Einheiten

Ich möchte in diesem Abschnitt auf die Planung der beobachteten Einheiten durch die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen eingehen und dabei im ersten Teil auf die unterschiedlichen beobachteten Stundenkonzepte, den für die geplanten Aktivitäten gewählten Raum und die jeweilige Sozialform eingehen. Es soll also eine klassische Analyse der Beobachtungen durchgeführt werden, bei der ich besonders auf die Choreografie des Sprachangebots Bezug nehmen werde. Durch die Betrachtung der Vorgehensweise und unterschiedlichen Praxen möchte ich Vorteile der verschiedenen Methoden aufzeigen und Unterschiede hervorheben.

Während meiner Beobachtungen konnte ich fünf verschiedene Stundenkonzepte unterscheiden, die ich im Folgenden vorstellen und vergleichen möchte:

1. freies Spiel – Aktivität in der Gruppe mit allen Kindern – freies Spiel

2. freies Spiel – Aktivität in der Gruppe mit einem Teil der Kinder – freies Spiel
3. freies Spiel – Aktivität in Gruppe mit allen Kindern – Bewegungsraum
4. Aktivität im Bewegungsraum – freies Spiel
5. Aktivität in der Gruppe mit allen Kindern – freies Spiel

Gemeinsam ist allen Konzepten, dass sie mit einer allgemeinen Phase beginnen und enden. Diese sind eine Begrüßung am Anfang sowie die Verabschiedung am Ende der Einheit, welche ich in der Aufzählung der Übersichtlichkeit wegen nicht angeführt habe. Außerdem lassen sie die Einheiten dem Angebotsmodell zuordnen, welches in Kapitel 3.6.1.1 beschrieben wurde

Die zur Verfügung stehende Lernzeit, die ungefähr eine Stunde beträgt, besteht aus zwei Elementen, die unterschiedlich kombiniert werden können. Einerseits gibt es das freie Spiel, womit die Zeit gemeint ist, die die muttersprachliche Mitarbeiterin in der Gruppe verbringt und mit den Kindern Spiele ihrer Wahl spielt, und andererseits eine von der muttersprachlichen Mitarbeiterin geplante Aktivität. Diese ist meist auf eine Zeit von 25-30 Minuten angesetzt, um die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder nicht überzubeanspruchen und bildet den Hauptteil der Einheit. In dieser geplanten Aktivität kann der Schwerpunkt entweder auf die Vermittlung der tschechischen Sprache oder auf die Beschäftigung mit kulturellen Besonderheiten des Nachbarlandes gelegt werden. Die geplante Aktivität wird außerdem stark durch die Wahl des Raumes und der Sozialform determiniert, wodurch weiters die Lernziele beeinflusst werden.

Die Zeit zum freien Spiel erfüllt vor allem die Funktion, sich in kleineren Gruppen mit den Kindern beschäftigen zu können. Insbesondere ist sie dann von Bedeutung, wenn für die gemeinsame Aktivität die Arbeit mit der gesamten Gruppe oder einer großen Anzahl von Kindern gewählt wurde, um zusätzlich eine individuelle Beschäftigung zu ermöglichen. Wozu diese Zeit zudem auch Gelegenheit bietet, ist die Beschäftigung mit Kindern, die nicht am geplanten Tschechischangebot teilnehmen wollen, sei es aus Scheu, fehlendem Interesse oder fehlender Motivation. Durch das Spielen der von den Kindern gewählten Spiele¹¹ fällt die Angst der Kinder weg, sich auf etwas Unbekanntes einzulassen, außerdem können andere Vokabel geübt werden als in der geplanten Aktivität. Das können einerseits spielspezifische, andererseits alltägliche Wörter und Phrasen sein. Ganz besonders die alltägliche Kommunikation kann im direkten Gespräch besser vermittelt werden als bei gemeinsamen Beschäftigungen in größeren Gruppen.

¹¹ Nur in einer Stunde brachte die muttersprachliche Mitarbeiterin des Kindergartens Sonnenschein Spiele für die freie Spielzeit mit (siehe Kapitel 7.4.1).

Der für das Tschechischangebot gewählte Raum hat ebenfalls einen Einfluss auf die Einheit. Während meiner Beobachtungen fand das Sprachangebot entweder im Gruppenraum oder im Bewegungsraum statt. Der Bewegungsraum an sich bietet eine besondere Lernumgebung, denn Sprache kann hier noch mehr als sonst mit allen Sinnen erlebt werden. Er bietet auch Kindern, die sich noch in einer stillen Phase befinden oder aus anderen Gründen bei den Gruppenaktivitäten weniger involviert sind, die Möglichkeit, ihr Wissen zu zeigen, da oft nur physische Reaktionen erwartet und keine lautlichen Äußerungen zur Beteiligung an den Spielen und Übungen erforderlich sind.

Ich möchte nun etwas differenzierter auf die unterschiedlichen Sozialformen bei der geplanten Aktivität der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen eingehen. Sie arbeiteten in den von mir besuchten Einheiten entweder

1. mit allen Kindern der Gruppe
2. mit einem Teil der Gruppe
 - wobei sich die Kinder hier entweder
 - a. selbst zur Teilnahme entschieden
 - b. oder ihres Alters wegen ausgewählt wurden
3. mit nur einem Kind.

Zuerst ist zu betonen, dass die Kinder nie zur Teilnahme gezwungen werden, egal welche Sozialform die muttersprachliche Mitarbeiterin wählt. Die Kinder haben immer die Möglichkeit, bei ihrer Beschäftigung zu bleiben oder nur zuzusehen. Was sind nun die Vorteile der jeweiligen Sozialform? Der Vorteil der erstgenannten liegt darin, dass auch jene Kinder zum Mitmachen motiviert werden, die sich bei einer anderen Stundengestaltung eher nicht zur aktiven Teilnahme am Programm entschieden hätten. Die muttersprachliche Mitarbeiterin kann (innerhalb eines Kindergartenjahres) außerdem gut aufbauend arbeiten, da sie über den Wissensstand der Kinder bescheid weiß. Bei der Beschäftigung mit einem Teil der Gruppe, bei dem sich die Kinder aus eigenem Interesse zur Partizipation entscheiden, liegt der Vorteil eben darin, dass die Motivation der Kinder vermutlich am größten ist, da sie von sich aus der Aktivität beiwohnen wollen. Die Aktivitäten in nach Alter organisierten Gruppen bieten noch mehr als die Aktivität in der gesamten Gruppe den Vorteil, dass das Wissen aufbauend vermittelt werden kann. Gezielte, an das Alter und den Wissensstand angepasste Spiele und Übungen bieten das ideale Maß an Bekanntem und Neuem für die jeweilige Altersklasse. Seltener, aber doch vorhanden war die Beschäftigung mit nur einem Kind. Diese Situation wurde von keiner der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen bewusst gewählt, sie entstand aus

mangelnder Teilnahmebereitschaft der anderen Kinder. Der Vorteil ist natürlich, dass bei dieser Sozialform am besten auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden kann. Des Weiteren genießen die Kinder diese im Kindergarten seltene Situation, die volle Aufmerksamkeit einer erwachsenen Person zu haben, auch auf eine besondere Weise. Da die für die geplanten Aktivitäten vorbereiteten Übungen und Spiele aber eher auf Gruppenarbeiten ausgelegt sind, stellt diese Sozialform nicht das Ideal dar, denn die Einzelarbeit ist für die freie Spielzeit vorgesehen.

In der freien Spielzeit variierte die Sozialform bei allen muttersprachlichen Mitarbeiterinnen zwischen der Arbeit in Kleingruppen und der Beschäftigung mit nur einem Kind. Was in einer beobachteten Einheit im Kindergarten „Sonnenschein“ herausstach war, dass die muttersprachliche Mitarbeiterin auch für diesen Teil der Einheit zum Thema passende Spiele mitgebracht hatte, wohingegen sonst die Kinder selbst die Spiele auswählen durften. In dieser Einheit waren deutlich mehr Kinder als sonst am freien Spiel und an der weiteren Beschäftigung mit der tschechischsprachigen Mitarbeiterin interessiert.

Jedes der beobachteten Stundenkonzepte machte auf mich einen guten und durchdachten Eindruck in Bezug auf Methodik und Didaktik. Es ist besonders die abwechslungsreiche Gestaltung der Einheiten, die einen großen Teil zum Gelingen beitragen und die Qualität der Einheiten erhöhen. Zu beobachten war, dass der Ablauf der Stunde immer durch den gewählten Raum und die entstehende Sozialform beeinflusst wird. Diese beiden Faktoren bestimmten weiters die Ziele, die am Ende der Einheit erreicht werden sollen. Diese müssen im Elementarbereich generell sehr flexibel formuliert sein, da es sich nur um ein Sprachangebot handelt und keine konkreten Leistungen erwartet werden können. Die verschiedenen Szenarien bedingen die Vermittlung der Wissensinhalte und damit die Lernziele.

7.5.3 Die Reaktion der Kinder

In diesem Kapitel möchte ich auf die Methoden und die Spiele der geplanten Aktivitäten eingehen, um die Reaktionen der Kinder zu vergleichen und die Gründe für diese herauszuarbeiten. Dazu möchte ich Kategorien bilden, um meine Analyse übersichtlicher zu gestalten. Alle Spiele können zu einer dieser fünf Kategorien gezählt werden:

1. Bewegungsspiele
2. Gedichte und Lieder
3. Geschichten und Rollenspiele

4. Traditionen kennenlernen
5. Vokabel und Phrasen.

Die fünfte Kategorie Vokabel und Phrasen soll im Folgenden außer acht gelassen werden, da es sich dabei um Übungen handelte, die meist als Vorbereitung zu den eigentlichen Aktivitäten dienen. Den Kindern werden darin entweder Vokabel und Phrasen vorgestellt und vermittelt, die in der weiteren Einheit von Bedeutung sein werden (Bsp.: Vorstellen der Tiere, Kleidung benennen, Zauberkiste), oder es werden bereits bekannte Vokabel und Phrasen wiederholt und dadurch aufgefrischt (Bsp.: Vorstellungsrunde, Verabschieden, Farben üben, Zählen üben). Die anderen Kategorien sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Beginnen möchte ich mit der Kategorie der Bewegungsspiele. Darunter verstehe ich jene Spiele, die von den Kindern keine sprachlichen Äußerungen verlangen, sondern hauptsächlich das Hörverstehen fördern und eine physische Reaktion der Kinder hervorrufen sollen, um eben dieses Verständnis zu überprüfen. Diese Spiele können der TPR-Methode zugeordnet werden, die in Kapitel 3.6.3.5 vorgestellt wurde. Im Zuge meiner Beobachtungen hatte ich den Eindruck, dass die Kinder im Allgemeinen sehr viel Spaß an den Bewegungsspielen haben. Alle Kinder befolgten die Anweisungen der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen und beteiligten sich aktiv an den Spielen. Die einzige Ausnahme war ein Bub der ersten Gruppe im Kindergarten „Regenbogen“. Dieser verweigerte die Teilnahme an einigen Spielen, blieb aber trotzdem im Bewegungsraum und beobachtete die anderen Kinder, sodass er vermutlich trotzdem vom Tschechischangebot profitieren konnte. Obwohl die meisten Bewegungsspiele im Bewegungsraum stattfanden, gibt es auch ein Beispiel für ein im Gruppenraum umsetzbares Spiel, welches das Obstsalat-Spiel im Kindergarten „Himmelblau“ darstellt. Das Besondere an den Bewegungsspielen im Allgemeinen ist, dass alle Kinder gleichzeitig gefördert werden können. Die Anweisungen werden meistens nur auf Tschechisch gegeben, mögliche Hilfestellungen zum besseren Verständnis sind Handbewegungen wie das Anzeigen von Zahlen, die Veränderung der Stimme oder die Veränderung der eigenen Position. Die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen verwenden dabei hauptsächlich die tschechische Sprache, in wenigen Fällen übersetzen sie einzelne Begriffe auf Deutsch, aber nur dann, wenn diese wirklich neu und noch nicht bekannt sind. Sonst versuchen sie durch die gerade genannten Hilfestellungen den Kindern das selbstständige Verstehen zu ermöglichen, was meistens funktioniert.

