



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes
mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich“

verfasst von / submitted by

Marina Gennari, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Verena Blaschitz

Danksagung

Ein Rückblick auf das, was war und das, was sein wird, liegt dem Verfassen dieser Danksagung zugrunde. Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mir im Zuge dieses Forschungsprojektes zur Seite standen und mir ermöglichten, diesen Schritt zu gehen. Ein großer Dank geht zunächst an meine Forschungspartnerinnen, die an dieser Untersuchung teilnahmen und so einen Einblick in ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen im pädagogischen Alltag ermöglichten. Danke für eure Zeit und eure Offenheit! Auch meiner Betreuerin Dr. Verena Blaschitz möchte ich danken, die mir durch ihr Engagement während des gesamten Prozesses einige meiner Sorgen nehmen konnte und mich unterstützte. Ein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Freund*innen, die mich stets ermutigten und mir ermöglichten dieses Projekt zu verwirklichen. Zuletzt möchte ich mich insbesondere bei meiner Studienkollegin und langjährigen Lebensbegleiterin Lisa Horak bedanken, die diesen gemeinsamen Weg unglaublich bereicherte und diesen für mich unvergesslich machte.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Problemstellung und Forschungsinteresse	1
1.2. Gliederung der Arbeit	3
2. Theoretischer Rahmen	5
2.1. Mehrsprachigkeit	5
2.1.1. Perspektiven auf Mehrsprachigkeit	6
2.1.2. Wer ist mehrsprachig?	11
2.2. Mehrsprachigkeit im Elementarbereich	15
2.2.1. Mehrsprachige Konzepte	16
2.2.2. Konkreter Umgang mit Mehrsprachigkeit	21
2.3. Mehrsprachige Bilderbücher	26
2.3.1. Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher	29
2.3.2. Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich	33
3. Methodisches Vorgehen	39
3.1. Forschungsdesign	39
3.1.1. Forschungsfrage und Teilforschungsfragen	39
3.1.2. Forschungsparadigma	40
3.1.3. Gütekriterien und ethische Überlegungen	41
3.1.4. Beschreibung des Forschungsprozesses	43
3.2. Datenerhebung	45
3.2.1. Sampling	45
3.2.2. Forschungspartner*innen	51
3.2.3. Erhebungsinstrumente	52
3.2.4. Reflexion des Datenerhebungsprozesses	55
3.3. Datenaufbereitung	57
3.4. Datenanalyse	58
4. Forschungsergebnisse und Diskussion	60
4.1. Hauptkategorie Mehrsprachigkeit im Kindergarten	60
4.1.1. Umgang	61
4.1.2. Sprachbezogenes Wissen	65
4.2. Hauptkategorie Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher	69
4.2.1. Vorbereitung und Auswahl	69
4.2.2. Konkreter Einsatz	72

4.2.3. Stellenwert	81
4.3. Hauptkategorie Potenziale.....	84
4.3.1. Sprachliche Fähigkeiten.....	85
4.3.2. Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit.....	88
4.3.3. Beziehung zu Kindern und Eltern.....	91
4.3.4. Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit	93
4.4. Hauptkategorie Herausforderungen	94
4.4.1. Angebot.....	94
4.4.2. Sprachen.....	96
4.4.3. Interesse der Kinder	98
4.4.4. Einbezug der Eltern	99
4.4.5. Zeitmangel	100
4.5. Hauptkategorie Hilfestellungen im Einsatz.....	101
5. Conclusio	103
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	103
5.2. Implikationen und Forschungsdesiderata	109
5.3. Fazit.....	111
Literaturverzeichnis.....	113
Abbildungsverzeichnis.....	118
Tabellenverzeichnis.....	118
Anhang	119
A. Abstract.....	119
B. Materialien für Erhebung und Aufbereitung der Daten.....	120
C. Datenmaterial und Analysen.....	129

1. Einleitung

ein Gefühl dafür, dass wir überall auf der Welt ein Zuhause haben können und dass Sprachen vielleicht ein sehr großer Teil davon ist oder sein kann und ja, dass es auf jeden Fall eine Resource ist, wenn ich eine Sprache mehr spreche (Transkript F, Pos. 89).

Dieses Zitat legt nahe, was es für Kinder bedeuten kann, wenn ihre Erstsprachen im Kindergartenalltag berücksichtigt werden und welchen Mehrwert nicht nur die Repräsentation, sondern das Ausleben von Mehrsprachigkeit im Kindergarten haben kann. Sprachen prägen nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft mit. Jedoch geschieht dies nicht nur auf positive Weise: Abwertungen und Instrumentalisierungen von Sprachen bestärken die bestehenden Machtverhältnisse in der Gesellschaft und verhindern so, dass Mehrsprachigkeit als fester Bestandteil dieser gesehen wird. Insbesondere in der Bildungsinstitution Kindergarten steckt jedoch das Potenzial, Mehrsprachigkeit als Norm, die sie ist, anzuerkennen und in die Bildungsarbeit zu integrieren. In dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit und die damit einhergehende Akzeptanz von Diversität im Kindergarten anhand mehrsprachiger Bilderbücher vermehrt Platz finden kann.

1.1. Problemstellung und Forschungsinteresse

In den letzten Jahren ist die Förderung von Sprache im Elementarbereich zunehmend diskutiert worden. Die pädagogische Arbeit wird von der gegebenen sprachlichen Vielfalt in Österreich geprägt, so wird in Angeboten und Planungen stets der Aspekt der Sprachförderung bedacht. Welche Sprachen dabei gefördert werden, sollte in einem Land wie Österreich, das von einer Sprachenvielfalt geprägt ist, einleuchtend sein: alle Sprachen der Kinder. Die Realität ist jedoch eine andere, die in der Vereinbarung gemäß Artikel 15a BV-G und in Diskursen der letzten Jahre sichtbar wird: Gefördert wird vorrangig die Sprache Deutsch (Blaschitz et al. 2021). Die Vielzahl an Sprachen und das Potenzial, das sich daraus ergeben kann, finden hingegen kaum Eingang in institutionelle Bildungskontexte. Das sprachentrennende Verständnis von Mehrsprachigkeit in der Bildungspolitik und das diesbezüglich fehlende Personal verhindert so, dass neben Deutsch weitere Erstsprachen einen gleichwertigen Platz in der Förderung der sprachlichen Kompetenzen erhalten können. Ein Bildungsbereich, der die Wertschätzung der mehrsprachigen Lebenswelt und aller Sprachen der Kinder als wichtigen Aspekt in der individuellen Entwicklung nennt und in sein Bildungskonzept aufnimmt, ist der Elementarbereich. Es zeigt sich jedoch auch hier, dass das Bewusstsein für die Relevanz der Repräsentation von Mehrsprachigkeit besteht, deren Förderung jedoch selten Raum

gegeben wird (Kratzmann et al. 2017: 241, 248). So verdeutlichen empirische Befunde zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergarten zwar, dass die Umsetzung von mehrsprachigen Aktivitäten sowohl den Erwerb der Erstsprachen als auch der Zweitsprache Deutsch sowie die individuelle Entwicklung fördern kann, diese im Kindergartenalltag dennoch marginal stattfindet (Blaschitz et al. 2021). Dabei kann die einsprachige Ausrichtung der Institution dazu beitragen, dass Sprachen bewertet und hierarchisiert werden und so gesellschaftliche Machtverhältnisse bezogen auf Sprache reproduziert werden (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 18-19; Blaschitz et al. 2021: 617-618).

Um dieser Entwicklung entgegenzutreten, gibt es Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu berücksichtigen, die auf Ebene der pädagogischen Professionellen, auf Ebene des Kindergartenalltags und auf Ebene der Elternarbeit realisiert werden können (Kratzmann et al. 2017: 238-239). Die vorliegende Arbeit soll an diese Möglichkeiten in Form der Verwendung von mehrsprachigem Material anknüpfen, konkret im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern. Da vor allem Materialien, die im Zuge der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit verwendet werden, empirisch wenig beforscht sind (Jahreiß et al. 2017: 441), ergibt sich hier eine Forschungslücke, die mit dieser Arbeit adressiert werden soll. Das Medium *mehrsprachiges Bilderbuch* wird hierbei als Forschungsgegenstand ausgewählt, da diesem in Hinblick auf den Einsatz in der Sprachförderung, der Thematisierung von Sprachenvielfalt und dem Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in der Literatur großes Potenzial zugesprochen wird (Kümmerling-Meibauer 2014: 66; Vishek 2019: 18). Allerdings sind kaum Erfahrungen und Meinungen von pädagogischen Professionellen, die diese im Kindergarten einsetzen, erforscht. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern jene Personen, die mehrsprachige Bilderbücher tatsächlich verwenden, Potenziale in diesen sehen und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind.

Ausgehend von dem beschriebenen Mehrwert aus der Literatur wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, wie in Österreich tätige pädagogische Professionelle mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag einsetzen und welche Auswirkungen mit der Verwendung einhergehen können. Somit werden in der Untersuchung die Erfahrungen der pädagogischen Professionellen bezüglich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und des Einsatzes von mehrsprachigen Bilderbüchern im Spezifischen in den Blick genommen, um so darüber Aufschluss zu geben, inwiefern mehrsprachige Bilderbücher pädagogische Professionelle im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag unterstützen und einen Beitrag zur Repräsentation und Förderung von

Mehrsprachigkeit im Kindergarten leisten. Dies führt zu folgender übergeordneten Forschungsfrage:

Welches Potenzial und welche Herausforderungen liegen laut pädagogischen Professionellen im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich?

Das vorliegende Erkenntnisinteresse wird mithilfe der hier präsentierten Teilforschungsfragen spezifiziert, um eine umfangreiche Analyse und Beantwortung zu ermöglichen:

- ❖ Welche Strategien und Materialien werden im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag angewandt und welchen Stellenwert nehmen mehrsprachige Bilderbücher dabei ein?
- ❖ Welche Erfahrungen bestehen im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten?
- ❖ Inwiefern prägt der Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Ebene der pädagogischen Professionellen, des Kindergartenalltags und der Elternarbeit auf positive Weise?

Beantwortet werden diese Fragen mittels leitfadengestützten Interviews von sieben pädagogischen Professionellen, die im Kindergarten tätig sind. Hierbei werden fünf Forschungspartnerinnen interviewt, die mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten einsetzen und zwei Forschungspartnerinnen ergänzend hinzugefügt, die mehrsprachige Bilderbücher befürworten und den Einsatz bei pädagogischem Personal miterleben. Diese Arbeit ist mit Unterstützung der Stadt Wien – Kindergärten entstanden.

1.2. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit setzt sich aus drei Teilen zusammen, bestehend aus der theoretischen Auseinandersetzung (Kapitel 2), dem methodischen Vorgehen (Kapitel 3) und der Analyse und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 4). Der theoretische Rahmen folgt zunächst einem allgemeinen Blick auf Mehrsprachigkeit, der diesbezügliche Definitionen, Annahmen und Erkenntnisse fokussiert. So soll eine Einführung in die Thematik geboten, die eigene wissenschaftliche Arbeit im Forschungsfeld verortet und das Gegenstandsverständnis aufgezeigt werden (Kapitel 2.1.). Das Forschungsfeld Mehrsprachigkeit wird dabei im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich ausdifferenziert, indem empirische Befunde und mehrsprachige Kon-

zepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten dargelegt und diskutiert werden (Kapitel 2.2.). So wird von einer Makroperspektive zu einer Mikroperspektive hingearbeitet, die spezifisch den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergarten thematisiert. Hier erfolgt eine umfassende Beschreibung des Forschungsgegenstands *mehrsprachige Bilderbücher*, der unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten sowie diesbezügliche Studienergebnisse (Kapitel 2.3.).

Nach der theoretischen Einführung und Kontextualisierung der Arbeit werden die methodische Herangehensweise sowie die damit zusammenhängenden Überlegungen und Entscheidungen dargestellt (Kapitel 3). Hierbei werden das Forschungsdesign und der Erhebungsprozess der Interviewstudie dokumentiert, um Transparenz zu gewährleisten. Zuletzt werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert, diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet (Kapitel 4). Dem folgen eine Darlegung der Implikationen und möglicher Forschungsdesiderata (Kapitel 4.2.) sowie eine abschließende Conclusio (Kapitel 5).

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel werden zu Beginn die wissenschaftlichen Zugänge, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, vorgestellt und die Arbeit darin wissenschaftlich verortet. Anschließend werden der Begriff Mehrsprachigkeit mithilfe weiterer Begrifflichkeiten und Konzepte definiert und grundlegende Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung dargelegt. Danach wird ein Einblick in die Mehrsprachigkeitsforschung im Elementarbereich gegeben, um die aktuelle Forschungslage in diesem Feld zu beleuchten und Forschungslücken aufzuzeigen. Abschließend wird auf mehrsprachige Bilderbücher als Hilfsmittel zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich eingegangen sowie deren Potenziale und Schwierigkeiten im Einsatz angeführt.

2.1. Mehrsprachigkeit

Für ein umfassendes Verständnis des Forschungsgebietes der Mehrsprachigkeit ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung damit der Einbezug unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Zugänge essentiell. So gilt die Mehrsprachigkeitsforschung als ein interdisziplinäres Feld, an dem die Fremdsprachendidaktik, Linguistik, Erziehungswissenschaft, Neurowissenschaft, Kognitionswissenschaft, Migrationsforschung, Sprachenpolitikforschung, Zweitspracherwerbsforschung und die Sprachlehr- und -lernforschung beteiligt sind (Gogolin et al. 2020: 5; Tracy 2014: 16/17; Lengyel 2017: 154; de Cillia 2010: 245-246).

Die Soziolinguistik und Pragmatik beschäftigen sich im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit mit Sprachen- oder Dialektwechsel und der Wahl der jeweiligen sprachlichen Mittel, die dazu genutzt werden um unter anderem Identität, Zugehörigkeit, Solidarität oder Distanz auszudrücken. In der Kognitionswissenschaft und der Psycholinguistik werden der Erwerb und die Organisation der beteiligten Sprachen im Gehirn erforscht (Tracy 2014: 16). In der Erziehungswissenschaft wird das enge Verhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Bildung sowie die damit einhergehenden Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf Erziehung und Bildung beleuchtet, wobei das Zusammenwirken auf Ebenen des Individuums, des Bildungssystems und der Gesellschaft verortet werden kann (Gogolin et al. 2020: 2). Neben der Erziehungswissenschaft beschäftigen sich auch die (interkulturelle) Bildungsforschung, die Linguistik, die Spracherwerbsforschung, die Entwicklungspsychologie und die Fremdsprachendidaktik mit den Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf Erziehung und Bildung (Lengyel 2017: 157/158). Gogolin, Hansen, McMonagle und Rauch (2020: 3) zufolge ist besonders die Forschung, die sich auf

die Beschreibung und Erklärung von Mehrsprachigkeit und die mit ihr verbundenen Phänomene fokussiert, breit aufgestellt und liefert grundlegende Erkenntnisse, die ein stabiles Fundament in der Mehrsprachigkeitsforschung bilden. Dahingegen sind Untersuchungen, die das pädagogische Handeln „im Mehrsprachigkeitskontext valide untermauern, noch eher rar“ (Gogolin et al. 2020: 3).

Die mit der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung soll in Bezug auf den Gegenstand Mehrsprachigkeit in der Erziehungswissenschaft, spezifisch der Elementarpädagogik, und Zweitspracherwerbsforschung, unter Einbezug der Literaturdidaktik, verortet werden. Ziel der Arbeit ist es, den pädagogischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich anhand von mehrsprachigen Bilderbüchern zu erforschen. Somit stehen vor allem die Erfahrungen, das Handeln, die Wahrnehmungen und die Meinungen der pädagogischen Professionellen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Bilderbüchern im Mittelpunkt. Die Arbeit bildet so eine Schnittstelle zwischen Elementarpädagogik, Zweitspracherwerbsforschung und Literaturdidaktik.

2.1.1. Perspektiven auf Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit als Phänomen in der Gesellschaft lässt sich auf einige Faktoren zurückführen, die sie hervorrufen und durch welche sie besteht. Zu diesen lassen sich unter anderem Migration, Globalisierung, Flucht, die Nähe des Lebensumfelds zu den Grenzen jeweiliger Länder, Sprachkontakt, das Schulcurriculum, zwei- oder mehrsprachige Erziehung sowie Dialekte, Regiolekte und unterschiedliche Sprachregister zählen (Lengyel 2017: 154; Gogolin et al. 2020: 3; Grosjean 2020: 13). Der Begriff Mehrsprachigkeit kann abhängig von den damit einhergehenden Vorstellungen, unterschiedlich eng oder weit gefasst, wahrgenommen und definiert werden (Gogolin et al. 2020: 2; Hägi-Mead et al. 2021: 26). Dies wird in der folgenden Definition und der Darlegung grundlegender Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung berücksichtigt.

Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit steht vor allem die Zweisprachigkeit bzw. der Bilingualismus. Der Erforschung von Mehrsprachigkeit wurde Busch zufolge anfangs in der sogenannten Bilingualismus-Forschung nachgegangen. In dieser wurde Zweisprachigkeit bzw. Bilingualismus der Einsprachigkeit als ‚Sonderfall‘ gegenübergestellt. Dem Umstand, dass Individuen oftmals mehr als zwei Sprachen sprechen, sollte mit dem Begriff des *Trilingualismus* Rechnung getragen werden (Busch 2021: 10). Die Bezeichnungen Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit, die das Beherrschen mehr als

einer Sprache kennzeichnen, können aus heutiger Sicht kaum voneinander getrennt werden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Wissenschaft kein Konsens über die Definitionen der beiden Begriffe und ihre Zusammenhänge besteht (Rösler 2012: 29). In der Zweitspracherwerbsforschung und der Psycholinguistik wird Bilingualismus als Form der Mehrsprachigkeit wahrgenommen, da bereits die Beherrschung einer zweiten Sprache (oder auch eines Dialekts) Unterschiede in der Gehirnstruktur hervorruft (Sambanis 2020: 61). In Fachpublikationen werden Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit auch oftmals synonym verwendet, nebeneinander gestellt oder Bilingualität als Teil von Mehrsprachigkeit beschrieben (Tracy 2014: 17; Grosjean 2020: 14; Rösler 2012: 29). In dieser Arbeit soll Zweisprachigkeit ebenfalls als „in Mehrsprachigkeit eingeschlossen“ (Rösler 2012: 29) gesehen und synonym gebraucht werden, da Individuen sowohl mit zwei als auch mit mehr als zwei Sprachen in der Untersuchung berücksichtigt und als mehrsprachig gelten sollen.

In der Betrachtung und Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit wird die grundlegende Sicht auf Sprache und die Frage, wie Sprache gefasst werden soll, bedeutend. Bezeichnungen wie Erstsprache und Zweitsprache, die eingeführt wurden, um den Spracherwerb und die Reihenfolge des Erwerbs der beteiligten Sprachen zu beschreiben, erwecken Busch zufolge die Annahme, dass Sprachen voneinander trennbare und zählbare Entitäten seien. Dass Sprache etwas „Objekthaftes“ (Busch 2021: 10) innehat und unterschiedliche Sprachen als Einheiten abgegrenzt werden können, wird in der Sprachwissenschaft jedoch zunehmend hinterfragt. Hier gilt es Bachtins Konzept der *Heteroglossie* zu erwähnen, mit welchem er „die Vorstellung in Frage stellt, Sprachen als in sich geschlossene, einheitliche Systeme zu betrachten“ (Busch 2021: 11). Mit der Bezeichnung Heteroglossie soll einerseits die Sprachenvielfalt innerhalb einer Sprache (Varietäten, Stile, Register) ausgedrückt werden und andererseits die Annahme, dass „Sprachen, wenn sie aus der Perspektive der Sprecherinnen und Sprecher betrachtet werden, keine in sich geschlossenen Systeme sind“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 20). Zwar können Sprachen aus einer strukturellen Perspektive in ihren Systematiken auf den unterschiedlichen sprachlichen Ebenen voneinander abgegrenzt und verglichen werden, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdeckt werden. Jedoch soll mit Bachtins Konzept darauf aufmerksam gemacht werden, dass „eine ‚einheitliche Sprache‘ nicht mit [...] der sprachlichen Realität der Sprecherinnen und Sprecher übereinstimmt“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 20). Mehrsprachigkeit wird hierbei nicht als ‚multiple Einsprachigkeit‘ bestehend aus Einzelsprachen, die sich durch Addition erwei-

tern, wahrgenommen, sondern als sprachliches Wissen, das alle Sprachen der mehrsprachigen Sprecher*innen umfasst (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 23; Busch 2021: 12; Panagiotopoulou 2016: 16).

Eine weitere kritische Auseinandersetzung mit Sprache an sich wird anhand der Prägung des Begriffs *linguaging* deutlich, der mit Blick auf die Sprachpraktiken verwendet wird, um „das Dynamische und Prozesshafte sprachlicher Hervorbringungen zu unterstreichen“ (Busch 2021: 10). Daran anzuschließen ist der Begriff des *translanguaging*, der nach Williams’ Verständnis, im Kontext von bilingualer Bildung, die Nutzung einer Sprache meint, um die Entwicklung der nicht-dominanten Sprache zu unterstützen und ein tieferes Verständnis von Inhalten zu ermöglichen (García/Wei 2015: 225). Für García geht *translanguaging* allerdings über das Verwenden zweier getrennter Sprachen sowie das *Code-Switching* und Übersetzen hinaus (García/Wei 2015: 225). Ihr gehe es um den Blick auf die sprachlichen Praktiken und weniger um die Sprachsysteme. Im Bildungskontext könne *translanguaging* als sprachliche Praktik der Sprecher*innen oder als Methode der Lehrperson verstanden werden. Ersteres beziehe sich auf den Zugriff der Sprecher*innen auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire, um sich mitzuteilen und zu lernen. Letzteres verweise auf die Berücksichtigung und das Einbeziehen aller sprachlichen Ressourcen der Lernenden im Unterricht seitens der Lehrperson. Hierbei werden die Sprachen der Lernenden erweitert und nicht als voneinander getrennte Entitäten, sondern als ineinander verwobene Teile des gesamten sprachlichen Repertoires des Individuums wahrgenommen (García/Wei 2015: 225, 227, 230). Die flexible Verwendung der Ressourcen des gesamten sprachlichen Repertoires rege dabei zum kritischen und kreativen Denken an und ermögliche, dass sie ihre Erfahrungen in mehreren sozialen und kulturellen Welten ausdrücken sowie ihre soziokulturellen Identitäten verändern und neu formen können (García/Wei 2015: 226, 227). Der Terminus *sprachliches Repertoire* bezeichnet die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, über die Sprecher*innen einer Sprechgemeinschaft verfügen, „um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2021: 10). Zu diesen zählen neben Sprachen auch Dialekte, Stile, Register oder Routinen (Busch 2021: 10). Welche Ressourcen des sprachlichen Repertoires genutzt werden, unterliege jedoch nicht nur der Wahl des Individuums, sondern auch grammatikalischen und sozialen Zwängen, wie etwa Konventionen. Auch das Konzept des sprachlichen Repertoires unterstützt die Perspektive, Sprachen nicht mehr als klar abgrenzbare Einheiten wahrzunehmen (Busch 2021: 22, 23). Der hier geschilderten Sicht auf Sprache und Mehrsprachigkeit, die das sprachentrennende Verständnis hinter

sich lässt und über zu einer sprachenübergreifenden Vorstellung geht (Hägi-Mead et al. 2021: 26), wird sich in dieser Arbeit angeschlossen.

Den unterschiedlichen Konzepten und Annahmen bezogen auf Mehrsprachigkeit schließen sich auch begriffliche Unterschiede und Definitionen an. Der Begriff Mehrsprachigkeit wird in vielen Publikationen anhand unterschiedlicher Bezeichnungen oder begrifflicher Zusätze spezifiziert, um zu verdeutlichen, aus welchem Blickwinkel oder in welchem Kontext Mehrsprachigkeit betrachtet wird. Eine grundlegende Unterscheidung der Perspektiven auf Mehrsprachigkeit lässt sich in dem Begriffspaar ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘ und ‚gesellschaftliche Mehrsprachigkeit‘ finden, das mehrere Autor*innen in ihren Definitionen erläutern (Tracy 2014: 15; Chilla 2020: 110; Hägi-Mead et al. 2021: 27; Lengyel 2017: 154).

Chillas (2020: 10) Definition der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bezieht sich auf Mehrsprachigkeit, die in Grenzregionen oder konkreten bi- und multilingualen Ländern zu finden ist (bspw. Kanada, Luxemburg). Diese werden von einer territorialen Mehrsprachigkeit unterschieden, die das „gleichzeitige Vorhandensein mehrerer Sprachen auf einem Territorium (wie in Belgien oder der Schweiz)“ (Chilla 2020: 110) beschreibt. Worin die Unterscheidung genau liegt, wird allerdings nicht näher erläutert. Hägi-Mead, Peschel, Atanasoska, Ayten und Knappik (2021: 27) definieren die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als eine Perspektive, bei der die Rolle und Bewertung mehrsprachiger Praktiken in der Gesellschaft im Fokus stehen. Lengyel (2017: 154) beschreibt diese ebenfalls als das Existieren von mehreren Sprachen in einer Gesellschaft und streicht die Betrachtung gesellschaftlicher Machtverhältnisse in Bezug auf die beteiligten Sprachen hervor. Die individuelle Mehrsprachigkeit hingegen bezieht sich auf das Individuum selbst und dessen Fähigkeit sich in mehr als einer Sprache auszutauschen (Chilla 2020: 110), wobei in der Erforschung der Kompetenzerwerb in den unterschiedlichen Sprachen im Vordergrund steht (Hägi-Mead et al. 2021: 27). Individuelle Mehrsprachigkeit wird dabei als ein „fluider, dynamischer Sprachbesitz, der biografischen Veränderungen unterliegt“ (Lengyel 2017: 154), definiert.

Während die Gegenüberstellung von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in vielen Werken vorgenommen wird, um an den Gegenstand Mehrsprachigkeit heranzuführen, wählt Busch einen anderen Zugang, indem sie mehrsprachige Praktiken und den Umgang mit Mehrsprachigkeit aus der (1) Perspektive des erlebenden Subjekts, der (2) Diskursperspektive und der (3) Raumperspektive beleuchtet (Busch 2021: 12).

Ersteres (1) meint das Spracherleben und die individuelle Wahrnehmung der eigenen Sprachen und des Sprechens. Damit zusammen hängt das Gefühl von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit, von sprachlicher Macht und Ohnmacht und das Entwickeln von Sprachbewusstheit (Busch 2021: 20-21). Die Perspektive der metasprachlichen Diskurse und Sprachideologien (2) verdeutlicht ihr zufolge die Wahrnehmungen und Bewertungen von sprachlichen Fähigkeiten, den Spracherhalt, die Sprachwahl, Spracheinstellungen oder Sprachpraktiken. Damit einher gehen die Reflexion und Infragestellung von Grundannahmen, die sich auf Sprache beziehen, beispielsweise die kritische Betrachtung des Monolingualismus (Busch 2021: 86). Letzteres (3) meint die Entfaltung von Kommunikation und sprachlichen Praktiken, die in Räumen stattfindet, die jedoch auch den Raum strukturieren (bspw. *linguistic landscapes*). Dieses Konzept bezeichnet sie als *Sprachregime* (Busch 2021: 143-144, 154-155, 161). Buschs Perspektiven sind mit der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Mehrsprachigkeit vergleichbar, jedoch bezieht sich ihr Zugang, welcher der individuellen Mehrsprachigkeit ähnelt (1), besonders auf das Spracherleben und weniger auf den Kompetenz- und Spracherwerb. Bei der Diskursperspektive (2) steht mehr der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft im Vordergrund als das grundlegende Vorhandensein dieser in konkreten bi- oder multilingualen Ländern, wie es auch Lengyel (2017: 154) und Hägi-Mead et al. (2021: 27) konkretisieren. Die Raumperspektive (3) lässt sich auch bei Chilla finden, die den bereits genannten Einteilungen die Dimension der institutionellen Mehrsprachigkeit hinzufügt. Durch diese Perspektive wird die Anwendung unterschiedlicher Sprachen in Institutionen thematisiert (Chilla 2020: 110). Damit sind Institutionen oder Organisationen gemeint, die „mehrsprachig aufgestellt sind und mehrsprachig agieren“ (Lengyel 2017: 154). Dazu zählen Institutionen wie mehrsprachige Universitäten, europäische Unternehmen, zwei- und mehrsprachige Schulen oder die Europäische Union (Lengyel 2017: 154; Montanari/Panagiotopoulou 2019: 14). Montanari und Panagiotopoulou (2019: 14) fassen die institutionelle Mehrsprachigkeit weiter und zählen neben Bildungseinrichtungen und gesellschaftlichen Institutionen auch Familien hinzu. Zudem machen sie auf den Umstand aufmerksam, dass Institutionen einsprachig agieren können, obwohl ihre Mitglieder mehrsprachig sind und dadurch deren Mehrsprachigkeit keine Berücksichtigung findet. Als Beispiel nennen sie hier Schulen und Kindertageseinrichtungen und stellen die Frage in den Raum, ob diese Institutionen als mehrsprachig oder einsprachig zu werten sind (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 15). Die letzte Perspektive auf Mehrsprachigkeit ist die soziale Mehrsprachigkeit, die beschreibt, wel-

che Funktionen die jeweiligen Sprachen gesellschaftlich erfüllen (bspw. Amtssprache, Literatur- und Bildungssprache) (Lengyel 2017: 154).

Die Darlegung der unterschiedlichen Perspektiven, die in der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit eingenommen werden können, zeigt, dass eine klare Trennung mancher Bereiche oftmals nicht möglich ist, da sich einige Definitionen überschneiden und auch die Betrachtung eines Bereichs von anderen beeinflusst werden kann. Die differenzierte Unterteilung der unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und die teils unterschiedlichen Definitionen erschweren es so, sich einer der Formen zuzuordnen. Aus diesem Grund wird diese Arbeit in der Betrachtung von Mehrsprachigkeit zwischen Aspekten der institutionellen, individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit verortet:

- Institutionelle Mehrsprachigkeit: Mehrsprachigkeit wird konkret in der *Institution Kindergarten* betrachtet.
- Individuelle Mehrsprachigkeit: Der *pädagogische Umgang* mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder steht im Zentrum.
- Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit – im Sinne von Lengyel (2017), Hägi-Mead et al. (2021) und Busch (2021): Mehrsprachigkeit nimmt aufgrund gesellschaftspolitischer Entscheidungen eine bestimmte *Stellung* im Kindergarten ein, die in der Untersuchung berücksichtigt wird.

2.1.2. Wer ist mehrsprachig?

Die eng gehaltene Definition, dass Individuen nur mehrsprachig sind, wenn sie zwei oder mehr Sprachen fließend bzw. auf ‚muttersprachlichem Niveau‘ sprechen, gilt heute als überholt. Diese wird von einer neuen Definition und weiteren Fassung von Mehrsprachigkeit abgelöst, die nun wie folgt dargelegt wird (Grosjean 2020: 14; Geist 2021: 77).

Grosjean (2008: 10, 14) definiert jene Individuen als mehrsprachig, die im alltäglichen Leben mehr als eine Sprache sprechen und diese in unterschiedlichen Situationen anwenden können. Zu dieser Definition werden die Fähigkeiten hinzugezählt, in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu tätigen, über mindestens eine sprachliche Teilkompetenz in einer anderen Sprache zu verfügen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) oder zwischen mehreren Sprachen wechseln zu können (Grosjean 2020: 14). Dabei ist festzuhalten, dass das Sprachniveau der Sprecher*innen in den be-

teiligten Sprachen nicht einem ‚muttersprachlichen Niveau‘ entsprechen muss, „denn schließlich unterscheiden sich auch MuttersprachlerInnen im Grad der Differenziertheit ihres Wortschatzes und hinsichtlich ihrer stilistischen Ressourcen voneinander“ (Tracy 2014: 17). Diese Definition eröffnet eine Sicht auf das Mehrsprachigsein, die sich nicht mehr nur auf das mehrsprachige Aufwachsen von Geburt an beschränkt. Als mehrsprachig können auch Menschen gelten, die erst im Laufe ihres Lebens mehrsprachig werden, indem sie weitere Sprachen lernen (Tracy 2014: 17; Geist 2021: 77). Hier ist der Begriff der lebensweltlichen und der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit zu nennen, der im Folgenden erläutert wird.

Auf der Ebene des Individuums wird in der Mehrsprachigkeitsforschung zwischen zwei Formen der Mehrsprachigkeit, die mit dem Sprachaneignungskontext verbunden sind, unterschieden: der lebensweltlichen und der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit beschreibt den Umstand, dass Sprache bzw. Sprachenkenntnisse vorrangig durch die „alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache“ (Gogolin et al. 2020: 3) erworben wird und ist insbesondere in Migrationskontexten vorzufinden. Die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit meint das vorrangige Aneignen von Sprachkenntnissen innerhalb eines Unterrichtssettings. So kann Gogolin et al. zufolge auch der Fremdsprachenunterricht als Quelle von Mehrsprachigkeit verstanden werden. Die zwei Formen unterscheiden sich hierbei nicht nur anhand ihres Erwerbskontextes, sondern auch anhand ihrer gesellschaftlichen Auffassung. Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit wird im Gegensatz zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit gewissem Prestige versehen und als erstrebenswerte Kompetenz beschrieben. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit erfährt hingegen eine meist weniger positive Darstellung, die davon abhängt „welche Sprachen und Lebensumstände damit verbunden sind“ (Gogolin et al. 2020: 3). Positiv bewertet wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit beispielsweise, wenn die Sprachen als Prestigesprachen gelten, wie etwa Englisch oder Französisch (Gogolin et al. 2020: 3).

Die weit gefasste Vorstellung von Mehrsprachigkeit bezieht nicht nur Menschen ein, die im Laufe ihres Lebens mehrsprachig werden, sondern auch Menschen, die Dialekte und soziale Varietäten sprechen und somit auch als mehrsprachig bezeichnet werden können (Grosjean 2020: 14; Geist 2021: 77). Ein Konzept, das diesen Umstand berück-

sichtigt, ist Wandruszkas¹ Unterscheidung in *innere* und *äußere Mehrsprachigkeit*. Dieser konstatiert, dass Menschen dazu veranlagt sind, mehrsprachig zu sein und bereits in ihrer Erstsprache mehrsprachig sind. Damit meint er, dass Menschen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppensprachen bzw. Varietäten erlernen, die mit bestimmten Kontexten verbunden sind und zwischen denen gewechselt werden kann (Wandruszka 1971: 8-9, zitiert nach Oomen-Welke 2016: 5-6; Dannerer et al. 2017: 119). Zu diesen zählen beispielsweise informelle und formelle Stile, Fachsprachen, Dialekte, Umgangssprachen und standard- und bildungssprachliche Register (Wandruszka 1971: 8-9, zitiert nach Oomen-Welke 2016:5-6; Tracy 2014: 18). Diese sprachliche Vielfalt in ein- und derselben Sprache bezeichnet er als innere Mehrsprachigkeit, die sich immer weiter entwickeln kann (Wandruszka 1975: 326). Mit äußerer Mehrsprachigkeit ist hingegen die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen gemeint (Dannerer et al. 2017: 119), worauf in dieser Arbeit in der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit mittels mehrsprachiger Bilderbücher der Fokus gelegt wird. Auch wenn alle Kinder als mehrsprachig betrachtet werden sollten (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 31), konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf die lebensweltliche, äußere Mehrsprachigkeit im Kindesalter, da Bilderbücher herangezogen werden, die neben dem Deutschen unterschiedliche Sprachen einbeziehen. Dabei sollen pädagogische Erfahrungen sowohl mit Kindern, die einen simultanen Erstspracherwerb durchlaufen, als auch mit Kindern, die einen sukzessiven Zweitspracherwerb durchlaufen, berücksichtigt werden. Unter simultanem bzw. doppeltem Erstspracherwerb versteht man hierbei die Sprachaneignung von mehr als einer Sprache seit der Geburt, so Tracy (2014: 23). Beim sukzessiven bzw. frühen Zweitspracherwerb handelt es sich hingegen um einen Spracherwerb, bei dem „eine neue Sprache erst hinzutritt, wenn die wichtigsten Grundlagen von Erstsprache(n) schon gelegt sind, also beispielsweise im Alter von drei bis vier Jahren“ (Tracy 2014: 23).

Mit Mehrsprachigkeit geht auch der Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten einher, die spezifisch mehrsprachige Individuen besitzen, da die Sprachsysteme in mehrsprachigen Gehirnen bestimmte Strukturen schaffen, die in monolingualen Gehirnen nicht vorgefunden werden (García/Flores/Woodley 2012: 50). Mehrsprachigkeit wird so aus ganzheitlicher Sichtweise als ein „komplexes, adaptives und nichtlineares System“ (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020: 81) definiert. Die beteiligten Sprachsysteme wer-

¹ Wie Oomen-Welke (2016: 12) in ihrem Text hervorhebt, ist Wandruszkas Zugehörigkeit zur NSDAP kritisch zu betrachten. Auch hier soll darauf verwiesen werden, dass seine zu kritisierende Vergangenheit im Diskurs um Mehrsprachigkeit stets mitzudenken ist und nicht in Vergessenheit geraten darf.

den als zusammenhängende und sich gegenseitig beeinflussende Systeme gesehen, die sich selbst und das Gesamtsystem verändern können (Jessner-Schmid/Allgäuer-Hackl 2020: 81). Diese besondere Organisation der Netzwerke geht zudem mit einer Schutzfunktion einher, die sich beispielsweise dadurch zeigt, dass Demenzererscheinungen oder Schlaganfälle später auftreten und deren Schweregrad geringer ist (Sambanis 2020: 64).

Die mehrsprachigen Kenntnisse, die zwei- und mehrsprachige Individuen aufweisen, zeigen sich laut Jessner-Schmid und Allgäuer-Hackl (2020: 82) beispielsweise anhand eines erweiterten multilingualen Bewusstseins. Dieses ermöglicht laut ihnen die Beschleunigung des Erwerbs von weiteren Sprachen und erklärt beispielsweise die kognitiven und linguistischen Vorteile, die Mehrsprachige beim Erwerb einer Drittsprache im Gegensatz zu Einsprachigen aufweisen. Weitere Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit auftreten, sind unter anderem metasprachliche Fähigkeiten und kognitive Flexibilität (Sambanis 2020: 63; Grosjean 2020: 20; List 2007: 30, 51). Bereits mehrsprachige Kinder können strategisch zwischen ihren Sprachen wechseln und merken, dass es mehrere Bezeichnungen für einen Sachverhalt gibt (Tracy 2014: 25; List 2007: 27). Jedoch kann sich Zwei- und Mehrsprachigkeit auch nachteilig auf den Umfang des Wortschatzes auswirken. Das gesamte Vokabular zwei- oder mehrsprachiger Personen ist zwar oftmals umfangreicher als das einsprachiger, jedoch ist der Wortschatz in den einzelnen beteiligten Sprachen der Zwei- oder Mehrsprachigen geringer als bei Einsprachigen (Grosjean 2020: 20; Bialystok/Feng 2009: 93-94). Als weiterer Nachteil stellt sich eine Ungenauigkeit beim Hörverstehen und Sprechen heraus, so Sambanis (2020: 63). Da bei Mehrsprachigen die Netzwerke aller repräsentierten Sprachen aktiviert werden, muss zunächst identifiziert werden, welche der Sprachen angewandt werden sollen, dies verlangsamt die Prozesse des Hörens und Sprechens etwas. Dies verbraucht einerseits Energie, andererseits wird das Gehirn „auf besondere Weise trainiert“ (Sambanis 2020: 63).

Die hier geschilderten Erkenntnisse zeigen, dass mit Mehrsprachigkeit Kompetenzen einhergehen, die vorteilhaft für weiteres Sprachenlernen sind, metasprachliche und kognitive Fähigkeiten begünstigen und mit einer Schutzfunktion zusammenhängen. Zudem verdeutlicht die besondere Organisation des mehrsprachigen Gehirns, dass Mehrsprachige nicht den monolingualen Maßstäben entsprechen und nach diesen auch nicht bewertet werden dürfen (Busch 2021: 53-54), sondern Konzepte benötigen, die mehrsprachige Kompetenzen berücksichtigen und fördern. So zeigt sich einerseits durch die genannten biologischen Bedingungen eine Relevanz der Berücksichtigung von Mehrspra-

chigkeit. Andererseits bedarf es einer Repräsentation von Mehrsprachigkeit auch aufgrund dessen, dass Mehrsprachigkeit zwar die Norm darstellt, aber im monolingualen Habitus nicht adressiert wird. Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, wie die Institution Kindergarten mit diesen Gegebenheiten umgeht, welche Studien dazu durchgeführt und welche Konzepte entwickelt wurden, um Mehrsprachigkeit in den Elementarbereich zu integrieren.

2.2. Mehrsprachigkeit im Elementarbereich

Dem Elementarbereich wurde im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext in den vergangenen Jahren vor allem in Bezug auf die frühe Sprachförderung vermehrt Beachtung geschenkt. Unter dem Begriff Sprachförderung wird im deutschsprachigen Raum besonders die Förderung der deutschen Sprache verstanden. Sprachliche Fähigkeiten im Deutschen gelten als erstrebenswert, wohingegen „die erst- oder gemischtsprachlichen Fähigkeiten des mehrsprachigen Individuums in den Hintergrund treten“ (Chilla/Rothweiler/Babur 2013: 72 zitiert nach Montanari/Panagiotopoulou 2019: 30). Dies wird auch anhand der Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG in Österreich deutlich, welche die Durchführung von Sprachförderung im Elementarbereich verpflichtend festlegt. Dabei wird unter dem Unterpunkt *frühe sprachliche Förderung* explizit die Förderung der Bildungssprache Deutsch genannt, wohingegen unter dem Unterpunkt *Förderung des Entwicklungsstandes* neben der Förderung der Motorik oder der sozial-emotionalen Entwicklung unter anderem Mehrsprachigkeit erwähnt wird (Blaschitz et al. 2021: 616; Vereinbarung, Art 2, Z 8). Blaschitz, Weichselbaum, Çelik Tsonev und Grond verwundert die „ausbleibende bzw. meist marginale Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich“ (Blaschitz et al. 2021: 615), da die Institution Kindergarten einerseits aufgrund der „Anwesenheit mehrsprachiger Kinder“ (Blaschitz et al. 2021: 615) bereits eine mehrsprachige Institution darstelle und andererseits einige Untersuchungen positive Auswirkungen durch die Integration der Sprachen der Kinder in den Kindergartenalltag verzeichnen. So zeigen Ergebnisse, dass durch den Einbezug mehrsprachiger Aktivitäten und translingualen Handelns nicht nur die Sprachen der Kinder geübt und erweitert werden, sondern auch die Institutionssprache Deutsch. Zudem werden das sprachliche Bewusstsein, die sprachliche Identität, die sozio-emotionale Entwicklung und die Beziehung zwischen den pädagogischen Professionellen und den Kindern gestärkt (Blaschitz et al. 2021: 617).

Auch Montanari und Panagiotopoulou werten es als grundsätzlichen Widerspruch, dass die gegebene Mehrsprachigkeit auf Seiten der Kinder als auch auf Seiten der pädagogi-

schen Professionellen in das didaktische Handeln kaum einbezogen wird. Der Kindergarten stellt so nicht nur die erste Bildungsinstitution dar, die Kinder besuchen, sondern auch die erste Bildungsinstitution in der Kinder „mit einer einsprachigen Realität konfrontiert“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 17) werden. Die einsprachige Ausrichtung führt dazu, dass Sprachen in den Bildungsinstitutionen hierarchisiert und somit gesellschaftliche Hierarchien bestätigt sowie reproduziert werden. Die bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen, welche die Hierarchisierungen von Sprachen mitbedingen, beeinflussen dabei die pädagogischen Handlungen, wie es beispielsweise Deutschgebote verdeutlichen, die pädagogische Fachkräfte aussprechen (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 18-19; Blaschitz et al. 2021: 618). Trotz der monolingualen Ausrichtung der Institution Kindergarten wenden Kinder ihre mehrsprachigen Ressourcen an, dies zeigt sich beispielsweise im Reflektieren über Sprache oder dem Mischen von Sprachen, so Montanari und Panagiotopoulou (2019: 28). Dieses sprachliche Verhalten wird im Kindergarten jedoch oftmals unterbunden, da es als normabweichend wahrgenommen wird. Zudem wird dadurch unbewusst vermittelt, welchen Sprachen ein gewisser Wert zugesprochen wird und welchen nicht (Blaschitz et al. 2021: 616; Panagiotopoulou 2016: 19). So werden die „fließenden Sprachverwendungspraktiken“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 30) mehrsprachiger Kinder in einsprachig geführten Bildungsinstitutionen als herausfordernd wahrgenommen, wohingegen die mehrsprachigen Praktiken in mehrsprachigen Bildungsinstitutionen normalisiert werden (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 30). Wie mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag konkret umgegangen wird und welche Konzepte und Strategien entwickelt und eingesetzt werden, um Mehrsprachigkeit zu repräsentieren und zu normalisieren, soll in folgendem Unterkapitel dargelegt werden.

2.2.1. Mehrsprachige Konzepte

Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir und Sachse zufolge ist es aufgrund der großen sprachlichen Vielfalt in Kindergärten ein schwieriges Unterfangen, alle Sprachen der Kinder in pädagogisches Handeln einzubeziehen und zu berücksichtigen: „Es wäre kaum möglich, für jede der vorhandenen Sprachen in den Einrichtungen eine Fachkraft zu finden, die mit den Kindern in der jeweiligen Familiensprache spricht“ (Kratzmann et al. 2017: 239). Aus diesem Grund werden in didaktischen Überlegungen zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten vor allem übergreifende Ziele formuliert, die sich auf den respektvollen Umgang mit den vertretenen sozio-kulturellen Hintergründen und den Erstsprachen der Kinder und Familien beziehen (Kratzmann et al.

2017: 239). Ein konkretes sprachdidaktisches Konzept, das Mehrsprachigkeit in den Bildungskontext integriert und auch im Kindergarten angewandt werden kann, ist die sogenannte *Language Awareness* oder *Sprach(en)bewusstheit*. Dieses Konzept hat eine Sensibilisierung für Sprache, den Einbezug der Erstsprachen der Kinder, Sprachförderung und die Entwicklung metalinguistischer Fähigkeiten zum Ziel (Busch 2021: 193; Budde 2012: 41). Die Aufwertung der Sprachen der Kinder kann sich dabei positiv auf den Erwerb der Zweitsprache und die persönliche Entwicklung des Kindes auswirken (Budde 2012: 41). Sprachliche Kompetenzen können hierbei auf der Ebene des Sprachwissens (Grammatik, Lexik), der Ebene des Sprachgebrauchs und der Ebene der Reflexion über Sprache entwickelt werden. Nachdenken über Sprachen, Untersuchen von Schriften und Sprachsystemen und Sprachvergleiche stellen unter anderem Möglichkeiten dar, Reflexionen über Sprache und den Einbezug aller Sprachen zu ermöglichen und so Sprachbewusstheit zu erreichen (Budde 2012: 41-42). Das Reflektieren über Sprache hat Budde (2012: 50) zufolge eine förderliche Wirkung auf die sprachliche Handlungsfähigkeit und auf den Erwerb von Zweit- oder Fremdsprachen. List (2007) sieht besonders im Kindergarten die Möglichkeit, die metasprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder zu fördern und das „Nachdenken über Sprache bei allen Kindern anzuregen“ (List 2007: 49).

Jedoch werden auch unterschiedliche didaktische Konzepte entwickelt, die eine mehrsprachige Bildung explizit anstreben und eine „konzeptionelle Wende zur Mehrsprachigkeit“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 36) einläuten. Diese ziehen beispielsweise die sprachliche Praktik des *translanguaging* als Grundlage heran, um translinguale Pädagogiken zu konzipieren. In diesen Pädagogiken werden die unterschiedlichen Sprachen in den Bildungsinstitutionen anerkannt und als Ressource genutzt, um Sinngebung sowie Lernen zu ermöglichen. Dabei werden vorherrschende Ideologien und Praktiken, die rassistischen und imperialistischen Sichtweisen verschuldet sind, infrage gestellt und kritisiert (Kirsch 2020: 16; vgl. Kapitel 2.1.1.). García, Flores und Woodley sprechen sich hierbei in Bezug auf die Bildungsinstitution Schule für die Einrichtung sogenannter *transglossic spaces* aus. In diesen kann die Anwendung der mehrsprachigen Praktiken seitens der Kinder einerseits zu einem Erwerb tiefergehenden Wissens und Verstehens und andererseits zur Identitätsbildung als angehende Mehrsprachige beitragen (García/Flores/Woodley 2012: 48; Montanari/Panagiotopoulou 2019: 39). Bezogen auf den Elementarbereich plädiert List für eine Didaktik der *Quersprachigkeit* (2004, zitiert nach Montanari/Panagiotopoulou 2019: 36). In dieser soll nicht nur der Erwerb

der Zweitsprache Deutsch unterstützt werden, sondern auch Kompetenzen, die als quersprachig bezeichnet werden:

Damit ist nicht Mehrsprachigkeit im Sinne additiver Verfügung gemeint, sondern Lernen über Sprachen und Kulturen, eine Tendenz, beim Sprechen und Verstehen Übersetzungen mitzudenken und auszuprobieren, und die Fähigkeit, durch Sprachen hindurch sozial zu handeln (List 2007: 51).

Die Umsetzung einer translingualen Pädagogik kann sich Kirsch (2020: 15) zufolge jedoch oftmals als schwierig herausstellen, da die pädagogischen Fachkräfte gute Kenntnisse über das Sprachenlernen besitzen und die monolingualen Ideologien überwinden sollten. Eine translinguale Pädagogik setzt sich dabei aus drei zusammenhängenden Komponenten zusammen:

- Der Haltung oder Einstellung der pädagogischen Professionellen, also dem Engagement der pädagogischen Professionellen, alle Sprachen der Kinder einzubeziehen und als mehrsprachiges Vorbild zu agieren.
- Der Gestaltung bzw. die Art, wie pädagogische Professionelle den Kindern die unterschiedlichen Sprachen vermitteln (Aktivitäten, Curriculum).
- und den Fähigkeiten der pädagogischen Professionellen, ihre Methoden und Herangehensweisen an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen, beispielsweise in Form von *translanguaging* (Kirsch 2020: 16-17).

Studien zu translingualen Pädagogiken zeigen, dass diese Inklusion und Wohlbefinden gewährleisten und für Sprachenlernen und Lernen förderlich sein können (Kirsch 2020: 16-17). Jedoch kann *translanguaging* auch zu ungleicher Partizipation führen, wenn eine der beteiligten Sprachen mehr Aufmerksamkeit erhält als die andere. Auf dies verweist Hammans Untersuchung, die durch den Einsatz von *translanguaging* im Unterrichtskontext einerseits authentisches kommunikatives Handeln beobachtet, andererseits jedoch auch *translanguaging* als „problematic positioning tool“ (Hamman 2018: 28) erlebt. Da in dem untersuchten zweisprachig geführten Unterricht das Englische gegenüber dem Spanischen häufiger verwendet wurde, wurden Sprecher*innen, deren dominante Sprache Spanisch war, als *anders* und weniger leistungsfähig positioniert (Kirsch 2020: 17-18). Um dies zu vermeiden, ist es laut Hamman (2018: 21, 38) und Kirsch (2020: 18) essentiell, die Interaktionen professionell zu analysieren, die Sprachverwendung zu kontrollieren sowie zu beobachten und den Sprachwechsel zu reflektieren.

In Kirsch' Studie, die der Etablierung einer translingualen Pädagogik in einem Kindergarten und einer Kinderkrippe in Luxemburg folgte, können hingegen positive Ergebnisse verzeichnet werden (Kirsch 2020: 16). Die pädagogischen Fachkräfte entwickelten eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und gestalteten „a child-centred and holistic learning environment“ (Kirsch 2020: 19). In dieser Lernumgebung wurden die Sprachen der Kinder in geplante Aktivitäten in Form von Spielen, Geschichten, Liedern, und dem Verwenden von Schlüsselwörtern eingebunden. Zudem verwendeten die Kinder alle ihre Sprachen in den Interaktionen im Kindergartenalltag. Dadurch erhöhte sich die Anzahl der Erwachsenen-Kind-Interaktionen, die Teilnahme an Aktivitäten wurde angeregt und die sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Des Weiteren stärkte der inklusive Umgang mit Mehrsprachigkeit die Beziehung zwischen Kindern und Erzieher*innen und auch der Zugang zu den Eltern wurde erleichtert (Kirsch 2020: 22-25). Neben Kirsch' Studie lassen sich auch Panagiotopoulous Erläuterungen ihrer ethnographischen Forschung als positives Beispiel nennen, wie Kinder in ihren mehrsprachigen Kompetenzen im Kindergarten unterstützt werden können. Dabei wurden sprachliche Praktiken seitens der pädagogischen Professionellen und seitens der Kinder in einem deutschen Kindergarten in Kanada festgehalten (Panagiotopoulou 2016: Vorwort, 24-25). Die pädagogischen Fachkräfte wurden hierbei nicht als deutschsprachige Vorbilder wahrgenommen, sondern als „bewusst mehr- und quersprachig handelnde Professionelle“ (Panagiotopoulou 2016: 26). Diese integrierten das Verwenden der unterschiedlichen Sprachen der Kinder in ihr pädagogisches Handeln und kommunizierten gemeinsam mit den Kindern in den jeweiligen Sprachen (Panagiotopoulou 2016: 26).

Da es sich in Kirsch' Studie um das Land Luxemburg handelt, das drei offizielle Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) hat und die an der Studie beteiligten pädagogischen Professionellen darüber hinaus auch Englisch und zwei davon Portugiesisch sprachen (Kirsch 2020: 19), waren die pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer mehrsprachigen Ressourcen breit aufgestellt. Auch Panagiotopoulous Untersuchung wurde in einem Land durchgeführt, das ebenfalls von einer sprachlichen Heterogenität geprägt ist. Dies könnte einen Vorteil für die Etablierung einer translingualen Pädagogik darstellen. Wie sich dies beispielsweise in Österreich durchführen ließe, das offiziell nur eine Amtssprache hat und nicht wie Luxemburg trotz teilweiser monolingualer Ausrichtung auch mehrsprachige Bildung forciert (Kirsch 2020: 18), hängt davon ab, wel-

che sprachlichen Ressourcen durch das Kindergartenpersonal zur Verfügung stehen und wie bereit die pädagogischen Fachkräfte dazu sind, diese einzusetzen.

Der *translanguaging*-Ansatz kann jedoch auch von pädagogischen Professionellen durchgeführt werden, die keine der Erstsprachen der Kinder beherrschen. Dies zeigt folgendes Beispiel von Panagiotopoulou: eine formal einsprachige Elementarpädagogin nahm die griechischen Äußerungen eines deutsch-griechischen Mädchens als Anlass, um in verschiedenen Situationen mit anderen beteiligten Kindern (unter Einbezug des Mädchens) herauszufinden, was das Mädchen meinen könnte. Die Beobachtung verdeutlicht, dass in mehrsprachigen Situationen nicht nur die Kompetenzen der „(offiziell) Mehrsprachigen“ (Panagiotopoulou 2016: 26), sondern auch „die diskursiv-pragmatischen Ressourcen aller Beteiligten gefragt“ (Panagiotopoulou 2016: 26) sind. Diese ‚(Sprach-)Aufgaben‘, wie sie Panagiotopoulou nennt, wurden von der Pädagogin initiiert und von den Kindern gemeinsam bewältigt. Kirsch (2018: 452) geht ebenfalls darauf ein, wie die Sprachen der Kinder im Kindergarten seitens der pädagogischen Professionellen eingesetzt werden können, auch wenn diese jene Sprachen nicht sprechen. Hier sieht sie das Fragen nach Begriffen in den Erstsprachen der Kinder als Möglichkeit, die Kinder zu ermutigen, auf ihr sprachliches Repertoire zurückzugreifen, wenn ihnen bestimmtes Vokabular in der Sprache der Institution noch fehlt. Dadurch wird auch die Verwendung aller Sprachen im Kindergartenalltag legitimiert. Die Positionierung als Sprachenlernende führt Kirsch (2018: 452) als weitere Strategie an: indem sich pädagogische Professionelle Begriffe in der jeweiligen Sprache aneignen und diese zusätzlich zu den Begriffen der Institutionssprache verwenden, gehen sie mit den Sprachen der Kinder respektvoll um. Eine Pädagogin in Luxemburg ermutigte beispielsweise die Kinder dazu, bei Erzählungen die Sprachen ihrer Wahl zu verwenden. Sie erkannte, dass es Kindern, die noch am Anfang des Spracherwerbs im Luxemburgischen standen, schwer fiel, sich in dieser Sprache auszudrücken. Daher regte sie die Kinder dazu an, ihre Erstsprachen zu verwenden, um eine klare Kommunikationssituation zu unterstützen (Kirsch 2018: 452). Eine besondere Möglichkeit, Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu berücksichtigen auch „ohne über entsprechend vertiefte Sprachkenntnisse in einer nichtdeutschen Herkunftssprache zu verfügen“ (Jahreiß et al. 2017: 450), sehen Jahreiß, Ertanir, Frank, Sachse und Kratzmann auch im Einsatz nichtdeutscher auditiver Medien. Wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten jedoch Großteils aussieht und welche Strategien und Materialien angewandt werden, wird in folgendem Kapitel näher erläutert.

2.2.2. Konkreter Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Verwendung der Sprachen der Kinder und der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergarten hängt, wie bereits angemerkt, in großem Maße von der Haltung der pädagogischen Professionellen ab (Blaschitz et al. 2021: 617). Der pädagogische Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten wurde in empirischen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum besonders in den letzten Jahren vermehrt in den Blick genommen (Blaschitz et al. 2021: 615). Einige Studien machen darauf aufmerksam, dass trotz der Entwicklung mehrsprachiger Konzepte, diese in der Praxis kaum umgesetzt werden und auch die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag ausbleibt (Kratzmann et al. 2017: 240). Hier soll exemplarisch auf die Studienbefunde von Kratzmann et al. und Jahreiß et al. verwiesen werden, die zu Mehrsprachigkeit in deutschen Kindergärten forschten.

Kratzmann et al. untersuchten Einstellungen von pädagogischen Professionellen zu Mehrsprachigkeit und wie sich diese auf den Umgang mit der sprachlich heterogenen Situation im Kindergarten auswirken (Kratzmann et al. 2017: 237, 253). Die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte lassen sich dabei drei Einstellungsdimensionen zuordnen: Eine *multilingual-pädagogische Einstellung* befürwortet den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag, wohingegen eine *assimilatorische Einstellung* die „Überwindung der Erstsprache zugunsten des Deutschen“ (Kratzmann et al. 2017: 253) zum Ziel hat. Eine *kompensatorische Einstellung* stellt den „Ausgleich von Unterschieden zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern“ (Kratzmann et al. 2017: 246) und die Vorbereitung auf die Schule in den Vordergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass keine „der Fachkräfte [...] eine vollständig ablehnende Einstellung zur Mehrsprachigkeit“ (Kratzmann et al. 2017: 246) hatte. Bei älteren pädagogischen Fachkräften sind eher kompensatorische Einstellungen zu finden, die auf ihre „bildungsbiographische Sozialisation“ (Kratzmann et al. 2017: 253) zurückzuführen sind. Zudem stellt sich das Wissen über Mehrsprachigkeit als bedeutender Faktor heraus, der sich auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag positiv auswirkt. Ein überraschendes Ergebnis zeigt sich bei pädagogischen Professionellen, die Kenntnisse in anderen Sprachen aufweisen. Diese

befürworten eher assimilatorische und kompensatorische Einstellungen. Angesichts der immer wieder formulierten Forderung nach mehr Fachkräften mit Migrationshintergrund ist dies ein alarmierender Befund (Kratzmann et al. 2017: 253).

Vor allem in Bezug auf die Sicherung der Inklusion von Mehrsprachigkeit im Elementarbereich kann dies dazu führen, dass dieser nicht nachgekommen wird. Die zitierte

Einstellung lässt sich vermutlich auf den Integrationsgedanken bzw. die migrationswissenschaftliche Perspektive der Immigration zurückführen, welche die Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft in den Vordergrund stellen und von einer monolingualen Sprachideologie geprägt sind (Castro Varela/Mecheril 2010: 43, 47).

Die Befunde von Jahreiß et al. zeigen auf, inwiefern die sprachliche Vielfalt in deutschen Kindergärten anhand von mehrsprachigen Materialien und der Repräsentation von Mehrsprachigkeit in den Räumlichkeiten berücksichtigt wird (Jahreiß et al. 2017: 443). Dabei wurden Bücher in nichtdeutschen Sprachen, mehrsprachige Bücher und nichtdeutsche auditive Medien (CDs, Hörspiele oder Kassetten) sowie „deutschsprachige Kinder- und Märchenbücher, aus den jeweiligen Kultur- und Sprachkreisen der Kinder“ (Jahreiß et al. 2017: 446), dokumentiert. Im Durchschnitt wurde in den beobachteten Kindergartengruppen ein mehrsprachiges Buch vorgefunden. Die mehrsprachigen Bücher waren den Kindern jedoch meist nicht frei zugänglich und selten in den Sprachen verfasst, die die Kinder sprechen. Zudem standen diese Bücher nicht in jeder der Gruppen der Einrichtung zur Verfügung (Jahreiß et al. 2017: 449). Die auditiven Medien in nichtdeutscher Sprache und in zwei- oder mehrsprachiger Form waren ebenfalls erst nach Absprache mit den pädagogischen Fachkräften zugänglich. Nichtdeutsche Bücher waren nur in zwei der 19 Kindergärten vertreten. Zu den deutschsprachigen Kinder- und Märchenbüchern, die im Mittel etwas mehr als einmal in den Kindergartengruppen zu finden waren, hatten die Kinder mehrheitlich freien Zugang (Jahreiß et al. 2017: 449). Die Repräsentation von Mehrsprachigkeit im Eingangsbereich, in der gesamten Einrichtung, den schriftlichen Mitteilungen sowie in Informationstafeln und -materialien wurde ebenfalls kaum umgesetzt. In fünf der 19 Kindertageseinrichtungen wurde die Mehrsprachigkeit der Kinder und ihrer Familienmitglieder anhand von Begrüßungsformeln in den jeweiligen Sprachen im Eingangsbereich wertgeschätzt und erlebbar. „Zwei Drittel der Kitas berücksichtigen jedoch die Sprachenvielfalt der Kinder und ihrer Eltern in keinem der untersuchten Bereiche“ (Jahreiß et al. 2017: 448).

So zeigt sich vor allem anhand der Studien von Kratzmann et al. und Jahreiß et al. in Deutschland und der Vereinbarung 15a B-VG in Österreich (Blaschitz et al. 2021: 616) die Tendenz, dass die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in deutschen und österreichischen Kindergärten wenig Beachtung findet. Des Weiteren bestätigen die Ergebnisse von Kratzmann et al. in Bezug auf das Wissen über Mehrsprachigkeit auch die Notwendigkeit einer Vorgehensweise wie sie Kirsch vornimmt, um eine translinguale Pädagogik zu etablieren: Mithilfe eines konzipierten professionellen Entwicklungswegs

sollen pädagogische Fachkräfte vorbereitet und dabei unterstützt werden, ein tieferes Verständnis für Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen zu entwickeln. Dadurch werden sie dazu befähigt, sprachenunterstützende Strategien einzusetzen und eine mehrsprachige Lernumgebung zu schaffen (Kirsch 2020: 19).

Der bisher beschriebene Umgang mit Mehrsprachigkeit seitens der pädagogischen Professionellen in der Institution Kindergarten reicht von einem umfassenden Einbezug aller Sprachen der Kinder bis zu Formen der minimalen oder nicht vorhandenen Berücksichtigung. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Herangehensweisen der pädagogischen Fachkräfte dahingehend zusammengefasst werden, um den Fokus auf das pädagogische Handeln zu lenken, das auch in der hier durchgeführten Untersuchung einen zentralen Aspekt darstellt. Dazu wird eine Unterteilung herangezogen, die Blaschitz et al. im Zuge einer Untersuchung in österreichischen Kindergärten herausarbeiteten. Folgende drei Strategien wurden dabei unterschieden:

Die erste Strategie äußert sich im Aussprechen eines Deutschgebots, das die Kinder darauf hinweisen soll, im Kindergarten Deutsch zu sprechen (Blaschitz et al. 2021: 618). Sowohl aus linguistischer als auch pädagogischer Sicht sei diese Strategie nicht erstrebenswert, da ein Deutschgebot Kinder, die noch keine ausreichenden Deutschkompetenzen verfügen, verstummen lassen könne und dieses auch implizit vermitteln, welchen Sprachen Wert zugesprochen werde. Zudem werden dadurch sowohl strukturelle als auch gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert und die monolinguale Ausrichtung der Institution Kindergarten aufrechterhalten (Blaschitz et al. 2021: 620-621).

Die zweite Strategie hat das Zulassen und das „gelegentliche Einbeziehen“ (Blaschitz et al. 2021: 621) der Erstsprachen der Kinder zum Ziel. Indem die pädagogischen Fachkräfte sprachliche Basiselemente aus den Sprachen der Kinder in Gespräche und Aktivitäten einbringen, positionieren sie sich selbst als Sprachenlernende und erkennen die Kinder als „kompetente Mehrsprachige bzw. Sprachexpert*innen“ (Blaschitz et al. 2021: 623) an. Aus linguistischer Perspektive werden fehlerhafte Ausdrücke seitens der pädagogischen Professionellen, die bei nicht genügend Sprachkenntnissen der jeweiligen Sprache auftreten können, für die Sprachaneignung der Kinder eher problematisch eingeschätzt. Es wird vermutet, so Blaschitz et al., dass sich die inkorrekte Anwendung der Sprache negativ auf die Sprachaneignung der Kinder auswirken könnte. Aus diesem Grund ist es hier besonders wichtig, dass „bestimmte, für den Kindergartenalltag nützlich-

che und frequente Phrasen in der betreffenden Sprache korrekt“ (Blaschitz et al. 2021: 623) verwendet werden. Bei dieser Strategie steht allerdings weniger die Unterstützung und Förderung der Sprachaneignung im Fokus, sondern ein pädagogisch wertschätzender „Umgang mit Translanguaging“ (Blaschitz et al. 2021: 621). Deshalb kann aus pädagogischer Perspektive die Strategie als sinnvoller Umgang mit den Erstsprachen der Kinder gewertet werden, um eine Aufwertung der Sprachen zu ermöglichen (Blaschitz et al. 2021: 623, 627).

Die dritte Strategie umfasst die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, die ihre „Sprachressourcen didaktisch-pädagogisch gezielt“ (Blaschitz et al. 2021: 624) einsetzen sowie auf Seiten der Kinder. Alle Sprachen der Kinder werden als wichtige Ressourcen wahrgenommen, die im Kindergartenalltag auch verwendet werden sollen. Somit wird die sprachliche Identität der Kinder wertgeschätzt und ihre sprachliche Selbstwahrnehmung und -wirksamkeit gesteigert (Blaschitz et al. 2021: 623-624). Aus linguistischer Perspektive wird diese Strategie als äußerst sprachaneignungsförderlich eingeschätzt, da bei translingualem Handeln „die Sprachaneignung der Kinder [...] in allen vorhandenen Sprachen profitieren“ (Blaschitz et al. 2021: 627) kann. Jedoch stellt sie im Umgang mit Mehrsprachigkeit eher eine Ausnahme dar. Blaschitz et al. (2021: 627-628) verweisen zudem darauf, dass besonders für einsprachige jedoch auch manche mehrsprachige pädagogische Professionelle der Wechsel zwischen den unterschiedlichen Sprachen und der kompetente Umgang mit diesen herausfordernd sein kann. Der Durchführung einer Mehrsprachigkeitsförderung und der „durchgängige[n] Nutzung mehrerer Sprachen“ (Blaschitz et al. 2021: 628) sollten die „dafür notwendigen Sprachkenntnisse“ (Blaschitz et al. 2021: 628) und eine dahingehende Ausbildung vorausgehen, damit dies gelingen kann. Dies wird auch in der bereits erwähnten Studie von Kirsch (2020: 19) betont. Unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen können jedoch alle pädagogischen Fachkräfte eine Grundhaltung einnehmen, die das Anerkennen der Sprachen der Kinder und das Zulassen mehrsprachiger Interaktionen umfasst (Blaschitz et al. 2021: 628).

Die hier erläuterten Studien zeigen, dass das Bewusstsein für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zwar vorhanden ist, diese jedoch nicht durchgehend umgesetzt wird. Da die Integration von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich jedoch „heute als konsensfähiges Bildungsziel“ (Jahreiß 2018: 42) gilt, sehen Montanari und Panagiotopoulou (2019: 19) es als Aufgabe der Bildungseinrichtungen Schule und Kindergarten, darüber zu reflektieren, ob Kindern und Jugendlichen in ihren Einrichtungen sowie seitens der

pädagogischen Fachkräfte Raum für ihre sprachlichen Praktiken gegeben wird. Dabei sollen „alle Kinder als angehende Mehrsprachige“ (Montanari/Panagiotopoulou 2019: 39) wahrgenommen und anerkannt werden. Im Zuge der Darlegung der unterschiedlichen Erkenntnisse und Studien zu Mehrsprachigkeit im Elementarbereich wurden bereits einige Möglichkeiten der Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt im Kindergarten erwähnt. Diese sollen hier nun mithilfe von Jahreiß' Handlungsbereichen zusammenfassend angeführt werden, um anschließend auf die Forschungslücke einzugehen, der mit der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird.

Der Einbezug von Mehrsprachigkeit kann sich Kratzmann et al. (2017: 238-239) zufolge im Elementarbereich auf der Ebene der pädagogischen Professionellen, der Ebene des Kindergartenalltags und der Ebene der Elternarbeit vollziehen. Dabei kann Mehrsprachigkeit durch die wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Sprachen der Kinder und durch die Raumgestaltung sowie die Anwendung von mehrsprachigen Materialien berücksichtigt werden (Kratzmann et al. 2017: 246). Jahreiß fasst hierbei fünf zentrale Handlungsbereiche zusammen, wie Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag eingebracht und die Familiensprachen wertgeschätzt werden können. Zunächst nennt er den (1) Einbezug der mehrsprachigen Eltern und das (2) ritualisierte Aufgreifen der Sprachen der Kinder. Zudem kann durch die (3) Raumgestaltung, die (4) Gestaltung der Peer-Gespräche sowie durch (5) mehrsprachiges Material in Form von Liedern, Reimen, Fingerspielen, Büchern und Hörspielen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten repräsentiert werden (Jahreiß 2018: 42-43). Insbesondere die Raumgestaltung und die Materialauswahl sind in Bezug auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Kindergärten „noch kaum Gegenstand empirischer Forschung“ (Jahreiß et al. 2017: 441).

Abgesehen von einzelnen Befragungsergebnissen zu Teilaspekten der Raumgestaltung und Materialauswahl im Kontext von Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit [...] gibt es hierzu keine empirischen Daten (Jahreiß et al. 2017: 441).

Diesem Medium wird sich gewidmet, da vor allem Potenziale in der Literatur bezogen auf die Sprachförderung und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit geäußert werden, jedoch kaum Erfahrungen und Meinungen von pädagogischen Professionellen zu mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten erforscht sind. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern jene Personen, die mehrsprachige Bilderbücher tatsächlich einsetzen, Potenziale in diesen sehen und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind. Dieser Forschungslücke soll anhand der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung zum Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten nachgegangen

werden. Dabei stehen besonders die Erfahrungen und der Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Zentrum, um herauszuarbeiten, welche Arten des Einsatzes laut pädagogischen Professionellen im Kindergartenalltag als sinnvoll erachtet werden, um Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu repräsentieren und mehrsprachige Kinder zu unterstützen. In der Auseinandersetzung mit diesem Forschungsgegenstand wird insbesondere auf die Potenziale und die Schwierigkeiten, die mit der Verwendung der mehrsprachigen Bilderbücher einhergehen, eingegangen.

2.3. Mehrsprachige Bilderbücher

Aufgrund der aktuellen fachlichen Auseinandersetzungen mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik und des Versuchs, diese in den Bildungskontext zu integrieren, erhält mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur vermehrt Aufmerksamkeit (Vishek 2019: 18; Vishek 2021: 421).

Dabei wird mehrsprachigen literarischen Texten ein großes Lernpotenzial zugeschrieben, u. a. in Hinblick auf die Sprachförderung, die Sichtbarmachung der Sprachenvielfalt und die Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Vishek 2019: 18).

Unter mehrsprachiger Literatur werden hierbei literarische Texte verstanden, die zwei oder mehr Sprachen beinhalten (Eder 2011: 170; Eder 2014: 101). Durch das Vorhandensein der unterschiedlichen Sprachen im Gesamttext wird eine Sprachwirklichkeit erschaffen, die Differenzierung und Vielfalt widerspiegelt und aufgreift (Eder 2014: 115). Dabei gehen mit dem Einsatz der verschiedenen Sprachen nach Eder Funktionen einher, welche die literarischen Erzählungen auf formal-ästhetischer, (sprachen-)politischer und (sprachen-)didaktischer Ebene prägen. Die *formal-ästhetischen Funktionen* von Mehrsprachigkeit beziehen sich auf die Gestaltungsprinzipien und die stilistische Verwendung der Sprachen. Hier können unter anderem Fremdheit oder Authentizität erzeugt, lebensnahe Sprachwirklichkeiten erschaffen, Perspektivenwechsel oder Sprachexperimente und Sprachspiele evoziert werden (Eder 2009: 32; Eder 2014: 114-116; Eder 2015: 146, 158-159). Die *(sprachen-)politischen Funktionen* von Mehrsprachigkeit zeigen sich in Form der Thematisierung von gesellschaftlichen Hierarchie- und Machtverhältnissen. In literarischen Texten können diese durch die Verwendung der unterschiedlichen Sprachen und die Gestaltung (bspw. Reihenfolge, Schriftgröße, Lese-richtung) aufgedeckt und widergespiegelt werden. Besonders die Sprachwahl im Bilderbuch gibt Auskunft darüber, ob die Verwendung von Prestigesprachen in der Literatur implizit fortgesetzt wird oder diese durch den Einsatz marginalisierter Sprachen hinterfragt und differenziert wird. Das Sprachmischen legt zudem Sprachgrenzen offen und ermöglicht deren Überschreitung (Eder 2009: 34-35; Eder 2014: 116-117; Vishek 2019:

27). Die *(sprachen-)didaktischen Funktionen* von Mehrsprachigkeit beziehen sich auf Sprachenlernen- und -lehren, Sprachlernstrategien und den lernwirksamen Effekt bestimmter frequent eingesetzter Wörter. Vor allem in Literatur für Kinder und Jugendliche werden oftmals (sprachen-)didaktische Intentionen verfolgt und Texte auch bewusst als Sprachlerntexte konzipiert (Eder 2014: 117; Eder 2015: 145, 153, 155).

Mehrsprachige literarische Werke können nach Eder in drei verschiedenen Formen auftreten: parallel mehrsprachig, gemischtsprachig und als Bilderbücher ohne Text (Eder 2011: 170; Eder 2014: 101; Kümmerling-Meibauer 2014: 53). Auch mehrsprachige Bilderbücher können in diese Kategorien unterteilt werden, so werden parallel mehrsprachige Bilderbücher, gemischtsprachige Bilderbücher und Bilderbücher ohne Text unterschieden. In parallel mehrsprachigen Bilderbüchern wird das Erzählte in den jeweiligen Sprachen parallel abgebildet, so stehen die Textblöcke in den unterschiedlichen Sprachen auf einer Bilderbuchseite neben- oder untereinander (Eder 2011: 170). Zu dieser Form können im deutschsprachigen Raum sowohl zweisprachige Bilderbücher (Deutsch und eine weitere Sprache) als auch beispielsweise drei-, vier-, fünfsprachige (und mehr) Bilderbücher gezählt werden (Vishek 2019: 19). Die parallel mehrsprachige Form kann dahingehend kritisiert werden, dass sie durch die grafische Trennung der Sprachen zu einer binären und sprachentrennenden Sicht auf Mehrsprachigkeit beitragen kann, so Hodaie (2018: 137, zitiert nach Vishek 2019: 27). Ihr zufolge werden dadurch „eindeutige Antworten auf Fragen der sprachlichen Zugehörigkeit suggeriert“ (Hodaie 2018: 137, zitiert nach Vishek 2019: 27). Dem Umstand, dass Artefakte durch ihre Darstellung Kategorien erzeugen können, die sich beispielsweise auf Zugehörigkeit beziehen und zu hinterfragen sind, stimmt Kuhn (2013: 251) zu. Jedoch argumentiert sie auch, dass „Artefakte die praktische Erzeugung von ‚Ethnizität‘ zwar vorstrukturieren, diese aber keineswegs determinieren“ (Kuhn 2013: 251). Das bedeutet, dass beispielsweise ein parallel mehrsprachiges Bilderbuch diese Auffassung zwar evozieren kann, jedoch der Umgang der pädagogischen Professionellen damit davon abweichen kann, indem sie die Darstellung in der jeweiligen Situation in Frage stellen, mit den Kindern besprechen und differenzieren.

Neben Eders Definition der parallelen Mehrsprachigkeit in ein- und demselben literarischen Werk geht Vishek in ihrer Erläuterung von mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur auch auf den Einsatz von einsprachigen Bilderbüchern in mehreren Sprachen ein:

Im Kontext von Mehrsprachigkeit sind auch einsprachige Ausgaben von Büchern interessant, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übersetzt oder aus dem Deutschen in andere Sprachen übersetzt wurden (Vishek 2019: 19).

Alt führt ebenfalls im Zusammenhang mit mehrsprachigen Bilderbüchern an, dass besonders Bilderbuchklassiker als einsprachige Ausgaben in mehrere Sprachen übersetzt werden (Alt 2014: 33). Auch Rösch (2014: 151) erwähnt in ihrer Darlegung von ‚additiv mehrsprachiger Kinderliteratur‘ bzw. parallel mehrsprachiger Kinderliteratur, die „parallele Darbietung unterschiedlicher Sprachfassungen in *einem* oder auch in *unterschiedlichen Büchern*“ (Rösch 2014: 153; Hervorhebung M.G.). So können in einer breiter gefassteren Definition von mehrsprachigen Bilderbüchern auch einsprachige Bilderbücher, die neben ihrer einsprachig verfassten Ausgabe zusätzlich in andere Sprachen übersetzt wurden, zu mehrsprachigen Bilderbüchern gezählt werden. Das übersetzte Bilderbuch ist so zwar formal einsprachig, dessen ‚parallele‘ über mehrere Werke hinausgehende Mehrsprachigkeit wird jedoch durch die „Zusammenschau mehrerer Sprachversionen“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg 2022) erlebbar.