Unter einer weiteren Kategorie möchte ich Gedichte und Lieder zusammenfassen. Diese werden immer gemeinsam mit Bewegungen realisiert. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehrmals wiederholt und oft Zeile für Zeile gelernt werden. Die einzelnen Teile der Gedichte und Lieder weisen ähnliche Strukturen auf, dadurch wird der Text leicht memorierbar und die Phrasen und Vokabel werden gleich mehrmals wiederholt. Die Kinder werden aufgefordert, den Text mitzusprechen bzw. mitzusingen und auch die Bewegungen durchzuführen. Spiele dieser Kategorie können methodisch sowohl zur TPR-Unterrichtsmethode als auch zur kommunikativen Methode gezählt werden (zu den allgemeinen Konzepten der Methoden siehe Kapitel 3.6.3.3 und 3.6.3.5). Einerseits werden bestimmte Reaktionen auf gewisse Aussagen der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen erwartet, andererseits werden Themen behandelt, die zur Alltagskommunikation zählen, um die Fähigkeiten der Kinder in diesem Bereich zu verbessern. In jeder der beobachteten Einheiten kam ein Gedicht oder Lied vor. Diese Entscheidung der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen scheint auch berechtigt zu sein, da die Kinder mithilfe von Gedichten oder Liedern offenbar leichter lernen können. Was ich in meinen Beobachtungen aber bemerkt habe, war, dass die Übung umso erfolgreicher war, je früher die Kinder die Bedeutung des Textes auf Deutsch erfuhren. In meinen Augen ist es daher am besten, den Text einmal auf Tschechisch vorzusingen oder vorzusagen und gleich im Anschluss zu übersetzen, wie es auch zu beobachten war. Ob dabei der ganze Text auf einmal oder einzelne Strophen vermittelt werden, scheint für den Erfolg der Übung nicht von Bedeutung zu sein. Die Hauptsache ist, dass die Kinder verstehen, was der Text des Gedichts bzw. des Lieds bedeutet, bevor sie ihn selbst singen. Ab dem Zeitpunkt, an dem sie über dieses Wissen verfügen, sprechen oder singen sie mit. Egal, wie oft die muttersprachliche Mitarbeiterin das Lied vorsingt oder das Gedicht vorspricht, sind die Kinder davor sehr zaghafte in ihrer Beteiligung, was sich sofort ändert, sobald sie die deutsche Übersetzung erfahren. Die Bewegungen auf der anderen Seite machen die Kinder in allen Kindergärten von Anfang an mit. Dadurch verstärkt sich die Vermutung, dass sie bloß Hemmungen haben, etwas zu sagen, von dem sie nicht wissen, was es bedeutet.

Die Methode der langsamen und gemeinsamen Erarbeitung des Textes ist in meinen Beobachtungen nach besonders effektiv und erfolgreich. Dabei wird eine Strophe nach der anderen gemeinsam mit den Kindern entwickelt. Das Schema sieht folgendermaßen aus: Begriffe vorstellen, Bewegung finden, Strophe aufsagen. Dies wiederholt sich Strophe für Strophe und das Lied bzw. Gedicht wird in jeder Runde erweitert, wo-

bei jedes Mal alle Strophen aufgesagt werden. Auch die Bewegungen werden dabei von den Kindern selbst gewählt.

Die dritte Kategorie sind Geschichten und Rollenspiele. Bei diesen Übungen kommt der muttersprachlichen Mitarbeiterin eine wesentliche Rolle zu, denn sie führt die Kinder in eine andere, oft fantastische Welt ein. Ziel ist das Hörverstehen und vor allem das globale Verständnis zu fördern, um logische Zusammenhänge einer Geschichte erfassen zu können. Rollenspiele eignen sich auch zur Förderung der Alltagskommunikation. Beispielsweise eignet sich eine Handpuppe gut, um den Kindern Fragen zu stellen (Bsp.: nach dem Namen und Befinden fragen). Übungen dieser Kategorie zählen zur narrativen Methode, die auch unter der Bezeichnung *Storytelling* bekannt ist, diese Methode wurde in Kapitel 3.6.3.4 näher beschrieben. Die Übungen eignen sich zur Erkundung von neuen Wortfeldern, die nicht zur Alltagskommunikation gehören. Was ich allgemein während Geschichten und Rollenspielen beobachten konnte, war, dass die Kinder auch dann involviert sind, wenn sie selbst gerade nicht als Schauspieler aktiv sind oder direkt angesprochen werden. Auch die Kinder, von denen gerade keine Handlung und Reaktion erwartet wird, suchen sich Mitmachmöglichkeiten bzw. Gelegenheiten, sich zu involvieren. Im Gegensatz zu den Bewegungsspielen, die oft recht wild und laut sein können, verlaufen die Geschichten und Rollenspiele sehr ruhig. Der narrative Aspekt kommt besonders oft bereits bei den Vorübungen zum Vorschein. Das globale Verständnis der Kinder ist im Allgemeinen gut, kleine Fehler korrigieren sie oft gemeinsam, sodass auch der Aspekt der Ko-Konstruktion stark zum Vorschein kommt. Mein genereller Eindruck ist, dass Angebote dieser Kategorie zwar durchaus die Möglichkeit bieten, eine tolle und für die Kinder sehr ansprechende Einheit zu gestalten, dass es aber gleichzeitig nicht einfach ist, die Kinder zum Mitmachen zu motivieren. Auch die von den Kindern weniger angenommenen Übungen waren dem Niveau und Interesse der Zielgruppe angepasst, sodass dies keinen Grund für das Misslingen darstellen kann. Das Gelingen einer solchen Aktivität, die meist etwas länger und anspruchsvoller ist als kurze Spiele, da sie mehr Vorbereitungszeit benötigt, hängt stark von der Sprachbegeisterung und dem Interesse der Kinder im Allgemeinen ab.

Zur Kategorie Traditionen kennenlernen habe ich während meiner Beobachtungen nur ein konkretes Beispiel mitbekommen – die Verkostung von tschechischem Gebäck in einer Einheit im Kindergarten „Sonnenschein“. Da das Ziel dieser Übungen nicht in erster Linie die Verbesserung der Sprache ist, sondern das Kennenlernen der Bräuche und Traditionen des Nachbarlandes, habe ich eine eigene Kategorie

dafür erstellt. Natürlich enthielt die Einheit zu den tschechischen Backerzeugnissen Übungen, die den Kategorien Vokabeln und Phrasen und Gedichte und Lieder zuzuordnen wären, um die Landeskunde angemessen zu vermitteln, das Besondere an diesem Beispiel ist, dass den Kindern Traditionen und Bräuche des Nachbarlandes vermittelt werden, während sie gleichzeitig ihr Sprachwissen verbessern. Die Vermittlung solchen Wissens funktioniert oft mit Hilfe der narrativen Methode. In diesem Fall war es aber nicht nur eine Erzählung über die Backtradition in Tschechien, sondern die Kinder konnten die Backerzeugnisse selbst mit allen möglichen Sinnen erkunden. Wie aus den Beobachtungen im vorhergehenden Kapitel herausgeht, kam die Übung bei beiden Gruppen des Kindergartens „Sonnenschein“ sehr gut an. Das liegt einerseits bestimmt an der außergewöhnlichen Situation, Essen als Teil der Bildungsarbeit zu erleben, andererseits aber sicherlich auch an der Greifbarkeit des Themas, denn das Gebäck konnte von den Kindern selbst gekostet, gerochen und gefühlt werden. Dieser ganzheitliche Aspekt des frühen Fremdsprachenunterrichts wurde bereits im theoretischen Teil der Arbeit, besonders in Kapitel 3.6.3 erwähnt, wo es um die Prinzipien des kindgerechten Sprachangebots ging.

Das Fazit meiner Beobachtungen ist, dass Lieder und Gedichte ein Garant für eine gute Stunde sind. Die Kinder waren dabei immer motiviert und beteiligten sich an den Übungen. Rollenspiele und Geschichten können Inhalt einer sehr lehrreichen Einheit sein, es ist jedoch nicht immer einfach, die Kinder zu diesen Aktivitäten zu motivieren, da sie längere Konzentration und einen hohen Grad an aktiver Beteiligung ihrerseits verlangen. Diese beiden Kategorien stachen in meinen Beobachtungen besonders heraus. Ebenfalls als sehr beliebt bei den Kindern und mit hoher Motivation zum Mitmachen verbunden war die Beschäftigung mit Traditionen und Bräuchen des Nachbarlandes. Diese Einheiten können natürlich nicht wöchentlich angeboten werden, da die Ziele des Programms nicht allein durch das Kennenlernen der Gepflogenheiten des Nachbarlandes erreicht werden können. Das Interesse an der Sprache kann aber durch das vereinzelte Angebot solcher Programme hoch gehalten und aufgefrischt werden. Der praktische Bezug des Sprachangebots wird dadurch noch gestärkt.

7.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ich möchte nun ein allgemeines Fazit meiner Beobachtungen geben. Zuerst möchte ich einen Kommentar zur Reaktion der Kinder abgeben. Sie reagierten meinen Beobachtungen nach am besten auf das Angebot der muttersprachlichen Mitarbeiterin, wenn es

um die Vermittlung von Traditionen ging. Es schien sie zu interessieren und zu begeistern. Die Gründe dafür mögen vielseitig sein, einer ist bestimmt die Greifbarkeit des vermittelten Wissens. Da Übungen dieser Kategorie sich aber in erster Linie nicht mit dem Spracherwerb beschäftigen, möchte ich mich intensiver auf die drei anderen Kategorien konzentrieren, die ich öfter beobachten konnte. Es ist mir kaum möglich, hierbei eine Rangliste aufzustellen, da so viele Aspekte (Learningoutcome, Angemessenheit, Tageszeit, Alter etc.) zu beachten wären. Jedoch ist es die Vielfalt, die die Kinder interessiert und motiviert hält. Auch ist jedes Kind unterschiedlich, wodurch es, um alle Bedürfnisse zu befriedigen, eines hohen Abwechslungsreichtums bedarf. Der Kindergarten bietet einen Raum zum spielerischen Lernen, im wahrsten Sinne des Wortes. Solange die Kinder mit Freude dabei sind, selbst, wenn es bei manchen Übungen nur ein Kind ist, das sich dafür begeistert, ist jedes Angebot wertvoll. Eine allgemeine Begeisterung der Kinder war immer zu spüren, egal um welche Aktivität es sich handelte. Wenn sich die Kinder dazu entschieden, sich zu involvieren, hatten sie Spaß an der Sache und konnten als kleines Extra noch ihre sprachlichen Fähigkeiten im Tschechischen verbessern.

Zu der Organisation der Stunden ist zusammenfassend zu sagen, dass die Arbeit der muttersprachlichen Mitarbeiterinnen meinen Beobachtungen nach sehr ambitioniert und erfolgreich ist. Die doch sehr beschränkte Zeit wurde von allen bestmöglich genutzt. Die Einheiten waren abwechslungsreich, ansprechend und den Interessen der Kinder angepasst. Ich denke auch, dass der Austausch unter den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen, der in monatlichen Treffen stattfindet, zur Qualitätsverbesserung beiträgt. Gerade beim Fremdsprachenunterricht von Kindern ist es wichtig, stets offen und flexibel zu bleiben, denn das Angebot soll in erster Linie Spaß machen und keinen Druck erzeugen. Der Austausch kann helfen, über die eigene Arbeit zu reflektieren und von den Fehlern oder Erkenntnissen anderer zu lernen. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind so vielfältig und die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen haben die Möglichkeit, den Kindern ein neues Feld zu eröffnen. Alle muttersprachlichen Mitarbeiterinnen waren offen, flexibel und motiviert, dies trägt meiner Meinung nach in großem Ausmaß zum Erfolg des Projekts bei.

In Bezug auf die allgemeine Situation im Kindergarten zeigten die Pädagoginnen zwar ein leicht unterschiedliches Ausmaß an Interesse für das Projekt, im Allgemeinen wurde es aber überall gut angenommen und die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen wurden in Ihrer Arbeit unterstützt, sodass das Projekt als erfolgreich eingestuft

werden kann. Mehrsprachigkeit spielt in den Kindergärten meist nur in den dafür vorgesehenen Zeiten, also dem Englisch- und Tschechischangebot eine Rolle und wird auch von den Pädagoginnen nicht explizit thematisiert. Das erklärt sich durch den Anteil an mehrsprachigen Kindern, der in allen Kindergärten sehr gering ist. Wie besonders aus dem Gespräch mit der Pädagogin des Kindergartens „Regenbogen“ herausging, ist Mehrsprachigkeit momentan kein vorherrschendes Thema, da der Bedarf nicht gegeben ist. In anderen Jahren, in denen eine höhere Zahl an mehrsprachigen Kindern den Kindergarten besuchte, wurde dem Themenbereich Mehrsprachigkeit eine wichtigere Rolle im Kindergartenalltag zugesprochen.

Für die tschechische Sprache wäre es sehr förderlich, wenn alle Pädagoginnen ein sprachliches Mindestniveau hätten, um die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen besser unterstützen und das Tschechische mehr in den Kindergartenalltag einbringen zu können. Da Bilingualismus aber nicht Ziel des Projekts ist sondern ein erstes Kennenlernen und der Kontakt mit der Nachbarsprache im Vordergrund stehen, wäre dieser Anspruch an die Pädagoginnen nicht gerechtfertigt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zielsetzung des Projekts der praktischen Umsetzung entspricht. Das Projekt fördert die interkulturelle (Kommunikations-)Kompetenz und bringt den Kindern die für viele erste Fremdsprache bereits im Kindergarten näher.

8 Resümee

Dieses Kapitel soll die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit zusammenfassen und die Relevanz des gewählten Themas erneut hervorheben. Dem frühen Fremdsprachenerwerb kommt in der Praxis immer mehr Bedeutung zu. Die erste(n) Fremdsprache(n) bereits im Kindergarten spielerisch kennenzulernen ist in den österreichischen Kindergärten zum Standard geworden und wird sowohl von Seiten der Eltern als auch von Seiten der Politik gefordert. Trotzdem beschäftigen sich wenige Arbeiten mit den Besonderheiten dieses frühen, vorschulischen Fremdsprachenerwerbs. Didaktische und methodische Konzepte werden meist aus für die Primarstufe entwickelten Werken übernommen. Eine umfassende wissenschaftliche Beschäftigung mit den frühen Fremdsprachenlernenden im Kindergartenalter sowie die Entwicklung von angepassten didaktischen Konzepten zur Fremdsprachvermittlung steht noch aus.

Ziel der Arbeit ist es, die Organisation, den Ablauf und die Besonderheiten des frühen Fremdsprachenerwerbs im Kindergarten am Beispiel einiger an der Niederösterreichischen Sprachenoffensive beteiligten Kindergärten zu untersuchen und zu analysieren. Besonders der Bezug zwischen den in der Theorie gesetzten Zielen und der Verwirklichung und Umsetzung derselben in der Kindergartenpraxis ist von Bedeutung.

Die NÖ Sprachenoffensive stellt sich die Aufgabe, die Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch bereits ab dem Kindergarten näherzubringen. Im Kindergarten wird der erste Kontakt mit der fremden Sprache hergestellt. Aus diesem Grund kommen einmal wöchentlich muttersprachliche Mitarbeiterinnen in die Kindergärten, um den Kindern die Sprache und die Traditionen des Nachbarlandes zu vermitteln.

Wie aus der Analyse hervorgeht war in den von mir besuchten Kindergärten nahe der Grenze zur Tschechischen Republik die lebensweltliche Mehrsprachigkeit nicht sehr ausgeprägt. Anders als erwartet waren kaum Kinder mit einem familiären Bezug zur Nachbarsprache eingeschrieben, sodass das Tschechischangebot als reines Fremdsprachenangebot klassifiziert werden kann. Ziel des Projekts ist es jedoch, dass die Kinder bereits im Kindergarten einen anderen Zugang zu der tschechischen Sprache bekommen und diese in Folge mehr als Nachbarsprache denn als Fremdsprache erleben und wahrnehmen. Gerade zur Stärkung dieses Eindrucks haben bis August 2014 Besuche aus dem und in das Nachbarland beigetragen, die in Zukunft wieder fixer Bestand-

teil des Projekts werden sollen. Für den Erfolg des Tschechischangebots und um die Motivation der Kinder hoch zu halten ist die Art der Wissensvermittlung ausschlaggebend. In der teilnehmenden Beobachtung hat sich immer wieder gezeigt, dass die deutsche Sprache keinesfalls von den Aktivitäten ausgeschlossen werden darf. Je früher die Kinder die deutsche Bedeutung der tschechischen Sätze oder Wörter wussten, desto offener und produktiver waren sie in Folge. Es ließ sich also feststellen, dass die Übersetzung das wichtigste Element des Sprachangebots ist. Des Weiteren hat die Analyse gezeigt, dass das Prinzip der Ganzheitlichkeit, also das Lernen mit allen Sinnen, auch im frühen Fremdspracherwerb von großer Bedeutung ist. Die Greifbarkeit der Themen kann durch die vorhandenen Materialien unterstützt werden. Bilder oder Bewegungen bieten sich bei allen Aktivitäten an; um den Lernerfolg weiter zu vergrößern, sollten mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden. Die Möglichkeit der haptischen Wahrnehmung schien den größten Einfluss auf die Lernbereitschaft und die Motivationskurve der Kindergartenkinder zu haben.

Die Ziele der Niederösterreichischen Sprachenoffensive sind das Kennenlernen der Sprachmelodie und der erste spielerische Kontakt mit der fremden Sprache. Können diese Ziele erreicht werden? Diese Frage ist mit einem klaren Ja zu beantworten. Die Kinder erwerben im Laufe ihrer Kindergartenzeit einen Grundwortschatz und lernen kulturelle Besonderheiten des Nachbarlandes kennen. Damit wird die Basis für einen erfolgreichen Spracherwerb gelegt, denn das Sprachenangebot kann in der Primarstufe weiter besucht werden.

Der frühe Fremdspracherwerb im Kindergarten bietet den Kindern durch einen spielerischen Zugang die einzigartige Möglichkeit, die ihnen inhärenten Fähigkeiten und ihre unstillbare Neugierde ideal zu nutzen. Anders als beispielsweise die Aneignung von naturwissenschaftlichem Wissen erfordert das Lernen von Sprachen keine hoch entwickelten kognitiven Fähigkeiten. Die jedem Menschen gleichermaßen zuteilwerdende Anlage des Spracherwerbs sollte gemäß dem Leitsatz ‚je früher, desto besser‘ genutzt werden, um die Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Sprachen von klein auf zu fördern.

9 Bibliografie

- Albert, R., & Koster, C. J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung* (2006; 7. Druck). Berlin: Langenscheidt.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London ; Baltimore, Md., USA: E. Arnold.
- Atteslander, P., & Cromm, J. (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., neu bearb. und erw. Aufl., 104. - 111. Tsd). Berlin: de Gruyter.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed). Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Bertrand, Y., & Christ, H. (1990). Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mittelungen aus Wissenschaft und Praxis* 43 (4) (S. 208–2013).
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education: context and outcomes : a review of recent research within the European Union*. London: CILT.
- Boeckmann, K.-B. (1997). *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Boeckmann, K.-B., Lins, S., Orlovsky, S., & Wondraczek, I. (2011). *Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung in Kindergärten*. Wien, Niederösterreich: Amt der NÖ Landesregierung.
- BGBl II Nr. 478/2008. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes. Aufgerufen unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_II_478/BGBLA_2008_II_478.html, 8.9.2015.
- BGBl I Nr. 99/2009. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen. Aufgerufen unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.html, 8.9.2015.
- BGBl II Nr. 234/2015. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kindertageseinrichtungen für die Kindergartenjahre 2015/16 bis 2017/18. Aufgerufen unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_234/BGBLA_2015_II_234.html, 8.9.2015.
- BIFIE-Report 5/2010: Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Aufgerufen unter <https://www.bifie.at/buch/1220/3/3>, 8.9.2015
- Bloomfield, L. (1914). *Introduction to the Study of Language*. New York: Holt & Co.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt & Co.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (Hrsg.). (2013). *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Buttaroni, S. (2013). Frühe Mehrsprachigkeit in der Elementarbildung. In: De Cillia, R. & Vetter, E. (Hg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*. (2013). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. (S. 94–126).
- Charlotte Bühler Institut (Hg.). (2009a). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien. Aufgerufen unter <http://www.ibb-bildungsberatung.at/wp-content/uploads/2014/06/513.3dak.pdf>, 8.9.2015

- Charlotte Bühler Institut (Hg.). (2009b). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien. Aufgerufen unter <http://www.ibb-bildung-beratung.at/wp-content/uploads/2014/06/512.3dak.pdf>, 8.9.2015.
- Charlotte Bühler Institut (Hrsg.). (2010). *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich*. Amt der NÖ Landesregierung. Abgerufen von http://www.noel.gv.at/bilder/d73/BP2_Rahmenplan_Niederosterreich.pdf?29222 [7.1.2016].
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", 26–58. Aufgerufen unter <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>.
- Christ, H. (2003). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bauch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke. S. 449 – 454.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, 19 (S. 197–205).
- Datler, W., De Cillia, R., Garnitschig, I., Sobczak, E., Studener-Kuras, R., & Zell, K. (2012). *Abschlussbericht: Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Wien: Universität Wien.
- De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit - Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak*. Tübingen: Stauffenburg. (S. 245–255).
- De Cillia, R. (2013). Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, E. (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Hohengehren: Schneider. S. 5–20.
- De Cillia, R. (2013). Spracherwerb in der Migration und Mehrsprachigkeit. In: Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Perspektiven 2013, Nr. 1, 16–19. Aufgerufen unter <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/perspektiven.pdf> [30.10.2015].
- De Cillia, R. & Haller, M. (2013). Englisch und..? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich. In: *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*. (2013). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. S. 142–174.
- De Cillia, R. & Krumm, H.-J. in Zusammenarbeit mit Dorner, A. (2010). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMWF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz), Hrsg.: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Maßnahmen und Konsequenzen. Berlin: Berliner-Wissenschaft. (Schulentwicklung Band 40). S. 71–140.
- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Aufgerufen unter <https://books.google.at/books?id=L3OF1jcRqYwC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> [21.9.2015].
- Dittmann, J. (2002). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen* (Original Ausg.). München: Beck.
- Doron, Helen (o.J). Aufgerufen unter: <http://helendoron.at/eltern-faq/> [30.03.2016].
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. In: *Language Learning*. 53(S1), 3–32. aufgerufen unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.53222/abstract> [30.10.2015]

- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 24, S. 37–53.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A.. (2006): *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas*. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1). Brüssel: Europäische Kommission. Aufgerufen unter: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_de.pdf [01.10.2015].
- Europäische Kommission. (1995). *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Brüssel, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2003). *Communication From The Commission To The Council, The European Parliament, The Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Brüssel. Aufgerufen unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> [1.10.2015].
- Europäische Kommission. (2008). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Brüssel. Aufgerufen unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/mehrsprachigkeit2_17459.pdf?4dzi3h [1.10.2015].
- Europäischer Rat. (2002). Schlussfolgerungen des Vorsitzes – 15. und 16. März 2002. Aufgerufen unter: [http://www.consilium.europa.eu/de/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/schlussfolgerungen-des-vorsitzes_europ%C3%84ischer-rat-\(barcelona\)_15_-und-16_-m%C3%84rz-2002/](http://www.consilium.europa.eu/de/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/schlussfolgerungen-des-vorsitzes_europ%C3%84ischer-rat-(barcelona)_15_-und-16_-m%C3%84rz-2002/). [1.10.2015].
- Friederici, A. D., & Hahne, A. (2000). Neurokognitive Aspekte der Sprachentwicklung. In: *Enzyklopädie der Psychologie. C,3,3: Sprachentwicklung*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, Verl. für Psychologie. S. 273–310.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching & learning English as a foreign language*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Pr. [u.a.].
- Fthenakis, W. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung prozessualer Qualität. In: *Kinder. Das Praxisjournal für ErzieherInnen, Eltern und GrundschullehrerInnen heute*, (01-02/09). Abgerufen unter http://www.fthenakis.de/cms/BetrifftKinder_01-09.pdf [17.12.2015]. S. 1–12.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gehring, W. (2004). *Englische Fachdidaktik. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Günther, B., & Günther, H. (2005). *Frühe Fremdsprachen im Kindergarten* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Hakuta, K. (2001). A Critical Period for second Language Acquisition? In: Bailey, D., Bruer, J., Symons F. & Lichtman, J. (Hrsg.). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co. S. 193–205.
- Hartmann, W., Hajszan, M., Pfohl-Chalabek, M., Stoll, M., & Hartel, B. (2009). *Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Hennon, Elizabeth & Hirsh-Pasek, Kathy & Michnick Golinkoff, Roberta (2000): *Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind*. In: Grimm, H., et al. (Hg) . *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe. S. 41–103.

- Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache (2. Halbband, S. 841–853). In: Helbig, G., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E., Steger, H., & Brinker, K. (Hrsg.). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: = Handbooks of linguistics and communication science = Manuels de linguistique et des sciences de communication. Bd. 19 Halbbd. 2: Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. S. 841–853.
- Huppertz, N. (2015). Bilinguale Bildung. In: Reißmann, M. (Hrsg.). (2015). *Lexikon der Kindheitspädagogik* (1. Aufl.). Kronach: Link. S. 66 – 70.
- Hüllen, W., & Jung, L. (1979). *Sprachstruktur und Spracherwerb*. Düsseldorf: Bagel.
- IB-KE CZ-AT (2010). Aufgerufen unter <http://www.ibke-at-cz.eu>. [15.1.2016].
- IB-KSP CZ-AT (2013). Aufgerufen unter <http://www.ibksp-at-cz.eu>. [15.01.2016].
- Integrationservice. (2013). Interkulturelle Mitarbeiterinnen (IKM) in NÖ Kindergärten. Abgerufen unter <http://integrationservice.noe-lak.at/interkulturelle-mitarbeiterinnen-ikm-noe-kindergaerten> [15.01.2016].
- Integrationservice. (2012). 20 Jahre Interkulturelle Pädagogik in NÖs Kindergärten. Abgerufen von <http://integrationservice.noe-lak.at/20-jahre-interkulturelle-paedagogik-noes-kindergaerten> [15.01.2016].
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Jeuk, S. (2010). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose- Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 2. Aufl.). Frankfurt am Main: Hain.
- Klein, W. (2001). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Götze, L., Helbig, L., Henrici, G., & Krumm, H.-J. (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter. (S. 604–616). Aufgerufen unter http://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/141_2001_Typen_und_Konzepte_des_Spracherwerbs.pdf [15.9.2015].
- Königs, F.G. (2000). Mehrsprachigkeit ernst genommen: Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) im Fremdsprachenunterricht mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache. In: British Council/École Nationale Supérieure/Goethe-Institut (Hg.): triangle 17. Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. (Arbeitstitel). Paris, 8 – 22.
- Königs, F. G. (2002). Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache. In: Lateinamerikanischer Germanistenkongress, & Koroschetz de Maragno, R. (Hrsg.). *Actas del X Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos, Caracas, Venezuela, octubre 2000; Brückenschlag; lengua y cultura alemanas, un puente entre dos continentes* (1. ed). Caracas: Universidad Central de Venezuela. S. 47 – 60.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralisation, Language Learning, and the Critical Period: Some new Evidence. In: *Language Learning* 23/1. S. 63–74.
- Kubaneck-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Bd. 2: Didaktik der Gegenwart* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Kubaneck-German, A., & Goethe-Institut zur Pflege der Deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der Internationalen Kulturellen Zusammenarbeit (Hrsg.). (1996). *Immersion, Fremdsprachenlernen, Primarbereich*. München: Goethe-Inst.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Mich: University of Michigan P.