Bilderbücher, die den sprachenübergreifenden Gedanken widerspiegeln und dadurch dem *translanguaging* ähneln können, sind gemischtsprachige Bilderbücher. In diesen werden Wörter, Sätze oder Passagen, also Textelemente, neben dem Deutschen entweder in einer weiteren oder mehreren Sprachen verfasst. Dadurch weisen sie eine „inertextliche Mehrsprachigkeit“ (Vishek 2019: 19) auf. Die Textelemente bleiben unübersetzt oder werden in einem Nebensatz oder Glossar erklärt. Bei dieser Form werden oftmals nur einzelne Wörter oder Sätze in den deutschsprachigen Haupttext integriert, um Lesenden, „die andere, in mischsprachigen Texten verwendete Sprachen (noch) nicht verstehen, die Möglichkeit zu geben, dem Text Sinn zu entnehmen“ (Eder 2011: 175). Hier könnte jedoch auch argumentiert werden, dass die Dominanz des Deutschen hinterfragt und thematisiert werden sollte, wenn der Text vorrangig Deutsch ist. Die textlosen Bilderbücher gelten laut Eder ebenfalls als mehrsprachig, da sie die Rezipient*innen dazu einladen, „die Geschichten selbst zu formulieren – in der jeweiligen Erstsprache, in der Zweitsprache oder in einer Fremdsprache“ (Eder 2014: 112).

Bezogen auf den Elementarbereich richten sich mehrsprachige Bilderbücher Hüsler zufolge an alle Kinder, da durch das Miteinander der Sprachen im Bilderbuch das Interesse an anderen und den eigenen Sprachen geweckt werden kann. Insbesondere für Kinder,

die in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen, ist es wichtig, dass sie in der Kita zweisprachige Bilderbücher oder Bilderbücher mit einzelnen Wörtern in ihrer Muttersprache finden (Hüsler 2009: 34).

Indem mehrsprachige Bilderbücher in der Kindergartengruppe vorhanden sind und verwendet werden, wird ein Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Kinder hergestellt und die Sprachen der Kinder wertgeschätzt. Dies betont Hüsler insbesondere im Zusammenhang mit der Sprachförderung, da laut ihr der Einbezug der Erstsprachen eine Öffnung gegenüber der Zweitsprache Deutsch ermöglichen kann. Allerdings sieht sie im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher auch das Potenzial einsprachig deutschsprechende Kinder zu erreichen (Hüsler 2009: 34). Welche Bereicherung mehrsprachige Bilderbücher allgemein und vor allem für den Elementarbereich darstellen und welche Schwierigkeiten im Umgang mit diesen entstehen können, soll in folgendem Kapitel erläutert werden.

2.3.1. Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher

Bilderbücher als Medium sind durch die Wechselbeziehung zwischen Bildebene und Textebene geprägt (Thiele 2000: 74). Mehrsprachige Bilderbücher werden Kümmerling-Meibauer (2014: 67) zufolge um eine dritte Ebene erweitert: Die Rezipient*innen wechseln nun nicht mehr nur zwischen Bild und Text, sondern auch zwischen den Sprachen. Diesen Vorgang vergleicht sie mit dem *Code-Switching*:

Code-Switching findet hier [...] auf mehreren Ebenen statt: zwischen mindestens zwei Sprachen, zwischen verschiedenen visuellen Codes und zwischen den medialen Formen Text und Bild (Kümmerling-Meibauer 2014: 67).

Aufgrund dessen argumentiert Kümmerling-Meibauer (2014: 67), dass mehrsprachige Bilderbücher die Kompetenz des *Code-Switching* unterstützen können. Raabe zufolge können die im mehrsprachigen Bilderbuch in Beziehung stehenden Sprachen das Interesse an Sprache und Sprachen wecken und dazu herangezogen werden, Sprachkenntnisse spielerisch zu überprüfen oder zu erweitern (Raabe 2018: 194-195). Zudem regen sie dazu an, über Sprachen zu reflektieren und bieten Identifikationsmöglichkeiten für mehrsprachige Aufwachsende (Vishek 2019: 19). Besonders das Vorlesen von Bilderbüchern kann laut Hoffmann in Bezug auf den Spracherwerb auch in mehrsprachigen Kontexten förderlich wirken, da mit den sprachintensiven Vorlesesituationen sprachliche Lernpotentiale einhergehen. In der Betrachtung von mehrsprachigen Bilderbüchern machen Kinder jedoch nicht nur sprachliche Erfahrungen, sondern auch literarische und ästhetische (Hoffmann 2017: 50-51). So sind beispielsweise sprachvergleichende Aktivitäten „im Rahmen der literarischen Rezeption“ (Vishek 2019: 23-24) nicht nur mit sprachlichem Lernen, sondern auch mit literarischem Lernen verbunden (Vishek 2019:

24). Neben dem Potenzial, das mehrsprachigen Bilderbüchern in Bezug auf die Sprachförderung, die metasprachliche Aufmerksamkeit, die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und die Repräsentation der Sprachenvielfalt zugesprochen wird, können mehrsprachige Bilderbücher auch im Zusammenhang mit der Förderung der konzeptuellen Schriftlichkeit und der narrativen Kompetenz eingesetzt werden (Kümmerling-Meibauer 2014: 47, 66; Panagiotopoulou 2016: 31). Das Vorhandensein unterschiedlicher Schriftsysteme in mehrsprachigen Bilderbüchern ermöglicht beispielsweise einen erweiterten Blick auf Sprache und Schriftspracherwerb sowie eine differenzierte Auseinandersetzung damit (Hoffmann 2017: 52; Hüsler 2009: 34).

Bereits vor Schuleintritt kommen Kinder mit Schriftlichkeit, Schriftsprache, Lesen und Schreiben in Berührung, indem sie Erwachsene beobachten, nachahmen, oder indem ihnen vorgelesen wird (Vishek 2019: 20). In der Frühpädagogik sind Ansätze zur Förderung der *Literacy* nicht nur auf den späteren Schriftspracherwerb ausgelegt, sondern „sollen schriftkulturelle Erfahrungen und Praktiken in Familien und Kindertageseinrichtungen ermöglichen“ (Panagiotopoulou 2016: 31). Der Terminus *Early Literacy* oder *Frühe Literacy* meint dabei „frühe Entwicklungsformen des Lesens und Schreibens“ (Nickel 2020: 737). Die *Literacy*-Förderung stellt so einen zentralen Bestandteil frühkindlicher Sprachbildung dar (Panagiotopoulou 2016: 31). Ein weiterer Begriff, der den Umgang mit Sprache und Schrift ins Zentrum stellt, ist im deutschsprachigen Raum die *Literalität* (List 2007: 24). Die Begrifflichkeiten Literalität und *Literacy* werden Zettl (2019) zufolge im wissenschaftlichen Kontext unterschiedlich definiert. Literalität wird oftmals enger an den Begriff Schriftkultur gebunden und synonym mit diesem verwendet, *Literacy* bezieht „auch den Bereich der Literarität [...], also die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen, mit ein“ (Zettl 2019: 55). In der Auseinandersetzung mit Vorformen der Lese- und Schreibfertigkeiten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten sollen beide Termini berücksichtigt werden.

Early Literacy setzt sich aus zwei Teilbereichen zusammen: den „kognitiven bzw. metasprachlichen Teilfertigkeiten“ (Nickel 2020: 738) und der sozialen Teilhabe an Praktiken der Schriftkultur. Die phonologische Bewusstheit ist beispielsweise Teil der metasprachlichen Teilfertigkeiten und bezeichnet das Handeln mit Sprache auf lautlicher Ebene (bspw. Reimen, Silbenklatschen, Laute segmentieren, Nickel 2020: 738). Besonders im Kindergarten kann die Auseinandersetzung mit Vorformen des Lesens und Schreibens durch unterschiedliche literale Aktivitäten angeregt werden: Erleben einer Lese- und Vorlesekultur, Erzählungen, Hörspiele oder das Nachahmen von Schreibsitu-

ationen (List 2007: 25; Nickel 2020: 738). Erfahrungen mit *Literacy* finden dabei zu Beginn auf mündlicher Ebene statt (mündliche Literalität, siehe List 2007: 24), indem Sprache dekontextualisiert und situationsentbunden verwendet wird. Dies wird beispielsweise durch Phantasie- und Rollenspiele in thematischen Spielumgebungen (*Literacy-Center*) möglich. In diesen können zum Beispiel Restaurantbesuche, Einkäufe etc. nachgespielt werden, wobei schriftbezogene Aktivitäten eine zentrale Rolle spielen. Auch durch Sprachspiele und entwickelte Trainingskonzepte zur Thematisierung der phonologischen Bewusstheit und Buchstabenkenntnis kann die frühe *Literacy* gefördert werden (Nickel 2020: 738-739). Eine weitere Möglichkeit, den Grundstein für *Early Literacy* im Kindergartenalltag zu legen, besteht im Vorlesen und Dialogischen Lesen. In Vorlesesituationen wird sowohl alltägliche als auch dekontextualisierte Sprache verwendet, zudem werden Kinder zu Identifikation, Phantasie, Empathie und Perspektivenübernahme angeregt (Nickel 2020: 740). Sprache dekontextualisiert und situationsentbunden zu erfahren wird auch „durch die Begegnung mit anderen Sprachen“ (Nickel 2020: 738) ermöglicht. Der frühe Kontakt mit mehreren Sprachen stellt, wie in Kapitel 2.1.2. und Kapitel 2.2.1. erwähnt, einen Faktor dar, der zur Ausbildung metasprachlicher Kompetenzen beiträgt. Die Literalität ist ebenfalls ein solcher Faktor (List 2007: 25). Ein Zusammenschluss aus dem Faktor *Literalität* bzw. *Early Literacy* und dem Faktor *früher Kontakt zu unterschiedlichen Sprachen* lässt sich im Medium *mehrsprachiges Bilderbuch* finden. So wird hier vermutet, dass im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher das Potenzial liegen kann, einerseits metasprachliche Fähigkeiten zu fördern und andererseits ein Ausgangspunkt für mehrsprachige *Literacy* im Kindergarten zu werden. Auf Letzteres wird nun näher eingegangen.

Mehrsprachige Literacy

Die Förderung der Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in allen Sprachen der Kinder findet im Kindergarten kaum statt, da wenige Konzeptionen mehrsprachiger Literalität etabliert sind (Panagiotopoulou 2016: 31). Der Wechsel zwischen den Sprachen findet im Kindergarten zudem vorrangig auf mündlicher Ebene statt, jedoch wird auch dafür plädiert, *translanguaging* auf schriftlicher Ebene zu ermöglichen. So gilt *translanguaging* auch als ein wichtiger Bestandteil für die Entwicklung der *Literacy* und der Schreibentwicklung (Panagiotopoulou 2016: 33). Panagiotopoulou sieht besonders in mehrsprachigen Kindergartengruppen das Potenzial für das Grundlegen von mehrsprachigen mündlichen sowie schriftlichen Kompetenzen und argumentiert, dass sich *Early Literacy* in Form einer „pluri- und translinguale[n] Praxis“ (Panagiotopoulou

2016: 32) auf alle Kinder positiv auswirken kann. Aus sprachpädagogischer Sicht können translinguale *Literacy*-Praktiken dabei unterstützen,

Kindern die universelle Bedeutung der Schriftkultur, den Zusammenhang zwischen (Welt-) Literatur und Bildung, aber auch die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Sprachenvielfalt und plurilingualer Schriftlichkeit zugänglich zu machen (Panagiotopoulou 2016: 33).

Panagiotopoulou erläutert des Weiteren, dass die „mehrsprachige dialogische Bilderbuchbetrachtung durch eine mehrsprachige Erzieherin [sic!]“² (Panagiotopoulou 2016: 32) eine Möglichkeit darstellen kann, translinguales Vorlesen und Erzählen in den Kindergarten einzubeziehen. Indem Bilderbücher die verschiedenen Sprachen schriftlich festhalten sowie Schriftsysteme abbilden und pädagogische Professionelle das Geschriebene mündlich vortragen, können mündliche sowie schriftliche Aspekte der Sprachen implizit und explizit behandelt werden. Besonders gemischtsprachige Bilderbücher, in denen Sprachen abwechselnd auftreten, könnten so zu translingualem Handeln anregen oder dieses repräsentieren.

Lengyel (2018: 471) erachtet zweisprachige Bilderbücher, zweisprachige Bilderbuchkinos, mehrsprachiges Erzählen, Begrüßungs- und Abschiedsrituale, Musik sowie die Portfolioarbeit in der *Literacy*-Erziehung ebenfalls als bedeutend. Er berichtet dabei von einer kanadischen Untersuchung, in der der Einfluss zweisprachiger Bücher auf „die Ausbildung präliteraler Kompetenzen“ (Lengyel 2018: 471) bei Fünfjährigen untersucht wurde, wobei sowohl Eltern als auch die pädagogischen Fachkräfte die Bücher in beiden Sprachen vorlasen.

Hier zeigte sich, dass die Kinder, denen zweisprachige Bücher vorgelesen wurden, tendenziell bessere Testergebnisse im präliteralen Bereich im Englischen erzielten als Kinder aus einer Kontrollgruppe. Negative Effekte auf die Sprachentwicklung der monolingualen Kinder konnten nicht festgestellt werden (Lengyel 2018: 471).

Auch Vishek führt an, dass mehrsprachige *Literacy*-Aktivitäten und die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher den Schriftspracherwerb unterstützen und sprachfördernd wirken können, indem sie dazu anregen, „sich forschend mit den verschiedenen Sprachen zu beschäftigen“ (Vishek 2019: 20-21). So können Sprachvergleiche, das Betrachten der Schriftsysteme und das Erkennen von Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Sprachen, sprachreflexive Fähigkeiten und die Sprach(en)bewusstheit (*Language Awareness*) fördern (Vishek 2019: 20-23; Budde 2012: 41-42). Mehrsprachige *Literacy*-Aktivitäten, wie beispielsweise Sprachvergleiche, haben das Potenzial, sowohl mehrsprachige Kinder als auch einsprachige Kinder sprachlich zu fördern (Vishek 2019: 22).

² Erzieherin ist der in Deutschland gebräuchliche Begriff für Elementarpädagogin.

Im Gegensatz zu didaktisch geplanten mehrsprachigen *Literacy*-Aktivitäten fokussiert die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern „spontane, vom Kind aus initiierte Sprachanalyse[n]“ (Vishek 2019: 21). Bei dieser rezeptionsorientierten Sprachfördermöglichkeit ist die Haltung der pädagogischen Professionellen bedeutend, so Vishek. Ihr zufolge ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte „die spontane sprachliche Aufmerksamkeit der jungen Leserinnen und Leser aufzugreifen, jedoch nicht, diese im Vorfeld gezielt anzuleiten“ (Vishek 2019: 24). Dadurch soll vermieden werden, dass das literarische Erleben des Kindes instrumentalisiert wird, um sprachliches Lernen zu ermöglichen. Gemeint ist, dass Literatur bei ihrer Rezeption nicht auf eine „Denkaufgabe“ (Vishek 2019: 24) reduziert werden darf, da sonst die Entwicklung der Lesemotivation darunter leiden könnte. Laut Vishek sind daher mehrsprachige *Literacy*-Aktivitäten für gezielte Sprachförderung in Form von sprachvergleichenden Aktivitäten sinnvoller als Aktivitäten, die „an einen literarischen Text gebunden sind“ (Vishek 2019: 24).

2.3.2. Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich

Weitere Möglichkeiten mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten zu verwenden und damit auch Deutsch als Zweitsprache zu fördern, bietet Hüsler (2009), die dabei vor allem auf die Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Eltern eingeht. Auch Hoffmann nennt die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern im Zusammenhang mit dem Einladen von Eltern oder „Personen, die eine der Sprachen sprechen“ (Hoffmann 2017: 52). Hüsler zufolge können pädagogische Professionelle mehrsprachige Eltern dazu „anregen, mit Gesprächen, Bilderbüchern, Kinderversen und Spielereien die Muttersprache [der Kinder] zu fördern“ (Hüsler 2009: 34-35). Sie betont dabei die Wichtigkeit davon, das Interesse der Eltern für den Kindergarten und die Schule zu steigern. Dies soll durch den Einsatz zweisprachiger Bilderbücher geschehen, indem Eltern dazu eingeladen werden, „eine Geschichte, die in der Kita auf Deutsch erzählt wird, in der Muttersprache vorzulesen“ (Hüsler 2009: 35). Die Vorstellung des Einbezugs der unterschiedlichen Sprachen ist hierbei vorrangig an die Eltern gebunden ist: die Geschichten in den Sprachen der Kinder werden nicht von pädagogischen Fachkräften vorgelesen, sondern seitens der Eltern im Kindergarten oder in familialen Vorlesesituationen. Sie berichtet jedoch auch von einer Situation, in der eine arabischsprachige Pädagogin arabischsprachigen Kindern ein deutsch-arabisches Buch vorliest (Hüsler 2009: 36).

Ein weiterer Vorschlag, der die Förderung der Erstsprachen seitens der Eltern fokussiert, ist das Vorlesen der Bilderbücher im Kindergarten auf Deutsch und das Vorlesen der gleichen Bilderbücher in den weiteren Sprachen der Kinder zuhause. Laut Hüsler

hat dies zur Folge, dass Kinder beim Vorlesen der deutschen Version im Kindergarten aufmerksamer zuhören. Dies führt sie auf die doppelte Auseinandersetzung des Kindes mit den Inhalten in beiden Sprachen zurück, die tiefergehendes Verstehen ermöglicht (Hüsler 2009: 35). Dies argumentieren auch Kuyumcu und Kuyumcu in ihrer Untersuchung zur Entwicklung von Literalität bei mehrsprachigen Kindern und mehrsprachigen Eltern, in der unter anderem auf den Einsatz zweisprachiger Bilderbücher eingegangen wird. Die Eltern hatten dabei Zugang zu den zweisprachigen Bilderbüchern im Kindergarten, die beim Bringen oder Abholen mit den Kindern im Kindergarten betrachtet und vorgelesen oder ausgeliehen werden konnten (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.). Zu Beginn wurde vor allem in der Erstsprache der Kinder vorgelesen, da sie diese besser beherrschten. Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte in ihrer Erstsprache können laut den Ergebnissen der Untersuchung die Kinder beim Vorlesen der deutschen Version der Geschichte ihr bereits „erworbenes Wissen um den Inhalt einbringen“ (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.). Dies führt dazu, dass die Kinder „die Geschichte auf Deutsch leichter verstehen“ (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.) und sprachlich wacher und bewusster werden. Diese zweite Form des Einsatzes ermöglicht es, neben der ersten Form, pädagogischen Professionellen, welche die Erstsprachen der Kinder nicht sprechen, die Sprachen mithilfe der Eltern einzubeziehen. Die Auseinandersetzung mit den weiteren Sprachen der Kinder geschieht bei der zweiten Form zwar nicht direkt im Kindergarten, wie bei der ersten erwähnten Möglichkeit, sondern eher im familialen Setting. Sie kann jedoch trotzdem zu einer Verbesserung des sprachlichen Verständnisses und zur indirekten Berücksichtigung im Kindergartenalltag beitragen. Die geschilderten Situationen von Kuyumcu und Kuyumcu, in denen Eltern auch Raum für gemeinsames, zurückgezogenes Vorlesen im Kindergarten erhielten und Hüslers Einladen von Eltern zum Vorlesen ermöglichen einen direkteren Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergarten, da dies in der Institution räumlich stattfindet.

Eine weitere Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher, die pädagogische Professionelle initiieren können, ist das Erstellen von „Eltern-Kind-Aufgaben“ (Hüsler 2009: 35), welche die Eltern und Kinder beim Vorlesen zuhause lösen können. Hüsler nennt hier beispielsweise das Suchen bestimmter Gegenstände im Bilderbuch oder das Ausdenken von Handlungen der Figuren oder weiteren Geschichtsverläufen. Insbesondere der für den Kindergarten spezifische Wortschatz (bspw. Bauklötze, Bilderbücher, Holzseisenbahn; Hüsler 2009: 35) kann mehrsprachigen Eltern und Kindern mithilfe speziell ausgewählter mehrsprachiger Bilderbücher vermittelt werden. Mehrsprachige Bilderbücher

können auch Aktivitäten der ersten Schreibversuche anregen, wenn Kinder in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Sprachen und Schriften versuchen, bestimmte Wörter in den jeweiligen Sprachen und Schriften zu schreiben oder zu malen (Hüsler 2009: 36).

Eine Möglichkeit, die das selbstständige Rezipieren eines mehrsprachigen Bilderbuchs seitens der Kinder darstellt, ist die Kombination von Hörspiel und Bilderbuch. So kann mithilfe einer CD die Geschichte in allen Sprachen angehört und gleichzeitig das Buch betrachtet werden (Hüsler 2009: 36). Kuyumcu und Kuyumcu berichten ebenfalls von der Adaption vorgelesener Geschichten zu Hörbüchern, um „den Sprachkontakt zu intensivieren und insbesondere die Entwicklung des Hörverstehens zu fördern“ (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.). Dazu wurden auch Eltern eingeladen, die Geschichten einzulesen. Somit lernten die Kinder neben den verschiedenen Sprachen auch unterschiedliche Stimmen und Sprechrhythmen kennen. Die CDs konnten zudem ausgeliehen und zuhause angehört werden. Der Einbezug der Eltern motivierte sowohl die Kinder, da sie stolz darauf waren, ihre Eltern in Hörbüchern zu hören, als auch die Eltern, deren Sprachkenntnisse dadurch anerkannt wurden (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.). Neben dem Vorlesen zweisprachiger Bilderbücher und dem Aufnehmen von Hörbüchern wurden während Kuyumcus und Kuyumcus Untersuchung auch Elternabende zu bestimmten Themen gehalten sowie eine Elternbibliothek organisiert.

Die Eltern berichten, dass ihr eigenes Interesse an Büchern gewachsen ist und dass auch ihre Kinder dadurch positiv beeinflusst werden. Sogar die Kinder, die bisher kaum Interesse an Büchern hatten, interessieren sich nun für das Lesen (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.).

Eine weitere ethnographische Studie, die den Umgang mit der gegebenen Sprachenvielfalt und Literalität im Kindergarten untersuchte, dokumentierte unter anderem eine Vorlesesituation mit einem mehrsprachigen Bilderbuch (Zettl 2019: 168). Die Erwähnung und genauere Erläuterung dieser Studie soll verdeutlichen, dass mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher auch Herausforderungen einhergehen können. Konkret soll hierbei auf den Umgang mit Differenz eingegangen werden. Diese und folgende Beobachtungen in Zettls Studie geben Aufschluss über den Umgang mit den Differenzkategorien ‚Sprache‘ und ‚Ethnizität‘. Zettl hält in ihrer Beobachtung fest, „wie das Artefakt ‚Bilderbuch‘ Praktiken in Bezug auf das Thematisieren von Sprachen prägt, aber nicht determiniert“ (Zettl 2019: 170). Dabei verweist sie auf ein bereits erwähntes Zitat von Kuhn (2013: 251), das nach der Darlegung von Zettls Erkenntnissen hier erneut thematisiert werden soll. Bei dem dokumentierten mehrsprachigen Bilderbuch handelte es sich um ein türkisch-deutsches gemischtsprachiges Bilderbuch, das „sich vor allem

an deutschsprachige Lesende ohne Türkischkenntnisse“ (Zettl 2019: 169) richtet. Dieses wurde von einer externen pädagogischen Fachkraft in einer Kleingruppe vorgelesen (Zettl 2019: 168, 170). Zunächst soll näher auf die beobachteten Vorlesesituationen eingegangen werden, um das pädagogische Verhalten während des Vorlesens eines mehrsprachigen Bilderbuchs zu beleuchten.

Die Vorlesesituation begann mit folgender Aussage und anschließender Frage seitens der Pädagogin: „Das ist ein türkischer Junge, das ist ein deutscher Junge. Wer ist hier ein türkischer Junge?“ (Zettl 2019: 170). Obwohl das Bilderbuch in Titel und Cover selbst auf eine Differenzkonstruktion verweist, wird im Bilderbuch nicht von ‚türkischen‘ oder ‚deutschen‘ Kindern gesprochen, sondern von den Sprachen ‚Türkisch‘ und ‚Deutsch‘ (Zettl 2019: 170-171). Zettl zufolge wird durch die Frage einerseits eine positive Verbindung zwischen dem Bilderbuch und der Lebenswelt der Kinder hergestellt, andererseits kann die Frage auch „als Aufforderung zu einer Selbstpositionierung in der Dichotomie deutsch/fremd“ (Zettl 2019: 172) verstanden werden. Im weiteren Verlauf las die Pädagogin die türkischen Wörter vor und fragte die beteiligten Kinder, ob sie diese Wörter richtig ausspreche. Anschließend fragte sie eines der Kinder, welche Sprache zuhause gesprochen werde (Zettl 2019: 172). Das Nachfragen bezüglich der Aussprache der türkischen Begriffe und das Korrigiert werden durch die Kinder „verkehrt die für die Elementarpädagogik typischen Rollen“ (Zettl 2019: 173). So begeben sich die pädagogischen Professionellen in die Rolle der Lernenden und das Türkischsprechen wird als etwas Besonderes hervorgehoben. Die Frage nach den Familiensprachen seitens der Pädagogin stellt außerdem eine typische Frage dar, die pädagogische Professionelle an Kinder stellen. Es sticht zudem der Umstand hervor, dass in dieser Situation die Geschichte des Bilderbuchs nicht im Mittelpunkt stand, sondern das Gespräch über die Familiensprache (Zettl 2019: 173). Ein im Bilderbuch initiiertes Sprachvergleich in Form einer Aufgabe führte zu folgender Aussage seitens der pädagogischen Fachkraft: „Da ist aber eure Sprache ganz schön schwer, wenn es da immer die gleichen Wörter gibt, jungejunge“ (Zettl 2019: 174). Der Satz steht, auch wenn er als Kompliment gemeint sein könnte,

konträr zum Satz auf dem Buchcover, der im Sinne einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit postuliert, „dass Türkisch gar nicht so schwer ist“. Dies veranschaulicht die Eigenmächtigkeit von Praktiken gegenüber Artefakten, in denen sie verwendet werden (Zettl 2019: 174).

Zudem wird eine Dichotomie „deutsche Erzieherin / türkische Kinder“ (Zettl 2019: 174) erzeugt. So wird deutlich, dass mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher auch Situ-

ationen entstehen können, die *Otherring*³ hervorrufen können: Einerseits durch Aussagen, die eine Dichotomie „deutsch/fremd“ (Zettl 2019: 176) implizieren, andererseits aber auch dadurch, dass der Sprachgebrauch der Kinder durch das wertschätzende Verhalten seitens der pädagogischen Professionellen auf eine Weise ‚besondert‘ wird. Davon sprechen auch Kuhn (2013: 214) und Mecheril (2010: 181-191), wenn sie den Anerkennungsgedanken thematisieren:

Sobald der und die Migrationsandere erkannt und geachtet wird, findet eine Festschreibung des Anderen als Anderer statt (Mecheril 2010: 187).

Kuhn spricht hierbei von einem Differenzdilemma, das sich im pädagogischen Alltag dadurch äußert, dass eine Berücksichtigung und Thematisierung von Differenz einerseits zu ‚Besonderungen‘ führt, da „letztlich alles, was positiv konnotiert und anerkennend als different konstruiert wird, immer als das Abweichende von der Normalität erzeugt“ (Kuhn 2013: 214) wird. Andererseits kommt eine „De-Thematisierung einer Nichtberücksichtigung, Ausblendung und Ausgrenzung gleich [...]“ (Kuhn 2013: 224). Mecheril sieht eine Möglichkeit Anerkennung zu praktizieren, indem Zugehörigkeitsordnungen verschoben, überschritten und reflektiert und so dekonstruiert werden (Mecheril 2010: 189-191). Auch er betont, dass „Anerkennung von Zugehörigkeiten und Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen [...] in einem unversöhnlichen Verhältnis zueinander [stehen]“ (Mecheril 2010: 190). Jedoch plädiert er für pädagogische Reflexivität, die das pädagogische Handeln bezüglich des ihr inhärenten erziehungswissenschaftlichen, kulturellen und alltagsweltlichen Wissen reflektiert, um „die spezifischen Formen von Ausschluss und Erzeugung an den konkreten Orten, an denen pädagogisch gehandelt wird, zu beschreiben, zu bedenken“ (Mecheril 2010: 190). Voraussetzung dafür ist jedoch ein institutioneller Rahmen, beispielsweise in Form einer Ausbildung, der pädagogischen Professionellen die Entwicklung eines „reflexiven Habitus“ (Mecheril 2010: 191) ermöglicht.

In Bezug auf den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher hängt es so einerseits vom Wissen der pädagogischen Professionellen über die Sprachen der Kinder ab, inwiefern die Sprachen aufgegriffen und die sprachlichen Identitäten der Kinder thematisiert und bewusst gemacht werden können. Dies zeigt vor allem die beobachtete Situation, in der eine gruppenexterne Pädagogin glaubte, dass die anwesenden Kinder Türkisch sprechen, obwohl keines der beiden Kinder Türkisch als Erstsprache sprach (Zettl 2019:

³ Otherring bezeichnet eine Praxis des Fremdmachens bzw. die Konstruktion des ‚Anderen‘, die eine sogenannte sichere ‚Wir‘-Gruppe und eine fremde ‚Nicht-Wir‘-Gruppe herstellt (Castro Varela/Mecheril 2010: 42).

171-172, 174). Andererseits liegt es an der Haltung und dem Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, welche Bilderbücher verwendet werden, wie Vorlesesituationen gestaltet werden und ob „mehrsprachige Bilderbücher beim Vorlesen ihre Potenziale voll entfalten können“ (Vishek 2019: 29). Bezogen auf die verbale Anerkennung der Differenz und der diesbezüglichen Formulierungen ist hier erneut auf Mecheril und Kuhn zu verweisen. Hier ist zu reflektieren, wie die pädagogischen Professionellen mit Differenz im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher umgehen und inwiefern „diese Hervorbringungsweisen als dilemmatisch zu beschreiben sind und *wie* die ErzieherInnen diese jeweils situativ ausbalancieren“ (Kuhn 2013: 223). Zudem stellt sich die Frage, ob dabei „die Handlungsmöglichkeiten des Kindes erweitert oder aber ein[ge]schränkt“ (Kuhn 2013: 223) werden, um zu bewerten, welche Auswirkungen die Art und Weise haben kann, wie Differenz thematisiert wird. Festzuhalten ist hierbei jedoch auch, dass wie bereits von Zettl (2019: 170) und Kuhn (Kuhn 2013: 251) erwähnt, Artefakte wie Bilderbücher oder mehrsprachige Bilderbücher das Thematisieren von Sprachen prägen und vorstrukturieren können, dass diese Artefakte aber die Auseinandersetzung seitens der pädagogischen Professionellen nicht determinieren müssen. Bedeutend, dass der Umgang mit Sprachen und Mehrsprachigkeit in Form der mehrsprachigen Bilderbücher von den pädagogischen Professionellen auf positive und reflektierte Art umgesetzt werden kann, indem beispielsweise Zugehörigkeitszuschreibungen verschoben werden, gemeinsam hinterfragt wird etc.

Nach der dargelegten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf und Annahmen zu Mehrsprachigkeit, den beschriebenen Konzepten und Herangehensweisen mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten umzugehen, empirischen Befunden dazu und der umfassenden Definition und Erläuterung des Forschungsgegenstands *mehrsprachiges Bilderbuch*, soll nun genauer auf die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung eingegangen werden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Forschungsfrage sowie die damit verbundenen Teilforschungsfragen eingegangen. Anschließend wird das in dieser Untersuchung zugrunde liegende Forschungsdesign vorgestellt und dabei der Forschungsprozess, die unterschiedlichen Entscheidungen bezüglich der Konzeption des Designs, die Verortung der methodischen Herangehensweise im qualitativen Paradigma, die dazugehörigen Gütekriterien sowie die ethischen Überlegungen dargestellt und begründet.

3.1.1. Forschungsfrage und Teilforschungsfragen

Der dargelegte empirische Forschungsstand bezüglich mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich (vgl. Kapitel 2.3.2.) verdeutlicht, dass mehrsprachige Bilderbücher insbesondere in ethnographischen Studien (Teil-)Gegenstand des Forschungsinteresses sind, wobei primär (pädagogische) Praktiken des Einsatzes beobachtet und ins Zentrum gestellt werden (Zettl 2019; Jahreiß 2017; Vishek 2021; Kuyumcu/Kuyumcu 2004). In der vorliegenden Untersuchung steht ebenfalls der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Fokus, jedoch werden hierbei jene, die den Einbezug mehrsprachiger Bilderbücher in den Kindergartenalltag ermöglichen und Erfahrungen und Einschätzungen diesbezüglich haben, nicht beobachtet, sondern direkt dazu befragt. Diesen persönlichen Erfahrungsberichten wird hier Raum gegeben werden, um Potenziale sowie Herausforderungen, die mit mehrsprachigen Bilderbüchern einhergehen und die pädagogische Professionelle äußern, zu beleuchten.

Im Zuge der Masterarbeit soll so folgende übergestellte Forschungsfrage beantwortet werden:

Welches Potenzial und welche Herausforderungen liegen laut pädagogischen Professionellen im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich?

Um diese Forschungsfrage zu spezifizieren, werden drei Teilforschungsfragen gestellt, die im Zuge der Untersuchung ebenfalls beantwortet werden sollen:

Welche Strategien und Materialien werden im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag angewandt und welchen Stellenwert nehmen mehrsprachige Bilderbücher dabei ein?

Die erste Teilforschungsfrage zielt auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag ab und welche Rolle mehrsprachige Bilderbücher dabei spielen. Die Beantwortung dieser Frage soll Aufschluss darüber geben, wie pädagogische Professionelle vorgehen, um Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und inwiefern mehrsprachige Bilderbücher dabei beteiligt sind, um dies zu ermöglichen.

Welche Erfahrungen bestehen im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten?

Anhand der Beantwortung der zweiten Teilforschungsfrage wird der persönliche Erfahrungsbereich der pädagogischen Professionellen in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher ins Zentrum gestellt. Dabei werden die Erkenntnisse aus der Literatur (vgl. Kapitel 2.3.) mit den in der Praxis vertretenen Meinungen, Praktiken und Erfahrungen verglichen, um daraus abzuleiten, welches Wissen pädagogische Professionelle über den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher mitbringen und welche Herangehensweisen in der Anwendung mehrsprachiger Bilderbücher erfolgsversprechend sein können.

Inwiefern prägt der Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Ebene der pädagogischen Professionellen, des Kindergartenalltags und der Elternarbeit auf positive Weise?

Die letzte Forschungsfrage bezieht sich auf die von Kratzmann et al. (2017: 238-239) drei formulierten Ebenen, auf denen Mehrsprachigkeit im Kindergarten berücksichtigt werden kann. Hier soll herausgefunden werden, ob der Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern die Sicht der pädagogischen Professionellen auf Mehrsprachigkeit sowie den Umgang damit im Kindergartenalltag beeinflusst, inwiefern sich mehrsprachige Bilderbücher auf die Elternarbeit auswirken und inwiefern mehrsprachige Bilderbücher fester Bestandteil des Kindergartenalltags sind, um Mehrsprachigkeit vermehrt in den Kindergarten zu inkludieren.

3.1.2. Forschungsparadigma

Im Zuge der Erarbeitung des Erkenntnisinteresses dieses Forschungsprojekts wurde deutlich, dass insbesondere persönliche Erfahrungen mit mehrsprachigen Bilderbüchern und das Wissen *über* und mögliche Auswirkungen *von* mehrsprachigen Bilderbüchern im Zentrum der Untersuchung stehen sollen. Für diese Art des Forschungsinteresses bietet sich eine qualitative Herangehensweise an, da qualitative Forschungsansätze offen für Erfahrungswelten sind und das Eingehen auf Alltagswissen und individuelle Erfahrungen ermöglichen (Flick/Kardorff/Steinke 2010: 17, 23; Caspari 2022: 17). Die

hier durchgeführte Untersuchung zielt, wie auch der qualitative Forschungsansatz selbst, „auf Exploration und Verstehen“ (Riemer 2014: 21) des Untersuchungsgegenstandes und ist so dem explorativ-interpretativen Forschungsparadigma zuzuordnen, das Teil der qualitativen Forschungstradition ist (Schramm 2022: 414).

Zuvor durchgeführte Studien, die mehrsprachige Bilderbücher als Untersuchungsgegenstand aufweisen, sind ebenfalls im qualitativen Paradigma verortet, methodisch sind dies jedoch ethnographisch ausgelegte Studien, die Beobachtungen als Erhebungsmethode nutzten. Die „erneute Rezeption von Vorgängerstudien, die in methodologisch-methodischer Hinsicht Inspiration oder zumindest Orientierung bieten“ (Schramm 2022: 414), bestätigte im Prozess der Erarbeitung des theoretischen Rahmens die Wahl der Methode der mündlichen Befragung. Da zu diesem Gegenstand bereits qualitativ geforscht wurde und dabei insbesondere die Methode der Beobachtung im Zentrum stand, entschied ich mich in der Konzipierung des Forschungsdesigns dazu, die Untersuchung ebenfalls im qualitativen Forschungsparadigma fortzusetzen (Schramm 2022: 414), jedoch eine qualitative Methode zu wählen, welche die Personen, die sich mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten auseinandersetzen, zu Wort kommen lässt und so eine Vertiefung der Thematik ermöglicht. Bei den festgelegten und erhobenen Daten handelt es sich so um Erfahrungsberichte (Schramm 2022: 50).

3.1.3. Gütekriterien und ethische Überlegungen

Um die Güte der empirischen Untersuchung zu gewährleisten, soll in diesem Kapitel zunächst auf das übergreifende Gütekriterium der Transparenz eingegangen werden, das sowohl für quantitative als auch qualitative Forschungsansätze gilt. Anschließend wird erläutert, wie die spezifischen Gütekriterien qualitativer Forschung in der vorliegenden Untersuchung eingehalten werden und welche forschungsethischen Entscheidungen getroffen wurden.

Das Kriterium der Transparenz, in qualitativer Forschung das Kriterium der sogenannten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, wird durch die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet (Schmelter 2014: 35; Steinke 2010: 324). Um Rezipient*innen dieser Untersuchung die Transparenz ermöglichen zu können, „die Untersuchung Schritt für Schritt zu verfolgen und den Forschungsprozess und die daraus hervorgegangenen Ergebnisse zu bewerten“ (Steinke 2010: 324), wird der Forschungsprozess wie folgt dokumentiert: Festgehalten werden das Gegenstandsverständnis der Forscherin mittels der theoretischen Auseinandersetzung, die methodische Vorgehensweise

in Bezug auf die Erhebung und Entwicklung des Erhebungsverfahrens, die Transkriptionsregeln, die Daten, die Auswertungsmethoden, die Entscheidungen und Schwierigkeiten (Sampling, Methoden) und zuletzt die Kriterien, „denen die Arbeit genügen soll“ (Steinke 2010: 325). Die erhobenen Daten und eingesetzten Materialien sind im Anhang einsehbar, jene Daten, die eine Wahrung der Anonymität der Forschungspartner*innen gefährden würden, werden jedoch nicht offengelegt (Schmelter 2014: 42).

Die Gütekriterien, die spezifisch in qualitativer Forschung zur Anwendung kommen, sind jene der Offenheit, der Flexibilität, der Kommunikativität und der Reflexivität, so Schmelter (2014: 42). Im Sinne des Prinzips der Offenheit soll in dieser Arbeit sichergestellt werden, dass jegliche theoretische Vorstrukturierung, die im Vorfeld getätigt wurde, den beobachtenden Zugang im Forschungsprozess nicht verstellt (Schmelter 2014: 42) und eine Offenheit „gegenüber dem Forschungsfeld und gegenüber unerwarteten Ergebnissen“ (Caspari 2022: 18) besteht. Das bedeutet, dass die theoretischen Vorüberlegungen und Festlegungen, mit denen das Feld betreten wird, zu einem gewissen Grad veränderbar sind, um so eine offene Haltung gegenüber dem Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.1.). Damit verbunden ist das in dieser Arbeit ebenfalls berücksichtigte Prinzip der Flexibilität, das aufgrund unerwarteter Erkenntnisse im Forschungsverlauf die Möglichkeit unterstützt, Veränderungen im Forschungsdesign vorzunehmen (Schmelter 2014: 42; vgl. Kapitel 3.2.1.). Da die Datenerhebung in einer Kommunikationssituation stattfindet, soll nach dem Prinzip der Kommunikativität sichergestellt werden, dass die Perspektiven der Forschungspartner*innen einbezogen werden und daraus resultierend die Subjektivität der Forscherin und der Forschungspartner*innen im Sinne des Prinzips der Reflexivität reflektiert wird (Schmelter 2014: 42). Des Weiteren soll hier auf die „Datengeleitetheit der Theoriebildung“ (Schmelter 2014: 42) verwiesen werden, die dadurch gewährleistet werden soll, indem alle erhobenen Daten (außer im Falle ethisch bedenklicher Elemente) präsentiert werden und die Untersuchung nach diesen ausgerichtet wird. Weitere Gütekriterien, die in dieser Arbeit sichergestellt werden, sind das Kriterium der Indikation und der Limitation. Bei ersterer werden die Gegenstandsangemessenheit der verwendeten Methoden und bei letzterer die Grenzen der Untersuchung reflektiert. Dabei soll auch eine Offenlegung und Reflexion der theoretischen und praktischen Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse vorgenommen werden (Steinke 2010: 326; Schmelter 2014: 42-43; Caspari 2022: 18). Sowohl die Dokumentation der Arbeitsschritte, die Schilderung der methodischen Überlegungen und der Gegenstandsangemessenheit als auch die

Reflexion des Erhebungsprozesses und des eigenen Vorverständnisses werden im Zuge der Darstellung des methodischen Vorgehens dargelegt. Das Gegenstandsverständnis wurde anhand der theoretischen Auseinandersetzung erläutert, die praktische Relevanz sowie die Reichweite des Forschungsprojekts werden in der Präsentation der Ergebnisse und der Conclusio argumentiert.

In Bezug auf die Datenerhebung und die Kontaktaufnahme mit Forschungspartner*innen gilt es ethische Richtlinien einzuhalten. Um das Recht der Teilnehmenden der Untersuchung auf Wahrung ihrer Privatsphäre und das ausführliche in Kenntnissetzen über das Forschungsvorhaben zu respektieren, wurden diese mittels eines Informationsschreibens über das Forschungsprojekt, die Nutzung der Daten und ihre Rechte informiert (Legutke/Schramm 2022: 115). Dabei wurde in der Konzipierung des Informationsschreibens und der Einwilligungserklärung darauf geachtet, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme den Forschungspartner*innen vermittelt wird und sie darüber informiert sind, dass ein Zurückziehen der Teilnahme keine nachteiligen Folgen für sie hat (Legutke/Schramm 2022: 117). In Bezug auf die Sicherung der Privatsphäre der Forschungspartner*innen wurden diese darüber informiert, dass jegliche personenbezogenen Daten und Sozialdaten pseudonymisiert werden, bedeutend, dass die personenbezogenen Daten der Forschungspartner*innen nur in einer Form wiedergegeben werden, die eine Identifikation der Personen unmöglich macht (Legutke/Schramm 2022: 119). Eine besonders produktive Arbeitsbeziehung, die im Forschungsprozess zwischen Forscherin und Forschungspartner*innen aufgebaut werden kann, entsteht, indem von Beginn an von einem gegenseitigen Nehmen und Geben ausgegangen wird (Legutke/Schramm 2022: 115-116). Um dies zu gewährleisten, wurde in der Einwilligungserklärung die Möglichkeit eröffnet, den Teilnehmenden die vollendete Untersuchung zukommen zu lassen. Zudem wurde den Forschungspartner*innen für den zeitlichen Aufwand und die Mühe ein kleines Dankeschön übermittelt. Bezogen auf die Auswertung der Daten soll darauf geachtet werden, dass alle erhobenen Daten auch ausgewertet werden, da „es angesichts der von den Forschungspartnern [sic!] investierten Zeit und Mühe nicht gerechtfertigt erscheint, Daten zu erheben, die anschließend nicht ausgewertet werden“ (Legutke/Schramm 2022: 116).

3.1.4. Beschreibung des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess lässt sich in vier Phasen unterteilen, die sich aus einer Phase der Vorbereitung, der Erhebung, der Aufbereitung und der Analyse zusammensetzen. Die erste Phase, die Vorbereitungsphase, begann im März 2022 und bestand aus der Ausei-

nersetzung mit den theoretischen Inhalten der Arbeit sowie den Entscheidungen bezüglich des Forschungsdesigns und methodischer Vorgehensweisen. Auch die Entscheidung für ein Expert*inneninterview als Datenerhebungsmethode, die Erstellung und mehrmalige Überarbeitung eines adäquaten Leitfadens und Kurzfragebogens und die Kontaktierung möglicher Forschungspartner*innen fallen in diese Phase. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Richtlinien der Forschungsethik wurden ein Informationsblatt sowie eine Einwilligungserklärung verfasst (Settinieri 2014: 62). Mitte April wurden die ersten möglichen Forschungspartner*innen kontaktiert, die sich Anfang Mai noch auf zwei Personen beschränkten. Erst als ein Forschungsansuchen an den Koordinationsbereich Sprachliche Bildung der Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (Stadt Wien Kindergärten) gestellt wurde, meldeten sich mehrere Personen, sodass sich Ende Mai insgesamt sechs Personen dazu bereit erklärten, ein Interview zu führen.

Phase Zwei, die Erhebung der Daten, begann Anfang Juni 2022. Die Erhebung fand mithilfe der Erhebungsmethode der mündlichen Befragung in Form des Expert*inneninterviews statt. Es sollten fünf bis sieben Forschungspartner*innen in Einzelinterviews mit der Dauer von 30 bis 60 Minuten interviewt werden. Hierbei variierten die Räumlichkeiten, in denen die Interviews stattfinden sollten, da die Forschungspartner*innen an ihren Kindergartenstandorten oder mittels der Online Plattform Zoom interviewt werden sollten. Die Forschungspartner*innen sind in Kindergärten tätiges pädagogisches Personal, das den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher ermöglicht oder durchführt. Die Interviews fanden am 09.06.2022, 15.06.2022, 22.06.2022, 24.06.2022 und 02.07.2022 statt und dauerten mindestens 45 Minuten bis maximal 80 Minuten. Aufgrund der gewachsenen Erkenntnisse während des Forschungsprozesses wurde noch eine weitere Forschungspartnerin kontaktiert, die am 06.07.2022 interviewt wurde.

In Phase Drei wurden die mittels Audiogerät, Smartphone und/oder Zoom aufgenommenen Gespräche mit dem Programm MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021) aufbereitet und transkribiert. Dabei orientierte ich mich an den von Kuckartz und Rädiker (2022) empfohlenen Transkriptionsregeln.

In Phase Vier wurden die Daten ausgewertet. Diese begann Anfang September 2022 und wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) durchgeführt und durch das Programm MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021) unterstützt. Die erhobenen Daten wurden zu Kategorien zusammengefasst, kodiert und ana-

lysiert. Zur Übersicht soll das hier beschriebene Forschungsdesign nach Schramms (2022: 417) Empfehlung visualisiert werden:

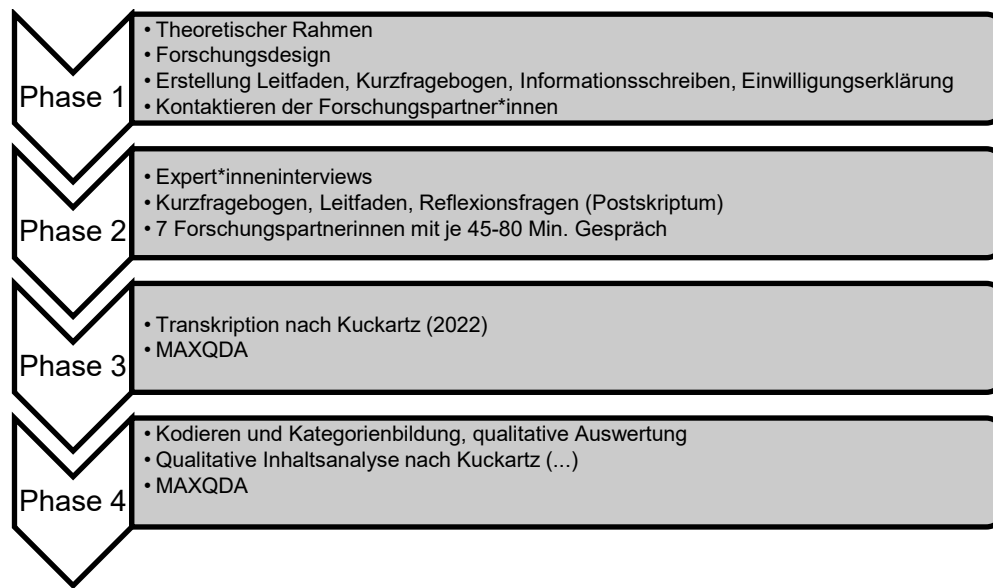


Abbildung 1: Visualisierung des Forschungsdesigns (Quelle: Eigene Darstellung)

3.2. Datenerhebung

In den folgenden Kapiteln zur Datenerhebung wird auf die methodischen Überlegungen bezüglich des Samplings eingegangen (Kapitel 3.2.1.), die beteiligten Forschungspartner*innen beschrieben (Kapitel 3.2.2.), die Wahl der Interviewform und die Konzeption des Erhebungsinstruments (Kapitel 3.2.3.) geschildert sowie die Durchführung der Erhebung reflektiert (Kapitel 3.2.3.).

3.2.1. Sampling

Mit dem Begriff Sampling ist die Auswahl von zu untersuchenden Fällen gemeint, wobei diese mithilfe bestimmter Verfahren vorgenommen wird (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 178). Die in dieser Untersuchung eingesetzten Samplingverfahren sind einerseits das Schneeballsystem und andererseits der *Gate-Keeper* Zugang (Helfferich 2011: 175-176). Mithilfe des Schneeballsystems können sich vorhandene Beziehungen im Feld zu Nutzen gemacht werden, um sich „einen ersten Zugang“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 184) zum Feld zu verschaffen. Da die Forscherin aufgrund ihrer Ausbildung zur Elementarpädagogin Zugang zu Personen hat, die in diesem Feld tätig sind, wird hier das Schneeballsystem als adäquates Verfahren angesehen, um potenzielle Forschungspartner*innen anzusprechen. Dabei werden „Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen, oder ob

sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (Helfferich 2011: 176). Jene Befragte können jedoch auch Personen oder Institutionen nennen, die sie persönlich nicht kennen, „von denen sie aber meinen, dass man mit ihnen sprechen sollte“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 185).

Das Schneeballverfahren birgt den Vorteil, dass durch das Festlegen von Kriterien eine gezielte Suche stattfinden kann, um das Feld zu erschließen und so zu den passenden Forschungspartner*innen zu gelangen (Helfferich 2011: 176; Frieberthäuser/Lange 2010: 450; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 185). Der Nachteil dieses Verfahrens ist, dass die „Rekrutierungskreise möglicherweise zu homogen und eng bleiben“ (Helfferich 2011: 176). Um diese Homogenität und Enge zu vermeiden, wurde Przyborskis und Wohlrab-Sahrs (2014: 184) Empfehlung, das Schneeballverfahren über multiple Zugänge zu implementieren, nachgegangen. Beginnend bei Personen aus dem Umfeld und ehemaligen Schulkolleginnen wurde nach möglichen Forschungspartner*innen gefragt. Des Weiteren wurde sich an die Direktorin der ehemaligen Schule der Forscherin gewandt, die zwei Anlaufstellen empfehlen konnte. Die Anlaufstellen wurden mithilfe des Schneeballsystems gefunden, die Mitarbeiter*innen dieser Anlaufstellen nahmen jedoch Funktionen als sogenannte ‚*Gatekeeper*‘ ein, die als Schlüsselpersonen der Institutionen die Informationen der Forscherin weiterleiteten und nach möglichen Forschungspartner*innen suchten (Helfferich 2011: 175). Somit fand eine Kombination des Schneeballsystems mit dem *Gatekeeper*-Zugang statt, die dadurch legitimierbar ist, dass Samplingverfahren „einander wechselseitig vorbereiten und ergänzen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 185) können und vor allem das Schneeballsystem meist als Alternative oder Ergänzung mit anderen Verfahren im Forschungsprozess einhergeht (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 184-185).

Vor dem zweiten Schritt des Kontaktierens folgte jedoch ein erster Schritt, der im Sinne der qualitativen Forschung, die nach kriteriengesteuerten Samplingverfahren verlangt (Settinieri 2014: 61), in der Festlegung von Samplekriterien bestand. Diese Kriterien sollten die Auswahl der Forschungspartner*innen für die Interviews eingrenzen. Die Kriterien, um an einem Interview teilnehmen zu können, lauteten: Personen, die

- ausgebildete Elementarpädagog*innen sind
- mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag verwenden (unter „mehrsprachigen Bilderbüchern“ sind zweisprachige oder mehrsprachige Bilderbücher in gemischtsprachiger oder parallelsprachiger Form zu verstehen)

Diese Eingrenzung wurde vorgenommen, da vermutet wurde, dass vor allem Elementarpädagog*innen im Kindergartenalltag Bilderbücher anwenden und es nahe lag, dass sie neben einsprachigen Bilderbüchern auch mehrsprachige Bilderbücher einbeziehen könnten. Eine Begrenzung der Formen von mehrsprachigen Bilderbüchern wurde eingeführt, da vermutet wurde, dass besonders die ausgewählten Formen als „mehrsprachig“ wahrgenommen würden und eine enger gehaltene Definition eine konkrete und unkomplizierte Beschreibung des Forschungsgegenstands beim Kontaktieren der Forschungspartner*innen und im Informationsschreiben ermöglichen würden. Während des Forschungsprozesses wurde jedoch ersichtlich, dass leider nicht alle Personen, die sich für ein Interview bereit erklärten, den hier genannten Kriterien genau entsprechen.

In Bezug auf den Prozess des Samplings gilt es hier einerseits den Einsatz der *Gatekeeper* zu reflektieren und andererseits die Kontaktaufnahme mit den Forschungspartner*innen mittels des Informationsschreibens seitens der Forscherin. In den Fällen, in denen die Forscherin selbst den Kontakt zu möglichen Forschungspartner*innen herstellen konnte, entsprechen die Personen dem Kriterium der Ausbildung, dem Kriterium des Einsatzes und teilweise dem Kriterium der Art der mehrsprachigen Bilderbücher. In den Fällen, in denen die Forscherin die Anlaufstellen darum bat, Forschungspartner*innen zu vermitteln, entsprechen die Teilnehmenden dem Kriterium der Ausbildung nicht ganz, dem Kriterium des Einsatzes ebenfalls nicht ganz, jedoch dem Kriterium der Art der mehrsprachigen Bilderbücher. Der Nachteil des *Gatekeeper* Zugangs, dass „mögliche Verzerrungen durch eine Selektion auf Seiten des Türwächters [sic!]“ (Helfferich 2011: 175) entstehen können, wird anhand des hier dargelegten Sampling-Prozesses ersichtlich. Doch obwohl die Forscherin auch im persönlichen E-Mail-Verkehr mit den angeworbenen Forschungspartner*innen und anhand des Informationsschreibens formulierte, dass sich die Untersuchung an Elementarpädagog*innen richte und ihr Verständnis vom Medium „mehrsprachiges Bilderbuch“ vermerkte, erklärten sich Personen, die diesen Kriterien nicht vollkommen entsprachen, dazu bereit ein Interview zu geben. Dass die Forschungspartner*innen nicht alle Kriterien erfüllen, wurde oftmals erst in der Interviewsituation klar, da in der Kommunikation vor der Interviewdurchführung der Anschein erweckt wurde, dass die Auswahlkriterien erfüllt seien. Der Prozess des Samplings soll insbesondere aufgrund der, für qualitative Forschung üblichen, geringen Zahl an Forschungspartner*innen „intensiv reflektiert werden“ (Misoeh 2019: 200). Fehler im Sampling oder der Fallauswahl können zu Verzerrungen führen, die sich ohne diesbezügliche Reflexion „verstärken und zu irreführenden oder

falschen Forschungsergebnissen führen“ (Misoch 2019: 200) können. Daher soll hier im Sinne der Kriterien der Transparenz, der Reflexivität, der Offenheit und der Flexibilität erläutert werden, inwiefern die interviewten Personen trotz der nicht vollkommenen Übereinstimmung mit den Kriterien, grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen und einen Mehrwert für die Untersuchung generieren, sodass die Forschungsfragen beantwortet werden können.

Kriterium der Art des mehrsprachigen Bilderbuchs

Eine Leitungsvertreterin, die als gruppenführende Elementarpädagogin mehrsprachige Bilderbücher einsetzte, entspricht dem Kriterium der Ausbildung, jedoch wurde in der Interviewsituation ersichtlich, dass sie nicht die mehrsprachigen Bilderbücher verwendete, die in die zuvor festgelegte Definition der Forscherin fielen (zweisprachige oder mehrsprachige Bilderbücher in gemischtsprachiger oder parallelsprachiger Form). Sie verwendete jedoch Bilderbücher, die in einer breiter gefassten Definition ebenfalls als mehrsprachige Bilderbücher gelten: einsprachige Bilderbücher in unterschiedlichen Sprachausgaben (vgl. Kapitel 2.3.), die von ihr parallel oder separat eingesetzt wurden. Obwohl die verwendeten mehrsprachigen Bilderbücher nicht genau dem festgelegten Kriterium entsprechen, soll das Interview mit der Leitungsvertreterin im Sinne des Gütekriteriums der Offenheit und der Flexibilität (Schmelter 2014: 42) trotzdem einbezogen werden, da die Daten, die erhoben wurden, aussagekräftig sind und zur Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit beitragen können. Zudem können die von ihr eingesetzten Bilderbücher zu einer breiteren Definition von mehrsprachigen Bilderbüchern gezählt werden (vgl. Kapitel 2.3.). Des Weiteren wurde das Kriterium der *Art* des mehrsprachigen Bilderbuchs formuliert, um den möglichen Forschungspartner*innen einerseits Anhaltspunkte zu geben, was unter mehrsprachigen Bilderbüchern zu verstehen ist, andererseits, um einen überschaubaren, konkreten Rahmen zu schaffen. Jedoch zeigte sich während des Forschungsprozesses, dass neben zwei- und mehrsprachigen Bilderbüchern auch Bilderbücher ohne Text von pädagogischen Professionellen in mehrsprachigen Kontexten verwendet wurden und so beinahe die ganze Bandbreite an Arten von mehrsprachigen Bilderbüchern (vgl. Kapitel 2.3.) in dieser Arbeit vertreten ist und zu wichtigen Erkenntnissen führen kann.

Kriterium der Ausbildung

Das Kriterium der Ausbildung zur Elementarpädagogin* zum Elementarpädagogen wurde gewählt, da einerseits vermutet wurde, dass insbesondere diese Gruppe des pädagogischen Personals mehrsprachige Bilderbücher anwenden würde und andererseits, da

der Zugang zum Feld durch die Ausbildung der Forscherin selbst gegeben war. Zwei Forschungspartnerinnen stellten sich am Tag des Interviews als Sprachförderinnen heraus, obwohl beim Kontaktieren der vermittelnden Personen und im Informationsschreiben erklärt wurde, dass Elementarpädagog*innen gesucht seien. Hier gilt es zu reflektieren, inwiefern im Informationsschreiben nicht deutlich genug herausgestrichen wurde, dass sich die Untersuchung an ausgebildete Elementarpädagog*innen richtet. Da jedoch insbesondere die Auseinandersetzung mit und Kenntnis von mehrsprachigen Bilderbüchern die grundlegende und wichtigste Voraussetzung zur Teilnahme darstellt, im Prozess des Kontaktierens Elementarpädagog*innen kaum zu erreichen waren und ersichtlich wurde, dass vor allem Sprachförder*innen mehrsprachige Bilderbücher einsetzen und relevante Erkenntnisse teilen, die essentiell für die Beantwortung der Forschungsfrage sind, werden auch die Interviews mit den Sprachförderinnen in den Datenkorpus aufgenommen. Auch hier sollen der Forschungsgegenstand und die gewachsenen Erkenntnisse nicht durch das Vorverständnis der Forscherin und zuvor festgelegte Kriterien verstellt werden.

Kriterium des Einsatzes

Zwei Kindergartenleiterinnen, die mittels eines *Gatekeepers* vermittelt wurden, entsprechen dem Kriterium der Ausbildung, wenden jedoch mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag nicht selbst an. Zudem wurde auch die Frage nach der Definition von ‚Einsatz‘ während eines der beiden Interviews in den Raum gestellt, da eine der Leiterinnen unter ‚Einsatz‘ verstand, dass sie die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern an ihrem Kindergartenstandort organisatorisch und institutionell ermöglichen und forcieren. Die zweite Leiterin setzte sich lediglich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinander und erlebte den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher durch ihre Kolleg*innen an ihrem Standort oder durch eine ihrer Sprachförderinnen, die in dieser Untersuchung ebenfalls interviewt wurde. Da im Laufe des Forschungsprozesses ersichtlich wurde, dass auch die Einstellung der Leiter*innen zu mehrsprachigen Bilderbüchern und Mehrsprachigkeit ausschlaggebend ist, inwiefern mehrsprachige Bilderbücher Teil des Kindergartenalltags sind und eingesetzt werden, werden die Interviews mit den beiden Leiterinnen, die mehrsprachige Bilderbücher selbst nicht einsetzen, trotzdem in die Datenauswertung einbezogen. Diese Erfahrungsberichte werden den Erfahrungen der Forschungspartner*innen, die mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag tatsächlich einsetzen, hinzugefügt. Dabei werden diese Forschungspartner*innen deutlich als Leiter*innen markiert, sodass eine Trennung der Ergebnisse in expliziten und impliziten Einsatz möglich ist.

Da besonders der konkrete Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher im Fokus der Untersuchung steht, wurde in das vorliegende Sample noch eine weitere Forschungspartnerin aufgenommen, die mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag verwendet. Da Elementarpädagog*innen mit dieser Expertise jedoch kaum zu erreichen waren und zu Beginn des Prozesses des Kontaktierens von möglichen Forschungspartner*innen bereits eine Sprachförderin empfohlen wurde, die aufgrund der dargelegten Samplekriterien anfangs nicht einbezogen werden konnte, wurde diese Person im Nachhinein kontaktiert und um ein Interview gebeten. Begründet wird diese Entscheidung mit dem sogenannten *Convenience Sample*, das „dem Prinzip der einfachen Verfügbarkeit entspricht“ (Misoch 2019: 207): Da die Sprachförderin mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten anwendet und die Möglichkeit in Kontakt zu treten gegeben war, wurde sich für diese Forschungspartnerin entschieden. Somit enthält das Sample dieser Untersuchung insgesamt fünf Personen mit konkreten Erfahrungen im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern und zwei Personen mit administrativen und alltäglichen Erfahrungen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. Zusammenfassend haben alle der genannten Forschungspartner*innen gemein, dass sie wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher teilen können. Aus diesem Grund sollen alle Forschungspartner*innen berücksichtigt werden. Zudem ermöglicht die gegebene Heterogenität in Bezug auf die pädagogischen Funktionen im Kindergarten (Leiterinnen, Elementarpädagoginnen, Sprachförderinnen) eine Perspektivenvielfalt und einen erweiterten Blick in die Institution Kindergarten und auf den Forschungsgegenstand *mehrsprachiges Bilderbuch*.

An dieser Stelle soll zudem darauf aufmerksam gemacht werden, wie die hier aufgetretenen Fehler bezüglich des Samplings im Forschungsprozess zukünftig vermieden werden könnten. In einem ersten Schritt sollte besonders darauf geachtet werden, dass im Informationsschreiben noch deutlicher herausgestrichen wird (ev. grafisch hervorgehoben), an wen sich die Studie richtet und welche Voraussetzungen für eine Teilnahme essentiell sind. Sollten sich trotzdem Personen melden oder vermittelt werden, die wie in dem hier geschilderten Fall die zuvor festgelegten Kriterien nicht genau erfüllen, sollten diese Personen vor der Durchführung der Interviews noch einmal persönlich befragt werden, ob sie den genannten Kriterien wirklich entsprechen. Des Weiteren sollten die Informationen, die an die *Gatekeeper* weitervermittelt werden, so präzise und so genau formuliert werden, dass kein Spielraum für Interpretationen gegeben ist, sodass die Chance gering ist, dass *Gatekeeper* eine Selektion vornehmen, die nicht den Kriterien

entspricht. Zusätzlich sollte in der Kommunikation mit den Gatekeepern die Möglichkeit bestehen, diese bezüglich der potenziellen Forschungspartner*innen zu befragen, bevor Kontakt seitens der Forscher*innen aufgenommen wird, um so zu gewährleisten, dass die Auswahlkriterien erfüllt sind. Dies bedeutet, dass eine Beziehung und feste Kommunikationsbasis zwischen Forscher*innen und *Gatekeepern* aufgebaut werden sollte, da *Gatekeeper* einen wichtigen Teil des Forschungsprozesses übernehmen und dieser für die Forscher*innen einsehbar sein sollte.

Trotz der hier vorgestellten Maßnahmen kann es jedoch geschehen, dass auch trotz der vorbereitenden Informationen und dem erneuten Nachfragen zur Sicherstellung der Eignetheit sich in der Interviewsituation herausstellt, dass die Interviewperson den Kriterien doch nicht ganz entspricht, wie es auch in diesem hier dargelegten Forschungsprozess der Fall war. Diese Situation verdeutlicht, dass nicht nur die vorab durchgeführten methodischen Überlegungen und Entscheidungen für den Forschungsprozess essenziell sind, sondern dass auch eine klare Kommunikation zwischen den Beteiligten während des Forschungsprozesses, für eine erfolgreiche und adäquate Durchführung bedeutsam ist.

3.2.2. Forschungspartner*innen

Insgesamt erklärten sich sieben pädagogische Professionelle aus drei österreichischen Bundesländern dazu bereit, an der Interviewstudie teilzunehmen. Um die Forschungspartner*innen der Studie näher beschreiben zu können, wurde vor dem eigentlichen Interview ein Kurzfragebogen durchgeführt, der Daten wie das Alter, das Geschlecht, den Arbeitsort, die jeweilige Funktion im Kindergarten, die Ausbildungen, die Dienstjahre sowie die Sprachkenntnisse erhob. Zudem sollte erfragt werden, welchen Erstsprachen die pädagogischen Fachkräfte in ihren Gruppen oder an ihren Standorten begegnet sind, um zu eruieren, welche Sprachen im Zusammenhang mit mehrsprachigen Bilderbüchern besondere Berücksichtigung erhalten und welche nicht. Jedoch ist während des Forschungsprozesses deutlich geworden, dass es kaum möglich ist, dies zu beantworten, da die Berichte der Forschungspartner*innen unterschiedliche Kindergärten und Zeiten betreffen und so nicht darauf zurückgeführt werden kann, wann und wo welche mehrsprachigen Bilderbücher mit welchen Sprachen eingesetzt wurden. Somit soll dies außen vor gelassen werden. Zur Wahrung der Anonymität der pädagogischen Professionellen erfolgt die Darstellung der personenbezogenen Daten anhand einer „Vergröberung [...] von Informationen durch Bildung von Klassen oder Kategorien“ (Meyermann/Porzelt 2014: 8), sodass keine Rückschlüsse auf die Forschungs-

partner*innen gezogen werden können. Da sich alle sieben der Forschungspartnerinnen als weiblich identifizieren, stellt die Erwähnung des Geschlechts keine Gefahr dar, eine der Identitäten auf diese Weise offenzulegen. Zudem ist hier wichtig festzuhalten, dass die Befragten weiblich sind, da besonders die Berufsgruppe der pädagogischen Professionellen im Kindergarten vorrangig weiblich aufgestellt ist. Dass sich zur Teilnahme an der Interviewstudie auch nur weibliche Personen meldeten, verdeutlicht diesen Umstand. Vier der Forschungspartnerinnen sind im Alter zwischen 25 und 45 Jahren und drei der Forschungspartnerinnen sind im Alter zwischen 55 und 65 Jahren. Die Dienstjahre bewegen sich auf einer Spanne von zwei bis 41 Jahren und belaufen sich im Schnitt auf 15 Jahre. Vier Forschungspartnerinnen sind ausgebildete Elementarpädagoginnen, drei Forschungspartnerinnen sind ausgebildete Sprachförderinnen. Neben diesen Ausbildungen sowie weiteren Aus- und Fortbildungen weisen vier Forschungspartnerinnen zusätzlich Studienabschlüsse vor, davon drei Bachelorabschlüsse und einen Masterabschluss. Derzeit nehmen zwei der sieben Forschungspartnerinnen die Funktion als Leiterin ein, eine Forschungspartnerin ist Leitungsververtretung und vier Forschungspartnerinnen arbeiten als Sprachförderinnen. Deutsch ist für fünf Forschungspartnerinnen die Erstsprache, wobei vier keine Zweitsprache sprechen und eine über eine Zweitsprache verfügt. Für zwei Forschungspartnerinnen ist Deutsch die Zweitsprache, ihre Erstsprachen zählen zu den europäischen Sprachen. Im Durchschnitt sprechen die Forschungspartnerinnen neben ihren Erst- und Zweitsprachen zwischen einer und zwei Fremdsprachen.

3.2.3. Erhebungsinstrumente

Die mündliche Befragung in Form eines Interviews stellt ein qualitatives Erhebungsinstrument dar, das „Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110) geben soll. Da in dieser Untersuchung insbesondere die persönlichen Erfahrungen und Einstellungen von pädagogischen Professionellen in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher und Mehrsprachigkeit im Zentrum stehen sollen, stellt sich diese Form der qualitativen Erhebung als geeignet heraus. In dieser Arbeit wurde sich für eine vorstrukturierende Form der mündlichen Befragung, genauer, das Leitfaden-Interview entschieden (Friebertshäuser/Lange 2010: 439). Das Leitfaden-Interview zeichnet sich dadurch aus, dass vorformulierte Fragen verschriftlicht werden, die je nach Interviewform unterschiedlich ausformuliert werden (Friebertshäuser/Lange 2010: 439).

Mit dem dargelegten Forschungsgegenstand und Forschungskontext ‚mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten‘ ist eine bestimmte Zielgruppe sowie spezifisches Wissen verbunden (Friebertshäuser/Lange 2010: 438). Die Zielgruppe der pädagogischen Professionellen im Kindergarten, die mit mehrsprachigen Bilderbüchern arbeiten, bringen Wissen und Erfahrungen mit, die andere pädagogische Professionelle in diesem Feld nicht aufweisen. Aus diesem Grund sollen die zu befragenden Forschungspartnerinnen in Bezug auf den Forschungsgegenstand als Expertinnen definiert werden und mittels Expert*inneninterviews befragt werden. Die Interviewform ‚Expert*inneninterview‘ soll hierbei als zentrales Erhebungsinstrument eingesetzt werden (Bogner/Littig/Menz 2014: 22). In der Konzipierung von Expert*inneninterviews ist zunächst eine Definition des Expert*innenstatus‘ und des Expert*innenwissens, das erhoben werden soll, sowie die Festlegung der Rollenkonfiguration in der Erhebungssituation grundlegend (Helfferich 2011: 165). Der Status ‚Expertin‘ kann in dieser Arbeit jenen Personen zugeschrieben werden, die aufgrund ihrer Erfahrungen, Einschätzungen und Vorkenntnisse spezifisches Expertinnenwissen erlangt haben (Helfferich 2011: 163). Folgende Definition von Bogner, Littig und Menz soll hierbei übernommen werden, um den Expertinnenstatus der Befragten festzulegen:

Experten [sic!] lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (Bogner/Littig/Menz 2014: 13).

Welche Wissensformen in den Interviews erfragt werden sollen, hängt Bogner, Littig und Menz zufolge mit den methodischen Entscheidungen der Forscher*innen zusammen, da diese selbst entscheiden, welches Wissen in der Untersuchung von Interesse ist (Bogner/Littig/Menz 2014: 17, 20). Das Expert*innenwissen kann dabei als ‚Deutungswissen‘, als ‚technisches Wissen‘ und als ‚Prozesswissen‘ gefasst werden (Helfferich 2011: 164; Bogner/Littig/Menz 2014: 17-18). Das Expertinnenwissen, das in dieser Arbeit im Fokus stehen soll, ist das Prozesswissen. Das Prozesswissen bezieht sich auf Handlungsabläufe, Interaktionen und Ereignisse und stellt „eine Form des Erfahrungswissens“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 18) dar. In der Grundform der hier gewählten Interviewform handelt es sich um ein systematisierendes, informatorisches Expert*inneninterview, da vor allem die Erhebung von Erfahrungswissen und Informationen im Mittelpunkt steht. Die Rollenkonfiguration, die für die Durchführung der Interviews gewählt wird, ist die Begegnung auf Augenhöhe, wobei die Interviewerin mit den interviewten Expertinnen auf einer Ebene steht (Helfferich 2011: 165). Hierfür soll auch die Bezeichnung ‚Co-Expertinnen‘ verwendet werden, um zu verdeutlichen, dass die

Forscherin mit den Expertinnen „Wissen und Informationen austauscht“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 52). Die Stellung als gleichberechtigte Partnerin kann hier dadurch gewährleistet werden, dass die Forscherin selbst eine Ausbildung im Feld des Elementarbereichs vorweist und durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen des Forschungsgegenstands ebenfalls Wissen diesbezüglich aufweist. Zudem eignet sich diese Art der Rollenverteilung vor allem für systematisierende Expert*inneninterviews (Bogner/Littig/Menz 2014: 52).

Konzeption des Leitfadens

Systematisierende Expert*inneninterviews zählen zu jenen Interviews, die mithilfe eines Leitfadens geführt werden, der stärker vorstrukturiert sein kann (Bogner/Littig/Menz 2014: 27; Helfferich 2011: 39). In der Gestaltung des Leitfadens wurde dies berücksichtigt und umgesetzt. Zudem wurden in der Planung und Durchführung des Leitfadens die Prinzipien der Kommunikation, der Offenheit, der Differenz- oder Fremdheitsannahme sowie der Reflexivität berücksichtigt, sodass mithilfe des Leitfadens eine Kommunikationssituation ermöglicht werden kann, in der sich die Forschungspartnerinnen offen äußern können und die Annahmen der Interviewerin den Forschungspartnerinnen nicht aufgedrängt werden. Des Weiteren wurde mithilfe der Beantwortung von Reflexionsfragen darauf geachtet, dass sowohl nach der Durchführung als auch in der Analyse der Interviews, Platz für Reflexionen seitens der Interviewerin gegeben ist (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110).

Zu Beginn der Konzipierung des Leitfadens wurden mithilfe der Vorgehensweise ‚SPSS‘ mögliche Fragen gesammelt, geprüft, sortiert und anschließend zu Frageblöcken subsumiert (Helfferich 2011: 182; Vogt/Werner 2014: 31). Insbesondere in die Formulierung der Fragen wurde viel Zeit investiert, um Suggestiv-Fragen zu vermeiden und vor allem W-Fragen zu stellen, welche die Befragten zum Sprechen anregen sollen. Da die Formulierung der Fragen bei informatorischen Expert*inneninterviews „direkter auf die relevante Information zielend“ (Helfferich 2011: 179) sein kann, wurden die Fragen mehrmals überarbeitet, um der Zielgerichtetheit sowie der Verständlichkeit zu entsprechen. Bei der Sortierung der Fragen wurden diese nach Oberthemen eingeteilt und schlussendlich zu vier Themenblöcken zusammengefasst (Vogt/Werner 2014: 31; Bogner/Littig/Menz 2014: 30). Nachdem die Erzählimpulse und Hauptfragen formuliert wurden, wurden an passende Stellen sowohl Steuerungs- und Lenkungsfragen als auch Aufrechterhaltungsfragen hinzugefügt, die dazu beitragen, das Gespräch aufrechtzuerhalten und zu strukturieren (Vogt/Werner 2014: 24). Dabei wurden anschließend die

Themenblöcke, wichtige Begriffe und Fragen im Leitfaden grafisch gekennzeichnet und „nachgeordnete Nebenfragen“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 28) eingerückt, um während des Interviews eine bessere Orientierung zu gewährleisten (Bogner/Littig/Menz 2014: 28). In der Gestaltung des Erhebungsinstruments wurde auch darauf geachtet, dass an den Anfang des Leitfadens ein Erzählimpuls (Vogt/Werner 2014: 31) gesetzt wird, der „den Befragten einen leichten Einstieg“ (Vogt/Werner 2014: 27) ermöglicht. Im Laufe der Interviews wurden seitens der Interviewerin auch Nachfragen oder Deutungsfragen gestellt, um sicherzustellen, ob das Gesagte richtig verstanden wurde (Vogt/Werner 2014: 25). Dabei handelt es sich um Fragen, „die nicht auf dem Leitfaden zu finden sind“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 29), da diese spontan in der Gesprächssituation entstehen. Das Ende des Leitfadens und des Interviews wurde mit einer abschließenden Frage markiert, die den Forschungspartnerinnen die Möglichkeit eröffnet, etwas zu ergänzen (Vogt/Werner 2014: 31). Neben dem Leitfaden wurde zusätzlich ein Kurzfragebogen erstellt, der in der Interviewsituation zu Beginn mündlich durchgeführt wurde (Vogt/Werner 2014: 31), um personenbezogene Daten zu ermitteln (siehe Anhang). Der hier dargelegte Leitfaden wurde zudem vor dem ersten Schritt ins Feld pilotiert und so in Form eines nicht ausgewerteten Interviews getestet (Riemer 2016: 170).

3.2.4. Reflexion des Datenerhebungsprozesses

Die hier vorgenommene Reflexion basiert auf Reflexionsfragen, die nach der Durchführung der Interviews in Form von Postskripten beantwortet wurden und bezieht sich auf den Erhebungskontext, das Verhalten der Interviewerin und den Einsatz des Leitfadens sowie die Wahl des Erhebungsverfahrens.

Erhebungskontext

Der Ort der Erhebung unterschied sich je nach Interview, da ich entweder zu den Kindergartenstandorten fuhr oder die Interviews über die Online Plattform Zoom hielt. Die Interviews an den Kindergartenstandorten fanden in ruhigen Räumen statt. Bei manchen Interviews trat eine kurze Unterbrechung auf, wenn ein Fenster wegen Lärm geschlossen wurde, Kinder den Raum betraten oder die Kinder darum gebeten wurden, leise zu sein. Im Zoom-Format waren meine Bedenken, dass eine schlechte Verbindung des Mikrofons bestehen könnte. Dies bestätigte sich bei einem der beiden Zoom-Interviews und erschwerte dadurch die Interviewführung. Beim zweiten Zoom-Interview waren die akustischen Bedingungen besser und daher die Kommunikationssituation auch entspannter. Alle Interviews zeichneten sich grundsätzlich durch eine angenehme und positive Atmosphäre aus. Die Forschungspartnerinnen wirkten in der Interviewsituation sehr

interessiert und bekundeten ihr Interesse auch dadurch, dass sie angaben, über die Ergebnisse der Untersuchung in Kenntnis gesetzt werden zu wollen.