- Lado, R. (1973). *Moderner Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Landesakademie NÖ (Hrsg.). (o. J.). Interkulturelle MitarbeiterInnen in NÖ Kindergärten. Abgerufen von <http://integrationservice.noe-lak.at/sites/default/files/documents/interkulturellemitarbeiterinnen.pdf> [15.01.2016].
- Land Niederösterreich (Hrsg.). (2010). *Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr für Kinder von 5-6 Jahren*. Amt der NÖ Landesregierung. Abgerufen von https://www.bildungsforum.at/uploads/media_items/entwicklungsbegleitung-letztes-kindergartenjahr.original.pdf [7.1.2016].
- Land Niederösterreich. (2012a). *Portfolio im Kindergarten. Grundlagen und Leitfaden zur Umsetzung*. Amt der NÖ Landesregierung. Abgerufen von http://www.noe.gv.at/bilder/d81/Leitfaden_PortfolioTeil_1.pdf?32579 [15.01.2016].
- Land Niederösterreich. (2012b). *Portfolio im Kindergarten. Praktische Anregungen und Beispiele zur Umsetzung*. Amt der NÖ Landesregierung. Abgerufen von http://www.noe.gv.at/bilder/d81/Leitfaden_Portfolio_Teil_2.pdf?32580 [8.1.2016].
- Land Niederösterreich (Hrsg.). (2012c). *Dokumentation der pädagogischen Arbeit*. Amt der NÖ Landesregierung. Abgerufen von http://data.noe.gv.at/bilder/d64/DL_Dokumentation_der_paed.Arbeit.pdf?25690 [10.1.2016].
- Landesinstitut für Schule NRW. (o. J.). Total Physical Response. Aufgerufen unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/>. [15.12.2015].
- Leist-Villis, A., & Reich, H. H. (2014). *Elternratgeber Zweisprachigkeit: Information & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern* (6. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg-Verl.
- Lenneberg, E. H. (1972). *Biologische Grundlagen der Sprache* (Wissenschaftl. Sonderausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayer, N. (2013). Ganzheitliches Lernen im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht. In: Bach, G., & Timm, J.-P. *Englischunterricht*. 5. Aufl. Stuttgart: UTB. S. 76 – 90.
- Montanari, E. (2008). *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule* (8. Aufl.). München: Kösel.
- Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P. (1996). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie: 14 Tabellen*. München ;Basel: Reinhardt.
- Müller, S. (2006). *Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten - Konzeptin einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik* (Diss.). Hamburg: PH Freiburg.
- Nauwerck, P. (2012). *Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Neuner, G. (2004). Zur Entwicklung einer Didaktik der curricularen Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: G. Narr. S. 173 –180.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (2009). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- NÖ Landesakademie (2016). aufgerufen unter <https://www.sprachkompetenz.at/sprachenoffensive/allge.meines/> [15.01.2016].
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain-mechanisms*. Princeton University Press.

- Quixtner, A. (2015, Dezember 15). Diplomüberreichung an 62 Interkulturelle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in NÖ Kindergärten. Abgerufen von http://www.noel.gv.at/Presse/PresseDienst/PresseArchiv/119833_Diplomueberreichung-Interkulturelle-Mitarbeiter.html [15.01.2016].
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.
- Rißmann, M. (2015). Ko-Konstruktion. In: Rißmann, M. (Hrsg.). (2015). *Lexikon der Kindheitspädagogik* (1. Aufl). Kronach: Link. S. 270-271.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 10 (3). S. 209–231. Aufgerufen von <http://de.scribd.com/doc/88547455/Selinker-Interlanguage#scribd> [10.3.2016].
- Singleton, D. (2003). Critical Period or General age Factor(s)? In: García Mayo, M. del P., & García Lecumberri, M. L. (Hrsg.). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters. S. 3–22.
- Skinner, B. f. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T., & Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family, Report written for Unesco*. Tampere: University of Tampere.
- Sobczak-Filipczak, E. (2013). *Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen*. Diss. Wien: Universität Wien.
- Sprachkompetenz. Zentrum (o.J.). aufgerufen unter <http://sprachkompetenz.noel-lak.at> [15.1.2016].
- Sprachkompetenz. Zentrum (2015). aufgerufen unter <http://sprachkompetenz.noel-lak.at/im-verschiedensein-die-gemeinsamen-staerken-sehen>. [15.01.2016].
- Sprich-mit-mir Website. Aufgerufen unter <http://www.sprich-mit-mir.at/pages/eltern/sprachstandsfeststellung/instrumente/> [8.9.2015].
- Statistik Austria (2015). Kinder in Kindertagesheimen nach der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache 2014. Aufgerufen unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html [10.3.2016].
- Stern, W. (1967). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr* (9., unveränd. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stern, C., & Stern, W. (1987). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (Vol. unveränderter reprografischer Nachdruck 1987 der vierten, neubearbeitete Auflage, Leipzig 1928). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stundner, E., & Lammerhuber, L. (2014). „Schau, was ich schon kann!“: [Portfolio im Kindergarten. Den einzigartigen Lernwegen der Kinder auf der Spur]. Baden: Ed. Lammerhuber.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München; Zürich: Piper.
- Weber, K. (2004). Lernen anhand von Erzählungen (Storytelling). In: Kubanek, A. (Hrsg.). *Praxis Fremdsprachenlernen: in Kindergarten und Schuleingangsstufe* (1. Aufl). Donauwörth: Auer. S. 18–25.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2002). Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L., & Oerter-Montada (Hg.). *Entwicklungspsychologie: [Lehrbuch]* (5., vollst. überarb. Aufl). Weinheim: Beltz PVU.
- Weisgerber, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort* 16/2-1966. S. 273–289.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

10 Anhang

10.1 Interviewleitfäden

10.1.1 Kindergartenleiterin und Pädagogin

Allgemein zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Kindergarten

1. Welche Sprachen sprechen Sie außer Deutsch?
2. Spricht jemand der Angestellten Tschechisch?
3. Welche Sprachen sprechen die Kinder als Erst-/Zweit- oder Fremdsprache und in welcher Zahl sind sie vertreten?
4. Was ist ihre persönliche Meinung zu Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch von andern Sprachen als Deutsch im Kindergarten(alltag)?
5. Mehrsprachigkeit in der Gruppe
 - a. Dürfen in Ihrem Kindergarten andere Sprachen als Deutsch im Kindergartenalltag gesprochen werden? Dürfen Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch diese im Kindergarten benutzen? Welche Sprachen und in welchen Situationen?
 - b. Beziehen sie selbst andere Sprachen als Deutsch in den Kindergartenalltag mit ein? (z.B. Lieder, Spiele, Bräuche)
 - c. Gibt es im Kindergarten Bücher, Spiele, Cd's oder ähnliches Material in anderen Sprachen als Deutsch? In welchen Sprachen?
 - d. Werden Rituale, Lieder, Spiele oder andere Aktivitäten in einer anderen Sprache als Deutsch durchgeführt? Welche Aktivitäten und in welchen Sprachen?

Zum Projekt „die NÖ Sprachenoffensive“

6. Seit wann nimmt Ihr Kindergarten an dem Projekt teil?
7. Gab es schon vor Einführung des Projekts Maßnahmen zur Förderung der Nachbarsprachen?

8. Was denken Sie allgemein über das Projekt und den frühen Fremdsprachenunterricht in Tschechisch?
9. Welchen Eindruck haben Sie bezüglich der Beurteilung und Annahme des Fremdsprachenunterrichts und des Projekts im Allgemeinen bei den Eltern?
 - a. Welchen Eindruck haben Sie von der Meinung der Eltern zu dem Projekt?
 - b. Gibt es einen Unterschied zwischen einsprachig-deutschen und mehrsprachigen Eltern?
 - c. Wird der Wunsch nach einem (zusätzlichen ODER tschechisch ersetzenden) Fremdsprachenunterricht in einer anderen Sprache geäußert?
 - d. Gibt es Skepsis gegenüber dem Projekt? (versch. Gründe, beispielsweise Überforderung der Kinder, nicht wichtig für Zukunft, andere Sprache wäre besser...)
10. Wie wird der Fremdsprachenunterricht von den Kindern aufgenommen?
 - a. Gibt es Unterschiede in der Lernbereitschaft? Mit was könnte diese zusammenhängen? (Erstsprache, Eltern..)
11. Welche Wirkung zeigt das Projekt? Sind Nachhaltigkeit und Veränderungen bemerkbar?
12. Worin besteht die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und der MM?

10.1.2 Muttersprachliche Mitarbeiterin

Allgemein zur Arbeit als MM

1. Welche Sprachen sprechen Sie, außer Tschechisch und Deutsch?
2. Welche Ausbildung haben Sie?
3. Worin besteht Ihre Aufgabe als MM im Kindergarten?
4. Was ist Ihre persönliche Meinung zu Mehrsprachigkeit und zum Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch im Kindergarten(alltag)?

Zur Arbeit im Kindergarten

5. Wie oft kommen Sie in den Kindergarten? Finden Sie das zu wenig? Was wäre Ihrer Meinung nach eine angemessene Stundenzahl um die gesteckten Ziele zu erreichen?
6. Was ist das Ziel Ihrer Arbeit mit den Kindern? Wie wird es erreicht?
7. Wie läuft der Fremdsprachenunterricht typischerweise ab?

8. Verwenden Sie bei der Arbeit mit den Kindern auch andere Sprachen als Tschechisch? Wenn ja welche und in welchen Situationen?

Zum Projekt „die NÖ Sprachenoffensive“

9. Seit wann sind Sie als MM tätig?
10. Was denken Sie allgemein über das Projekt und den frühen Fremdsprachenunterricht in Tschechisch?
11. Welchen Eindruck haben Sie bezüglich der Beurteilung und Annahme des Fremdsprachenunterrichts und des Projekts im Allgemeinen bei den Eltern?
 - a. Gibt es einen Unterschied zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Familien?
12. Wie wird der Fremdsprachenunterricht von den Kindern aufgenommen?
 - a. Gibt es Unterschiede in der Lernbereitschaft? Mit was könnte diese zusammenhängen? (Erstsprache, Eltern, Alter..)
13. Welche Wirkung zeigt das Projekt? Sind Ihrer Meinung nach Nachhaltigkeit und Veränderungen bemerkbar?

Zum Aufbau der Tschechisch-Einheiten

14. Planen Sie die Unterrichtseinheiten oder wählen Sie die Themen spontan, nach Wünschen der Kinder oder auch passend zu Themen die im Kindergarten gerade behandelt werden?

Zur Zusammenarbeit mit dem Kindergarten-Team

15. Worin besteht die Zusammenarbeit mit dem KG-Personal?
16. Werden sie in die methodisch-didaktische Planung und Durchführung von Projekten miteinbezogen?
17. Gibt es gemeinsame Reflexionen? Wie oft finden diese statt?
18. Wie oft fanden Begegnungen mit den Partnerkindergärten statt?
19. Welche Erfahrungen haben Sie bei diesen Begegnungen gemacht?

10.2 Verschriftlichte Interviews

Die unter 9.2.1, 9.2.6 und 9.2.7 angeführten Gespräche wurden nicht aufgezeichnet. Es wurden während der Gespräche detaillierte handschriftliche Notizen angefertigt, die zeitnah digitalisiert wurden. Dabei wurden Sätze vervollständigt, um die notierten Schlagworte miteinander zu verbinden.

Zu den Transkriptionskonventionen für die unter den Punkten 9.2.2, 9.2.3, 9.2.4 und 9.2.5 angeführten Interviews ist folgendes zu sagen: Da sich die Transkriptionsregeln an der Forschungsfrage orientieren, und in diesem Fall keine sprachwissenschaftlichen Aspekte untersucht werden sollen, sondern der Inhalt der Interviews wiedergegeben werden soll, habe ich mich für eine ökonomisch sinnvolle und einfache Lösung entschieden.