Verhalten der Interviewerin

Die grafische Hervorhebung der Themenblöcke und essentieller Elemente des Leitfadens ermöglichten mir während des Interviews den Überblick über die Fragen zu behalten, die Formulierung in Erinnerung zu rufen und Orientierung zu verschaffen (Bogner/Littig/Menz 2014: 28). Da mir bewusst war, dass bei der Durchführung von leitfadengestützten Interviews zu Beginn häufig zu oft an dem Leitfaden festgehalten wird (Bogner/Littig/Menz 2014: 28), versuchte ich, bei den ersten beiden Interviews diesen Schritt zu überspringen und die Reihenfolge der Fragen an den Gesprächsverlauf anzupassen. In der Durchführung der ersten beiden Interviews fiel mir jedoch auf, dass ich dadurch teilweise vergaß, Fragen zu stellen oder bei wichtigen Antworten nicht nachhakte. Dadurch änderte ich meine Strategie in den darauffolgenden Interviews. Da ich das Bedürfnis hatte, die Interviewsituation mehr zu kontrollieren, stützte ich mich bei den weiteren Interviews mehr auf den Leitfaden und hielt die Reihenfolge der Fragen vermehrt ein. In den letzten beiden Interviews orientierte ich mich ebenfalls an der zuvor festgelegten Reihenfolge der Fragen, begann jedoch diese Reihenfolge wieder etwas aufzubrechen sowie das Gespräch vermehrt mittels Nachfragen und Strukturierungs- und Aufrechterhaltungsfragen zu lenken. Zu Beginn des Erhebungsprozesses stellten auch spontane Nachfragen eine Schwierigkeit dar, da befürchtet wurde, durch unüberlegte Äußerungen die Antworten der Befragten zu beeinflussen. Hierbei führte es in einem Interview aufgrund einer Nachfrage von mir auch zu einer kurzen Irritation auf Seiten der Forschungspartnerin, die jedoch gelöst werden konnte. Nach und nach gelang es mir besser, die vertiefenden Fragen zu stellen und das Gespräch zu leiten. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Zuge des Erhebungsprozesses eine Weiterentwicklung stattfand, indem ich in der Durchführung der Interviews verschiedene Strategien einsetzte. Dies zeigt sich durch das Anknüpfen an bereits Gesagtes, das Verbinden unterschiedlicher Themen miteinander, der Einsatz unterschiedlicher Fragen und der damit verbundenen Steuerung des Gesprächs. Bezüglich des Einsatzes des Leitfadens kann hier noch angemerkt werden, dass dieser, wie die ersten Interviews zeigen, an die „inhaltliche und interaktive Dynamik der Erzählung angepasst“ (Helfferich 2011: 189) werden kann. Trotz einer Pilotierung zeigte sich im Erhebungsprozess jedoch, dass der Leitfaden bezüglich seines Umfangs noch Verbesserungspotenzial hätte.

Wahl des Erhebungsverfahrens

Expert*inneninterviews werden oftmals eingesetzt, wenn bei der Rekonstruktion von Prozessabläufen der Zugang zum Feld nicht gegeben ist, die zu beobachtenden Prozesse zu komplex sind oder diese bereits stattgefunden haben (Bogner/Littig/Menz 2014: 22). Auch der pragmatische Grund, dass Expert*inneninterviews „die forschungspraktischere Alternative“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 22) zu Beobachtungsverfahren darstellen, kann der Grund für den Einsatz von Expert*inneninterviews sein. Hier gilt es, die Wahl des Expert*inneninterviews zur Erhebung von Prozess- und Erfahrungswissen zu reflektieren. Die mündliche Befragung in Form des Expert*inneninterviews konnte ein tieferes Verständnis der Erfahrungen, Einschätzungen und Sichtweisen der Befragten ermöglichen, jedoch wurde während des Erhebungsprozesses deutlich, dass Handlungsabläufe im konkreten Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher mittels der mündlichen Befragung nicht ausreichend erhoben werden können. Beschreibungen von Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern seitens der pädagogischen Professionellen ermöglichen zwar einen ersten Einblick in den Umgang mit diesem Medium, jedoch scheint für den Aspekt des konkreten Verlaufs des Einsatzes ein ethnographischer Zugang geeigneter zu sein, so auch Bogner, Littig und Menz (2014: 21). Dies soll hier als Forschungsdesiderat formuliert werden, auf das in einem späteren Kapitel noch einmal eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.2.). Da jedoch vor allem die Erhebung von Informationen zu den persönlichen Erfahrungen, den Gründen, dem Wissen über mehrsprachige Bilderbücher, der Vorbereitung, der Frequenz und der Auswirkungen des Einsatzes von mehrsprachigen Bilderbüchern im Vordergrund stehen, kann das Erhebungsverfahren in Form eines Expert*inneninterviews trotzdem wichtige Erkenntnisse liefern.

3.3. Datenaufbereitung

Die Transkription der Audioaufnahmen wurde mithilfe des Programms MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021) vorgenommen und wurde durch die Funktionen des präzisen Zurückspulens und Verlangsamens der Geschwindigkeit der Aufnahmen unterstützt. In der Transkription wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker befolgt, die übernommen und teilweise angepasst wurden. Diese sollen zur Übersicht nun kurz zusammengefasst werden. Zu Beginn jedes Sprechbeitrages werden Abkürzungen für die interviewende und interviewte Person gesetzt, bspw. *I:* für die Interviewerin und *A:* für die Interviewte. Zudem wird das Gesagte wörtlich transkribiert, sprachlich leicht geglättet und Dialekte werden „möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt, damit die Texte gut durchsucht werden können“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 200).

Dies wird vorgenommen, da eine rein inhaltliche und keine linguistische Analyse der Interviews im Zentrum steht. Pausen werden durch in Klammer gesetzte Punkte gekennzeichnet, sehr betonte Aussagen werden unterstrichen, Störungen werden in Doppelklammern gesetzt und Lautäußerungen sowie nonverbale Handlungen stehen in einfachen Klammern. Unverständliche Aussagen werden mit *unv.* in einfachen Klammern markiert und Wörter, deren Wortlaut nur vermutet werden kann, werden mit einem Fragezeichen in einfache Klammern gesetzt (Kuckartz/Rädiker 2022: 200-201). Nicht transkribiert werden Fülllaute oder bestätigende Lautäußerungen wie *mhm* oder *aha*, wenn „sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind“ (Kuckartz/Rädiker 2022: 200). Pseudonymisierte Textstellen werden folgendermaßen gekennzeichnet: @@pseudonym## (Meyermann/Porzelt 2014: 10). Die wichtigsten Transkriptionsregeln werden hier noch einmal visualisiert:

Darstellung im Text (Beispiel)	Erklärung
I:	Abkürzung für Interviewerin und Interviewte in jedem Sprechbeitrag
(...)	Pause
<u>mir</u>	Betonte Aussage
((Telefon läutet))	Störungen
(steht auf), (lacht)	Nonverbale Handlungen, Lautäußerungen
(unv.)	Unverständliche Äußerung
(Tier ?)	Vermuteter Wortlaut
(I: Ja)	Direkte Antwort seitens der Interviewerin

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (übernommen v. Kuckartz/Rädiker 2022: 200)

3.4. Datenanalyse

Da Bogner, Littig und Menz in der Auswertung systematisierender, informatorischer Expert*inneninterviews die qualitative Inhaltsanalyse empfehlen (Bogner/Littig/Menz 2014: 24, 72), wird dieser Empfehlung nachgegangen, indem zur Auswertung der Interviews die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker herangezogen wird. Dabei wurde sich speziell für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse entschieden (Kuckartz/Rädiker 2022: 129). Diese Form der Inhaltsanalyse besteht aus insgesamt sieben Schritten, die im Folgenden angepasst an den Forschungsprozess dargestellt werden sollen. Die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial erfolgte zunächst mittels hermeneutischen Lesens, um sich mit den Daten vertraut zu machen. Dieser Schritt wurde begleitet von dem Verfassen von Fallzusammenfassungen und Memos sowie dem Markieren wichtiger Textstellen (Kuckartz/Rädiker 2022: 132-133). An-

schließlich erfolgte die Entwicklung der Hauptkategorien, wobei sich in der Erstellung des Kategoriensystems, das in der qualitativen Inhaltsanalyse das zentrale Werkzeug der Analyse und Auswertung darstellt, für ein hierarchisches Kategoriensystem entschieden wurde. Dabei fand die Bildung der thematischen Kategorien nach Kuckartz und Rädiker kriteriengerichtet statt (Kuckartz/Rädiker 2022: 56, 61-63). Hierbei wurden die Hauptkategorien deduktiv erarbeitet, indem sie orientiert an dem Interviewleitfaden formuliert wurden (Kuckartz/Rädiker 2022: 102). In einem ersten Kodierprozess wurde das Datenmaterial mit den Hauptkategorien kodiert. Anschließend erfolgte die deduktive Bildung der Subkategorien, wobei erneut der Leitfaden herangezogen wurde (Kuckartz/Rädiker 2022: 72, 76-77, 134). Die aus dem Leitfaden entwickelten Subkategorien stehen im Anhang zur Verfügung (siehe Anhang). Im zweiten Kodierprozess wurden mithilfe der Subkategorien die Textstellen, die bereits mit den Hauptkategorien kodiert wurden, erneut kodiert und so ausdifferenzierter und präziser. Dabei wurden die Subkategorien immer wieder überarbeitet, aufgelöst oder mit anderen Subkategorien verbunden (Kuckartz/Rädiker 2022: 142). Abschließend wurde ein Kodierleitfaden erstellt, der ebenfalls im Anhang einsehbar ist (Kuckartz/Rädiker 2022: 65; siehe Anhang). Mit folgenden Haupt- und Subkategorien wurde das Datenmaterial analysiert:

- ▼ ● Mehrsprachigkeit im Kindergarten
 - Sprachbezogenes Wissen
 - Umgang
- ▼ ● Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher
 - Vorbereitung und Auswahl
 - Konkreter Einsatz
 - Stellenwert
- ▼ ● Herausforderungen
 - Angebot
 - Sprachen
 - Einbezug der Eltern
 - Interesse der Kinder
 - Zeitmangel
- ▼ ● Potenziale
 - Sprachliche Fähigkeiten
 - Beziehung zu Kindern und Eltern
 - Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit
 - Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit
- Hilfestellungen

Abbildung 2: Haupt- und Subkategorien (aus MAXQDA)

Nach dem Prozess des Kodierens wurde das Datenmaterial entlang der Hauptkategorien fallübergreifend analysiert. In der letzten Phase wurden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (Kuckartz/Rädiker 2022: 147, 154; Legutke 2016: 388-389). Durchgeführt wurden die Kodierung sowie die Analyse mithilfe des Programms MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021).

4. Forschungsergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse sowohl präsentiert als auch diskutiert werden (Legutke 2016: 388-389). In der Auswertung und Diskussion werden Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag verwenden als Forschungspartnerinnen bezeichnet, die mehrsprachige Bilderbücher *explizit* verwenden. Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher nicht direkt verwenden, sondern Kolleg*innen im Einsatz dieser erleben und diesbezüglich Erfahrungen teilen können, werden als Forschungspartnerinnen bezeichnet, die mehrsprachige Bilderbücher *implizit* verwenden. Um noch klarer herauszustreichen, um wen es sich bei dieser zweiten Gruppe von Forschungspartnerinnen genau handelt, wird ihre Stellung im Kindergarten benannt: *Leiterin*. In der Auswertung und Diskussion der Hauptkategorie *Mehrsprachigkeit im Kindergarten* werden die Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit und implizit verwenden gemeinsam ausgewertet, da der Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Gedanken dazu alle Befragten betreffen. Bezogen auf die Hauptkategorien *Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher*, *Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher*, *Herausforderungen mehrsprachiger Bilderbücher* und *Hilfestellungen im Einsatz* werden die Aussagen der Leiterinnen und der Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit verwenden, getrennt ausgewertet, da letztere konkrete Erfahrungen im Einsatz haben, die erstere nicht vorweisen. Die Aussagen der Leiterinnen werden hierbei als Ergänzung zu den Erfahrungen der Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, hinzugefügt.

4.1. Hauptkategorie Mehrsprachigkeit im Kindergarten

In diesem Abschnitt wird auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit seitens der pädagogischen Professionellen eingegangen. Dies beinhaltet die konkreten Materialien und Aktivitäten, die zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eingesetzt werden, andererseits auch die Strategien der pädagogischen Professionellen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Des Weiteren hängt der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag auch von den Meinungen der pädagogischen Professionellen zu Mehrsprachigkeit, ihrem sprachbezogenen Wissen sowie ihren Sichtweisen auf Sprache, die den Handlungen der pädagogischen Professionellen zugrunde liegen, ab. Dies wird ebenfalls in diesem Abschnitt präsentiert. Diese Hauptkategorie betrifft das Handeln aller befragten Forschungspartnerinnen. Aus diesem Grund wird hier nicht nach Forschungspartnerinnen unterschieden, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen und Forschungspartnerinnen, die sie implizit einsetzen.

4.1.1. Umgang

In den Interviews zeigte sich, dass ein grundsätzliches Bemühen dahingehend besteht, Mehrsprachigkeit im Kindergarten Raum zu geben und dieser Wertschätzung entgegenzubringen, da sie als Bereicherung und allgegenwärtig wahrgenommen wird. Zwei Forschungspartnerinnen erklärten dezidiert in Bezug auf die Sprachförderung, dass sie nicht nur für die Deutschförderung, sondern auch für den Einbezug der Mehrsprachigkeit zuständig seien. Eine andere Forschungspartnerin erläuterte wiederum, dass bei Sprachförderung der Deutscherwerb im Vordergrund stehe. Die Aussage dieser Forschungspartnerin kann vor allem in Zusammenhang mit der Vereinbarung 15a B-VG gesetzt werden, die Deutschförderung als der Mehrsprachigkeitsförderung übergeordnet darstellt (Blaschitz et al. 2021: 616) und dadurch verdeutlicht wird, dass die Forderung nach Sprachförderung stark an den Deutscherwerb gekoppelt ist. Eine weitere Befragte fügte hinzu, dass auch die Förderung der Erstsprachen der Kinder Teil des Aufgabenbereichs des pädagogischen Personals seien, wenn die personellen Ressourcen in Form von Personal, das die Sprachen spricht, gegeben sind. Eine andere Forschungspartnerin bezeichnete es zudem als Diskrepanz, dass es einerseits Ziel sei den Kindern das Deutsche zu vermitteln, es jedoch andererseits wertvoll und praktisch wäre,

wenn die Pädagoginnen nicht nur Deutsch können, so wie ich, sondern halt auch andere Muttersprachen hätten (Transkript C, Pos. 89).

Jedoch fehle es hierbei noch an Personal, das diese Mehrsprachigkeit auch präsentiert und den Kindern ermöglicht mit dem pädagogischen Personal in den jeweiligen Sprachen zu sprechen. Ein Grund könnte hierfür sein, dass an die Anstellung mehrsprachigen pädagogischen Personals die Anforderung geknüpft ist, genügend Sprachkompetenzen vorweisen zu können, um als Sprachvorbild im Deutschen agieren zu können. Davon berichtete auch eine Forschungspartnerin:

weil in manchen Kindergärten sind halt sehr wenige deutsche Sprachvorbilder und wenn dann die Erwachsenen es auch nicht wirklich gut können, dann wird es, wird es immer schwieriger (Transkript C, Pos. 89).

Die Vermittlung des Deutschen wird so auch dadurch erschwert, wenn die Vermittler*innen selbst nicht dem entsprechen, was in Bezug auf die Deutschkenntnisse erwartet oder verlangt wird. Knappik (2016: 222-223) geht beispielsweise im Kontext der Lehrer*innenbildung darauf ein, dass mehrsprachig aufwachsende Personen aufgrund des Konzepts der ‚Muttersprache‘ als Abweichung von jenen gesehen werden, die den Status der ‚Muttersprachler*innen‘ innehaben. Die Verhaftung am Konzept der ‚Muttersprache‘ ist dabei mitentscheidend, wem „der Status der Viabilität zuerkannt wird“

(Knappik 2016: 222) bzw. wer sich für einen Beruf im Bildungsbereich ‚eignet‘. Dies kann auch für ‚Nicht-Muttersprachler*innen‘ im Elementarbereich eine Hürde darstellen, sodass Personal, das im Kindergarten zur Förderung für Mehrsprachigkeit benötigt werden würde, aufgrund der nicht ausreichenden Sprachkompetenzen im Deutschen als nicht ‚geeignet‘ gesehen und aufgrund dessen nicht eingestellt wird. Hier gilt es laut Knappik (2016: 237) zu reflektieren, wem aufgrund dieses Konzepts Viabilität zukommt und welche Auswirkungen damit einhergehen.

Deutschgebot

Dass der Erwerb des Deutschen im Kindergarten vorrangig ist, wird auch durch die Äußerungen der Forschungspartnerinnen bezüglich des Deutschgebots sichtbar. Das Deutschgebot stellt hierbei eine Strategie seitens des pädagogischen Personals dar, das in der Aufforderung besteht, im Kindergarten Deutsch zu sprechen (Blaschitz et al. 2021: 618, 620-621). Von sieben der Forschungspartnerinnen gingen sechs explizit auf ihre Ablehnung des Gedankens ein, dass in den Kindergärten nur Deutsch gesprochen werden soll:

dass einfach dieser Gedanke mit ‚Wir haben Deutsch zu sprechen in Österreich und vor allem im Kindergarten und auch untereinander‘, davon müssen wir einfach auch komplett weg, weil das, das, das, da kommt dann einfach eine Zweiklassengesellschaft raus auch (Transkript D, Pos. 93).

Der Grund der Äußerung des Deutschgebots werde vor allem darin gesehen, dass einerseits der Erwerb des Deutschen im Vordergrund stehe und andererseits das grundlegende Verständnis in Interaktionen zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern gesichert werden solle. Den Umstand, dass Deutsch erworben werden soll, konnten manche der Forschungspartnerinnen nachvollziehen, jedoch betonten sie dabei die Wichtigkeit, Mehrsprachigkeit trotzdem einzubeziehen. Die Forschungspartnerinnen sahen in der Aufforderung Deutsch zu sprechen insbesondere die Problematik, dass diese eine Scham, eine Aversion oder Hemmschwelle auslösen könne, die dazu führe, dass Kinder ihre Erstsprachen nicht mehr sprechen oder diese leiser sprechen würden. So würden die Kinder eine „Verurteilung zum Schweigen“ (Transkript B, Pos. 35) erfahren, wie es auch Blaschitz et al. (2021: 620-621) erwähnen. Des Weiteren wurde angemerkt, dass mit der Aufforderung eine Wertung bzw. Abwertung der Erstsprachen einhergehe und den Kindern die Möglichkeit genommen werde, in bestimmten Situationen unter sich zu sein. Hier kann ebenfalls auf die Erkenntnisse von Blaschitz et al. (2021: 620-621) verwiesen werden (vgl. Kapitel 2.2.2.). Die Allgegenwärtigkeit des Deutschgebots zeigt sich auch in einem konkreten Beispiel einer Forschungspartnerin. In ihrer Erläuterung handelte es sich dabei um pädagogische Professionelle, die selbst eine an-

dere Erstsprache als Deutsch sprechen und trotzdem oder gerade deswegen das Deutschgebot aussprechen würden:

obwohl, oder vielleicht auch weil, weiß ich nicht, sagen die serbischen Kolleginnen ganz oft zu den Kindern auch, wenn sie Serbisch miteinander sprechen die Kinder ‚Na, redet Deutsch‘, das ist ihnen ganz wichtig ja, dass Deutsch gesprochen wird, dass sie miteinander nicht ihre Muttersprache sprechen ja, und (...) das (...) ist für mich halt ein bisschen ambivalent (Transkript E, Pos. 144).

Wie in dem Zitat ersichtlich geht die Forschungspartnerin darauf ein, dass die erwähnten Kolleginnen die Kinder dazu auffordern, Deutsch zu sprechen, *obwohl* sie eine andere Erstsprache sprechen. Das deutet daraufhin, dass sie nicht nachvollziehen kann, warum die Personen, die selbst von einem mehrsprachigen Aufwachsen geprägt sind, nicht zulassen, dass Mehrsprachigkeit im Kindergarten Raum gegeben wird. Indem sich die Forschungspartnerin selbst ausbessert, wird deutlich, dass ihr bewusst ist, dass die Kolleginnen das Deutschgebot aussprechen, *weil* sie eine andere Erstsprache sprechen. Hier kann ein Vergleich zur Studie von Kratzmann et al. gezogen werden, in der ebenfalls mehrsprachige pädagogische Professionelle assimilatorische oder kompensatorische Einstellungen zeigen (Kratzmann et al. 2017: 253; vgl. Kapitel 2.2.2.). Sowohl dieses Zitat als auch eine Äußerung einer weiteren Forschungspartnerin verdeutlichen, dass die Offenheit gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten von der Haltung und den Einstellungen der Leitung und den pädagogischen Professionellen abhängt.

Strategien des Einbezugs von Mehrsprachigkeit

Um dem Deutschgebot entgegenzusteuern und Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen, setzen alle Forschungspartnerinnen bestimmte Strategien, Materialien und Aktivitäten ein. Sowohl die einsprachigen als auch die mehrsprachigen Forschungspartnerinnen ermöglichen den Kindern, ihre Erstsprachen im Kindergartenalltag zu nutzen. Diese Strategie wird auch von Blaschitz et al. (2021: 621) beobachtet, bei der vor allem die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Vordergrund steht. Auch wenn das Gesagte seitens der Forschungspartnerinnen nicht verstanden wird, wird das Sprechen in der Erstsprache zugelassen und wenn möglich von anderen Kindern übersetzt. Des Weiteren nutzen zwei mehrsprachige Forschungspartnerinnen ihre Erst- oder Fremdsprachen, um mit den Kindern eine Beziehung aufzubauen, ihnen Sicherheit zu geben, das Wechseln zwischen den Sprachen vorzuleben und ihnen zu zeigen, dass auch das Personal mehrsprachig ist. Das Sprechen der Erstsprachen wurde von den Forschungspartnerinnen im Allgemeinen befürwortet, jedoch wurde auch darauf verwiesen, dass in Situationen, in denen alle Kinder beteiligt wären, das Sprechen der deutschen, der gemeinsamen Sprache bevorzugt werden sollte und auch erwünscht sei, um ein Verständnis für alle zu

ermöglichen. Dieser Sprachwechsel stelle einigen Forschungspartnerinnen zufolge im Kindergartenalltag eine Selbstverständlichkeit dar. Weitere Strategien, die Mehrsprachigkeit im Umgang positiv hervorheben, sind das Sprechen über Sprache und das Fragen nach bestimmten Wörtern in den Sprachen der Kinder. Auch die Aneignung von Begrüßungsfloskeln und Begriffen seitens der pädagogischen Professionellen in den jeweiligen Sprachen wurde erwähnt und deckt sich mit den Erkenntnissen von Blaschitz et al. (2021: 621). Das Organisieren von Dolmetscher*innen bei Verständigungsschwierigkeiten mit den Eltern stellt ebenfalls eine Strategie dar.

Eine Herausforderung, die im Umgang mit Mehrsprachigkeit mehrfach geäußert wurde, ist die Bildung von kleinen Gruppen, in denen die Kinder nur ihre Erstsprachen sprechen würden und dem Deutschen kaum ausgesetzt seien. Eine Herangehensweise, um diese Kinder im Spracherwerb zu unterstützen, ist das Setzen von Angeboten speziell für diese Gruppen oder die Aufnahme von Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen in den Kindergarten. Dies solle einen vermehrten Kontakt zum Deutschen ermöglichen, da „die Notwendigkeit da ist, Deutsch zu sprechen“ (Transkript A, Pos. 151). Dieser Versuch, größere sprachliche Vielfalt herbeizuführen, kann es jedoch für pädagogische Professionelle zugleich erschweren, alle Sprachen der Kinder im Kindergartenalltag zu berücksichtigen. Eine weitere Möglichkeit die deutschen Sprachkompetenzen zu erweitern, wird einerseits in einem längeren täglichen Aufenthalt im Kindergarten gesehen, andererseits darin, Kindergartengruppen mit einem großen Anteil mehrsprachiger Kinder auf bestehende Kindergartengruppen aufzuteilen. Dadurch solle ermöglicht werden, dass mehrsprachige Kinder sowohl deutschen Sprachvorbildern in Form der pädagogischen Professionellen als auch in Form ihrer *peers* begegnen. Hier zeigt sich, dass es einen Balanceakt darstellt, wie die Vermittlung des Deutschen in heterogenen Kindergartengruppen stattfindet, wie Deutsch vermehrt in kleine Gruppen gebracht wird und in welchen Situationen das Sprechen der Erstsprachen in Ordnung ist.

Materialien und Aktivitäten

Neben den hier genannten Strategien werden auch Materialien und weitere Aktivitäten genannt, die ermöglichen, Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu repräsentieren und einzubeziehen. Vier Forschungspartnerinnen erwähnten den Einsatz von Plakaten, auf denen Sprachen und Zahlen in unterschiedlichen Sprachen abgebildet sind. Des Weiteren wurden von einigen Spiele angeführt, die zwar nicht mehrsprachig konzipiert sind, aber im Verlauf des Spiels den Einbezug der Sprachen der Kinder zulassen (Memory, UNO). Des Weiteren wurde die Verwendung von Bild- bzw. Bilderkarten, Karteikarten, mehr-

sprachigen Gefühlskarten oder Sprachförderkarten von mehreren Forschungspartnerinnen geschildert. Weitere Materialien, die aufgezählt wurden, sind das Medium Bilderbuch, Bildergeschichten in verschiedenen Sprachen, die zum Download zur Verfügung stehen und Kamishibais (Erzähltheater mit Bilderkarten). Neben diesen wurden auch Geschichtensäckchen, und Bücherkoffer erwähnt. Smartphones kämen ebenfalls zum Einsatz, wenn eine Geschichte als Videoformat vorgespielt werde oder Suchmaschinen und Sprach-Apps benutzt werden, um Wörter übersetzen zu lassen. Auf den Einsatz von Liedern und Musik gingen fünf Forschungspartnerinnen ein. Eine Forschungspartnerin berichtete beispielsweise, dass ein Lied mithilfe der Eltern in mehrere Sprachen übersetzt wurde und das tägliche Singen dieses Liedes ein Fixpunkt im Tagesablauf der Kindergartengruppe wurde. Eine andere Forschungspartnerin beschrieb den Einsatz eines einsprachigen Liedes, das sie mehrsprachig gestaltete. So wurden an bestimmten Stellen, beispielsweise bei Zahlen, verschiedene Sprachen eingebracht. Auch Gedichte, Reime und Tänze wurden angeführt. Weitere Aktivitäten, um Mehrsprachigkeit einzubeziehen, sind das Thematisieren und Übersetzen von Begriffen aus den unterschiedlichen Sprachen, das Sprachenraten und das gemeinsame Zählen in den Sprachen. Auch eine mehrsprachige *Literacy*-Aktivität wurde von einer Forschungspartnerin geschildert, die Visheks (2019: 20-23) Beschreibung von mehrsprachigen *Literacy*-Aktivitäten sehr ähnelt. Hierbei wurden Gegenstände im Kindergartenraum in den unterschiedlichen Sprachen physisch gekennzeichnet. So wurde der Sessel beispielsweise auf Arabisch und die Tür auf Bosnisch benannt und der Raum durch mehrsprachige „Wortfetzen“ (Transkript F, Pos. 101) gestaltet. Auch von der Erstellung eines mehrsprachigen Plakats unter intensiver Mitarbeit der Eltern als Übersetzer*innen wurde von einer Forschungspartnerin erzählt. Des Weiteren wurden besondere Anlässe wie die Einladung eines *Native Speakers*, die Aufführung eines mehrsprachigen Schattentheaters und ein Fest, zu dem Eltern unterschiedliche Speisen brachten, erwähnt.

4.1.2. Sprachbezogenes Wissen

Die Sprachenvielfalt wurde von allen Beteiligten als positiv bewertet. Dabei wurde Mehrsprachigkeit als natürliches Werkzeug, als explizite Ressource und als Vorsprung gesehen, der den Kindern nicht weggenommen werden könne. Auch das erleichterte spätere Sprachenlernen, das mit Mehrsprachigkeit einhergeht, wurde angesprochen. Damit zeigt sich ein sprachbezogenes Wissen hinsichtlich der Vorteile von Mehrsprachigkeit wie sie auch in Kapitel 2.1.2. angesprochen wurden. Ein paar Forschungspartnerinnen sehen im Kindergarten das Potenzial, den Kindern Offenheit, Akzeptanz sowie

die Gleichwertigkeit der Sprachen vermitteln zu können und positive Erfahrungen mit Sprachen zu ermöglichen. Weiters wurde betont, dass sogar eine noch intensivere Thematisierung von Sprache als Ressource im Umgang mit Mehrsprachigkeit wichtig sei, da insbesondere das Nichtbeherrschen von Sprache bei Kindern zu Frustrationen und Unsicherheiten führen könne, die auch zu gewalttätigen Handlungen, wie Schlagen führen kann. Diesbezüglich sei auch sprachliches Wissen über die jeweiligen Sprachen essentiell, um den Spracherwerb der Kinder nachvollziehen und unterstützen zu können (bspw. Wissen über die Lautbildung in den jeweiligen Sprachen).

Ausgewogene Zweisprachigkeit

Eine Forschungspartnerin, die selbst zweisprachig ist, äußerte neben den Vorzügen, die das mehrsprachige Aufwachsen mit sich bringen kann, auch Schwierigkeiten, wenn mit der gegebenen Mehrsprachigkeit nicht richtig umgegangen werde. Sie sprach dabei das Verhältnis von Qualität und Quantität an und ging darauf ein, dass sie es für sinnvoller halte, wenn ein Kind „zwei Sprachen aber die dafür sehr schön und sehr gut“ (Transkript D, Pos. 167) sprechen könne, als wenn ein Kind „mehrere Sprachen spricht, die, die nicht gut beherrscht werden“ (Transkript D, Pos. 167). Diese Aussage deutet auf die Vorstellung der ausgewogenen Zweisprachigkeit hin, die von der Annahme geprägt ist, dass sich die beteiligten Sprachen auf einem ähnlichen Niveau befinden müssen, um als zweisprachig zu gelten. Diese Balance zwischen den Sprachen stellt jedoch nur den Idealfall und nur selten die Realität dar (*balanced bilingualism*, Fürstenau/Niedrig 2010: 270-273). Diesem sprachentrennenden Alltagsverständnis von Zweisprachigkeit treten neben Fürstenau und Niedrig auch Grosjean (2008: 10, 14) und Tracy (2014: 17) entgegen (vgl. Kapitel 2.1.2). Vor allem im pädagogischen Kontext können aufgrund dieser Vorstellung pädagogische Professionelle Gefahr laufen, ‚unausgewogene‘ Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder als defizitär zu bewerten, so Fürstenau und Niedrig (2010: 273).

Interdependenzhypothese

Eine weitere Forschungspartnerin ging zudem auf das Problem ein, dass der genannte Vorsprung oft nicht genutzt werde, da es an Bildung und Unterstützung aus dem Elternhaus fehle. Jedoch sei eine Förderung der Erstsprachen zuhause seitens des Kindergartens erwünscht. Hier äußerten vier der sieben Forschungspartnerinnen im Zusammenhang mit dem Einbezug und der Förderung der Erstsprachen der Kinder explizites Wissen in Bezug auf den Spracherwerb. Besonders dem Wortschatz wiesen die Forschungspartnerinnen eine wichtige Rolle beim Spracherwerb zu, da auf einem gefestig-

ten und umfangreichen Vokabular in der Erstsprache, der Erwerb der Zweitsprache aufgebaut werden könne. Eine der Forschungspartnerinnen stellte dabei einen direkten Bezug zur Sprachwissenschaft her, indem sie die Grundzüge der Spracherwerbshypothese nach Cummins erläuterte, die in der Sprachwissenschaft jedoch vielfach kritisiert wird:

in der Sprachwissenschaften ist es ja so, dass man sagt, erst wenn man eine, eine, eine gefestigte Basis hat mit einer Sprache kann man die nächste gut lernen, weil man ja eben die Strukturen, die Grammatik kennt (...) wenn die Kinder nicht einmal ihre Erstsprache gut beherrschen, dann werden sie Deutsch niemals richtig lernen (Transkript D, Pos. 133).

Dieses Zitat verweist nicht nur darauf, dass die Forschungspartnerinnen diese Spracherwerbshypothese heranziehen, um ihr Handeln in Bezug auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit zu untermauern und zu begründen, sondern dass auch die Förderung der Erstsprachen in starkem Zusammenhang damit steht, dass Deutsch erworben werden soll. Zudem tritt das Abhängigkeitsverhältnis, das im Zitat zugespitzt mit einem Konditionalsatz formuliert wird, deutlich hervor, wenn die zitierte Forschungspartnerin die Defizite in der deutschen Sprache auf die unzureichenden Kenntnisse in der Erstsprache zurückführt. Der Gedanke die Sprache „gut“ (Transkript D, Pos. 133) zu beherrschen, tritt ebenfalls im Zusammenhang mit der Argumentation der ausgewogenen Zweisprachigkeit auf. Nur wenn Kinder in beiden Sprachen ‚gute‘ bzw. ‚ausgewogene‘ Sprachkompetenzen vorweisen, gelten sie als zweisprachig (Fürstenau/Niedrig 2010: 270). Das Adjektiv ‚gut‘ wird jedoch auch darauf bezogen, dass fehlende Kenntnisse in der Erstsprache dazu führen, dass Deutsch „niemals“ (Transkript D, Pos. 133) richtig gelernt werden könne. Eine weitere Forschungspartnerin stellte den Grund für die geringen Erstsprachenkompetenzen in Zusammenhang mit der Abwertung bestimmter Erstsprachen der Kinder und dem daraus resultierenden Nichtsprechen der Sprache, was wiederum Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und geringe Deutschkompetenzen habe. Die gängige Interpretation der Spracherwerbshypothese nach Cummins (Interdependenzhypothese) ist, dass die gefestigte Erstsprache Voraussetzung dafür ist, einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zu gewährleisten (Fürstenau/Niedrig 2010: 274-275). Dies zeigt sich auch in den Antworten der Forschungspartnerinnen:

die Baumkrone einer Erstsprache muss größer sein als die der Zweitsprache, weil der Wortschatz wichtig ist, nicht, und also es ist beides gleich je-, das baut sich auf das auf, auf dieses auf, auf dem anderen auf (Transkript G, Pos. 83).

weil eben erst die Muttersprache gelernt werden muss, damit ich eine zweite Sprache gut erlernen kann (Transkript A, Pos. 105).

Wie Fürstenau und Niedrig erläutern, kann die viel kritisierte Hypothese von Cummins auch anders verstanden werden. Die Hypothese zeige auf, dass sprachliche Kompetenzen in einer Sprache vorteilhaft für den Erwerb einer anderen Sprache sein können, da

die kognitive Kompetenz von einer Sprache auf die andere Sprache übertragen werden könne. Dies könnte den Erwerb einer Zweitsprache erleichtern, jedoch ist Cummins Hypothese empirisch nicht belegbar (Fürstenau/Niedrig 2010: 274-275; Ahrenholz 2020: 111). Diese Spracherwerbshypothese wurde insbesondere im Kontext der Beantwortung jener Interviewfrage erwähnt, die sich darauf bezog, ob mehrsprachige Bilderbücher sprachliche Fähigkeiten fördern können. Warum die pädagogischen Professionellen Aspekte genau dieser Spracherwerbshypothese wiedergaben, lässt sich vermutlich auf den *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* zurückführen. Im Bildungs-Rahmenplan werden die grundlegenden Prinzipien, Wertehaltungen und Ziele elementarpädagogischen Handelns festgehalten, an denen sich bundesländerübergreifend orientiert werden soll (Bildungsrahmenplan 2009: 4). In diesem wird folgendermaßen auf die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb eingegangen:

Erfolgreicher Zweit-spracherwerb [sic!] baut auf erstsprachlichen Kompetenzen auf, daher ist es wichtig, auch die Erstsprache ständig weiterzuentwickeln (Bildungsrahmenplan 2009: 19).

Wie das Zitat zeigt, werden hier ebenfalls Aspekte der Interdependenzhypothese wiedergegeben. Dass insbesondere diese Spracherwerbshypothese Anklang im Elementarbereich findet, könnte darauf zurückgeführt werden, dass sie unter anderem Auswirkungen auf die Bildungspolitik hatte, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Herkunftssprachenunterricht (Ahrenholz 2020: 111). Des Weiteren kann sie zur Legitimation der Berücksichtigung der Erstsprachen im Kindergarten herangezogen werden.

Sapir-Whorf-Hypothese

Auch persönliche Erfahrungen in Bezug auf den Spracherwerb wurden von Forschungsteilnehmerinnen geäußert, die sich insbesondere auf den Zweitsprachenwortschatz und den Erstsprachenwortschatz beziehen. Hierbei ging eine Forschungspartnerin darauf ein, dass der Wortschatz bei manchen Kindern in der Erstsprache sehr beschränkt sei und die sprachliche Welt der Kinder dadurch nur aus „Gewand, Essen, Trinken, Möbel, Wohnung“ (Transkript C, Pos. 113) bestehe. Die fehlende sprachliche Vielfalt in den Wörtern habe zur Folge, dass diese in der Zweitsprache nicht vermittelt werden könne, da das Äquivalent aus der Erstsprache fehle. Eine andere Forschungspartnerin ging ebenfalls darauf ein und erläuterte, dass eine Mutter „eine Welt ohne Farben gehabt“ (Transkript B, Pos. 37) habe, da sie die Bezeichnungen für Farben in keiner ihrer Sprachen kannte:

weil wenn man sie nicht benennen kann, dann kann man sie auch nicht differenzieren (Transkript B, Pos. 37).

Sowohl dieses Zitat als auch eine weitere Äußerung der Forschungspartnerin deutet auf die sogenannte Sapir-Whorf-Hypothese. Diese bezieht sich auf die Frage, inwiefern Sprache das Denken beeinflussen kann und wurde in der Sprachwissenschaft aufgrund der Verbindung zum sprachlichen Determinismus stark kritisiert (Ros 2016: 134). Die Befragte erläuterte, dass ihr bewusst sei, dass diese These zwar angezweifelt werde, sie jedoch dennoch die Meinung vertrete, dass Sprachen Perspektiven eröffnen könnten, die nur gewisse Sprachen und Sprachkulturen ermöglichen würden. Hier wird deutlich, dass sich laienhaftes Wissen mit kritisch zu betrachtenden wissenschaftlichen Hypothesen überschneidet und Eingang in handlungsleitende Sichtweisen pädagogischer Professioneller findet. Darin kann eine Gefahr gesehen werden, dass Annahmen reproduziert werden, die Kulturalisierung bestärken und das ‚Andere‘ als defizitär wahrnehmen.

4.2. Hauptkategorie Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

In diesem Abschnitt wird einerseits auf die Erläuterungen zur Vorbereitung und der Auswahl sowie die Arten der mehrsprachigen Bilderbücher eingegangen, andererseits auf den konkreten Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher. Dieser umfasst die unterschiedlichen Herangehensweisen der pädagogischen Professionellen, bestimmte Vorlesesituationen, Formulierungen und die Sprachkenntnisse der Forschungspartnerinnen. Des Weiteren wird der Stellenwert der mehrsprachigen Bilderbücher im Kindergarten anhand der Frequenz des Einsatzes, der Zugänglichkeit, des Vergleichs mit anderen mehrsprachigen Materialien und Aktivitäten sowie der Bewertung und ersten Begegnung mit mehrsprachigen Bilderbüchern dargelegt. Dabei werden vor allem die Erfahrungen der Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit verwenden, herausgestrichen. Die Erfahrungen der Forschungspartnerinnen, die diese implizit verwenden, werden ergänzend hinzugefügt, wenn sie sich von jenen der expliziten Forschungspartnerinnen unterscheiden und deutlich markiert, sodass ersichtlich ist, auf wen in der Ergebnisdarstellung referiert wird.

4.2.1. Vorbereitung und Auswahl

Vorbereitung

Die Vorbereitung der pädagogischen Professionellen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, variiert je nach Person, überschneidet sich jedoch an einem Punkt: Vor dem Einsatz werden die Inhalte des mehrsprachigen Bilderbuchs durchgelesen, sich mit der jeweiligen Sprache auseinandergesetzt und die grundlegenden Themen des Bilderbuchs herausgefiltert. Spezifische Vorgehensweisen mancher sind hierbei das Üben

bestimmter Begriffe und das Herausschreiben der Aussprache. Eine Teilnehmerin greift hier beispielsweise auf die zu den mehrsprachigen Bilderbüchern gehörigen CDs zurück, die sie sich vorab anhört. In die Vorbereitung werden auch Eltern einbezogen, die einerseits bestimmte Begriffe aus den mehrsprachigen Bilderbüchern übersetzen oder auch Audioaufnahmen der Aussprache machen. Auch Kolleg*innen und Freund*innen der pädagogischen Professionellen werden bezüglich Fragen zur Aussprache herangezogen oder nach geeigneten mehrsprachigen Bilderbüchern gefragt. Eine Befragte schreibt die übersetzten Begriffe beispielsweise auf Post-its, die sie in das mehrsprachige Bilderbuch heftet. Die befragten Leiterinnen erläutern ebenfalls, dass sich die pädagogischen Professionellen in der Vorbereitung Hilfe bei den Assistent*innen oder den Eltern, die diese Sprachen sprechen, suchen. Vereinzelt werden Planungen zu bestimmten Themenschwerpunkten geschrieben, die den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher beinhalten. Jedoch werden Großteils kaum Planungen diesbezüglich verfasst.

Auswahl

Bezüglich der Auswahl der mehrsprachigen Bilderbücher berichteten alle Forschungspartnerinnen, die diese explizit einsetzen, dass sie diese selbst vornehmen. Dabei äußerten die Befragten, dass sie auch externe Büchereien und Bibliotheken heranziehen, da oftmals die internen Kindergartenbibliotheken nicht die benötigten Angebote bereitstellen. Besonders die Bibliothek Baobab (<https://www.baobab.at>), die mehrsprachige Bilderbücher anbietet, wurde hierbei von mehreren Forschungspartnerinnen angeführt, wobei eine der Befragten deren Angebote regelmäßig nutze. Bei der Auswahl spielen für einige das Alter, der Entwicklungsstand, die Länge der Geschichten und die Themen eine Rolle. Ein sich selbst erklärendes Kriterium ist die Mehrsprachigkeit der Bilderbücher, jedoch sei hierbei darauf zu achten, dass Sprachen beinhaltet sind, die im Kindergarten oder der Kindergartengruppe gesprochen werden. Zusätzlich wurde von einer Forschungspartnerin hervorgehoben, dass sie es gut finde mehrsprachige Bilderbücher auch in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bzw. Komplexitätsgraden zur Verfügung zu haben. Eine Forschungspartnerin, die mehrsprachige Bilderbücher implizit einsetzt, stellt bei der Auswahl Ansprüche an mehrsprachige Bilderbücher, die an jedes Bilderbuch gestellt werden, beispielsweise dass Themen aus der Lebensrealität der Kinder beinhaltet seien und Problemlösungen angeboten werden.

Mehrsprachige Bilderbücher

Hinsichtlich der Arten von mehrsprachigen Bilderbüchern, die verwendet werden, wurden Bilderbücher in Form von Audiobüchern, Wimmelbüchern (textlose Bilderbücher),

Bildwörterbüchern, mehrsprachigen Bilderbüchern in paralleler Form (zwei- bis zu viersprachig) und einsprachigen Bilderbüchern in mehreren Sprachausgaben genannt (vgl. Kapitel 2.3.). Hier kann festgehalten werden, dass beinahe die ganze Bandbreite an mehrsprachigen Bilderbüchern vertreten ist. Interessant ist dabei, dass kein einziges gemischtsprachiges Bilderbuch eingesetzt wird und insbesondere zweisprachige Bilderbücher verwendet werden. Ein Grund hierfür kann auch sein, dass derzeit insbesondere zweisprachige Bilderbücher am Markt der mehrsprachigen Kinderliteratur vertreten sind (Vishek 2019: 18). Allerdings hätten gerade gemischtsprachige Bilderbücher das Potenzial, die Praktik des *translanguaging* abzubilden, wohingegen bei parallel mehrsprachigen Bilderbüchern ein sprachentrennendes Verständnis von Mehrsprachigkeit dargestellt werden könnte (vgl. Kapitel 2.3.). Dass gemischtsprachige Bilderbücher im Einsatz fehlen und vor allem parallel mehrsprachige Bilderbücher verwendet werden, deckt sich auch mit der Sicht auf Mehrsprachigkeit der Forschungspartnerinnen. Wie bereits durch Zitate belegt, ist diese davon geprägt, Sprachen als voneinander abgegrenzte Entitäten zu sehen. Auch die Verwendung zweisprachiger Bilderbuchzeitschriften in paralleler Aufmachung wurde angeführt. Diese sind keine Bilderbücher, sondern Zeitschriften für Kinder. Aufgrund der mehrfachen Nennung und ihrer grundlegenden Mehrsprachigkeit sollen sie in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt werden.

Mehrsprachige Bilderbücher die mit Titeln genannt wurden, sind *Reime und Verse in 50 verschiedenen Sprachen* (Hüsler 2017), *Heule Eule* (Friester/Goossens 2012), *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011), *Kommt ein Boot...* (Janisch 2012), *Brauner Bär, wen siehst denn du?* (Carle/Bill 1997), *Die kleine Raupe Nimmersatt* (Carle 1994) und *Mister Krach* (Hargreaves 2011). *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011) wurde hierbei am meisten, von vier Forschungspartnerinnen, genannt. Dieses wird in parallel mehrsprachiger Form und als einzelne Sprachausgaben verwendet. Die Sprachen, die im Zuge des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher dabei am meisten berücksichtigt wurden, sind: Türkisch, Englisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Arabisch. Interessant ist hierbei, dass obwohl eine der Forschungspartnerinnen eine dieser Sprachen als Erstsprache spricht, sie noch kein mehrsprachiges Bilderbuch in dieser Sprache vorgelesen hat:

nein habe ich nicht, weil es jetzt nicht, also ich finde auch, dass BKS Kinder das auch schneller erlernen die Zweitsprache als zum Beispiel kurdische oder arabische Kinder, weil eben die Sprache ist ja nicht gleich, also es ist anders aufgebaut und deshalb habe ich es nicht gemacht, aber habe ich einmal vorgelesen? Wollten sie eigentlich nicht (Transkript G, Pos. 111).

Hier wird erneut deutlich, dass der Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher an den Erwerb der Zweitsprache Deutsch gebunden ist. Zudem werden Vermutungen über Spracherwerb sichtbar, die von den unterschiedlichen Strukturen der Sprachen hergeleitet werden. Zusätzlich hätten die Kinder laut der Forschungspartnerin kein Bedürfnis, dass ihre Erstsprache vorgelesen wird. Diese Argumentation lässt sich einer Aussage einer anderen Forschungspartnerin gegenüberstellen. Diese beschrieb, dass die Kinder den Wunsch äußern würden, Bilderbücher in ihren Sprachen vorgelesen zu bekommen. Da jedoch die sprachlichen Ressourcen seitens des pädagogischen Personals fehlten, wurden diese aufgrund dessen nicht vorgelesen. Eine zweite Forschungspartnerin liest zwar in ihrer Erstsprache vor, allerdings nicht in einer der weiteren Sprachen, die sie spricht, obwohl sie feststellt, dass der Einsatz eines mehrsprachigen Bilderbuchs mit dieser Sprache einfacher wäre:

D: Ist dann natürlich leichter für mich zu lesen (lacht), (I: Ja (lacht)), ja, weil ich die Wörter, die Aussprache kann.

I: Und haben Sie da auch eines, also das sie verwenden oder?

D: Auf Persisch nicht, nein (Transkript D, Pos. 97-99).

Hier bleibt offen, warum genau die beiden Forschungspartnerinnen die jeweiligen Sprachen nicht im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher nutzen. Inwiefern ihre Gründe mit Spracheinstellungen und Wissen um Spracherwerbstheorien zusammenhängen könnten, wäre hierbei interessant zu erforschen.

4.2.2. Konkreter Einsatz

Auch in dieser Subkategorie stehen die Daten jener im Vordergrund, die mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag explizit einsetzen, da in diesem Abschnitt unter anderem das Vorgehen, die Strategien und die Sprachkompetenzen der pädagogischen Professionellen im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher dargestellt werden. Die Aussagen der Forschungspartnerinnen mit implizitem Einsatz werden am Ende der Subkategorie angeführt, um eine klare Unterscheidung zwischen jenen herzustellen, die Erfahrungen im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Alltag haben und jenen, die den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher bei pädagogischen Professionellen miterleben.

Wer liest vor?

Von den Befragten, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, verwenden drei Sprachförderinnen diese derzeit, zwei Elementarpädagoginnen verwendeten sie in der Vergangenheit. Welche Forschungspartnerinnen in welcher Funktion mehrsprachige Bilderbücher einsetzen, legt offen, wie die pädagogischen Professionellen die Rollen

der Sprachförderin und der Elementarpädagogin sehen. Eine Forschungspartnerin, die als Elementarpädagogin mehrsprachige Bilderbücher einsetzte, verwendet in ihrer derzeitigen Funktion als Sprachförderin keine mehrsprachigen Bilderbücher, da ihrer Erfahrung nach in der Sprachförderung besonders die Vermittlung des Deutschen im Vordergrund steht, wie bereits in der Subkategorie *Umgang* (Kapitel 4.1.1.) erwähnt wurde. Zwei weitere Forschungspartnerinnen sehen es jedoch als ihren expliziten Auftrag als Sprachförderinnen, Mehrsprachigkeit in ihrer Arbeit positiv hervorzuheben und setzen aus diesem Grund mehrsprachige Bilderbücher ein. Des Weiteren zeigt sich, dass vier der fünf Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, den Kindern in Sprachen vorlesen, die sie selbst nicht sprechen. Die fünfte Forschungspartnerin liest mehrsprachige Bilderbücher in Kooperation mit ihren Kolleginnen, die die jeweiligen Sprachen sprechen, vor. Von einigen Forschungspartnerinnen werden diese fehlenden Sprachkompetenzen als Strategie genutzt, um das Vorlesen und das Sprechen mit Humor zu verbinden. Das Fehlermachen wird dabei als Teil der Vorlesesituation gesehen, das den Kindern vermitteln soll, dass Fehler zu machen normal sei und dazugehöre. Darauf wird in der Hauptkategorie *Potenziale* (Kapitel 4.3.) noch genauer eingegangen.

Strategien und Vorgehensweisen

Wie Befragte an die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher grundsätzlich herangehen und diese in Vorlesesituationen einsetzen, ist unterschiedlich. Die mehrsprachigen Bilderbücher werden vorrangig in Kleingruppen integrativ in der Kindergartengruppe, jedoch auch in Sprachfördersituationen und Einzel- oder Zweiersettings betrachtet. In der Vorlesesituation selbst lesen manche das Bilderbuch auf Deutsch vor und bringen die Sprachen der Kinder mit bestimmten Begriffen ein oder lassen das Vorgelesene von pädagogischen Professionellen, die die Sprache sprechen können, übersetzen. Eine Forschungspartnerin nennt diese Vorgehensweise ‚Synchronübersetzen‘:

Genau, da hab ich es zum Beispiel dann auf Deutsch vorgelesen und der Mr. Krach sagt, schreit halt, richtig laut, sagt schreit ‚Ich will ein Brot‘ und dann hat die türkische Integrationsassistentin noch einmal mit also ‚Ich will ein Brot‘ übersetzt, also sie hat jetzt nicht den ganzen Text übersetzt, den ich vorher vorgelesen hab, sondern hat nur mehr was die einzelnen Personen sagen (Transkript A, Pos. 53).

Auch Hüsler (2009: 35) erwähnt, dass eine Möglichkeit des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher sein kann, Bilderbücher im Kindergarten auf Deutsch und zuhause in den jeweiligen Sprachen vorzulesen. In dem hier dargelegten Fall kann jedoch aufgrund der sprachlichen Ressourcen der pädagogischen Professionellen beides im Kindergarten

stattfinden. Des Weiteren geht die zitierte Forschungspartnerin so vor, dass sobald den Kindern der Inhalt des Bilderbuchs verständlich vermittelt wurde, die Geschichte von den pädagogischen Professionellen, in diesem Fall Integrationsassistentinnen, nur mehr in einer der Erstsprachen vorgelesen wird. Diese Art des Einsatzes führt Hüsler (2009: 35) zufolge zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte. Dies gibt den Kindern zudem Sicherheit, da ihnen durch das Vorlesen in der deutschen Sprache und den jeweiligen Erstsprachen der Inhalt auf mehreren Ebenen verständlich gemacht wird. So können sie auch die Geschichte in den anderen Sprachen rezipieren, da sie den Verlauf der Geschichte bereits kennen, so eine Forschungspartnerin.

Andere Forschungspartnerinnen integrieren in die Vorlesesituation auch Kinder, die in den jeweiligen Erstsprachen und dem Deutschen gefestigt sind und so bei Sprachbarrieren zwischen pädagogischen Professionellen und den weiteren Kindern vermitteln können. Hier kommt dem Kind eine besondere Rolle zu, so wird das Kind nicht nur als Sprachexpert*in anerkannt (Blaschitz et al. 2021: 623), sondern erhält aufgrund dessen eine bestimmte Position in der Vorlesesituation. Hier kann die Strategie angeschlossen werden, nach der Korrektheit der Aussprache zu fragen. Durch das Nachfragen nehmen die pädagogischen Professionellen die Rolle der Lernenden ein (Zettl 2019: 173; Kratzmann et al. 2017: 240; Blaschitz et al. 2021: 23; Kirsch 2018: 452), die Kinder hingegen die Rolle der Expert*innen. Mit Blaschitz et al. (2021: 623) kann dieses Vorgehen der Strategie des gelegentlichen Einbeziehens der Sprachen der Kinder zugeordnet werden. Die Kinder werden von den Forschungspartnerinnen danach gefragt, ob etwas richtig ausgesprochen werde, wie das Gesagte besser ausgesprochen werden könne oder ob das Gesagte verstanden wurde:

„Hast du mich verstanden, was ich jetzt gesagt habe?“, manchmal sagen sie „Ja“, manchmal sagen sie „Nein, habe ich nicht verstanden“, dann probiere ich es ein bisschen anders“ (Transkript E, Pos. 70).

Indem eine Rollenumkehrung stattfindet, wird auch eine Perspektivenübernahme seitens der pädagogischen Professionellen möglich. Erfahrbar wird beispielsweise das Gefühl, nicht genügend Möglichkeiten zu Verständigung zur Verfügung zu haben. Die fehlenden Sprachkenntnisse fordern die pädagogischen Professionellen zudem dazu auf, kreativ zu handeln, indem sie sich in ihren Strategien ausprobieren, um von den Kindern verstanden zu werden.

Manche der Formulierungen jedoch, die Forschungspartnerinnen in Vorlesesituationen äußern und in der Schilderung der Situationen wiedergeben, ähneln Aussagen, die in

Zettls (2019: 174) Studie kritisch behandelt werden. Die Ähnlichkeiten bestehen darin, dass Forschungspartnerinnen zwischen ‚deiner‘ Sprache und ‚meiner‘ Sprache bzw. ‚unserer‘ und ‚eurer‘ Sprache unterscheiden und dadurch eine Dichotomie deutsche Sprache / fremde Sprache erzeugt wird:

Kannst du Kinder zählen auf deiner Sprache? Zähle du einmal auf deiner Sprache die Kinder (Transkript G, Pos. 45).

Ja, aber das heißt bei denen etwas anderes und die schreiben einfach auch anders (Transkript F, Pos. 82).

Bei uns heißt Apfel das und im Türkischen das (Transkript F, Pos. 67).

Hier wird das Differenzdilemma deutlich, das entsteht, sobald Differenz anerkannt wird (Kuhn 2013: 224; vgl. Kapitel 2.3.2.). Inwiefern sich die hier geschilderte Art der Thematisierung von Differenz auf die Kinder auswirkt (Kuhn 2013: 223), könnte jedoch nur in Form einer Beobachtungsstudie beantwortet werden, da in der vorliegenden Untersuchung die konkreten Vorlesesituationen nur nacherzählt werden können und so die Reaktionen der Kinder nicht einsehbar sind. Zudem ist hier nicht vollkommen ersichtlich, ob die Forschungspartnerinnen dies aus rein sprachökonomischen Gründen auf diese Weise formulierten, da es sich in den Erzählungen immer wieder um verschiedene Sprachen der Kinder handelte. Hier könnte beispielsweise mithilfe ‚dein/mein‘ der Versuch gemacht worden sein, die Sprachen aller Kinder zusammenfassend wiederzugeben. Die geschilderten Formulierungen können jedoch trotzdem als implizite Herausforderung festgehalten werden. Pädagogische Professionelle sehen zwar keine Schwierigkeit darin, allerdings zeigen sich Tendenzen einer Kulturalisierung, die potenziell eine Form des *Othering* auslösen kann, die sich negativ auf die Kinder auswirken kann (vgl. Kapitel 2.3.2.). Wie verschiedene Sprachen eingebunden werden können, ohne eine Reproduktion von Abgrenzung zu verstärken, wäre in Form des Einbezugs von Kindern unterschiedlicher Sprachen in eine Vorlesesituation möglich. Eine Forschungspartnerin achtet beispielsweise darauf, dass Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen in Sprachfördersituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern eingebunden werden. Als Grund nennt sie hierfür, dass ein Mehrsprachigkeitserlebnis nicht nur zweisprachig sein muss:

ich lese es auf Deutsch und Türkisch zum Beispiel vor, dann sagt das BKS-Kind "Und auf Serbisch heißt das so und so" und das hören die anderen auch, es ist einfach ein Erlebnis mit Mehrsprachigkeit (Transkript E, Pos. 62).

Indem mehrere Sprachen involviert sind, könnte dies bewirken, dass der Fokus auf dem gemeinsamen Erleben der Mehrsprachigkeit und weniger auf den einzelnen Sprachen liegt, wobei Kinder ihre Assoziationen zu Sprachen immer wieder frei einwerfen kön-

nen. Des Weiteren könnten auch die Benennung der jeweiligen Sprachen und die Vermeidung von beispielsweise ‚eure‘ / ‚unsere‘ eine Abgrenzung eventuell vermindern.

Eine weitere Vorgehensweise in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher stellt das dialogische Lesen dar, das ein paar pädagogische Professionelle einsetzen, um die Kinder zum Sprechen anzuregen. Die Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern erfordern von den Forschungspartnerinnen zudem Flexibilität, da diese Situationen je nach Interesse der Kinder für die jeweiligen Sprachen unterschiedlich ablaufen können. Dabei müssen die Forschungspartnerinnen abwägen, ob sie jede Passage in allen Sprachen vorlesen, Textstellen auslassen oder Passagen abwechselnd in den jeweiligen Sprachen lesen. Ein konkretes Beispiel zeigt sich bei der drei- bis viersprachigen Version des Bilderbuchs *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011), die für den Einsatz aufgrund der Textlänge als eher schwieriger eingestuft wird. Aus diesem Grund erarbeitete eine Forschungspartnerin dieses mehrsprachige Bilderbuch mit den Kindern in Etappen. Da aufgrund der Textlänge das Vorlesen aller Sprachen auf jeder Seite viel Zeit in Anspruch nahm, fand auch hier eine Aufteilung statt:

einmal halt ganz auf Deutsch und dann variiert, dass immer nur eine Passage in einer Sprache war und dann die nächste war in einer anderen Sprache, das war dann eben von der Abwechslung her hat es besser gepasst und die Bilder waren ja für die Kinder auch noch da (Transkript F, Pos. 43).

Im Umgang mit dem mehrsprachigen Bilderbuch entdeckt diese Forschungspartnerin, dass beim Vorlesen vieler Sprachen strategisch anders vorgegangen werden muss als bei einem einsprachigen Bilderbuch. Dabei passt sie ihre Vorgehensweise an und geht etappenweise vor. Eine weitere Forschungspartnerin hingegen sieht im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher kaum einen Unterschied zum Einsatz einsprachiger Bilderbücher:

es gibt glaube ich für mich keinen Unterschied mehrsprachig oder einsprachig, ich muss nur den Inhalt vielleicht verstehen oder gar in einer Sprache, die ich kenne (unv.) und dann das umsetzen und somit ist das für mich, das geht ineinander, also be-, also wenn man auch Weiterbildungen machen, ist da nicht viel Unterschied jetzt in der Umsetzung würde ich jetzt meinen (Transkript G, Pos 9).

Hierbei ging sie des Weiteren darauf ein, dass die didaktische Umsetzung eines Bilderbuchs, egal ob mehrsprachig oder einsprachig, für sie gleich sei, da das Bilderbuch hierbei dasselbe Medium bleibe: „Buch ist Buch“ (Transkript G, Pos. 11). Dass sich mehrsprachige und einsprachige Bilderbücher im Einsatz ähneln, kann am Medium selbst und dem Umgang damit in Form der dialogischen Bilderbuchbetrachtung festgemacht werden. Trotzdem können anhand der Aussagen anderer Forschungspartnerinnen Unter-

schiede festgehalten werden. So tritt beispielsweise in der Vorbereitung des Einsatzes die sprachliche Ebene hinzu, mit der sich vorab auseinandergesetzt werden muss. Des Weiteren findet in der Vorlesesituation ein Abwägen statt, ob das Vorlesen der Sprachen variiert wird und Änderungen vorgenommen werden. Allerdings kann der Gedanke, dass sich mehrsprachige und einsprachige Bilderbücher in der Umsetzung kaum unterscheiden würden, auch als Vorteil ausgelegt werden, sodass mehr pädagogische Professionelle ermutigt werden könnten, die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher auszuprobieren.

Eine weitere Möglichkeit des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher stellt die Einbindung der Eltern dar. Hier berichteten die Forschungspartnerinnen, dass den Eltern einerseits empfohlen werde, mehrsprachige Bilderbuchzeitschriften mit den Kindern zuhause zu lesen. Andererseits werde auch die Möglichkeit eröffnet, mehrsprachige Bilderbücher aus dem Kindergarten auszuleihen. Diese Art der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern wurde auch als Lösung dafür herangezogen, wenn pädagogische Professionelle die Schriftsysteme in den Bilderbüchern nicht lesen können. Auch das Einladen der Eltern in den Kindergarten, um mehrsprachige Bilderbücher oder die Lieblingsbücher der Kinder vorzulesen, wurde von mehreren angeführt. Diese Arten des Einsatzes sind auch bei Hüsler (2009: 34-35) zu finden. Des Weiteren bindet eine Forschungspartnerin, wie bereits in der Subkategorie *Vorbereitung und Auswahl* (Kapitel 4.2.1.) erwähnt, Eltern in die Vorbereitung ein, indem sie diese darum bittet, bestimmte Begriffe aus Bilderbüchern zu übersetzen.

Die letzte Vorgehensweise, die einige Forschungspartnerinnen als wichtig erachten und die den Bilderbucheinsatz abschließt, ist die Nachbereitung der Bilderbuchbetrachtung. Hierbei werde das Gesehene und Gelesene nachbearbeitet, indem die Forschungspartnerinnen den Kindern Fragen stellen oder ihnen die Möglichkeit geben, die Bilderbücher nachwirken zu lassen, indem sie danach etwas dazu gestalten können.

Erfolgreicher Einsatz

Die Forschungspartnerinnen berichteten zudem von konkreten Situationen, in denen der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher erfolgreich war. Dass eine Vorlesesituation mit mehrsprachigen Bilderbüchern gut funktioniert, hängt laut zwei Forschungspartnerinnen vor allem von der Haltung und Begeisterung der pädagogischen Professionellen und dem Interesse der Kinder ab. Auch die Art der mehrsprachigen Bilderbücher trägt dazu bei, ob der Einsatz gelingt. Ein paar Forschungspartnerinnen gaben hierbei an, dass ins-

besondere Bilderbücher, in denen Begriffe abgebildet und in unterschiedliche Sprachen übersetzt werden, ein Gelingen ermöglichen. Diese einzelnen Begriffe erleichtern den Einsatz, da die Forschungspartnerinnen einerseits die genaue Übersetzung kennen und andererseits auch der Input der Kinder größer sei, wenn ein Gespräch über jene Begriffe geführt werde. Des Weiteren funktioniert der Einsatz besser, wenn die Geschichte und die Textlänge pro Seite kurz gehalten ist, wie bereits in der Subkategorie *Vorbereitung und Auswahl* (Kapitel 4.2.1.) angeführt. Hierzu schilderte eine Forschungspartnerin eine konkrete Situation mit dem zweisprachigen Bilderbuch *Brauner Bär, wen siehst denn du?* (Carle/Bill 1997). Einsätze mit diesem Bilderbuch seien aufgrund der oftmaligen Wiederholung von ähnlichen Sätzen, die das Mitsprechen der Kinder ermöglichen, einfach durchzuführen. Des Weiteren könnte auch die geringe Anzahl an Sprachen im Bilderbuch eine Erleichterung darstellen, da besonders in den Schilderungen zu den drei- und viersprachigen Versionen von *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011) Schwierigkeiten geäußert wurden. Das Format eines mehrsprachigen Bilderbuchs kann ebenfalls mitverantwortlich dafür sein, ob eine Vorlesesituation gut funktioniert. Beispielsweise werde in der Verwendung von Kamishibais das Potenzial gesehen, dass Kinder sich aufgrund der Größe und Überschaubarkeit mehr auf das Angebot der Bilderbuchbetrachtung einlassen könnten. Auch das Angebot einer zusätzlichen Beschäftigung während des Vorlesens, wie beispielsweise das Kneten von Ton oder das aktive Mitgestalten der Geschichte mithilfe von Materialien (bspw. Häuser bauen) wurde als förderlich beschrieben. Dies könne etwa die Konzentration der Kinder fördern.

Wem wird vorgelesen?

Welchen Kindern mehrsprachige Bilderbücher vorgelesen werden, ist auch hier je nach Forschungspartnerin unterschiedlich. Bei einigen werden diese sowohl mehrsprachigen als auch einsprachigen Kindern vorgelesen. Dass sich auch einsprachige Kinder in Vorlesesituationen dazusetzen, führen zwei Forschungspartnerinnen auf das Interesse an Sprachen zurück. Trotzdem werde in Vorlesesituationen vorrangig mehrsprachigen Kindern vorgelesen. Wie bereits erwähnt, achtet eine Forschungspartnerin dezidiert darauf, dass Kinder mehrerer Sprachen in Sprachfördersituationen eingebunden werden, da sie den Kindern so ein Mehrsprachigkeitserlebnis ermöglichen kann. Eine andere Forschungspartnerin geht hier hingegen anders vor und liest mehrsprachige Bilderbücher in Sprachfördersituationen jenen Kindern vor, deren Sprache im mehrsprachigen Bilderbuch adressiert wird. Bezogen auf das Alter werden mehrsprachige Bilderbücher von einigen Forschungspartnerinnen mit älteren Kindern, beispielsweise Kindern im letzten Kindergartenjahr, verwendet. Bei einer weiteren Forschungspartnerin sitzen je-

doch auch jüngere Kinder dabei, die, wie die Befragte formuliert, in einem „Sprachbad“ (Transkript F, Pos. 35) sitzen würden. Welche Kinder welche mehrsprachigen Bilderbücher bevorzugen würden, wurde ebenfalls von einer Forschungspartnerin eingebracht. Sie geht davon aus, dass mehrsprachige Bilderbücher unterschiedliche Kinder ansprechen:

es ist beides mehrsprachig, aber irgendwie die einen dann mehr Englisch, weil ihnen das irgendwie das, weil sie es mal gehört haben und die anderen Kinder ob Albanisch oder Persisch das ist wieder, ja, eher in die Richtung dann, je nachdem wie die Sprache des Kindes ist (Transkript G, Pos. 37).

Interessant ist hierbei, dass die mehrsprachige Befragte Mehrsprachigkeit unterteilt, einerseits in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die aufgrund von Prestige-Sprachen positiv bewertet wird, andererseits in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die aufgrund von Migrationssprachen meist negativ bewertet wird (Gogolin et al. 2020: 3). Des Weiteren ist spannend, dass eine genaue Zuordnung der Prestige-Sprache zu den einsprachigen Kindern und der Migrationssprachen zu den mehrsprachigen Kindern vorgenommen wird. Dies wird dadurch begründet, dass einsprachige Kinder einen größeren Bezug zu Englisch hätten, jedoch kann hier argumentiert werden, dass diese Kinder auch Migrationssprachen im Kindergartenalltag hören können und dadurch ein Interesse dafür entstehen kann. Bei mehrsprachigen Kindern wird wiederum der Fokus auf die Erstsprachen gelegt, sodass ein Interesse an anderen Sprachen neben der eigenen Sprache gar nicht erwähnt wird. Hier kommt die gesellschaftliche Auffassung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit deutlich hervor: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist im Zusammenhang mit Prestige-Sprachen erstrebenswert und kann auch für Einsprachige interessant sein, lebensweltliche migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hingegen wird nur im Zusammenhang mit jenen Kindern gesehen, die die Sprachen auch sprechen (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Impliziter Einsatz

Hier werden die Äußerungen der Forschungspartnerinnen mit implizitem Einsatz in Bezug auf die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ergänzend erläutert. Die Leiterinnen berichteten ebenfalls, dass das Vorlesen der mehrsprachigen Bilderbücher in Kleingruppen stattfindet, dabei dialogisches Lesen bzw. Vorlesetechniken angewandt werden und die Kinder als Expert*innen angesehen werden. In der Vorlesesituation seien, so die Befragten, sowohl einsprachige als auch mehrsprachige Kinder anwesend. Die Frage, wer mehrsprachige Bilderbücher an ihrem Standort vorlese, wurde von den Leiterinnen unterschiedlich beantwortet. Eine der Leiterinnen erläuterte, dass an ihrem Standort sowohl pädagogische Professionelle, die über die Sprachkenntnisse verfügen

als auch pädagogische Professionelle, die die jeweiligen Sprachen nicht sprechen, mehrsprachige Bilderbücher vorlesen. Die pädagogischen Professionellen, die über die sprachlichen Ressourcen verfügen, sind hierbei die Assistentinnen. Dies gleicht den Erläuterungen der meisten Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen. Eine andere Leiterin hingegen ging hier deutlich darauf ein, dass mehrsprachige Bilderbücher nur von Personen vorgelesen werden sollten, die die Sprachen auch sprechen können. Ihr zufolge könne der Einsatz nicht gut gelingen, wenn die pädagogischen Fachkräfte Sprachen lesen würden, die sie eigentlich nicht sprechen:

ich will nicht, dass eine, eine Mitarbeiterin in einer Sprache vorliest, die nicht ihre Muttersprache ist, oder wo sie wirklich super ist, ja. Wir haben mehrsprachige Kolleginnen und die haben in ihrer Muttersprache vorgelesen und das machen sie teilweise auch jetzt noch (Transkript B, Pos. 21).

Hier argumentierte die zitierte Forschungspartnerin, dass sprachliche Ressourcen auch genutzt werden sollten, wenn mehrsprachiges Personal zur Verfügung stehe. So werden an diesem Standort mehrsprachige Bilderbücher nur von Personen vorgelesen, die diese Sprachen auch sprechen und lesen können. Indem die mehrsprachigen pädagogischen Professionellen die mehrsprachigen Bilderbücher vorlesen, nutzen sie ihre Sprachressourcen und setzen diese gezielt ein, um Mehrsprachigkeit zu fördern. Dies lässt sich so zur Strategie der Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires nach Blaschitz et. al (2021: 624) zählen.

Die Voraussetzung dafür, dass eine mehrsprachige Vorlesesituation gelingen kann, ist einer Leiterin zufolge einerseits das persönliche Engagement und andererseits die Einstellung der pädagogischen Professionellen, dass es wichtig sei mehrsprachige Bilderbücher zu verwenden. Dies entspricht auch den Meinungen bereits erwähnter Forschungspartnerinnen mit explizitem Einsatz. Des Weiteren gingen die Leiterinnen darauf ein, dass Eltern die Möglichkeit gegeben werde Geschichten in ihren Sprachen im Kindergarten vorzulesen. Zudem werde ebenfalls empfohlen, dass die Eltern mehrsprachige Bilderbücher zuhause vorlesen. Insbesondere eine der Leiterinnen initiiert den Einbezug der Eltern in den Kindergarten. Dies geschehe vor allem mithilfe einer mehrsprachigen Bibliothek, die die besagte Leiterin mittels einer Initiative an ihrem Standort eingerichtet habe. Hier werden die Eltern dazu eingeladen, etwas aus der Bibliothek auszuleihen oder die Bilderbücher im Kindergarten selbst mit den Kindern anzusehen. Das Bilderbuchbetrachten mit den Eltern im Kindergarten selbst und auch das Ausleihen der Bilderbücher werden auch von Kuyumcu und Kuyumcu (2004: o.S.) und Hüsler (2009: 35) als Möglichkeiten der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern genannt. Die Art des Einbezugs mittels einer Bibliothek kann vor allem für die Eltern den

Zugang zum Medium Bilderbuch erleichtern (Kuyumcu/Kuyumcu 2004: o.S.). Die besagte Leiterin gibt dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergarten Raum, indem sie die Verwendung auch mitorganisiert: Sie lädt Eltern und Vorleser*innen, z.B. Pensionist*innen, ein und sucht nach geeigneten mehrsprachigen Bilderbüchern.

4.2.3. Stellenwert

Wie pädagogische Professionelle auf mehrsprachige Bilderbücher aufmerksam werden, wie der Einsatz bewertet wird, wie oft und wann mehrsprachige Bilderbücher verwendet werden und wo sich mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten befinden, sagt etwas über ihren Stellenwert in der Institution Kindergarten aus. In diesem Abschnitt werden die Meinungen der Forschungspartnerinnen mit implizitem Einsatz denen der Forschungspartnerinnen mit explizitem Einsatz direkt hinzugefügt, da in dieser Subkategorie nicht mehr konkrete Vorgehensweisen geschildert werden.

Einer Mehrheit der Befragten, die mehrsprachige Bilderbücher explizit und implizit verwenden, begegneten mehrsprachige Bilderbücher in Aus- oder Weiterbildungen. In diesen Aus- und Weiterbildungen zur Sprachförderung, zu Diversität oder zu Mehrsprachigkeit wurden mehrsprachige Bilderbücher als Beispiele dafür angeführt, wie Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag integriert werden könne. Des Weiteren wurde deren Verwendung empfohlen. Allerdings meinten einige der Befragten, dass hierbei nur oberflächlich darauf eingegangen wurde, indem lediglich darauf aufmerksam gemacht und keine konkreten Methoden angesprochen wurden. Hier wird deutlich, dass mehrsprachige Bilderbücher zwar als Möglichkeit des Einbezugs von Mehrsprachigkeit von Seiten der Weiterbildungen angeführt werden, es allerdings an Handlungsanleitungen und Methoden fehlt, wie die Verwendung dieser aussehen könnte. So werden im Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher vor allem Methoden der Bilderbuchbetrachtung mit einsprachigen Bilderbüchern angewandt.

Alle Befragten, die mehrsprachige Bilderbücher explizit verwenden, bewerten diese grundsätzlich als positiv und für den Kindergarten bereichernd. Eine der Forschungspartnerinnen fügte hinzu, dass die richtige Verwendung hierbei ausschlaggebend dafür sei, dass der Einsatz positiv bewertet werde. Auch die Befragten, die mehrsprachige Bilderbücher implizit einsetzen, bewerten die Verwendung dieser ebenfalls als bereichernd, da eine Aufwertung der Sprachen stattfinde. Eine der Leiterinnen betonte zudem, dass der Einsatz als selbstverständlich angesehen werden sollte:

in dem Sinn, dass es eigentlich, dass es selbstverständlich sein sollte, also jetzt nicht als großartiges Zusatzangebot, sondern es ist, es ist der Fall. In meiner Meinung nach, müssten, müsste es möglich sein an- für jedes Kind mit der entsprechenden Erstsprache eben dann auch ein, ei-Schriftsprache anbieten zu können, das wünschte ich mir (Transkript B, Pos. 111).

Die Leiterin sieht den Bedarf darin, dass alle Erstsprachen der Kinder nicht nur auf mündlicher Ebene, sondern auch auf schriftlicher Ebene in Form von mehrsprachigen Bilderbüchern repräsentiert werden sollten. Indem sie im Zusammenhang mit mehrsprachigen Bilderbüchern deutlich auf die Relevanz der Schriftsprache eingeht, zeigt sich, dass im Einsatz dieser auch die Möglichkeit gesehen wird *Early Literacy* bzw. mehrsprachige *Literacy* zu fördern (Panagiotopoulou 2016: 31; Nickel 2020: 738).

Frequenz

Wie oft Forschungspartnerinnen mehrsprachige Bilderbücher einsetzen, ist unterschiedlich ausgeprägt. Von den fünf Befragten, die mehrsprachige Bilderbücher verwenden, setzen derzeit drei Sprachförderinnen mehrsprachige Bilderbücher ein, zwei Elementarpädagoginnen berichteten aus vergangenen Erfahrungen. Neben dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher in der Eingewöhnung zu Beginn des Jahres werden diese vor allem im Zuge von Projekten oder Themenschwerpunkten unregelmäßig verwendet und so zumeist auf einen Zeitraum begrenzt, in welchem diese mehrmals wöchentlich verwendet werden. Der Einsatz kann auch anlassbezogen stattfinden oder im Tagesverlauf spontan in der Ruhestunde angeboten werden. Von vier Befragten werden mehrsprachige Bilderbücher dezidiert in der Sprachförderung eingesetzt, wie bereits in der Subkategorie *Konkreter Einsatz* (Kapitel 4.2.2.) erläutert. Dies sagt etwas über den Stellenwert der mehrsprachigen Bilderbücher aus: Indem der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher vor allem im Zusammenhang mit Sprachförderung und Projekten gedacht wird, werden sie noch nicht als selbstverständlicher Teil des Kindergartenalltags wahrgenommen.

Des Weiteren schilderten ein paar Befragte Beobachtungen, wie Kinder mehrsprachige Bilderbücher auch alleine oder mit anderen Kindern betrachten würden. Andere merkten hingegen an, dass sich Kinder weniger mit Bilderbüchern selbst beschäftigen würden und eine Bilderbuchbetrachtung von Seiten der pädagogischen Professionellen initiiert werden müsste. Dies kann darauf verweisen, welchen Stellenwert mehrsprachige Bilderbücher oder Bilderbücher allgemein bei Kindern einnehmen. Manche Kinder zeigen so den Schilderungen zufolge, dass die selbstständige Verwendung eines Bilderbuchs eine Selbstverständlichkeit darstellt, andere hingegen brauchen einen Anstoß von außen, um eine Auseinandersetzung mit diesem Medium zu ermöglichen.

Zugänglichkeit

Wo sich mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten befinden, kann sich auch darauf auswirken, inwiefern Kinder und pädagogische Professionelle diese nutzen und welchen Stellenwert sie in der Institution dadurch einnehmen. Die meisten Befragten berichteten, dass die mehrsprachigen Bilderbücher entweder Teil der internen Gruppenbibliothek seien oder sich in der Bibliothek des Standorts befänden. Eine Forschungspartnerin bewahre die mehrsprachigen Bilderbücher, die sie ausleihe, in ihrem Sprachförderkasten auf, zu dem die Kinder nur bei ihrer Anwesenheit Zugang hätten. Ein weiteres mehrsprachiges Bilderbuch befände sich dabei in einer der Kindergartengruppen. Hier zeigt sich, dass der Zugang zu den Bilderbüchern an die Sprachfördersituation und dem Dabeisein der Forschungspartnerin gebunden ist. Ein einziges mehrsprachiges Bilderbuch ist hingegen in einer der Kindergartengruppen vorhanden und so den Kindern frei zugänglich.

Bei gruppeninternen Bibliotheken werden im Zuge neuer Schwerpunktthemen die mehrsprachigen Bilderbücher oftmals mit anderen Bilderbüchern ausgetauscht. Nur eine Forschungspartnerin schilderte, dass ein mehrsprachiges Bilderbuch aufgrund der Wünsche der Kinder, Teil des regulären Inventars der Gruppenbibliothek wurde. Eine weitere Forschungspartnerin berichtete bezüglich der Zugänglichkeit, dass mehrsprachige Bilderbücher selten in den Bibliotheken der Kindergartengruppen zu finden seien und diese vermehrt in einem Kasten für das pädagogische Personal vorzufinden seien. Eine der Leiterinnen erzählte wiederum von der bereits erwähnten standorteigenen mehrsprachigen Bibliothek aus der sich sowohl pädagogische Professionelle als auch Kinder und Eltern etwas ausleihen könnten.

So zeigt sich, dass die Zugänglichkeit zu mehrsprachigen Bilderbüchern oftmals einerseits von einem zeitlichen Rahmen wie Schwerpunktprojekten oder Sprachfördersituationen, andererseits auch vom Ort der Aufbewahrung abhängt. Dies beeinflusst auch den Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern: Einerseits auf Seiten der pädagogischen Professionellen, da die Bilderbücher themengebunden und zu bestimmten Zeitpunkten bearbeitet werden, andererseits auf Seiten der Kinder, denen die Bilderbücher nur in einem gewissen Zeitraum und meistens nur in Anwesenheit der pädagogischen Professionellen zur Verfügung stehen. Dies wirkt sich auch auf den Stellenwert der mehrsprachigen Bilderbücher aus, da aufgrund der zeitlichen und örtlichen Begrenzung mehrsprachige Bilderbücher nur einen Projektcharakter erhalten. Hier kann auch auf die Studie von Jahreiß et al. verwiesen werden, in der die freie Zugänglichkeit zu mehrsprachigen Büchern auf Seiten der Kinder kaum gegeben war (vgl. Kapitel 2.2.2).

Mehrsprachige Bilderbücher vs. mehrsprachige Materialien und Aktivitäten

Ein weiterer Grund, warum mehrsprachige Bilderbücher diesen Stellenwert erhalten, ist in den folgenden Begründungen der Forschungspartnerinnen zu finden. In der Subkategorie *Umgang* (Kapitel 4.1.1.) wurden bereits die Materialien und Aktivitäten angeführt, die pädagogische Professionelle nutzen, um Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu berücksichtigen. An dieser Stelle soll dargelegt werden, ob mehrsprachige Bilderbücher öfter als andere mehrsprachige Materialien und Aktivitäten verwendet werden. Diesbezüglich zeigt sich, dass drei Forschungspartnerinnen die angeführten Materialien und Aktivitäten zum Einbezug von Mehrsprachigkeit öfter einsetzen als mehrsprachige Bilderbücher. Ihre Gründe waren hierbei, dass diese flexibler, praktischer und einfacher im Alltag umzusetzen seien. Genannt wurden hier beispielsweise Lieder, Zahlen oder Begriffe in den unterschiedlichen Sprachen. Zwei weitere Forschungspartnerinnen konnten nicht einschätzen, welches Material öfter eingesetzt werde, jedoch berichteten sie, dass sie mehrsprachige Bilderbücher und weiteres mehrsprachiges Material gemischt verwenden würden. Eine der Leiterinnen äußerte diesbezüglich den Gedanken, dass die mehrsprachigen Materialien und Aktivitäten die Vorstufe für den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher seien. Eine weitere Leiterin meinte, dass es dabei auf die jeweilige Kindergartengruppe und das präsente Thema ankomme, ob mehrsprachige Bilderbücher öfter als anderes Material eingesetzt werden. Dabei unterstrich sie jedoch erneut, dass mehrsprachige Bilderbücher eine Präsenz an ihrem Standort hätten und verfügbares Material darstellen würden:

Wobei nach wie vor gilt es also, dass die Präsenz da ist, ist ja (...) also Standard geradezu, kein Projekt mehr, das ist Standard (Transkript B, Pos. 93).

Hier zeigt sich zudem, dass im Gegensatz zu den Aussagen anderer Forschungspartnerinnen, mehrsprachige Bilderbücher in diesem Kindergarten keinen Projektcharakter mehr innehaben, sondern als selbstverständlich gelten. Dabei stellt sich allerdings die Frage, wie integriert die Nutzung der Bibliothek tatsächlich in das Handeln der pädagogischen Professionellen ist.

4.3. Hauptkategorie Potenziale

In diesem Abschnitt werden die Potenziale, die mit der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher einhergehen, dargelegt. Dabei wird sowohl auf explizite Aussagen der Forschungspartnerinnen diesbezüglich eingegangen als auch mögliche Potenziale, die nicht spezifisch genannt werden, aus den Äußerungen abgeleitet. Die Äußerungen der Forschungspartnerinnen mit implizitem Einsatz dienen erneut als Ergänzungen, die nach den jeweiligen Äußerungen der Forschungspartnerinnen mit explizitem Einsatz

direkt angeführt werden. Die Subkategorien beinhalten die *Sprachlichen Fähigkeiten*, die *Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit*, die *Beziehung zu Kindern und Eltern* seitens der pädagogischen Professionellen und die *Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit* seitens der pädagogischen Professionellen.

4.3.1. Sprachliche Fähigkeiten

Eine Mehrheit der Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, sieht in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher das Potenzial, sprachliche Fähigkeiten zu fördern. Dies zeigt sich einerseits anhand der Aussagen der Befragten, andererseits auch daran, dass die meisten Forschungspartnerinnen mehrsprachige Bilderbücher in der Sprachförderung einsetzen. Die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher im Kontext der Sprachförderung wird ebenfalls in der Literatur befürwortet, da mit diesen beispielsweise Sprachreflexion gefördert werden kann (Kümmerling-Meibauer 2014: 47; Vishek 2019: 20-23). Zudem vermutete eine Forschungspartnerin, dass durch den Spaß an einer Sache schneller gelernt werden könne.

Auch die Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher implizit einsetzen, vertreten die Meinung, dass mit mehrsprachigen Bilderbüchern sprachliche Fähigkeiten gefördert werden können. Eine Leiterin erläuterte diesbezüglich, dass mehrsprachige Bilderbücher vor allem für mehrsprachige Kinder, die ihre Erstsprachen zuhause sprechen, eine Bereicherung darstellen würden. Ihr zufolge könnten die mehrsprachigen Kinder dadurch mit der Schriftsprache der jeweiligen Sprache vertrauter gemacht werden und auch Kinder, denen die Sprache noch fremd ist, würden weitere Sprachen mit unterschiedlichen Regeln kennenlernen. Konkret sehen die meisten Forschungspartnerinnen im Zusammenhang mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher Potenziale in der Förderung der Erst- und Zweitsprache sowie Aspekten der Sprach(en)bewusstheit.

Wortschatz

Das gemeinsame Betrachten mehrsprachiger Bilderbücher in Kombination mit dem dialogischen Lesen rege die Kinder dabei zum Sprechen an, sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache. Des Weiteren sehen ein paar Forschungspartnerinnen im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher auch eine Möglichkeit, den Wortschatz zu erweitern. In ihren Schilderungen gingen die Forschungspartnerinnen dabei vermehrt auf den Wortschatz im Deutschen ein, jedoch berichteten auch Befragte davon, wie Kinder sich nach oftmaligem Einsatz bestimmte Wörter aus den Erstsprachen anderer Kinder merken.

Language Awareness

Auch bezüglich der Sprach(en)bewusstheit merkten die Forschungspartnerinnen einige Aspekte dieser im Zusammenhang mit mehrsprachigen Bilderbüchern an. Beispielsweise nannte eine Forschungspartnerin die konkrete Fähigkeit für „Sprache sensibel zu werden“ (Transkript E, Pos. 153). Hierbei könnte sie die Offenheit und Sensibilisierung für Sprachen meinen, die Teil der *Language Awareness* bzw. Sprach(en)bewusstheit ist (Busch 2021: 193; Budde 2012: 41). Diese Offenheit gegenüber Sprache findet sich auch bei einer Aussage einer weiteren Forschungspartnerin, die davon erzählte, dass mehrsprachige Bilderbücher bei einsprachigen Kindern das Interesse für Sprachen wecken würden, da durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen vermittelt werde, dass Sprachen Ressourcen seien. Ein paar weitere Forschungspartnerinnen, sowohl mit explizitem als auch implizitem Einsatz, sehen in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher auch das Potenzial einer Vermittlung von Regeln, Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Sprachen:

dass es eine Struktur gibt und dass die eigentlich auch auf andere Sprachen abgewälzt werden kann, also vielleicht so bisschen dieses Analytische (Transkript D, Pos. 141).

Die Ebene die hier angesprochen wird, ist im Konzept der *Language Awareness* die Ebene des Sprachwissens (Budde 2012: 41-42). So besteht auch das Potenzial mithilfe mehrsprachiger Bilderbücher sprachliches Wissen direkt oder indirekt vermitteln oder besprechen zu können. Viele Forschungspartnerinnen wiederholen zudem Aussagen der Kinder, wenn diese ihre Erstsprache(n) mit der Zweitsprache Deutsch vergleichen bzw. Anmerkungen diesbezüglich machen:

Das heißt so und so in meiner Sprache (Transkript E, Pos. 19).

Aber meine Freundin sagt eben so (Transkript F, Pos. 75).

Diese Äußerungen der Kinder zeigen, dass bei ihnen bereits ein Nachdenken über unterschiedliche Sprachen und Bezeichnungen besteht (Busch 2021: 193; Budde 2012: 41). Dies betrifft im Konzept der *Language Awareness* die Ebene der Reflexion über Sprache. Dabei kann sich das Nachdenken über Sprache Budde (2012: 50) zufolge auf den Erwerb der Zweitsprache auch förderlich auswirken. Eine der Forschungspartnerinnen berichtete hierzu, dass diese Äußerungen der Kinder aufgrund ihres sprachinklusive Handelns und des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher auch vermehrt auftreten würden. Auch bezüglich der Aussprache oder der Bedeutungen von Wörtern würden manche mehrsprachigen Kinder ihr Sprachwissen in Vorlesesituationen zeigen:

hat gesagt entweder Aussprache ‚Nein, das liest man so‘ (I: Ja, ja) oder ‚Na, eigentlich heißt, ‚ich habe vergessen‘, da hat sie immer ein anderes, einen Au-, anderen Ausdruck (I: Ja) dafür erkannt und hat aber dann zum Schluss gesagt ‚Na, das heißt aber eh das gleiche‘, na, also man kann so oder so sagen“ (Transkript E, Pos. 106).

Im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher erfahren die Kinder zudem, dass es verschiedene Sprachmelodien gibt und dass manche Laute nicht ohne vorangehende Übung ausgesprochen werden können. Durch das Ausprobieren der verschiedenen Laute und Sprachen wird so auch die Mundmotorik anders beansprucht. Des Weiteren werden die Kinder anhand der Thematisierung der unterschiedlichen Sprachklänge damit vertraut, wann eine andere Sprache gesprochen wird und wann „gibberish“ (Transkript F, Pos. 75) vorgelesen wird:

wenn ich irgendeinen Blödsinn gelesen habe, haben sie sofort gewusst das ist keine Sprache (Transkript F, Pos. 75).

So werden durch die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern Gespräche über Sprachen initiiert, wie auch beispielsweise aufgrund des Betrachtens von unterschiedlichen Schriftsystemen. Eine Forschungspartnerin erläuterte hier eine konkrete Situation, in der sie den Kindern erklärte, dass sie die Schrift nicht lesen könne. Stattdessen wurden die Buchstaben betrachtet und Vermutungen angestellt:

dann fragen sie nach und dann schauen sie es sich genau an ‚Aber das ist doch, also ich glaube das M‘, oder es gibt ähnliche Buchstaben und sage ich ‚Ja, aber das heißt bei denen etwas anderes und die schreiben einfach auch anders‘ so (Transkript F, Pos. 81).

Diese Aktivität steht ganz im Sinne der *Language Awareness* und der *Early Literacy*, da sich einerseits mit Schriftsprache auseinandergesetzt wird, andererseits auch Vergleiche angestellt werden (Budde 2012: 41-42; Nickel 2020: 738). Den Kindern fallen Ähnlichkeiten zum deutschen Schriftsystem auf und erkennen, dass ein Zeichen in unterschiedlichen Sprachen verschiedene Bedeutungen haben kann (Hoffmann 2017: 52; Hüsler 2009: 34). Dies kann einerseits die Sprach(en)bewusstheit fördern (Vishek 2019: 20-23), andererseits kann hier eine Grundlage für mehrsprachige *Literacy* gelegt werden (Panagiotopoulou 2016: 31). Dieses Zitat zeigt, so wie es auch List (2007: 49) schreibt, dass das Reflektieren über Sprache bereits im Kindergarten stattfinden kann und dass mehrsprachige Bilderbücher zum Nachdenken über Sprache anregen (Vishek 2019: 19). Auch eine Leiterin berichtete davon, dass Kinder aufgrund der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern kreativer mit Sprache umgehen würden und schlussfolgerte:

Also, das, was auf alle Fälle passiert, wenn man mehrsprachige Bücher einsetzt, ist, dass sie über Sprache miteinander sprechen, ja, also, dass sie es erkennen als Werkzeug, als wertvolles Werkzeug und so eine Metaebene einnehmen können (Transkript B, Pos. 75).

Hier ist allerdings anzumerken, dass den Forschungspartnerinnen zufolge besonders die Kinder Parallelen in den Sprachen bemerken und Vergleiche machen, die im Deutschen gefestigter und älter sind. Zudem vermuteten ein paar, dass besonders jüngere Kinder noch nicht verstehen würden, dass es sich um verschiedene Sprachen handle. So würden manche Kinder mehrsprachige Bilderbücher auch nicht als mehrsprachig wahrnehmen, sodass bei diesen vermutlich noch keine Sprach(en)bewusstheit besteht. Allerdings kann dieser Umstand auch ein Zeichen für das sprachliche Repertoire der Kinder sein (vgl. Kapitel 2.1.1.): Die Kinder nutzen ihre gesamten sprachlichen Ressourcen, wobei ihre Mehrsprachigkeit ein Normalzustand ist:

Sie haben immer wieder über, also sie haben auch ein deutschsprachiges Buch dann halt in ihrer Muttersprache besprochen und so. Also ich glaube nicht, dass sie da so, dass die Kinder das als mehrsprachig gesehen hätten (Transkript A, Pos. 79).

Eine Forschungspartnerin vermutete des Weiteren, dass mehrsprachige Bilderbücher eine Möglichkeit zur ersten Annäherung an eine Sprache sein könnten. Dabei sei jedoch eine Voraussetzung, dass die Kinder eine stabile Beziehung zum Medium Bilderbuch hätten:

Ich glaube nicht, dass das aber (...) ausschließlich mit, mit den Büchern zu tun hat, einfach weil sich Kinder nicht dafür interessieren, weil sie nicht das Sitzfleisch haben, weil diese Bücher nicht zuhause angeboten werden, also wo der Weg schon ein bisschen geebnet ist definitiv, wo nichts ist, werden die Bücher auch nicht viel helfen (Transkript D, Pos. 137).

Hier wird deutlich, dass die zitierte Forschungspartnerin zwar Potenziale in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher sieht, jedoch betont, dass dabei alle Beteiligten engagiert dahinter stehen müssten. Hier zeigt sie neben möglichen Potenzialen eine Grenze dieser Potenziale auf: Damit sich die sprachlichen Fähigkeiten weiter entwickeln können, bedarf es der Unterstützung des Umfelds und der Eltern der Kinder. Die Entfaltung des Potenzials im sprachlichen Bereich ist somit an das Engagement des Umfelds der Kinder gebunden und hängt auch mit Herausforderungen zusammen, auf die in der Hauptkategorie *Herausforderungen* (Kapitel 4.4.) näher eingegangen wird.

4.3.2. Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit

Einer Leiterin zufolge haben mehrsprachige Bilderbücher positive Auswirkungen auf das ganze Bildungsangebot, auf die Qualität des Kindergartens sowie auf die Beziehungen der pädagogischen Professionellen zu den Kindern und umgekehrt. Wie genau sich das äußert, zeigen folgende Ergebnisse.

Wertschätzung

Für die meisten pädagogischen Professionellen geht mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und der Diversität im Kindergarten einher. Indem sie Interesse an den Sprachen der Kinder zeigen und offen sind, öffnen sich ihnen auch die Kinder. Einige Forschungspartnerinnen verwenden mehrsprachige Bilderbücher, um die Sprachen der Kinder aufzuwerten, Mehrsprachigkeit mehr Raum zu geben und Mehrsprachigkeitserlebnisse zu initiieren. Dies entspricht auch einem der Potenziale, das mehrsprachigen Bilderbüchern in der Literatur zugeschrieben wird (Kümmerling-Meibauer 2014: 47). Zudem sehen ein paar Befragte in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher das Potenzial, den Kindern Akzeptanz und Toleranz gegenüber Diversität, eine Offenheit und Wertschätzung gegenüber Sprachen und ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln zu können.

Humor

Besonders in Verbindung mit Humor versuchen einige Befragte, diese Wertschätzung zu transportieren. Alle Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit verwenden, erzählten von Situationen, in denen Humor und Spaß die Vorlesesituation mit mehrsprachigen Bilderbüchern prägten. Einige berichteten davon, dass gerade das Nichtkönnen der jeweiligen Sprachen (bspw. Aussprache) die Kinder zum Lachen bringe:

das macht den Kindern irrsinnig Spaß, zuerst quasi eine Native-Speakerin zu hören und dann so wie ich es spreche und dann versuche ich so gut wie möglich nachzumachen und ich kann mir sicher sein, ich mache irgendeinen Fehler, weil ich es einfach auch nur so vom Papier runterlese oder vom, vom Gehör her versuche und da, dass die Kinder mich einmal erleben, wie ich nicht die Expertin bin, das macht ihnen ur, un-, unheimlich Freude (Transkript F, Pos. 77).

Grundlegendes Ziel einiger ist es dabei, dass die Kinder an der Auseinandersetzung mit Sprache Spaß haben, um einerseits einen positiven Bezug zu Sprache herzustellen und andererseits eine positive Einstellung zu Büchern und dem Bücherlesen zu. Dass die Kinder das Kennenlernen und Ausprobieren unterschiedlicher Sprachen als freudvoll empfinden, zeige sich zwei Forschungspartnerinnen zufolge dadurch, dass die Kindern zuhören, lachen, nachsprechen und mitmachen würden. Mithilfe von Humor sei es einfacher, die Kinder zu erreichen, aus diesem Grund verwendet eine Forschungspartnerin mehrsprachige Bilderbücher als sogenannte ‚Eisbrecher‘ bei Kindern, die neu in die Kindergartengruppe kommen. Dieser Versuch des Einbezugs der Sprachen kann mit Blaschitz et al. (2021: 623) aus pädagogischer Perspektive als wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit eingestuft werden, allerdings ist aus linguistischer Perspektive die Frage zu stellen, inwiefern sich falsche Äußerungen auf die Sprachaneignung der Kin-

der auswirken können. Eine Möglichkeit dieser Schwierigkeit entgegenzuwirken, wurde auch von den Forschungspartnerinnen adressiert. Sie erwähnten in diesem Zusammenhang die Verwendung von CDs und Audioaufnahmen, mit denen der Text vorgespielt werden könne. Dass dies eine mögliche Herangehensweise darstellt, wird auch bei Hüsler (2009: 36) und Jahreiß et al. (2017: 450) vermerkt. Jedoch wurde auch angemerkt, dass diese angeführte Strategie nicht in allen Kontexten anwendbar sei.

Sprache als Ressource

Durch die Schilderungen mancher Befragter wird auch deutlich, dass sie im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher das Potenzial der Entwicklung oder Vertiefung des Interesses an Sprachen sowohl bei mehrsprachigen als auch bei einsprachigen Kindern sehen. Dabei wurde berichtet, dass einerseits mehrsprachige Kinder Interesse sowohl an ihren eigenen als auch an den Sprachen der anderen Kinder zeigen würden. Andererseits würden einsprachige Kinder das Bedürfnis ausdrücken, andere Sprachen lernen zu wollen. Indem mehrsprachige Bilderbücher auf positive Weise vermitteln, dass „man mehrere Sprachen haben kann“ (Transkript C, Pos. 105), kann auch das Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt werden, da Sprachkompetenzen als Ressourcen dargestellt werden. Dabei gingen die Forschungspartnerinnen in ihren Erläuterungen einerseits auf das Selbstbewusstsein ein, stolz auf die eigenen Sprachkompetenzen zu sein, andererseits darauf, nachfragen zu können, wenn man etwas sprachlich nicht verstanden habe:

dass das jetzt nichts ist, wo ich mich schämen kann- muss, weil da geht es allen anderen auch so genau. Also das Nachfragen können (Transkript A, Pos. 103).

Auch der Gedanke, dass Sprachen nicht hierarchisch sind, kann mithilfe von mehrsprachigen Bilderbüchern implizit vermittelt werden, so eine Leiterin. Ihr zufolge könne insbesondere das schriftliche Festhalten einer Sprache in Form des Mediums Buch verdeutlichen, dass die darin enthaltenen Sprachen den gleichen Wert wie andere Sprachen, die bereits positiv besetzt sind, haben:

wenn aber eine Sprache in einem Buch drinnen ist, dann ist sie wertig und dann ist sie gleichwertig wie die andere Sprache (Transkript C, Pos. 3).

wenn aber so eine Sprache dann in einem Buch drinnen ist und gleichgestellt wird mit Deutsch zum Beispiel oder mit Englisch, dann denke ich macht das auch mit den Menschen, die diese Sprachen können, etwas. Ganz sicher sogar, ja und dementsprechend wäre das ganz, ganz wichtig, dass man das fördert, ja (Transkript C, Pos. 125).

Indem diese Sprachen verschriftlicht werden, können sie auch physisch im Kindergartenraum präsent sein. Dies hebt die jeweiligen Sprachen neben der Berücksichtigung in Form von unterschiedlichen Aktivitäten und weiteren Materialien auf eine neue Ebene: Indem die Sprachen in einem Buch enthalten sind, einem Medium das auch zur Bildung

dient, wird diesen Sprachen zugesprochen ebenfalls Teil der Bildungsvermittlung im Kindergarten zu sein.

4.3.3. Beziehung zu Kindern und Eltern

Beziehungsaufbau zu den Kindern

In Bezug auf die Beziehung zu den Kindern seitens der pädagogischen Professionellen erläuterten drei Forschungspartnerinnen, dass sich ihre Beziehung zu den Kindern seit der Verwendung der mehrsprachigen Bilderbücher nicht verändert habe. Im Gegensatz zu diesen drei bemerken die Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher implizit einsetzen, positive Veränderungen bezüglich der Beziehung der Kinder zu ihnen und dem pädagogischen Personal.

Interessant ist hierbei, dass eine der Forschungspartnerinnen, die keine Veränderung wahrnimmt, jedoch eine Situation schilderte, in der sie mithilfe des mehrsprachigen Bilderbuchs einen Beziehungsaufbau zu Kindern ermöglichte und dabei das Verhalten eines der Kinder gegenüber ihr nachhaltig prägte. So wird anhand des folgenden Zitats ersichtlich, dass in diesem konkreten Fall eine Veränderung in der Beziehungsdynamik eintritt:

und diese Kinder sind immer so ein bisschen, wenn ich komme ‚Oh Gott, das ist die, mit der müssen wir jetzt Deutsch reden und spielen‘ und die habe ich zum Beispiel dann eben ködern können, indem ich halt die Wörter auf, auf Türkisch ausgesprochen habe und das war dann so lustig für sie, dass der eine Junge nach einem Jahr immer noch kommt und sagt ‚Ja, auf meiner Sprache heißt das so und so‘, also der hat jetzt so bisschen diesen Humor dazu und findet es auch ganz cool mir dann seine Sachen zu erklären (Transkript D, Pos. 51).

Indem die Forschungspartnerin die Wörter in der Erstsprache der Kinder vorliest, nähert sich die pädagogische Professionelle den Kindern an. Dabei erhält die Beziehung zwischen pädagogischer Professioneller und den Kindern eine neue Ebene, die mit Humor verbunden ist, wodurch eine positiv besetzte Verbindung zwischen den beiden Sprachen der Kinder entsteht.

In der Auswertung dieser Subkategorie wird so deutlich, dass mehrsprachige Bilderbücher insbesondere Auswirkungen auf den Aufbau der Beziehung zu den Kindern haben bzw. besonders in diesem Zusammenhang angewandt werden. Eines der Ziele des Einsatzes stellt auch der Beziehungsaufbau dar, da die meisten Forschungspartnerinnen mehrsprachige Bilderbücher verwenden, um an das mehrsprachige Kind heran treten zu können und Vertrauen zu schaffen, wenn das Kind auf emotionaler Ebene in der Kindergarten-Gruppe noch nicht angekommen ist oder wenn es sich der Sprache nicht öffnet (vgl. Subkategorie *Stellenwert* Kapitel 4.2.3.). Ein weiterer Faktor, der prägend für die

Beziehung zwischen pädagogischen Professionellen und Kindern sein kann, ist die Rollenumkehrung während der Betrachtung mehrsprachiger Bilderbücher. Wie in der Subkategorie *Konkreter Einsatz* (Kapitel 4.2.2.) erwähnt, werden die Kinder von den meisten Forschungspartnerinnen als Expert*innen für ihre Sprachen wahrgenommen. Diese Expert*innenkompetenz könne laut Befragten durch mehrsprachige Bilderbücher gestärkt werden. Indem die Kinder den pädagogischen Professionellen etwas erklären oder diese korrigieren, wirkt sich dies nicht nur auf das Selbstbewusstsein der Kinder aus, sondern auch auf die Dynamik in der Vorlesesituation. Indem die Kinder eine andere Rolle einnehmen, erleben sie sich einerseits als kompetent, andererseits auch auf Augenhöhe mit den pädagogischen Professionellen. Des Weiteren erfahren die Kinder dadurch, dass ihre Erstsprachen für die pädagogischen Professionellen eine Fremdsprache darstellen. Dies empfindet eine Forschungspartnerin als Möglichkeit, die Kinder, die im Deutschen noch nicht gefestigt sind, zu ermutigen:

dass ich mich auch drüber traue, obwohl ich es nicht perfekt aussprechen kann, weil sie müssen sich ja auch über Deutsch drüber trauen, obwohl sie es nicht perfekt aussprechen können (Transkript E, Pos. 110).

Dadurch erfahren die Kinder, dass Sprachenlernen auch für andere eine Herausforderung sein kann und dass die bereits bestehenden Sprachkompetenzen der Kinder Ressourcen sind.

Beziehung zu den Eltern

Bezüglich der Beziehungen zu den Eltern gibt es unterschiedliche Standpunkte, die auch im Zusammenhang mit der Rolle der pädagogischen Professionellen im Kindergarten stehen. Drei Sprachförderinnen meinten, dass sich ihre Beziehung zu den Eltern seit der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher nicht verändert habe. Dies wurde unterschiedlich begründet. Eine Sprachförderin sehe keinen Zusammenhang zwischen der Beziehung zu den Eltern und dem Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher, da ihr zufolge die grundsätzliche Offenheit gegenüber den Menschen ausschlaggebend sei und dass eine Veränderung der Beziehung zu den Eltern mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher nicht viel zu tun habe. Dies äußerte sie auch in Bezug auf die Beziehung zu den Kindern. Weitere Gründe zweier Sprachförderinnen waren, dass sie kaum Kontakt zu den Eltern hätten, einerseits aufgrund der Pandemie, andererseits weil die Elternarbeit in den Zuständigkeitsbereich der gruppenführenden Elementarpädagog*innen falle. Zudem empfindet eine der beiden, dass weniger die mehrsprachigen Bilderbücher den Kontakt zu den Eltern ermöglichen, sondern eher Aktivitäten wie das Gestalten eines mehrsprachigen Plakats, da sie hier eine intensive Mitarbeit seitens der Eltern er-

lebte. Trotzdem meinte die besagte Befragte, dass durch den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher die Eltern mehr Wertschätzung erfahren und eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht werden würde. Andere Erfahrungen teilte eine Elementarpädagogin:

Manche Eltern, die hat man zum ersten Mal richtig erwischt, weil sie sich, also diese Wertschätzung ist sehr angekommen (Transkript F, Pos. 85).

So sind auch Gespräche und das Teilen von Erfahrungen zwischen der Elementarpädagogin und den Eltern entstanden. Als weiteres Resultat schenkte ein Elternteil der Kindergartengruppe ein zweisprachiges Bilderbuch und mehrere Eltern brachten nach Urlauben Souvenirs und Speisen mit. In Bezug auf das Vorlesen mehrsprachiger Bilderbücher mittels der Eltern berichtete eine weitere Elementarpädagogin zudem, dass ihr zufolge eine stabile Beziehung zu den Eltern die Grundlage dafür sei, diese einladen zu können, um die Bilderbücher im Kindergarten vorzulesen. Eine Leiterin beobachtete zudem, dass durch den Einsatz die Eltern untereinander erfuhren, wer dieselben Sprachen spricht und diese dadurch miteinander ins Gespräch kamen. So zeigt sich, dass durch den Einsatz auch eine Vertiefung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Eltern initiiert werden kann.

4.3.4. Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit

Die Forschungspartnerinnen, die den Einbezug von Mehrsprachigkeit befürworten und auf unterschiedliche Weise realisieren, sind entweder selbst zwei- oder mehrsprachig oder haben sich aufgrund ihrer Berufsausbildungen oder Interessen schon vor dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher mit Sprachen und Mehrsprachigkeit beschäftigt. Die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher bedarf einer Auseinandersetzung mit Sprachen und Sprache an sich, die einerseits eine Reflexion über Sprachenlernen seitens der Forschungspartnerinnen auslösen kann, andererseits dazu anregen kann die eigenen, vergrabenen Sprachkenntnisse zu üben und in den Kindergartenalltag zu integrieren. Der Großteil der zwei- und mehrsprachigen Befragten berichtete, dass sich ihre Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit seit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher nicht verändert habe bzw. ihnen keine Veränderung aufgefallen wäre. Dies begründeten sie damit, dass sie bereits durch ihre eigene Mehrsprachigkeit mit diesen Themen vertraut seien und das eine Lebenserfahrung darstelle, die für sie selbstverständlich sei. Eine Veränderung zum eigenen Verhältnis zu Sprache und Mehrsprachigkeit zeige sich bei einer der zwei- und mehrsprachigen Teilnehmerinnen aufgrund ihres Berufs als Sprachförderin, da sie aufgrund dessen ein besseres Verständnis für Kinder mit geringeren Deutschkompetenzen erhalten habe. Vier Teilnehmerinnen erläuterten kleine Ver-

änderungen in Bezug auf ihre Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit. Berichtet wurden eine größere Wertschätzung gegenüber Sprache, eine Erweiterung der Sprachkenntnisse (bspw. Zählen in mehreren Sprachen, Erkennen anderer Sprachen und deren Unterschiede), größere Neugier auf bestimmte Sprachen und Gedanken bezüglich des Lernens oder besseren Verstehens dieser und eine Vertiefung der Beziehung zu dieser Thematik. Auch eine Leiterin erläuterte, dass sie durch die Auseinandersetzung mit diesen einen neuen Blick auf Mehrsprachigkeit und Sprache habe. Eine weitere Leiterin erklärte wiederum, dass ihr Interesse für Mehrsprachigkeit aufgrund ihres Berufs und ihrer Reisen bestehe und dieses Interesse die Voraussetzung für den Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher darstelle. So wird deutlich, dass sich die persönliche Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit auf Ebene der pädagogischen Professionellen bis auf genannte Veränderungen nicht signifikant vertieft hat. Es zeigt sich, dass viel eher eine bereits bestehende Bereitschaft für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und ein Interesse an Sprachen eine Voraussetzung für den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher darstellen. Trotzdem kann geschlussfolgert werden, dass die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher auf Ebene der pädagogischen Professionellen zwar kleine, aber trotzdem positive Auswirkungen haben kann.

4.4. Hauptkategorie Herausforderungen

In diesem Abschnitt werden die Herausforderungen, denen pädagogische Professionelle im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher begegnen, dargelegt. Die Hauptkategorie umfasst die Subkategorien *Angebot*, *Sprachen*, *Interesse der Kinder*, *Einbezug der Eltern* und *Zeitmangel*.

4.4.1. Angebot

Ein paar Forschungspartnerinnen sind der Meinung, dass es in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher noch zu wenig Angebot gebe. Mehr Angebot würde für manche Befragte einerseits bedeuten, dass sie mehrsprachige Bilderbücher eher verwenden würden. Andererseits vermutete eine Forschungspartnerin, dass ein größeres Angebot auch das Interesse bei Kindern vermehrt wecken könnte. Auch das fehlende Angebot mehrsprachiger Bilderbücher am Kindergartenstandort selbst stellt für einige eine Herausforderung dar. Hier müssen sich die Forschungspartnerinnen an externe Bibliotheken und Büchereien wenden und dort mehrsprachige Bilderbücher ausleihen. Auch die Verfügbarkeit stellt für manche ein Problem dar, wenn bestimmte mehrsprachige Bilderbücher nicht gekauft oder ausgeliehen werden können oder das Angebot bei Anlaufstellen wie Bibliotheken zu klein ist.

Bezüglich der Auswahl der Sprachen in mehrsprachigen Bilderbüchern berichtete eine Forschungspartnerin, dass vermehrt Prestige-Sprachen repräsentiert werden:

aber eben eine andere Sprache und Deutsch, außer bei Türkisch und Englisch, ist sehr schwer zu finden, muss ich sagen und da würde ich mir eigentlich schon ein bisschen mehr von Autor*innen und Herausgeber*innen wünschen, dass das man da ein bisschen mehr daran denkt (Transkript D, Pos. 157).

Eine Leiterin bestätigte dies und vermerkte, dass bestimmte Sprachen in Kombination mit dem Deutschen, z.B. Deutsch-Serbisch, sehr schwierig zu finden seien. Allerdings erklärte sie auch, dass im Gegensatz zu den 1980ern heute ein bereits besseres Angebot in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher bestehe. Trotzdem wird hier deutlich, dass insbesondere mehrsprachige Bilderbücher in Migrations- und Minderheitensprachen noch eher rar und schwer aufzufinden sind. Dies kann den Einsatz für pädagogische Professionelle dahingehend erschweren, dass genau für jene Sprachen, die im Kindergarten aufgewertet werden sollen, nur wenige Bilderbücher zur Verfügung stehen.

Eine Schwierigkeit, die mit dem Medium *mehrsprachiges Bilderbuch* selbst zusammenhängt, ist, dass dieses nicht anpassungsfähig an die jeweilige Gruppe ist, wenn in einem Bilderbuch nicht alle Sprachen enthalten sind, die auch in der Kindergartengruppe gesprochen werden.

leider muss ich wieder auf das Angebot verweisen, es gibt eher weniger und dann ist die Gruppenkonstellation oft sehr spezifisch und dann darf man trotzdem noch Eltern bitten oder Google-Übersetzer, dass man, dass man dann die alle Sprachen drinnen hat, weil wenn ich ein Bilderbuch verwende, möchte ich auch, dass alle Sprachen, die in meiner Gruppe vorkommen irgendwie berücksichtigt werden (...) außer wir haben nur eine zweite Sprache, also Deutsch und eine Sprache, die uns gerade alle interessiert (Transkript F, Pos. 97).

Hier zeigt sich, dass die Sprachenvielfalt der je spezifischen Gruppe mithilfe des mehrsprachigen Bilderbuchs nicht genau abgebildet werden kann. Hierbei entsteht für die pädagogischen Professionellen zusätzliche Arbeit in Form von Übersetzungen, wenn der Anspruch besteht, dass alle Sprachen der Kinder im Bilderbuch enthalten sein sollen. Diese zusätzliche Arbeit könnte zudem auch ein Grund sein, warum es pädagogische Professionelle im Kindergartenalltag bevorzugen könnten, Begriffe und Zahlen aus den jeweiligen Sprachen einzubringen oder Lieder zu singen.

Einige Forschungspartnerinnen erläuterten des Weiteren, dass insbesondere die Länge der Geschichte (vgl. Subkategorie *Konkreter Einsatz* Kapitel 4.2.2.) zu Schwierigkeiten im Einsatz führen könne, da den Kindern teilweise noch die Aufmerksamkeitsspanne fehle. Hierbei wurde oft die mehrsprachige Version des Bilderbuchs *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011) genannt, da die Geschichte einerseits sehr lange sei und durch

das Vorlesen in den zwei, drei oder vier Sprachen (je nach Ausgabe) noch länger werde. Andererseits findet eine Befragte die Aufteilung von Bild und Text bei *Das kleine Ich bin Ich* (Lobe/Weigel 2011) störend, da der Text in Form von Klappen das Bild verdecke. Diese Aufmachung würde nicht nur die Illustrationen verbergen, sondern auch einen einsprachigen Einsatz des Bilderbuchs erschweren. Die Verwendung wäre für die Befragte einfacher, wenn der Text grafisch nur auf einer Seite abgebildet und der Text insgesamt kürzer wäre. Des Weiteren wird es als schwierig erachtet, dass aus den Textpassagen, die in der anderen Sprache verfasst sind, die Bedeutungen der einzelnen Wörter kaum erschlossen werden können. So müssen pädagogische Professionelle die Wörter, die sie mit den Kindern besprechen möchten, zunächst selbst herausuchen und übersetzen. Schlüsselwörter im mehrsprachigen Bilderbuch würden hierbei die Verwendung erleichtern. Die Länge der Geschichten spielt auch bei den Bilderbuchzeitschriften eine erhebliche Rolle, da diese aufgrund der Länge schwieriger in der Anwendung seien als manche mehrsprachigen Bilderbücher. Aus diesem Grund bevorzuge eine der Forschungspartnerinnen manch andere mehrsprachigen Bilderbücher. Eine Möglichkeit, das Problem der Textlänge zu lösen, sehe eine Forschungspartnerin im Abkürzen, Zusammenfassen oder Besprechen der Geschichte.

4.4.2. Sprachen

Auf Schwierigkeiten im Umgang mit den Sprachen in den mehrsprachigen Bilderbüchern wird von den Forschungspartnerinnen, die diese explizit einsetzen, nur wenig eingegangen. Es wird zwar erwähnt, dass das Nichtsprechen der Sprachen eine Herausforderung darstellt, dass diese aber nicht als negativ gesehen wird, sondern als Chance, pädagogisch wertvolle Arbeit zu leisten:

naja das, ,Was ist, wenn ich eine Sprache nicht so gut lesen kann‘ (I: Ja) und so, das macht mir nichts, dann mache ich halt einen Fehler (I: Ja), also (I: Ja), ich lese es trotzdem, ja, also es macht uns dann, es macht uns dadurch mehr auf Augenhöhe (Transkript E, Pos. 110).

Das Zitat zeigt, dass sich die Forschungspartnerinnen, die nicht die Sprachen der Kinder sprechen, bewusst sind, dass sie Fehler machen. Dies hält sie jedoch nicht davon ab diese einzusetzen, da der Wertschätzung der Sprachen ein größerer Stellenwert zugesprochen wird als der Korrektheit des Gesagten. Manche Befragte setzen sich zudem gerne mit Sprachen auseinander und sehen darin keine Schwierigkeit. Obwohl sich insgesamt nur wenig in Bezug auf die fehlenden Sprachkenntnisse geäußert wird, werden dennoch ein paar Aspekte genannt.

Beispielweise wird das Vorlesen einer gesamten Geschichte in einer anderen Sprache als anstrengend für sowohl die pädagogische Professionelle, die die Sprache nicht spricht, als auch das zuhörende Kind erachtet. Zudem werden die sprachliche Melodie und die richtige Aussprache von ein paar Forschungspartnerinnen als schwierig empfunden. Dies erwähnte auch eine Leiterin, die die fehlenden Sprachkenntnisse als größte Herausforderung im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher sehe. Als eine Lösung des Problems wird seitens der Forschungspartnerinnen, die mehrsprachige Bilderbücher explizit verwenden, das Abspielen von Audios und CDs genannt, wie in den Subkategorien *Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit* (Kapitel 4.3.2.) und *Konkreter Einsatz* (Kapitel 4.2.2.) ebenfalls erwähnt. Neben dem Einsatz von Audios würde eine der Befragten die mehrsprachigen Bilderbücher dennoch zusätzlich vorlesen, da sie mithilfe der Audioaufnahmen die Aussprache verbessern könne. Dass die Sprache eine Schwierigkeit darstellt, zeigt sich auch anhand einer weiteren Befragten, die den Text nur auf Deutsch und nicht in den unterschiedlichen Sprachen vorliest, da sie sich das Vorlesen in einer anderen Sprache nicht zutraut. Das Vorlesen der jeweiligen Sprachen der Kinder wird bei ihr hingegen von Kolleginnen, die diese Sprachen sprechen, übernommen. Eine weitere Schwierigkeit im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern stellen Sprachen mit anderen Schriftsystemen dar. Diese werden im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher oft nicht vorgelesen, wenn die Forschungspartnerinnen die Sprachen nicht lesen können. Diese Schriftsysteme werden beispielsweise umgangen, indem die Bilderbücher mit nachhause gegeben werden oder stattdessen textlose Bilderbücher eingesetzt werden, die ebenfalls zu mehrsprachigen Bilderbüchern zählen (vgl. Kapitel 2.3.; Subkategorie *Konkreter Einsatz* Kapitel 4.2.2.). Eine Möglichkeit die Schrift trotz fehlender Sprachkenntnisse zu thematisieren, ist es Aspekte dieser mit den Kindern zu besprechen, wie in der Subkategorie *Sprachliche Fähigkeiten* (Kapitel 4.3.1.) erläutert wurde.

Eine weitere Herausforderung stellt die Berücksichtigung aller Sprachen dar. Manche Sprachen rücken im Kindergartenalltag vermehrt in den Vordergrund, wenn mehr Ressourcen in Form von Bilderbüchern in diesen Sprachen oder Personal, das die jeweiligen Sprachen spricht, gegeben sind. Hier schilderte eine Forschungspartnerin, dass durch diese Gegebenheiten nicht nur ihr der Fokus auf bestimmte Sprachen auffiel, sondern auch den Kindern, deren Sprachen weniger im Mittelpunkt standen. Ein Lösungsversuch stellte hierbei das Einladen der Eltern zum Vorlesen dar, wenn dies allerdings nicht zustande kam, wurde nicht näher auf das Vorlesen in den weiteren Erstsprachen eingegangen.

wenn ich es mir wünschen hätte können, hätte ich die anderen Sprachen einfach auch, also wirklich alle Sprachen der Kinder dazugenommen, weil ich glaube dadurch ist halt Arabisch und Türkisch sehr in den Vordergrund gerückt. Genau also das waren dann eben nur zwei der sieben, acht verschiedenen Sprachen (Transkript A, Pos. 183).

4.4.3. Interesse der Kinder

Ob eine Vorlesesituation gut funktioniert, hängt laut einigen Befragten davon ab, ob das Kind grundsätzliches Interesse am Medium Buch hat. Zwei Forschungspartnerinnen merkten an, dass die Kinder an ihren Standorten ein sehr eingeschränktes oder kaum vorhandenes Interesse für das Medium Bilderbuch hätten. Diese Gegebenheit wurde darauf zurückgeführt, dass diese Kinder den Umgang mit Bilderbüchern von zuhause nicht gewohnt seien. Kinder hingegen, die das Medium zuhause nutzen, würden im Kindergarten eine Offenheit dafür zeigen. Dies wirkt sich auch auf die Vorlesesituationen aus, wenn Kinder schnell das Interesse und die Konzentration verlieren, wie auch in der Hauptkategorie *Potenziale* (Kapitel 4.3.) angeführt. In diesen Situationen überwiege das fehlende Interesse der Kinder, sodass auch die Verwendung der Erstsprachen der Kinder und der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher seitens der Forschungspartnerinnen nicht motivierend wirken.

Schwierig ist das Medium Buch per se, also ich würde gar nicht mal meinen, dass es mit Mehrsprachigkeit so viel zu tun hat, dass es schwierig ist, das einzusetzen, sondern dass einfach einige Kinder mit einem Buch nichts anfangen können und dann entwickelt sich natürlich so etwas als ziemliche Sisyphusarbeit, weil dann will es aufstehen, dann will es weggehen, dann will er sich die Hände waschen, es hat kein Interesse, es versteht nichts, es fadisiert sich, dann wird es einfach sehr schwierig (Transkript D, Pos. 87).

So lässt sich hier schlussfolgern, dass eine positive Beziehung zum Medium Buch und Bilderbuch bestehen muss, bevor mehrsprachige Bilderbücher wirken können, da sonst das fehlende Interesse die Arbeit mit dem mehrsprachigen Bilderbuch behindert. Interessant ist hierbei, dass die Kinder jedoch Interesse an Kamishibais zeigen, ein Erzähltheater, das mithilfe von Bildkarten im Großformat eine Geschichte erzählt. Hierbei wurde vermutet, dass dieses aufgrund seiner Größe und seiner Aufmachung, das an einen Bildschirm erinnert, für die Kinder interessanter sein könnte. So könnte in Kamishibais eine Möglichkeit bestehen, Kinder an das Medium Bilderbuch heranzuführen.

Ein weiterer Grund für das fehlende Interesse an mehrsprachigen Bilderbüchern wird darin gesehen, dass sich manche Kinder in ihren Erstsprachen nicht oder nur wenig angesprochen fühlen oder noch kein Bewusstsein dafür entwickelt haben. Zurückgeführt wird dies von manchen auf das Alter.

dann wird es das vielleicht auch nicht wissen, dass es seine Sprache ist, weil das manchen nicht bewusst ist (Transkript G, Pos. 64).

Eine Forschungspartnerin ging dabei darauf ein, dass bei diesen Kindern der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher nicht die richtige Strategie darstelle. Diese Kinder würden sich ihr zufolge durch das Verwenden von Begriffen in den unterschiedlichen Sprachen im Alltag, das Zählen und Begrüßungen in den Sprachen eher angesprochen fühlen. Auch eine weitere Befragte erläuterte, dass sie bei Kindern, die noch „nicht so weit“ (Transkript G, Pos. 64) seien, diese nicht einsetzen würde. Dies könnte daran liegen, dass für Kinder, die noch wenig Bezug zu ihren Erstsprachen haben oder sehr jung sind, das Thematisieren von Mehrsprachigkeit in einem Bilderbuch herausfordernd sein könnte und kleinere Gesten hier bessere Wirkung haben könnten.

4.4.4. Einbezug der Eltern

Der Einbezug der Eltern in den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher in der Institution stellt für einige Forschungspartnerinnen eine Herausforderung dar. Vor allem das Ansprechen der Eltern diesbezüglich benötigt Feingefühl, da laut Forschungspartnerinnen, manche Eltern nicht lesen können würden. Dieser Umstand stellt für manche Befragte eine Hemmschwelle dar. So werden diesbezüglich auch nicht alle Eltern zum Vorlesen eingeladen. Eine weitere Befragte finde es grundsätzlich schwierig, Eltern einzubeziehen, die nur ihre Erstsprachen sprechen.

Eine weitere Möglichkeit, Eltern in den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher einzubinden, ist das Lesen von mehrsprachigen Bilderbüchern zuhause, wie auch bei Hüsler (2009: 35) angemerkt wird. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass vor allem mehrsprachige Bilderbuchzeitschriften den Kindern im Rahmen einer Initiative mit nachhause gegeben werden. Ziel ist hierbei, dass die Eltern den Kindern diese vorlesen und dadurch die Erstsprache gestärkt und die Zweitsprache näher gebracht wird. Jedoch berichteten Forschungspartnerinnen, dass das Vorlesen der Bilderbuchzeitschriften seitens der Eltern nicht oder kaum umgesetzt werde. Auch eine Leiterin ging darauf ein, dass nicht nur zweisprachige Bilderbücher in den Haushalten fehlen würden, sondern grundsätzlich einsprachige Bilderbücher in den Erstsprachen der Kinder, wie zuvor bereits angedeutet.

ein Drittel der Kinder sagt ‚Wir haben gar keine Bücher zuhause‘, also gehe ich auch einmal davon aus, dass es nicht dieses Setting geben wird, dass die Eltern jetzt mit den Kindern, oder die größeren Geschwister, wer auch immer, irgendwer halt zuhause mit den Jüngeren diese Sachen anschaut oder durchgeht (Transkript D, Pos. 49).

Eine Forschungspartnerin schlussfolgerte hier, dass die Umsetzung aufgrund des fehlenden Bezugs der Eltern und Kinder zum Medium Buch nicht stattfinde. Warum die Eltern zuhause nicht vorlesen, wurde zudem von zwei Befragten mit Bildungsferne oder

Desinteresse begründet. Gleichzeitig stellt die Bildungsferne auch eine Motivation für manche Forschungspartnerin dar, mehrsprachige Bilderbücher einzusetzen: das Medium Bilderbuch wird zur Vermittlung von Bildung verwendet. Aus den Aussagen der Forschungspartnerinnen geht grundsätzlich ein Bedauern hervor, dass die Eltern zuhause nicht vorlesen würden. Dies bezieht sich insbesondere auf die mehrsprachigen Bilderbuchzeitschriften, die jedoch von ein paar Forschungspartnerinnen selbst aufgrund der Länge und Aufmachung der Bilderbuchzeitschriften eher weniger verwendet werden. Dies zeigt eine Diskrepanz, denn einerseits empfinden die pädagogischen Professionellen das Nichtvorlesen der Bilderbuchzeitschriften seitens der Eltern als Versäumnis, andererseits verwenden die pädagogischen Professionellen aus genannten Gründen selbst die Bilderbuchzeitschriften kaum. Des Weiteren spielt hier auch der Bildungsgrad eine Rolle. Wie bereits erwähnt, berichteten Forschungspartnerinnen, dass manche Eltern kaum oder keine Lesekompetenzen hätten. Wenn jedoch die Verwendung mehrsprachiger Bilderbuchzeitschriften oder mehrsprachiger Bilderbücher auf das Elternhaus ausgelagert wird, kann die Folge sein, dass diese Medien aufgrund der fehlenden Kompetenzen oder aufgrund der Länge des Texts (bspw. Bilderbuchzeitschriften) von manchen Eltern nicht eingesetzt werden.

In Bezug auf das Einbinden der Eltern in den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher spielt auch die Beziehung zwischen diesen und den pädagogischen Professionellen eine Rolle. Hier zeigt sich, dass beispielsweise die Beziehung zwischen den Eltern und den Sprachförderinnen kaum gegeben ist, da Sprachförder*innen an der Elternarbeit grundsätzlich kaum beteiligt sind. Ein weiterer Faktor, der den Einbezug der Eltern im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher erschwert, ist die Pandemie, da seit dieser die Eltern nicht mehr zum Vorlesen an die Standorte kommen dürfen. Des Weiteren verhindern die Berufstätigkeit der Eltern und der damit einhergehende Zeitmangel das regelmäßige Einladen.

4.4.5. Zeitmangel

Der Zeitmangel betrifft nicht nur Eltern, sondern auch gruppenführende Elementarpädagog*innen und Sprachförderinnen. Begründet wurde das Nichtverwenden seitens der Elementarpädagog*innen damit, dass vor allem diese aufgrund ihrer vielen Aufgabenbereiche keine Zeit für die Einzelbetreuung in Bezug auf Sprache hätten. Für Sprachförderinnen werde der Einsatz dadurch erschwert, dass manche Eltern ihre Kinder über einen längeren Zeitraum nicht in den Kindergarten bringen. Dadurch fehle es den Sprachförderinnen an Zeit eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und die Sprache

zu fördern. Des Weiteren wirke sich der Mangel an Sprachförderkräften auf den Stundenschlüssel von Sprachförderinnen aus. Aufgrund der begrenzten Zeit, die sich eine der befragten Sprachförderinnen an einem Standort befinde, sei eine Förderung der Sprachen der Kinder mithilfe von mehrsprachigen Bilderbüchern nur sporadisch möglich.

4.5. Hauptkategorie Hilfestellungen im Einsatz

In diesem Abschnitt werden in Bezug auf die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern Äußerungen vorrangig jener Forschungspartnerinnen wiedergegeben, die mehrsprachige Bilderbücher explizit einsetzen, da hier die Möglichkeiten der Erleichterung des Einsatzes thematisiert werden. Die Äußerungen der Forschungspartnerinnen, die sie implizit einsetzen, werden wie gehabt ergänzend erwähnt.

Von einer Weiterbildung zu mehrsprachigen Bilderbüchern wünschen sich ein paar Befragte, dass im Zuge dieser eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht wird, indem viele mehrsprachige Bilderbücher vorgestellt werden und unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten vermittelt werden. Auch Erfahrungsberichte von pädagogischen Professionellen, die mehrsprachige Bilderbücher bereits länger einsetzen, werden als hilfreich empfunden. Des Weiteren besteht der Wunsch nach einem Tool, das die Suche nach geeigneten mehrsprachigen Bilderbüchern erleichtert:

dieses konkrete, wie finde ich etwas und wie kann ich das auch adäquat und sinnvoll eben, eben im Arbeitsbereich anwenden (Transkript D, Pos. 15).

Bezüglich des Angebots der mehrsprachigen Bilderbücher ist es für die Befragten hilfreich, wenn in den mehrsprachigen Bilderbüchern Schlüsselwörter vorhanden sind, da hier eine genaue Übersetzung stattfinden kann. Außerdem sollte der Text, wie bereits erwähnt, nicht zu lange sein. Der Wunsch nach mehr Angebot von mehrsprachigen Kinderbuchklassikern und mehrsprachigen Bilderbüchern wird ebenfalls geäußert. Die Aufmachung als Kamishibai bewerten manche Befragte als hilfreich, um die Kinder zu motivieren und in der Verwendung als einfacher. Des Weiteren wird der vermehrte Einsatz von digitalen mehrsprachigen Bilderbüchern gewünscht, die mithilfe von Tablets und auf unterschiedlichen Sprachen abgespielt werden können. Besonders die Verwendung von Audioaufnahmen, beispielsweise mittels eines QR-Codes im Bilderbuch, oder Audio-Vorleseübungen für das pädagogische Personal werden von den meisten als Hilfestellungen im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher gesehen. Dies wird auch bei Hüsler (2009: 35), Jahreiß et al. (2017: 450) und Kuyumcu/Kuyumcu (2004: o.S.) angeführt (vgl. Kapitel 2.3.2.). Zudem wäre es eine Unterstützung für pädagogische Professionel-

le, wenn der Kindergarten selbst mehr mehrsprachige Bilderbücher vor Ort hätte und diese ankaufen würde, sodass die pädagogischen Professionellen nicht nur auf Ausleihen angewiesen wären. Auch pädagogisches Begleitmaterial wurde als mögliche Unterstützung genannt.

Ein weiterer Faktor, der die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern erleichtern würde, wäre eine engere Zusammenarbeit des pädagogischen Personals mit den Eltern, sodass in Folge dessen die Eltern den Kindern zuhause Bilderbücher vorlesen, damit das Medium Buch nähergebracht werden kann. Dass in diesem Einbezug der Eltern Potenzial liegt, zeigt auch die Studie von Kuyumcu und Kuyumcu (2004, vgl. Kapitel 2.3.2.). Eine Befragte stellte des Weiteren fest, dass Sprachkenntnisse in den jeweiligen Sprachen eine Erleichterung des Einsatzes darstellen würden. Auch eine der Leiterinnen kommt zu diesem Schluss. Trotz dieser Feststellung setzt nur eine der beiden Forschungspartnerinnen, die andere Erstsprachen sprechen, ihre Erstsprache beim Vorlesen mehrsprachiger Bilderbücher ein.

5. Conclusio

Dieses abschließende Kapitel umfasst die Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 5.1.), die Darlegung von Implikationen und Forschungsdesiderata, die sich aus der vorliegenden Untersuchung ergeben (Kapitel 5.2.) sowie ein Resümee der gesamten Arbeit (Kapitel 5.3.).

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach der Präsentation der Ergebnisse der Interviewstudie in Form einer übergreifenden Fallanalyse sollen diese nun zur Beantwortung der Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen zusammengefasst werden. Das kleine Sample ermöglichte hierbei einen Einblick in die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der pädagogischen Professionellen bezüglich der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern. Nun soll zunächst die Beantwortung der Teilforschungsfragen erfolgen. Abgeschlossen wird die Zusammenfassung der Ergebnisse mit der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage.

Welche Strategien und Materialien werden im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag angewandt und welchen Stellenwert nehmen mehrsprachige Bilderbücher dabei ein?

Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten sind das Zulassen des Sprechens der Erstsprachen, die Verwendung der Erst- und Fremdsprachen seitens mancher Forschungspartnerinnen, das Fragen nach bestimmten Wörtern oder das Erlernen von Begrüßungsfloskeln. Des Weiteren kommt kleinen Gruppen, die nur in ihren Erstsprachen sprechen, besondere Aufmerksamkeit zu, indem beispielsweise von einigen Forschungspartnerinnen ergänzende Angebote gesetzt werden. Zudem werden Kinder bei manchen Befragten auf verschiedene Kindergartengruppen umverteilt, wenn in einer Kindergartengruppe zu wenige deutsche Sprachvorbilder vorhanden sind. Materialien, die neben mehrsprachigen Bilderbüchern von den meisten verwendet werden, um Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu berücksichtigen, sind vor allem mehrsprachige Plakate, Spiele, Bildkarten, Sprachförderkarten, Karteikarten, das Medium Bilderbuch allgemein, Bildergeschichten, Kamishibais, Geschichtensäckchen und Reime. Die Aktivitäten beziehen sich auf das Singen von Liedern, das Übersetzen von Begriffen, Tänze, Sprachenraten, gemeinsames Zählen, mehrsprachige Literacy-Aktivitäten (Beschriften von Gegenständen im Raum in unterschiedlichen Sprachen), Feste und Schattentheater.

Wie oft Forschungspartnerinnen mehrsprachige Bilderbücher einsetzen, ist unterschiedlich ausgeprägt und gibt Auskunft über den Stellenwert mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergartenalltag. Die Schilderungen reichen von einem mehrmals wöchentlichen Einsatz, einem täglichen Einsatz in einem Schwerpunktzeitraum, bis zu einem unregelmäßigen und gelegentlichen Einsatz über das Kindergartenjahr verteilt. Zudem werden die mehrsprachigen Bilderbücher insbesondere von Sprachförderinnen verwendet, wie das Sample zeigt. Dies ist eine unerwartete Erkenntnis, da angenommen wurde, dass vermehrt gruppenführende Elementarpädagog*innen diese einsetzen würden. Dies legt zudem offen, dass mehrsprachige Bilderbücher nicht nur zum Zweck der Repräsentation von Mehrsprachigkeit eingesetzt werden, sondern auch zum Zweck der Sprachförderung, einerseits zur Förderung der Erstsprachen, andererseits zur Förderung der Zweitsprache. Wie oft die mehrsprachigen Bilderbücher im Gegensatz zu den weiteren Materialien und Aktivitäten zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eingesetzt werden, zeigt, welche Rolle diese im Umgang mit Mehrsprachigkeit einnehmen. Einige Forschungspartnerinnen verwenden mehrsprachige Bilderbücher weniger als die anderen Materialien, da beispielsweise Lieder, Zahlen oder Begriffe in den unterschiedlichen Sprachen in den Kindergartenalltag flexibler und einfacher integriert werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass es vom Standort und den pädagogischen Professionellen abhängig ist, welchen Stellenwert mehrsprachige Bilderbücher einnehmen, da bei manchen der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher einen Fixpunkt darstellt, bei einigen jedoch weniger. Somit kann gesagt werden, dass mehrsprachige Bilderbücher an den meisten Kindergartenstandorten nur einen kleinen Stellenwert im Einbezug von Mehrsprachigkeit einnehmen.

Welche Erfahrungen bestehen im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten?

Einige Erfahrungen und Strategien, die pädagogische Professionelle im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher verwenden, decken sich mit Vorschlägen und Empfehlungen aus der Literatur. Insbesondere der Einbezug der Eltern, die Integration von Audioaufnahmen und CDs, das dialogische Lesen, die Möglichkeit des Ausleihens der Bilderbücher und die Verlagerung des Einsatzes auf familiäre Settings entsprechen den Herangehensweisen, die in der Literatur beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.3.1.). Positive Erfahrungen wurden von den meisten vor allem in der Sozialform Kleingruppe gemacht. Besonders häufig wird das Einbringen bestimmter Begriffe und das Synchronübersetzen angewandt sowie Fragen nach der Korrektheit, nach Begriffen oder der Aus-

sprache der jeweiligen Sprachen gestellt. Mehrsprachige Bilderbücher, in denen andere Schriftsysteme enthalten sind, werden weniger eingesetzt, da die Forschungspartnerinnen die Schrift nicht lesen können. Allerdings betrachten und besprechen manche der Befragten die Schriftsysteme mit den Kindern. Die meisten Forschungspartnerinnen haben Erfahrung im Einsatz mit zweisprachigen Bilderbüchern. Dies spiegelt auch den Buchmarkt der mehrsprachigen Kinderliteratur wieder, der derzeit besonders von zweisprachigen Bilderbüchern dominiert wird (Vishek 2019: 18; vgl. Subkategorie *Vorbereitung und Auswahl* Kapitel 4.2.1.). Einige wenige Befragte setzen einsprachige Bilderbücher in mehreren Sprachausgaben ein, manche auch mehrsprachige Bilderbücher, in denen bis zu vier Sprachen enthalten sind. Hierbei wurde insbesondere in Zusammenhang mit Bilderbüchern, die mehr als zwei Sprachen beinhalten, davon berichtet, dass das Lesen aller Sprachen langwierig sein könne. Um zu vermeiden, dass es für die Kinder zu herausfordernd wird, gehen die Forschungspartnerinnen flexibel mit dem mehrsprachigen Bilderbuch um, indem sie Passagen nicht in allen Sprachen, sondern abwechselnd vorlesen oder Passagen abkürzen und nacherzählen. Zudem wurde auch von Bilderbüchern ohne Text berichtet, die zwar von den Forschungspartnerinnen nicht als mehrsprachig wahrgenommen wurden, jedoch in mehrsprachigen Situationen eingesetzt werden. Keine der Forschungspartnerinnen hat hingegen Erfahrungen in der Verwendung von gemischtsprachigen Bilderbüchern. Die Forschungspartnerinnen berichteten durchwegs positiv von ihren Erfahrungen und gingen nur wenig auf Herausforderungen im Einsatz ein, wobei sich die größten Herausforderungen grundsätzlich auf die Verwendung des Mediums Bilderbuch an sich beziehen. Besonders interessant ist, dass die mehrsprachigen Bilderbücher vor allem von pädagogischen Professionellen eingesetzt werden, die die Sprachen in den mehrsprachigen Bilderbüchern eigentlich nicht sprechen können. Hier spalteten sich die Meinungen bezogen darauf, wer mehrsprachige Bilderbücher vorlesen solle. Die meisten Forschungspartnerinnen ohne Sprachkenntnisse in den Sprachen der Kinder lesen mehrsprachige Bilderbücher vor, um mittels Humor einen positiven Bezug zu Sprache zu erzeugen. Eine Forschungspartnerin ging hingegen explizit darauf ein, dass mehrsprachige Bilderbücher von Personal vorgelesen werden solle, das diese Sprache spreche. Hier könnte geschlussfolgert werden, dass die erste Herangehensweise vor allem eine Annäherung an die Zweitsprache Deutsch und ein Interesse an Sprachen ermöglichen soll, wohingegen die zweite Herangehensweise eher die Förderung der Erstsprache fokussieren könnte.

Eine erfolgsversprechende Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher wird vor allem im Einsatz von Tonaufnahmen in Kombination mit mehrsprachigen Bilderbüchern und im dialogischen Lesen gesehen. Des Weiteren können sich auch eine geeignete Textlänge und zusätzliche Beschäftigungen während des Zuhörens (bspw. gestalten, kneten) positiv auf den Einsatz auswirken. Das Vorgehen der Forschungspartnerinnen im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern unterscheidet sich im Einsatz von deutschsprachigen Bilderbüchern darin, dass die Inhalte der mehrsprachigen Bilderbücher auch auf sprachlicher Ebene erarbeitet werden müssen und in der Vorlesesituation mehrere Sprachen angewandt oder Fragen zu den Sprachen gestellt werden. Hier wenden sich einige an Kolleg*innen, Freund*innen oder Eltern, die sie in der Suche nach mehrsprachigen Bilderbüchern oder in der Aussprache unterstützen. Das dialogische Lesen und das bevorzugte Setting in der Kleingruppe gleichen dem Einsatz deutschsprachiger Bilderbücher.

Inwiefern prägt der Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern den Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Ebene der pädagogischen Professionellen, des Kindergartenalltags und der Elternarbeit auf positive Weise?

Auf *Ebene der pädagogischen Professionellen* zeigen sich seit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher in Bezug auf ihre Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit bei den meisten Forschungspartnerinnen kaum Veränderungen. Ein paar wenige Befragte äußerten, dass sie Sprache dadurch mehr Wertschätzung entgegenbrächten, dass eine Vertiefung der Thematik stattfinde und eine größere Neugier in Bezug auf das Lernen weiterer Sprachen bestehe. Vielmehr wird hier deutlich, dass mehrsprachige Bilderbücher den Umgang mit Mehrsprachigkeit seitens der pädagogischen Professionellen weniger prägen, sondern eine bestehende positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit und ein grundlegendes Interesse an Sprachen bestehen muss, sodass eine Auseinandersetzung mit mehrsprachigen Bilderbüchern eintritt.

Auf *Ebene des Kindergartenalltags* tragen mehrsprachige Bilderbücher zur Repräsentation von Mehrsprachigkeit bei, jedoch wird ersichtlich, dass sie in den meisten Fällen noch keinen festen Platz im Kindergartenalltag erhalten. Dies zeigt sich einerseits durch die Frequenz des Einsatzes der mehrsprachigen Bilderbücher, jedoch auch durch ihre Zugänglichkeit. Mehrsprachige Bilderbücher sind bei vielen Forschungspartnerinnen noch an einen zeitlichen Rahmen gebunden, da sie vor allem in Projekten oder Sprachfördersituationen eingesetzt werden. Wenn das Schwerpunktthema endet oder die Sprachförderinnen nicht anwesend sind, besteht den Kindern in vielen Fällen keine Zugänglichkeit zu den mehrsprachigen Bilderbüchern. Nur an einem Kindergartenstandort

haben mehrsprachige Bilderbücher laut einer Forschungspartnerin keinen Projektstatus mehr, sondern sind fester Bestandteil des Kindergartens in Form einer mehrsprachigen Bibliothek. Mehrsprachige Bilderbücher können den Kindergartenalltag zwar auf eine positive Weise prägen, wie die dargelegten Potenziale zeigen, allerdings sind sie noch keine Selbstverständlichkeit im Umgang mit Mehrsprachigkeit und spielen im Kindergartenalltag keine große Rolle.

Auf *Ebene der Eltern* zeigt sich, dass sich mehrsprachige Bilderbücher in manchen Fällen auf die Elternarbeit positiv auswirken können, in anderen nicht. Durch den Einsatz entwickelten sich bei manchen Forschungspartnerinnen beispielsweise Gespräche mit den Eltern. Des Weiteren konnte Wertschätzung gegenüber diesen ausgedrückt werden. So entsteht durch den Einsatz eine Möglichkeit, die Eltern einzubeziehen und das Interesse für den Kindergarten zu wecken. Allerdings wird auch deutlich, dass manche Forschungspartnerinnen anderes mehrsprachiges Material im Kontaktaufbau zu den Eltern bevorzugen und dass sich bei fehlender Beziehung und wenig Kontakt zu den Eltern keine Auswirkungen auf die Elternarbeit zeigen.

Welches Potenzial und welche Herausforderungen liegen laut pädagogischen Professionellen im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich?

Die Potenziale, die im Zusammenhang mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher gesehen werden, wurden von den meisten Befragten vor allem in Bezug auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten genannt. Dabei können mehrsprachige Bilderbücher eine erste Annäherung an Sprache ermöglichen, die Kinder zum Sprechen ermutigen und den Wortschatz in der Erst- und Zweitsprache erweitern. Mithilfe von mehrsprachigen Bilderbüchern kann zudem das Reflektieren und das gemeinsame Sprechen über Sprache angeregt werden sowie sprachliches Wissen zu den Strukturen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sprachen implizit und explizit vermittelt werden, so einige Befragte. Des Weiteren sehen die meisten Forschungspartnerinnen in mehrsprachigen Bilderbüchern das Potenzial, dabei zu unterstützen, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und zu repräsentieren. Weiters wird die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher von vielen Befragten als Strategie genutzt, um einen Beziehungsaufbau zu Kindern zu initiieren oder die Beziehung zu den Kindern zu festigen. Sehr oft wurde auch die Stärkung des Selbstbewusstseins genannt, indem Kinder Expert*innenrollen einnehmen und ihre Kenntnisse präsentieren können. So können mit mehrsprachigen Bilderbüchern auch

das Sprachenlernen als etwas Freudvolles und Sprachen als Ressourcen thematisiert werden. Des Weiteren wurde von manchen erwähnt, dass Eltern durch den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher Wertschätzung erfahren würden. In Bezug auf die eigene Beziehung der pädagogischen Professionellen zu Mehrsprachigkeit und Sprachen erläuterten manche Befragte, dass die Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher eine Vertiefung und eine größere Neugier diesbezüglich mit sich bringe.

Herausforderungen wurden von vielen Befragten in Bezug auf das geringe Angebot an mehrsprachigen Bilderbüchern allgemein und am Kindergartenstandort selbst gesehen. Auch die Anzahl an Sprachen in einem Bilderbuch, die grafische Aufbereitung von Text und Bild sowie die Textlänge können die Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern erschweren, so einige der Befragten. Zudem sind mehrsprachige Bilderbücher oftmals nicht an die Sprachen der Kindergartengruppen adaptierbar, sodass der Einsatz für manche Forschungspartnerinnen mit zusätzlicher Übersetzungsarbeit zusammenhängt. In Bezug auf die unterschiedlichen Sprachen wurde von einigen darauf eingegangen, dass die Aussprache eine Herausforderung darstelle, allerdings wurde diesbezüglich auch der Einsatz von Audioaufnahmen als Lösungsvorschlag erwähnt. Damit kann einerseits die Aussprache geübt werden, andererseits ermöglicht es ein Sprachvorbild in der jeweiligen Sprache mittels Tonaufnahme zu Wort kommen zu lassen. Eine weitere Herausforderung stellen Sprachen mit anderen Schriftsystemen dar, da sie von vielen Forschungspartnerinnen nicht gelesen werden können. Auch werden oftmals nicht alle Sprachen der Kinder mittels mehrsprachiger Bilderbücher berücksichtigt, da beispielsweise die Schriftsysteme nicht gelesen werden können, es an mehrsprachigen Bilderbüchern in den jeweiligen Sprachen fehlt oder es an Personal mangelt, das diese Sprachen spricht. Der Einbezug der Eltern wird von einigen Befragten ebenfalls als schwierig erachtet, da einerseits das Herantreten an die Eltern eine Hemmschwelle darstellt, wenn Unwissen bezüglich der Lesefähigkeiten der Eltern besteht. Andererseits wird dies auch aufgrund der fehlenden Beziehung zu den Eltern, der Pandemie und des Zeitmangels als schwierig bewertet. Eine der größten Herausforderungen stellt für einige Forschungspartnerinnen jedoch das wenige Interesse der Kinder am Medium Bilderbuch per se dar, was die Verwendung erheblich erschwert. So wird für den erfolgreichen Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern eine positive Beziehung zum Medium Bilderbuch allgemein als Voraussetzung gesehen. Des Weiteren ist auch für manche pädagogische Professionelle der Zeitmangel im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher eine Herausforderung. Eine implizite Herausforderung, die im konkreten Einsatz ent-

steht, ist zudem die Thematisierung von Differenz. Es wurde ersichtlich, dass der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher bei einigen auch zu einem Differenzdilemma führen kann, das im Akt der Anerkennung von Differenz ausgelöst wird. Eine Möglichkeit, damit umzugehen ohne dabei Abgrenzung zu Einzelnen zu verstärken, wurde in einer Vorgehensweise einer Forschungspartnerin gefunden. Indem Kinder unterschiedlicher Erstsprachen in die Vorlesesituationen einbezogen werden, kann ein Mehrsprachigkeitserlebnis ermöglicht werden, das mehrere Sprachen und nicht nur eine Sprache thematisiert. Dieses Erlebnis von einem Mehr an Sprachen könnte dazu beitragen, dass ein übergreifender und kein trennender Blick auf Sprachen und die jeweiligen Kinder eingenommen werden kann.

5.2. Implikationen und Forschungsdesiderata

Obwohl die Ergebnisse zeigen, dass im Zusammenhang mit mehrsprachigen Bilderbüchern insbesondere Potenziale in der Förderung sprachlicher Fähigkeiten, in der Repräsentation von Mehrsprachigkeit und dem Beziehungsaufbau gesehen werden, nehmen diese im Umgang mit Mehrsprachigkeit keinen signifikanten Stellenwert ein und stellen im Kindergarten noch keine Selbstverständlichkeit dar. Die Implikationen, die sich daraus ergeben, beziehen sich besonders auf die Ebene des pädagogischen Personals und die Ebene der mehrsprachigen Bilderbücher.

Um pädagogischen Professionellen Zugang zu mehrsprachigen Bilderbüchern zu ermöglichen, bedarf es vor allem Weiterbildungen, die eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dieser Thematik ermöglichen, unterschiedliche Möglichkeiten des Einsatzes sowie verschiedene Arten von mehrsprachigen Bilderbüchern thematisieren. Dies wurde auch als expliziter Wunsch geäußert. Eine Vielfalt an unterschiedlichen Formen von mehrsprachigen Bilderbüchern könnte zudem ermöglichen, dass alle Sprachen der Kinder auf unterschiedliche Weise in Form von einsprachigen Bilderbüchern, zweisprachigen Bilderbüchern, mehrsprachigen Bilderbüchern, gemischt und parallel sowie textlosen Bilderbüchern repräsentiert werden. Auch das Differenzdilemma, das im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher entstehen kann, könnte in einer Weiterbildung behandelt werden. Diese könnte ein geeigneter Ort sein, um das pädagogische Handeln zu reflektieren. Dabei kann vermittelt werden, wie Zugehörigkeitsordnungen in sprachlichen Äußerungen anerkannt, reflektiert und verschoben werden können, sodass „weniger Gewalt und Macht ausgeübt werden“, wie es Mecheril (2010: 190) formuliert. Des Weiteren muss eine Bereitschaft seitens des Kindergartenträgers oder der Leiter*innen des jeweiligen Standorts bestehen, mehrsprachige Bilderbücher in das Angebot der Kinder-

gartenbibliotheken aufzunehmen, die den Kindern auch zu jeder Zeit frei zugänglich sind. Auch für die mehrsprachigen Bilderbücher selbst ergeben sich Implikationen in Bezug auf ihr Design und ihre Textlänge. Hierbei können die Äußerungen der pädagogischen Professionellen diesbezüglich herangezogen werden, sodass mehrsprachige Bilderbücher publiziert werden, die im Einsatz einfach zu handhaben sind und so auch mehr pädagogische Professionelle dazu motivieren könnten, diese zu verwenden. Auch in Bezug auf das Medium Bilderbuch selbst wäre eine Initiative, wie sie bei Kuyumcu und Kuyumcu (2004) geschildert wird, welche den Eltern und Kindergartenkindern Bilderbücher näherbringt, gewinnbringend.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung bieten zudem Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte. So konnten zwar Einblicke in die Erfahrungen und Wahrnehmungen der pädagogischen Professionellen bezüglich des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher gegeben werden, allerdings konnten mit dem ausgewählten Erhebungsverfahren nicht die konkrete Verwendung und der Ablauf der Vorlesesituation festgehalten werden, sodass dies eine Limitation der Untersuchung darstellt. Diesbezüglich würde eine ethnographische Studie wichtige Erkenntnisse mit sich bringen, die Personal im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern begleitet. Dabei wäre der Fokus auf mehrsprachiges Personal und die Ausweitung der Forschungspartnerinnen auf die Assistentinnen bedeutend, da besonders diese pädagogischen Professionellen die Förderung sprachlicher Fähigkeiten in den Erstsprachen mittels mehrsprachiger Bilderbücher vertiefen könnten. Hierbei können die Handlungen, genauen Vorgehensweisen und Formulierungen seitens der pädagogischen Professionellen im Fokus stehen, wobei auch analysiert werden kann, inwiefern das Differenzdilemma zum Tragen kommt. Eine Vertiefung der hier dargelegten Erkenntnisse wäre auch in Bezug auf die Arten der mehrsprachigen Bilderbücher, die eingesetzt werden, lohnenswert, da dadurch ersichtlich wird, welche Arten sich für den Einsatz im Kindergarten besonders gut eignen und wie sich die Verwendung je nach Art unterscheiden könnte. Zudem wäre eine weitere Vertiefung in Bezug auf das mehrsprachige Personal interessant, das zwar seine Erst- oder Fremdsprachen im Kindergartenalltag einsetzt, jedoch in diesen Sprachen nicht vorliest. Indem für diese Untersuchung ein kleines Sample gewählt wurde, konnte ein Einblick in die Erfahrungen der Forschungspartnerinnen gegeben werden. Repräsentative Ergebnisse könnten in Form einer quantitativen Studie erzielt werden, die auf den hier dargelegten qualitativen Erkenntnissen aufbaut.

5.3. Fazit

Die vorliegende Forschungsarbeit konnte aufzeigen, dass mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergarten einerseits Potenziale, andererseits jedoch auch Herausforderungen einhergehen, die die Verwendung dieses Mediums beeinflussen können. Ziel dieser Arbeit war es, die Erfahrungen im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher zu untersuchen, um einerseits die Umsetzung der mehrsprachigen Bilderbücher zu erforschen und die damit einhergehenden Auswirkungen zu analysieren, andererseits jene zu Wort kommen zu lassen, die sie einsetzen. Zu Beginn der Arbeit wurde zunächst das Gegenstandsverständnis in Form der theoretischen Auseinandersetzung unter Einbezug des Forschungsstands dargelegt. Hierbei wurden drei große Schwerpunkte gesetzt: Beginnend bei Kapitel 2.1. wurde auf die verschiedenen Aspekte und Definitionen von Mehrsprachigkeit eingegangen, wobei sich einer sprachenübergreifenden Perspektive auf Mehrsprachigkeit angeschlossen wurde. Anschließend wurde die praktische Umsetzung der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit konkret im Kindergarten geschildert, indem empirische und theoretische Befunde herangezogen wurden. Dabei konnte gezeigt werden, dass der Diskurs um Mehrsprachigkeit im Kindergarten angekommen ist und Konzepte zur Umsetzung existieren, diese allerdings kaum Eingang in den Kindergartenalltag und das pädagogische Handeln finden. Ausgehend davon wurden Möglichkeiten aufgezeigt, wie der Einbezug von Mehrsprachigkeit im Kindergarten aussehen kann und auf das Medium *mehrsprachiges Bilderbuch* näher eingegangen (Kapitel 2.2.). In Kapitel 2.3. wurden so der Forschungsgegenstand definiert, empirische Befunde dargelegt, Potenziale vorgestellt und konkrete Strategien des Einsatzes thematisiert sowie damit einhergehende mögliche Herausforderungen angesprochen. Dem folgte in Kapitel 3 die Darlegung der methodischen Entscheidungen und des Forschungsdesigns der qualitativen Interviewstudie. An dieser nahmen sieben Forschungspartnerinnen teil, die derzeit im Kindergarten tätig sind. Die Auswertung in Kapitel 4 wurde mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und mithilfe des Programms MAXQDA 2022 (VERBI Software 2021) durchgeführt.