1. Dialektale Äußerungen werden in der Transkription möglichst dem Schriftdeutschen angepasst
2. Es handelt sich um eine wörtliche Transkription. Lediglich die Beschreibungen der Gruppenzusammensetzungen werden verkürzt aufgeschrieben.
3. Alle Angaben zu Personen und Orten werden anonymisiert
4. Die Fragen der Interviewenden werden stichwortartig wiedergegeben, sie sind dem Leitfadeninterview zu entnehmen

10.2.1 Pädagogin Regenbogen (PR)

- 1 Tschechisch ist beim Kindergartenpersonal garnicht vertreten.
- 2 20 Kinder in 1 Gruppe, eines spricht Kurdisch
- 3 18 Kinder in der anderen Gruppe
- 4 von einem Kind sind die Großeltern aus Tschechien, es ist aber eher einsprachig erzo-
- 5 gen worden.
- 6 Projektbeteiligung: Sie sind mit dem Kindergarten seit Anfang an bei der NÖ Spra-
- 7 chenoffensive dabei.
- 8 Annahme des Projekts: Das Interesse am Tschechischangebot im Kindergarten steigt
- 9 wenn es in der Volksschule weiter angeboten wird. Die Kinder im Kindergarten nehmen
- 10 generell gerne teil. Es fällt aber auf, dass neue Kinder immer etwas länger brauchen, bis
- 11 sie Vertrauen zur MM herstellen.
- 12 Eindruck über Projekt und Ziele: Für die Kinder sieht die Pädagogin die NÖ Sprachen-
- 13 offensive als ok an. Es geht für sie bei der Initiative um den Kontakt mit einer neuen
- 14 Sprache, darum, vertraut zu werden mit dem Klang und auch eine soziale Komponente
- 15 hat das Projekt. Diese ist für sie, dass das Blickfeld der Kinder größer wird und sie die
- 16 Ängste vor anderen Sprachen verlieren. Da die Sprache so nahe ist, ist es besonders gut.
- 17 Was gefällt am Projekt: Das Tschechischangebot findet sie schon allein von der Arbeit
- 18 mit den Kindern her hilfreich, denn in der Zeit kann sie sich mit den anderen intensiver
- 19 beschäftigen. Das große Aber ist, dass es ein Fixpunkt ist, der ihr Zeit für die Bil-
- 20 dungsarbeit wegnimmt, die ihr wirklich abgeht. Eine Fremdsprache wäre da leichter zu
- 21 organisieren als zwei, wie es jetzt ist. Das Englische ist den Kindern jedenfalls vertrau-
- 22 ter, es gibt dazu auch mehr Material, das leichter zugänglich ist. Tschechisch können
- 23 die Pädagoginnen z. B. auch nicht vorlesen.
- 24 Sie haben das Sommerfest schon einmal mit der Englisch-Lady und der tschechisch-
- 25 sprachigen Muttersprachlichen Mitarbeiterin gemeinsam gestaltet. Da haben sie ver-
- 26 schiedene Lieder in den Sprachen gesungen und diese dann auch im Kindergartenalltag
- 27 öfters geübt.
- 28 Partnerkindergarten: Sie hatten keinen Partnerkindergarten in Tschechien, die Koordi-
- 29 nation ist zu schwierig und es ist zu wenig Zeit im Kindergarten dafür. Es ist auch im-
- 30 mer eine ganz andere Situation, weil dann immer gleich ein Fest aus dem Besuch ent-
- 31 steht und das ist auch nicht der Kindergartenalltag der dabei dann vermittelt wird.
- 32 Man muss einen Fokus setzen, weil man sonst keine Zeit mehr hat.
- 33 Mehrsprachigkeit als Thema: Einmal hatte sie fünf Kinder mit anderen Muttersprachen
- 34 im Kindergarten, da haben sie das Thema Mehrsprachigkeit mehr thematisiert und zu
- 35 einem Schwerpunkt gemacht.

10.2.2 Pädagogin Himmelblau (PH)

1 Gruppe Orange: 15K +2
 2 Blau: 15K +2
 3 Grün: 14K +1
 4 Erstsprachen: 2 Tschechisch Erstsprache – Wohnen in [Tschechischer Ort]
 5 1 Russisch
 6 1 Spanisch
 7 2 Kinder wo Mutter fremdsprachig ist aber die nur D können
 8 Eltern: Es ist so, viele Eltern befürworten das ganze weil wir doch sehr grenznah sind.
 9 Dann haben wir viele Eltern aus bildungsfernen Schichten denen das wirklich egal ist.
 10 Ablehnung äußert eigentlich keiner, dass das nicht erwünscht wär. Es wird jedenfalls
 11 positiv bewertet das ganze.
 12 Augenmerk wird auf Englisch gelegt, das hat einen höheren Stellenwert für die Eltern,
 13 weil es auch in der Schule gebraucht wird. Obwohl das Tschechischangebot auch in der
 14 Schule stattfindet aber Englisch hat trotzdem einen höheren Stellenwert bei den Eltern.
 15 MM Himmelblau: wird von den Kindern gut angenommen und die MM Himmelblau
 16 macht das sehr abwechslungsreich. Sie schaut einmal wie die Situation in der Gruppe
 17 ist. Oft bietet es sich an, dass sie einen kleinen Kreis macht und die Kinder kommen da
 18 dazu und machen mit. Oder fragen sie schon, ob sie einen Kreis machen, ob sie ein
 19 Spiel mitgebracht hat und manchmal ist es auch so, dass sie sich einfach dazusetzt zur
 20 Knete oder einem Spiel und ihren Input da dazu gibt in Tschechisch. Es ist wirklich ab-
 21 wechslungsreich, oder auch der Bewegungsraum wird genutzt, je nach dem.
 22 Nachhaltigkeit: Die Kinder, die es interessiert, die es schon als junges Kind interessiert,
 23 die machen wirklich gerne und auch immer wieder mit. Und da bleibt auch wirklich was
 24 hängen und die können dann auch schon wirklich was. Die Kinder die kein Interesse
 25 haben... Also man hat schon eine Stammgruppe die immer wieder gerne mitmacht und
 26 immer dabei ist. Dann hast du da so eine Stammgruppe die das gar nicht interessiert.
 27 Die gehen auch meistens gleich auf die Seite oder suchen sich was anderes, horchen
 28 auch gar nicht zu. Dann hat man noch die Mithorcher, Mithörer und Mitseher. Da merkt
 29 man die hören schon zu, die interessiert es schon aber sie trauen sich nicht oder wollen
 30 heute nicht. Und die merken sich dann auch schon was. Also es gibt sehr wohl, kann
 31 man sehr wohl in 3 Gruppierungen unterteilen. „Ich schau mir das mal an“, „wirklich
 32 Interesse“ und „gar kein Interesse“. Im Vorjahr haben wir einen ganz sprachlich interes-
 33 sierten Burschen gehabt, der hat das Englisch und Tschechisch aufgesaugt, der hat das
 34 auch wirklich gefordert. Ich glaub es kommt immer drauf an wie die Kinder in ihrer ei-
 35 genen Sprache gefestigt sind. Weil ich hab momentan eine Gruppe mit vielen Kindern
 36 mit Sprachdefiziten. Und wie du selber bemerkt hast, die gehen da eh weg, die interes-
 37 siert das gar nicht. Vielleicht können sie dem ganzen da nicht so folgen weil sie ja sel-
 38 ber mit der deutschen Sprache noch so Defizite haben, dass das da einfach zu viel ist
 39 und sie deswegen da kein Interesse zeigen. Und es bleibt auch was hängen vom Zuhö-
 40 ren. Geht ja auch um die Aussprache und die Lautmalerei. Es ist ja eh schon nachgewie-
 41 sen dass da ganz viele Synapsen gebildet werden, dann kommt die Artikulation einfach
 42 nur durchs Sprache hören.
 43 Zusammenarbeit: es gibt ein Tschechischkonzept, das ist einmal gemeinsam erstellt
 44 worden und dann gibt's auch immer wieder, dass die MM Himmelblau fragt: „was
 45 macht ihr was habt ihr vor?“. Oder was kommt gut an oder was ist im Vorjahr gut ange-
 46 kommen. Es wird sehr wohl nachgefragt. [noch weiter ausgeführt mit Beispielen]
 47 Mitarbeiter: keiner der mehr Tschechisch spricht, man lernt halt so dazu. Und durch die
 48 tschechischen Kinder haben sich alle schon ein bisschen einen Wortschatz angeeignet.
 49 Und man beschäftigt sich dann wieder mehr mit dem Thema, der Thematik [wenn je-

50 mand da ist der die Sprache spricht] dass man sagt ich kann die Farben auf Deutsch und
 51 Tschechisch oder zählen oder was auch immer. Die niederösterreichische Sprachenof-
 52 fensive ist ja eine gute Sache.

53 So etwas wie Englisch Warm-ups wär für Tschechisch auch gut. Dass man da ein biss-
 54 chen gefestigter wird. Und es gibt solche Kooperationen mit dem Partnerkindergarten.
 55 Wir haben sie besucht und im Jahr drauf ist der Kindergarten aus [Dorf] dann zu uns
 56 gekommen. Und dann hat es auch für die Pädagoginnen einen Ausflug nach Tschechien
 57 gegeben. Und auch retour das ganze.

58 Begegnungen: die waren super und toll. Auch für die Kinder eine irrsinnige Bereiche-
 59 rung. und hat auch irgendwie die Hemmschwelle herabgesetzt. Das man sagt „ok das ist
 60 eh sehr ähnlich wie bei uns“. Dieses und jenes wird vielleicht noch anders gemacht,
 61 aber es waren sehr nette Projekte.

62

63 Ziel ist ja erster Kontakt mit der Sprache, einmal in der Woche, wie es jetzt ist, ist in
 64 Ordnung. Man könnte sehr wohl noch mehr machen. Also noch mehr geht immer. Und
 65 dadurch dass bei uns so grenznah ist, ist... ich finde es oft schade, weil ich denk die
 66 Tschechen können sehr wohl ganz ganz viele sehr gut Deutsch und von uns Österrei-
 67 chern kann eigentlich fast niemand tschechisch. Also das ist überhaupt nicht ausgewo-
 68 gen, so dass ich sag auch wir könnten uns unterhalten in Tschechien drüben, aber die
 69 Tschechen können das sehr wohl. Ich weiß nicht wie das drüben ist mit den Sprachpro-
 70 jekten oder ob das noch von den Generationen weitergegeben wurde die deutsche Spra-
 71 che damals. Das hat sehr wohl wahrscheinlich auch damit zu tun.

72 Aber das ist so schade, das waren nur einzelne Projekte und ist ganz selten vorgekom-
 73 men. Eltern waren auch mit und haben es eigentlich alle als sehr schön empfunden. Es
 74 ist halt so wie bei Projekten, es kostet halt Geld. Ist Geldsache halt.

75 Am Anfang wollt niemand mitmachen beim Projekt, da haben sich alle geziert und jetzt
 76 ist es schon so... jetzt läuft's doch schon 13-14 Jahre so ist es... irgendwie gehört es jetzt
 77 schon so dazu. Ich kann mich noch erinnern damals hat es geheißen bitte meldets euch
 78 an alle die grenznah sind. Da war halt schon ein großes Geraune, ja wieder was neues
 79 und was müssen wir da wieder machen, es waren halt schon einige Ängste und man hat
 80 nicht genau gewusst was das ist, gö? Aber mittlerweile glaub ich würd es keiner mehr
 81 hergeben und alle Kinder haben es recht gerne.

10.2.3 Pädagogin Sonnenschein (PS)

- 1 Zwillinge Ungarisch als Muttersprache
- 2 1 Kind mit Slowakisch als Muttersprache
- 3 1 Kind mit Spanisch als Muttersprache
- 4 1 Tschechisch (Mutter aber schon so lange da, dass sie ganz wenig Tschechisch spricht.
- 5 Kind versteht sehr viel, wendet Sprache nicht aktiv an)
- 6 38 Kinder gesamt. 18 und 20 auf Gruppen aufgeteilt.
- 7 Tschechischkurs: 1 Woche Intensivsprachkurs in Brünn, Kollegin die das damals mit
- 8 mir gemacht hat ist mittlerweile in Pension. Sprachkurs war im Rahmen des EU-
- 9 Projekts angeboten und komplett von der EU finanziert.
- 10 Von Anfang an bei NÖ Sprachenoffensive dabei (2009).
- 11 Projekte davor: Kann ich nicht sagen ob es da was gab, die ersten Tschechischlehrerin-
- 12 nen, die sind ja nicht grenzüberschreitend gewesen - aber schon vom Land Niederöster-
- 13 reich initiiert.
- 14 Eltern: besonders gut angenommen, die Grenzüberschreitenden Besuche waren beliebt
- 15 und viele waren mit.
- 16 In der Familie die Tschechisch spricht ist Fußball wichtiger als Sprache.

17 Konkurrenz zwischen Fremdsprachen: Konkurrenz zwischen Tschechisch und Englisch
18 gibt es eigentlich nicht. Ist im Grunde genommen gleichwertig nur dass wir im Moment
19 keinen haben der Englisch mit dem Kindern macht. Ein Bub schnappt viel Englisch
20 über die großen Geschwister auf und bringt das auch in den Kindergarten mit.

21 Eindruck wie es bei Kindern ankommt: ist sehr unterschiedlich, gab Jahre wo sie sich
22 für die Sprache nicht so interessiert haben und es nur wichtig war dass die MM da war,
23 dieses Jahr machen sie wieder etwas intensiver mit. Ein Jahr da haben wir sehr intensiv
24 Englisch gemacht, aber das war vor der Sprachoffensive, seitdem darf ich das nicht
25 mehr machen offiziell, weil ich die Grundausbildung nicht habe, obwohl ich Englisch
26 auf Maturaniveau habe. Das Englische ist von den Kindern gekommen und sie haben
27 das sehr gefordert, und auch sehr gerne gemacht. Im Jahr drauf war das für die Kinder
28 aber dann gar nicht mehr interessant.