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit verdeutlichen, dass in mehrsprachigen Bilderbüchern zwar Potenziale in Bezug auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten, die Berücksichtigung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit sowie den Beziehungsaufbau zu den Kindern gesehen wird, dass jedoch mehrsprachige Bilderbücher trotz der genannten positiven Auswirkungen noch kein fester Bestandteil des Kindergartenalltags sind. Dies könnte zum Teil daran liegen, dass es pädagogischen Professionellen teilweise an kon-

kreten Methoden oder an Zeitressourcen fehlt und so die Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher noch nicht voll entfaltet werden können. Auch wenn mehrsprachige Bilderbücher bis jetzt nur einen kleinen Stellenwert im Kindergarten einnehmen, kann diesen ein Mehrwert in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit zugesprochen werden. Sie stellen eine Möglichkeit dar, wie sowohl auf mündlicher als auch schriftlicher Ebene Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag einbezogen und gefördert werden kann. So könnte durch das Ermöglichen unterschiedlicher Mehrsprachigkeitserlebnisse im Zuge der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher dem Ziel, Mehrsprachigkeit als einen selbstverständlichen Teil des Kindergartens und der Gesellschaft zu behandeln, einen Schritt näher gekommen werden.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2020): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 5. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 102-120.
- Baobab. Lernen eröffnet Welten (o.D.): Abgerufen unter: <https://www.baobab.at> [08.10.2022].
- Blaschitz, Verena / Weichselbaum, Maria / Tsonev, Sevil Çelik / Grond, Agnes (2021): Strategien der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Elementarbereich. Info DaF: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48 (6), S. 614-631.
- Bialystok, Ellen / Feng, Xiaojia (2009): Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. In: Brain & Language, 109 (2), p. 93-100. Abgerufen unter: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.09.001> [06.05.2022].
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Monika (2012): Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen, Fernstudieneinheit 2. Kassel: kassel university press GmbH.
- Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: facultas.
- Carle, Eric / Martin, Bill (1997): Brauner Bär, wen siehst denn du?. Gerstenberg.
- Carle, Eric (1994): Die kleine Raupe Nimmersatt. Gerstenberg.
- Caspari, Daniela (2022): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Verlag, S. 7-21.
- Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim u: Basel: Beltz, S. 23-66.
- Charlotte Bühler Institut (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Abgerufen unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> [26.08.2022].
- Chilla, Solveig (2020): Mehrsprachige Entwicklung. In: Sachse, Steffi / Bockmann, Ann Katrin / Buschmann, Anke (Hrsg.): Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter. Berlin: Springer, S. 109-130.
- Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-122.
- Dannerer, Monika / Franz, Marianne / Ortner, Heike (2017): "da pendelt sich die Sprache automatisch so ein": Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik: ZfAL, 67 (1), S.115-147.
- de Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia, Rudolf / Gruber, Helmut / Krzyżanowski, Michał / Menz, Florian (Hrsg.): Diskurs, Politik, Identität: Festschrift für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenberg Verlag, S. 245-255.

- Eder, Ulrike (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: Praesens Verlag.
- Eder, Ulrike (2011): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für den Fremd- und Zweitsprachunterricht. oder: „Ja sam ja und du bist du“. In: Knobloch, Jörg (Hrsg.): Kinder und Jugendliteratur in einer globalisierten Welt. Chancen und Risiken. München: kopaed. (kjl&m 11.extra), S. 170-179.
- Eder, Ulrike (2014): Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. (Band II). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium, S. 95-131.
- Eder, Ulrike (2015): „Alles gut“ für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (= Kinder und Jugendliteratur im Sprachenunterricht). Wien: Praesens, S. 143-173.
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 11-29.
- Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Friester, Paul / Goossens, Philippe (2012): Heule Eule. NordSüd.
- Fürstenau, Sara / Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Portratz, Marianne (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit: interkulturelle Pädagogik und durchgehende Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- García, Ofelia / Wei, Li (2015): Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Wright, Wayne E. / Boun, Sovicheth / García, Ofelia (Ed.): The Handbook of Bilingual and Multilingual Education, First Edition. John Wiley & Sons, Inc., p. 223-240.
- García, Ofelia / Flores, Nelson / Woodley, Heather (2012): Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. In: Yiakoumetti, Androula (Ed.): Harnessing linguistic variation to improve education. Bern: Peter Lang, p. 45-75. Abgerufen unter: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/surbaneduca120920150401.pdf> [25.04.2022].
- Geist, Barbara (2021): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 77-87.
- Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (2020): Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1-10.
- Grosjean, François (2008): Studying bilinguals. Oxford.
- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-21.
- Hamman, Laura (2018): Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality. *Language and Education*, 32, p. 21-42. Abgerufen unter: DOI: 10.1080/09500782.2017.1384006 [06.05.2022].
- Hargreaves, Roger (2011): Mister Krach. Susanna Rieder Verlag.

- Hägi-Mead, Sara / Peschel, Corinna / Atanasoska, Tatjana / Ayten, Asli Can / Knappik, Magdalena (2021): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. In: ÖDaF Mitteilungen, 37 (1), S. 25-44.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, Jeanette (2017): Wann kommt Mama? – Mehrsprachige Bilderbücher im Gespräch. In: Kinder- und Elternzentrum "KOLIBRI" e. V. (Hrsg.): Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten. Eine Handreichung im Rahmen des Projektes „Vielfalt in Kita. Von Herausforderungen zur Chance. Ein Modellprojekt zur Förderung der pädagogischen Selbstwirksamkeit.“ Dresden, S. 50-54.
- Hüsler, Silvia (2009): Bilderbücher und viele Sprachen. Warum mehrsprachige Bilderbücher unbedingt in die Kita gehören und wie sie eingesetzt werden können. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 10, S. 34-37.
- Hüsler, Silvia (2017): Kinderverse in über 50 Sprachen. Lambertus.
- Jahreiß, Samuel / Ertanir, Beyhan / Frank, Maren / Sachse, Steffi / Kratzmann, Jens (2017): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 12 (4), S. 439-453. Abgerufen unter: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i4.05>. [20.04.2022].
- Jahreiß, Samuel (2018): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit wertschätzen. Ideen und Materialien für den Kita-Alltag. In: TPS. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik: Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 5, S. 42-46.
- Janisch, Heinz (2012): Kommt ein Boot... Residenz Verlag.
- Jessner-Schmid, Ulrike / Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2020): Eine dynamisch systemtheoretische Sichtweise auf mehrsprachige Entwicklung und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81-85.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 221-240.
- Kirsch, Claudine (2018): „Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg“. In: Language and Education, 32 (5), p. 444-461.
- Kirsch, Claudine (2020): „Translanguaging pedagogies in early childhood education in Luxembourg: theory into practice“. In: Kirsch, Claudine / Duarte, Joana (Hrsg.): Multilingual Approaches for Teaching and Learning from Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education. London: Routledge, S. 15-33.
- Kratzmann, Jens / Jahreiß, Samuel / Frank, Maren / Ertanir, Beyhan / Sachse, Steffi (2017): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20 (2), S. 237-258.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Basel/Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuyumcu, Şafak / Kuyumcu, Reyhan (2004): Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migranteneltern. In: Textor, Martin R. / Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita Handbuch (www.kindergartenpaedagogik.de). Aus: kindergarten heute, 2004, 11/12, S. 22-27; mit Genehmigung des Verlags Herder. Abgerufen unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1384.html> [14.05.2022].

- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2014): Interaktion von Bild und Text im mehrsprachigen Bilderbuch. In: Gawlitzek, Ira / Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach, S. 47-71.
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (03.06.2022): Mehrsprachige Bilderbücher. Abgerufen unter: https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/elementarbereich/buchbetrachtung_erzaehlen_vorlesen/mehrsprachige-bilderbuecher.html [29.09.2022].
- Legutke, Michael K. (2016): Zusammenfassung und Diskussion der Erträge. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke, S. 386-392.
- Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (2022): Forschungsethik. Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Verlag, S. 114-123.
- Lengyel, Drorit (2017): Stichwort Mehrsprachigkeitsforschung. In: Z Erziehungswiss., S. 153- 174.
- Lengyel, Drorit (2018): Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid / Georgi, Viola B. / Krüger Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 469-473.
- List, Gudula (2007): Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lobe, Mira / Weigel, Susi (2011): Das kleine Ich bin Ich – viersprachig. Jungbrunnen.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim u: Basel: Beltz, S. 179-191.
- Meyermann, Alexia / Porzelt, Maike (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. In: Forschungsdatenzentrum (FDZ) Bildung am DIPF (Hrsg.): forschungsdaten bildung informiert, 1.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Montanari, Elke G. / Panagiotopoulou, Julie A. (2019): Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nickel, Sven (2020): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita / Röhner, Charlotte / Sünker, Heinz / Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen u.a.: Budrich, S. 734-746.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 21 (2), S. 5-12. Abgerufen unter: <https://elib.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/809/810> [23.04.2022].
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Erweiterte Auflage. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Raabe, Christiane (2018): Jede Sprache sieht die Welt anders. Mehrsprachigkeit in internationalen Bilderbüchern. Beispiele, Ansätze, Intentionen. In: Ballis, Anja / Pecher, Claudia Maria / Schuler, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 190-208.

- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin Karakoç / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15-32.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 155-173.
- Ros, Gisela (2016): Andere Sprache – anderes Denken: Eine Reflexion über die Beziehung von ‚sprachlich determinierter Weltansicht‘, ‚sprachlichem Relativitätsprinzip‘ und ‚Konstruktivismus‘. In: Colloquia Germanica Stetinensia, 25. S. 121-149. Abgerufen unter DOI: 10.18276/cgs.2016.25-07. [25.09.2022].
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Sambanis, Michaela (2020): Neuropsychologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid / Hansen, Antje / McMonagle, Sarah / Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 61-66.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-46.
- Schramm, Karen (2022): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag, S. 50-60.
- Schramm, Karen (2022): Empirische Forschung. In: Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag, S. 412-418.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57-72.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319-331.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred / Błaszczak, Joanna / Leßmöllmann, Annette et al. (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 13-34.
- VERBI Software. (2021): MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. Abgerufen unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> [06.05.2022].
- Vishek, Svetlana (2019): Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Danilovich, Yauheniya / Putjata, Galina (Hrsg.): Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ Modul. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Reihe: Edition Fachdidaktiken), S. 15-32. Abgerufen unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23254-2_2 [17.05.2022].
- Vishek, Svetlana (2021): „Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 4, S. 420-434. Abgerufen unter: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.04> [17.05.2022].

- Vogt, Stefanie / Werner, Melanie (2014): Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Fachhochschule Köln. Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften. Soziale Arbeit.
- Wandruszka, Mario (1975): Mehrsprachigkeit. In: Moser, Hugo (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik: Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, S. 321-350. Abgerufen unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1330/file/Wandruszka_Mehrsprachigkeit_1975.pdf [23.04.2022].
- Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel. Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Visualisierung des Forschungsdesigns (Quelle: Eigene Darstellung)	45
Abbildung 2: Haupt- und Subkategorien (aus MAXQDA)	59
Abbildung 3: Deduktive Kategorienbildung (Quelle: Eigene Darstellung).....	128
Abbildung 4: Kodierleitfaden MK (Quelle: Eigene Darstellung).....	129
Abbildung 5: Kodierleitfaden VMB (Quelle: Eigene Darstellung)	130
Abbildung 6: Kodierleitfaden PMB (Quelle: Eigene Darstellung).....	131
Abbildung 7: Kodierleitfaden HMB (Quelle: Eigene Darstellung)	132
Abbildung 8: Kodierleitfaden HE (Quelle: Eigene Darstellung).....	132

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln (übernommen v. Kuckartz/Rädiker 2022: 200).....	58
---	----

Anhang

A. Abstract

Mehrsprachigkeit im Kindergarten ist eine allgegenwärtige Thematik, die das pädagogische Handeln pädagogischer Professioneller prägt. Wie die Sprachen der Kindergartenkinder in den Kindergartenalltag einbezogen werden, kann dabei auf unterschiedliche Weise geschehen. Eine Form der Berücksichtigung kann hierbei der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher darstellen. Diesem Medium widmete sich die vorliegende Arbeit, da vor allem Potenziale in der Literatur bezüglich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit geäußert werden, jedoch kaum Erfahrungen pädagogischer Professioneller in Bezug auf die Verwendung erforscht sind. Aus diesem Grund sollten besonders die Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen pädagogischer Professioneller im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergarten im Fokus stehen, um die damit einhergehenden Auswirkungen dieser aus der Sicht pädagogischer Professioneller festzuhalten. Mit dieser Arbeit sollte beantwortet werden, welche Potenziale und Herausforderungen in der Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher im Umgang mit Mehrsprachigkeit laut pädagogischen Professionellen liegen. Des Weiteren wurden dabei der Stellenwert mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergarten und die Erfahrungen im konkreten Einsatz thematisiert. Um dem Erkenntnisinteresse nachzugehen, wurden sieben leitfadengestützte Expert*inneninterviews durchgeführt und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten dabei, dass mit mehrsprachigen Bilderbüchern vor allem Potenziale in Bezug auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten, die Wertschätzung und Repräsentation von Mehrsprachigkeit und den Beziehungsaufbau zu den Kindergartenkindern bestehen. Herausforderungen zeigten sich im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Angebot mehrsprachiger Bilderbücher, dem Einbezug der Eltern, der Aussprache, den Schriftsystemen und dem Medium Bilderbuch an sich. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass zwar Potenziale im Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher gesehen werden, mehrsprachige Bilderbücher jedoch trotzdem keinen signifikanten Stellenwert im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgrund von Zeitmangel, fehlendem Angebot oder Bevorzugung von anderem Material einnehmen.

B. Materialien für Erhebung und Aufbereitung der Daten

B.1. Dokumente für die Forschungspartnerinnen

Die hier gesammelten Dokumente sind formal für den Forschungsbericht angepasst, inhaltlich jedoch unverändert. Der Inhalt der Dokumente wurde übernommen und angepasst aus Helfferich (2011) und einer Vorlage der Masterarbeitsbetreuerin Dr. Verena Blaschitz.

B.1.1. Informationsschreiben 1

Informationsblatt zur Teilnahme an der Interviewstudie

Projekt:	Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)
Titel:	Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich
Zeitraum:	März bis August 2022
Institution:	Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z
Forscherin:	Marina Gennari, BA (a01602811@unet.univie.ac.at)
Betreuerin:	Dr. Verena Blaschitz

Wien, 25.05.2022

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten. In der Studie stehen dabei Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Fokus, die mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergartenalltag arbeiten oder gearbeitet haben. Ziel der Studie ist es zu erforschen, welche Erfahrungen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten machen und wie sie den Einsatz dieser wahrnehmen, bewerten und einschätzen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können zu jeder Zeit und ohne Angabe von Gründen Ihre Bereitschaft zur Teilnahme widerrufen. Auch im Verlauf der Studie können Sie Ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie haben keine nachteiligen Folgen für Sie.

Ablauf der Studie

Die leitfadengestützten Interviews werden pro Person **einmalig** im Zeitraum Juni durchgeführt und dauern **mindestens 30 Minuten bis maximal 60 Minuten**. Das Interview findet über die Plattform **Zoom** statt und wird mit einem Audiogerät und zusätzlich über Zoom per Audio und Video aufgezeichnet. Diese doppelte Aufnahme wird vorgenommen, um bei möglichem schlechtem Audio-Output des PCs zu gewährleisten, dass das Gespräch qualitativvoll aufgezeichnet werden kann und nicht verloren geht. Die Audio-Video-Aufnahme per Zoom wird allein zu Zwecken der Transkription verwendet und nach Fertigstellung der Abschrift sofort gelöscht. Die Audioaufnahme auf dem Audiogerät wird gelöscht sobald sie für den Forschungs-

prozess nicht mehr benötigt wird. Die erhobenen Daten werden verschlüsselt und anschließend qualitativ ausgewertet.

Zu Beginn des Interviews werden mittels eines mündlich besprochenen Kurzfragebogens zusätzlich personenbezogene Daten und Sozialdaten ermittelt.

Datenverwendung

Mit diesem Informationsschreiben wird Ihnen zugesichert, dass Ihre Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Ihre **personenbezogenen Daten** und **Sozialdaten** (bspw. Namen, Alter, Sprachkenntnisse, Bundesland) werden von Beginn an in der Verschriftung des Interviews **pseudonymisiert** (d.h. durch Codes ersetzt). Sie werden in der wissenschaftlichen Arbeit nicht namentlich genannt und es können keine Rückschlüsse auf die Teilnehmenden dieser Studie gezogen werden.

Die in der Studie gesammelten Daten dürfen nur zu Zwecken der wissenschaftlichen Forschung und Lehre verwendet und nicht an Dritte zu anderen Zwecken weitergegeben werden. In folgenden Kontexten dürfen die Daten verwendet werden:

- als Datenbasis für Forschungsprojekte,
- für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses z.B. bei Lehrveranstaltungen,
- als Anschauungsmaterial auf wissenschaftlichen Veranstaltungen,
- in wissenschaftlichen Publikationen.

Alle erhobenen Daten werden sicher gespeichert und verwahrt. Die Originaldaten (ohne Pseudonymisierung) werden verschlüsselt gespeichert. Zugang zu Ihren personenbezogenen Daten und Sozialdaten hat allein die Durchführende der Studie (Marina Gennari), die zu Verschwiegenheit verpflichtet ist.

Ihre Erfahrungen sowie Ihre Expertise im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern leisten einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Erforschung von mehrsprachigen Bilderbüchern im Bildungsbereich. Um die Durchführung der Interviews zu ermöglichen, bitte ich Sie eine Einwilligungserklärung zu unterschreiben, in der Sie einer Aufzeichnung des Interviews, einer Transkription und der Verwendung der erhobenen Daten für die wissenschaftliche Untersuchung zustimmen.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft!

Bei weiteren Fragen zum Projekt, auftretenden Unsicherheiten oder rechtlichen Fragen kontaktieren Sie mich gerne: Marina Gennari (Studienleiterin), E-Mail: a01602811@unet.univie.ac.at , Tel.: 0681 20223131.

B.1.2. Informationsschreiben 2

Informationsblatt zur Teilnahme an der Interviewstudie

Projekt:	Masterarbeit (Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)
Titel:	Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher im Elementarbereich
Zeitraum:	März bis August 2022
Institution:	Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z
Forscherin:	Marina Gennari, BA (a01602811@unet.univie.ac.at)
Betreuerin:	Dr. Verena Blaschitz

Wien, 25.05.2022

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Verwendung von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten. In der Studie stehen dabei Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen im Fokus, die mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergartenalltag arbeiten oder gearbeitet haben. Ziel der Studie ist es zu erforschen, welche Erfahrungen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen mit mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten machen und wie sie den Einsatz dieser wahrnehmen, bewerten und einschätzen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können zu jeder Zeit und ohne Angabe von Gründen Ihre Bereitschaft zur Teilnahme widerrufen. Auch im Verlauf der Studie können Sie Ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie haben keine nachteiligen Folgen für Sie.

Ablauf der Studie

Die leitfadengestützten Interviews werden pro Person **einmalig** im Zeitraum Juni durchgeführt und dauern **mindestens 30 Minuten bis maximal 60 Minuten**. Das Interview findet, wenn für Sie möglich, in einer Räumlichkeit Ihres Kindergartenstandortes statt. Die Interviews werden mit einem Audiogerät aufgezeichnet und die daraus gewonnenen Daten werden verschriftet (transkribiert) und qualitativ ausgewertet. Zu Beginn des Interviews werden mittels eines mündlich besprochenen Kurzfragebogens zusätzlich personenbezogene Daten und Sozialdaten ermittelt.

Datenverwendung

Mit diesem Informationsschreiben wird Ihnen zugesichert, dass Ihre Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Ihre **personenbezogenen Daten** und **Sozialdaten** (bspw. Namen, Alter, Sprachkenntnisse, Bundesland) werden von Beginn an in der Verschriftung des Interviews **pseudonymisiert** (d.h. durch Codes ersetzt). Sie werden in der wissenschaftlichen Arbeit nicht namentlich genannt und es können keine Rückschlüsse auf die Teilnehmenden dieser Studie gezogen werden.

Die in der Studie gesammelten Daten dürfen nur zu Zwecken der wissenschaftlichen Forschung und Lehre verwendet und nicht an Dritte zu anderen Zwecken weitergegeben werden. In folgenden Kontexten dürfen die Daten verwendet werden:

- als Datenbasis für Forschungsprojekte,
- für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses z.B. bei Lehrveranstaltungen,

- als Anschauungsmaterial auf wissenschaftlichen Veranstaltungen,
- in wissenschaftlichen Publikationen.

Alle erhobenen Daten werden sicher gespeichert und verwahrt. Die Originaldaten (ohne Pseudonymisierung) werden verschlüsselt gespeichert. Zugang zu Ihren personenbezogenen Daten und Sozialdaten hat allein die Durchführende der Studie (Marina Gennari), die zu Verschwiegenheit verpflichtet ist. Die Audioaufnahmen werden gelöscht sobald sie für den Forschungsprozess nicht mehr benötigt werden.

Ihre Erfahrungen sowie Ihre Expertise im Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern leisten einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Erforschung von mehrsprachigen Bilderbüchern im Bildungsbereich. Um die Durchführung der Interviews zu ermöglichen, bitte ich Sie eine Einwilligungserklärung am Tag des Interviews zu unterschreiben, in der Sie einer Aufzeichnung des Interviews, einer Verschriftung (Transkription) und der Verwendung der erhobenen Daten für die wissenschaftliche Untersuchung zustimmen.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft!

Bei weiteren Fragen zum Projekt, auftretenden Unsicherheiten oder rechtlichen Fragen kontaktieren Sie mich gerne: Marina Gennari (Studienleiterin), E-Mail: a01602811@unet.univie.ac.at, Tel.: 0681 20223131.

B.1.3. Einwilligungserklärung

Zur Durchführung des Interviews ist Ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme an dieser Untersuchung unverzichtbar. Ich bitte Sie folgende Einwilligungserklärung sorgfältig durchzulesen. Bei weiteren Fragen zum Projekt oder Ihren Rechten als Teilnehmende an der Studie, kontaktieren Sie Marina Gennari unter a01602811@unet.univie.ac.at oder Tel.: 0681 20223131.

Ich, _____, wurde ausführlich und verständlich über die Zielsetzung, die Bedeutung und den Ablauf der Studie aufgeklärt. Ich wurde in einem Informationsschreiben darüber informiert, dass meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden und darüber, wie die Aufnahme und Auswertung der Daten erfolgt. Aufgetretene Fragen wurden mir verständlich und ausreichend beantwortet.

Meine Teilnahme ist freiwillig und mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis jederzeit schriftlich zurückziehen kann und dies keine nachteiligen Folgen für mich hat. Alle Daten, die bis dahin bereits verwendet wurden, müssen aber nicht aus der wissenschaftlichen Arbeit entfernt werden. Ich habe das Recht, die Verwendung der Daten einzuschränken und die Verarbeitung sowie die Datenübertragbarkeit zu widerrufen.

Ich bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Interview (inklusive Kurzfragebogen), der Aufzeichnung und Transkription des Interviews und der Verwendung der erhobenen Daten für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Marina Gennari einverstanden bin.

☐ Ich möchte über die Ergebnisse der Untersuchung informiert werden.

Ort, Datum

Unterschrift

B.2. Interviewleitfaden

Persönlicher Bezug und Gründe

- Erzählen Sie einmal, **wie** sind Sie auf das **Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen**?
 - Haben Sie **Weiterbildungen** in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher absolviert?
 - Wenn ja, welche? Was wurde Ihnen in der Weiterbildung **vermittelt**?
 - Wenn nein, was **erwarten** Sie sich von so einer Ausbildung?
- **Warum** verwenden Sie mehrsprachige Bilderbücher?
 - Nachfragen: Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen? Können Sie das ausführlicher beschreiben?

2. Erfahrungen im Einsatz und Gelingensbedingungen

- **Wann** setzen Sie mehrsprachige Bilderbücher im Kindergartenalltag ein (zu welchen Anlässen, Situationen)? Können Sie vielleicht Beispiele nennen?
- **Wie oft** verwenden Sie mehrsprachige Bilderbücher? – täglich (1x oder öfter?), wöchentlich, monatlich? Nachfrage: Können Sie noch **genauer erklären**, wie es zu dieser **Frequenz** kommt?
- **Wo** befinden sie sich im Raum (frei **zugänglich**)?
 - Schauen sich die **Kinder** die Bücher auch **alleine** an? Können Sie vielleicht eine Beobachtung schildern?
- **Wie setzen** Sie mehrsprachige Bilderbücher in Ihrer Kindergartengruppe **ein**?
 - Wie **bereiten** Sie sich allg. **vor**? Wenden Sie bestimmte Strategien, Sozialformen an? Können Sie das **ausführlicher beschreiben**?
 - **Wer** setzt die mehrsprachigen Bilderbücher noch ein? Inwiefern werden im Einsatz die **Eltern einbezogen**?
 - Erzählen Sie mir von einer **konkreten Situation**, in der Sie ein mehrsprachiges Bilderbuch verwendet haben - Beispiel, wo es **gut / nicht gut funktioniert** hat.
 - Nachfrage: Wie war das für Sie?
 - Nachfrage: Welche **Faktoren** waren Ihrer Meinung dafür verantwortlich, dass es **gut / nicht gut funktioniert** hat?

- **Welche mehrsprachigen Bilderbücher** haben Sie bereits angewandt? (Bsp. Nennung von Titeln)
 - Wie ist die **Sprachenaufteilung** (parallel, gemischt), welche Sprachen kommen vor?
 - Welche Bilderbücher konnten Sie **einfacher** einsetzen, welche **schwieriger**?
 - Nachfrage: **Was** macht den Einsatz für Sie **schwierig**? (spezifisch bestimmtes Buch und allg.) Woran könnte das liegen?
 - Nachfrage: **Welche Gegebenheiten** könnten den Einsatz erleichtern oder **erfolgreicher** gestalten? (z.B. räuml. Bedingungen, Fortbildungen, Personal, das die Sprachen spricht, Kontakt mit Eltern, dialogisches Lesen ...)
- **Welche Kinder** sehen sich mit Ihnen die Bilderbücher an? (mehrsprachige, einsprachige?)
- **Wie reagieren die Kinder** auf die mehrsprachigen Bilderbücher?
 - Nachfrage: **Was** machen die Kinder in der **Vorlesesituation**? (Machen sie Sprachvergleiche, reden sie vermehrt über zuhause?)
- Wie hat sich die **Beziehung** zu den **mehrsprachigen Kindern** und mehrsprachigen **Eltern** verändert seit Sie mehrsprachige Bilderbücher verwenden?
- Glauben Sie können mit mehrsprachigen Bilderbüchern die **sprachlichen Fähigkeiten** der Kinder gefördert werden? Wenn ja, **welche**? (z.B. Förderung der Erstsprache, Förderung der Zweitsprache, Sprachbewusstheit, Reflexion, Sprachvergleiche) **Wie merken** Sie das?
 - Darüber hinaus, **was** kann mit mehrsprachigen Bilderbüchern Ihrer Meinung nach bei Kindern **noch gefördert** werden? (Akzeptanz gegenüber einander, ...)
- **Wie bewerten** Sie den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten? (als positiv, negativ, bereichernd, sinnlos, ...) Können Sie mir das ausführlicher beschreiben?
 - Bei positiv: **Wie** wirkt sich der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher positiv auf die **Elternarbeit** aus?

3. Auswahl der Bilderbücher

- **Wählen** Sie die Bilderbücher **selbst** aus?
- **Worauf** achten Sie da? Nach welchen **Kriterien** wählen Sie die Bilderbücher aus? Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?

4. Umgang mit Mehrsprachigkeit

- Wie erleben Sie das **Thema Mehrsprachigkeit** an Ihrem **Standort**?
- **Wie bewerten** Sie Mehrsprachigkeit allgemein? (wichtig/unwichtig, warum wichtig?)
- Wie dürfen die **Kinder** die **Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag** leben? Wie zeigt sich das?
 - Nachfrage, wenn nicht explizit darauf eingegangen wird: Dürfen die Kinder ihre **Sprachen** im Kindergartenalltag verwenden?
- **Welche weiteren Materialien** verwenden Sie neben mehrsprachigen Bilderbüchern, um Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag zu integrieren?
 - **Welche** Materialien verwenden Sie dabei **öfter**, mehrsprachige Bilderbücher oder die anderen Materialien?
 - Setzen Sie noch **weitere Aktivitäten** (als die bereits genannten), um Mehrsprachigkeit in Ihrer Gruppe zu berücksichtigen? Wenn ja, welche?
- Inwiefern hat sich Ihre **Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit** verändert, seit Sie sich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinandersetzen?

Abschlussfrage: Ich schaue noch einmal kurz nach, ob ich eine Frage übersehen habe, ansonsten sind wir am Ende angelangt. Möchten Sie noch gerne etwas hinzufügen, das Ihnen am Herzen liegt? Danke für die Teilnahme!

B.3. Deduktive Erstellung der Subkategorien

Themenbereiche und Fragen des Leitfadens	Subkategorie
MK	
Wie dürfen die Kinder die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag leben?	Umgang
Wie erleben Sie das Thema Mehrsprachigkeit an Ihrem Standort?	Sprachbezogenes Wissen
VMB	
Wie setzen Sie mehrsprachige Bilderbücher in Ihrer Kindergartengruppe ein?	Konkreter Einsatz
Welche mehrsprachigen Bilderbücher haben Sie bereits angewandt? (Bsp. Nennung von Titeln)	Vorbereitung und Auswahl
Welche Materialien verwenden Sie dabei öfter, mehrsprachige Bilderbücher oder die anderen Materialien?	Stellenwert
PMB	
Glauben Sie können mit mehrsprachigen Bilderbüchern die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden? Wenn ja, welche?	Sprachliche Fähigkeiten
Darüber hinaus, was kann mit mehrsprachigen Bilderbüchern Ihrer Meinung nach bei Kindern noch gefördert werden?	Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit
Wie hat sich die Beziehung zu den mehrsprachigen Kindern und mehrsprachigen Eltern verändert seit Sie mehrsprachige Bilderbücher verwenden?	Beziehung zu Kindern und Eltern
HMB	
Wie ist die Sprachenaufteilung (parallel, gemischt), welche Sprachen kommen vor?	Sprachen
Welche Bilderbücher konnten Sie einfacher einsetzen, welche schwieriger?	Angebot
Welche Faktoren waren Ihrer Meinung dafür verantwortlich, dass es gut / nicht gut funktioniert hat?	Interesse der Kinder
Inwiefern werden im Einsatz die Eltern einbezogen?	Einbezug der Eltern
Wie oft verwenden Sie mehrsprachige Bilderbücher?	Zeitmangel
HE	

Abbildung 3: Deduktive Kategorienbildung (Quelle: Eigene Darstellung)

C. Datenmaterial und Analysen

C.1. Kodierleitfaden und Transkriptionen

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiele für Anwendungen
MK			
Umgang	Bezieht sich auf jeglichen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Erfahrungen des Umgangs diesbezüglich seitens der pädagogischen Professionellen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Strategien und Arten des Umgangs mit Mehrsprachigkeit • Einsatz bestimmter Materialien oder Aktivitäten (mehrsprachiges Material) 	„dieser Gedanke mit "Wir haben Deutsch zu sprechen in Österreich und vor allem im Kindergarten und auch untereinander", davon müssen wir einfach auch komplett“ (Transkript D, Pos. 93) „oben sind zwei Plakate, wo die Zahlen in verschiedensten Sprachen sind, [...] verschiedene Lieder von den Familien die Tänze dazu“ (Transkript B, Pos. 91)
Sprachbezogenes Wissen	Umfasst die Sicht auf und das Wissen um Mehrsprachigkeit und Sprachen seitens der pädagogischen Professionellen. Persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit werden auch hinzugezählt.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Sprachbezogenes Wissen, bspw. bezüglich Spracherwerb • Sichtweisen bezüglich Mehrsprachigkeit 	„also in der Sprachwissenschaften ist es ja so, dass man sagt, erst wenn man eine, eine, eine gefestigte Basis hat mit einer Sprache kann man die nächste gut lernen, weil man ja eben die Strukturen, die Grammatik kennt“ (Transkript D, Pos. 133)

Abbildung 4: Kodierleitfaden MK (Quelle: Eigene Darstellung)

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiele für Anwendungen
VMB			
Konkreter Einsatz	Umfasst alle Erfahrungen mit dem Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergartenalltag.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Strategien des Einsatzes (bspw. Einbezug der Eltern) • erfolgreicher Einsatz • Anwesenheit welcher Kinder • Formulierungen • Sprachkenntnisse und Rollenverständnis (wer liest vor?) 	„die Eltern eingeladen habe mit ihren Kindern, wenn, sich Zeit zu nehmen und die, die Bücher hier anzuschauen, beziehungsweise auch mit nach Hause zu nehmen“ (Transkript B, Pos. 11)
Vorbereitung und Auswahl	Umfasst die Vorbereitung, die Auswahl und die konkreten mehrsprachigen Bilderbücher, die zum Einsatz kommen	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Arten von MB (bspw. Titel, beteiligte Sprachen, Sprachenaufteilung) • Beschreibungen und Strategien der Vorbereitung • Kriterien der Auswahl von MB 	„ich habe meistens Zetteln dazu geklebt, also Post-its, oder dazu geheftet“ (Transkript F, Pos. 99) „also "Das kleine Ich bin Ich" und dieser "Brauner Bär" und die "Heule Eule" und [...] dann die Papperlapapp Geschichten“ (Transkript E, Pos. 76)
Stellenwert	Umfasst alle Aussagen zum Stellenwert mehrsprachiger Bilderbücher im Kindergartenalltag.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Frequenz des Einsatzes • Zugänglichkeit MB (Ort) • Vergleich zum Einsatz anderer mehrsprachiger Materialien und Aktivitäten • Wann MB eingesetzt werden (bspw. Sprachförderung) • Beobachtungen von Kindern, die sich mit MB auseinandersetzen • Bewertung des Einsatzes von MB • Aus- oder Weiterbildungen als Orte des ersten Kennenlernens von MB 	„Ja, mehrmals in der Woche schon, ja genau, nicht immer als Angebot, [...] wenn ein Kind ein Buch lesen wollte und wir halt gerade Ressourcen gehabt haben dann haben wir das auch so oft vorgelesen, genau also zwei, drei Mal die Woche“ (Transkript A, Pos. 67) „Das kommt auf, auf das Projekt an, muss ich schon sagen, also so selbstverständlich sind sie nicht, sie sind schon ein eher ein Schwerpunkt“ (Transkript C, Pos. 25)

Abbildung 5: Kodierleitfaden VMB (Quelle: Eigene Darstellung)

Potenziale bezüglich mehrsprachiger Bilderbücher

Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiele für Anwendungen
PMB			
Sprachliche Fähigkeiten	Umfasst alle Aussagen, die sich auf das Potenzial sprachliche Fähigkeiten mithilfe von mehrsprachigen Bilderbüchern zu fördern, beziehen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Förderung sprachlicher Fähigkeiten (bspw. Erstsprache, Zweitsprache) Aspekte der Sprach(en)<u>bewusstheit</u> (bspw. Sprachmelodien, Schriftsysteme, Metasprachliches) 	„das was auf alle Fälle passiert, wenn man mehrsprachige Bücher einsetzt, ist, dass sie <u>über</u> Sprache miteinander sprechen, ja, also, dass sie es erkennen als Werkzeug.“ (Transkript B, Pos. 75)
Positive Besetzung von Mehrsprachigkeit	Bezieht sich auf die positive Besetzung von Mehrsprachigkeit und Sprachen auf Ebene der pädagogischen Professionellen, des Kindergartenalltags und der Elternarbeit.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Wertschätzung von Mehrsprachigkeit Mehrsprachigkeit und Sprachen als Ressource Freude und Spaß an Sprache Begegnung auf Augenhöhe Förderung des Selbstbewusstseins 	„ein Gefühl dafür, dass wir überall auf der Welt ein Zuhause haben können und dass Sprachen vielleicht ein sehr großer Teil davon ist oder sein kann und ja, dass es auf jeden Fall eine Ressource ist, wenn ich eine Sprache mehr spreche, vielleicht, genau und dass es uns bereichert, genau diesen Sinn für diese Diversität und da gehört für mich auch einfach ein Gemeinschaftsgefühl dazu“ (Transkript F, Pos. 89)
Beziehung zu Kindern und Eltern	Umfasst die Veränderungen zu und die Beschreibungen von den Beziehungen der pädagogischen Professionellen zu den Kindern und Eltern des jeweiligen Kindergartens aufgrund des Einsatzes mehrsprachiger Bilderbücher.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Beschreibungen von Beziehungen zu Kindern und Eltern Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus zu Kindern und Eltern Rollenumkehrung 	„wenn das Kind nicht, sich nicht öffnet zum Beispiel, auch der Sprache nicht, dann, dann ist das auch ein Zeichen, dass es noch nicht emotional angekommen ist jetzt in der Gruppe zum Beispiel und dann fängt man dann die Bindung zur Beziehung aufzubauen“ (Transkript G, Pos. 21)
Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit	Umfasst die Beschreibung und Veränderung der Beziehung der pädagogischen Professionellen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit seit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Beschreibungen und Veränderungen der Sicht auf Sprache und Mehrsprachigkeit 	„mehr Wertschätzung für die Sprache auch entwickelt“ (Transkript F, Pos. 83) „Weiß gar nicht, ob sich so viel bei mir geändert hat“ (Transkript D, Pos. 188)

Abbildung 6: Kodierleitfaden PMB (Quelle: Eigene Darstellung)

Herausforderungen bezüglich mehrsprachiger Bilderbücher

Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiele für Anwendungen
HMB			
Sprachen	Umfasst alle Aussagen, die im Zusammenhang mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher und dem Einbeziehen von Sprachen aufkommen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Beschreibungen von vorhandenen oder nicht vorhandenen Schwierigkeiten bezogen auf Sprache (bspw. Sprachkenntnisse, Sprachmelodien, Schriftsysteme) Berücksichtigung aller Sprachen Fehlende Beziehung 	„die größte Schwierigkeit ist ja für (...) jemanden, wie mich, ich kann Deutsch vorlesen, aber wer liest dann die andere Sprache vor?“ (Transkript C, Pos. 7)
Angebot	Umfasst alle Aussagen über Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit dem Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher und dem Angebot, der Aufbereitung und dem Umfang mehrsprachiger Bilderbücher stehen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Verfügbarkeit MB Grundsätzliches Angebot Aufbereitung und Umfang (bspw. Designs, Textlänge) 	„es ist noch viel zu wenig Angebot“ (Transkript F, Pos. 91) „bisschen schwierig, wenn die Bücher, wenn zu viel Text war“ (Transkript A, Pos. 41)
Interesse der Kinder	Umfasst alle Aussagen, die sich auf das fehlende Interesse oder fehlende Erfahrungen in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher und das Medium Bilderbuch beziehen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Fehlendes Interesse seitens der Kinder 	„für manche Kinder sind einfach Bilderbücher auch uninteressant“ (Transkript F, Pos. 71)
Einbezug der Eltern	Umfasst alle genannten Schwierigkeiten, die mit dem Einbezug der Eltern in den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher zusammenhängen.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Ansprechen der Eltern schlechte Beziehung zu den Eltern Berufstätigkeit, Zeitmangel Pandemie 	„nicht so einfach, weil wir sie nicht direkt ansprechen haben können, weil wir Eltern dabei gehabt haben, die wahrscheinlich gar nicht so gut lesen haben können“ (Transkript A, Pos. 83)
Zeitmangel	Umfasst alle genannten Schwierigkeiten in Bezug auf Zeitmangel.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Zeitmangel seitens der PP Abwesenheit der Kinder Stundenschlüssel Pandemie 	„Könnte es die Kollegin verwenden, das weiß sie auch, tut sie aber nicht [...], also weil sie andere Sachen macht. Sie hat nie Zeit“ (Transkript E, Pos. 36)

Abbildung 7: Kodierleitfaden HMB (Quelle: Eigene Darstellung)

Hilfestellungen im Einsatz

Subkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Beispiele für Anwendungen
HE			
	Umfasst jene Aussagen, die die Erleichterung des Einsatzes von mehrsprachigen Bilderbüchern oder Hilfestellungen diesbezüglich thematisieren.	Diese Kategorie wird kodiert, wenn folgende Aspekte genannt werden: <ul style="list-style-type: none"> Vorschläge zum Einsatz bestimmter Materialien oder Strategien Möglichkeiten der Erleichterung, Veränderung Erwartungen und Wünsche 	„Audios wären, wären, wären gut, wenn die irgendwo vielleicht, dass ein QR-Code drinnen ist, dass man es sich anhören kann oder, dass man es auch vielleicht vorgelesen bekommt (Transkript F, Pos. 69) „mehr kennenlernen und einfach, ja ein bisschen von Erfahrungen lernen“ (Transkript E, Pos. 17)

Abbildung 8: Kodierleitfaden HE (Quelle: Eigene Darstellung)



Transkript A

1

2 I: Zu Beginn würde ich dich gerne fragen, wie bist du eigentlich auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen?

3 A: (...) Eigentlich durch meine mehrsprachigen Kinder. Genau und wir haben Integrationsassistentinnen in @@Großstadt in Österreich## gehabt, eben türkische und arabische und mit denen hat es sich dann gut angeboten, dass ich Bilderbücher dann, am Anfang haben wir es gemacht mit synchronem Übersetzen, dann wenn die Kinder die Bücher gelesen haben, also schon gekannt haben, haben sie abwechselnd vorgelesen in verschiedenen Sprachen, genau.

4 I: Und warum genau möchtest du die, also hast du die eingesetzt? Also du hast schon erwähnt wegen den mehrsprachigen Kindern, aber was ist genau der Grund gewesen?

5 A: Also vor allem, wir, bei uns waren die Kinder eher bildungsfern und ich glaube, dass die gar nicht so viel Kontakt gehabt haben mit Bilderbüchern und weil das Buch an sich auch schon das Medium ist (...) ja den Kindern Bildung weiterzubringen und auch ja eine ruhige Beschäftigung auch einmal, also (unv.) ohne Fernseher.

6 I: Ja.

7 A: Genau und das ist auch sehr gut angekommen, also weils den Kindern sehr viel Spaß gemacht hat.

8 I: Es ist sehr gut angekommen?

9 A: Ja.

10 I: Könntest du noch diese Reaktionen der Kinder genauer erklären? Also wie sie das, wie ist dir das aufgefallen, dass es ihnen Spaß gemacht hat?

11 A: Erstens weil sie es immer wieder gefordert haben und, und ja, weil sie einfach auch konzentriert dabei waren und weil sie es sich auch gut gemerkt haben, also vor allem das verschiedene Sprachen Ausprobieren, verschiedene Sprachen kennenlernen, hat man einfach gemerkt, wie ja wie viel Freude und durchs Lachen, durchs Zuhören, ja so würde ich sagen, habe ich es gemerkt.

12 I: Und haben, also haben die Kinder dann selbst zum Beispiel Sprachvergleiche gemacht oder wie hat sich das geäußert, dass sie da, also wie haben sie mitgemacht?

13 A: Genau sie haben, also wir haben denen die Bilderbücher auch nur mehr in einer Sprache zum Beispiel vorgelesen, wenn wir gewusst haben sie kennen es und da haben die Kinder dann auch schon gewusst welche Wörter das halt immer wieder kommen oder was die Schildkröte immer wieder sagt oder so. Genau.

14 I: Und mit welchen Kindern, ah also welche Kinder haben das mit euch, mit dir angeschaut?

15 A: Welche Nationen und welches Alter oder?

16 I: Ja, also welche, also welche, also welche Kinder, also mehrsprachige Kinder oder einsprachige Kinder?

17 A: (...) Ja, eigentlich alle Kinder. Also vor allem, vor allem mehrsprachige Kinder, ja. In dem Kindergarten haben wir nur ein österreichisches Kind gehabt, das nur eine Erstsprache gehabt hat (I: Mh!). Einem, ja der Deutsch als Muttersprache gehabt hat, deshalb waren eigentlich alle Kinder mehrsprachig, ja.

18 I: Okay und welche mehrsprachigen Bilderbücher hast du, also, hast du da verwendet? Also kannst du Titel nennen, oder?

19 A: Ja, wir haben meistens dann, also wir haben keine mehrsprachigen Kinderbücher gehabt, sondern eher ein Kinderbuch wie "Das Ich bin Ich" und da haben die arabische Integrationsassistentin auf Arabisch gehabt und die türkische auf Türkisch.

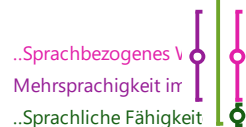
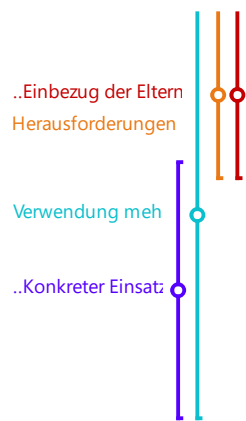
20 I: Also du hast es dann auch noch zusätzlich vorgelesen oder wie ist das abgelaufen?

21 A: Genau, ich habe zum Beispiel, also wenn wir es eingeführt haben in die Gruppe habe ich es auf Deutsch vorgelesen und nach jeder Seite nach dem Umblättern hat dann an einem Tag zum Beispiel die türkische Integrationsassistentin das auf Türkisch vorgelesen (...) mit den türkischen Kindern. Und dann haben wir das am

		nächsten Tag mit dem Arabischen zum Beispiel wiederholt und dann in der, wenn die Kinder das schon gekannt, ah gewusst haben was da passiert, dann haben wir die Bilderbücher auch für alle, also in der größeren, in der durchgemischteren Gruppe vorgelesen.
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	22	I: Und wie war das?
	23	A: Ja, das ist dann eigentlich sehr gut ein- angekommen. Ja, weil sie es irgendwie auch genossen haben dazusitzen und eine andere Sprache zu hören, weil sie eh gewusst haben was passiert.
	24	I: Also habe ich das jetzt richtig verstanden, ihr habt immer, also ihr habt ein mehrsprachiges Bilderbuch verwendet, "Das kleine Ich bin Ich" (A: Genau) und was war jetzt das mit den anderen Büchern, oder oder?
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und Auswertung	25	A: Ah, ich hab "Das Ich bin Ich" auf Deutsch gehabt, die arabische Integrationsassistentin hat das auf Arabisch gehabt.
	26	I: Achso okay, das heißt es waren sozusagen das ganze Bilderbuch auf Deutsch, das ganze Bilderbuch auf Arabisch.
	27	A: Genau ja, (I: Okay), war jetzt eigentlich so nicht mehrsprachig- also ist doch eigentlich, war halt so nicht mehrsprachig. Ja genau.
	28	I: Und hast du also, hast du dann noch weitere mehrsprachige Bilderbücher verwendet oder ist das das Einzige?
..Vorbereitung und Auswertung ..Konkreter Einsatz	29	A: Nein, wir haben das immer wieder gemacht, dann vor allem auch mit den, weiß nicht wie die heißen (...) Da gibt es den Mr. Krach und die Little Miss Sunshine (I: Ah ja) Davon haben wir ganz viele dann (I: Ja) (unv.) von den kleinen (I: Ja) Genau, weil das halt auch recht gut gegangen ist auch allein so mit dem Synchronübersetzen, weil da nicht so viel Text war und genau.
	30	I: Und in welchen Sprachen waren die? Also
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und Auswertung	31	A: Wir haben es immer auf Arabisch und Türkisch gemacht, weil ich auch dann die arabischen und türkischen Integrationsassistentinnen gehabt habe. Und mit denen, genau mit denen hat es gut gepasst so.
	32	I: Und welche Bilderbücher fandest du einfacher einzusetzen?
..Konkreter Einsatz	33	A: Die wo, eigentlich, also da hat es, der Mr. Krach oder so, wo es eigentlich viel um ja um die Mimik dabei geht oder wo nicht sehr viel Text ist, sondern eher sehr viel Aktion bei dem, beim Vorlesen.
	34	I: Wie heißt das Bilderbuch noch einmal?
	35	A: Der Mr. Krach.
	36	I: Ah Krach, ah okay, ja mhm, (A: Genau) ich kenne eh die Buchreihe, diese kleinen, ja-
	37	A: Genau, ich weiß leider nicht mehr, das ist jetzt schon eine Zeit her, wie viele wir davon gehabt haben. Wir haben davon einige gehabt und die so präsentiert dann.
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	38	I: Also wenn ich das jetzt nochmal so zusammenfassen kann, also du hast eben das auf Deutsch vorgelesen und die Pädagoginnen und Assistentinnen, die die Sprache gesprochen haben, haben das in dieser Sprache dann vermittelt.
	39	A: Genau, ja.
	40	I: Okay und gab es auch Bilderbücher, die du schwieriger zum Einsetzen fandest? Also
Herausforderungen ..Angebot	41	A: Ja bei uns war es immer bisschen schwierig, wenn die Bücher, wenn zu viel Text war. Weil wir recht schnell gemerkt haben, dass die Kinder dann eben aussetzen, dass sie dann nicht dabei bleiben können.
	42	I: Und in welchen Sprachen war das dann schwieriger für die Kinder oder wie hat sich das gezeigt?
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und Auswertung	43	A: Wenn wir es mehrsprachig gemacht haben, haben wir es immer nur auf Türkisch und Arabisch gemacht. Ah, bei den (...) ja (...) also mehrsprachig hab ich es leider nur immer in den Sprachen gemacht.
Herausforderungen ..Angebot	44	I: Ja, ich meinte nur, also geht es darum, dass der Text so lang war und, dass es für die deutschen Kinder auch schwierig war, weil der Text so lang war oder war es für die, also für die türkischsprachigen, arabischsprachigen Kinder aufgrund der Texte

		(A: Ja) in Arabisch und Türkisch schwierig, oder wo waren die Schwierigkeiten?
Herausforderungen ..Angebot	45	A: Es war schon für die muttersprachlichen Kinder auch schwierig (I: Okay), weil glaub ich die Konzentration sowieso bisschen das Thema war und weil wir so viel Text gehabt haben und dann auch mit dem abwechselnd, halt dann natürlich Pausen für jeden ein bisschen entstehen, dann ist es eher mühsam, aber jetzt.
	46	I: Genau, könntest du mir noch genauer erklären, also wie hast du dich darauf vorbereitet diese, also oder wie habt ihr euch darauf vorbereitet diese Bilderbücher einzusetzen?
..Vorbereitung und Aus	47	A: (...) Eigentlich haben wir uns halt einfach abgesprochen welche Bücher wir nehmen. Vorbereitet haben wir uns insofern, dass wir halt für Elternarbeit oder so, haben wir uns zum Beispiel auch (Dia-Projekte / Tier Projekt ? unv.) mal gemacht und halt so präsentiert. Aber so für die Präsentation der Bilderbücher selber haben wir uns eigentlich nur abgesprochen, ja.
..Konkreter Einsatz	48	I: Okay und in welchen, also du hast es schon erwähnt, aber also in welchen Sozialformen habt ihr das eher angeboten?
	49	A: In der Kleingruppe (I: Okay), also so mit maximal zehn Kindern (unv.)
	50	I: Und könntest du eine konkrete Situation schildern, wo es gut funktioniert hat mit den mehrsprachigen Bilderbüchern?
Verwendung mehrspra ..Konkreter Einsatz	51	A: Wo es gut funktioniert hat? Mh, gut funktioniert hat zum Beispiel eben der Mr. Krach, wie ich daneben Ton angeboten hab. Also da hab ich das Bilderbuch an, da haben wir das Bilderbuch eingeführt und den Kindern einen Ton in die Hand gegeben. (I: Einen was?) Einen Ton. (I: Aha), ah weil bei uns eben oft das Thema war, dass die Kinder dann so unruhig geworden sind und ja da haben wir dann eben zum Beispiel Ton angeboten und sie haben während dem Mr. Krach, der inzwischen sehr laut ist und haben wir, haben sie den Ton in den Händen gehabt und bearbeiten können und ja und das hat sehr gut funktioniert eigentlich, weil sie eben zwischen auch lauter werden haben dürfen und ja, man selbst dann in weiterer Folge den Ton bearbeiten können als Mr. Krach und da hat man schon gemerkt, dass sie es sehr gut angenommen haben, auch das Bilderbuch eben sehr verinnerlicht haben.
..Konkreter Einsatz	52	I: Und in dieser konkreten Situation hast du das eben, also weil du gesagt hast Synchronübersetzen, kannst du diese Situation noch einmal genauer beschreiben, wie genau dieses Übersetzen also stattgefunden hat?
	53	A: Genau, da hab ich es zum Beispiel dann auf Deutsch vorgelesen und der Mr. Krach sagt, schreit halt, richtig laut, sagt schreit "Ich will ein Brot" und dann hat die türkische Integrationsassistentin noch einmal mit also "Ich will ein Brot" übersetzt, also sie hat jetzt nicht den ganzen Text übersetzt, den ich vorher vorgelesen hab, sondern hat nur mehr was die einzelnen Personen sagen.
	54	I: Okay und kannst du mir auch eine Situation schildern, in der das eher schwieriger war das Bilderbuch also einzusetzen?
Herausforderungen ..Angebot	55	A: Also ich weiß, dass es öfter schwieriger war, wenn eben der Text zu schwierig war, wenn der Text zu lang war. Aber welche Bücher das jetzt konkret waren, das
..Konkreter Einsatz Verwendung meh	56	I: Also, es gab sozusagen mehrere Situationen in denen das zu schwierig war für die Kinder und wie hast du das dann gelöst?
	57	A: Indem wir es einfach abgekürzt haben (lacht) oder ja, oder dann, das war vor allem bei den ganz Kleinen dann indem wir nicht mehr die Bücher vorgelesen haben, sondern einfach besprochen haben was wir sehen.
Verwendung mehrspra ..Konkreter Einsatz	58	I: Und welche Sprachen haben die Kinder dann in dieser Situation verwendet?
	59	A: Mit der Integrationsassistentin, also ich meine, wie die türkische Integrationsassistentin da war, haben die Kinder sehr viel die türkische Sprache verwendet.
	60	I: Und bei der Arabischsprachigen?
	61	A: Bei der Arabischen auch ja, aber die Arabischen haben zum Beispiel dann wenn die türkische Integrationsassistentin da war mit mir Deutsch gesprochen. Aber die haben schon sehr viel den leichteren Weg zur Erstsprache natürlich gewählt.
	62	I: Mhm und wie, wie oft habt ihr diese mehrsprachigen Bilderbücher eingesetzt?
	63	A: (...)
	64	I: Also täglich, wöchentlich, monatlich?

	65	A: Ja, wöchentlich auf alle Fälle.
	66	I: Und wie oft würdest du sagen wöchentlich, wann, mehrmals in der Woche oder einmal in der Woche?
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Stellenwert	67	A: Ja, mehrmals in der Woche schon, ja genau, nicht immer als Angebot, es war halt eben so aus, genau nicht immer als Angebot, sondern einfach auch mal zwischendrin oder wenn halt ein Kind ein Buch vorlesen, ein Buch vorlesen gehabt, nein, wenn ein Kind ein Buch lesen wollte und wir halt gerade Ressourcen gehabt haben dann haben wir das auch so oft vorgelesen, genau also zwei, drei Mal die Woche würde ich schon sagen.
..S Sprachen Herausforderungen ..Konkreter Einsatz Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher	68	I: Ja und hast du dann, also hast du dich auch mit der türkischen oder der arabischen Sprache so auseinandergesetzt, dass du es vorlesen hättest können oder war das wirklich, dass du eben das Deutsche gelesen hast und die Assistentinnen haben dann die anderen Sprachen?
	69	A: Vorlesen hätte ich es nicht können, wir haben es eher immer wieder so probiert, dass mich die Kinder halt korrigieren können. Das ist halt einfach immer so wie, die Wörter dann wirklich auch so auszusprechen will, wie man es ausgesprochen soll, aber also vorlesen hätte ich es mir jetzt so nicht unbedingt zugetraut.
..Beziehung zu Sprach POTENZIALE ..Positive Besetzung POTENZIALE	70	I: Und wie war das für dich mit diesem Wörter üben (...) oder?
	71	A: Ja, ange-, also angenehm, also man merkt halt wie schwierig, oder ich habe gemerkt, wie schwierig so eine Sprache zu erlernen halt ist und die Kinder, es war halt auch immer freudvoll und das ist halt auch das Schöne finde ich, dass die Kinder auch sehen, wie schwierig es für wen anderen auch ist die andere Sprache zu lernen und (unv.) die Kompetenzen haben.
..Konkreter Einsatz ..Beziehung zu Kir	72	I: Wie haben da die Kinder darauf reagiert?
	73	A: Ja, indem sie mich hundert Mal korrigiert haben halt immer wieder und das soll ich sprechen und so, also. Genau, also sie waren da eher dann in der Lehrerinnenrolle.
	74	I: (lacht) Und wo haben sich die mehrsprachigen Bilderbücher im Raum befunden?
	75	A: Ja, das haben wir auch immer wieder variiert, aber sie waren bei den anderen Bilderbüchern auch dabei, bei den deutschsprachigen Bilderbüchern.
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Stellenwert	76	I: Und konntest du eine Situation beobachten, wo sich die Kinder die, ein mehrsprachiges, also das Buch dann selber genommen haben und gelesen haben?
	77	A: Ja, also das ist immer wieder vorgekommen, ich hätte auch nicht das Gefühl gehabt, dass sie das irgendwie als besonders wahrnehmen.
POTENZIALE ..Sprachliche Fähigkeiten	78	I: Also war das für sie so schon normal oder wie würdest du das beschreiben?
	79	A: Sie haben immer wieder über, also sie haben auch ein deutschsprachiges Buch dann halt in ihrer Muttersprache besprochen und so. Also ich glaube nicht, dass sie da so, dass die Kinder das als mehrsprachig gesehen hätten (I: Ja), ja.
	80	I: Also dieses, wie meinst du das jetzt genau, dass sie das, das arabische Buch dann nicht, oder wie?
	81	A: Genau, dass die deutschen Kinder, ah dass die türkischen Kinder nicht gewusst haben, ob das jetzt auf Türkisch da steht oder auf Deutsch.
	82	I: Ja, okay, ja und (...) inwiefern habt ihr bei diesen Bilderbüchern auch die Eltern einbezogen?
..Konkreter Einsatz Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Einbezug der Eltern Herausforderungen	83	A: Wir haben es immer wieder probiert. Also vor allem auch Eltern zum Vorlesen in die Gruppe zu bringen oder dass die Eltern von zuhause die Lieblingsbücher und so mitbringen und ein bisschen vorlesen, aber dadurch dass wir vor allem mit den Müttern in Kontakt waren, war das oft dann nicht so einfach, weil wir sie nicht direkt ansprechen haben können, weil wir Eltern dabei gehabt haben, die wahrscheinlich gar nicht so gut lesen haben können und ja ich glaube da eine ziemliche Hemmschwelle auch ist, geben haben also, wir haben es immer wieder probiert bei Eltern, wo wir gewusst haben, okay die können das, die schaffen das jetzt wirklich ganz gut, oder die können sicher gut lesen, aber so generell anbieten habe ich mich das nie getraut, dass man die Eltern, dass ich prinzipiell jedes Elternteil frage, ob es einmal kommt und vorliest.
	84	I: Okay, das heißt es waren dann keine Eltern da und haben es-



- 85 A: Doch schon immer wieder einmal.
- 86 I: Also haben sie schon vorgelesen?
- 87 A: Genau (I: Ja) ja, aber wir hätten das eigentlich viel mehr gern gehabt (I: Achso mhm), dass die Muttersprache halt viel mehr repräsentiert wird und das war aber eben schon ein bisschen eine Hemmschwelle, dass die (I: Okay mhm), aber ja wie oft dass wir das gemacht haben kann ich jetzt eigentlich gar nicht sagen. Aber wir haben im Jahr sicher (unv.), ja ein paar Mal sind schon die Eltern gekommen und haben die dann vorgelesen, also eben die Lieblingsbücher der Kinder von zuhause vorgelesen.
- 88 I: Und in welchen Sprachen war das dann im?
- 89 A: Ja in den Sprachen der Kinder, also (I: Okay), Bosnisch, Kroatisch, genau ich weiß gar nicht, ob wir mal eine türkische oder arabische Mama da gehabt haben, weil gerade die Sprachen-
- 90 I: Ich habe es jetzt, ich glaube ich habe es gerade nicht so gut verstanden, welche Sprachen waren dann da?
- 91 A: Also Türkisch glaube ich nicht, dass wir einmal eine Mama da gehabt haben.
- 92 I: Und aber welche anderen sonst?
- 93 A: Bosnisch, Kroatisch, und ja genau, also das ehemalige Jugoslawien die, die Eltern waren halt sehr gut bewandert, also (unv.).
- 94 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert seit ihr diese Bilderbücher eingesetzt habt?
- 95 A: (...) Ich glaube, dass, dass es eher umgekehrt war, dass erst wenn die Beziehung wirklich stabil ist, dann haben wir die Bilderbücher eingesetzt dann mit den Eltern (I: Okay) und dann sind auch die Eltern gekommen, wenn wir eine gute Beziehung gehabt haben.
- 96 I: Okay, also das heißt, dass das eben erst wirklich zustande gekommen ist, wie dann das, diese Sicherheit da war?
- 97 A: Genau, ja.
- 98 I: Okay, und wie hat sich die Beziehung zu den Kindern verändert?
- 99 A: (...) Ja, ich meine, die mehrsprachigen Kinderbücher waren nachher ein Teil von, von unserem mehrsprachigen, oder von der Wertschätzung einer anderen Sprache gegenüber und ich glaube, dass die Wertschätzung einfach den Kindern sehr viel Selbstbewusstsein gegeben hat auch in ihrer eigenen Sprache gegenüber und ja, und dass das die Kinder in allen Bereichen fördert, also eben das Selbstbewusstsein glaube ich.
- 100 I: Wie?
- 101 A: Vor allem das Selbstbewusstsein war (I: Mhm) (unv.)
- 102 I: Könntest du konkrete Bereiche nennen, weil du gesagt hast, alle Bereiche?
- 103 A: (...) Ja, einfach, dass Kinder das Selbstbewusstsein gekriegt haben zu sagen, ich habe das jetzt nicht verstanden, also im sozialen Bereich, dass sie einfach, wenn ich sprachlich etwas nicht verstehe, dass das jetzt nichts ist, wo ich mich schämen kann- muss, weil da geht es allen anderen auch so genau. Also das Nachfragen können, ja
- 104 I: Glaubst du auch, dass mit, mit mehrsprachigen Bilderbüchern die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden können?
- 105 A: Ja, auf alle Fälle (lacht), also, ja weil eben erst die Muttersprache gelernt werden muss, damit ich eine zweite Sprache gut erlernen kann und die muttersprachliche Förderung natürlich im Kindergarten auch ein Teil von unserer Arbeit war, dadurch dass wir die Integrationsassistentinnen gehabt haben, genau, also von demher auf alle Fälle für die sprachliche Förderung.
- 106 I: Und würden dir da vielleicht konkrete Be-, also sprachliche Bereiche einfallen, wo du denkst, also wo sich gezeigt hat, dass da vielleicht irgendetwas bei den Kindern sich getan hat?
- 107 A: (...) Sprachlich hat sich eigentlich bei allen Kindern viel getan, wir haben eben die BESK und die BESK-DaZ also durchgemacht und deshalb ja, dort hat sich eh immer gezeigt, also wir haben immer Verbesserungen der Kinder gehabt.

	108	I: Wie, das habe ich nicht verstanden, was?
	109	A: Beim BESK-DaZ hat sich immer gezeigt, dass sich die Kinder eigentlich gut entwickeln und genau, und dass die eigentlich die Kinder, die sie, die dort still gestanden sind, aber wo wir halt gemerkt haben, dass es dort nicht weitergeht, dass sie einfach eine professionellere Umgebung brauchen, also genau. Da war, konkret war es jetzt eigentlich die vier Mal, was wir gehabt haben, immer ein logopädischer Hintergrund. Aber ansonsten waren sicher eben die Bilderbücher ein Teil unserer Sprachförderung.
Verwendung mehrspra	110	I: Also siehst du auch, also würdest du das jetzt so bezeichnen, dass das eben ein sprachförderliches, ein sprachförderliches Angebot ist, weil du sagst es ist Teil der Sprachförderung, oder?
..Stellenwert	111	A: Genau, ja.
	112	I: Also war das auch in deiner Planung so, oder-?
	113	A: Ja.
	114	I: Okay.
Mehrsprachigkeit im K	115	A: Ja, ich meine, ich habe ein ös-, ein österreichisches Kind in der Gruppe gehabt und dadurch war eigentlich, ja jede Förderung oder jede Planung und Angebot war immer die Sprache im Vordergrund (I: Ja) und immer Teil von allem, was wir machen.
..Umgang	116	I: Du hast gerade angesprochen, dass du eben auch also, dass die Sprache sehr im Vordergrund war, welche Materialien hast du, oder habt ihr neben diesen Bilderbüchern noch eingesetzt, um Mehrsprachigkeit zu berü- zu berücksichtigen?
Verwendung mehrspra	117	A: Ja, also wir haben dann einen Raum für Reggio-Pädagogik gehabt und da haben wir sowieso, also wir haben die Bilderbücher immer danach, also wir haben danach immer einen Raum gehabt, um die Bilderbücher weiterzuarbeiten, zu vertiefen und eben bei Reggio sehr viel wertfreie Materialien und da haben sie, hat das nachwirken dürfen oder so, oder auch wenn ich Bilderbücher erzählt habe dann halt meistens mit Kett, also da haben wir ja sehr viel Häuser dann zum Beispiel gebaut gemeinsam und auch religiöse, und auch religiöse Geschichten habe ich vor allem mit Kett dann erklärt und auch und, ja in allen Bereichen eigentlich.
..Konkreter Einsatz	118	I: Und was genau mit Kett? Das habe ich nicht ganz verstanden.
	119	A: Genau mit Kett, die Kett-Pädagogik ist...? (I: unv.) Da wird eben sehr viel interaktiv mit den Kindern gemacht, also auch Geschichten erzählt und während man zum Beispiel ein Haus ma-, also, also vor allem um religiöse Geschichten, wenn Jesus in Jerusalem eintrifft dann wird der ganze Weg vom Einzug mit den Kindern gemeinsam gebaut (I: Mh!) und während dem Erzählen bauen die Kinder immer wieder mit und sind immer wieder in das Geschehen eingebunden.
	120	I: Und das habt ihr bei den mehrsprachigen Bilderbüchern auch gemacht oder?
	121	A: Genau ja, auf alle Fälle.
	122	I: Also sozus-, ist das, also so, weil du gesagt hast nachwirken, also war das eine Aktivität nach dem Lesen oder in dem Lesen? Also
..Konkreter Einsatz	123	A: Ja zum Beispiel, also mit dem Herrn Krach haben sie den Ton währenddessen in die Hände gekriegt und haben währenddessen schon intuitiv arbeiten können und danach haben die Kinder, die das noch wollen haben, eine Figur daraus mit dem Ton herstellen können (I: Mhm, okay!) oder eben ein paar von den Kindern dann aus dem Reggio-Material. Also mit den Räumlichkeiten haben wir das dann halt immer bisschen offen gelassen und genau. Das ist nicht so strikt geplant gewesen, sondern einfach wer es dann braucht, hat es dann auch, oder wer es gerne möchte, hat das dann so nutzen können.
Verwendung mehrspra	124	I: Und hast du die mehrsprachigen Bilderbücher öfter verwendet als die anderen Materialien, um Mehrsprachigkeit einzubeziehen oder, also welche hast du öfter verwendet sozusagen?
	125	A: Materialien? Oder welche Bücher?
	126	I: Nei-, also eben ob du, warte ich muss die genaue Frage, ja, also, also welche Materialien du öfter verwendest, die mehrsprachigen Bilderbücher oder das andere Material, das du einsetzt, um Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen?
Verwendung mehrspra	127	A: (...) Ja ich würde sagen die Kinderbücher waren vielleicht zehn Prozent von der Sprachförderung, wenn man es, ja wenn überhaupt. Also, oder fünf Prozent. Also,
Stellenwert		

ja war eben wirklich nur ein kleiner Teil von unserer Sprachförderung.

128 I: Und die restlichen Aktivitäten, könntest du die zusammenfassen oder Beispiele geben noch?

129 A: Ja, ich meine Sprachförderung (...) passiert den ganzen Tag und jedes Angebot eigentlich in kleinen Gruppen war dann mit, mit schon ein Sprachförderungsangebot, genau also alles was wir auch im Turnsaal zur Bewegung angeboten haben, wobei ich nicht so ein Angebotsfreund bin, aber. Deshalb würde ich eben sagen über den Tag verteilt haben wir einfach Sprachförderung indem gemacht dass wir miteinander gespielt haben und miteinander gesprochen haben dabei.

130 I: Also gab es jetzt neben den mehrsprachigen Bilderbüchern auch sozusagen anderes mehrsprachiges Material, zum Beispiel ein Spiel oder so? Oder diese Mehrsprachigkeit oder Zweisprachigkeit war dann nur in diesen Bilderbüchern?

131 A: Nein, es war dann eigentlich jedes Spiel, also Uno ist ja dann genauso mehrsprachig, wenn ich ein Uno Spiel spiel dann haben wir es einmal auf Türkisch gespielt, mal auf Arabisch, mal auf Bosnisch, wie wir, welche Farben sagen wir, genau von demher war der ganze Kindergartenalltag mehrsprachig, würde ich jetzt sagen.

132 I: Und wer hat dann mit den Kindern diese Spiele gespielt? Also hast du mit ihnen dann auf Deutsch das Spiel gespielt und die Assistentinnen wieder in den anderen Sprachen oder hat sich das gemischt?

133 A: Das hat sich schon gemischt, ja, also.

134 I: Wie? (Nachfrage, weil ich es akustisch nicht verstanden habe)

135 A: Das hat sich auf alle Fälle gemischt. Eben dann zum Beispiel beim Uno wenn wir sagen, haben wir einen Tag beschlossen wir spielen das Spiel jetzt auf Bosnisch und das bosnische Kind hat uns dann halt immer wieder die Farben gesagt zum Beispiel oder die Zahlen und wir haben sie dann versucht immer wieder zu wiederholen. Und genau, also da waren auch die Kinder halt die Initiatoren oder die, die uns die Sprache beibringen haben können. Genau und da haben wir die, also die Integrationsassistentinnen auf Türkisch und Arabisch, die haben dasselbe halt gemacht nur Arabisch und Türkisch dabei gesprochen.

136 I: Okay, danke. Und du hast ja schon gesagt, dass das so ein, hast du gesagt Multi-Kulti-Kindergarten, oder wie hast du das?

137 A: Entschuldigung, das habe ich jetzt nicht verstanden. (akustisch)

138 I: Hast du gesagt Multi-Kulti-Kindergarten oder wie hast du das genannt?

139 A: Genau, ja.

140 I: Ja, also wie würdest du das, die, das Thema Mehrsprachigkeit an diesem Standort beschreiben? Also wie damit umgegangen wurde insgesamt.

141 A: Also ich würde es eigentlich als sehr freudvoll (...) bezeichnen, also vor allem dass die Sprache sehr (...) sehr positiv dann, in ein positives Licht gerückt worden ist und ja, dass die Herausforderung, die dahinter steht eigentlich dann mit der Zeit einfach in den Hintergrund gerutscht ist, weil die Kinder eigentlich sehr stolz waren auf ihre Erstsprache dann und wir versucht haben mit Nationenfesten oder einfach mit dem Vordergrund (...) einfach die Erstsprache mehr in den Vordergrund zu rücken und auch positiv zu beleuchten. Genau und das ist bei den Kindern auch eigentlich recht schnell recht gut angekommen, ja.

142 I: Und, und wie würdest du das mit den anderen Standorten, bei denen du schon warst vergleichen, also wie hat das da ausgesehen?

143 A: Ich war dann noch am Land, also da hat es viel weniger in Begriff, also viel weniger Kinder mit einer Zweitsprache gegeben und da ist, aber auch die wenigen mit denen waren sie dann eigentlich sehr schnell überfordert und die haben auch sprachlich, also es war immer negativ und ja das war viel schwieriger für mich dann dort zu arbeiten, weil (I: Für wen genau war es negativ, also?) bitte?

144 I: Für wen genau war es negativ?

145 A: Für das Kind auch, wenn es sich nicht ausdrücken hat können, ist es sehr schnell frustriert, dann sind die Kinder halt schneller frustriert gewesen und haben halt nicht wirklich gelernt sich dann einfach durch Mimik und Gestik zu verständigen, sondern eigentlich haben sie sich immer mehr zurückgezogen, genau. Und dass die, die Erstsprache dann eigentlich immer eine negative Bedeutung gehabt haben.

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

..Sprachbezogenes Wis

Mehrsprachigkeit im K
..Sprachbezogenes Wis

146 I: Mhm und wie, also du hast es schon einige Male angedeutet, aber um das noch einmal zusammenzufassen, wie bewertest du Mehrsprachigkeit? Also als wichtig, unwichtig?

147 A: Ja, auf alle Fälle wichtig und (...) ja und auch als normales Werkzeug würde ich mal sagen in der heutigen Welt und dass es anders ja nicht unbedingt mehr gut funktioniert wenn man, wenn man ein bisschen über seine Grenzen hinausgehen würde.

148 I: Und wie dürfen, also oder wie durften die Kinder in deiner Kindergartengruppe die Mehrsprachigkeit leben?

149 A: Lieben oder leben?

150 I: Leben.

151 A: Leben (...), ja eigentlich ganz frei. Wir haben eher geschaut, dass (...) das war ganz am Anfang, wie ich angefangen habe im ersten Jahr haben wir zum Beispiel dreizehn türkische Kinder gehabt und da war es dann schon eine ziemliche Challenge, dass nicht nur Türkisch gesprochen wird und dass eher die türkischen Kinder nicht alle gemeinsam (...) nur mehr als eigene Gruppe in der Gruppe sind und deshalb haben wir dann in weiterer Folge dann sehr darauf geschaut, dass wir ganz viele verschiedene Nationen (...) (trennen ?), dass einfach Deutsch, dass die Notwendigkeit da ist, Deutsch zu sprechen und das ist uns eigentlich von dort weg sehr gut gelungen und dann haben wir nur mehr geschaut, dass wir wenn es eben so (Bild ?) und Kinder gegeben hat, die nur miteinander gespielt hat, dass wir dann auch geschaut haben, dass wir gezielt Angebote setzen, damit wir die ein bisschen aufbrechen so (...) ganz kleine Gruppen.

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

152 I: Und, und du hast zuerst genannt, als ihr dann versucht habt verschiedene Nationen einzubringen, wie habt ihr das dann gemacht?

153 A: Wir haben bei der Aufnahme, wir haben ja die Kinder selber aufnehmen können dadurch dass (unv.) also wir Erhalter auch waren und da haben wir bei der Aufnahme einfach geschaut, dass wir ganz viele verschiedene Nationen aufnehmen.

154 I: Mh okay, okay also die Lösung war dann, dass man eben in der Kindergartengruppe das, also vielfältiger.

155 A: Genau, also wir haben dann eben 13 verschiedene Nationen gehabt und dadurch ist die Notwendigkeit einfach entstanden Deutsch zu sprechen, damit man einen gemeinsamen Nenner hat.

156 I: Mhm okay, jetzt habe ich es verstanden (lacht).

157 A: Sehr gut.

158 I: Und dann hätte ich noch, müsste ich nur kurz nachschauen, ob ich, aja genau, also dürfen die Kinder dann in der Gruppe ihre Sprachen verwenden, also?

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

159 A: Ja.

160 I: Und auch untereinander?

161 A: Ja.

162 I: Okay, ich muss jetzt nur kurz schauen, ob ich eine Frage vergessen habe, weil ich glaube zu der Auswahl der Bilderbücher habe ich, also da hast du erwähnt, dass ihr die Bilderbücher ausgewählt habt.

163 A: Ja.

..Vorbereitung und Aus

164 I: Nach welchen Kriterien habt ihr das gemacht?

Verwendung mehrspra

165 A: Nach unserer Planung, wir haben meistens ein konkretes Thema pro Jahr gehabt und genau und da haben wir einfach geschaut was zum Thema, also wir haben ganz offene Themen gehabt, also zum Beispiel Farben (...) als Thema und dann haben wir geschaut was dazu passen könnte, genau.

..Konkreter Einsatz

166 I: Und (...) also wie, wie also hattet ihr, also haben, hast nur, hast nur du die mehrsprachigen Bilderbücher eingesetzt oder auch noch Kolleginnen von dir?

167 A: Ja, meine Kollegin auch, also wir waren nur zu zweit, wir waren nur zwei Pädagoginnen in der Ganztagesgruppe, genau meine Kollegin auch und die Betreuerinnen genauso (unv.)

..Vorbereitung und Aus-
Verwendung mehrsprachig

..Vorbereitung und Aus-
Verwendung mehrspra

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

..Sprachen
Herausforderungen

Verwendung meh
..Konkreter Einsatz

Potenziale
..Beziehung zu Sprache

Mehrsprachigkeit im K
..Sprachbezogenes Wis

- 168 I: Und weißt du noch wie viele Bilderbücher du da, also ihr da hattet, also von der Anzahl?
- 169 A: Mehrsprachige Bilderbücher?
- 170 I: Ja, ja mehr-, ja.
- 171 A: Ja, also so richtig mehrsprachig war es ja nicht.
- 172 I: Ja.
- 173 A: Also ich weiß nicht, in den fünf Jahren würde ich sagen (...) so fünfzehn? Das heißt immer so-
- 174 I: Fünfzehn?
- 175 A: Fünfzehn, ja.
- 176 I: Also in den unterschiedlichen Sprachen, die dann die Kinder hatten?
- 177 A: Genau, die sich dann wirklich jede besorgt hat und die wir, also ich würde sagen fünfzehn, die wir auf Türkisch, Arabisch und Türkisch, ah und Deutsch gehabt haben. Genau und so das synchrone Übersetzen das haben wir ja immer wieder einfach so mal gemacht.
- 178 I: Also ohne Bilderbücher meinst du jetzt?
- 179 A: Ohne, dass wir ein mehrsprachiges Bilderbuch dazu gehabt haben, genau. Nur, da haben wir dann nur das deutsche gehabt und die Integrationsassistentinnen haben es dann einfach übersetzt so, ja.
- 180 I: Ich glaube, wir haben jetzt noch eine Frage, wenn ich das richtig sehe. Ich glaube ja, nein zwei haben wir noch (A lacht). Also, wie bewertest du den Einsatz von diesen mehrsprachigen Bilderbüchern oder halt diesen, dass es ein deutsches Buch gibt, ein arabisches und ein türkisches im Kindergarten? Also bewertest du diese mehrsprachigen Bilderbücher als positiv, als negativ, bereichernd oder sinnlos, oder fällt dir etwas anderes ein?
- 181 A: Nein, total bereichernd, ja und (...) und ja, total bereichernd und positiv (lacht).
- 182 I: Okay und siehst du dann neben dem, diesem Umstand, dass die Kinder, also dass der Text zu lang war, siehst du noch andere Schwierigkeiten im Einsatz, oder?
- 183 A: Also bei uns war dadurch, dass wir nur die zwei, die Türkische und Arabische gehabt haben (...) ja wenn ich es mir wünschen hätte können, hätte ich die anderen Sprachen einfach auch, also wirklich alle Sprachen der Kinder dazugenommen, weil ich glaube dadurch ist halt Arabisch und Türkisch sehr in den Vordergrund gerückt. Genau also das waren dann eben nur zwei der sieben, acht verschiedenen Sprachen, da hat man es halt immer angeboten.
- 184 I: Und haben da die Kinder irgendwelche, also irgendwie darauf reagiert, oder... dass sie auch ihre Erstsprache wo-, also repräsentiert haben wollen oder?
- 185 A: Genau, ja das war schon der Fall, also dass sie halt gesagt haben, sie hätten auch gern einmal ihre Sprache vorgelesen oder so, ja.
- 186 I: Und wie bist du dann damit umgegangen?
- 187 A: Ja, wir haben es eben, wenn das mit den Eltern funktioniert hat dann die Eltern gefragt, ja ansonsten haben wir eigentlich nicht, da haben wir nicht viel mehr darauf eingegangen auf die Erstsprachen.
- 188
- 189 I: Okay, dann hätte ich noch eine letzte Frage und zwar inwiefern hat sich deine Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit du dich mit diesen Bilderbüchern auseinandergesetzt hast?
- 190 A: Ich würde einfach sagen, es hat sich ein bisschen mehr vertieft. Ja, es war einfach positiv, dass (...) ja, dass man einen lustvollen Zugang einfach zu Sprache hat und weiteren Weg dafür findet ja.
- 191 I: Und weil du sagst, dass es sich vertieft hat, wie hast du es vorher wahrgenommen?
- 192 A: Also Mehrsprachigkeit würde ich sagen ist immer als positiv empfunden, genau bei Sprache an sich auch, aber weil ich weiß, wie viel Arbeit eine Zweitsprache erfordert für mich und deshalb ist es einfach schön, wie schnell die Kinder dann eine Zweitsprache so spielerisch erlernen. Genau, wo man eigentlich nicht mehr



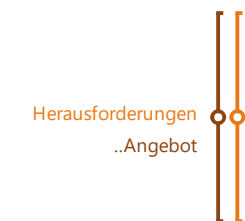
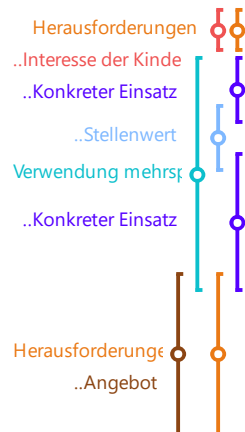
dafür tun muss wie ihnen die, wie sie darin zu fördern, also dass es natürlich entstehen kann.

193 I: Mhm, ja das war schon die letzte Frage und möchtest du noch etwas hinzufügen, also etwas, was dir am Herzen liegt?

194 A: Nein, ich habe eigentlich alles gesagt.

195 I: Dann danke für die Teilnahme, ich werde die Aufnahme einmal stoppen.

Transkript B



1

I: Und da wäre meine erste Frage, können Sie mir erzählen wie Sie auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen sind?

B: Wie ich darauf gestoßen bin?

I: Ja, also wie Sie das kennengelernt haben, oder wie Sie dazu gekommen sind.

B: Also ich persönlich bin eine, kann man ruhig sagen, also ich kann seit meinem drei-einhalben Jahr kann ich lesen, mich hat das Lesen ein bisschen in die Welt gerettet, ja. Also ich war ein Pflegekind am Anfang und habe dann das Glück gehabt, dass, in unserem Haushalt waren Fehldrucke von der Firma, vom Verlag Ueberreuter damals, hat es den gegeben, also die waren falsch gebunden und solche Sachen und ich habe sehr bald, ich bin in einem Wirtshaus am Anfang (lacht) aufgewachsen und da waren sehr viele Menschen, die mir das vorgelesen haben und wie ich dann in meine Familie wieder zurückgewechselt habe, konnte ich diese Bücher auswendig und ich konnte lesen, ja. Habe nicht gesprochen, aber ich konnte lesen. Das hat mir mein Leben gerettet, ich liebe auch Fachliteratur, ich finde das sind lauter, also Lesen (...) das ist eine Kulturtechnik, die leider zurück geht, also ich kenne sehr viele junge Menschen, die nicht lesen. Ja, egal, also ich schätze lesen, ich schätze Literatur, ich schätze Fachliteratur, ja. Ich habe selber drei Kinder und (...) da haben wir schon zweisprachige Dr. Seuss, diese Bücher, also, die haben wir zuhause gehabt auf Deutsch und auf Englisch, also ich (I: Und da hat das schon begonnen?) kann mich nicht an eine Zeit erinnern, wo ich nicht gewusst hätte, dass mehrsprachige Bücher gibt. Was ich nur dazu sagen kann, ist, dass ich so, ich habe hier von Vielfalter einen, Vielfalter hat jahrelang angeboten, dass man Projekte einreicht, die dann bezahlt werden, wenn, wenn man gewonnen hat sozusagen und da, im vorigen Kindergarten ist es mir gelungen mithilfe von Vielfalter eine mehrsprachige Bibliothek anzubieten im Kindergarten und in diesem auch. Und wie wir, also wie ich gesucht habe nach mehrsprachigen Bilderbüchern, also Serbisch ist so sch- verdammt schwierig, oder also wirklich zweisprachige wo es Deutsch und Serbisch steht, das meine ich unter zweisp-

I: Und was genau ist daran schwierig? Also

B: Man kriegt sie nicht.

I: Ah okay.

B: Sie sind nicht am Markt, (lacht) ja. Also relativ bald gab es welche Türkisch, nicht, Englisch, Französisch, also dass mehrere Sprachen, die diese Sprachen drinnen sind, aber Serbisch war immer schwierig, oder Roma habe ich ein einziges Buch in meinem ganzen Leben gefunden, das überhaupt, also nicht Deutsch-Roma, sondern nur Roma (I: Okay), ein Bilderbuch einfach in dieser Sprache. Und dann Arabisch auch sehr schwierig, Deutsch-Arabisch, wobei ich es schon wesentlich gehalten habe, dass es beide Sprachen drinnen sind, nicht zuletzt deshalb, weil ich auch wissen wollte, was, wie geht, was bedeutet diese Geschichte, weil es ist schon mitunter interessant, welche Geschichten Kindern zugemutet werden.

I: Und wie, also weil Sie sagen, es ist schwierig, es ist einerseits in der Anschaffung schwierig, sehen Sie auch noch im Einsatz andere Schwierigkeiten?

B: Also (...) vor Corona sah ich keine Schwierigkeiten, vor Corona war es für mich so, dass ich, also eben die Bibliotheken, also ein Bestand hier und die Eltern eingeladen habe mit ihren Kindern, wenn, sich Zeit zu nehmen und die, die Bücher hier anzuschauen, beziehungsweise auch mit nach Hause zu nehmen und ich habe da nicht angefangen irgendein besonderes System einzubauen, dass die eintragen mussten. Die Erfahrung war im @@Bezirk## gab es ja natürlich auch eine Kinderbibliothek, aber keine mehrsprachige, also außer Englisch und Französisch, ja. Die, da mussten die Eltern so Karten ausfüllen, aber am Ende des Jahres war, haben Bücher gefehlt und es war nicht eingetragen und nicht eruierbar, wer hatte und da habe ich mir das gar nicht erst nachher angefangen. Es ist ein gewisser schon da, aber nicht viel, wirklich nicht viel und ich denke mir, wenn ein Kind das oder die Familie das Buch behalten möchte, gut, dann (lacht) hat es seinen Sinn erfüllt (I: Ja), dann passt es ja. Ich habe das Angebot auch gut gefunden, es gibt also einige Bilderbücher, die auch dann so einen, eine Diskette dabei haben, also nicht nur Audio, sondern auch das Bild, also so (I: Wie genau?) Bilderbuchkino (I: Aso ja!), ja, die, die meiste hatte so Aufnahmen, wo eine Seite ist und man kann es verschiedene Sprachen einstellen (I: Ah okay!), ja, (I: So ein, ein Video), also gleichsam vorgelesen, ja, aber langsam, nicht wie ein Film, sondern stehendes Bild und da haben wir auch einiges, die sind zugegebenermaßen doch vermehrt nicht zurück gekommen.

I: Okay und die haben Sie mit nach Hause gegeben, oder haben Sie?



- 13 B: Nicht gegeben, die Eltern haben es sich einfach genommen, also beim Elternabend darüber informiert, dass das da ist, wirklich frei zugänglich ist, sie können jederzeit kommen, sie können es sich auch jederzeit ein Medium mitnehmen, wieder bringen und dann das nächste, ohne Kontrolle irgendwas, ja. Und das ist w-, vor Corona ist wunderbar gelungen, nachher war es ja nicht mehr erlaubt, dass man die Eltern einfach so länger da behält (I: Okay), also seit Corona ist das furchtbar.
- 14 I: Wie läuft es jetzt, können Sie das beschreiben?
- 15 B: Es komm-, also es war auch so, dass es, um noch vor Corona sind auch Eltern gekommen, also zum Beispiel die Erstsprache Serbisch haben, die haben dann Serbisch vorgelesen, nicht? Für mehrere Kinder, es waren manchmal auch Kinder dabei, die nicht als Erstsprache Serbisch hatten, aber (...) es gibt, also wir haben einige Kinder hier gehabt, die also ihre Erstsprache gel- als, mir fällt jetzt die, ein Mädchen ein, das, die hat Erstsprache Polnisch gehabt, hat hier im Kindergarten Deutsch gelernt und hatte eine Freundin, die Serbisch gesprochen hat und wie wir sie in die Schule entlassen haben, hat die Polnisch, Serbisch und Deutsch super können. Nämlich (lacht) von ihrer Freundin, ja irgendwann sind wir dann draufgekommen, hoppala (lacht).
- 16 I: Ja, ja, haben Sie da schon mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt gehabt? Also
- 17 B: Auch, ja, ja.
- 18 I: Glauben Sie, dass das zu- zusammenhängt oder ist das eher-
- 19 B: Ne-, ich glaube, nein, also das hat mit, ist mit der Freundin zusammengehangen, aber die haben natürlich auch gemeinsam sich Bil-, sich Bücher vorlesen lassen und so, waren ja Freundinnen, nicht, wenn die Mama gekommen ist. Und ich denke die Qualität, die die, durch Bilderbücher, die sprachliche Qualität ist ja eine, eine andere noch, nicht besser oder schlechter, sondern ist einfach eine andere, die Schriftsprache ist ja eine andere (I: Ja) als die Umgangssprache (I: Genau (lacht)). Und da darum sage ich auch immer hier im Kindergarten, wenn die die Zweitsprache Deutsch erwerben, dann müssen wir ihnen ja auch Bilderbücher anbieten, weil die Bildungssprache lernen sie im Täglichen so nicht, das ist etwas anderes.
- 20 I: Und Sie haben gesagt, dass, dass Eltern zu Besuch gekommen sind vor Corona (B: Ja), haben auch die Pädagoginnen selbst Bilderbücher dann eingesetzt oder war das eher, dass das die Eltern dann das vorlesen, oder wie haben Sie das?
- 21 B: Ja, wir haben, also ich will nicht, dass eine, also Bilderbücher werden ja sowieso eingesetzt (I: Ja), aber ich will nicht, dass eine, eine Mitarbeiterin in einer Sprache vorliest, die nicht ihre Muttersprache ist, oder wo sie wirklich super ist, ja. Wir haben mehrsprachige Kolleginnen und die haben in ihrer Muttersprache vorgelesen und das machen sie teilweise auch jetzt noch, ja.
- 22 I: Und in welchen Sprachen?
- 23 B: Wir haben, also in der Kleinkindergruppe gibt es Serbisch und Türkisch und dann haben wir Ungarisch, Polnisch (Telefon läutet), noch einmal Serbisch, Serbisch, Entschuldigung, soll ich jetzt rausgehen, oder?
- 24 I: Ich kann auf Pause.
- 25 (Interview aufgrund des Anrufs kurz unterbrochen)
- 26 I: Okay, wir sind stehen geblieben, Sie haben gesagt, dass Sie nicht wollen, dass Pädagoginnen, die die Sprache nicht sprechen, die Bücher dann in der anderen Sprache vorlesen, können Sie mir das begründen?
- 27 B: Weil ich meine, dass das nicht so gut gelingen kann und wenn, wenn die Ressource da ist, dass Menschen diese Erstsprache haben, dann wünsche ich mir, dass die, die das vorlesen und auch Fragen beantworten können und die Sprachmelodie, die entsprechende ist und ja, ich, ich denke, wenn es eine Muttersprache ist dann, dann ist man emotional (I: Ja) mehr dabei, ja. Ja.
- 28 I: Und setzen dann die mehrsprachigen Bilderbücher, also werden die mehrsprachigen Bilderbücher dann eher von diesen Pädagoginnen eingesetzt (B: Ja), wenn sie die Sprache sprechen (B: Genau) und die einsprachigen Pädagoginnen lassen das dann den anderen (B: Genau), okay (B: Ja). Und Sie haben gesagt, dass Sie auch schon einmal mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt haben?
- 29 B: Aber nur indem, nicht, ich habe sie nicht vorgelesen (I: Okay), also in dem Sinne, dass ich geschaut habe, dass die lebendig werden, ja, also.

	30	I: Und wie haben Sie das, wie, also wie meinen Sie das, dass sie lebendig werden?
Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz	31	B: Dass, dass ich mich eben bei, bei bestimmten Themen bemüht habe wirklich noch mehrsprachige Bert- Bücher reinzubringen und, dass ich eben Eltern gesucht habe, oder auch Vorleserinnen, genau, einmal haben wir das, ein paar Jahre haben wir das so gemacht, ich war vorher in einem Kindergarten, da war gegenüber eine städtische Bücherei und dort habe ich einen Zettel aufgehängt, wer möchte denn gerne im Kindergarten vorlesen kommen und da sind Pensionisten und Pensionistinnen gekommen, auch im @@Bezirk## mit Zweitsprache Deutsch, also ältere Menschen sind regelmäßig, wir hatten jeden Tag jemanden, der vorgelesen hat, also in diesem Sinne eingesetzt. Also ich hätte sie nicht vorgelesen, ich finde das, ich kann sie Deutsch vorlesen, aber nicht einmal Englisch, also gerade bei den eigenen Kindern gerade, aber, ja.
	32	I: Und wie sagen, also wie finden Sie funktioniert das mit den mehrsprachigen Pädagoginnen und auch mit den Vorleserinnen, also wie funktioniert das, also gut, nicht gut?
	33	B: Also mir scheint es ganz wesentlich, dass die Menschen, die vorlesen, es wollen und zwar, die gerne Bücher haben und bitte auch gerne Kinder haben, ja, also Vorlesen Situationen sind ja meistens recht kuschelige Situationen, wo auch Körperkontakt gepflegt wird, wo man also eben auch gedanklich stehen bleiben kann, sich auf etwas einlassen kann, Fragen beantworten, manchmal kommt man ja ganz woanders hin. Und wenn, wenn es für diese Menschen gepasst hat und gerade die vorlesenden älteren Menschen, ich glaube die haben das ja wirklich gerne gemacht, sonst wären sie ja nicht regelmäßig gekommen ohne, ohne, die haben ja nicht bezahlt bekommen oder für, sondern das war ihre Zeit.
Potenziale ..Beziehung zu Kindern	34	I: Wie denken Sie hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert seit es mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt wurden und werden?
..Sprachbezogene Mehrsprachigkeit ..Umgang	35	B: Also das, was ich bemerkt habe, sobald ich, also im anderen Kindergarten war eigentlich auch, ja (...) das, was ich bemerkt habe, ist, dass die, also erstens ist es ja dann so, dass die Eltern untereinander mitbekommen, wer hat dieselbe Erstsprache. Die reden dann auch mehr miteinander und sie dürfen ja natürlich, was, das klingt so komisch das dürfen, aber ich weiß, dass es eine Zeit lang eben nicht erlaubt war, man kann im Kindergarten auch das Personal, wenn die dieselbe Sprache haben und die auch die Kinder, die sprechen in ihrer Erstsprache. Es ist einfach ein, so ein, ein bedeutungsvolles Zeichen diese Sprache ist genauso wesentlich wie jede andere, es ist eine Sprache des Miteinanders und es ist überhaupt kein Problem, also ich merke das selbstverständlich, da muss man nicht die Eltern darum bitten und auch die Kinder nicht darum bitten, sobald jemand dazu kommt, wo sie wissen, der kann die Sprache nicht, dann suchen sie eine gemeinsame. Also ich habe da noch nie ein Problem gesehen und es macht mir auch nichts, wenn die Kolleginnen miteinander in der Küche weiß ich nicht was grad sprechen. Ich kann mich noch erinnern, dass ich einmal in ein Haus gekommen bin, wo es ganz strikt verboten war, dass die Kinder ihre Erstsprache benutzen, was ganz schlimm war, weil die sind ja nur mit der Erstsprache gekommen, das, das war eigentlich eine Verurteilung zum Schweigen. Und das, die Begründung war die Kinder würden über irgendetwas schimpfen, sage ich, sage ich, kann schon sein, aber ich verstehe es eh nicht, es regt mich überhaupt nicht auf, bitte, ja. Das hört sich auch auf, also selbst wenn es der Fall ist, Schimpfen ist ja nur dann interessant, oder Schimpfworte benutzen, wenn sie einen Effekt haben, aber der ge- verpufft ja bei mir (I: Ja) total und auch im Haus, wenn (I: Ja), wenn es niemand weiß außer denen (I: Ja), ja.
	36	I: Also hier über!, hier erleben Sie das Thema Mehrsprachigkeit anders als, als bei dem anderen Standort?
..Umgang Mehrsprachigkeit im ..Sprachbezogenes V	37	B: Wie es, wie es bei dem anderen Standort war, nicht (I: Ja), das ist ja auch eine (I: War, mhm), ist nicht nur ein anderer Ort, sondern ist auch eine andere Zeit, ich glaube, dass sich das in ganz @@Bundesland in Österreich##, dass sich da, da eine Entwicklung war, nicht. Weil früher war es ja tatsächlich so in den Achtziger Jahren, dass man den Eltern gesagt hat sie sollen auch zuhause Deutsch sprechen, nicht. Jetzt weiß man, was man da gemacht hat (I: zustimmendes Mhm), nämlich einen Wahnsinn (I: Ja). Ich habe tatsächlich eine Familie mal kennengelernt, eben auch eine Roma Familie, da ha-, also die Mama von den Kindern, die war sch-, ist schon hier in den Kindergarten und die Schule gegangen, also schon und da war es auch so, dass die, dass ihre, also die Großmutter der Kinder war wirklich bemüht den Empfehlungen zu entsprechen und hat eben Deutsch zu Hause gesprochen, was sie ja nicht gekonnt hat, ja und irgendwann bin ich drauf gekommen, dass die zwei Kinder, dass die die Farben nicht können, obwohl die jetzt schon fünf Jahre alt waren, das waren Zwillinge, da habe ich mir wirklich Sorgen gemacht und habe die, mit der Mama darüber gesprochen, dass also zum Beispiel, also die Sprache war nicht sehr differenziert, und zum Beispiel das mit den Farben und dann sind wir draufgekommen, die Mama kann die Farben auch nicht und zwar weder in Roman-, Romani noch auf Deutsch konnte sie sie, die hat also eine Welt ohne Farben gehabt, weil wenn man sie nicht benennen kann, dann kann man sie auch nicht

..Sprachbezogenes V		differenzieren.
	38	I: Und wie sind Sie dann vorgegangen, oder haben Sie da irgendetwas dann gemacht?
..Umgang	39	B: Na, wir haben gemeinsam geübt, die Mama und die Kinder (lacht) geübt.
	40	I: Auch mit bestimmten Materialien, oder so?
	41	B: Im Alltag, einfach so im Alltag, beim Abholen haben wir uns ausgemacht, machen wir eine halbe Stunde eine Zeit lang und, und haben wir Farben geübt, ja.
Mehrsprachigkeit im	42	I: Und wenn, wenn Sie Mehrsprachigkeit bewerten würden, wie würden Sie es, also bewerten? Als wichtig, als unwichtig, also wir haben schon ein bisschen (B: Ja), Sie haben schon etwas anklingen lassen.
	43	B: (lacht), wichtig oder unwichtig, ich meine Mehrsprachigkeit ist, ist da, oder? (I: Ja), Das ist, es ist Mehrsprachigkeit und ich, ich glaube tatsächlich, obwohl ich gerade jetzt ein Buch lese, wo, wo das in Zweifel gezogen wird, aber ich glaube wirklich, dass jede Sprache die Welt neu eröffnet, also, es gibt einfach, es gibt Perspektiven, die man nur in einer gewissen Sprache, also, wo, wo diese Sprachkultur das aufzeigt, was in anderen Sprachen nicht so der Fall ist, dafür wieder etwas anderes, also, ich glaube gern, dass Deutsch so, wie es oft dargestellt wird, prinzipiell so eine präzise Sprache ist und eine militante Sprache in gewisser Weise. Und was ich so mitkriege, also wenn wir manchmal Eltern, die Arabisch sprechen was versuchen zu sagen, was das bedeutet, was (unv.) scheint (...) mehr Poesie zu haben, zum Beispiel, ja.
..Sprachbezogenes V		
	44	I: Um noch einmal zurück auf die mehrsprachigen Bilderbücher zu kommen, hat sich irgendwie, also durch den Einsatz und durch die Auseinandersetzung damit bei Ihnen etwas zu Ihrer persönlichen Beziehung zu Sprache und Mehrsprachigkeit geändert?
Potenziale	45	B: Ja, schon, also eben dieser, dieser neue Blick darauf, dass es (...) ich glaube, es ist unbedingt notwendig, dass es ganz, ganz viele Sprachen gibt, damit eben der Blick auf der Welt nicht ein, ein (...) so ein flacher, einseitiger ist, nicht. Also, alle Dinge, die ich auf, verschiedene Perspektiven dazu habe und die Sprache ist eine Form von einer Perspektive dann wird das runder und wird das, also bunter und dann kriegt es mehrere Dimensionen, also die Vorstellung es gäbe nur noch Englisch auf der Welt würde mich schaudern machen (I: Ja), da fehlen ein paar Worte dann (I: Ja), also ganz sicher, (I: Ja), ja.
..Beziehung zu Spi		
Mehrsprachigkeit		
..Sprachbezogene		
	46	I: Sie haben auch schon angesprochen, dass Sie zweisprachige Bilderbücher kennen, also Serbisch-Deutsch in einem Bilderbuch, Sie, ah Sie, haben Sie noch andere mehrsprachige Bilderbücher verwendet, oder sind Sie eher so dieses Parallele, also dass eine Sprache auf der Seite, eine auf der anderen Seite.
..Vorbereitung und	47	B: Ja, oder untereinander sind die, nicht. Ja, und es gibt schon, ich glaube, es gibt vereinzelte, wo, wo, wo es, wo man vor allem dann die Audiokassette dazu hat, die finde ich gut, wenn man sie nach Hause geben kann, aber mir waren es hier lieber, also nicht alleine, dass die Kinder alleine hören, also Vorlesen hat schon eine andere Qualität, finde ich.
..Konkreter Einsatz	48	I: Also dieses, dieses, dass sie CD hören (B: Ja) eher nicht?
Potenziale	49	B: Manchmal wollen sie es, ja, dann ja. Aber so als An- grundsätzliches Angebot zur Pflege deiner Erstsprache höre dir, hast du hier die Möglichkeit dieses Buch, das können sie gerne zuhause machen, finde ich, aber als grundsätzliches Angebot war mir lieber, wenn Ko-, Kolleginnen oder Eltern vorgelesen haben (I: Okay), ja.
..Sprachliche Fähig		
Verwendung meh	50	I: Und wann werden die mehrsprachigen Bilderbücher eingesetzt, also gibt es da bestimmte Anlässe? Oder?
	51	B: Also wir haben alle stets zur Verfügung gestellt, es gibt eben da oben einen Kasten, wo, das Ende des Stiegenhauses von dieser Holzstiege, die sie vielleicht gesehen haben ganz oben, das kann man ein bisschen, so ein bisschen kuschelig und da ist eben der Kasten und da kann jederzeit jeder hinein, ja. Es, natürlich gibt es, ich meine "Das Ich bin Ich" gibt es ja in sehr vielen Sprachen, und wenn, das ist halt so eine Standardliteratur vom Kindergarten, finde ich, also wenn das Thema da ist, dann ist es auch in der Kiste bei den Kolleginnen drinnen in der Gruppe, ja.
..Stellenwert	52	I: Und wissen Sie wie oft die Pädagoginnen die Bilderbücher einsetzen?
	53	B: Also, die sind einfach da.
	54	I: Ja.
Verwendung mehrspra	55	B: Ja, und es gibt Zeiten, da kann man leichter vorlesen, Sie also Sie wissen

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

Personalmangel rundherum (I: Ja), ja, also in der, beim Frühdienst ist es leichter und da sehe ich sie auch und beim, wenn dann weniger Kinder da sind, also bei der, wir haben auch eine Sprachförderin, die liest dann (unv.) auf Deutsch vor, die macht das sehr gut. Also entweder, wenn ein, die Kinder wollen gerne, dass vorgelesen wird, also das ist eher das Problem, dass man in Ruhe ein Buch fertig lesen kann und das ergibt sich eher in den Randzeiten, zur Mittagszeit, aber nicht zwischen 9 und 11 glaube ich nicht, dass da irgend, indes vielleicht am Freitag, ja, weil wenn da wenig, weniger Kinder da sind, ja.

56 I: Würden Sie sagen, dass es schon so täglich, wöchentlich oder monatlich ist, könnten Sie das so einschätzen oder ist das schwer zu sagen?

57 B: Na sicher täglich, sicher.

58 I: Okay, okay, jetzt ist mir die eine Frage entfallen (lacht), die ich als nächstes stellen wollte, aja genau, wie, wie, also was machen die Kinder in der Vorlesesituation, haben Sie da etwas beobachten können? Also bei den mehrsprachigen Bilderbüchern? Machen die Kinder da etwas bestimmtes, sprechen, also machen sie Sprachvergleiche oder irgendetwas in die Richtung?

Potenziale
..Sprachliche Fähigkeit

59 B: Da- das kommt tatsächlich vor, ja, also dass da eine Metaebene eingenommen wird, oh ja, oja. Also gerade bei, also nicht bei den Jüngsten, aber bei den Vier, Fünf Jährigen, die machen tatsächlich Vergleiche, oder dass sie dann sagen, "Bei uns bei, meine Mama sagt so oder so", ja. Und es wissen dann bevor sie in die Schule gehen, wissen alle, welche Sprachen sie sprechen und alleine das schon, auf Serbisch heißt das so oder so, ja. Das, ja, das, das ist auch eine, ein, eine (...) eine gute Gelegenheit, wenn man beim Vorlesen mehrsprachig ein (unv.) finde ich, dass man da ein bisschen Acht gibt und ich meine, zum Beispiel Tomate heißt fast überall Tomate (I: lacht), nicht, (unv.) haben mir die Kinder erzählt, ja (I: Mh, okay! (lacht)). Ja, also es gibt dann immer wieder so Zeiten, wo sie sich stark damit beschäftigen einzelne und dann teilen sie mir auch mit. Oder ein Kind, ein chinesischsprechendes Kind hat verzweifelt mir monatelang versucht klar zu machen, wie sein eigener Name korrekt ausgesprochen wird, das ist so ein, ein Singsang, ich habe es nicht einmal, ich habe es nicht einmal ge-, weiß es bis jetzt nicht woran es liegt, dass es nicht stimmt, ja. Aber die Kinder sind sehr geduldig, ja.

Mehrsprachigkeit im K
..Sprachbezogenes Wis

60 I: Glauben Sie auch, dass mehrsprachige, also dass mit mehrsprachigen Bilderbüchern sprachliche Fähigkeiten der Kinder gefördert werden können?

61 B: Was ist das für eine Frage? (ungläubig)

62 I: (lacht), (B: lacht) Wenn ja, welche? (lacht)

..Positive Besetzung

Potenziale
..Sprachliche Fähigk

63 B: Ja, na, ich meine, an- für das ei-, für das, das Kind, dass dies-, diese Erstsprache zuhause pflegt (...) also es, eine Erweiterung, eine Bereicherung, eine Differenzierung, eine, es ist, es wird mit der Schriftsprache, der eigenen vertrauter gemacht und für die, die, diese Sprache noch fremd ist, ist es sehr spannend mitzubekommen, okay da gibt es noch eine Sprache und da, die (...) die hat diese und diese Regeln. Weil zum Beispiel das mit den Artikeln, das haben, einzelne Kinder finden auf dieser Ebene, die wissen das, okay, bei dir ist das wurscht und bei uns ist das so. Die können das wirklich sagen irgendwann einmal, das finde ich schon toll, ja. Was war die Frage? Weil ich mich jetzt so über die Frage gewundert habe, was, ob das?

64 I: Ob Sie glauben, dass mehrsprachige Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten fördern können.

65 B: Das glaube ich nicht, das weiß ich.

66 I: Okay, okay.

67 B: Ja, und Sie wissen es wohl auch, glaube ich (lacht).

68 I: (lacht) Also in der Literatur wird das eben erwähnt und (B: Ja), genau.

..Sprachliche Fähigkeit
Potenziale

69 B: Ja (...) ich habe auch den Eindruck, dass sich dann irgendwie, dass sie kreativer, also dass sie Sprache dann eher als Werkzeug auch mitunter verstehen (...) oder ich sehe da so Grüppchen von mir, also wenn sie versuchen dann etwas Differenzierteres einander mitzuteilen und "Hach (B schlägt leicht mit der flachen Hand auf den Tisch), wie könnte ich dir das jetzt sagen", ja, also dieses, nämlich auch beim Umlegen auf die deutsche Sprache. Vor kurzem sind sie im Tiergarten wieder gewesen, weil sie es wieder durften und da kann ich mich an ein Gespräch nachher erinnern (...) ist schon aus?

70 I: Nein, nein, nein, ich schaue nur, ich überprüfe nur (Anmerkung: ob das Audiogerät noch läuft)

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

Potenziale
..Sprachliche Fähigkeit

Potenziale
..Positive Besetzung vo

Potenziale
..Beziehung zu Kindern

Mehrsprachigkeit
..Umgang

Herausforderunge
..Angebot

..Vorbereitung und
Verwendung meh

71 B: (...) (überlegt)

72 I: Im Tiergarten.

73 B: Im Tiergarten, genau. Und nach dem Tiergarten haben sie miteinander eben darüber gesprochen, welche Eigenschaften der Elefant gehabt hätte, also wie der ausgeschaut hat und so. Und (...) dieses Bemühen dann ein Kind daran, ein anderes Kind daran zu erinnern da war doch ein, so oben ein Futter (...) korb beim Elefanten und das habe ich irgendwie so mitbekommen, wie sie es versucht haben, dann auf Englisch, weil der @@Mohamed## kann ja Englisch, hat das dann probiert der @@Noah##, und also sie, sie, sie-

74 I: Und der @@Noah## war auch ein Kind?

75 B: Ja. Ja, ja, also das war eine Situation unter Kindern. Also, das, was auf alle Fälle passiert, wenn man mehrsprachige Bücher einsetzt, ist, dass sie über Sprache miteinander sprechen, ja, also, dass sie es erkennen als Werkzeug, als wertvolles Werkzeug und so eine Metaebene einnehmen können.

76 I: Und darüber hinaus, was kann, können, kann mit mehrsprachigen Bilderbüchern bei Kindern vielleicht noch gefördert werden? Neben den sprachlichen Fähigkeiten.

77 B: Ja, ich finde es ist wahnsinnig wichtig auch überhaupt für das Selbstbewusstsein, das, dass sie, dass, dass sie sehen, dass ihre Sprache wertgeschätzt wird, also ich kann das, es scheint mir so selbstverständlich, aber nachdem ich auch andere Zeiten gesehen habe, weiß ich, was es macht, wenn, wenn man, wenn, wenn also die eigene Familiensprache in keiner Weise präsent ist, das ist anders für ein Kind als wenn (...) zumindest der Versuch unternommen wird (I: Ja), ja.

78 I: Ich bin mir grad nicht sicher, ob ich diese Frage schon gestellt habe, weil ich habe schon gefragt, wie sich die Beziehung zu den Eltern verändert hat. Wie hat sich die Beziehung zu den Kinder verändert? Also die, von den Pädagoginnen und auch von Ihnen seit mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt werden?

79 B: Ja, es ist irgendwie freier und selbstverständlicher, dass die, dass die ein wichtiger Teil der jeweiligen Identität, nämlich die Sprache wertgeschätzt ist, es gibt am An-, bei der Einschreibung noch immer Eltern, die glauben mir sagen zu müssen sie sprechen zuhause eh Deutsch, ja. Und das ist ein wichtiger Teil des, des Aufnahmegesprächs, sie darum zu bitten, bitte pflegen sie zuhause ihre, die Erstsprache, ihre Muttersprache, ihre emotionale Sprache, ja.

80 I: Danke, (B: Bitte), noch zu den, Sie haben gesagt, dass Sie die Bilderbücher auswählen, also selbst auswählen, wa-, wo-, worauf achten sie da bei den Bilderbüchern, also gibt es da bestimmte Kriterien, die Sie beachten? Bei den mehrsprachigen Bilderbüchern?

81 B: Also das hat sich auch sehr stark verändert, am Anfang war ich vorwiegend froh, dass es w-, also in den Achtzigern welche zu finden (I: Ja). Mittlerweile ist ja das Angebot schon teilweise sehr großartig und ich schaue jetzt zusätzlich noch, ob sie nachhaltig sind. Also ich, ich, die meisten Bilderbücher werden in China hergestellt unter Bedingungen, die ich gar nicht so genau wissen möchte und das ist jetzt mittlerweile ein Kriterium, was ich noch oben drauf gesetzt habe und da, wie, also wo ist es produziert worden. Also (...) es gibt Verlage, wo man nachschauen kann, was da neu rausgekommen ist und was, also Märchen mag ich nicht so gerne, obwohl die recht international sind, aber ich finde da ist die Altersgruppe noch nicht so, also "Das tapfere Schneiderlein" meinetwegen, aber das "Rotkäppchen" muss nicht unbedingt ins Haus, obwohl das ein Buch, eine Geschichte ist, die es glaube ich in fast allen Sprachen gibt. Das war mir auch eine neue Erkenntnis, ich hab gedacht Märchen wäre so ein europäisches Phänomen, das stimmt überhaupt nicht. Also, nämlich ni-, dass ist schon, "Tausendundeinenacht" war mir schon bekannt, aber dass es eben "Rotkäppchen" auf der ganzen Welt bekannt ist, war mir, habe ich nicht gewusst. Und moralisierende Geschichten habe ich auch nicht so gerne, da hal- (...) ich weiß nicht, die Kriterien, die man an jedes Bilderbuch, jetzt egal mehrsprachig oder nicht, also aus der Themenwelt der Kinder, also nichts irgendwas, was sie nichts angeht, wo Problemlösungen angeboten werden, habe ich auch recht gern, ja und Zeichnungen oder Illustrationen, die haben mitunter auch einen künstlerischen Wert, zumindest sollen sie bitte nicht schirch sein (I lacht, B lacht) oder düster oder beängstigend, ich weiß schon, dass das eine starke Wertung ist, aber ja.

82 I: Und wählen auch Pädagoginnen, also Ihre Pädagoginnen, also kommen sie an Sie heran und sagen sie würden gerne Bilderbücher, mehrsprachige Bilderbücher dieses (B: oder dieses, ja, ja) haben?

83 B: Ja, ja (I: Okay), genau, so das kann auch sein, ja. Aber bei uns gibt es ja prinzipiell ein, ein, ein Prozedere, wie man, also wir haben, bei uns wird zentral


..Vorbereitung und Aus		bestellt, nicht? @@Der Kindergartenträger##, wir haben ein Budget und wir können zentral bei bestimmten drei Lieferanten bestellen, ja. Also wenn die El-, wenn die Kinder einen Wunsch haben, oder auch Eltern oder auch Kolleginnen dann, das Budget das geht sich schon aus, ja.
Verwendung mehrspra	84	I: Und Sie haben schon angesprochen, dass Sie eine Bibliothek haben (B: Ja) mit mehrsprachigen, also eine mehrsprachige Bibliothek, befi-, also ich habe das nicht ganz glaube ich rausgehört, befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher dann nur in dieser Bibliothek oder auch in den Kindergartengruppen?
..Stellenwert	85	B: Beides.
	86	I: Aha, okay.
..Konkreter Einsatz	87	B: Ja, und was ich noch nicht erwähnt habe, meine Kolleginnen, die, vor Corona sind die regelmäßig alle drei Wochen mit jedem Kind im letzten Kindergartenjahr in die städtische Bücherei gegangen, wo es ja auch Angebote von mehrsprachigen Büchern gibt und sich die Kinder für zuhause etwas ausborgen können und alle Kinder werden mit einer Lesekarte in die Schule entlassen, weil ich das auch ein ganz wesentliches für, ich meine natürlich gibt es Familien, die können sich jedes Buch kaufen, aber es gibt genug, wo das eine teure Aus-, Aus- also eine Ausgabe wäre und für die Schule und überhaupt fürs ganze Leben ist es gut, wenn man weiß, da kann ich mir kostengünstig oder kostenfrei etwas ausborgen. Und es gibt auch einige Eltern, die tatsächlich Samstage jetzt in der Hauptbücherei verbringen, die es also durch den Kindergarten kennengelernt haben. Mittlerweile ist es leider so, dass die, in der Cor-, in der ärgsten Coronazeit dürfen die keine Kindergruppen rein, also dann holt die Kollegin das für die Kinder, aber sobald es irgendwie wieder möglich ist, zack sind schon wieder dort, ja (lacht).
Verwendung mehrspra	88	I: Das ist schön (lacht).
	89	B: Ja, es ist wirklich, Corona ist (...)
	90	I: Mhm, ich schaue noch einmal kurz durch, also wir haben glaube ich nur mehr (...) ganz wenige Fragen, sogar, ja, ich schaue nur kurz (B: Ja), ob ich etwas übersehen habe (...) Aja, welche weiteren Materialien werden neben mehrsprachigen Bilderbüchern noch verwendet, um mehr Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen? (...) Also verwenden Sie noch weitere mehr- Materialien?
..Umgang	91	B: (...) Also mir fallen da jetzt da Bilderkarten ein, wo also tatsächlich, ich meine oben sind zwei Plakate, wo die Zahlen in verschiedensten Sprachen sind, das würde ja, das kommt auf dieselbe Ebene, nicht? Also ist auch ein geschriebenes Wort dann. (I: Und) Ja, Lieder, nicht? Ja, da gibt es recht mutige Kolleginnen auch, also mit, die also zuerst mitsingen und dann nur noch das Playback in verschiedenen, die eine Kollegin hat so, jetzt zur Faschingszeit herum initiiert, so verschiedene mehrsprachige, also verschiedene Lieder von den Familien die Tänze dazu, die haben die, sich weggeschaked (I lacht), ja und da haben sie auch Arabisch und so, habe ich voll toll gefunden, hätte ich mich nicht getraut, aber die Kollegin hat es gemacht und da sind die Kinder, wenn man Kinder hat, die das so gerne machen und auch von zuhause her kennen, das Tanzen und Singen, die, die haben das dann wunderbar getragen (...) und da machen auch die Buben mit, da ist (I: Mhm), ja, bei manchen ist das so in der Familie üblich bei Festen und gemeinsam zu singen und zu tanzen, ja das machen sie, mhm.
Mehrsprachigkeit im K	92	I: Und welche Materia-, also werden mehrsprachige Bilderbücher öfter eingesetzt als diese weiteren Materialien? Oder, kann man das so sagen? Oder werden diese anderen Aktivitäten und Materialien öfter eingesetzt als die mehrsprachigen Bilderbücher?
..Stellenwert	93	B: I-, also das, was ist, ist dass diese mehrsprachigen Bilderbücher, dass die eine, eine Präsenz haben, die sind da, nicht, die sind ein verfügbares Material. Die Tänze, die die Kollegin jetzt und das Singen, was sie jetzt, das ist jetzt auch da in der Gruppe, ja (...) und die Sprachförderin benutzt so eben verschiedene Bilderkarten noch in verschiedenen Sprachen und die CDs sind auch da, wenn sie sie anhören wollen die Kinder, also wenn, ich weiß nicht, wenn sie das jetzt, wie viel beschäftigt sich ein Kind, dann käme es auf die Gruppe drauf an, nicht? (I: Ja, ja), Also ich bin mir sicher, dass die in der einen Kindergartengruppe jetzt mehr singen und tanzen als mehrsprachige Bilderbücher anschauen (I: Okay). Wobei nach wie vor gilt es also, dass die Präsenz da ist, ist ja (...) also Standard geradezu, kein Projekt mehr, das ist Standard, nicht, ja.
Verwendung mehrspra	94	I: Bei dieser Frage, das ist jetzt auch die le-, die vorletzte Frage, wissen Sie wie sich die Pädagoginnen auf den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern vorbereiten? (...) Also, wie sie das planen oder wie genau sie das, wenn sie es durchführen, durchführen?
..Vorbereitung und A	95	B: Ja, es gibt eben themenbezogene, da suchen, Bilderbüch- Bilderbucheinsätze, wenn man so sagen will, dann kommt schon vor, dass sie etwas suchen, nicht? Den
Konkreter Einsatz		

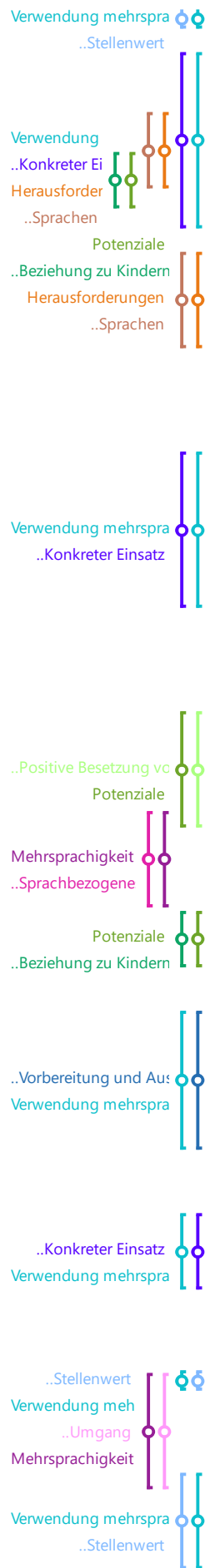
<p>Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und / ..Konkreter Einsatz</p>		<p>Einsatz eines mehrsprachigen Bilderbuches, ich glaube nicht, dass sie das jetzt extra noch planen, also in dem Sinne, dass sie sich jetzt vorbereiten, wie sie jetzt das dialogische Bilderbuch betrachten, also, das muss ich mit neuen Kolleginnen besprechen, wie, wie ich mir das wünsche oder welche Ideen sie dazu haben, oder aber, das gilt ja prinzipiell für Bilderbuchanschauen.</p>
	<p>96</p>	<p>I: Und, und sie besprechen das mit den Pädagoginnen, oder wie?</p>
	<p>97</p>	<p>B: Mit neuen unbedingt.</p>
	<p>98</p>	<p>I: Okay, also Sie sagen dann, wie sie, wie sie, oder wie?</p>
<p>Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz</p>	<p>99</p>	<p>B: Ne-, ich glaube, ich schaue, wenn eine neue Pädagogin zu mir kommt, dann früher oder später ergibt sich die Gelegenheit, dass ich mit ihr darüber spreche, wie sie das mit den Bilderbüchern handhabt, also spätestens dann, wenn, wenn, wenn ich, wenn wir uns die Bücher oben anschauen, nicht? Und dann höre ich, wie sie Bilderbuchbetrachten versteht (I: Ja, ja), ja und dann bitte ich sie um eine bestimmte Qualität.</p>
	<p>100</p>	<p>I: Okay (B: Ja), kommen wir zur letzten Frage, die ich leider am Anfang vergessen habe. Haben Sie, also wir haben ja schon über die Weiterbildungen gesprochen, haben Sie auch in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher eine Weiterbildung?</p>
<p>Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Stellenwert</p>	<p>101</p>	<p>B: Eine Weiterbildung? Es gab einmal innerhalb der Magistratsabteilung eine, eine, glaub eine, weiß ich nicht, waren das zwei oder drei Stunden, dialogisches Bilderbuchbetrachten (...) im Kontext der Mehrsprachigkeit, irgendwie so, ja.</p>
	<p>102</p>	<p>I: Okay, aber wurden da mehrsprachige Bilderbücher verwendet, oder nur jetzt?</p>
	<p>103</p>	<p>B: Verwendet? Also es, es ging um mehrsprachige Bilderbücher (I: Okay, ja), ja.</p>
	<p>104</p>	<p>I: Und was genau wurde Ihnen da vermittelt?</p>
	<p>105</p>	<p>B: (...) (lacht)</p>
<p>Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Stellenwert</p>	<p>106</p>	<p>I: Oder an was können Sie sich erinnern, dass Ihnen mitgegeben wurde? Oder</p>
<p>Hilfestellungen</p>	<p>107</p>	<p>B: Ja, es wurden, ich kann mich erinnern, dass wir o-, dass wir o-, so Links bekommen haben, wo man qualitätsvolle Bilderbücher finden kann, an das kann ich mich erinnern und es ging mehr darum, glaube ich, um die Einladung, dass wir das bitte tun (I: Okay), ja. Dass das eine Möglichkeit ist Mehrsprachigkeit im Kindergarten zu erleben, das wäre eine Möglichkeit, eine ganz konkrete Möglichkeit und so kommen Sie an die Bücher heran und das können Sie damit machen, ja also eh sowas, ja.</p>
<p>Hilfestellungen</p>	<p>108</p>	<p>I: Und würden Sie sich noch eine Weiterbildung wünschen, in, in bei mehrsprachigen Bildern-, oder was würden Sie sich von einer Weiterbildung wünschen bei mehr-, also im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern? Gibt es da etwas Konkretes?</p>
<p>Hilfestellungen</p>	<p>109</p>	<p>B: Dass man die Coronaregeln so macht (lacht), (I lacht). Corona bleibt ja uns (I: Ja), das wird uns ja bleiben, dass wir auch in diesem Bereich wirklich eine Form von Normalität finden. Die Coronaregeln gehen ja alle darauf, zielen darauf ab Abstand, Abstand, Abstand, im ursprünglichsten Sinne, also möglichst viel Abstand, ja (...) Ich wünsche mir diesbezüglich, dass wir da Möglichkeiten finden, wo, wo die Eltern eigenverantwortlich handeln dürfen mehr und wir (...) dass das wieder reichhaltiger stattfinden könnte, das wünsche ich mir <u>echt</u>. Ja.</p>
<p>..Stellenwert Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher</p>	<p>110</p>	<p>I: Und ich habe noch eine Frage entdeckt (lacht) (B: Ja). Also, wie bewerten Sie den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten als, Sie haben es schon angedeutet, aber als positiv, negativ, bereichernd, sinnlos, und in welchen Bereichen würden Sie das dann wie bewerten?</p>
<p>..Stellenwert Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher</p>	<p>111</p>	<p>B: Also sehr bereichernd, ja. Aber in dem Sinn, dass es eigentlich, dass es selbstverständlich sein sollte, also jetzt nicht als großartiges Zusatzangebot, sondern es <u>ist</u>, es ist der Fall. In meiner Meinung nach, müssten, müsste es möglich sein an- für jedes Kind mit der entsprechenden Erstsprache eben dann auch ein, ei- Schriftsprache anbieten zu können, das wünsche ich mir. Was war es jetzt noch? Sinnlos (...) das sind Fragen. (I lacht leise). Ja, da war doch noch ein Aspekt, den ich nicht beantwortet habe, glaube ich.</p>
<p>Potenziale ..Positive Besetzung ..Beziehung zu Kindern</p>	<p>112</p>	<p>I: Also in welchen Bereichen, in welchen Bereichen es sich positiv auswirkt, zum Beispiel in der Elternarbeit. Also als Beispiel jetzt nur.</p>
<p>Potenziale ..Positive Besetzung ..Beziehung zu Kindern</p>	<p>113</p>	<p>B: Es, im, im ganzen Bildungsan- gebot, in der Qualität des Kindergartens, in der, den Beziehungen zu den Kindern, zu den Kindern, auch umgekehrt, ich wüsste keinen Bereich, wo es, wo es fragwürdig oder schädlich wäre (...) oder sinnlos.</p>

- 114 I: Gut, dann das war jetzt auch schon die letzte Frage und haben Sie noch irgendetwas am Herzen, was Sie loswerden wollen?
- 115 B: Das mit den Coronaregeln habe ich Ihnen eh schon mitgeteilt (lacht), (I: Okay (lacht)). Ja, ja also ich fände es wirklich super, wenn es noch, wenn die Zusammenarbeit mit, auch mit den Büchereien wäre jetzt auch, in schwierigen Zeiten, ungehinderter möglich wäre. Da müssten die eine andere Hygienemaßnahmen bekommen und, und wir, dass man da einen Weg findet, dass man das Eigentliche nicht vergisst, nicht? (I: Ja) Und das wäre ja, wären ja die Kleinen, (I: Genau) oder? (B lacht), (I: Ja (lacht)). Ja, und ich, ich, ich denke, dass, was heißt ich denke, ich weiß, dass wir alle soziale Wesen sind und das ist etwas Grundsätzliches und man kann keine Bildungsanstalt für die, die Jüngsten, das kann, das passt nicht, also Distanz passt nicht, für junge Kinder schon gar nicht (I: Ja), ja. Und dass man ein bisschen weggeht von der Förderung des Digitalen im Elementarbereich (I: Okay), das sage ich jetzt auch ganz ungeniert (I: Okay (lacht)). Da wünschte ich mir, dass man diesen Bereich mehr fördert und unterstützt, jepp, gut.
- 116 I: Dann, dankeschön für die Teilnahme und ich würde die Aufnahme jetzt stoppen.
- 117 B: Ja, machen Sie das, danke.

Transkript C

	1	
	2	I: Und zwar zum Beginn würde ich Sie gerne fragen, wie sind Sie auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gekommen?
..Stellenwert Verwendung meh	3	C: Aus dem Alltag eigentlich, weil es einfach, es zeigt sich in der Gesellschaft, es gibt die guten Sprachen und die schlechten Sprachen unter Anführungszeichen natürlich (...) und das ist aber, dadurch ist die Sprachen so gewertet sind, sind sie auch für die Kinder nicht so angenommen. Und Kinder, die Türkisch sprechen oder BKS Sprachen oder so, die haben immer das, das (...) ja, das Manko, dass sie das Gefühl haben, das ist nicht so eine angesehene Sprache und dadurch ergeben sich die Probleme, dass sie die Sprache und ihre Muttersprache nicht gut können und daher das Deutsch auch nicht können, also das hängt sehr stark zusammen und wenn aber eine Sprache in einem Buch drinnen ist, dann ist sie wertig und dann ist sie gleichwertig wie die andere Sprache und es ist auch für die Eltern eine Hilfe, dass sie gerade in diesen Sprachen ist die (...) Geschichte erzählen, Bücherlesen nicht so verbreitet und da gibt es auch eine Möglichkeit auch da das zu werten, aufzuwerten. Englische Bücher, die sind so selbstverständlich, aber eine andere Sprache, die eben nicht so im Alltag positiv besetzt ist, ist einfach eine wichtige Möglichkeit, eben wenn sie im Buch da ist, dann ist sie sicher auch wichtig.
..Sprachbezogene Mehrsprachigkeit	4	I: Haben Sie, also wir haben ja schon vorher über Fortbildungen geredet, haben Sie auch Weiterbildungen in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher gemacht?
..Positive Besetzung Potenziale	5	C: Nicht im Speziellen, eher, eher auf dieses, wie wichtig das ist und wie, wie gleichwertig wir das handhaben sollten.
..Stellenwert Verwendung mehrspra	6	I: Und was würden Sie sich von so einer Weiterbildung erwarten?
Hilfestellungen Herausforderung ..Sprachen Verwendung m ..Konkreter Eins	7	C: Viele Anwendungsmöglichkeiten, weil die größte Schwierigkeit ist ja für (...) jemanden, wie mich, ich kann Deutsch vorlesen, aber wer liest dann die andere Sprache vor? Und wir bringen das auch viel den Eltern näher, dass wir ihnen die Möglichkeit geben, die Geschichten zu erzählen, die wir dann hier haben, auf Deutsch haben, aber es ist auch, ja, auch Kolleginnen, die die Muttersprachen sprechen, wir sind schon sehr divers in unseren Herkunftssprachen im Haus, dass sie auch da Bücher vorlesen können, ja.
..Positive Besetzung vo Potenziale ..Sprachliche Fä ..Sprachbezoge Mehrsprachigke ..Umgang	8	I: Und könnten Sie mir zusammenfassen, warum Sie mehrsprachige Bilderbücher verwenden?
..Vorbereitung und Aus	9	C: Eben um den Kindern die, die Gleichstellung zu zeigen. Also es ist wirklich, man merkt, die, den Selbstwert, das Selbstwertgefühl das steigt, wenn, dass was ich, wo ich herkomme, wie ich spreche, wenn das genauso anerkannt ist und das ist wichtig und wenn ich eine, eine gute mit großem Wortschatz angereicherte eigene Sprache habe, dann kann ich auch eine weitere Sprache gut lernen und die Kinder sollen in der Schule Deutsch lernen und können und mitkommen im Unterricht, wenn sie aber die Sprachenvielfalt in ihrer eigenen Muttersprache nicht haben, die Welt nicht kennen in ihrer Muttersprache und da helfen Bücher sehr, auch dieses ums-, um-, Übersetzen von verschiedenen Begriffen in dann in die deutsche Sprache hilft uns und den Kindern, ja.
Verwendung mehrspra ..Konkreter Einsatz	10	I: Haben Sie schon selbst mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt?
	11	C: Wir haben den Fisch und das, da "kleine Ich bin Ich" und solche, ja.
	12	I: Also Sie persönlich haben es schon-
	13	C: Ich nicht, nein (lacht).
	14	I: Ah, okay. Wie viele Pädagoginnen an Ihrem Standort verwenden mehrsprachige Bilderbücher?
	15	C: @D## sicher und die Kollegin, die hat, eine zweite Kollegin hat (...) Swing-Ausbildung, das ist die englischsprachige Ausbildung, die verwendet das natürlich auch, aber da ist es halt eher Deutsch und Englisch, ja. Und sonst die anderen Kolleginnen sind eher Assistentinnen, die sich dann ein Buch nehmen und in ihrer Muttersprache dann vorlesen.
Mehrsprachigkeit im	16	I: Und welche Sprachen sprechen die Mitarbeiterinnen? Also
..Beziehung zu Sprach Potenziale	17	C: Ungarisch und BKS.
	18	I: Und, und die Pädagoginnen?
	19	C: Habe ich nur eine, die eigentlich Türkisch könnte, aber das dürfte ein bisschen vergraben sein, die versucht es immer eben mit so zweisprachigen Büchern dann

Mehrsprachigkeit im 			doch auch ein bisschen herauszuholen wieder bei ihr, ja.
..Beziehung zu Sprache		20	I: Und können Sie mir erzählen, wann mehrsprachige Bilderbücher von den Pädagoginnen eingesetzt werden?
Potenziale			
Verwendung mehrspra		21	C: Viel für Alltagsgeschichten, dass einfach eine Übersetzung möglich ist, dass wir Alltagsbegriffe den Kindern näher bringen können, bei Kindern am Anfang, wenn sie nicht gut Deutsch können, dass sie auch Dinge hören können. Kolleginnen haben sich auch angewöhnt, auch wenn sie die Sprache nicht wirklich können, aber so Begrüßungen und solche Dinge auf dem muttersprachlichen Ebene von den Kindern zu lernen, einzelne Begriffe und dass, dass sie einfach die Kinder merken, dass sie da auch verstanden werden ein bisschen.
..Konkreter Einsatz			
Mehrsprachigkeit im K			
..Umgang			
..Beziehung zu Kindern		22	I: Und was berichten die Pädagoginnen da so, wie es Ihnen damit geht?
Potenziale		23	C: Das ist sehr-, die Pädagoginnen denen ist das wichtig, weil es einfach, sie möchten gerne die Kinder ihre Sprache ansprechen und man sieht einfach in den Augen der Kinder, wenn sie ein bekanntes Wort hören, wie sie re- positiv reagieren, ja.
..Positive Besetzung			
		24	I: Wie oft verwenden die Pädagoginnen mehrsprachige Bilderbücher, also zum Beispiel täglich, wöchentlich, monatlich?
..Stellenwert		25	C: Das kommt auf, auf das Projekt an, muss ich schon sagen, also so selbstverständlich sind sie nicht, sie sind schon ein eher ein Schwerpunkt, dass man einfach ein, eben "Das kleine Ich bin Ich" war ein Thema im, im Herbst, auch um die Kinder ein bisschen ins Boot zu holen, die neu sind. Dass man ze-, sein, seine Person wahrnimmt und dass aber auch in verschiedenen Sprachen, dass Ich in Ich bin Ich.
Verwendung mehrspra			
..Vorbereitung und Aus		26	I: Und welche Projekte, also in welchen Projekten waren jetzt die mehrsprachigen Bilderbücher zum Beispiel Thema?
		27	C: Körper, Alltagsgeschichten, ich geh-, ich komme in die Schule und solche Dinge.
		28	I: Und wo befin-, also bevor wir noch zur nächsten Frage gehen, also können Sie noch genauer erklären, wie es zu dieser Frequenz kommt, also, also Sie haben gesagt, dass eben-
..Stellenwert		29	C: Also unsere Vorbereitung richtet sich ja nach den Bedürfnissen der Kinder und wenn man merkt, da gibt es Defizite, dann kann man sich das jederzeit heranholen und ein Projekt daraus machen oder einen momentane Ein- Einbindung in, in den Alltag und solche Dinge, ja.
		30	I: Und wo befinden sie, also wo befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher im Raum?
		31	C: An und für sich haben wir einen ganz großen Kasten, wo alle drinnen sind, alle Bücher und die Kolleginnen haben immer einzelne Bereiche, Sie sehen es da vielleicht auf der Seite ist ein, ein Buchbereich, unten in einer anderen Gruppe ist auch so ein Bereich, der mit den Büchern ausgestattet ist, mit Bildern ausgestattet ist, dass man einfach auch die Wörter gleich unterschiedlich verwenden kann und zuordnen kann.
..Stellenwert		32	I: Also die Bücher sind dann frei zugänglich den Kindern?
Verwendung mehrspra		33	C: Ja.
		34	I: Schauen sich die Kinder die Bilderbücher auch alleine an?
		35	C: Ja und wiederholen sie, weil das ja eine wichtige Sache, das ist ja eigentlich der Hintergrund, dass und wir haben manchmal auch Beschwerden der Eltern, dass auf einmal ein Kind, Eltern kommen und sagen "Mein ti-, mein Kind spricht jetzt, mein sp-, mein Kind spricht zuhause Ungarisch", naja und ja, "Ja, aber wir sind (C lacht) nicht aus Ungarn, sondern wir sprechen eigentlich Polnisch normalerweise", ja, also so, die Kinder lernen voneinander die unterschiedlichen Sprachen, weil sie es einfach gewohnt sind, dass es mehrere gibt und da fallen natürlich diese Bücher dann auch gut hinein (I: Ja), ja.
..Stellenwert		36	I: Könnten Sie vielleicht auch eine Beobachtung schildern, also wo Kinder das Buch alleine angeschaut haben? Fällt Ihnen da etwas ein?
		37	C: (atmet laut aus) Wir haben unsere, unsere KLKs Kinder, also Kinder im letzten Kindergartenjahr, die sehr sprachlich sehr bunt gemischt sind, aber trotzdem sehr viel miteinander kommunizieren und die holen sich wirklich eigenständig ein Bu-, das Buch (...) verschiedene Bücher und setzen sich in einen Bereich unten in der Halle in, unter die Stiegen und besprechen alles, was da drinnen vorkommt und



- erwähnen auch die anderen Sprachen, ja.
- 38 I: Also, wie genau werden die mehrsprachigen Bilderbücher eingesetzt, haben Sie da einen Einblick, wie die Pädagoginnen das einsetzen?
- 39 C: An und für sich versuchen sie die, die Kinder mit ins Boot zu holen, dass sie versuchen, weil man ja, wenn man die Sprache nicht kann, sich bisschen schwer tut teilweise mit dem Vorlesen, aber da ist es auch so, dass die Kinder die Experten da sind von der Sprache und wieder einen Schritt (...) Fertigkeit er-, spüren, da kann ein Erwachsener etwas nicht, was ich schon gut kann und dementsprechend werden sie auch (auf ?) eingesetzt.
- 40 I: Sie haben gemeint, dass die Pädagoginnen dann Schwierigkeiten haben das zu lesen-
- 41 C: Die andere Sprache, ja genau und da helfen dann, beim Lesen natürlich nicht, aber wenn sie das falsch aussprechen, dann können die Kinder das dann verbessern (I: Okay) und so, ja.
- 42 I: Also, können Sie da ein Beispiel geben, in welcher Sprache das wäre? Also wie kann man sich das vorstellen?
- 43 C: Ja, wenn man, wenn, wenn ein Buch (...) Deutsch ist und Bosnisch zum Beispiel, dann versucht die Pädagogin das v-, liest das vor auf Deutsch und dann versucht sie es auf Bosnisch und dann gibt es halt Kinder, die das wirklich können, wie das heißen sollte und die helfen dann mit, ja.
- 44 I: Und das ist dann eine, eine Pädagogin, die halt Bosnisch nicht kann-
- 45 C: Nicht kann (lacht).
- 46 I: Okay, okay.
- 47 C: Genau, ja.
- 48 I: Und was berichten, also haben da die Pädagoginnen was berichtet, wie es ihnen damit geht, wenn sie das so lösen?
- 49 C: Die Pädagoginnen können gut damit umgehen, wenn es einfach schön ist, wenn ein Kind einmal das Erfolgserlebnis hat, dass es einmal etwas mehr kann und besser kann als andere können, das ist ja mit den Sprachen, Deutsch ist ja immer eine sehr, sehr schwere Sprache und die Kinder merken ja, wie groß die Unterschiede sind und wir merken in der Sprachauswertung ja (...) die Artikel fehlen, die Zei- Zeiten und, und, und. Und die sind ja von den anderen Sprachen nie so kompliziert als im Deutschen meistens und dementsprechend tun sich die Kinder und wenn sie dann aber etwas haben, was sie wirklich gut können, ist das eine wichtige Botschaft, dass sie da Experten sind und wenn man halt einmal Deutsch nicht kann, die Erwachsene kann Bosnisch auch nicht (C lacht), (I: Ja (lacht)).
- 50 I: Und wissen Sie wie sich die Pädagoginnen auf den Einsatz der Bilder-, der mehrsprachigen Bilderbücher vorbereiten?
- 51 C: Sie probieren, also sie hel-, holen sich Hilfe bei den Assistentinnen, die diese Sprachen können und versuchen das halt und dann holen sie sich eben die Kinder auch ins Boot, dass die helfen dabei, also es werden, werden die Bücher dann schon den Themen entsprechend ausgewählt.
- 52 I: Und gibt es bestimmte Sozialformen, in denen das vorgelesen wird?
- 53 C: In Kleingruppen (I: Okay), ja, das macht keinen Sinn in einer großen Runde, da sind immer welche dabei, (...) die dann nicht dazu passen oder nicht aufpassen können oder so, also das sind so Sachen, die einfach wesentlich wichtiger sind im kleinen Rahmen.
- 54 I: Haben die Pädagoginnen vielleicht auch einmal Situationen erwähnt, wo es ihnen gut gelungen ist, das Bilderbuch einzusetzen? Also können s-
- 55 C: Also Bilderbücher kommen eigentlich bei uns sehr gut an, Sprache ist einfach großes Thema, das zieht sich vom ersten Tag im Herbst bis, bis zum Ende des Sommers, weil Sprache wichtig ist und auch den Eltern wichtig ist, oft kommen sie, sie wollen die Kinder unbedingt länger lassen, damit sie die Sprache besser lernen, wenn sie es zuhause nicht auch ein bisschen einbringen, wird es, wird es sich nicht ganz ausgehen bis zur Schule, aber es sind halt, ja, Bücher begleiten eigentlich alles. Alles, was theoretisch aufgearbeitet wird, also was praktisch zuerst erf-, erlebt wird, kann, wird dann bei der, wird dann mit den Büchern be-, theoretisch aufgearbeitet und da kommt es darauf an, wenn es ein Buch gibt in diesem Bereich dann kann, dann wird das auch mehrsprachig verwendet, ja.

	56	I: Und haben die Pädagoginnen auch von Situationen erzählt, wo es nicht so gut funktioniert hat das mehrsprachige Bilderbuch einzusetzen?
..Interesse der Kinder Herausforderungen	57	C: Ja, wenn das Interesse gerade nicht da ist, also da, da kommt es eigentlich gar nicht so darauf an, ob das jetzt mehrsprachig oder nicht mehrsprachig ist, wenn das Interesse oder das Thema nicht passt, dann funktioniert es nicht. Und natürlich muss man schon, wählen sie aus, dass die Sprache auch passt zu den Kindern, also das muss man natürlich schon schauen.
..Vorbereitung und Verwendung mehrsprachig	58	I: Und welche Faktoren denken Sie sind dafür verantwortlich, dass jetzt ein, eine Situation, also eine Vorlesesituation mit einem mehrsprachigen Bilderbuch gut funktioniert?
Verwendung mehrsprachig ..Konkreter Einsatz	59	C: (...) Ich, ich würde sagen die Einstellung der Pädagogin (...), ob ich das jetzt mache, weil es halt jetzt so gehört oder so, oder ob ich davon überzeugt bin, dass das wichtig ist, dass auch diese Sprache wichtig ist, dass mir das ein Anliegen ist, also der persönliche Einsatz ist sicher ein, ein großer Faktor, dass das gelingt, ja. (I: Und), weil die Kinder sind immer interessiert.
Herausforderungen ..Interesse der Kinder	60	I: Und welche Faktoren würden Sie sagen, würden dazu führen, dass es nicht so gut funktioniert?
Mehrsprachigkeit ..Umgang	61	C: Ja, wenn man das, wenn das macht, weil es halt am Plan steht, (I: Okay), also wenn ich, wenn ich nicht dahinter stehe und überzeugt bin, dass es wichtig ist, dass alle Sprachen wichtig sind, dann wird das auch nicht funktionieren, da hilft mir dann dieses mehrsprachige Buch auch nicht, dass ich dann über(unv.) überzeugt bin, dass es jetzt gut ist, dass Kinder Türkisch, es gibt Kolleginnen, "Ja jetzt wir sind im Kindergarten da wird Deutsch gesprochen", das funktioniert so nicht. Emotionen und persönliche Geschichten sind immer wichtig in der Muttersprache und das dürfen die Kinder auch untereinander, wenn sie sich verstehen, dürfen sie das auch verwenden.
	62	I: Sie haben schon angesprochen, dass Sie "Das kleine Ich bin Ich" verwendet haben, oder also die Pädagoginnen das verwendet haben, welche weiteren mehrsprachigen Bilderbücher wurden schon verwendet oder werden jetzt verwendet?
Verwendung mehrsprachig ..Vorbereitung und Aus	63	C: Was ich gesehen habe, war der Fisch, die Raupe Nimmersatt ist glaube ich auch in mehreren Sprachen, ja, also das waren so die letzten Bücher, ja.
	64	I: Wie viele mehrsprachige Bilderbücher insgesamt haben s-, wurden schon eingesetzt? Ungefähr? Haben Sie da eine- (lacht) Vermutung, Einschätzung?
	65	C: Könnte ich jetzt gar nicht sagen, (I: Okay), also dieses Jahr, dieses Jahr weiß ich, fünf, sechs, ja.
..Positive Besetzung von Potenziale	66	I: Und warum wurden genau diese mehrsprachigen Bilderbücher ausgewählt?
	67	C: Ja grundsätzlich, weil die Kinder, die Sprache da ist und, und gerade vielleicht ein Kind mehr, mehr Unterstützung braucht, um in seiner Entwicklung weiterzukommen. Es ist einfach eine Möglichkeit, das Kind in, in seiner Persönlichkeit zu stärken, um da seine Sprache auch zu präsentieren.
..Vorbereitung und Aus Verwendung mehrsprachig	68	I: Wie ist die Sprachenaufteilung in den mehrsprachigen Bilderbüchern, die jetzt bei ihnen verwendet werden? Also da gibt es ja einerseits dieses, dass es parallel ist, also zum Beispiel in so Blöcken, die untereinander oder nebeneinander gestellt sind oder es gibt auch Bilderbücher in denen jetzt der Hauptteil Deutsch ist und immer wieder so, andere Sprachen einge-
	69	C: Na, es sind Blöcke immer übersetzt.
	70	I: Okay, in allen den?
	71	C: Ja.
	72	I: Okay, in welchen Sprachen haben Sie diese mehrsprachigen Bilderbücher?
..Vorbereitung und Aus Verwendung mehrsprachig	73	C: Das eine ist Türkisch und also, dies die, das ich da, ja Türkisch und (...) das andere ist, ist Po-, ist, ist, na BKS, ja und Englisch haben sie auch.
	74	I: Also meinen Sie da jetzt in den, also dass es zweisprachig ist Deutsch und Türkisch?
	75	C: Ja, ja, ja.
	76	I: Okay, und "Das kleine Ich bin Ich" ist, ist das, ist diese, ist das diese Version mit diesen vier Sprachen, die und oder ist das eine Version, die zweisprachig ist?

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und Aufbereitung	77	C: "Das kleine Ich bin Ich" war, war zwei-, war zweisprachig, ja.
	78	I: Okay und das war in welcher Sprache?
	79	C: In Englisch, ja.
	80	I: Okay. Haben die Pädagoginnen auch berichtet, welche der Bilderbücher vielleicht einfacher einzusetzen sind oder schwieriger einzusetzen sind?
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	81	C: Einfacher ist einzusetzen, wenn es Deutsch ist und so immer so dazwischen, weil es einfach im Redefluss einfach besser ist, also für die Kinder ist es teilweise interessanter dann wieder, wenn sie wirklich die Übersetzung von einem Text in den anderen haben, dass sie wirklich die Geschichte in ihrer Sprache nacherzählen können, ja.
	82	I: Also, Sie m-, wie, ich bin mir nicht sicher, ob ich das richtig verstanden habe (C: Okay), Sie meinen jetzt, dass das Deutsche vorgelesen wird und danach das (C: Genau, ja), der andere Text vorg-?
	83	C: Ja.
	84	I: Okay, (C: Ja), also jetzt gibt es keine spezifischen Bilderbücher, die jetzt vielleicht besser funktioniert haben?
Herausforderungen ..Interesse der Kinder	85	C: Nein.
	86	I: Okay, wir sind ja schon zu den Schwierigkeiten, haben vorher schon ein bisschen die Schwierigkeiten angesprochen, haben die Pädagoginnen berichtet, was für sie den Einsatz schwierig macht?
	87	C: Grundsätzlich das Desinteresse, wenn, wenn es gerade das Thema, das falsche Buch ist, (I: Ja), ja. Wenn die Kinder wirklich verweigern, manche Kinder haben so ein schlechtes Gewissen ihre Muttersprache zu verwenden, da ist, da dauert es umso länger, dass man da wirklich den Kindern zeigt, dass das in Ordnung ist (...) das, das sind die Hauptschwierigkeiten, ja.
	88	I: Und welche Gegebenheiten könnten den Einsatz erleichtern oder erfolgreicher machen?
Hilfestellungen ..Interesse der Kinder	89	C: Wenn man die Sprache kann (lacht), (I: Ja (lacht)), ja es ist, es ist leider, das ist eben die Diskrepanz zwischen, wir wollen den Kindern das Deutsche schenken, lernen, aber es wäre auch praktisch, wenn die Pädagoginnen nicht nur Deutsch können, so wie ich, sondern halt auch andere Muttersprachen hätten, aber die deutsche Sprache trotzdem als gutes Sprachvorbild sieht und, ja, wir bemühen uns und es ist auch, man sieht auch bei den Neuaufnahmen, dass es immer bunter und diverser wird an, beim Personal, da ist es halt dann, ja, muss man darauf schauen, dass sie nicht nur viele Sprachen können, sondern das Deutsch halt als Sprachvorbild auch, weil in manchen Kindergärten sind halt sehr wenige deutsche Sprachvorbilder und wenn dann die Erwachsenen es auch nicht wirklich gut können, dann wird es, wird es immer schwieriger. Aber es ist einfach eine Bereicherung und ich sehe es bei den Kindern, wenn sie in ihrer Muttersprache von uns angesprochen werden, (...) macht das was mit ihnen, das ist einfach, und dass, wenn es dann noch in, in schriftlicher Form auch noch ist, dann sind einfach die Kinder (...) fühlen sie sich ganz anders, ja.
Mehrsprachigkeit im ..Umgang	90	I: Und Sie haben jetzt von den Sprachkenntnissen gesprochen, bezogen auf die Eltern, inwiefern werden die einbezogen beim Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern?
	91	C: Ja, wenn wir gar nicht weiter wissen, dann fragen wir sie etwas (lacht). Wir haben auch schon Texte selber, also, einen Text, deutschen Text gehabt und übersetzen lassen von den Eltern, weil wir Schattentheater gemacht haben und das mehrsprachig vorgelesen haben, die Hortkinder mit ins Boot geholt, die ihre Muttersprache vorgelesen haben und solche Dinge, also das, ja.
	92	I: Und wie hat das funktioniert?
	93	C: Super, das kommt natürlich sehr, sehr gut an, weil einfach ja, auch, auch die Eltern haben solche Defizite, dass, dass die Sprache nicht wirklich anerkannt ist und wenn es dann, wenn dann der Kindergarten bittet drum um das zu übersetzen, das sind einfach, ja.
Potenziale ..Positive Besetzung	94	I: Wurden die Eltern dann auch zu dieser Vorstellung eingeladen?
		C: Ja, ja.
	95	I: Wie haben die das aufgenommen?
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung und Aufbereitung		
Mehrsprachigkeit im ..Umgang		



- C: Toll, natürlich.
- 96 I: Es also, könnte vielleicht, also zu den Gegebenheiten, was den Einsatz noch erleichtern könnte neben den Sprachkenntnissen, also das, gibt es vielleicht irgendwelche Strategien, die das erleichtern können?
- 97 C: Ja, ein Tonband, dass man Eltern ins Boot holt und die das vorlesen. Grundsätzlich empfehlen wir und bieten das auch an, dass sie diese mehrsprachigen Bücher zuhause verwenden, ja, also Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, zweisprachig aufwachsen, ist das eine Empfehlung von uns, dass man da einfach diese zwei Sprachen in, im Bilderbuch auch zuhause (...) hat. Ja, und da kann man einfach das vorlesen lassen und, und mit dem gemeinsam abspielen, selber vorlesen und die andere Sprache dann am Tonband miteinbeziehen, zum Beispiel.
- 98 I: Und kommen die Eltern auch in die Institution selber und, und lesen dann vor im Kindergartenalltag, wird das?
- 99 C: Also die letzten zwei Jahre kommen sie gar nicht mehr in den, in die Institution, davor, es ist, es ist oft schwierig, ja.
- 100 I: Okay, was genau sind da die Schwierigkeiten?
- 101 C: Berufstätigkeit, die Zeit ist einfach die Schwierigkeit und ja, ja die Eltern, da muss man bei manchen auch vorsichtig sein, ob sie lesen können. Wen spreche ich da an, also da ist ein bisschen Diplomatie, und dann die einen spreche ich an, die anderen nicht, weil ich weiß, dass sie womöglich gar nicht lesen können. Das erkennt man bei den Einschreibungen, (I: Okay), wird es schwierig.
- 102 I: Um noch einmal zurück zur konkreten Situation, also zur Le-, zur Vorlesesituation zu kommen, welche Kinder sehen sich mit den Pädagoginnen dann die mehrsprachigen Bilderbücher an?
- 103 C: Alle. Auch Kinder, auch Kinder, die nur Deutsch können, sind daran interessiert, die (unv.) die Sprache ihrer Freundin zu kö-, zu hören, oder zu lernen. Also da, da ergeben sich schon Zusammenschlüsse, die sehr, sehr spannend sind, ja.
- 104 I: Und was, also, ich weiß-, haben Sie vielleicht schon einmal eine Vorlesesituation, Vorlesesituation beobachtet oder die Pädagoginnen das berichtet, was machen die Kinder in dieser Vorlesesituation, oder?
- 105 C: Zuhören, teilweise mitsprechen, teilweise ausbessern, wenn es falsch ausgesprochen ist (lacht), ja, genießen, dass da jemand stolpert (I: Ja) und die deutsche Sprache jetzt ja kann er, aber das kann er nicht, also diese Dinge. Und es ist einfach auch spannend zu sehen, dass wenn jemand die Sprache nicht kann durch diesen gemeinsamen Text dann doch wieder Wörter versteht, oder so, also das, das und die Kinder leben die Mehrsprachigkeit, das ist einfach so. Und ein polnischsprechendes Kind spielt mit einem ungarischsprechenden Kind und die gemeinsame Sprache ist dann Deutsch, oder untereinander wenn mehrere Gleichsprechende sind und dann kommt ein anderer dazu einigt man sich auf eine Sprache und das zeigen die Bücher ja auch, dass man mehrere Sprachen haben kann.
- 106 I: Und in der konkreten Situation, machen die Kinder auch Sprachvergleiche zum Beispiel? Also haben Sie da schon etwas erlebt?
- 107 C: So Übersetzungen, ja, ja, ja. Dass man, dass sie, wenn das Buch jetzt in Deutsch und in, in Türkisch ist, dass dann auf, auf Polnisch dann na mein, "Das heißt bei uns so", ja, ja. Weil es einfach, bei, bei uns im Haus ist es einfach so eine Selbstverständlichkeit (...) dass die Kinder eben, es ist auch, dass die Kinder es verwenden, wenn ein neues Kind kommt mit einer und nur Arabisch spricht, dass die Kinder, die Arabisch können den Alltag begleiten, eben die Dinge, auf, die wir in Deutsch sagen auf Arabisch übersetzt und so, das ist, das ist Alltag bei uns.
- 108 I: Und wie hat sich die Beziehung zwischen den Pädagoginnen und auch zwischen Ihnen und den Kindern verändert seit mehrsprachige Bilderbücher verändert-, verwendet werden?
- 109 C: Sie fühlen sich einfach gleichwertiger, es ist dadurch, dass es ja so viele Sprachen sind, gibt es einfach keine gute Sprache oder schlechte Sprache, alle Sprachen haben denselben Wert, die gemeinsame Sprache, da sind wir uns alle einig, ist Deutsch, das können wir alle, wenn wir wollen dass wir uns alle verstehen, dann sprechen wir Deutsch, aber es ist zulässig, dass die Kinder einfach untereinander mit ihrer Muttersprache sprechen, wir haben viele Geschwisterkinder, wo das selbstverständlich ist, die switchen einfach zwischen, ich spreche mit dir Deutsch und dann drehe ich mich um zu meinem Bruder und spreche meinen Bruder in der Muttersprache an, also dass, das wird dann zur



- Selbstverständlichkeit und auch dieser Umgang, wenn Leu-, wenn, wenn Personen verschiedener Sprachen anwesend sind, ist es eine Höflichkeit, ein Respekt gegenüber den anderen, dass ich in einer Sprache miteinander spreche, die alle verstehen (...) und das ist ein Konsens, ein, unter Erwachsenen ein ausgesprochener, unter den Kindern (...) ein gelebter, der einfach bei uns so ist.
- 110 I: Und wie hat sich die Beziehung zwischen dem pädagogischen Personal und den Eltern verändert seit die mehrsprachigen Bilderbücher eingesetzt werden?
- 111 C: (...) Ebenso, also, es ist einfach ja, wenn ich, wenn ich nicht nur Englisch und Französisch anerkenne, sondern, und die Eltern versuchen ja, also wir können ja hauptsächlich nur Deutsch (lacht), und da, wir versuchen aber, wenn Eltern wirklich Schwierigkeiten haben, ich habe eine Kollegin, die eben Ungarisch spricht, die Serbisch spricht und wenn wir Elterngespräche haben sie als Dolmetscher verwenden, dass einfach die Möglichkeit ist, dass die Eltern wichtige Dinge, emotionale Dinge in ihrer Muttersprache ausdrücken können und das ist auch eine, ein Respekt ihnen gegenüber, dass wir sie nicht dem aussetzen, dass sie sich schlecht ausdrücken können oder das falsch verstehen, also da schauen wir auch darauf, dass wir eben auch das unterstützen, ja.
- 112 I: Wir würden jetzt zu den Fähigkeiten kommen, die, also, ich stelle einmal die Frage (lacht). Glauben Sie können mit mehrsprachigen Bilderbüchern die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden? (C: Absolut) Und wenn ja, welche?
- 113 C: Absolut, wenn ich sprachliche Fähigkeiten, es gibt, aus unserer Erfahrung sind (...) aus, aus manchen Ländern die Kinder sprachlich sehr, sehr eingeschränkt ausgebildet in ihrer Muttersprache, also da ist die Welt nur Gewand, Essen, Trinken, Möbel, Wohnung und das war es, da gibt es keine Vielfalt in den Wörtern und dann kann man ihnen auch in der deutschen Sprache die Vielfalt nicht beibringen, weil sie kein, kein Gegenüber da, für ihre, als Verständnis in ihrer Sprache haben und umso mehr man ihnen in ihrer Sprache an Wörtern lernt und Gegenstände zeigt und Ausdrücke lernt, umso mehr deutsche Sprache können sie dann lernen und das merkt man schon, und wir haben Kinder, die (...) Türkisch von zuhause sehr, sehr oder BKS oder Polnisch oder Ungarisch sehr ausführlich können, weil sie eben von ihren Eltern her die Welt gezeigt wird, erklärt wird in der Muttersprache und die bringen diese Sprache mit herein und br- und geben das weiter an die Kinder, die von zuhause sehr eingeschränkt gefördert werden. Und das, das entwickelt sich dann dadurch auch, sind halt auch Schimpfwörter dabei, aber die gehören zur Sprache dazu (lacht), (I lacht).
- 114 I: Und inwiefern glauben Sie, dass durch die mehrsprachigen Bilderbücher auch Sprachbewusstheit gefördert werden kann? Also das Metasprachliche, so-
- 115 C: Ganz wichtig, weil, das ist, wir sehen es bei den Kindern, die klein sind oder die eben keine Sprache haben, was nehme ich denn als Ersatz, die Faust oder ich haue hin oder ich schmeiße mich auf den Boden oder, wenn ich mich nicht ausdrücken kann, was ich brauche, was für meine Bedürfnisse sind, wenn ich es nicht sagen kann, dann muss ich es irgendwie anders ausdrücken und das ist meistens körperlich und umso mehr Sprache Kinder haben, umso mehr sie Konflikte auch sprachlich klären, umso friedlicher wird das Ganze und das, wenn man sich die Berichterstattung anschaut in den Medien setzt sich das im Alltag fort, wenn ich wirklich, wenn ich kommunizieren kann, wenn ich sprechen kann, wenn ich mich ausdrücken kann, dann kann ich das klären, dann kann ich Missverständnisse ausräumen und, und, und. Das geht den Kindern genauso, wenn ich keine Sprache habe, schlage ich zu.
- 116 I: Und glauben Sie, dass die mehrsprachigen Bilderbücher auch Auswirkung auf die Early Literacy haben? Also auf die-
- 117 C: Wir bemühen uns (lacht).
- 118 I: Wie versuchen sie, dass-
- 119 C: Wir bemühen uns, dass es einfach im Alltag eine Selbstverständlichkeit ist (I: Ja), ein Buch zu nehmen (I: Ja), ja. Wenn ich etwas wissen will, dann nehme ich ein Buch und schaue nach, solche Bücher gibt es, wenn ich irgendwelche Geschichten hören, sehen will, dann nehme ich mir ein Buch und kann es aufschlagen, kann die Bilder betrachten, kann sie beschreiben, also wir halten uns auch nicht nur an den Text, sondern die Bilder, die dabei sind in, bei den Bilderbüchern, bei den Kleinen, die haben ja viele Details und da kann man ja stundenlang sich ein Bild anschauen und alle Kleinigkeiten entdecken und Vielfalt in die Sprache bringen (...) und das, das wirkt sich natürlich an, bei den Kindern aus, ja (I: Und), und es ist spra-, also Bücher sind jetzt nicht mehr so der Renner (lacht), aber wir haben zum Beispiel jetzt im Hort, die vierten Klassen Kinder kriegen als Abschiedsgeschenk ein Buch, weil es einfach wichtig ist und es ist auch (...) kein Thema gewesen und jetzt ist eine Pädagogin, die da sehr interessiert daran ist und das soweit selbstverständlich macht und mit Anreizen und drauf und

..Sprachliche Fähigkeiten
Potenziale
..Einbezug der Eltern
Herausforderungen

..Positive Besetzung
..Sprachliche Fähigkeiten
Potenziale

..Stellenwert
Verwendung mehr
Potenziale
..Sprachbezogene
Mehrsprachigkeit
..Positive Besetzung

..Positive Besetzung von
Potenziale

..Vorbereitung und Aus
Verwendung mehrsprachig

Listen und Pünktchen und da hast schon so viel gelesen, dass das einfach wieder vermehrt wird, weil es sehr rückschrittlich und ich will nicht wissen, wie viele Bücher zuhause irgendwo in Familien sind.