29 Das Spanischsprachige Kind dessen Eltern sind nicht besonders gebildet, aber Kind in-
30 teressiert sich trotzdem sehr für Sprachen. Viele haben hier im ländlichen Bereich noch
31 die Einstellung gehabt dass Lernen nix bringt und die Kinder lieber Arbeiten gehen sol-
32 len.

33 Gedanken zum Projekt: Tschechisch ist ein Zusatzangebot. MM Sonnenschein baut das
34 nicht stur auf den Stundenplan auf und wenn es passt, dann passt es und wenn nicht ma-
35 chen sie was anderes. Jeder Erwachsene der da ist, ist ein Spielpartner und beliebt. Da
36 machen sie relativ gerne mit. Pädagogin hat dafür selbst mal mehr Zeit die Kinder in
37 kleineren Gruppen intensiver wahrzunehmen.

38 Tschechisch im Alltag: Ich wiederhole auch unter der Woche, besonders wenn es Lieder
39 sind die immer wieder kommen, die kann ich dann auch schon. Oder wir haben ein Lied
40 gelernt und die MM hat es auf Tschechisch übersetzt und wir haben es dann in allen
41 Sprachen (manchmal auch auf Englisch) gesungen. Ein kurzer einfacher Text der sich
42 wiederholt ist ideal dafür.

43 Frage nach dem Kommentar des Jungen nach „čáry máry fuk“: Gestern habe ich simul-
44 tan erfassen geübt und hab da ein Spiel gemacht und am Schluss einen Glasstein weg-
45 gezaubert mit dem tschechischen Zauberspruch.

46 Zusammenarbeit: funktioniert super und die Themen sprechen wir auch ein bisschen ab.
47 Der große Hit ist immer die DVD mit dem Geschichten vom Krtek [Maulwurf] damit
48 sie auch die Kultur kennenlernen, zu Ostern bringt sie auch oft was mit was typisch ist.

49 Eine Erfahrung aus den Anfängen vom Tschechischunterrichts: Es gab einen Bub, den
50 hat man sehr schlecht verstanden, weil ihm viele Laute gefehlt haben. Dann kam die
51 MM und hat mit ihm Tschechisch gelernt und innerhalb von ein paar Wochen hat er
52 plötzlich alle Laute gekonnt im Deutschen und hat eben durch die andere Sprache die
53 ihn so interessiert hat auch im Deutschen profitiert.

54 Tschechisch in der Schule: Ist Freigegegenstand und es gibt doch etliche die weiterma-
55 chen. Eine Mutter aus Volksschule ist gekommen und hat gefragt wie man ein paar
56 Worte ausspricht. Und ich hab ihr das dann erklärt und die Mutter lernt jetzt mit dem
57 Kind in der Schule mit.

58 Es können viele Leute aus Tschechien gut Deutsch, viel mehr als Leute aus Ö Tsche-
59 chisch. Und dort wurde halt früher auch Deutsch unterrichtet, wodurch sich das ganz
60 anders entwickelt hat.

61 Man bietet halt oft die Möglichkeit, das die Betreuerin mit den jüngeren Kindern zb
62 schon vorher essen geht, damit die anderen nicht abgelenkt werden und in Ruhe wei-
63 termachen werden. Manche Kinder brauchen auch einen Schubs, wenn man einmal sagt
64 heute setzt dich auch einmal dazu. Und wenn sie dann das erste Mal geschafft haben,
65 das sie dabei sin, dann kommen sie eh immer wieder. Sie brauchen nur Hilfe um über
66 die Schwelle drüber zu kommen – traue ich mir das zu oder traue ich mir das nicht zu?

67 Und man merkt, dass viel auf Emotionen basiert. Wenn die Chemie stimmt, dann passt
68 das. Wenn eine Beziehung da ist, entwickelt sich ganz was anderes.

69

70 **→ Infos aus Gesprächsnotizen**

71 Die Auftaktveranstaltung fand 2009 bei ihnen statt, da war drei Mal wöchentlich eine
72 Tschechischlehrerin da und sie haben das Märchen von der riesigen Rübe aufgeführt.
73 Da war ihrer Ansicht nach ein wirklicher Fortschritt sichtbar nach diesem intensiven
74 Programm.

75 Am Anfang war es so, dass Materialien mit nach Hause gegeben wurden, das wurde
76 dann aber abgeschafft und verboten, weil es kein Unterricht sein soll und manche Eltern
77 sich beschwert haben, das sie zuhause mit den Kindern lernen müssen, was aber nie so
78 gedacht war.

10.2.4 Muttersprachliche Mitarbeiterin Regenbogen (MMR)

1 Sprachen: Russisch. Russisch benutzt sie nicht im Kindergarten.
2 Ausbildung: Südböhmische Universität in Budweis – Lehramt Volksschule und Tsche-
3 chisch studiert. Seit 2005 MM.
4 Besuche im Kindergarten: Einmal wöchentlich von 10-1230 im Kindergarten.
5 Es ist wenig Zeit, mehr Zeit hätte sie gerne. Die Ziele können schon erreicht werden,
6 kommt darauf an, wie die Kinder drauf sind.
7 Typischer Ablauf: Es ist nicht immer so, dass die Kinder nacheinander in den Bewe-
8 gungsraum kommen. Sie spielt normal dann auch noch in den Gruppen. In der Gruppe
9 spielt sie beim Tisch die Brettspiele.
10 Eindruck über Projekt: Na es ist schon nicht schlecht. Ich hab schon dann eben Kinder
11 die in diesem Kindergarten waren und in der Schule weitermachen.
12 Annahme des Projekts bei Eltern: Das ist schon gut aufgenommen aber nur Problem ist
13 zum Beispiel bei Kindern, die zweisprachig sind. Besonders bei kleinen Kindern, ist es
14 öfter so dass die Eltern sagen na das soll jetzt das nicht machen, aber das kommt auch
15 nicht so oft vor.
16 Zusammenarbeit mit dem Kindergartenteam: Na sie sagen mir ab und zu die haben das
17 Thema. Aber da können wir nicht so aufpassen, schau wir sind einmal da, einmal wö-
18 chentlich, und die haben die ganze Woche ein Thema und dann wechselt das wieder,
19 das ist ein bisschen.. aber die Grundthemen schon.
20 Begegnungen: war super. Mit [Ort] und [T-Ort] da haben wir die Exkursionen noch
21 nicht gehabt, da haben uns schon die Tschechen, also wir haben uns an der Grenze ge-
22 getroffen. War super, ja. Andere Kindergärten sind weiter entfernt gewesen, aber das war
23 schon super, die haben da ein Programm vorbereitet im Garten und die Kinder haben
24 mitgemacht. In [Ort] da haben wir mitgemacht bei dem Partnerprogramm. Da waren wir
25 immer zum Fasching eingeladen. Da sind die Eltern auch mit uns gefahren. Ich muss
26 sagen die ersten Jahre das war so, ja, da war ein bisschen Abstand zwischen den Kin-
27 dern, sie haben sich auch nicht so.. das war in [Ort], wie die Kinder gekommen sind, da
28 war ein tschechisches, die ist hinter den Buben hergegangen aber die sind immer da-
29 vongelaufen. Aber jetzt, voriges Jahr waren keine aber davor das war super, da haben
30 sich dann die Kinder in der Gruppe gemischt oder so und es war kein Problem. Jo dass
31 sie immer so, dass sie am Anfang bisschen schauen.
32 Gruppeneinteilung an diesem Tag:
33 Heute waren sie nach Alter eingeteilt, ja. Die mittlere Gruppe, das waren schon Vor-
34 schulkinder aber es waren auch ein paar jüngere dabei. Das waren jetzt also 4-jährige
35 oder so.

36 Kinder die Tschechisch sprechen: Hier gibt es keine tschechischen Kinder, in [x] sind 4
37 tschechische Kinder.

38

39 Ziel vom Fremdsprachenunterricht: Mein Ziel für die Kinder ist, dass sie tschechisch
40 können sollen, dass sie sich einfach verständigen können in Tschechien und dass es den
41 Kindern Spaß macht. Weil ohne Spaß geht nix.

42 Tätig in: 5 Kindergärten, 2 Volksschulen und eine Neue Mittelschule.

10.2.5 Muttersprachliche Mitarbeiterin Himmelblau (MMH)

1 Russisch, Englisch, Italienisch ganz ganz wenig. Ein paar Wörter Französisch.
2 Aufgabe der MM: Also ich würde sagen, dass ich auf spielerische Weise den Kindern
3 die tschechische Sprache näher bringe. Auch die Traditionen und Bräuche, Lieder auch
4 Reime. Einfach nach und nach auf freiwilliger Basis den Kindern bisschen Tschechisch
5 beibringen.
6 Ausbildung: Pädagogische Ausbildung als Kinderpädagogin und dann hab ich noch
7 Theaterakademie studiert mit Magisterabschluss absolviert. Dann im Theater gespielt
8 einige Zeit. Dann meine Liebe kennengelernt und so da gelandet. Und dann nutzt man
9 was man kann einfach.
10 Einmal in der Woche im Kindergarten. Findest du das von der Zeit her ok?
11 Das idealste wäre wirklich eine Woche in dem Kindergarten die ganze Woche einfach
12 verbringen. Da würden die Kinder dann mehr profitieren von der Sprache. Weil die
13 Kinder, eigentlich alle Kinder aus diesem Kindergarten gehen in die Schule nach [Ort]
14 wo ich auch tschechisch unterrichte. Also ich kenne die eigentlich von der Zeit wo die
15 im Kindergarten sind und dann wenn die in die Schule kommen bin ich auch da, also
16 ich begleite sie bis in die 4. Klasse. Das ist schon von Vorteil, da können wir dann mehr
17 arbeiten.
18 Du machst da die Schule gleich weiter?
19 Ja genau die Basis mach ich da. Ich weiß schon was in der Schule dann an Vorwissen
20 da ist, das ist dann wirklich das idealste in diesem Kindergarten und in einem anderen
21 ist das auch so. In [Ort] bin ich jetzt auch, aber da sind wir das erste Jahr eine unver-
22 bindliche Übung in der Schule. Da macht die 1. Klasse mit, da hab ich die auch im Kin-
23 dergarten gehabt. Die Kinder aber von hier, die machen tschechisch integrativ. Das
24 heißt alle Kinder erleben die Sprache auch in der Schule. Also es ist nicht jetzt freiwillig
25 nach dem Unterricht, sondern es ist im Unterricht integriert. Und das find ich schon
26 besser.
27 Zur Zusammenarbeit mit dem Kindergartenteam:
28 Ist sehr unterschiedlich von Kindergarten zu Kindergarten. Aber das was gemeinsam ist,
29 ist die gemeinsame Arbeit mit der Kinderpädagogin. Für die Elternarbeit ist die Kinder-
30 gartenpädagogin für mich eine Stütze. Öfters komm ich da um halb 11 weg und dann
31 sehe ich die Eltern nicht mehr. Und die Pädagoginnen hängen zum Beispiel die Blätter
32 mit den Wörtern und mit den Bildern auf die Tafel und vermitteln das den Eltern. Oder
33 wir machen gemeinsam einen Elternabend, wo die Eltern auch mitgespielt haben wie
34 die Kinder, dass die das einmal erleben wie das so ungefähr ist. Und je nach dem The-
35 ma, also naja, eigentlich wenn ein bestimmtes Thema anwesend ist in der Gruppe, dann
36 tu ich mich schon anschließen und dem Thema was die Pädagogin gerade macht auch
37 mitarbeiten. Das wiederholt dann zum Beispiel ein Wort oder ein Spiel. Da besprechen
38 wir auch was gerade los ist.
39 Sprecht ihr das Programm ab?
40 Ja es ist unterschiedlich, man arbeitet ja nicht nur nach den Jahreszeiten, aber die kom-
41 men doch auch oft einfach deutlich vor. Und bald kommt Weihnachten, da kommen die

42 Bräuche dann stark. Also wie ist es in Tschechien Weihnachten und Weihnachtslieder
 43 und so mit Nikolaus. Also diese Themen. Sonst die täglichen Themen. Da haben wir
 44 nicht so gespielt in der Puppenecke. Aber das mach ich auch, das ich mich anschließe
 45 und einfach mit den Kindern spiele. Die Einheit die ich vorbereite dauert maximal 25
 46 Minuten und dann geh ich auch zu dem Tisch oder zu den Bastelspielen oder in die
 47 Puppenwohnung spielen - einfach integrieren.