120 I: Und haben Sie jetzt spezifisch, also haben Sie jetzt allgemein über Bücher, Bilderbücher und Bücher geredet oder spezifisch mehrsprachige Bilderbücher? Also sehen Sie da einen Zusammenhang zwischen mehrsprachigen Bilderbüchern im Einsatz und Early Literacy?

121 C: Wird sicher eine Möglichkeit sein für die Eltern, dass sie Bücher vorlesen und gleichzeitig den Mehrwert erkennen, dass sie dann auch die deutsche Sprache irgendwie ins Boot holen, wir wären schon froh, wenn sie nur muttersprachliche Bücher hätten, also da, da wäre es schon ganz toll. Glaube ich alles nicht, also da sind wir sehr realistisch und wissen, dass da wenig, es ist leider der Fernseher und das Tablet mittlerweile ein fester Bestandteil anstatt, dass man ein Buch nimmt und liest.

122 I: Und neben den sprachlichen Fähigkeiten, welche Fähigkeiten können mit mehrsprachigen Bilderbüchern noch gefördert werden? Also Ihrer Meinung nach?

123 C: Der Wortschatz, ja, Konzentration, die Wichtigkeit, dass man sich vor, dass man Sprache lernt, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt (Rasenmähergeräusche), wir können zu machen (steht auf und schließt das Fenster). Dass es verschiedene Möglichkeiten gibt sich auszudrücken, dass es auch vielleicht auch verschiedene Benennungen gibt oder den Unterschied zu erkennen von der Grammatik her, welche Sprache wie kompliziert ist, wie anders sie ist, wie viel mehr Ausdruck es hat, diese Dinge kann ich bei den mehrsprachigen Büchern auf jeden Fall fördern, ja.

124 I: Wie bewerten Sie den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten allgemein? Also zum Beispiel positiv, negativ, bereichernd, sinnlos?

125 C: Also ich würde sagen, auf jeden Fall sehr bereichernd und, und sehr sinnvoll, weil es einfach eine, dass, wie ich es am Anfang schon gesagt habe, eine Wert-, eine, eine Aufwertung erfährt, also Bücher sind, sind etwas Besonderes und werden immer mehr (besonder/besondert ?), und wenn, wenn eine Sprache, die jetzt so im Allgemeinen nicht so vorrangig ist, es ist einfach auf der Welt gilt Englisch, Deutsch, Spanisch vielleicht noch und das war es dann schon, das sind die wichtigen Sprachen, alles andere ist (...) zweitklassig und dann gibt es noch dritte und vierte Klasse auch noch (lacht), und wenn aber so eine Sprache dann in einem Buch drinnen ist und gleichgestellt wird mit Deutsch zum Beispiel oder mit Englisch, dann denke ich macht das auch mit den Menschen, die diese Sprachen können, etwas. Ganz sicher sogar, ja und dementsprechend wäre das ganz, ganz wichtig, dass man das fördert, ja.

126 I: Und wirkt sich, wirken sich die mehrsprachigen Bilderbücher auf bestimmte Bereiche im Kindergarten, wie zum Beispiel jetzt die Elternarbeit positiv aus?

127 C: Auf jeden Fall, weil es, weil auch diese Eltern, die diese Sprache sprechen, sich auch angenommener fühlen, wahrgenommener fühlen, weil dann ist es einfach, ah die reden, die verwenden auch unsere Sprache, denen ist das auch wichtig, dass da diese Sprache im Kindergarten vorkommt, also dass, das sind die, die, das ist einfach immer das, dasselbe Mittel.

128 I: Und, also wir würden jetzt zur Auswahl der Bilderbücher kommen und zwar, wählen Sie die Bilderbücher selbst aus, oder wer wählt die Bilderbücher aus? Die mehrsprachigen?

129 C: Die müssen zum Thema passen und da, also die Bücher gr-, die wählen an und für sich die Pädagoginnen aus, weil die ja vor- an, an der Arbeit näher dran sind, die die Vorbereitungen auch machen und ich schaue mir das dann am Schluss an, wenn es, die Bestellung muss ich machen und ja. Also, es hat, wenn dann gibt es das nicht zum Bestellen, aber Bücher sind einfach wichtig und da gibt es auch kein Limit.

130 I: Haben Sie da auch Einsichten nach welchen Kriterien die Pädagoginnen die mehrsprachigen Bilderbücher auswählen, also ob es da überhaupt Kriterien gibt?

131 C: Ich denke, ich denke, wie sie es bewältigen können, wo sie die Möglichkeiten sehen, dass sie davon auch profitieren können, ganz sicher, ja.

132 I: Jetzt würden wir noch zum letzten Unterpunkt kommen, das sind nur mehr ein paar Fragen (lacht).

133 C: Kein Problem.

134 I: Sie haben das schon erwähnt und, und schon etwas ausgeführt, ich würde

Mehrsprachigkeit im K

..Umgang

..Sprachbezogenes Wis
Mehrsprachigkeit im K

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

trotzdem noch einmal die Frage stellen, wie erleben Sie das Thema Mehrsprachigkeit an ihrem Standort?

135 C: Es ist dauerpräsent, also wir haben (...) nur deutschsprechende Kinder, ich weiß nicht, Viertel? Ja, das heißt, es ist er-, es ist Dauerthema bei uns, weil es einfach die Vielfalt, je nach Wohngebiet hat man eben mehr oder weniger und dementsprechend wichtig ist es, dass man da einen gemeinsamen Nenner findet und trotzdem alle gleich (...) leben lässt, also (...) wir müssen, wir schauen immer, es ist, vorh-, früher hatten wir eine Halbtagsgruppe, die hatte 99,9% nichtdeutschsprechende Kinder, woher sollen sie es lernen? Und die Ganztagsgruppen sind doch immer wieder gemischt, weil berufstätige Menschen, Halbtagsgruppe ist immer, wo die Mutter zuhause ist, wo sie nicht arbeiten geht, früher war das so, die elitäre Gruppe, weil die Mutter nicht arbeiten war, sondern der Vater genug verdient hat, jetzt waren es dann am Schluss die Halbtagsgruppen, die Kinder wo die Mütter gar nicht Deutsch sprechen und daher gar nicht am Arbeitsmarkt vorkommen und dementsprechend nur einen Halbtagsplatz bekommen und dementsprechend die Sprache und die Bildung sehr niedrig war. Und wir haben das dann gemischt, haben die Kinder aus der Halbtagsgruppe aufgelöst und in die anderen Gruppen verteilt, um einfach die Mischung herzustellen, dass sie Sprachvorbilder haben in deutscher Sprache, und in anderen Sprachen, dass einfach man sieht, es gibt andere auch noch, die können auch nicht so gut Deutsch, aber haben auch eine andere Sprache, aber trotzdem wir werden da gemeinsam ein, ein Ziel erreichen und weil einfach, wenn ich eine Gruppe mit 20, 25 Kindern habe und der Einzige, der Deutsch spricht die Pädagogin ist, das geht sich nicht aus. Und das, die meiste Sprach-, Sprache haben einfach die Kinder untereinander und umso mehr da doch ein bisschen was Deutsch, Deutsch sprechen können umso schneller lernen alle anderen auch. Und wenn es dann eben Übersetzer auch noch gibt, ja.

136 I: Innerhalb der Gruppe, meinen Sie?

137 C: Innerhalb der Kindergartengruppe, genau.

138 I: Wie bewerten Sie Mehrsprachigkeit allgemein, also ist es wichtig, unwichtig und?

139 C: Ich finde es als riesengroßer Vorsprung für Kinder mit mehreren Sprachen aufzuwachsen, weil die Forschung einfach gezeigt hat, wenn ich mit zwei Sprachen schon aufwachse, poppe ich jede andere Sprache einfach drauf, mein Gehirn musste leider, ist leider nur mit Deutsch groß geworden und musste dann mühsam Englisch dazu lernen als Schulenglisch, was schon schwierig war und dann geht keine andere weitere Spra-, da musst komplett lernen, weil das einfach keine Verbindung hat, sondern das übersetzt du jedes Mal und Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, die haben diese Verbindung automatisch, das merkt man bei unseren, die switchen einfach mitten, mitten im Gespräch, die können sich konzentrieren darauf, die sprechen mit einem, der Deutsch spricht Deutsch und drehen sich um und reden mit, mit dem Bruder oder mit der Freundin mit derselben Sprache einfach weiter, ohne Schwierigkeiten und das ist ein Schatz für Kinder und für das, für den Kopf, die können den niemand ihnen mehr wieder wegnehmen und da können sie Sprachen lernen unendlich viele und das sehe ich als, als gro-, riesengroßer Fortsch-, ja ganz ein pol- pol- Plu- Pluspunkt, nur da brauche ich auch die Bildung dazu und da brauche ich auch die Unterstützung vom Elternhaus, dass ich einfach diesen Vorsprung auch wirklich nütze und da sehe ich ein paar Defizite, aber sonst wäre es ein riesen Schatz für die Kinder, ja.

140 I: Und wie dürfen die Kinder die Mehrsprachigkeit im Kindergarten leben?

141 C: Jederzeit, jederzeit.

142 I: Wie zeigt sich das?







143 C: Wenn sich Kinder finden, die Polnisch sprechen dann können sich die zusammenfinden und miteinander Polnisch sprechen und spielen und dann ist es aber auch eine Selbstverständlichkeit, dass wenn andere Kinder dazu kommen und auch mitspielen, einfach die gemeinsame Sprache wieder gesprochen wird und das, wie gesagt die switchen wirklich so 1:1 rum und das ist herrlich, ja.

144 I: Welche weiteren Materialien verwenden die Pädagoginnen neben mehrsprachigen Bilderbüchern, um Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag zu integrieren?

145 C: Plakate, Tonbandaufnahmen und solche Dinge.

146 I: Und welche Materialien, verwenden Sie, also ich weiß nicht, ob Sie da einen Einblick haben, aber welche Materialien verwenden sie dabei öfter, mehrsprachige Bilderbücher oder die anderen Materialien?

147 C: Die anderen Materialien sind eher die Vorstufe für das Buch, weil das Buch ist

<p>..Stellenwert </p> <p>Verwendung mehrspra</p>			immer so die theoretische Abhandlung am Schluss dann (I: Okay), ja.
<p>..Umgang </p> <p>Mehrsprachigkeit im K</p>	148	I:	Und werden auch noch weitere Aktivitäten neben diesen genannten gesetzt, um Mehrsprachigkeit einzubringen?
	149	C:	Ja, Geschichten erzählt, so Stories (...) backs heißen die, glaube ich? Vom, vom Swing vom Englischen, das hat man auch, haben sie auch schon ausgebaut auf andere Sprachen, dass die Geschichte einfach auch in einer anderen Sprache dann erzählt wird aufgrund der Stückchen, die da drinnen sind im Sack (...)
	150	I:	Im En-, in der englischen Sprache, oder wie?
<p>Mehrsprachigkeit im K </p> <p>..Umgang</p>	151	C:	Die sind in der englischen Spra-, die sind für die englische Sprache gedacht, aber man kann ja die nächste Sprache dann auch dazu verwenden, muss ja nicht in Englisch sein, wenn es eine andere an- in einer anderen Sprache erzählen kann, die Geschichte von diesem, von dieser englischen Geschichte dann kann der das in seiner Sprache genauso erzählen, ja.
	152	I:	Wie, we-, das Kind oder die Päda-
<p>Mehrsprachigkeit im K </p> <p>..Umgang</p>	153	C:	Das Kind, (I: Okay) ja, ja (...) ja. Was haben wir noch, wie gesagt, das, die Geschichte von den Eltern übersetzen lassen und dann die einzelnen Sprachen haben wir, haben wir vier, Deutsch, Englisch, Türkisch und BKS vorgelesen als Schatten-, das wurden die, die Dias ans, an die Wand projiziert und die verschiedenen Sprachen wurden dann dazu erzählt, also vorgelesen, solche Sachen, also es ist einf- einfach ein Dauerthema. Sprachen (...) zum Essen (lacht), eine, ein Fest, wo die Eltern ihre Speisen mitgebracht haben, solche Dinge, ja.
	154	I:	Dann ich schaue noch einmal kurz, ob ich vielleicht irgendeine Fragen vergessen habe, weil sonst wäre das die letzte Frage gewesen. (...) Ah, das, ich habe noch eine Frage (lacht). Inwiefern hat sich Ihre Beziehung, also Ihre persönliche Beziehung, zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit sich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinandersetzen?
<p>..Beziehung zu Sprache </p> <p>Potenziale</p>	155	C:	Ich glaube es ist umgekehrt, also ich, ich habe ein Interesse an, an Mehrsprachigkeit aufgrund meines Berufes, aufgrund meiner Reisen versuche ich auch mich, mich mehrsprachig irgendwie weiterzubilden und da ist es eine Folge daraus, wie kann ich es den Kindern näher bringen, was habe ich für Möglichkeiten und das sind eben dann solche Bücher dann ins, in den Blick gerutscht, ja.
	156	I:	Dann dankeschön für Ihre Teilnahme, (C: Bitte gerne), haben Sie noch eine, möchten Sie noch gerne etwas hinzufügen, was Ihnen am Herzen liegt?
<p>Mehrsprachigkeit im K </p> <p>..Sprachbezogenes Wis</p>	157	C:	Ich finde es sehr wichtig in unserer Gesellschaft, wir sind divers, es ist einfach so, dass die Vielfalt ein, ein grund-, eine Grundidee der Gesellschaft ist und das muss man, dem muss man Rechnung tragen und da sollte man im Kindergarten sehe ich es als unsere Aufgabe die Kinder zu unterstützen, dass sie sich wirklich als positive Gesellschaft weiterentwickeln kann.
	158	I:	Dankeschön. Dann würde ich die Aufnahme jetzt stoppen.

Transkript D

Verwendung meh
Potenziale
..Stellenwert
..Positive Besetzung

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

Hilfestellungen
Mehrsprachigkeit
..Stellenwert
Verwendung mehrsprach

Potenziale
..Positive Besetzung
Beziehung zu Kinder

1

2

I: Jetzt kommen wir zu dem eigentlichen Interview und zwar wäre meine erste Frage, wie sind Sie auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen?

3

D: Bei der Ausbildung von @@Kindergartenträger## wurde uns eben geraten, viele Kinder, die jetzt nicht so gut Deutsch sprechen, brauchen oftmals irgendwie ein, einen Bezugspunkt an dem sie sich anhalten können und wenn man das eben ein bisschen so mit Humor nimmt, dann ist es noch viel einfacher, sprich wenn man jetzt, ich weiß nicht, wir haben viele so Deutsch-Englisch, Deutsch-Türkisch, Deutsch-Polnische Bücher hier, wenn man dann einfach beginnt die mit dem Kind zusammen die Wörter auf deren Sprache zu lesen dann hört sich das immer sehr lustig an für die Kinder und das ist dann immer ein guter Icebreaker eigentlich mit neuen Kindern, genau.

4

I: Und haben Sie in Bezug jetzt auf mehrsprachige Bilderbücher Weiterbildungen?

5

D: Muss grad überlegen, ob es da einmal was gab. Also wir wurden halt so ein bisschen, wir hatten ein Modul mit, mit, mit Bilderbüchern und dem Papperlapapp, falls Sie das kennen, (I: Mhm) genau. Da gab es ein paar Module, aber nichts Externes, nein.

6

I: Okay, und was wurde da vermittelt?

7

D: Dass Bilderbücher einfach (...) sehr gut helfen eben die, die Sprachbarriere zu überbrechen oder zu (...) zu überkommen, einfach wenn die Kinder die einfachsten, den Grundwortschatz nicht können, ist es einfacher für sie mit Bildern zu sehen und das sei dann halt, wenn man jetzt so Wimmelbücher hernimmt, wo ein Kind springt und man fragt, was macht das Kind da, dann kann man so step by step das eigentlich ganz gut aufbau-, also das Visuelle ist für das Kind einfach einfacher als Auditive oder Taktile.

8

I: Und weil Sie jetzt Wimmelbücher erwähnt haben, wurde da in Bezug auf Wimmelbücher auch etwas mit Mehrsprachigkeit verbunden? Oder war das nur in Bezug, dass man einfach Bilderbücher einsetzt?

9

D: Es war eigentlich nur Bilderbücher einsetzen und dann eben die Sachen mit auf der anderen Sprache vorlesen oder so.

10

I: Und wurde da, das, wurden da irgendwie Strategien oder so vermittelt, wie man das da wie man das auf der anderen? (D schüttelt Kopf) Okay, also es wurde nur...

11

D: Genau, es wurde nur erklärt, das kann man machen, aber welche verschiedenen Methoden man eigentlich einsetzen könnte, war eigentlich nicht dabei. Also das war alles sehr, sehr kompakt und bisschen so, ja, so etwas Oberflächlicheres eher.

12

I: Und wenn Sie eine Weiterbildung dazu machen würden, wie würden Sie sich, also was würden Sie sich von dieser Weiterbildung erwarten? In Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher.

13

D: (...) Was würde ich mir da erwarten (...)

14

I: Also, das zum Beispiel bestimmte Methoden (D: Mhm), wie man es einsetzt, vermittelt wird.

15

D: Genau, das habe ich ja eh überlegt, aber ich habe überlegt, welche Methoden man da eben (I: Ja) am besten einsetzen kann. (...) Also ich glaube, das wäre ein ganz guter Zugang gerade als Sprachförderpädagogin ist es schon wichtig, dass man verschiedene Methoden erlernt, wie man eben mit Mehrsprachigkeit umgehen kann, ich hätte das wahrscheinlich auch sehr ratsam oder empfehlenswert gefunden, wenn man uns zum Beispiel gesagt hätte, wo man mehrsprachige Bücher finden kann, natürlich es gibt die Baobab, es gibt die Hauptbibliothek und so weiter, aber man ist da manchmal einfach so überfordert mit dem ganzen Angebot, das es gäbe und weiß dann schon gar nicht, wo man suchen soll. Also vielleicht so irgendwie ein, ein tool, woran man sich so ein bisschen orientieren kann, dass man eben die Bücher findet, die man jetzt braucht und jetzt nicht hunderte Bücher durchschaut und dann sind vielleicht zwei nützlich, weil die anderen eigentlich nur Schmarrn sind. Also, so dieses, dieses konkrete, wie finde ich etwas und wie kann ich das auch adäquat und sinnvoll eben, eben im Arbeitsbereich anwenden. Genau, ich glaube das wäre hilfreich gewesen (lacht).

16

I: Und könnten Sie mir auch die Gründe nennen, warum Sie mehrsprachige Bilderbücher genau einsetzen?

17

D: Es gibt, ein Buch habe ich einmal bestellt gehabt, das war von einer Autorin aus Afrika, weil, also das habe ich bestellen lassen, weil das so ein, wie sagt man, so



ein, so ein nationales Märchen ein bisschen ist, was Menschen halt, wie wir halt hier die Grimm Märchen kennen, war das ein Buch, das man in Afrika wohl so kennt und das einfach auch so einen bisschen einen Bezug zu den Kindern hat, wenn sie etwas vielleicht da haben, was, womit sie vertraut, weil es ist auch für viele sehr neu einfach, es gibt halt leider manche Leute in manchen Häusern, die immer meinen, ihr habt jetzt Deutsch zu reden und somit kriegen die Kinder glaube ich so eine Aversion dagegen, weil sie sich dann gar nicht mehr trauen zu reden und dann finde ich es ganz wichtig diesen Kindern mit ihrer Kultur ein bisschen entgegen zu kommen, dass sie halt nicht gar so vor den Kopf gestoßen sind und dass es halt jetzt nicht so rüberkommt, wie deine Sprache ist ganz schlecht und wir müssen jetzt hier ausschließlich Deutsch reden. Darum finde ich einfach, die Bücher oder eben diese Bücher aus anderen Ländern oder anderen Kulturen finde ich eigentlich sehr wertvoll und sehr wichtig auch. @@Der Kindergartenträger## hat vor ein paar Monaten einen Link geschickt mit ukrainischen Märchen und dergleichen, nur sind die Bücher halt alle auf Kyryllisch und ich weiß jetzt halt nicht, wer von @@dem Kindergartenträger## aller so gut Ukrainisch spricht, dass man diese Bücher jetzt lesen kann, also es ist zwar ganz nett, aber wieder einmal fehlt also, ja (lacht), das bisschen Know-How (I: Ja, ja), wie man das vielleicht besser einsetzen könnte.

18 I: Und in welcher Sprache haben Sie dieses afrikanische Märchen bestellt?

19 D: Das war auf Deutsch dann, (I: Okay), mhm.

20 I: Jetzt noch, also jetzt kommen so Fragen zum Einsatz, also wann setzen Sie mehrsprachige Bilderbücher im Kindergarten ein?

21 D: Also wenn ich in den Kindergarten komme, wenn ich neu da bin, schaue ich mir natürlich die Kinder an, schaue was sind ihre Interessen und dergleichen und nach einiger Zeit nehme ich mir natürlich die Kinder heraus, die einfach ein bisschen mehr Unterstützung brauchen und wenn ich jetzt ein, sagen wir ein türkisches Buch habe, dann nehme ich natürlich die Kinder her, die auch Türkisch als Erstsprache haben, also da orientiere ich mich halt so ein bisschen an den Kindern, was ist ihre Muttersprache und schaue dann halt, welche Bücher da sind, womit ich dann mit denen arbeiten kann, also das kommt eher darauf an, welche Kinder gerade im Haus sind.

22 I: Und weil Sie gesagt haben türkisches Buch, ist das dann ein nur türkisches Buch oder, also Türkisch und andere Sprachen oder Türkisch-Deutsch?

23 D: Türkisch-Deutsch (I: Okay), ich glaube wir haben auch ein Türkisch-Englisches Buch da, aber bin ich mir gerade nicht so sicher, aber sonst ist es eben andere Sprache und Deutsch.

24 I: Und ist das dann, also diese, in welchen Situationen setzen Sie das dann ein, ist das dann eine Sprachfördersituation? Also, wie kann ich das verstehen?

25 D: Sowohl als auch, also in erster Linie gibt es einmal den Grundwortschatz zu bekommen, in nächster Linie den dann zu festigen und dann in weiterer Linie diesen zu erweitern, also auf Level 1 eben quasi ist das eben in erster Linie, um den Kindern die, die Verben, Nomen wie auch immer als erstes beizubringen und genau, das eben das, das Visuelle eben, wenn man jetzt wieder so ein Buch nimmt, wo jemand springt oder hüpf, auf Deutsch "Das ist bla bla bla" und dann wenn es eben auf deren Sprache dabei steht, versucht man das dann halt auch irgendwie so vorzulesen und wenn, wenn die Kinder natürlich Spaß an etwas haben dann lernen sie es schneller und dann fällt es ihnen vielleicht eher wieder ein so "Haha das war die Situation, wo sie das so blöd ausgesprochen hat", dann geht das schon (lacht) (I lacht).

26 I: Okay und wie oft verwenden Sie mehrsprachige Bilderbücher?

27 D: Anfangs habe ich sie sehr viel verwendet. Ich muss sagen, jedes Mal wenn, wenn neue Kinder eigentlich ins Haus kommen deren Muttersprache nicht Deutsch ist, versuche ich halt natürlich sie auf, auf ihre Sprache mit ihren Büchern so ein bisschen aufzufangen, ja. Also halt wenn ich mich mit denen in einem Zweiersetting hinsetze, wenn wir uns ins Kammerl setzen oder in die Garderobe dann wird das so verwendet eigentlich, genau.

28 I: Und wie gehen Sie dann in der konkreten Situation vor?

29 D: Also, ich bin dann halt jeden Tag in einer anderen Gruppe und schaue mir dann eben, welche Kinder da sind an und natürlich bin ich mehr in den Gruppen, wo eher die schwächeren Kinder sind und dann nehme ich mir meistens zwei, drei Kinder, wobei meistens ein Kind ein Joker-Kind ist, das Joker-Kind ist das Kind, das meistens die andere Sprache kann und eben die deutsche Sprache, so dass es eben vermitteln kann ein bisschen und dann schaue ich eben auch, dass die schon ein bisschen miteinander befreundet sind, weil so Kinder, die nichts miteinander zu tun haben, werden es auch nicht zusammen arbeiten können und damit sich dann

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz		<p>halt eben, was habe ich letztes genommen, ein Türkisch-Deutsches Wörterbuch "Meine Ersten Wörter" oder irgendsoetwas war das und ich glaube das erste Bild war, war der Bauernhof, das war auch das Thema in einem Haus und dann sind wir halt diese Sachen durchgegangen und dann "Wie heißt das auf deiner Sprache?"; "Wie kann ich das besser aussprechen?" und dann lässt man das andere Kind noch, das Joker-Kind, vielleicht noch irgendwie etwas dazu sagen und schafft so bisschen ein (...) ja, ein angenehmes Setting, wo, wo es jetzt auch nicht so rüberkommt als würde ich jetzt wirklich das Kind drillen Deutsch zu reden, also bisschen unerschwerlich halt schon.</p>
..Stellenwert Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher		<p>30 I: Noch kurz zurück, um zurück zu kommen auf die Frequenz, also würden Sie sagen, dass, also dass Sie täglich, wöchentlich, monatlich eingesetzt haben, oder könnten Sie da irgendwie einschätzen?</p> <p>31 D: Dadurch, dass ich in dem Haus fast 70 Kinder habe, ist es sehr schwierig täglich zu arbeiten, zumal bin ich jetzt auch nur noch drei Tage in dem Haus und zwei Tage in dem anderen Haus und in diesen Intervallen schafft man das leider nicht so sehr, also in einem Kindergartenjahr würde ich vielleicht sagen zehn Tage? Maximal.</p> <p>32 I: Im, im Monat, oder wie?</p> <p>33 D: In einem Kindergartenjahr.</p> <p>34 I: Achso, und wo befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher dann im Raum? Also sind die dann frei zugänglich oder?</p> <p>35 D: Es gibt in, in jeder Gruppe gibt es halt eben diese Bibliotheken und die werden ja natürlich immer ausgewechselt je nachdem, welches Thema man hat und diese Bücher sind eigentlich selten in diesen Bibliotheken quasi zu finden, wir haben draußen im Gang ein, drei Kästen voll mit Büchern und da muss man sich halt durchkämpfen und durchstöbern.</p> <p>36 I: Und fragen, also suchen Sie das dann raus und stellen es in die Gruppe oder?</p> <p>37 D: Genau, also das, das suche ich explizit aus und nehme mir dann die Kinder, es kommt leider nicht vor, dass sich die Kinder sich Bücher nehmen-</p> <p>38 I: Aus diesem Kasten oder wo genau?</p> <p>39 D: Also aus dem großen Kasten (I: Ja) prinzipiell nicht (I: Ja), weil das ist eben so der Erwachsenenkasten (I: Ja) und generell ist es nur ein, ein ganz kleiner Teil an Kinder, die sich prinzipiell für Bücher interessieren (I: Okay), also man muss die Kinder manchmal zu ihrem Glück zwingen (I: Okay), dass das vielleicht auch, auch Spaß machen kann sich jetzt ein Buch anzuschauen und nicht nur am Tablet oder am Handy zu sitzen.</p> <p>40 I: Ja, also jetzt bezogen auf allgemein ein Buch und nicht nur mehrsprachiges Bilderbuch, sondern allgemein?</p> <p>41 D: Genau, das fällt eben leider auch dazu, ja.</p> <p>42 I: Und fragen die Kinder dann auch vielleicht nach, also wenn das Buch nicht da ist oder so, wenn es im Kasten ist, fragen sie danach oder ist das?</p> <p>43 D: Nach diesen Büchern explizit weniger, das eine Afrikanische, von dem ich vorher erzählt habe, das haben wir als Kamishibai, wiss-? (I: Ja), okay und danach fragen die Kinder lustigerweise mehr nach dem Kamishibai als nach dem Wörter-, nach dem, nach den normalen Büchern.</p> <p>44 I: Und können Sie, also ist da eine Vermutung, warum das so sein könnte?</p> <p>45 D: Ich nehme mal einfach an wegen dem Visuellen, vielleicht wird das mehr verbunden mit, mit einem Fernseher, weil das hat ja so einen Rahmen drumherum und das kann so aufgemacht werden und es ist eben auch größer, Bilderbücher haben ja oftmals einen Text und dann darunter ein kleines Bild oder so, während die Kamishibais auch sehr viel größer sind und dann sieht man Sachen vielleicht auch bisschen besser und sie damit glaube ich auch bisschen mehr anfangen können, weil dann sitzen doch so an die fünf, sechs Kinder da, das ist wie bei einem Kino-Setting, schauen sich das an, hören die Stimmen und können damit glaube ich ein bisschen mehr anfangen als wenn sie es nur so im kleinen Format vor sich haben.</p> <p>46 I: Und wie genau setzen Sie die mehrsprachigen Bilderbücher ein, also wie bereiten Sie sich darauf vor?</p> <p>47 D: Nachdem ich jetzt schon @@@fast ein bis fünf Jahre## hier bin, kenne eigentlich fast alle Bücher, also ich weiß da schon, welche Bücher ich wann</p>
..Stellenwert		
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Vorbereitung		
Herausforderungen ..Interesse der Kinder ..Stellenwert		
Herausforderungen ..Interesse der Kinder		
..Interesse der Kinder Herausforderungen ..Stellenwert		
Hilfestellungen Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher		
..Vorbereitung		

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Auswertung

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger

..Einbezug der Eltern
Herausforderungen

Potenziale
..Positive Besetzung
..Beziehung zu Kindern
..Sprachliche Fähigkeiten

..Sprachliche Fähigkeiten
Potenziale
..Positive Besetzung

..Interesse der Kinder
Herausforderungen

..Interesse der Kinder
Herausforderungen

nehmen muss, als Sprachförderpädagoginnen müssen wir ja auch wie die normalen Elementarpädagogen auch Vorbereitungen und Planungen schreiben und da habe ich eben eine Planung geschrieben in Bezug auf quasi "Ich bin neu" oder auf ein Kennenlernen suche ich mir eben die Bücher aus, die in diese Richtung gehen, also da ist alles von quasi ja ein neues Kind kommt in den Kindergarten, so ein Buch vielleicht zu suchen und dann geht es aber auch weiter mit "Wer bin ich", also die Körperteile und so weiter und danach suche ich mir dann halt eben die Bücher auch aus und dann halt in weiterer Folge, welche Kinder sind das explizit, habe ich Kinder in deren Sprache hier- habe ich Bücher in deren Sprache hier und dann suche ich mir diese Bücher aus, habe meinen Packen und arbeite das dann halt so im Monat ab oder Wochen je nachdem.

48 I: Und inwiefern werden dann da auch Eltern einbezogen, wenn Sie das verwenden?

49 D: Dadurch, dass ich begonnen habe @@@kurz nach einem Lockdown### und die Eltern seitdem eigentlich nicht mehr das Haus betreten dürfen, muss ich sagen weiß ich das nicht so sehr (I: Ja), es gibt ja die Papperlapapp Bücher, die sind ja, die werden ja ausgeteilt je nachdem welche Sprachen die Kinder können, die sind ja dann Deutsch und Englisch oder Deutsch und Farsi oder sonst etwas und die Eltern werden schon teils dazu angehalten mit ihren Kindern die Bücher zu lesen, oder die Hefte anzuschauen oder sonst etwas. Mir fällt aber auf, dass sehr viele Eltern das nicht machen, ein Drittel der Kinder sagt "Wir haben gar keine Bücher zuhause", also gehe ich auch einmal davon aus, dass es nicht dieses Setting geben wird, dass die Eltern jetzt mit den Kindern, oder die größeren Geschwister, wer auch immer, irgendwer halt zuhause mit den Jüngeren diese Sachen anschaut oder durchgeht. Also würde ich sagen Eltern eher Nein, viele ja.

50 I: Können Sie mir von einer konkreten Situation erzählen, wo der Einsatz des mehrsprachigen Bilderbuchs gut funktioniert hat?

51 D: Es gibt zwei Jungs hier, das sind zwei türkischsprachige Jungs, die sind Vorschulkinder jetzt schon und ich habe bisschen das Gefühl, dass die Deutsch überhaupt nicht mögen, obwohl ihre Eltern und ihre Familien eigentlich alle fließend Deutsch sprechen, aber diese zwei Jungs weigern sich partout Deutsch zu reden, wenn es darum geht Deutsch zu reden, schauen sie dich auch gar nicht mehr an und gehen meistens weg und dann kommt ein anderer Junge und fragt so "Hey, was ist passiert" und der übersetzt es mir dann halt oftmals und der spielt dann so einen Dolmetscher und diese Kinder sind immer so ein bisschen, wenn ich komme "Oh Gott, das ist die, mit der müssen wir jetzt Deutsch reden und spielen" und die habe ich zum Beispiel dann eben ködern können, indem ich halt die Wörter auf, auf Türkisch ausgesprochen habe und das war dann so lustig für sie, dass der eine Junge nach einem Jahr immer noch kommt und sagt "Ja, auf meiner Sprache heißt das so und so", also der hat jetzt so bisschen diesen Humor dazu und findet es auch ganz cool mir dann seine Sachen zu erklären. Und das nehme ich natürlich auch an, also ich bin da nicht so "Das interessiert mich nicht", sondern "Ah, okay cool!", merke mir natürlich die Wörter nie wieder, aber das ist egal, hauptsache sie haben Freude daran (I: Ja) und können, spielen das Spiel anders oder spielen es umgekehrt.

52 I: Das war dann in der Vorlesesituation, oder?

53 D: Mhm, genau. Also da hat es dann begonnen und das ist dann, zum Beispiel wenn wir draußen im Garten sind, rennt das Kind halt zu mir her und meint "Ah, auf meiner Sprache heißt das so und so" genau, also da würde ich schon meinen, dass das daher kommt, dass man sich einfach für die Kinder interessiert und sie eben auch (...) ja, sie sich so ein bisschen in Sicherheit wiegen mit, mit Büchern, die sie kennen und mit Literatur.

54 I: Und können Sie mir auch ein Beispiel nennen, wo das nicht so gut funktioniert hat mit dem mehrsprachigen Bilderbuch?

55 D: Konkretes Beispiel nicht, aber das sind oftmals die Kinder, die, die wenig Sitzfleisch haben, die da sind zwei Minuten sitzen und zuhören dann einfach schon sehr anstrengend, interessieren sich dann auch gar nicht dafür, wenn man mit ihnen auf ihrer Sprache spricht, da gibt es ein Kind, die spricht Arabisch, step by step kommt jetzt langsam das Deutsch auch, aber halt schon sehr schleppend und die zwei anderen Kinder, die auch Arabisch sprechen, sind Vorschulkinder, da will sie mit denen eigentlich auch gar nicht sprechen.

56 I: Auf Arabisch?

57 D: Ja (I: Okay), und da bin ich mir nicht sicher, ob, ob Sprache per se etwas ist, was ihr ein bisschen schwer fällt oder ob sie einfach keinen Bock hat mit irgendjemand von hier zu reden, also da habe ich Wimmelbücher gehabt, da habe ich Karten gehabt, also alles was visuell ist, habe ich probiert, Nichtvisuelles habe ich probiert, aber die, die hat auch gar keinen Bock da zu sitzen da mit mir.

58 I: Und mehrsprachiges Bilderbuch jetzt auch nicht?

<p>..Interesse der Kinder Herausforderungen</p>	59	D: (schüttelt Kopf)
	60	I: Okay, (D: genau) und da haben Sie so ein Deutsch-Arabisches (D: Mhm) Bilderbuch eingesetzt, okay (D: Genau). Und welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach dafür verantwortlich oder können dabei helfen, dass jetzt so eine Vorlesesituation mit einem mehrsprachigen- mehrsprachigen Bilderbuch gut funktioniert?
	61	D: Was viele Leute immer vergessen ist das, die, den Kindergarten, wir sind zwar die erste Instanz, die erste Bildungsinstanz, aber wir sind nicht ausschließlich für die Kinder alleine zuständig, da müssen die Eltern halt einfach auch mitmachen und, wenn die Eltern, wenn i-, also ganz (...) spitz formuliert, wenn die Eltern keinen Bock darauf haben mit ihren Kindern etwas zu machen, dann werden wir auch nicht sehr viel schaffen. Teils sind die Kinder mehr Stunden im Kindergarten als sie eigentlich zuhause sind, aber wenn von zuhause einfach so überhaupt kein Interesse mit diesem Medium kommt, dann schaffen wir eigentlich auch nichts mehr und da kann man noch so sehr die Eltern darum bitten, dass sie halt mit ihrem Kind vielleicht mal fünf Minuten in der Woche, das ist jetzt nicht so viel verlangt, aber halt einfach sich mal kurz hinsetzen, das zusammen durchgehen und zeigen, dass Bücher nicht nur fad sind, sondern dass sie vielleicht auch ganz nett sein können und auch ein, da fallen ja viele Sachen dazu, die, was in den Vorlesesit-, sit-, situation (engl. Aussprache) halt kommen, genau. Also ich finde, persönlich finde ich das sehr wichtig, wenn Eltern da auch mitmachen, wenn sie nicht mitmachen dann, wie gesagt, schaffen wir es auch nicht, dass die Kinder dann Interesse daran haben.
<p>Hilfestellungen</p>	62	I: Und welche Faktoren sind dann dafür zuständig, also Sie haben es schon angedeutet, aber sind dafür zuständig, dass es nicht so gut funktioniert?
	63	D: Genau eben, wenn (...) pathologische Voraussetzungen, dass das Kind vielleicht nicht hört, sieht oder es verarbeiten kann, Umfeld, wenn die Familie einfach nichts von dem Medium hält, keine Ahnung, wenn es schlechte Erfahrung mit Büchern gemacht hat, weil es vielleicht mit einem Buch geschlagen wird? Könnte ich mir vielleicht auch vorstellen, dass da keine angenehme Situation zustandekommen kann, genau.
	64	I: Okay und welche mehrsprachigen Bücher haben Sie bereits angewandt, also Sie können auch Titel nennen.
<p>..Einbezug der Eltern Herausforderungen</p>	65	D: Die Titel weiß ich nicht, muss ich sagen (I: Okay, dann nicht (lacht)), aber es sind hauptsächlich Englisch (...) Englisch, Türkisch und Arabisch.
	66	I: Also ist es dann Englisch-Türkisch und Englisch-Arabisch, oder?
	67	D: Also Deutsch-Englisch (I: Achso, achso, okay), Deutsch-Türkisch, Deutsch-Arabisch.
<p>..Vorbereitung und Aus- Verwendung mehrspra</p>	68	I: Okay, und ist es dann, also wie schaut die Sprachenaufteilung aus? Ist das, weil es gibt verschiedene Formen, wie die Sprachen dargestellt werden, ist das dann so in Blöcken untereinander, nebeneinander oder dass zum Beispiel eine Seite auf Deutsch ist, eine auf Türkisch?
	69	D: Aha okay! Also bei dem einen Buch, das ich jetzt gerade im Kopf habe, ist es so, dass man ein Thema hat, Bauernhof beispielsweise, das ist dann auf zwei Seiten abgebildet, es steht dann "Mein Bauernhof" und dann steht drunter in einer anderen Farbe eben (...) es auf der Sprache und dann hat man in der Mitte eben das Bild von dem Bauernhof, der, der Bauer mit seinen Tieren und dem Acker und dergleichen und drumherum sind dann die einzelnen Elemente noch einmal draußen mit dem deutschen Wort und darunter dem Wort auf der Sprache eben, von, von dem Buch. Wie man das aber ausspricht, wie man, wie die Phonetik ist, wie das, die Phonologie ist, das ist halt nicht dabei und ich glaube, das macht es einfach so lustig für die Kinder, dass es sich dann halt einfach überhaupt nicht so anhört.
	70	I: Und in diesen Bilderbüchern ist jetzt kein, kein Erzähltext sozusagen, sondern sind nur jetzt diese Begriffe, die dann besprochen werden, oder?
<p>..Vorbereitung und Aus- Verwendung mehrspra</p>	71	D: In dem einen ist es so (I: Okay), genau, beim Papperlapapp beispielsweise ist es dann so, dass eben (...), dass es eben eine Geschichte, das geht über vier, fünf Seiten, dann hat man immer so einen, so einen Absatz an Text und dann darunter eben in der anderen Sprache. Die Farben, bin ich mir jetzt nicht sicher, ob die gleich sind, das müsste ich nachschauen, aber es ist in einer anderen Art, also ich glaube es ist meistens kursiv dann (I: Okay, also das jetzt so), dass man erkennt
	72	I: Ein deu-, also ein deutscher Absatz und dann direkt darunter dann der Absatz, also der, der Text in der anderen Sprache und dann wieder ein deutscher Absatz, oder wie?

..Vorbereitung und Aus-
Verwendung mehrspra

73

D: Genau, das ist, eben eine Seite, damit man, es ist immer ein Absatz quasi pro Seite, es ist dann eben der eine deutsche Absatz mit der anderen Sprache und auf der nächsten Seite ist dann wieder ein Absatz mit einer anderen Sprache.

74

I: Okay (...) und we-, also haben Sie dann noch andere Sprachaufteilungen oder sind das jetzt diese zwei, also einerseits diese Begriffe und andererseits dieses untereinander, kennen Sie da noch andere? Oder setzen Sie da noch andere ein?

75

D: Von @@dem Kindergartenträger## haben wir ein Packen an, wie viele Sprachen waren das? Ich glaube das waren an die 20 verschiedenen Sprachen, mit (...) was war denn da alles dabei, da waren glaube ich eben Geburtstagslieder und irgendwelche bekannten Lieder, die man aus den Ländern noch kennt und das war dann in so, so Säulen quasi, also das war dann, wenn wir jetzt das Albanische nehmen, ich glaube da waren fünf, sechs verschiedene Sachen also vom Geburtstagslied über irgendwelche Standardlieder, also irgendwelche traditionellen Lieder, dann genau das war die eine Spalte, dann in der nächsten Spalte war glaube ich, wie man das am besten ausspricht, also eben diese Wörterbuchzeichen und dann in der nächsten Spalte war es auf Deutsch, damit man halt eben weiß, was in jeder Zeile so zirka stand und dass man das auch ein bisschen einordnen kann, genau das hatten wir, aber sonst-

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

76

I: Und das bezieht sich jetzt nur auf Lieder, oder auch auf?

77

D: Das waren Lieder und Gedichte (I: Okay), so Reime (I: Ja), genau je nachdem was halt, ich glaube das waren eben so spezielle Sachen aus den verschiedenen Ländern, je nachdem genau, also es war nicht einheitlich sodass überall eben derselbe Erzählreim ist, sondern halt beim Albanischen ist der Erzählreim, beim Türkischen war dann halt, ich weiß nicht, ein Lied oder sonst etwas, genau.

Mehrsprachigkeit
..Umgang
..Stellenwert
Verwendung meh

78

I: Und haben Sie das auch eingesetzt?

79

D: Das habe ich nicht eingesetzt (I: Okay), weil ich auch das Visuelle eigentlich viel lieber habe und ich das mit den Kindern zusammen dann ausarbeiten kann. Natürlich wenn ein Kind halt Geburtstag feiert dann kann man versuchen das Lied auf deren Sprache zu singen, aber sonst, ja mache ich damit nicht so viel.

80

I: Und weil Sie sagen, dass Sie das Visuelle so wichtig finden, also in der konkreten Vorlesesituation gehen Sie dann, also ist der Fokus dann auf dem Vorlesen oder der Fokus darauf, dass ein Gespräch mit dem Kind geführt wird (...) über das Visuelle?

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrspra

81

D: Kommt darauf an, was sich entwickelt. Da muss ich sagen, leite ich das gar nicht so sehr, sondern nehme das einfach wie es kommt, manche Kinder wollen, wollen nicht reden, die wollen das dann nur vorgelesen bekommen, das akzeptiere ich und andere Kinder wollen mir dann halt erzählen, dass sie auch am Bauernhof waren oder dass sie die Kuh jetzt auch am, am Ausflug gesehen haben und dann lasse ich das eben auch zu, ja.

82

I: Gibt es Bilderbücher, die Sie einfacher einsetzen konnten und welche die schwieriger für Sie zum Einsetzen waren?

83

D: Also die Papperlapapp Bücher sind definitiv schwieriger zum Einsetzen, weil die Geschichten teilweise echt langwierig sind, also die gehen schon über zehn Seiten und das ist für ein vierjähriges Kind manchmal einfach nicht machbar (I: Ja), natürlich gibt es die Kinder, die zwei Stunden lang sich ein Buch anhören können, bei anderen Kindern ist eine Seite von einem Comic einfach schon zu viel, also mit dem Papperlapapp arbeite ich nicht so gerne muss ich sagen, da arbeite ich am liebsten lieber mit den, mit den einfachen Begriffen (...) einfach auch weil (...) weil da einfach auch ein bisschen mehr Input von dem Kind kommen kann und da dann einfach auch ein, ein Dialog letztendlich entstehen kann, was, ja, schön ist. Ich meine, bei diesen anderen Geschichten lasse ich die Kinder dann halt, wenn ich weiß, dass es möglich ist, lasse ich mir dann halt erzählen, was ist jetzt in der Geschichte passiert, aber sonst ist eher, dass man diesen Austausch hat miteinander.

Herausforderungen
..Angebot

84

I: Und wie schaut dieser Austausch dann meistens aus, oder?

85

D: (...) Also ich habe jetzt mein, mein mehrsprachiges Buch, ich nehme mir meine Kinder, wenn es jetzt zum Beispiel ein arabisches Buch ist, nehme ich mir meine arabischen Kinder, setze mich dann irgendwo hin und dann schauen wir uns die Sachen zusammen an, da können manche das auf Deutsch sagen, manche können das dann auf ihrer Sprache sagen, dann fällt dem einen Kind vielleicht zu einem, zu einem Beispiel etwas ein, das es mir erzählen möchte, dann ist es ein Mischmasch aus Deutsch und Arabisch, dann habe ich mein Joker-Kind dabei, das mir dann halt so ein bisschen erzählt, was da jetzt passiert ist, dann fällt einem anderen Kind "Oh ja, das war bei mir auch so" und dann, dann entsteht bisschen so eine Dynamik, dass man bisschen miteinander reden kann, genau (...) bei vielen Kinder, die quasi übersetzt werden, die wollen natürlich noch nicht reden oder sich mitteilen, ich

Verwendung meh
..Konkreter Einsatz

Verwendung mehrspra
..Konkreter Einsatz

Verwendung mehrspra
..Konkreter Einsatz

nehme mal an, weil da noch bisschen die Unsicherheit da ist, dass man sich vielleicht nicht so gut verstehen kann.

86 I: Und weil Sie schon davon gesprochen haben, dass Sie das Papperlapapp zum Beispiel schwieriger zum Einsetzen finden, was macht für Sie jetzt allgemein jetzt den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern, was ist da für Sie schwierig? Also gibt es da Schwierigkeiten auch?

Herausforderungen
..Interesse der Kinder

87 D: Schwierig ist das Medium Buch per se, also ich würde gar nicht mal meinen, dass es mit Mehrsprachigkeit so viel zu tun hat, dass es schwierig ist, das einzusetzen, sondern dass einfach einige Kinder mit einem Buch nichts anfangen können und dann entwickelt sich natürlich so etwas als ziemliche Sisyphusarbeit, weil dann will es aufstehen, dann will es weggehen, dann will er sich die Hände waschen, es hat kein Interesse, es versteht nichts, es fadisiert sich, dann wird es einfach sehr schwierig (...) ich bin generell ein bisschen eine Verfechterin von, von Medienpädagogik und ich finde es auch gar nicht mal so schlecht, wenn man gewisse Tablets oder dergleichen im, im Kindergarten einsetzt und dann gibt es ja auch sehr viele so Audiobücher, also eben quasi wie ein Kamishibai, das selber blättert, aber es erzählt jemand anderer die Geschichte und da gibt es eine Seite, wo sehr viele Bücher auch auf verschiedene Sprachen gibt, die dann so vorgelesen werden und sowas würde ich mir einfach mehr wünschen, weil da habe ich dann gleich die Aufmerksamkeit der Kinder, weil da ist ein Bildschirm und diese zehn Minuten, ich meine, wenn ich jetzt zehn Minuten etwas adäquat einsetze, finde ich das einfach viel sinnvoller als wenn ich eine halbe Stunde versuche mit einem alten Ding etwas zu, zu schaffen.

Hilfestellungen

88 I: Und weil Sie auch gesagt haben, dass dann so diese Tonaufnahmen sind und das in verschiedenen Sprachen vorgelesen wird, denken Sie das auch dann für Sie das erleichtert, dass Sie dann halt jetzt nicht die Sprachen versuchen müssen zu sprechen, oder, also sehen Sie da eine Schwierigkeit darin diese verschiedenen Sprachen dann aus dem Bilderbuch zu lesen?

Herausforderungen
..Sprachen

89 D: Natürlich ist das eine Schwierigkeit, aber das ist nichts was ich jetzt als, als mühsam erachten würde, ganz und gar nicht, natürlich kann ich mir mein Leben super einfach hier machen, oder ich mache Sachen, die pädagogisch wertvoll sind und die aber halt ein bisschen mehr Anstrengungen brauchen, also ich finde man kann sich das Leben schon leichter machen (...) manchmal geht es besser, manchmal geht es nicht, aber natürlich eine ganze Geschichte vorlesen auf einer anderen Sprache ist erstens mal für mich anstrengend und zweitens für das Kind auch, weil es dann halt die ganze Zeit überlegen muss, was hat sie jetzt gerade gesagt. Somit eine ganze Geschichte auf einer anderen Sprache lesen, ist eher nicht etwas, was ich machen würde. Und dann eben ist es halt ganz gut eben dieses Medium zu verwenden, wo es vorgelesen wird und ich kenne die Sprache auf meiner Sprache und dann kann man ja halt ganz einfach versuchen so beide Welten miteinander zu verbinden.

Verwendung mehrspra
..Vorbereitung und Au

90 I: Und wir haben ja schon vorher über die Vorbereitung gesprochen, also bereiten Sie sich auf das Vorlesen der anderen Sprachen vor? Oder machen Sie das dann in der Situation selbst und versuchen das auszusprechen oder gibt es da so eine Vorbereitungsphase, wo sie es für sich selber vorlesen oder irgendwie so (lacht).

91 D: Wenn ich die Bücher schon länger habe oder wenn ich genau weiß, dass ich jetzt in der Woche (dreißig ?) dieser Sachen lesen möchte dann bereite ich mich natürlich schon darauf vor, also eine Kollegin hier ist türkischsprachig, sprich die kann ich halt natürlich immer fragen nach Sachen, fast alle meine Freunde sind Ausländer*innen weswegen ich die halt auch immer fragen kann, wie man Sachen ausspricht, oftmals in der Ruhestunde, das ist eben das wo die Kinder halt schlafen, einige, und die Älteren sind wach, wenn ich da dann spontan etwas mache dann habe ich mich nicht vorbereitet, also das ist halt, ja.

Hilfestellungen

92 I: Ja, okay, und we-, Ihrer Meinung nach welche Gegebenheiten könnten den Einsatz erleichtern oder erfolgreicher gestalten von mehrsprachigen Bilderbüchern?

93 D: Wie gesagt, wenn man Tablets verwenden könnte und eben diese Audiobücher vorzulesen und das nächste eben wichtig, nicht diese, diese Hörbücher per se, wo ein Kind dann halt einfach da sitzt und das hört, sondern wirklich, dass das Bild beschrieben wird, was es halt jetzt gerade sieht, mit den verschiedenen Stimmen dann, also ich weiß nicht, Rotkäppchen oder und dann wird die Stimme vom Wolf bisschen düsterer erzählt und, und das Kind sieht das alles, dass das einfach ein bisschen lebhafter ist für das Kind, ich glaube das ist, das wäre ein sehr schöner Ansatz, den man im Kindergarten haben kann, aber (...) der Kindergarten wird noch sehr konservativ geführt und somit sind solche Medien oftmals nicht erwünscht, weil sie dann halt sagen, ja zuhause haben sie eh genug Tablet und so weiter und so ja, aber halt ein, ein richtiger Umgang sollte auch vollzogen werden, aber okay, (...) genau, also das fände ich eigentlich sehr wichtig und sehr schön und prinzipiell fände ich es einfach auch ganz schön, wenn, wenn es einfach ein bisschen bunter wäre im Kindergarten, ich meine das sind hier doch (...) die

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang



meisten Pädagoginnen, die ich kenne, sind doch aus Österreich oder sind im deutschsprachigen Raum, somit dass die jetzt auf einer anderen Sprache mit den Kindern reden können, das ist dann halt auch nicht gegeben und manchmal wäre das ganz wichtig für Kinder, die (...) unsicher sind, dass sie vielleicht jemanden haben, der auch ihre Sprache spricht, genau, das wäre halt so ein persönlicher Wunsch, aber das wird halt niemals in Erfüllung gehen, dass man jetzt die Leute hat im Kindergarten, die man für die Sprachen bräuchte (...) und was auch sehr wichtig ist, glaube ich, dass man, dass einfach dieser Gedanke mit "Wir haben Deutsch zu sprechen in Österreich und vor allem im Kindergarten und auch untereinander", davon müssen wir einfach auch komplett weg, weil das, das, das, da kommt dann einfach eine Zweiklassengesellschaft raus auch, es ist so auch, wenn man, wenn man Kinder Englisch sprechen hört, so "Oh mein Gott, die Kinder sprechen Englisch, wie schön, wie toll", oder aber wenn das Kind dann, ich weiß nicht, oder Spanisch auch wunderbar, aber wenn es dann Kroatisch oder Türkisch oder Albanisch spricht, ist dann so "Ach (seufzt, Zungenschmalzen), spricht schon wieder ihre Sprache", also diese, dieser Dualismus von diesen Sachen muss einfach auch beseitigt werden.

- 94 I: Und Sie haben erzählt, dass Sie mehrere Sprachen sprechen können, und, wie können, also können Sie das im Kinderall-, im Kindergartenalltag mit den mehrsprachigen Bilderbüchern auch einbringen? Weil Sie gesagt haben, dass vor allem Türkisch und, und Englisch die, und Arabisch die Sprachen sind, die Sie jetzt verwenden? Gibt es da noch Möglichkeiten für die anderen Sprachen, die Sie sprechen das reinzubringen bei den mehrsprachigen Bilderbüchern?
- 95 D: (...) Dari und Paschtu sind dem Persischen sehr ähnlich, das sind so quasi Dialekte einfach, also würd-, wenn ich jetzt auf Persisch rede dann verstehen mich diese Kinder ganz gut, da gibt es einen Jungen, der ist jetzt vom, von der Krippe in den Kindergarten gekommen vor ein paar Wochen und der spricht Dari zuhause und ist halt sehr unsicher und ich merke, wenn ich mit den Kindern dann, also mit diesen Kindern dann auf Persisch rede, dann fühlen sie sich so ein bisschen sicherer, so okay gut, da ist quasi jemand aus meinem Land da oder es ist nicht wer komplett fremdes (...) und kann zu den Kindern einfach einen, einen besseren Bezug auch aufbauen finde ich, genau.
- 96 I: Und bezüglich jetzt der mehrsprachigen Bilderbücher ist da, sind also?
- 97 D: Ist dann natürlich leichter für mich zu lesen (lacht), (I: Ja (lacht)), ja, weil ich die Wörter, die Aussprache kann.
- 98 I: Und haben Sie da auch eines, also das sie verwenden oder?
- 99 D: Auf Persisch nicht, nein.
- 100 I: Okay, jetzt nochmals zur Vorlesesituation, welche Kinder schauen sich mit Ihnen die Bilderbücher an?
- 101 D: (...)
- 102 I: Also sind es nur mehrsprachige Kinder oder auch einsprachige Kinder?
- 103 D: Es sind lustigerweise, in dem Haus jetzt, also in dem anderen Haus ist es wieder anders, aber in diesem Haus ist mir aufgefallen, dass hauptsächlich die, die deutschsprachigen Kinder (...), die deutschsprachigen Vorschulkinder, dass die eher Bock haben sich eine Geschichte anzuhören von vorne bis Ende, dann gibt es vereinzelt andere Kinder mit einer anderen, mit einer anderen Erstsprache, die das auch interessiert, aber das ist vielleicht ein Drittel der Kinder? Ja und zwei Drittel mit einer anderen Muttersprache eigentlich nichts damit anfangen können, weiß nicht, ob das eben ein kulturelles Ding ist, also die (...) Türken und Türkinen, die ich kenne, (...) studieren also und lesen Bücher (lacht) gerne und schauen sich Bücher auch gerne an, weiß nicht ob das halt einfach das Umfeld hier ist, dass die Kinder dann keine Lust darauf haben.
- 104 I: Und wie ist das beim anderen Standort?
- 105 D: Beim anderen Standort (...) ist es spannenderweise so, dass (...) Halbtageskinder und Ganztageskinder in dem Haus sind ja zusammengemischt und in dem anderen Haus sind die Halbtageskinder in einem, in einer Gruppe und die Ganztageskinder in dem anderen, das heißt man hat eine Gruppe eigentlich nur mit ausländischen Kindern und das sind eben sehr viele arabischsprachige Kinder und die (...) also ich hätte da wenig den Einsatz von Büchern gesehen gehabt, also die konzentrieren sich sehr viel auf andere Sachen wie basteln, rausgehen, gestalten nennt man das mittlerweile, Bücher werden dort sehr wenig verwendet.
- 106 I: Und wenn Sie, Sie, wenn Sie die mehrsprachigen Bilderbücher dort verwenden, also verwenden Sie an dem Standort auch mehrsprachige Bilderbücher, oder?
- 107 D: Ich hätte dort noch keine Bücher gefunden (I: Achso, okay!), muss ich sagen.

Verwendung mehrsprachiger
Bilderbücher
..Vorbereitung und Auswertung
Mehrsprachigkeit
..Umgang

Mehrsprachigkeit im Kindergarten
..Umgang

Mehrsprachigkeit im Kindergarten
..Umgang

Herausforderungen
..Interesse der Kinder

Potenziale
..Sprachliche Fähigkeiten

Mehrsprachigkeit
..Umgang

Potenziale
..Beziehung zu Kindern

..Zeitmangel
Herausforderungen

- 108 I: Also ist es, bezieht sich das auf diesen Standort, dass Sie mehrsprachige Bilderbücher, okay.
- 109 D: Genau, also ich bin zwar in dem anderen Haus jetzt auch schon ein bisschen länger, aber mir wurde irgendwie noch nicht gezeigt, wo die Bibliothek ist, beziehungsweise weiß ich nicht, ob es überhaupt eine dort gibt (...) und die Baobab hat ja natürlich jetzt auch wunderbare Öffnungszeiten, wo ich nicht hinkomme und somit muss ich das auslassen und habe halt dann eher mit meinen Wimmelbüchern gearbeitet oder mit, mit Karteien, Karteikarten.
- 110 I: Und wie haben Sie das da-, also wie haben Sie das gemacht?
- 111 D: Also da nehme ich natürlich die Kinder, die nicht bei, bei Null sein auf der, auf der Stufe, sondern die schon ein bisschen bei Eins sind, damit die ein bisschen verstehen, was ich da jetzt auch sage oder was ich von ihnen möchte und genau da habe ich eben, das, das eine Wimmelbuch zuhause, wo dann halt (...) genau, wo dann eben ein, ein deutscher Text ist, das sind drei Zeilen oder so und dann steht, ich weiß nicht, "Die Marie und der Luca raufen miteinander" und da müssen halt die Kinder suchen, wo die Kinder jetzt miteinander raufen, genau und da kann man halt eben reden "Was ist 'Kinder' auf deiner Sprache", "Machst du das auch mit deinen Geschwistern?", so, so ein bisschen locken und so versuchen ein Gespräch zu führen alle.
- 112 I: Und mit den Karteikarten, wie ist das?
- 113 D: Das sind so, so Bildkarten einfach, genau und da lasse ich die Kinder mir gegenüber sitzen und da mache ich oftmals ein Wettspiel daraus, wenn sie das eben möchten und dann werden die Karten halt so hochgehalten und die Kinder, die es als erstes richtig sagen, kriegen halt quasi diese Karte als Punkt. Genau und dann kann man das eben mit verschiedenen Sprachen machen und sich manchmal dann anschauen, hört sich das vielleicht dem Deutschen sehr ähnlich, kann man da vielleicht eine Eselsbrücke bauen, genau.
- 114 I: Und wie reagieren die Kinder in der Vorlesesituation auf die mehrsprachigen Bilderbücher oder was machen die Kinder da genau?
- 115 D: Lustigerweise reagieren sie nicht so, wie ich mir das gedacht hätte, also ich habe mir gedacht, dass sie dann so "Oh mein Gott, cool, die spricht unsere Sprache" quasi oder "Das Buch kenne ich von zuhause", aber es ist eher dann bisschen so (atmet lautstark aus) kein Bock auf die Geschichte, eigentlich will ich gar nicht hier sitzen, oh da ist eine Fliege, oh ich will mir jetzt die Hände waschen, also da ist egal, ob ich auf ihrer Sprache oder auf einer anderen Sprache, das ist beides eigentlich ziemlich wurscht, weil sie kein Interesse haben.
- 116 I: Okay, und haben sie, also gehen sie dann jetzt auch nicht (...) auf das Gesagte dann ein oder also ver-, entstehen vielleicht so Gespräche über die Sprache und so Sprachvergleiche oder ist das wirklich so vermehrt dann so wie Sie es gerade beschrieben haben?
- 117 D: Es sind dann öfters die deutschsprachigen Kinder oder die Kinder, die in Deutsch gefestigt sind, denen dann vielleicht eben Verbindungen oder Parallelen auffallen, bei den Jüngeren, die noch nicht verstehen können, dass das zwei Sprachen sind natürlich eher nicht, aber da gibt es eigentlich auch nur ein Mädchen, die mir jetzt gerade einfällt, ihre Erstsprache ist (...) Arabisch glaube ich, möchte ich jetzt sagen, ja oder Paschtu? Jedenfalls (I: Ja) ist das eine andere Sprache und die wird sehr gefördert von zuhause, also die kann schon lesen und liest Lila, Rosa, Rot, also die Sachen kann sie schon alle und die, die versteht das schon, also die kann das schon mitbekommen, dass einige Sachen sich sehr ähnlich hören, also sie spricht auch Englisch und dann, keine Ahnung, wenn du sagst, wenn ich jetzt auf Englisch mit ihr rede und irgendwas mit "the station", das "Ah Station auf Deutsch ha ha ha", also die versteht das schon, dass das zwei verschiedene Sprachen sind, die Ähnlichkeiten haben, genau. Aber das kommt halt leider nicht sehr oft vor.
- 118 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den mehrsprachigen Kindern verändert seit Sie mehrsprachige Bilderbücher einsetzen?
- 119 D: Gar nicht (I: Okay), eigentlich, also das ist konstant. Bis vor ein paar Monaten war ich die ganze Woche hier, aber weil es eben zu wenige Spachförderkräfte gibt in @@Bundesland in Österreich## werden wir halt aufgeteilt und (...) ich muss ganz ehrlich persönlich sagen (...) zwei Stunden, ah zwei Stunden, zwei Tage in der Woche, wo ich fünf Stunden an einem Standort bin, helfen halt nicht, dass ich jetzt so die Beziehung mit den Kindern aufbauen kann, die ich bräuchte, vor allem bei den Kindern, die eben nicht so stark sind in Deutsch, ich habe das Gefühl, dass ich für viele einfach eine extra Pädagogin bin, die jetzt halt da ist, die ein bisschen mit ihnen spielt und auf ihrer Sprache was macht. Also da ist jetzt nicht irgendwie, ich kann auch gar kein-, kein-, keine Beziehung zu den Kindern richtig aufbauen, weil

<p>..Beziehung zu Kir ..Positive Besetzer</p> <p>..Zeitmangel</p> <p>Herausforderungen</p> <p>..Interesse der Kint ..Zeitmangel</p> <p>Potenziale</p> <p>..Beziehung zu Kindern</p> <p>..Einbezug der Eltern Herausforderungen</p> <p>..Zeitmangel Herausforderungen</p>	<p>120 I: Und wie, also und Sie denken, dass es wenn, wenn Sie mehr Zeit hätten, dass das dann besser wäre, der (unv.)?</p> <p>121 D: Es liegt definitiv daran auch, ja, das glaube ich schon, was halt natürlich auch frustrierend ist, ich weiß nicht, ob das jetzt an, an Corona alleine liegt oder ob das manche Eltern machen, manchmal sind Kinder einfach zwei Wochen nicht da und das liegt nicht daran, weil sie auf Urlaub sind oder weil sie krank sind, sondern weil die Eltern sie einfach nicht bringen (...) und das ist natürlich dann auch frustrierend, wenn man mit den Kindern gerade etwas aufarbeitet, weil man jetzt (...) keine Ahnung, nehmen wir jetzt wieder Aschenputtel her oder und da ist der Wald dabei und da nimmt man eben so den Wald als Thema, dann ist es sehr schwierig mit diesen Kindern da etwas Adäquates aufzubauen, weil sie halt nicht da sind (I: Ja) und dann beginne ich halt wieder bei Null und dann schwingt sicherlich irgendwann auch unbewusst die, so eine Passivität meinerseits mit, weil ich mir denke, wofür soll ich da jetzt wirklich großartig etwas machen, wenn es morgen eh schon wieder nicht da ist und das ist eigentlich sehr traurig, dass man dann irgendwann so denkt, weil es nicht sein sollte. Aber das ist halt manchmal so ein Kampf gegen ein Windrad, ja da kommt man nicht wirklich voran und da kann ich mir noch jedes Wort auf deren Sprache aufschreiben lassen, sodass ich, oder Spiele oder sonst etwas, wenn es nicht da ist und keinen Bock hat dann kann ich auch nichts machen, genau.</p> <p>122 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert seit Sie mehrsprachige Bilderbücher verwenden?</p> <p>123 D: Gar nicht, also das einzige, was ich von den Eltern bekomme, ist bei der Schuleinschreibung, was die Kinder noch alles können müssen. Sonst ist, ist nichts (...) oder warum ich nicht mehr mit den Kindern mache, na gut, ich habe 60 andere Kinder auch noch, ich kann nicht jeden Tag mit dem Kind zwei Stunden machen, ich bin ja keine Nachhilfelehrerin (I: Ja). Also ich glaube den Eltern ist eigentlich auch gar nicht so ganz bewusst, was eine Sprachförderkraft ist, ich glaube das ist für sie eine Nachhilfelehrerin halt im Kindergarten und das war's, genau (...), was halt nicht der Fall ist (lacht).</p> <p>124 I: Ja, also haben Sie auch, also wie viel Kontakt haben Sie dann zu den Eltern, also oder (D: Eben durch-) bekommen die Eltern das mit, dass da mehrsprachige Bilderbücher verwendet werden von Ihnen, oder?</p> <p>125 D: Glaube ich fast nicht, also ich denke, wenn die Kinder das jetzt nicht erzählen, ist es den Eltern nicht unbedingt bewusst, bei Elterngesprächen, also eigentlich wäre kein, kein, keine Pandemie gewesen wäre das natürlich auch so gewesen, dass ich eigentlich einen Vortrag vor den Eltern hätte halten müssen mit was ich mache, welche Medien ich verwende, was ist mein Ziel, wo möchte ich mit den Kindern dann am Ende des Jahres sein, also da gibt es von @@dem Kindergartenträger## schon vorgeschrieben, dass man irgendwie so eine Idee hat und das hätte eigentlich den Eltern auch näher gebracht werden sollen (...), aber das ist glaube ich eines der letzten Häuser, wo die Eltern noch nicht rein dürfen und somit kriegen die das auch nicht so ganz mit, also es hängen zwar im Eingangsbereich sehr viele Fotos, wenn da jetzt nicht ein explizites Bild mit mir und einem Kind auf einer anderen Sprache ist, dann ist das für sie nichts, ja, nichts was passiert.</p> <p>126 I: Und neben Ihnen, wer am Standort verwendet noch mehrsprachige Bilderbücher?</p> <p>127 D: (...)</p> <p>128 I: Nur Sie?</p> <p>129 D: Ja (...) die Pädagoginnen kommen nicht wirklich dazu es zu machen, zumal in dem Haus fehlen gerade zwei Pädagoginnen, die sind schon länger krank, das heißt sich dann auch noch irgendwie so, sich so vorzubereiten, dass man eben diese Sprach-, diese Bücher auch noch verwendet, ist glaube ich zu viel für viele und darum schauen sie halt, dass sie halt das nötigste machen oder schaffen können, wenn auf eine Person 35 Kinder fallen, dann wird es halt sehr schwierig diese, diese Einzelbetreuung mit der Sprache zu machen, ja.</p> <p>130 I: Jetzt würden wir noch, also zur nächsten Frage kommen und zwar, glauben Sie-</p> <p>131 (Unterbrechung des Interviews durch zwei Kinder, D steht auf, spricht mit den Kindern, schließt die Tür und setzt sich wieder)</p>
--	--



- 132 I: Glauben Sie können mit mehrsprachigen Bilderbüchern die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden und wenn ja, welche?
- 133 D: (...) Jein (...), mein Mitbewohner ist Volksschullehrer und er sieht halt natürlich auch die Kinder, die vom Kindergarten kommen, wenn, wenn nicht alle dahinter sind, dass das Kind jetzt gut lernt, dann wird es das auch nicht bringen, also quasi das, was wir säen, werden wir überhaupt nicht ernten und das merke ich auch. Es gibt einen Jungen, vor zwei Jahren war der nur ein Halbtagskind, hat sehr viel geweint, der war sehr unsicher, hat nur Türkisch gesprochen gehabt, mit dem habe ich dann eben natürlich vormittags viel gearbeitet auch und dann ist er länger im Kindergarten geblieben, die Familie war auch sehr dahinter und jetzt nach eineinhalb Jahren ist er mittlerweile ein Joker-Kind und kann für die Kinder übersetzen (...), also ich glaube, ich alleine, also @@@der Kindergartenträger### berechnet das so, eine Stunde pro Kind in der Woche und bei dem Schlüssel geht nicht die Rechnung auf, wie man es eigentlich bräuchte, also das ist eigentlich nur ein Tropfen am heißen Stein, ich finde manchmal, dass das so eine Beschäftigungstherapie auch irgendwie ist, so ja wir machen eh alles so wie (...) die, dieses Ding mit @@@der Großstadt in Österreich##, ja wir haben eine neue Fahrradstrecke, die in einer Sackgasse endet, aber he wir haben 20 Kilometer neu dazu ja vom Radfahren und so zirka finde ich ist das eben auch mit der Sprachförderung im Kindergarten, die preisen an die Kinder werden super auf Deutsch vorbereitet, sie lernen das, sie können das und das ist ja alles so super toll, aber wie es dann eigentlich hier aussieht, weiß niemand und (...) wie gesagt mit dem Schlüssel werde ich nicht weit kommen, vor allem wenn ich die einzige bin, die, die dann quasi das als, als Aufgabe hat, weil jede andere Person sagt so ja, "Das ist eh dein, dein Ding, mach du das halt", also wenn wie gesagt nicht alle miteinander arbeiten dann werden wir Sprachförderinnen da auch nicht sehr weit kommen letztendlich und dann geht es ja weiter mit den MIKA-D Tests, wo die Kinder dann auch wieder geprüft werden, was super unnötig ist, also es schiebt dann jeder so die Schuld auf den anderen oder, als die Volksschullehrerinnen auf die Elementarpädagoginnen, die Elementarpädagoginnen auf die Eltern und die Eltern dann wieder auf die Bildung, somit (...) wäre es so, dass man, wären einige Kinder, weil es man, muss halt schon sagen, dass die Kinder, die Halbtagskinder sind, dass das eher die schwächeren Kinder sind auf, in Deutsch, wenn diese Kinder glaube ich länger da sind, wenn man diese Kinder besser aufteilen würde und sie halt (...) es, es entstehen natürlich Grüppchen irgendwann und manchmal muss man diese Grüppchen einfach aufbrechen, damit diese Kinder gezwungen werden sich mit anderen zu mischen ein bisschen und ich glaube da hätte man dann ganz gute Chancen (...) ja, da, das zu erzielen, was man auch haben möchte, dass die Kinder soweit in Deutsch gefestigt sind, dass sie darauf aufbauen können. Viele Kinder können aber nicht mal auf ihrer eigenen Sprache richtig gut reden (...) und somit da dann eine neue Sprache zu lernen, also in der Sprachwissenschaften ist es ja so, dass man sagt, erst wenn man eine, eine, eine gefestigte Basis hat mit einer Sprache kann man die nächste gut lernen, weil man ja eben die Strukturen, die Grammatik kennt (...) wenn die Kinder nicht einmal ihre Erstsprache gut beherrschen, dann werden sie Deutsch niemals richtig lernen, egal ob die Eltern schon seit 30 Jahren in Österreich sind oder nicht, also das sind viel zu viele Faktoren, die da mit spielen als, dass ich glaube, dass jedes Kind die gleichen Chancen hat.
- 134 I: Und weil Sie gesagt haben "Jein", also wo, was, wo, also welcher, wie ist es doch Ja und wie ist es doch Nein, also dieses, also bezogen auf die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten mit mehrsprachigen Bilderbüchern?
- 135 D: Bei dem, wie gesagt bei dem einen Jungen, der, der dann länger im Kindergarten war-
- 136 (Unterbrechung des Interviews durch ein Kind, D spricht mit dem Kind, steht auf, schließt die Tür und setzt sich wieder)
- 137 D: Bei dem Kind, als ich glaube, dass eben diese mehrsprachigen Bücher ein, etwas Gutes sind, um das zu fördern, was schon da ist und das zu festigen, was schon da ist, auch glaube ich, dass diese Bücher sehr gut sind, um eine erste Annäherung an eine Sprache zu bringen, eben diese mehrsprachigen, diese, diese Lexikas oder Wörterbücher, dass man eben so ein bisschen arbeitet, das glaube ich definitiv, dass das helfen kann eine Sprache zu festigen. Ich glaube nicht, dass das aber (...) ausschließlich mit, mit den Büchern zu tun hat, einfach weil sich Kinder nicht dafür interessieren, weil sie nicht das Sitzfleisch haben, weil diese Bücher nicht zuhause angeboten werden, also wo der Weg schon ein bisschen geebnet ist definitiv, wo nichts ist, werden die Bücher auch nicht viel helfen.
- 138 I: Und bezogen auf jetzt zum Beispiel Sprachbewusstheit? Also, dass die Kinder so über Sprache sprechen, das Metasprachliche, denken Sie, dass da irgendwie etwas gefördert werden kann mit mehrsprachigen Bilderbüchern?
- 139 D: (...) Ich möchte es glauben (...) ich möchte glauben, dass (...) dass manche Kinder einfach (...) Spätzügler sind oder wie man so schön sagt und, dass dann halt irgendwann in der Volksschule der Schalter umgelegt wird und sie auf einmal sich

..Sprachliche Fähigkeit		trauen zu reden und, und dass es ihnen auch Spaß macht auch die andere Sprache zu sprechen, bei manchen bin ich mir nicht sicher, ob das jemals kommt, also darum (...) glaube ich nicht, dass man das so, Ja oder Nein-mäßig antworten kann (I: Ja).
	140	I: Über jetzt das, die sprachlichen Fähigkeiten hinaus, was denken Sie kann mit mehrsprachigen Büchern noch gefördert werden bei Kindern?
Potenziale		
..Sprachliche Fähigkeit	141	D: Sprache obviously (I: Ja), dann das Selbstbewusstsein definitiv, gewisse Stärken, ich glaube, dass dann auch Freundschaften irgendwie auch entstehen können, also es hat sich jetzt zum Beispiel (...) zwei Kinder, die eigentlich nie etwas miteinander zu tun hatten, seit zwei Monaten hängen die sehr zusammen, ein Junge und ein Mädchen und sie spricht Bosnisch, Deutsch und Englisch und er spricht Paschtu, Deutsch und Englisch, aber sie sprechen jetzt nur Englisch miteinander und also ich glaube definitiv, dass, dass Sachen entstehen können, von denen man eigentlich gar nicht erwartet, dass die passieren können, auch bei den Spielen, die ich halt habe, bei den Sprachförderspielen, muss ich manchmal einfach Kinder zusammen nehmen, die jetzt nichts miteinander zu tun haben und wenn die dann halt drauf kommen, dass sie dann doch beide dieselbe Sprache sprechen, oft wissen die Kinder ja gar nicht, dass die andere Person auch die Sprache spricht, dann können sich da so kleine Dynamiken und Grüppchen zusammentun, die ohne dem vielleicht gar nicht möglich gewesen wären (...) und sonst (...) auch bisschen ein Regelverständnis, was ist Sprache, wie funktioniert, was sind die Regeln, die eine Sprache befolgt, also natürlich nichts Bewusstes wie das ist, aber halt, dass es eine Struktur gibt und dass die eigentlich auch auf andere Sprachen abgewälzt werden kann, also vielleicht so bisschen dieses Analytische, Räumliche wird da vielleicht auch bisschen gefördert.
..Positive Besetzung		
Mehrsprachigkeit		
..Umgang		
Potenziale		
..Sprachliche Fähigkeit		
	142	I: Und wie bewerten Sie den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten, also positiv, negativ, bereichernd, sinnlos?
	143	D: (...) Also sinnlos glaube ich nicht, ich glaube, wenn man alles mit einem, mit einer pädagogischen Haltung oder vieles mit einer pädagogischen Haltung macht, dann ist eigentlich gar nichts sinnlos, wenn man das halt so auslegen oder erklären kann, warum das jetzt eben Sinn macht. Wenn man natürlich jetzt kein, keinen Elan dabei hat oder wenig Interesse dann kann dasselbe, also wenn (...) man zweimal mich nimmt, und einmal mit Elan und einmal so bisschen zack dann glaube ich wird man zwei unterschiedliche Sachen haben, zwar ist die Methodik dieselbe, aber einfach auch wie es rübergebracht wird, ist schon sehr essentiell, ob das jetzt reißerisch ist oder nicht. Somit bereichernd, wenn die Methode halt passt, aber das ist halt überall so.
..Stellenwert		
Verwendung mehrsprachig		
..Konkreter Einsatz		
	144	I: Und wie, also wirkt sich dann dieser Bereich und, also dass es bereichernd ist sich auch auf die Elternarbeit aus?
Herausforderungen		
..Einbezug der Eltern	145	D: (...) Also (lacht) in letzter Zeit habe ich so ein bisschen mein Thema mit den Eltern, weil, weil einfach Sachen verlangt werden oder Sachen hinterfragt werden, wo man sich denkt, das, das ist jetzt ein Scherz, dass das überhaupt ein Thema ist, somit also so Elternarbeit da habe ich eher wenig zu tun, wie gesagt außer, dass ich jetzt oftmals Zettel von der Volksschule bekomme, was das Kind jetzt nicht alles in zwei Monaten noch machen kann, habe ich eigentlich wenig mit ihnen zu tun.
	146	I: Okay, wir kommen jetzt schon zum vorletzten Block, also der vorletzte Block ist ganz kurz und der letzte (lacht).
	147	D: Alles gut.
	148	I: Also die Auswahl der Bilderbücher, wählen Sie die Bilderbücher selbst aus?
	149	D: Ja.
	150	I: Und nach welchen Kriterien, also gehen Sie da nach Kriterien vor?
..Vorbereitung und Auswertung		
Verwendung mehrsprachig	151	D: (...) Ja (...), wie gesagt, während meiner Planung überlege ich mir ja halt schon, da haben wir eben verschiedene Bereiche und eines ist eben Early Literacy auch und da schaue ich schon, dass ich Bücher habe, die in dieses Spektrum reinfallen eben jetzt bei, bei Eingewöhnung oder bei Flora und Fauna, wie auch immer, suche ich halt natürlich hier, suche ich bei der Baobab, um die (...) anderen Sprachförder-, Sprachförderpädagoginnen, mit denen bin ich auch vernetzt also tauscht man sich da dann manchmal auch aus, welches, welches Buch jetzt gut ist, vielleicht hat irgendwer ein Buch zuhause, was man empfehlen kann, genau, so komme ich dann ein bisschen dran mit bisschen recherchieren, ja. Das ist halt auch etwas Gutes auf der Uni, dass man halt weiß, wie man Sachen findet (lacht) und wonach man suchen muss (I: lacht), also das, das hilft schon, dass man oftmals das findet, was man braucht. Manchmal bin ich sehr überrascht, dass es nicht die Bücher gibt, wonach ich suche, also das ist, was war da, irgendetwas war mal bezüglich, ja das war irgendwie ein Buch über Hasen oder um Freundschaft oder dergleichen und das Buch gab es einfach nirgends mehr wo, also das war wie vom Erdboden verschluckt, das finde ich manchmal ein bisschen schade, dass dann
Herausforderungen		
..Angebot		

Herausforderungen
..Angebot

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Auswertung

..Angebot
Herausforderungen

..Angebot
Herausforderungen

..Positive Besetzung von

Potenziale

..Sprachliche Fähigkeit

Herausforderungen
..Angebot

solche Bücher verschwinden, die wichtig wären.