48 Begegnungen:

49 Wir haben da im [T-Ort] Kindergarten eine Partnerschaft eine ganz tolle. Das letzte Mal
 50 wo wir uns treffen wollten, wie du weißt jetzt die letzte Zeit können wir nicht rüberfah-
 51 ren. Aber das letzte Mal haben wir Thema Cowboy und Indianer und die Kinder haben
 52 sich umgezogen als Cowboys und Indianer und haben sich da getroffen zusammen, Ge-
 53 spielt, getanzt. Das war wirklich ganz toll, weil sich alle untereinander mischen. Also
 54 wir lassen die Kinder dann spielen. Die Eltern können auch mitfahren. Wir lassen die
 55 Kinder dann in dem Kindergarten die Spiele nehmen und die versuchen dann miteinan-
 56 der zu kommunizieren und zu spielen. Ja und wie man sieht die verständigen sich ir-
 57 gendwie. Die Sprache ist nicht so wichtig. Auch die Eltern muss ich sagen haben sich
 58 sehr interessiert. Weil die, also, der Ablauf im Kindergarten in Tschechien ist doch
 59 bisschen anders. Die haben bewundert, dass die Kinder im Kindergarten eine Küche
 60 haben und die Kinder essen was die aus der Küche bekommen auch die Jause essen alle
 61 gleich. Das fanden sie gut, dass das so ist. Das ist in Tschechien fast überall so, dass es
 62 in jeder Schule oder Kindergarten eine Küche gibt und die Kinder bekommen einfach
 63 essen direkt im Kindergarten und bringen nichts mit von zuhause. Sonst schlafen auch
 64 einige nach dem Essen. Da gibt's auch Schlafmöglichkeiten in Tschechien, wobei die
 65 Kinder nicht gezwungen sind zu schlafen. Und es ist Schlafzeit und es ist wirklich Ruhe
 66 in der Gruppe, wer spielen will geht in den anderen Raum. Das ist deswegen, weil die
 67 meisten Eltern lange arbeiten und die Kinder erst spät abholen.

68

69 Seit wann als muttersprachliche Mitarbeiterin tätig?

70 Das erste Projekt hat 2004 angefangen und da war ich schon dabei.

71 Meinung zu Fremdsprachenlernen im Kindergarten?

72 Ich finde die Kinder nehmen das einfach wie es kommt. Und denken nicht so viel
 73 drüber nach, viele Eltern haben am Anfang wirklich Vorurteile gehabt und gesagt es ist
 74 so eine schwere Sprache und die Kinder sollen erst mal richtig Deutsch lernen und nicht
 75 gleich eine Fremdsprache. Ich würde sagen wenn sie mit den Eltern zuhause Deutsch
 76 sprechen und mit der Kinderpädagogin im Kindergarten. Dann wenn die andere Sprache
 77 dazukommt, die auf mich bezogen ist, dann können die Kinder nicht belastet sein. Ich
 78 finde das ganz gut, auch die Studien die wir in einigen Seminaren gehört haben bewei-
 79 sen, dass das ganz gut für Entwicklung ist. Ich finde das ganz toll, dass die Kinder die
 80 Möglichkeit haben. Und gerade weil man an der Grenze lebt und die Tschechische
 81 Sprache hört immer wieder.

82 Wie reagieren Kinder, die Tschechisch sprechen, auf dich?

83 Am Anfang wenn die Kinder gehört haben, dass ich Tschechisch spreche dann waren
 84 sie erst mal überrascht und wussten nicht, ob sie überhaupt mit mir sprechen sollen.
 85 Weil die Eltern wahrscheinlich sagen -wenn du im Kindergarten bist dann sprichst du
 86 Deutsch-. So ist das meistens und wenn ich da mit den Kindern gespielt habe und sie
 87 davon überzeugt habe, dass sie das wissen und die anderen Kinder ein bisschen unter-
 88 stützen können, dann sprechen sie mehr und mehr Tschechisch und dann trauen sie sich
 89 auch mit mir Tschechisch zu sprechen und nicht nur Deutsch. Es ist ein Unterschied ob
 90 sie aus Tschechien kommen, oder ob sie aus gemischten Familien kommen. Da mischen

91 sie schon die Sprachen. Zum Beispiel antworten sie auf Tschechisch, aber fragen mich
92 was auf Deutsch. Also mischen sie wie sie es von zuhause auch gewöhnt sind.

93 Wie schätzt du die Wirkung des Sprachunterrichts ein?

94 Erstens ist das schon ein Signal für die Eltern, dass es da eine Sprache gibt, die nah ist,
95 und in Zukunft für das Kind von Nutzen für das Berufsleben oder die Ausbildung sein
96 kann. Dann unterstützen sie das auch. Also ich war überrascht dass in [Ort der Volks-
97 schule] jetzt so viele Kinder angemeldet waren für die UÜ in der ersten Klasse, da ha-
98 ben wir 17 Anmeldungen. Was schon viel ist. Ich denke die Kinder nehmen das einfach
99 schon als etwas ganz natürliches wenn das schon im Kindergarten war, wenn die mich
100 in der Schule sehen und dann freuen sie sich erst mal „oh [Name] ist da“. Und ja, die
101 nehmen das einfach als Teil den sie im Kindergarten schon erlebt haben. Ich denke sie
102 freuen sich schon also auch in dem integrativen Unterricht machen alle gerne mit würde
103 ich sagen. Den integrativen Unterricht haben wir jetzt in unterschiedlichen Fächern in
104 Turnen was ganz lustig ist mit den Begriffen wenn man die Bewegungen sagt auf
105 Tschechisch. In Werken, das ist schon was spezielles, das hat die 4. Klasse jetzt. Und
106 Sachunterricht, das hat jetzt die 2. Klasse, da machen wir doch bisschen mehr weil das
107 Spektrum von der Sprache bisschen breiter ist. Aber es ändert sich Jahr für Jahr. Und
108 wie gesagt, die Eltern sind einverstanden, dass es so integrativ ist.

109

110 Ich hab ein slowakischen Kind im anderen Kindergarten und das Kind hat mit mir ganz
111 natürlich slowakisch gesprochen und ich auf Tschechisch und sie hat verstanden was
112 ich sage. Weil diese Sprachen sind wirklich ganz ähnlich, wir waren ja Tschechoslowa-
113 kei. Aber trotzdem, dass diese Kinder nicht aufgewachsen sind, also die slowakischen
114 jetzt. Bei uns war das so natürlich weil wir das im Fernseher gehört haben, aber das
115 Kind nicht. Das reagiert einfach natürlich auf die Ähnlichkeit und ich finde das ganz
116 toll, also dass das Kind mit mir so natürlich spricht. Ich hab auch Kinder die aus Rumä-
117 nien sind, da sieht man stark Interesse überhaupt für die Sprache obwohl ich nicht ru-
118 mänisch verstehe und umgekehrt, die interessieren sich einfach für die weitere Sprache.
119 Die sehen ich spreche eine andere Sprache aber die [Name MM] auch. Und diese Kin-
120 der machen sehr gerne mit. Auch türkische Kinder. Die, die mit der anderen Sprache
121 kommen, machen ganz gerne noch mit bei einer anderen Sprache. Und da sieht man
122 auch, weil die haben schon eine anderen Sprache noch zu Deutsch dazu, dass sie das
123 besonders gut annehmen. und die Aussprache. Auch die Aussprache ist ganz gut bei de-
124 nen. Das hab ich oft wirklich erlebt.

125

126 Kannst du eine typische Tschechischstunde beschreiben?

127 Geht glaub ich fast nicht, das ist wie gesagt sehr unterschiedlich, je nachdem wie gerade
128 was, wie die Situation ist. Da muss man sehr flexibel reagieren. Plötzlich einmal hab ich
129 den Turnraum frei, dann geh ich mit den Kindern in den Turnraum, spiele dort. Oder ja,
130 je nachdem was gerade die Kindergartenpädagogin vorbereitet hat. Wie die Kinder inter-
131 essiert sind. Wenn die zum Beispiel grade ein Experiment machen dann sind sie grad
132 darauf konzentriert und da muss ich mich anschließen. Ich habe trotzdem immer für ein
133 Monat einen Plan was ich den Kindern gerne beibringen möchte. Und da zieh ich die
134 Wörter oder die Sätze doch rein, ja, also da weiß ich schon thematisch was ich gerne
135 mit den Kindern machen würde. Und das kann ich auch in den verschiedenen Situatio-
136 nen, irgendwie kann man das hereinbringen.

137

138 Ist Handpuppe die Handpuppe immer dabei?

139 Nicht immer. Ich hab mit der Puppe jetzt angefangen also ab September hab ich sie
140 mitgebracht. Ich nehme sie nicht immer mit, aus dem Grund, dass nicht alle gleich auf

141 die Puppe reagieren. Weil es jetzt nicht ein Bub ist, es ist ein Mädchen, die Burschen
 142 sagen dann „bäääh“ also da tausche ich, einmal nehme ich den Affen mit - auch für die
 143 Körperteile und Bewegungen. Da habe ich einen Affen mit langen Beinen. Oder eben
 144 die Puppe. Wie gesagt, nicht immer. Als das Projekt angefangen hat da war noch auch
 145 im Kindergarten die Struktur anders. Da sind die Kinder erst mit 3 Jahren gekommen
 146 und es gab die Sesselkreise, da haben wir auch mit den Pädagoginnen im Sesselkreis
 147 gearbeitet und da waren die Rituale schon stärker dabei. Da hatte ich noch eine Tasche
 148 mit wo ich auch die Sachen gesucht habe. Und jetzt wo es anders ist, wo schon die Kin-
 149 der mit 2,5 Jahren kommen, hat sich die Struktur anders entwickelt. Obwohl es war
 150 auch freiwillig selbstverständlich, auch die Sesselkreise. Das ist nicht so, dass es ein
 151 Muss war. Wie du siehst sind die Rituale nicht so stark präsent. Ich probiere das einfach
 152 so flexibel wie möglich zu machen und meine Einheiten, wie gesagt, doch reinzubrin-
 153 gen.

154

155 In welchen Kindergärten bist du noch?

156 Ich hab jetzt 5 Kindergärten, das ist auch ein Unterschied von den Gruppen. Von der
 157 Organisation her, in eingruppierten Kindergärten kommen vielleicht doch die Rituale öf-
 158 ters, man kann die Struktur ein bisschen anders machen. Der Nachteil ist wirklich nur
 159 die Zeit, dass man einmal in der Woche wirklich kurz da ist. Obwohl die Kinder in dem
 160 offenen Kindergarten jetzt pendeln von Gruppe zu Gruppe, dann hören einige das schon
 161 vielleicht zweimal. Aber wie du siehst ich mach nicht immer das gleiche, weil die Situa-
 162 tionen sin den Gruppen sind unterschiedlich. Dann schau ich, also ich muss nicht um
 163 jeden Preis das reinbringen was ich geplant habe. Das kann ich nicht, das möchte ich
 164 nicht, das geht auch gar nicht.

165 2 Schulen. In [Ort] ist jetzt die Unverbindliche Übung. In der ersten Klasse also die
 166 Kinder die freuen sich, ich sehe das. Besonders die, die mich eben vom Kindergarten
 167 kennen. Aber sind so 2-3 dabei, die noch in den Hort dann gehen und sind zum Beispiel
 168 dann um 4 abgeholt. Und da seh ich oft das wird schwierig heute. Manchmal muss man
 169 viel Phantasie und Kreativität reinbringen, damit die Kinder wirklich interessiert sind.
 170 Bis jetzt ist das gegangen.

171 Wir haben auch ein theoretisches, wir treffen uns jeden Monat zusammen mit den Ex-
 172 pertinnen. Da kommt auch stark das theoretische dazu, also das find ich auch gut, dass
 173 man sich das auch methodisch in den Kopf holt. Auch für das Material sind die Treffen
 174 super, weil wir uns austauschen können untereinander, was kommt jetzt gut und ist toll.
 175 Durch diesen Austausch haben wir wirklich einen Vorteil.

176 Und jetzt sind wir neugierig wie das wird. Aber das ich gar nicht so sicher alles, aber
 177 ich hoffe schon dass das unterstützt wird. [...]

178 Kannst du mir noch was zu den Partnerkindergärten sagen?

179 Ja es ist auch so mit den Partnerkindergärten, wenn man nur so per Mail oder Brief
 180 kommuniziert, nun ist das halt so naja. Aber das war schon toll als wir uns getroffen
 181 haben, wir waren auch im [Ort]Park mit den Kindern, mit einer Führung gemeinsam mit
 182 den Partnerkindergärten. Das war wirklich sehr schön. Da haben wir im Wasser ge-
 183 forscht. Also wenn man sieht, dass es wirklich geht, dass die Kinder einfach... nicht
 184 dass die gleich, das ist klar, die sprechen jetzt keine Sätze, aber die kommunizieren mit-
 185 einander einfach auf ihre eigene Art und ein paar Wörter mischen sie rein. Oder verste-
 186 hen es.

10.2.6 Muttersprachliche Mitarbeiterin Sonnenschein (MMS)

1 Momentan sind viele 3-jährige im Kinderarten.

2 Das Maulwurf Puzzle verbinden sie automatisch mit dem Tschechischunterricht

3 1-2 Mal im Jahr bringt sie eine DVD mit über die Maulwurfsgeschichten, die sie dann
 4 gemeinsam anschauen. Das nennen die Kinder „Kino“ und es gefällt ihnen sehr gut.
 5 Wenn tschechischsprachige Kinder im Kindergarten sind, kann das auch helfen, diese
 6 können z. B. übersetzen, wenn ein Vokabel gesucht wird.
 7 Die Zusammenarbeit im Kindergartenteam funktioniert bestens.
 8 Von den Eltern in anderen Kindergärten wurde manchmal schon verboten, dass die
 9 Kinder am Tschechischangebot teilnehmen, weil sie Angst haben, dass die Kinder nur
 10 Tschechisch lernen, aber in diesem Kindergarten ist das gar nicht so!
 11 Sie findet frühes Fremdsprachenlernen besonders gut, weil die Kinder hören, wie die
 12 Sprache klingt, und sie dadurch die Scheu vor dem anderen verlieren, und auch, weil sie
 13 die Sprache in der Schule weiterlernen können und dafür dann schon eine Basis gebildet
 14 wird. Sie sieht das Tschechischangebot im Kindergarten als Vorbereitungsstufe. Es wä-
 15 re gut, wenn man zwei Mal pro Woche im Kindergarten wäre, dann könnte sie den Kin-
 16 dern die alltäglichen Sachen besser beibringen.
 17 Mehrsprachigkeit ist eine Bereicherung, denn man kann etwas mehr, als die anderen.
 18 Die Partnerschaften sind für sie sehr hilfreich für das Projekt gewesen, denn sie haben
 19 dazu beigetragen das Interesse an der Tschechischen Sprache zu vergrößern. Auch El-
 20 ternabende an denen sie anwesend ist helfen dem Projekt, denn je mehr Informationen
 21 die Eltern bekommen, desto interessierter und positiver sind sie dem Angebot gegen-
 22 über.
 23 Die Partnerschaften wollen sie unbedingt weiterführen, auch wenn die Finanzierung ein
 24 Problem ist, das noch nicht gelöst wurde.
 25 Was sie auch bemerkt, ist, dass die Kinder sich bei der Aussprache viel leichter tun als
 26 Erwachsene, sie sagen es einfach.
 27 Für sie ist es genau so wichtig eine gemeinsame Zeit zu haben mit allen Kindern wie
 28 sich mit einzelnen Grüppchen intensiver zu beschäftigen.
 29 Tschechisch lässt sich auch gut bei Ausflügen einbauen, wenn sie z. B. den Fischteich
 30 besuchen oder auf einen nahegelegenen Bauernhof gehen um die Küken anzuschauen.
 31 Dabei kann sie Vokabel und Sätze auf Tschechisch einbringen.

10.2.7 Organisatorinnen

1 Sprachangebot → erlernen oder erwerben der Sprache? Nicht so leicht zu definieren.
 2
 3 Sie definieren Tschechisch als Begegnungs- und Nachbarsprache. Wollen eben nicht,
 4 dass es eine Fremdsprache ist. Die Sprache soll den Kindern näher sein als eine Fremd-
 5 sprache.
 6
 7 Kultur wird im großen Sinn verstanden. Es wird viel Wert auf die Vermittlung von
 8 Bräuchen und Tradition gelegt.
 9
 10 Eltern miteinzubeziehen kann sehr hilfreich sein, denn sie haben einen großen Einfluss
 11 auf die Kinder. Je nachdem, wie die Eltern zu der Sprache stehen, haben auch die Kin-
 12 der einen anderen Zugang
 13
 14 Es gab Exkursionen für die Pädagoginnen in tschechische Kindergärten um den Alltag
 15 kennen zu lernen. Das tschechische Kindergartensystem ist ganz anders als das österrei-
 16 chische. Essen gibt es z. B. im Kindergarten. Küche ist im Haus und es wird da gekocht.
 17 Leiterinnen haben viel mehr Entscheidungsfreiheit. Inspektorin sind nur zur Kontrolle
 18 da und kommt ca. 1x im Jahr, dann sind alle nervös.
 19

20 Zuerst war das Ziel den Kindern die tschechische Sprache näher zu bringen. Im neuen
21 Projekt gehen sie einen Schritt weiter.
22 Sie wollen die Sprache auch vermitteln.
23 Sie haben sich die Kann-Bestimmungen des GERS angeschaut und sind draufgekom-
24 men, dass die von der kommunikativen Sichtweise her übereinstimmen.
25 A1 ist also das Ziel nach dem Kindergarten, bei Schuleintritt.
26
27 Im Grenzgebiet zur Slowakei sind oft die Hälfte der Kinder im Kindergarten Deutsch-
28 sprachig und die andere spricht Slowakisch. Denn die Leute bauen in Österreich ihre
29 Häuser, weil Pressburg teurer ist als die grenznahen Dörfer.
30
31 Multisensorisch – damit keine künstliche Lernsituation entsteht. Lieder, Gedichte und
32 Reime spielen eine besonders große Rolle in der Fremdsprachvermittlung.
33
34 Prinzipien: TPA, CUL, Immersion, Kommunikative Sichtweise.
35
36 Die Kinder sollen mehrsprachig aber nicht bilingual sein
37 Ziel ist nicht Bilingualismus!
38 Außersprachliche und sprachliche Ziele sollen gleichzeitig erreicht werden.
39 In den Einheiten soll die Realität simuliert werden.
40
41 Insgesamt gibt es 13 muttersprachliche Mitarbeiterinnen.
42
43 Landesakademie – macht die NÖ Sprachenoffensive. Das Projekt gehört auch dazu,
44 wird aber eben anders finanziert, teilweise aus europäischen Mitteln.
45
46 Einmal im Monat gibt es ein Bildungsseminar für die muttersprachlichen Mitarbeiterin-
47 nen. Dabei werden Fragen besprochen, Methoden vorgestellt und ausgetauscht und es
48 findet dabei auch ein Materialaustausch statt.
49 Es gibt fünf Expertinnen für die drei Sprachen.
50
51 Dreimal jährlich wird jede muttersprachliche Mitarbeiterin von einer Expertin begleitet.
52 Die Expertin macht eine Beobachtung im Kindergarten, im Anschluss gibt es eine Be-
53 sprechung vor Ort und eine gemeinsame Reflexion der Einheit, die meist aufgenommen
54 wird.

10.3 Beobachtungsbögen

10.3.1 Unterrichtsmaterial und Sozialform

Anzahl der Kinder:

Buben: Mädchen:

Alter:

Sitzordnung:

Raum:

Erstsprachen:

Linguistic Landscape:

Medieneinsatz	Text	Bild	Ton	Video	Neue Medien
Welche Materialien werden verwendet?	1. 2. 3. 4. 5.				

<p>Wie reagieren die Kinder auf die einzelnen eingesetzten Materialien / Annahme des Materials durch die Kinder (bezug zu Materialien oben)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5.
---	--

Materialienanalyse ¹²	Bewertung 1-5	Kommentar
<p>Ist das aktive sprachliche Handeln Ausgangs- und Zielpunkt des Lernmaterials (Vorrang der gesprochenen Sprache)?</p>		
<p>Enthält das Material umfangreiche und intensive Angebote zum Hörverstehen/Hör-Sehverstehen (Sprachbad)?</p>		

¹²http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_11_Analyse_von_Lernmaterialien.pdf

<p>Erfahren die Kinder Tschechisch als Mittel der Verständigung? (Anwendungsorientiert)</p> <p>Wird spielerisch-handlungsorientiert gelernt?</p>		
<p>Wird das Lernen in sinnvollen Kontexten ermöglicht?</p>		
<p>Werden herausfordernde tasks angeboten?</p>		
<p>Wird beim Material auf Authentizität geachtet (<i>native speakers</i>) für das Erlernen einer guten Aussprache?</p> <p>Beinhaltet das Material genügend authentische Texte, Szenarien und bildliche Darstellungen / Fotos?</p> <p>Werden landeskundliche Inhalte nicht klischeehaft, sondern der Lebenswirklichkeit entsprechend dargestellt (Anbahnung von cultural awareness)?</p>		

<p>Werden Hilfsmittel zur selbstständigen Erarbeitung, z. B. Karteikarten, Bildwörterbücher, angeboten?</p>		
<p>Fördert das Material die Sensibilität und Bewusstheit im Umgang mit Sprache/ Sprachen (<i>language awareness</i>)?</p>		
<p>Sind die Inhalte für Jungen und Mädchen gleichermaßen interessant?</p> <p>Ist das Lernmaterial an Themen und Situationen gebunden, die den Interessen und der Lebenswirklichkeit der Kinder entsprechen?</p>		
<p>Sind die bildlichen Darstellungen so gestaltet, dass sie zum Sprechen herausfordern?</p> <p>Sind die Illustrationen kindgerecht?</p> <p>Ist die visuelle Gestaltung übersichtlich?</p>		

Wann / Phase	Frontalunterricht	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit	Un- ter- richtgespräch	Anmerkungen
0-5						
5-10						
10-15						
15-20						
20-25						
25-30						
30-35						
35-40						
40-45						
45-50						
50-55						
55-60						

10.3.2 Interaktion

Anzahl der Kinder:

Buben: Mädchen:

Alter:

Sitzordnung:

Erstsprachen:

Raum:

Linguistic Landscape:

Beobachtungspunkt		Kommentar
Position der Kinder im Raum		
Wie steuern und beeinflussen die Positionierung der Personen im Raum die Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen IKM-Kind und Kind-Kind?	IKM-Kind	Kind-Kind
Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Position der Lehrerin und der Kinder im Raum und der Involviertheit der Kinder?		

Interaktion zwischen...	Beobachtung
IKM und Kindern	
Kind und Kind	

IKM richtet sich an...	Plenum	Teil der Kinder	Eine Gruppe	Einzelnes Kind	niemanden
------------------------	--------	-----------------	-------------	----------------	-----------

Einstiegsphase						
Erarbeitungsphase						
Ergebnissicherung						

Gibt es Außenseiter?	ja	nein	Kommentar
Wie werden sie integriert?			

Kinder...	++	+	~	-	--	Anmerkung
arbeiten mit						
fragen nach						
zeigen Interesse am Unterricht						
wenden gelerntes an						
tragen etw. zum Unterricht bei						
bringen selbst Themen ein						
helfen einander						

10.4 Abstract - Deutsch

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der frühe Fremdsprachenerwerb im Kindergarten anhand von drei Fallkindergärten betrachtet und empirisch untersucht. Das Ziel ist, die Praxis im Kindergartenalltag zu dokumentieren und anschließend zu analysieren. Durch die empirische Untersuchung soll ein Eindruck davon gewonnen werden, wie die theoretisch gesetzten Ziele in die Realität umgesetzt werden.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden für das Thema relevante Begriffe erklärt und Theorien des Erst- und Zweitspracherwerbs vorgestellt. Daneben werden Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb besprochen, dem Altersfaktor wird dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zudem werden die verschiedenen organisatorischen, didaktischen und methodischen Möglichkeiten des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten vorgestellt und erläutert. Weiters werden sprachpolitische Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung im vorschulischen Bereich dargestellt. Eine dieser Sprachbildungsmaßnahmen ist die Niederösterreichische Sprachenoffensive, die durch den Einsatz von muttersprachlichen Mitarbeiterinnen im Kindergarten den ersten Kontakt mit den Nachbarsprachen ermöglicht.

Der zweite Teil der Arbeit ist der empirischen Beschäftigung mit dem frühen Fremdsprachenerwerb im Kindergarten gewidmet. Zur Datengenerierung wurden drei Kindergärten besucht. In den Fallkindergärten wurde das Tschechischangebot mittels teilnehmender Beobachtung und Leitfadeninterviews mit den Pädagoginnen und den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen untersucht. Die dabei erhobenen Daten werden zuerst beschreibend dargestellt und im Anschluss zur Analyse der Organisation, des Ablaufs und der Besonderheiten des frühen Fremdsprachenerwerbs herangezogen. Die dabei erhaltenen Erkenntnisse werden am Ende des empirischen Teils der Masterarbeit präsentiert.

In den Analyseergebnissen werden wichtige Beobachtungen und Erkenntnisse aus dem Kindergartenalltag präsentiert, die zur Verbesserung des frühen Fremdsprachangebots im vorschulischen Bereich beitragen könnten. Zudem stellen sie Empfehlungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Sprachbildungs- und Sprachförderungsmaßnahmen bereit.

10.5 Abstract - English

In the present master thesis I will examine empirically the early second language acquisition in three different kindergartens. The aim is to document and analyze the experiences from the Kindergarten routine. The empirical study aims to give an impression about how the goals that are set in the project concept can be put into practice.

The theoretical part of this thesis will clarify relevant terms and concepts and introduce first- and second language acquisition theories. In addition the factors that influence the acquisition of a second language, especially the age factor will be discussed. Further different organizational, methodological and didactic possibilities to second language acquisition in kindergarten are introduced and explained. Furthermore language policy measures concerning the early language support and language learning in the pre-primary sector are listed. One of these language-learning measures is the so called 'Niederösterreichische Sprachenoffensive' that enables children to get in touch with the language of the national neighbors. Therefore native speakers visit the kindergarten once a week.

The second part is the empirical study of early second language acquisition in pre-primary education. For data generation three kindergartens were visited. The field research in these kindergartens analyzed the Czech language activities with participating observation and guided interviews, where pedagogues and the native-speakers were interviewed. The collected data will be described and afterwards it will be analyzed concentrating on three different topics: the organization of the Czech language lessons, their format and their characteristics. The findings of this study will be presented in the last chapter of this section.

The results of the analysis will show important observations and insights from the kindergarten routine, which could help to improve the language offer in pre-primary education. Moreover they offer recommendations for the successful implementation of early language support as well as language learning in the pre-primary sector.