152 I: Und gehen Sie da auch, also achten Sie da auf die Sprachenaufteilung, ist das da ein Faktor, den sie beachten? Also, dass eben zum Beispiel auf der einen Seite Deutsch auf der anderen Seite die andere Sprache oder, dass sie untereinander sind oder, dass sie, der Haupttext ist Deutsch und dann kommen immer wieder anderssprachige Wörter vor, oder?

153 D: Ah nein, da muss ich sagen, gehe ich ganz einfach nach, welches Buch finde ich jetzt, dass zu dem Thema passt, aber auch in der Sprache ist, wenn ich jetzt (...) wenn ich jetzt ein, ein Buch auf Türkisch suche, ist es schon so, dass ich vielleicht eher die türkischsprachige Kollegin frage, so "Du, kennst du das Buch, wie könnte das auf deiner Sprache heißen", zum Beispiel und danach dann so suchen, da achte ich gar darauf auf, wie die Aufteilung ist, worauf ich schon achte ist, dass das dann halt das, die Geschichte keine 20 Seiten lang hat, die A4 Seiten sind, weil das einfach zu anstrengend ist für die dann, also ich achte schon darauf, dass es kurz und knackig ist quasi und wenn das Kind, wenn ich merke, dass es noch sehr viel Interesse hat, dann kann ich auch den nächsten Schritt gehen und ein Buch nehmen, was ein bisschen länger ist, genau, aber zu anfangs würde ich eigentlich immer etwas suchen, das (...) einfach verständlich ist, was (...) auch nicht so viel Aufmerksamkeit jetzt erfordert, einfach vor allem das näher näherzubringen und so kann man dann irgendwann auch aufbauen.

154 I: Und Sie haben auch schon Early Literacy erwähnt, glauben Sie das jetzt in Bezug auf Early Literacy mehrsprachige Bilderbücher da fördern können? Zum Beispiel zu einer mehrsprachigen Literacy?

155 D: Das ist definitiv etwas, was ich sehr vermisse eben, dass es zwar sehr viele Bücher auf Englisch gibt überall, auch Spanisch und Französisch finde ich relativ viel, auf Albanisch fast gar nichts, was den Anschein erweckt, dass das in Albanien keine Kinderbücher gibt-

156 I: Also meinen Sie Albanisch-Deutsch?

157 D: Genau, entschuldigung, Albanisch-Deutsch, ja. Dass da einfach niemand wirklich Interesse hatte diese Bücher jetzt so zu übersetzen, dass sie (...) Sinn machen, für nicht diese Sprachigen (...) Russisch gibt es schon vieles, halt sehr viel dann Russisch-Englisch oder so, aber eben eine andere Sprache und Deutsch, außer bei Türkisch und Englisch, ist sehr schwer zu finden, muss ich sagen und da würde ich mir eigentlich schon ein bisschen mehr von Autor*innen und Herausgeber*innen wünschen, dass das man da ein bisschen mehr daran denkt, dass vielleicht das mehr Sinn macht, dass man mehr in diese Richtung geht, also wie gesagt auf der Baobab gibt es (...) echt wenige Bücher, die, die mehrsprachig sind auch.

158 I: Und jetzt noch bezogen auf Early Literacy, warum genau glauben Sie, dass da eine Förderung stattfinden kann? Also mit mehrsprachigen Bilderbüchern?

159 D: (...) Warum es mit der Early Literacy (I: Ja) mehr gibt als mit-

160 I: Nein, nein, also, also die Early Literacy ist ja, dass, dass Kinder also die Schriftsprache kennenlernen mal und so, dass allgemein das Bilderbücher lesen, und ob Sie darin, also ob Sie bei mehrsprachigen Bilderbüchern so- dieses Potenzial sehen, dass das für die Early Literacy förderlich ist.

161 D: Ich denke schon (...) und zwar aus dem Grund einfach schon alleine, weil wenn ich jetzt ein mehrsprachiges Buch habe dann spricht das die Kinder in dieser Sprache natürlich auch mehr an und ich möchte schon glauben, dass diese Kinder sich dann auch ein bisschen gesehen fühlen und jetzt nicht so außen vor gelassen, natürlich nicht alles auf bewusster Ebene, sondern halt unbewusst alles (...) oder auch wenn, wenn Kinder jetzt zum Beispiel Russisch oder Ukrainisch sprechen, da finde ich oder denke ich wäre das auch sehr schön für diese Kinder, wenn sie sehen "Oh, die Schrift kenne ich, die schreibt meine Mama oder mein Papa" oder, anstatt die, die normalen Buchstaben, die wir halt haben, das ist dann eben auch wieder so etwas Fremdes und da verstehe ich schon, dass das Kind dann k-, wenig Bock hat, weil es gibt nichts, was, was ein Kind anzieht, wenn es erstens nicht verstand-, versteht was da ist, dann ist die Schrift eine ganz andere, dann ist es vielleicht etwas, was gar nicht in deren Kultur passt, also sehe ich, verstehe ich, warum die Kinder dann sagen "Was soll ich damit" (...) und gäbe es natürlich mehr Bücher in, in der Mehrsprachigkeit würden natürlich viel mehr Kinder angesprochen werden und ich denke einfach auch, dass da dann viel mehr Kinder (...) ein Interesse zeigen würden? Also jetzt natürlich nicht alle, aber das vielleicht ein Bruchteil, der vorher kein Bock darauf hatte, sich denkt, "Oh, eigentlich ist das ganz cool und eigentlich spricht mich das auch sehr an", ja, also so bisschen mehr diese (...) Inklusion, was bisschen so verschrien ist.

162 I: Könnten wir die Tür vielleicht zu machen? (lacht)

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

163 D: Ja (steht auf, spricht mit den Kindern in der Garderobe, schließt die Tür, setzt sich wieder hin).

164 I: Wir kommen jetzt eh schon zum letzten Block. Wie erleben Sie das Thema Mehrsprachigkeit an Ihrem Standort jetzt?

165 D: Die (...) die Pädagoginnen, die hier sind, sind alles durch und durch Österreicherinnen, die pädagogischen Assistentinnen hingegen sind aus anderen Ländern und (...) ich habe manchmal das Gefühl, dass die Kinder mit denen ein bisschen mehr Spaß haben als mit den Pädagoginnen, ich weiß aber nicht ob es daran liegt, weil (...) die Pädagoginnen eher gestresst sind, weil sie sich halt um so viele Sachen kümmern müssen oder weil es daran liegt, dass (...) die pädagogischen Assistentinnen jetzt in dem, um bei dem Beispiel zu bleiben, dass sie mehr jetzt mit den Kindern spielen, dass sie dann vielleicht auf einer anderen Sprachen noch mit ihnen reden, dass die sich bisschen wertgeschätzt fühlen (...), wie gesagt eine Kollegin ist Schwarz, die andere hat ein Kopftuch und dann sehen halt Kinder, die vielleicht ein bisschen dunkler sind oder, wo die Familie auch ein Kopftuch trägt, "Hey das ist eigentlich auch alles, das wird auch repräsentiert, das ist auch alles voll okay und hier fühle ich mich glaube ich ganz wohl", es werden alles so, ja wie sagt man da, auto-, auto-, autokrat, nein, ich weiß jetzt das Wort nicht, aber halt so stur nur Österreichisches, ja (I: Ja, ja).

..Sprachbezogenes Wis
Mehrsprachigkeit im K

166 I: Und wie bewerten Sie Mehrsprachigkeit allgemein? Also wichtig, unwichtig?

167 D: (...) Auch da glaube ich kann man nicht sagen, dass es wichtig und dass es nicht wichtig ist, ich glaube schon, dass Mehrsprachigkeit etwas ist, was (...) also erstens mal, wenn ein Kind mehrsprachig aufwächst, dann glaube ich schon, dass es sehr viele Vorzüge haben kann (...), wenn es richtig gemacht wird, ja, wenn es natürlich vier Sprachen lernt und alle vier Sprachen eigentlich nicht reden kann, dann ist das eher eine Überforderung als eine Hilfestellung (...), wenn darauf geachtet wird, dass jede Sprache, also Qualität und Quantität, dass man jetzt zwei Sprachen spricht, aber die dafür sehr schön und sehr gut, dann macht das mehr Sinn als wenn das Kind mehrere Sprachen spricht, die, die nicht gut beherrscht werden (...) und auch, dass viele Eltern meinen "Ja mein, ich überfordere mein Kind, wenn es zwei Sprachen spricht", gut möglich, dass es Kinder gibt, die überfordert sind, bei anderen merkt man aber die Überforderung überhaupt nicht und das, das wird einfach aufgenommen, weil es halt nichts ist, was (...) was ein Problem ist, weil Mama und Papa sprechen es auch, also warum sollte das bei mir dann ein großes Problem sein, also ich glaube Mehrsprachigkeit ist definitiv etwas, was gut ist, wenn es richtig eingesetzt wird und auch richtig aufgearbeitet wird, aber nicht etwas, was jetzt als, als Voraussetzung gelten sollte, um (...) irgendetwas zu schaffen, machen oder als besserer Mensch dargestellt zu werden.

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

168 I: Und wie dürfen die Kinder dann ihre Mehrsprachigkeit in dem, im Kindergartenalltag leben?

169 D: (...) Bei der Essenssituation beispielsweise, wenn an einem Tisch jetzt, also auf dem einen Sechsertisch unten, wenn da jetzt drei türkische Kinder sitzen und drei andere Kinder, also jetzt Österreicher, Paschtu, Dari und die drei beginnen auf Türkisch zu reden, dann ermahnen wir sie schon so, "Hey, du sitzt ja eigentlich mit anderen Kindern am Tisch, die verstehen dich nicht, bitte sprech Deutsch, wenn ihr wieder in euren Gruppenräumen seid, wenn ihr miteinander spielt, könnt ihr ruhig eure Sprache sprechen" (...) ich mag das auch gar nicht, wenn eine Kollegin hier sitzt, dort hinten sprechen zwei Kinder auf irgendeiner Sprache und die Kollegin meint dann, "Du ich möchte auch wissen, was du, was du sagst", wo ich mir denke so, "Warum will ich das jetzt wissen? Warum ist das wichtig?", ich meine, ich gebe da den Kindern ja gar nicht die Möglichkeit für sich jetzt zu sein und vielleicht brauchen sie das gerade einfach diese, diese (...) diese Sicherheit, dass jemand anderer ihre Sprache auch spricht und ich finde das ist etwas sehr Abwertendes, auch wenn das gar nicht böse gemeint ist, finde ich das manchmal einfach fies gegenüber diesen Kindern, ja, weil wenn ein Kind jetzt Deutsch dort hinten spricht, würde man auch nicht sagen "Du, sprich lauter, weil ich habe nicht gehört, was du sagst", warum sagt man das jetzt dem Kind? Und natürlich beginnen diese Kinder leise zu reden, weil sie sich denken, "Na dann soll sie es halt gar nicht hören, was ich überhaupt rede". Also ich lasse (...), lasse die Kinder sprechen, wie sie sprechen wollen, mir ist das sowas von egal, wenn ich halt mit ihnen auf Deutsch rede (lacht), müssen sie mir halt auf Deutsch auch antworten können, ja, wie sie das dann machen (lacht), bleibt ihnen überlassen, aber ich, wie gesagt ich mag das nicht, dass man den Kindern dann irgendwie so vorschreibt (unv.) so "Du hast jetzt Deutsch zu reden", wie gesagt bei manchen Situationen schon, ja, wenn man halt zusammen sitzt, aber sonst sollen sie reden, was sie reden wollen.

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

170 I: Und wenn dass, die Kinder, also wenn Sie jetzt ein Kind auf Deutsch ansprechen und das Kind antwortet auf Dari, antworten Sie dann auf Deutsch oder auf Dari? Oder ist das unterschiedlich?

171 D: Dadurch, dass ich Dari nicht so gut kann, dann auf Deutsch und wenn (...) eine

Mehrsprachigkeit im K ..Umgang		absolute Sprachbarriere vorherrscht, dann muss ich halt ein Joker-Kind holen und das (lacht) übersetzen lassen, ja.
	172	I: Also würden, also (...) Sie sprechen vermehrt Deutsch und aber wenn Kinder dann mit Ihnen in anderen Sprachen sprechen, also auch Deutsch?
Mehrsprachigkeit im K ..Umgang	173	D: Ich versuche dann schon, genau, also wenn ich jetzt verstehe, was das Kind mich auf, auf seiner oder ihrer Sprache fragt, dann wiederhole ich das auf Deutsch, also keine Ahnung das Kind sagt zum Beispiel "Ich muss aufs Klo" auf seiner oder ihrer Sprache, dann werde ich auf Deutsch sagen "Ah, du musst aufs Klo?", dann sagt das Kind "Ja" und so passt es, also dieses, diese positive, diese positive Wiederholung, genau, das finde ich eben auch sehr wichtig.
	174	I: Sie haben es vorher schon ein bisschen angesprochen, also, ich stelle jetzt nur noch einmal die Frage, welche weiteren Materialien verwenden Sie neben mehrsprachigen Bilderbüchern, um Mehrsprachigkeit in den Kindergarten zu holen?
Mehrsprachigkeit ..Umgang	175	D: Genau, also eben Bücher, dann (...) die, so Bildkarten, Memory, weiß nicht ob das unter Bildkarten dann fällt, Kamishibais, hin und wieder kommt das Handy dann auch raus, wenn ich eine kurze Geschichte finde, das wird aber natürlich vorher mit den Pädagoginnen abgesprochen, ob das eh passt, dass ich jetzt diese vier, fünf Kinder nehme und sonst (...) ja.
	176	I: Also, wie genau kann ich mir das vorstellen mit dem Handy? Also?
Verwendung meh ..Konkreter Einsatz ..Vorbereitung und	177	D: Eben, so wie ich vorher gemeint habe, dass es dann eben diese, diese Audiobücher auf, auf anderen Sprachen gibt, dass ich dann halt zwei Kinder oder wie viele es auch immer sind, sich das anschauen lasse und wir dann nachher darüber reden, genau (...) also ich, ich finde es eigentlich auch wichtig dann Sachen nachzubearbeiten, also es jetzt nicht einfach nur so vorzulesen und sagen "Ja hier ist das, mach was du willst jetzt mit dem", sondern dass man noch darüber na-, also noch so bisschen darüber redet, nicht lang, aber vielleicht so eine Minute, so "Warum haben wir das jetzt gemacht, was kannst du mitnehmen davon, was fandest du gut, was fandest du schlecht?"
	178	I: Und welche Materialien verwenden Sie öfter, mehrsprachige Bilderbücher oder die anderen erwähnten Materialien?
..Stellenwert Verwendung mehrspra	179	D: In letzter Zeit verende ich mehr (...) Wimmelbücher und die Karteikarten, weil wir (...) ja, dieses Jahr doch ein paar Kinder bekommen haben, die, die gar kein Deutsch reden (...) und da ist es dann halt mal wichtig die, den absoluten Grundwortschatz irgendwie zu vermitteln, dass man dann da so ein bisschen aufbauen kann später.
Verwendung mehrspra ..Vorbereitung und Au	180	I: Und welche Wimmelbücher meinen Sie da jetzt genau, also die, die Sie schon erwähnt haben oder?
	181	D: Genau, die ohne Text, also nichts mit mehrsprachig (I: Ja) oder sonst irgendetwas (I: Wo), sonder einfach nur-
	182	I: Wo das im Gespräch dann entsteht.
	183	D: Genau.
	184	I: Und setzen Sie noch neben diesen genannten Materialien und den mehrsprachigen Bilderbüchern weitere Aktivitäten, um Mehrsprachigkeit in den Kindergarten zu bringen?
		D: So spielermäßig, meinen Sie oder?
	185	I: Ja.
Mehrsprachigkeit im K ..Umgang	186	D: Es gibt von (...) ist das Harbor? Ich glaube, das ist von Harbor ein Spiel, das heißt Ratzfatz und das sind so, so Schaumstoffteile, die sind relativ groß, die kann man im Garten so rumwerfen, da sind verschiedene Sachen darauf, ein Hund, eine Katze, ein Fahrrad, was auch immer und (...) das kann man dann mit den Kindern, so eben diese Bewegung kann man dann auch ein bisschen reinbringen, indem man die halt so im Garten rumwirft und dann sagt "Wo ist die Katze, wo ist der Hund", wo auch immer da müssen die Kinder dann hinlaufen und das kann man natürlich dann auf anderen Sprachen auch machen, so wie (...) Türkisch, aber dann müsste ich mir vorher halt die Wörter (I: Ja) vorher rausgesucht haben (I: Ja), aber so ist das auch möglich.
..Beziehung zu Sprache Potenziale	187	I: Und jetzt würden wir schon zur letzten Frage kommen, inwiefern hat sich Ihre Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit Sie sich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinandersetzen?



188 D: Weiß gar nicht, ob sich so viel bei mir geändert hat, ich lese Bücher in drei verschiedenen Sprachen, somit ist das (...) nicht mehr etwas, was mir glaube ich so bewusst auffällt, weil ich es einfach selbst in meinen Alltag so integriere und das jetzt bisschen so als normales Ding voraussetze schon fast irgendwie, aber ich, seitdem ich hier arbeite oder halt generell bei @@dem Kindertagsträger## arbeite, glaube ich schon, dass ich (...) bisschen mehr ein, ein besseres Verständnis dafür habe, wenn Kinder jetzt nicht so gut Deutsch reden. Früher hat man ja immer gesagt "Oh, der spricht ja nur in seiner Sprache, der soll, der soll ja Deutsch reden, ist ja kein Wunder, dass er kein Deutsch reden kann, weil bla bla bla bla", und mittlerweile bin ich bei doch, lass es bitte dessen Sprache sprechen und wir können da dann immer wieder bisschen aufbauen, aber es ist halt wichtig, also ich gehe schon mit dem Fokus heran, dass es wichtig ist, dass die Kinder einfach mal eine Sprache gut beherrschen können, bevor sie die nächste lernen und bin natürlich auch nachsichtiger dann, wenn es bei einem Kind länger braucht, weil ich weiß, dass die Erstsprache nicht gut ist (Diensthandy läutet). Entschuldigung.

189 (Aufnahme pausiert)

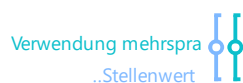
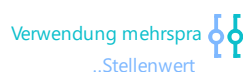
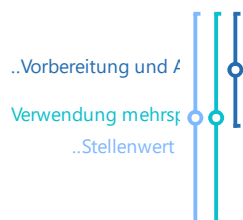
190 I: Pause. So, ich schaue noch einmal kurz nach, ob ich alle Fragen habe (D: Ja, sicher), aber ansonsten wären das jetzt alle Fragen gewesen (...) Also ja das wären alle Fragen gewesen, möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass Ihnen am Herzen liegt?

191 D: (...) Ich glaube da habe ich schon alles erwähnt.

192 I: Okay, dann dankeschön für die Teilnahme.

193 D: Ja, gerne.

Transkript E



1

2

I: Jetzt gehen wir weiter zu den eigentlichen Fragen, und zwar die erste Frage wäre, wie bist du auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gekommen?

3

E: (...) Also, ich überlege jetzt, ob ich schon vor meiner Ausbildung irgendwie darauf gestoßen bin, nicht explizit vorher, aber dann haben wir als Sprachförderinnen eine Ausbildung gehabt und da hat man uns schon darauf aufmerksam gemacht und am ehesten dann von Baobab, wo ich mir konkret welche ausgeborgt habe und das dann ausprobiert habe. Und dann kommt ja auch noch das Papperlapapp, was mehrsprachig ist, aber mit dem, weil die Leiterin hier hat das erst relativ spät bestellt, ja, habe ich so noch nicht so ganz viele Erfahrungen nämlich gemacht mit Papperlapapp, ein bisschen schon, aber noch nicht so viele, aber mehr mit den Büchern, die ich mir dann von Baobab ausgeborgt habe. Genau.

4

I: Und hast du in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher eine Weiterbildung gemacht?

5

E: Ja, also ein Modul glaube ich, in unserem, in unserer Erst-, also wir hatten zehn Fortbildungstage, wie wir begonnen haben, jetzt ist es ein ganzer Lehrgang, aber das hatten wir damals noch nicht (...) haben, haben wir, war glaube ich ein Modul zu (...) nein, es war ein Modul zu Bilderbüchern und da waren mehrsprachige auch dabei, (I: Okay), es war nicht nur zu mehrsprachigen Bilderbüchern, ja.

6

I: Und was wurde da vermittelt?

7

E: Da haben wir erstmal Bilderbücher mitgebracht, die uns besonders gut gefallen haben und haben wir uns gegenseitig vorgestellt, und was wurde zur Mehrsprachigkeit vermittelt?

8

I: Mhm, also zu mehrsprachigen Bilderbüchern.

9

E: Ja, ehrlich gesagt, wenn ich mich richtig erinnere, es kann, ich meine ich bin @zwischen 50 und 60 Jahre alt##, es kann schon sein, dass meine Erinnerung auch manchmal ein bisschen aussetzt, ja, aber wenn ich mich richtig erinnere, nicht wahnsinnig viel, ja, also dass es wichtig ist, ja und dass die Kinder (...) sich freuen, wenn sie ihre Sprachen und dass es eine Aufwertung eben der Erstsprache ist der Kinder und, und, und dass es sozusagen, also, dass wir als, als Auftrag der Sprachförderin, dass wir nicht nur für die Deutschförderung zuständig sind, sondern wir sind auch für Mehrsprachigkeit zuständig und eben, dass die Kinder stolz sind auf ihre Sprache und dass eben Mehrsprachigkeit aufgewertet wird, also das haben wir mitgekriegt, aber jetzt konkret zu ganz konkreten mehrsprachigen Büchern haben wir nicht so konkret gearbeitet, wenn ich mich richtig erinnere.

10

I: Darf ich noch einmal fragen, wann genau du da diese-

11

E: Vor @@ein bis fünf Jahren## habe ich begonnen hier.

12

I: Aber ich meine jetzt bezogen auf dieses, diese Fortbildung oder dieses, wann hast du die gemacht?

13

E: Ja, ich habe im @@Sommer## vor @@ein bis fünf Jahren## begonnen und da haben wir am Anfang in den ersten zwei Monaten praktisch so zehn Fortbildungstage (I: Okay), ungefähr zehn, ungefähr, ja (unv.) (I: Ah, okay, okay) und dann habe ich noch den Lehrgang Frühsprachliche Förderung gemacht und da überlege ich jetzt gerade, da haben wir auch kein eigenes Modul zu mehrsprachigen, das war auch integriert in einem Modul oder so, genau, ja.

14

I: Und was würdest du dir bezüglich einer Fortbildung oder Weiterbildung über mehrsprachige Bilderbücher erwarten?

15

E: Also ich würde gerne mehr mehrsprachige Bilderbücher kennenlernen, also ich habe sie mir halt selber jetzt so und von Baobab, empfohlen bekommen und so, ich würde gerne also mehr Bücher noch kennenlernen und vielleicht von Leuten, die schon sehr lange damit gearbeitet haben, Erfahrungen hören, ja, also sozusagen, was hat sich gut bewährt oder was mögen die Kinder besonders, oder ich meine, ich kann jetzt inzwischen schon ein bisschen Türkisch lesen, weil ich es jetzt halt schon, und ich habe auch Freu-, türkische Freunde und weiß ein bisschen, wie es ausgesprochen wird und die Kinder verbessern mich, wenn es falsch ist und ich frage sie aber auch "War das jetzt richtig?" und dann freuen sie sich eh auch, wenn man sie fragt (...) aber andere Sprachen kann ich halt nicht so gut aussprechen vielleicht, ja wie macht man das, wenn man dann, aber ich habe auch schon CDs verwendet, also ich habe auch schon Tonträger verwendet, zum Beispiel Gedichte in 50 verschiedenen Sprachen, gibt es auch ein Buch bei Baobab, also Reime und Verse in 50 verschiedenen Sprachen, da haben wir das vorgespielt, also dann muss ich es eh nicht selber lesen, zum Beispiel. Wie war die Frage noch einmal?

Hilfestellungen

Verwendung m
 ..Stellenwert
 ..Konkreter Eins
 Potenziale
 ..Positive Besetzung von M

Mehrsprachigkeit im K
 ..Umgang

Potenziale
 ..Sprachliche Fähig
 ..Positive Besetzung

Verwendung mehrspra
 ..Vorbereitung und Aus

Verwendung mehrspra
 ..Vorbereitung und Aus

Potenziale
 ..Sprachliche Fä
 Verwendung m
 ..Stellenwert
 ..Konkreter Eins

Potenziale
 ..Positive Besetzung vo

16 I: Jetzt nur was du dir erwartest von der Ausbildung.

17 E: Ja, also mehr kennenlernen und einfach, ja ein bisschen von Erfahrungen lernen, so, genau, ja.

18 I: Und könntest du mir zusammenfassen, warum du mehrsprachige Bilderbücher verwendest?

19 E: Also Nummer Eins, es ist mein Auftrag (lacht) (I: lacht), Nummer Zwei ich sehe wirklich das Strahlen in den Augen der Kinder, wirklich also, die freuen sich irrsinnig, wenn ihre Muttersprache vorkommt und man, ich finde, das ist meine Wahrnehmung, man merkt das richtig, dass es aufgewertet wird, also sozusagen, manchmal am Anfang, wenn oder wenn sie mich noch nicht so kennen oder vorher sozusagen, bevor vielleicht ich an den Kindergarten gekommen bin, die Mehrsprachigkeit nicht so ein Thema war, ja, hat man schon so ein bisschen das Gefühl bei manchen, nicht einmal bei allen, aber manchen, dass sie sich fast genieren dafür, dass sie jetzt da was anderes sprechen und es heißt ja auch oft im Kindergarten "Bitte spricht Deutsch", ja also als Aufforderung und das eigentlich legt nahe "Bitte spricht Deutsch", dass die (...) andere Sprache oder die ich vielleicht mit meiner serbischen Freundin spreche, wenn ich auch Serbisch spreche, nicht so viel Wert ist und ich merke halt, wenn wir dann mehrsprachig lesen oder singen, wir singen manchmal auch mehrsprachig eben, also Bruder Jakob habe ich in 12 verschiedenen Sprachen und andere Lieder, dann, dann dass sie sich irrsinnig freuen und strahlen und stolz sind, dass zum Beispiel dann die anderen Kinder, wenn wir jetzt singen ja, die anderen Kinder dann auch ihre Sprache singen, ja oder hier, dass die anderen Kinder auch zumindest Türkisch mithören, obwohl sie es gar nicht können und so ja. Also man, ich finde man merkt es deutlich, also allein körpersprachlich jetzt und vielleicht, ich überlege gerade, ob auch Aussagen dazu gegeben hat, also ich, ich weiß, dass je mehr mehrsprachige Bücher ich gemacht habe, ich habe nicht so wahnsinnig viele gemacht, aber einige halt ja, dass aber die Kinder dann von selber kommen und sagen "Das heißt so und so in meiner Sprache", was sie am Anfang noch nicht gemacht haben, ja vo-, das hätten sie von selber nicht gemacht, da war ihre Sprache noch kein Thema und seit wir mehrsprachige gelesen haben (...) also klären sie mich auch auf sozusagen, wie heißt dieses Wort und, und wie heißt jenes Wort und auf Augenhöhe mehr ja, also ohne dass es eben so dann Hierarchieunterschiede zwischen den Sprachen gibt (...) das ist auch schön eigentlich, ja, genau.

20 I: Und wissen S-, weißt du wie viele Pädagoginnen an diesem Standort mehrsprachige Bilderbücher verwenden? Oder Sprachförderinnen?

21 E: Also wir haben ein Buch oben, "Das kleine Ich bin Ich" mehrsprachig, ich glaube schon, dass das andere auch schon vorher vorgelesen haben, aber ich weiß es nicht ganz genau und andere mehrsprachige Bücher habe ich hier noch nicht entdeckt, also das eine "kleine Ich bin Ich".

22 I: Okay, also bringst du immer die mehrsprachigen Bilderbücher?

23 E: Ich bin halt die Sprachförderin, (I: Ja), ja. Aber, aber "Das kleine Ich bin Ich" das war hier, das angekauft und ich weiß nicht, ob das meine Anregung war oder nicht, das weiß ich nicht, oder ob es schon vorher da war, das kann ich mich jetzt nicht erinnern und sonst kann ich, hätte ich jetzt kein anderes gesehen noch zu, ja, genau. Aber ich gehe regelmäßig zu Baobab und (unv.) (I: Okay), genau.

24 I: Und wann setzt du die mehrsprachigen Bilderbücher im Kindergartenalltag ein?

25 E: Unregelmäßig (I: Okay), unregelmäßig, also so, so wie heute auch, da warst du noch nicht da, aber bei mir ist Freiwilligkeit ein sehr, sehr großer Wert und auch Auswahl. Und ich treffe schon manchmal eine Vorauswahl, das tue ich schon manchmal, weil ich sagen wir mal gewisse Strukturen vielleicht mit ihnen üben will oder gewisse Sachen, aber ich lege, was weiß ich, vier Materialien auf den Tisch und sage "Was wollt ihr heute als erstes machen?", weil es macht ihnen mehr Spaß, wenn sie sich etwas aussuchen können, also ich schaue schon, dass ich meine Sachen auch durchbringe, die ich machen möchte mit ihnen, aber es muss ja nicht unbedingt heute sein (I: Ja), ich bin ja jeden Tag hier, es kann ja auch morgen oder übermorgen oder irgendwann sein (I: Ja) und ich lasse sie so oft wie möglich aussuchen und heute haben sie sich das "Heule Eule" eben als erstes auch ausgesucht, weil sonst hätten wir jetzt ein anderes gelesen, ja.

26 I: Also du hast einfach viel verschiedene Variationen mit, also so (E: Ja) unterschiedliche Sachen-

27 E: Aber als ich dieses Buch gehabt habe mit den 50 Versen, also Verse in 50 verschiedenen Sprachen, da habe ich den Kindern das gesagt, dass ich das habe "So, ich habe, ich habe da ..." und dann haben die Kinder alle gefragt immer "Ist meine Sprache auch dabei, ist meine", dann waren sie ganz aufgeregt und wie sie gehört haben wie viele Sprachen das sind, wollten sie es hören und sie wollten

Potenziale
..Positive Besetzung von

auch die anderen Sprachen hören, also nicht nur die eigene, sondern können wir das, dann haben sie aufgezählt "Können wir auch Spanisch hören und können wir auch Englisch hören", das hat sie interessiert, also viele.

28 I: Und wie war das dann in der Situation?

Verwendung mehrsprachiger
..Konkreter Einsatz

29 E: Das war toll, das war wunderbar, der also sie waren, ja ich bin halt begeistert und ich glaube, dass ich die Begeisterung ein bisschen rüberbringe, also Kinder lassen sich auch von Begeisterung auch leicht anstecken oder so, aber i-, also einerseits kommt von mir die Begeisterung rüber und andererseits haben sie ein wirkliches inneres Interesse auch für Sprachen, auch für Englisch haben sie, eben jetzt ist die Frau vorbeigekommen, da die nur Englisch spricht, ja, mit der sprechen sie immer Englisch, wenn sie vorbei-, also das wollen die auch ja, die sagen dann "Hello" und "Goodbye" und "How are you" kennen sie eben schon, weil sie kommt immer und sagt "How are you", das ist immer ihr erster Satz ja, und das haben sie schon gelernt und genau, also sie haben ein (...) wenn ich jetzt sage sie, es sind nicht alle Kinder gleich, na, aber viele haben ein, eine natürliche Neugier und ja genau.

Verwendung mehrsprachiger

30 I: Und du hast gesagt, dass du sie unregelmäßig verwendest, wie oft würdest du einschätzen, also täglich, wöchentlich, monatlich?

..Stellenwert

31 E: Also täglich nicht, ja, und wöchentlich habe ich es dann wohl verwendet, das ist jetzt im anderen Kindergarten gewesen, da hatte ich, ich glaube von Baobab, gerade glaube ich vier oder fünf mehrsprachige Materialien ausgeborgt gehabt, da habe ich sicher wöchentlich eines davon verwendet, jetzt habe ich in letzter Zeit ein bisschen weniger da gehabt, weil wir gerade einen anderen Schwerpunkt hatten, also mit Freundschaft, mit Gefühlen und so weiter, da habe ich gerade nicht so, ich habe Gefühlskarten habe ich mehrsprachige gehabt, aber die haben ihnen nicht so getaugt, jetzt habe ich sie nicht so oft verwendet gerade, also wie, also je na-, ja es ist, ich bleibe bei unregelmäßig (I: Ja), manchmal auch wöchentlich, manchmal aber nicht wöchentlich, täglich nicht, ja (I: Ja), ja.

Verwendung mehrsprachiger

..Umgang
Mehrsprachigkeit
..Stellenwert

32 I: Und wo befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher?

..Stellenwert

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger

E: Also ich habe hier unten einen Kasten mit meinen Sachen und das, was ich mir ausborge ist auch hier bei mir unten und nicht oben und es kommen halt manchmal auch nur ein Kind allein, ich habe heute auch schon eine Einzelförderung auch gemacht, oder zu zweit, oder jetzt habe ich die vier Mädchen mitgenommen, je nachdem wie es gerade passt, das ist recht unterschiedlich, auch nach unterschiedlichen Kriterien und wie gesagt und dann schauen wir, welche Materialien hier sind und ja, ich habe hier einen eigenen Sprachförderkasten sozusagen. (I: Und sind die-) Und das was dem Kindergarten gehört aber, "Das kleine Ich bin Ich" das ist oben, das sind Bücher, die zugänglich sind für die Kinder ja.

..Stellenwert

33 I: Okay, das heißt die, die du mitbringst, die sind in diesem Kasten und nicht frei zugänglich, die, die sind dann nur-

..Stellenwert
Verwendung mehrsprachiger

34 E: Die sind für die Kinder, wenn sie mit mir runterkommen (I: Ja) auch frei zugänglich (I: Okay), weil sie den Kasten aufmachen dürfen und, und sich auch etwas rausnehmen dürfen oder ich lege die Bücher auf den Tisch und dann.

35 I: Ja, also in diesen Situationen sind die Bücher halt, also können die Kinder sich das aussuchen, aber wenn du nicht da bist, ist der Kasten dann zu, oder wie?

..Zeitmangel
Herausforderungen

36 E: Könnte es die Kollegin verwenden, das weiß sie auch, tut sie aber nicht (I: Okay, aha), also weil sie andere Sachen macht. Sie hat nie Zeit oder so, ja (I: Ich habe, also), also die könnten sich alles ausborgen, ja (I: Ja), das ist nicht zugesperrt oder irgendwas.

37 I: Und wie bereitest du dich vor, auf die, auf den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern?

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Aus

38 E: Also meine Hauptvorbereitung ist, dass ich sie mir vorher durchlese, ja, und (...) und mir überlege sozusagen, was ist das Thema und, und um welches Thema sozusagen rundherum könnten wir dann auch plaudern darüber und sprechen und (...) wie bereite ich mich noch vor (...) ich überlege jetzt welche

39 I: Weil, weil vorher in der Situation hast du ja Türkisch gesprochen, also vorgelesen (E: Mhm), wie bereitest du dich vor diese Sprachen zu, einzuüben oder zu sprechen?

40 E: Na, wie gesagt, Türkisch lese ich halt so wie ich es bisher schon (...) halt gelernt habe und so, ja (...) und aber wie, ich überlege jetzt gerade, wie ich mich noch vorbereite, ich glaube im Prinzip lese ich das Material vorher und, und stelle mich dann so darauf ein, ich weiß jetzt nicht, was ich noch mehr dazu sagen sollte. Oder ich habe mir die CD auch zuhause angehört sozusagen, die ich da verwendet

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

..Vorbereitung und Aufbereitung

Mehrsprachigkeit im Kindergarten

..Sprachbezogenes Wissen

..Vorbereitung und Aufbereitung

..Konkreter Einsatz

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

..Sprachliche Fähigkeiten

Potenziale

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

..Konkreter Einsatz

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher

..Konkreter Einsatz

habe mit den Gedichten (...) genau, ja.

41 I: Und du hast gesagt, also bevor du diese Bilderbücher schon eingesetzt hast, vor allem beim Türkischen hast du das, hast du die Sprache schon lesen können.

42 E: Ein bisschen, ja.

43 I: Und das war dann aus eigenem Interesse, oder?

44 E: Ja, also das ist, ich habe schon lange Freund-, auch türkische Freunde und habe, ich war auch in der Türkei schon, ich habe den Klang im Ohr, ich bin ein bisschen sprachbegabt (lacht), ja.

45 I: Könntest du mir von einer konkreten Situation erzählen, in der du ein mehrsprachiges Bilderbuch eingesetzt hast, wo es gut funktioniert hat?

46 E: (...) Mir ist eben heute ein anderes eingefallen, weil das "Heule Eule" haben wir oft gemacht, aber mir ist eben, na ich muss jetzt kurz nachdenken, ein anderes eingefallen, was mir nämlich jetzt gerade ein bisschen entfallen ist wieder, und ich weiß aber, dass es mir heute schon eingefallen ist (...) mein Gedächtnis ist schon ein bisschen, hat schon gelitten in, vielleicht auch in der Pandemie, ich weiß nicht genau ja, ein bisschen hat mein Gedächtnis schon gelitten (...) ja, also ich habe jetzt da eins, genau, das, ich habe, das habe ich auch jetzt hier "Der braune Bär", weiß nicht, kennen Sie das? (I: Mmh (verneinend)), also "Brauner Bär was siehst du?" und das gibt es so, sagen wir in, immer, das ist immer zweisprachig, aber in zehn verschiedenen Sprachen, also ich habe es damals gehabt auf Deutsch und Englisch und jetzt habe ich es hier, weil sie es gerade nicht anders gehabt haben in Baobab, auf Englisch mit Türkisch gemischt, Englisch-Türkisch habe ich es hier und dann, das ist ein ganz ein einfaches Prinzip "Brauner Bär was siehst du?" und dann sieht er immer, was weiß ich, eine rote Ente, also es sind Tiere und Farben, ja, eine rote Ente, also eine gelbe Ente und einer roten Vogel und ein blaues Pferd und einen weißen Hund und ein schwarzes Schaf und so weiter und so fort und das ist so wiederholt, also das sind so Sätze, die, die also, wo die Struktur immer wiederholt wird, dass die Kinder dann schon mitsprechen ja, und sie wollten das dann auf Englisch eben auch machen ja, und dann haben sie obwohl sie vorher nicht Englisch gelernt hatten, die englischen Sätze richtig schon mitsprechen können auch ja, "Brown Bear what do you see?" ja, "I see", ist ganz einfach nen, "I see" (...) und die Farben auf Englisch teilweise kennen sie schon ja, die Vorschulkinder jetzt, weil man da ein bisschen Englisch schon gemacht hat oder, oder von zuhause auch ja, und dann können sie die Farbe eh schon selber sagen "I see a yellow" und beim Tier brauchen sie noch ein bisschen Hilfe halt "A yellow duck and a blue horse and a black sheep" und dann merken sie, sie können schon einen Satz in der anderen Sprache schon und das taugt, also das merke ich auch, dass ihnen das taugt eben, wenn sie da schon mitsprechen können, genau, also wo sie sehr aktiv mitmachen eben ja und (...) was war die Frage?

47 I: Eine Situation, in der das gut funktioniert hat mit den mehrsprachigen Bilderbüchern.

48 E: Ja, genau, zum Beispiel wo diese einfachen Sätze (I: Ja) waren mit dem braunen Bär.

49 I: Und welche Kinder waren da beteiligt in dieser Situation?

50 E: Vorschulkinder am ehesten (I: Und, und welche Sprachen?-), aber ich könnte nicht ausschließen, dass nicht ein Vierjähriger auch dabei war, das weiß ich jetzt nicht mehr genau, ja.

51 I: Und also nur mehrsprachige Kinder oder auch einsprachige Kinder?

52 E: Also ich habe in meiner Sprachförderliste ein paar wenige auch mit deutscher Erstsprache, wenige, aber ein paar wenige habe ich, die haben sich dann, das ist jetzt, das ist jetzt nur vage, weil so genau (I: Ja), auch interessiert dafür (I: Okay). Also die vier, die jetzt unten waren, die waren nicht mit Deutsch Erstsprache, die waren alle, die haben Deutsch als Zweitsprache (I: Ja), ja, aber so oft haben wir nicht mit Deutsch als Erstsprache, man- manchmal, aber nicht so (I: Ja), ja.

53 I: Und in dieser Situation mit diesem Bär-Bilderbuch (E: Ja), also welche Erstsprachen hatten die Kinder da? In der Sit-, also.

54 E: Das kann ich mich nicht mehr erinnern.

55 I: Okay, also-

56 E: Kann, kann sein Rumänisch, kann sein (I: Okay, also verschiedene Sprachen?), kann sein BKS, kann sein Türkisch (...), ja einer war mit Türkisch auf jeden Fall, ja genau.

Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz		57	I: Also du machst das einfach so gemischt und nicht, dass jetzt nur die türkischen Kin-, also die türkischsprachigen Kinder dann mit dir (unv.)-
			E: Das mache ich sehr, sehr selten.
Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz		58	I: Ja.
		59	E: Ja, also heute waren sie gemischt zum Beispiel ja, das mache ich, ist, kommt vielleicht in drei Monaten einmal vor (...) (I: Ja und wa- warum genau?) das macht für mich nicht so- Was warum?
Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz Potenziale ..Positive Besetzung			I: Dass, das du die mi-, also, dass du das mischen möchtest?
		60	E: Warum sollte ich, warum s-, Gegenfrage (I: Ja), warum sollte ich nur eine Sprachgruppe mitnehmen? Also
		61	I: Ja, ich wollte es nur wissen, weil, also so, ob du da vielleicht das begründen kannst.
		62	E: Ja (...) also wie ich vorher gesagt habe, sie interessieren sich auch für andere Sprachen, also es ist sozusagen für sie ein Mehrsprachigkeitserlebnis, ja (I: Ja) und das muss ja gar nicht nur zweisprachig sein, dann eben ich lese es auf Deutsch und Türkisch zum Beispiel vor, dann sagt das BKS-Kind "Und auf Serbisch heißt das so und so" und das hören die anderen auch, es ist einfach ein Erlebnis mit Mehrsprachigkeit und da haben wir halt noch mehr Sprachen (I: Ja) im Raum (I: Ja) sozusagen, ja. (I: Wollte nur-) Oder dann sagen sie, sie wollen es jetzt auf Englisch auch (I: Ja), auch wenn im Buch jetzt vielleicht eine andere Sprache drinnen steht und dann schauen wir noch, was das auf Englisch heißt und genau, ja.
..Angebot		63	I: Und könntest du mir auch noch von einer Situation erzählen, wo es nicht so gut funktioniert hat, mit dem mehrsprachigen Bilderbuch?
		64	E: (...) Da kann ich nur, da kann ich nur sehr kurz sagen, manchmal ist es ihnen vielleicht zu viel oder es dauert zu lange bis ich das in der einen und in der anderen Sprache gelesen habe und dann hören sie, dann brechen sie einfach ab, also dann wollen sie nicht mehr und sagen "Machen wir, le-, nehmen wir ein anderes Buch oder machen wir etwas anderes", also dann ist zum, wenn es irgendwie vielleicht zu lange wird oder es auch ihre Geduld zu sehr herausfordert ja, dann, dann ist halt Abbruch, also vielleicht, weiß nicht, ob das die Frage beantwortet?
		65	I: Ja, also einerseits eben aufgrund, also was, was, wie schw-, bezogen auf die Kinder und andererseits bezogen auf dich, hast du, ist f-, hast du irgendwelche Schwierigkeiten beim Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern, also siehst du da irgendwelche Schwierigkeiten?
		66	E: Ja, ich sehe da überhaupt keine einzige Schwierigkeit, also im Gegenteil, ich finde es macht Spaß und, und, und es ist für die Kinder immer, fast immer interessant, ja.
Herausforderungen		67	I: Und (E: Ja) wie gehst du dann, wie gehst du vor, wenn du die Sprache, also gar nicht kennst? Und, und, also schon kennst, aber nicht wirklich sprechen kannst? Wie machst du das dann?
		68	E: (...) Also ich weiß jetzt nicht, wie du die Frage genau meinst (I: Ja, also, die du-), weil ich habe von den Sprachen, die ich lesen kann (I: Ja), ja, also Russisch könnte i-, die russischen Buchstaben könnte ich jetzt nicht lesen (I: Zum Beispiel so etwas), obwohl ich ein halbes Jahr auch Russisch und auch die Schrift gelernt habe, ja (I: Ja). Ich habe auch die arabische Schrift einmal gelernt nämlich ja, auch wenn ich es jetzt nicht fließend lesen kann (I: Ja), aber ich habe es schon einmal gelernt und so ja, aber wenn ich jetzt von den Sprachen ausgehe, die ich lesen kann (I: Ja), von den Buchstaben her, habe ich von allen Sprachen bisschen eine Ahnung bisher, also ich bin halt schon, ich habe halt schon @/30 bis 40 Berufsjahre## und ich habe mich immer mit Sprachen beschäftigt (I: Ja), das ist eben, das ist ja auch mein Grundberuf (I: Ja), weil ich Englisch-Spanisch studiert habe und so weiter, ja. Und ich habe eben, wie gesagt auch ein bisschen Arabisch gelernt und ein bisschen das und ein bisschen jenes und in der Schule mal ein bisschen Russisch gehabt und, also ich, ich kenne halt viele Sprachen (...) und ich kann ein bisschen die russische Aussprache und ich kann die spanische sowieso und Englisch und auch Französisch und (I: Ja) und, und auch, mittlerweile, also die, das Serbische, das war ich vorher nicht so gut, habe ich von den Kindern mehr mitbekommen jetzt, also zum Beispiel Zählen na und solche Sachen, da kriege ich von den Kindern oft die Aussprache mit, die-
..Sprachen ..Sprachbezogene Mehrsprachigkeit		69	I: Ich fand es nur interessant, wie das dann eben gelöst wird, wenn man eben eine Sprache oder mehrere Sprachen gut kann (E: Ja) und die kennt und dann auf Sprachen trifft und die man aber auch einbeziehen möchte, und dann nicht weiß, wie man das genau einsetzen kann.

Verwendung mehrsprachiger
..Konkreter Einsatz

Potenziale
..Sprachliche Fähigkeiten
..Beziehung zu Literatur

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Aufarbeitung

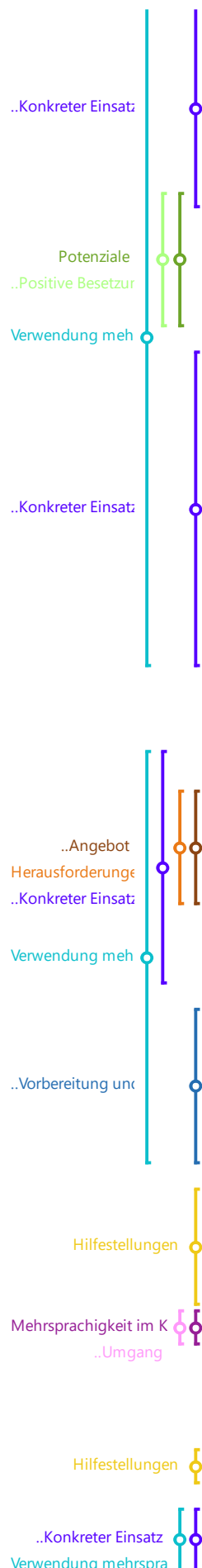
Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Aufarbeitung
..Angebot
Herausforderungen

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Aufarbeitung

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Aufarbeitung

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger

- 70 E: Also, wie gesagt, ich, ein bisschen habe ich eine Ahnung (I: Genau) von den Sprachen und wenn ich, ich bin mir bei vielen Worten nicht sicher (I: Ja), dann frage ich "Ve-, Hast du mich verstanden, was ich jetzt gesagt habe?", manchmal sagen sie "Ja", manchmal sagen sie "Nein, habe ich nicht verstanden", dann probiere ich es ein bisschen anders, also das ist trial und error, dann probiere ich es ein bisschen anders auszusprechen, dann vielleicht kommt es "Ah, du meinst das!", dann sage ich "Na, wie wird es richtig ausge-?", also es ist ein Dialog, es ist praktisch ein professioneller Dialog, mir ist das vollkommen wurscht, wie alt jemand ist, ein professioneller Dialog über die Sprache sozusagen ja, und die Kinder helfen mir dann auch bei ihrer Sprache, genau, ja. Also es ist doch ziemlich, finde ich auf Augenhöhe (unv.), ich glaube es, das taugt, also sie kommen ja immer sehr gerne mit mir mit eben und ich glaube das taugt ihnen auch sehr (unv.) (I: Schön), ja.
- 71 I: Du hast ja schon erwähnt bisschen, also ein paar Bilderbücher, die du schon eingesetzt hast (E: Ja), welche hast, welche mehrsprachigen Bilderbücher hast du noch eingesetzt? Du kannst gerne Titel nennen, aber muss auch nicht sein, also es können auch, du kannst es auch nach Sprachen nennen.
- 72 E: Also in dem, in dem Fall hätte ich mich jetzt bisschen besser vorbereiten sollen, weil ich habe die Listen, die Baobab-Listen immer-
- 73 I: Es müssen auch keine Titel sein, also du kannst auch gerne sagen: Ich habe Deutsch-Türkische, also (...) Deutsch, Türkisch, Serbisch, also so.
- 74 E: Also Deutsch-Türkisch, Deutsch-Englisch, Türkisch-Englisch eben auch, ja, was wir jetzt auch da haben, dann das mit den 50 Sprachen, die Gedichte, die wirklich sehr gut angekommen sind, auch das Anhören von der CD (...) also, was ist die Frage genau nochmal?
- 75 I: Also, zum Beispiel, also die Frage ist, welche mehrsprachigen Bilderbücher du schon eingesetzt hast.
- 76 E: Welche, also wir haben "Das kleine Ich bin Ich" mehrsprachig gemacht, da, da sind glaube ich in, in dem Buch selber drei Sprachen drinnen, jetzt weiß ich aber, ich glaube Türkisch, BKS und Deutsch ist das, diese, diese, aber es gibt verschiedene Ausgaben nämlich (I: Ja), ja, also "Das kleine Ich bin Ich" und dieser "Brauner Bär" und die "Heule Eule" und ich, ich habe, ich habe dunkel im Hinter-, da war irgendein total nettes, es muss glaube ich mit Deutsch-Türkisch auch gewesen sein, es fällt mir aber da der Titel gerade nicht ein (I: Kein Problem), das ist schon bisschen länger (I: Ja) her (...) und dann die Papperlapapp Geschichten, die k-, manchmal kommt mir vor, kommen nicht so super gut an aber vielleicht habe ich mich noch nicht lange genug, also die sind vielleicht zu lange für diese Kinder (I: Okay) oder es sind zu wenige, weniger Bilder, bunte dabei als in einem richtigen Bilderbuch, ja (...) und da, ich weiß nicht, ob, ob dir das hilft, könnte ich noch ein bisschen später nachdenken und dir vielleicht noch etwas nachreichen (I: Ja, das wäre-) per E-mail oder so (I: Ja, das wäre super), weil ich glaube es waren schon um einige mehr (I: Ja) und ich glaube es fallen mir jetzt nicht alle ein, (I: Ja) ja.
- 77 I: Wie viele würdest du einschätzen hast du schon eingesetzt?
- 78 E: Ich schätze mal fünf bis sieben, ja, wenn ich das so sagen darf (I: Ja) und (...) ja (...) u- und vielleicht schaue ich (I: Ja) in meinen Unterlagen nochmal nach, genau.
- 79 I: Und kannst du dich auch, also, wie ist da die Sprachenaufteilung? Weil es gibt ja bei mehrsprachigen-, mehrsprachigen Bilderbüchern oftmals unterschiedliche Sprachenaufteilungen, wie jetzt zum Beispiel auf einer Seite ist Deutsch, auf der anderen Seite ist die andere Sprache, oder dies, ist Blöcken untereinander-
- 80 E: Beim "Kleinen Ich bin Ich" klappt man das auf, da ist das so einge-, das ist zum Klappen, also das ist nicht zum Umblättern, wie ein normales Buch, sondern da hat man, was weiß ich, steht da Deutsch und dann ist es umgeklappt und dann klappt man, dann kann man das so n-, doppelt so groß aufklappen, ich kann es auch runterholen oder vielleicht nachher oder so (I: Ja, nachher), ja, und dann ist sozusagen, dann steht noch beim Aufklappen sind noch zwei Sprachen dann eben als gleicher Text.
- 81 I: Und ich bin mir jetzt nicht sicher, hast du das auch verwendet schon?
- 82 E: Das habe ich (I: Okay) auch verwendet eben, genau.
- 83 I: Und wie war das da, also kannst du beschreiben, wie das war?
- 84 E: Manche Kinder haben es sehr genossen und andere waren ein bisschen ungeduldig dann, weil sie schon die Geschichte dann weiterhören wollten und dann hält man sich noch mit den anderen Sprachen auf, aber die Kinder, die gerade ihre



Muttersprache gehört haben, wie gesagt, was wir eh gesagt haben, die haben dann vielleicht gerade ein bisschen mehr Geduld, ja, und die Kinder, die jetzt diese Sprache nicht verstehen, aber jetzt gerade in der Geschichte richtig drin hängen, die wollen halt manchmal die Geschichte schon weiter hören und dann haben sie manchmal, fahren sie mir drein und wollen umblättern und ich "Na, noch nicht, noch nicht, warte noch", ja, so, so das sind so Erfahrungen, aber das ist alles nicht tragisch also, genau. Manchmal setze ich mich durch und manchmal, wenn ich merke sie sind schon sehr ungeduldig dann bestehe ich auch nicht darauf, dass ich jetzt vielleicht jede Seite in allen drei Sprachen lese (I: Ja), also dann bin auch flexibel, halt ja, weil ich ja vor allem, dass sie dabei bleiben (I: Ja) und dass sie vor allem Spaß daran haben, das sind meine Hauptziele (I: Ja), ja, also das Spaßhaben, das bisschen Konzentrierenlernen ist schon auch so eine Vorschultraining sozusagen, also dabei bleiben und konzentrieren lernen auch ein bisschen, aber vor allem Spaß haben, weil, weil ich sie ja eben, mein Hauptziel ist, dass sie Bücher gerne lesen und dass sie Freude an Büchern haben (I: Und) und das schaffe ich auch meistens.

85 I: Und weil du gesagt hast, du bestehst dann nicht darauf, dass du jetzt alle drei Sprachen vorliest, lässt du dann die Kinder entscheiden, oder wie löst du diese Situation dann?

86 E: Ja, indem sie ihre Rückmeldungen geben ja, entscheiden sie, da, also bei mir wissen sie man kann mit mir verhandeln, das wissen sie bei mir und dann verhandeln sie auch, also dann versuchen sie es halt, genau.

87 I: Aber, also fordern sie dann eine gewisse Sprache, die du dann vorliest, oder?

88 E: Na, je nachdem, welche Kinder (I: Okay) jetzt gerade dabei sind (I: Ja), also wie gesagt, die, die jetzt gerade wo die Muttersprache gerade dran ist, die wollen das ge-, meistens gerne hören und wenn jetzt ein Kind diese Sprache nicht versteht, wird es manchmal ungeduldig und sagt "Ge-, Mach weiter" und "Können wir nicht weiterblättern?" und dann manchmal gebe ich nach und manchmal nicht, je nach Situation (I: Ja), das ist sehr situationselastisch, wie man so schön sagt (I: lacht).

89 I: Und welche der genannten Bilderbücher sind für dich einfacher einzusetzen und welche sind für dich schwieriger einzusetzen?

90 E: Also das mit dem braunen, mit dem braunen Bär ist sehr, sehr einfach einzusetzen, weil da eben dieser Satz so einfach ist und weil die Kinder das so einfach mitsprechen können und "Das kleine Ich bin Ich" ist deshalb ein bisschen zum Beispiel, weil, weil es eine lange Geschichte ist und weil es ziemlich ei-, ken-, du kennst es? (I: Ja) Die Geschichte eine blumige Sprache ist, na? Auf Deutsch ist es gereimt, na? (I: Ja) Ist es in Reimen, das ist sie jetzt in der Fremdsprache nicht immer so, glaube ich ja, und (...) also das ist ein bisschen langwieriger ja, zum Zuhören eine Herausforderung, ja, und das, was wir heute gelesen haben, die "Heule Eule" ist in der Mitte, ja, das ist jetzt nicht besonders kompliziert und so, aber auch nicht so kurz, wie "Der braune Bär" ja, und ich finde gut, wenn man sozusagen in verschiedenen Mengen (I: Ja) etwas hat und so weiter, genau, ja.

91 I: Und ist bei der "Heule Eule", sind da, wie ist das aufgeteilt mit den Sprachen? Also ist das der deutsche Text und dann die Übersetzung oder wie ist das?

92 E: Ja.

93 I: Okay, genau dasselbe steht da? Oder wird das weiter erzählt?

94 E: Von Deutsch auf Türkisch, genau, genau dasselbe, ja (I: Aha, okay), genau, ja.

95 I: Okay. Und welche Gegebenheiten könnten für dich jetzt den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern noch erfolgreicher gestalten und noch eher erleichtern? Gibt es da etwas?

96 E: Ja, indem der Kindergarten mehr ankauft, weil sonst muss ich ständig hin und her fahren mit Baobab, ich habe schon ziemlich schwer geschleppt manchmal, weil ich nehme auch Spiele mit, ich nehme nicht nur Bücher mit, na (I: Ja), eben auch Spiele und Karten, auch Sprachförderkarten und so auch mit, weil ich bin jetzt seit @@ein bis fünf Jahren## dabei, ich habe halt meine Sprachfördermaterialien und die kriegt man von der Sprachförderabteilung, aber wenn ich @@ein bis fünf Jahre## in einem Kindergarten bin, dann kennen die Kinder das schon und wollen halt irgendwann auch etwas (...) (I: Ja), ich meine sie spielen es ganz gerne immer noch auch und wollen auch irgendwann etwas Neues sehen eben, also es wäre hilfreich, wenn es einfach mehr mehrsprachige Bücher vor Ort gäbe und dann kann man sie verwenden, das ist ja das Hilfreichste, genau.

97 I: Und inwiefern sind jetzt im Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern auch die Eltern einbezogen?

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger
..Stellenwert

Verwendung mehrsprachiger
..Vorbereitung und Auswertung

Verwendung mehrsprachiger
..Konkreter Einsatz

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger

Verwendung mehrsprachiger
..Konkreter Einsatz
Potenziale
..Sprachliche Fähigkeiten

98 E: Also bei Papperlapapp sollen sie zuhause vorlesen, werden sie auch gebeten, also das Papperlapapp, kennst du das? (I: Ja). Das kriegen ja die Kinder geschenkt, na? Kriegen sie nachhause, wie gesagt bei uns funktioniert das erst seit kürzerem, ja, weil vorher hat sie nicht für alle bestellt und hat, dann hat sie mir monatelang gesagt sie weiß gar nicht, wo sie das bestellen soll, obwohl das ganz einfach ist, ja und so, aber jetzt funktioniert es, jetzt gerade und, also mittlerweile und, und dann haben wir zwei Mal schon die Leselilli gehabt von Baobab, da waren, eben und deswegen glaube ich, ich habe einige vergessen, weil da waren viele mehrsprachige Bücher, da waren mehrere dabei und ich muss jetzt ein paar vergessen haben irgendwie, aber das schaue ich noch einmal nach, weil da habe ich noch die Listen, welche Bücher wir damals hatten, weil da habe ich eine Leselilli gehabt, da habe ich es, da waren besonders viele mehrsprachige eben dabei, ja.

99 I: Könntest du noch kurz erklären, was du genau mit Leselilli meinst?

E: Also die Leselilli ist dieser Lesedrach, wo 25 Bücher ungefähr dabei sind und jedes Buch ist in einer Stofftasche, die man zuknöpfen kann und die sind aneinander geknüpft und dann kann man den, den Kindern den Drachen vorstellen, das taugt ihnen und das ist ein gebastelter Drache, als also ein Kopf vorne und dann kann man aber die Taschen auseinanderknöpfen und das Kind kann das mit nachhause nehmen v-, gedacht ist vom Konzept her einmal in der Woche, aber wir haben es sogar dann zwei mal in der Woche vergeben, weil sie waren so begeistert die Kinder und haben so aktiv mitgemacht, dass wir es am Montag und am Freitag mitgegeben haben, also wir haben es am Montag mitgegeben und haben gesagt "Bringt es am Freitag zurück" und am Freitag über das Wochenende bis Montag wieder und haben die Eltern gebeten bei der Übergabe "Bitte vorlesen zuhause", was die meisten gemacht haben und einige wenige nicht halt, ja und die Kinder, die gekommen sind und gesagt haben "Meine Mama hat mir das nicht vorgelesen" und (...) dann haben wir es noch ein zweites Mal probiert und haben gesagt "Naja, vielleicht hat sie keine Zeit gehabt, frag halt noch einmal" und wenn es zwei, drei Mal nicht funktioniert hat, dann haben wir das hier, also, haben wir hier den Kindern vorgelesen und darum geht es ja, also man kann ja die Eltern nicht zwingen (I: Ja), aber meistens haben, waren die Eltern recht angeregt auch und, und, und haben das dann gemacht.

100 I: Und haben sie dann auch etwas davon berichtet? Irgendwelche Erfahrungen euch geschildert?

101 E: Die Kinder oder die Eltern?

I: Die, also die Eltern, ja.

102 E: Die Eltern haben, finde ich wenig berichtet.

103 I: Okay, und die Kinder?

104 E: Und die Kinder da haben wir regel-, explizit auch nachgefragt, da haben wir dann Runden gehabt oben und haben gesagt "Wie hat euch das Buch gefallen?" und "Wer hat es vorgelesen?" und, und "War es lustig?" und, und, und da haben wir um Rückmeldungen gebeten sozusagen, genau und haben sie ein bisschen erzählt, ja, genau.

105 I: Dann würde ich schon mal zur nächsten Frage kommen und zwar (...) wir haben jetzt eh schon bisschen mit, also dass die Kinder sehr begeistert sind, haben, hast du schon gesagt. Was genau machen die Kinder dann in der Vorlesesituation? Also machen sie da etwas-

106 E: Also jetzt hast du es ein bisschen miterlebt (I: Genau) oder? (I: Ja), also sie, ich mache immer dialogisches Lesen, also bei mir ist nicht, dass ich ein Buch lese und die Kinder müssen mucksmäuschenstill sein, weil das ist nicht der Sinn der Sache, na, der Sinn der Sache ist ja, dass sie selber auch, auch reden und auch beteiligt sind und vor allem das, Kinder sind sehr assoziativ und es fällt ihnen beim Bild irgendetwas ein ja, und dann sa-, und sie, jetzt wissen sie schon, weil manchmal sage ich "Lass mich zumindest den Satz ausreden", das will ich schon und dann fragen sie schon ganz höflich "Darf ich jetzt etwas sagen?" (lacht), weiß nicht, ob du das gehört hast, ja, "Darf ich jetzt etwas sagen?" und dann sage ich ihnen "Ja, jetzt bist du dran" ja so (...) und, und, und ja und dass sie eben sozusagen ihre eigenen Bilder im Kopf oder ihre eigenen Fragen auch anbringen, oder, oder, oder, was sie dazu, genau, oder, oder eben die rechts von mir, die @Gizem##, die, die hat so (unv.), sehr aktiv mit Türkisch ha-, dann sich eingebracht auch, und hat gesagt entweder Aussprache "Nein, das liest man so" (I: Ja, ja) oder "Na, eigentlich heißt, "ich habe vergessen", da hat sie immer ein anderes, einen anderen Ausdruck (I: Ja) dafür gekannt und hat aber dann zum Schluss gesagt "Na, das heißt aber eh das gleiche", na, also man kann so oder so sagen, wahrscheinlich sagt man es so, wie sie weiß, öfter bei-, oder so bei ihr zumindest oder so, ja. Also sie beschäftigen sich dann einfach damit, ja, wie war die Frage ge-, genau?

107 I: Also, was, was die Kinder machen in der Vorlesesituation, also das hast du jetzt



eh schon geschildert. Bezogen noch so auf, macht ihr auch so Sprachvergleiche zwischen Deutsch und den jeweiligen Sprachen oder, so über Sprachen sprechen? Gibt es da auch etwas?

108 E: Also (...) da, aufgrund der Bilderbücher seltener, das ist ja ein Bilderbucharbeit (I: Ja), ich habe auch im letzten Kindergarten eine großes Projekt gemacht, da haben wir ein mehrsprachiges Plakat mit 14 oder 15 Sprachen gemacht und da haben wir Vergleiche gemacht, ja da habe ich dann, jede Sprache hat eine andere Farbe bekommen und die Kinder haben sich Sätze ausgesucht, was sie so erzählen wollen, also "Wir spielen gerne das und das" und, und so und so, ja, also wir haben, was weiß ich, 15 Sätze gehabt und die 15 Sätze in 15 verschiedenen Sprachen und haben das alles auf drei große, große Plakate aufgeschrieben ja, mit 15 verschiedenen Farben und die Eltern haben den Satz mit nachhau-, also haben, die Eltern haben jeweils 15 Sätze mit nachhause genommen, nummeriert von 1-15 und haben das in ihre Sprache übersetzt und aufgeschrieben und mir wieder zurückgebracht, also ich habe ihnen bunte Streifen gebracht, schon auseinander geschnitten und da haben wir dann Sprachvergleiche gemacht, weil die halt genau untereinander gestanden sind ja, da haben wir auch ein bisschen über die Sprachen geredet, oder haben gesagt "Schau, in der Sprache ist das so kurz und bei uns ist das länger" oder so, aber ich weiß nicht, wie du die Frage meinst genau.

109 I: Naja, eben also, weil du auch schon gesagt hast, dass zum Beispiel das eine Kind gesagt hat "Das heißt jetzt, im, im auf der türkischen gibt es zwei Bezeichnungen" oder so, also.

110 E: Ja, ein bisschen schon, aber das steht nicht im Vordergrund, ja (...) also der- (I: Was steht, steht im), der Inhalt ste-, also der Inhalt der Geschichte steht mehr im Vordergrund und einfach die Erfahrung, das in der eigenen Muttersprache auch zu hören und die Erfahrung, dass die eigene Muttersprache für mich eben eine Fremdsprache ist, das ist ja auch wichtig, ja, also, dass ich mich auch drüber traue, obwohl ich es nicht perfekt aussprechen kann, weil sie müssen sich ja auch über Deutsch drüber trauen, obwohl sie es nicht perfekt aussprechen können, also das macht uns auf Augenhöhe (I: Ja) sozusagen, ja. Deswegen lese ich es auch gerne, das war so, deine Frage am Anfang, die hat mich ein bisschen irritiert, ja (I: Welche?), weil mir, naja das, "Was ist, wenn ich eine Sprache nicht so gut lesen kann" (I: Ja) und so, das macht mir nichts, dann mache ich halt einen Fehler (I: Ja), also (I: Ja), ich lese es trotzdem, ja, also es macht uns dann, es macht uns dadurch mehr auf Augenhöhe (I: Ja), ja, ja.

111 I: Jetzt würde ich noch einmal zurück zu den Eltern kurz kommen und zu den Kindern, wie hat sich die Beziehung zu den mehrsprachigen Kindern verändert seit du mehrsprachige Bilderbücher einsetzt?

112 E: (...) Das kann ich schwer beantworten, ich meine das klingt jetzt ein bisschen angeberisch, aber ich habe von Anfang an eine wirklich gute Beziehung zu den Kindern gehabt, also (...) das kann ich jetzt schwer beantworten (I: Ja), die Beziehung ist einfach meistens gut, die kommen immer gerne mit mir, wir haben viel Spaß (...)

113 I: Und wie zu den Eltern? Also, hat sich da etwas verändert?

114 E: Ja, ich hatte, jetzt habe, bringe ich ein Beispiel (I: Ja), ich hatte eine, hm, Familie, ich sage mal die Muttersprache war Rumänisch, aber mit Roma-Hintergrund, ja, wo man sagt im Prinzip wären die bildungsfern gewesen, ja, vom Vorurteil her zumindest ja, aber sie haben eben auch, Bücher lesen waren sie nicht gewohnt ja, und die haben vier Kinder im Kindergarten gehabt ja, und ich habe die zwei älteren gehabt, die jüngeren noch nicht ja, und ich habe dann oft so, ich kann es dir dann nachher zeigen, so kleine Pixie-Bücher und das ist jetzt halt, das ist jetzt gerade nicht mehrsprachig (I: Ja), aber ich habe mit denen auch mehrsprachige gelesen ja, und zum Beispiel diese Gedichte in 50 Sprachen, da haben sie eben Rumänisch und, ob da nicht sogar Roma auch dabei war bei diesen 50 Sprachen, weiß ich jetzt nicht mehr ganz genau, ja.

115 I: Wie, wie das Pixie-Buch wie war das? War das einsprachig?

116 E: Und, und die Pixie-Bücher habe ich ihnen auch nachhause geborgt, bevor ich noch die Leselilli von Baobab gehabt habe, und habe da auch Eltern gebeten, ob sie es nicht zuhause vielleicht vorlesen möchten und bei denen war es dann voll überraschend ja, also wo meine Kolleginnen zumindest mit dem Vorurteil herangegangen sind ja, da hat eine Kollegin von mir gesagt, aber ich bin jetzt nicht mehr dort in diesem Kindergarten, ich sage mal zum Glück, hat gesagt "Na, denen brauchst du es nicht mitgeben, die werden das sicher nicht lesen zuhause" und die Eltern haben das voll regelmäßig mit ihnen gelesen, die waren total froh, also die haben vielleicht wirklich wenig Bücher zuhause gehabt so, aber die waren total froh, dass ich es ihnen gegeben habe, die Kinder haben es auch eingefordert, weil die Kinder voll neugierig waren ja, und die Kinder haben es eingefordert und die Eltern haben sich bedankt bei mir und haben es dann auch immer wieder zurück, dann haben sie gesagt "Ja, die werden das nicht zurückbringen" und die haben das

Potenziale
..Beziehung zu Kindern

immer zurück gebracht, immer. Also alle Vorurteile waren falsch im Prinzip und haben dann gebeten "Dürfen wir heute wieder ein neues nehmen?" ja, und haben sich wirklich gekümmert darum, was andere Eltern nicht so aktiv gemacht haben, also voll gegen jedes Vorurteil, ja. Das war auch eine sehr (...), also eine intensive Erfahrung, aber das ist jetzt nicht mit, also es waren jetzt nicht unbedingt die mehrsprachigen Bücher, aber halt (I: Ja) so eine Bucherfahrung (I: Ja) überhaupt, ja.

117 I: Also waren das einsprachige Pixie-Bücher oder wie war das?

118 E: Ja (I: Ja), die kenne ich nicht auf mehrsprachig ehrlich gesagt, ja die, da kenne ich noch keine, wäre interessant einmal zu schauen, ob es die (...), ich-, ich meine, na oja, ich habe "Das kleine Ich bin Ich" in klein, aber das ist dann nicht mehrsprachig (I: Ja), das ist dann nur auf Deutsch, ja, ja.

..Beziehung zu Kindern
Potenziale

119 I: Und also hat sich die, die Beziehung zu den, nur zu diesen Eltern oder auch zu anderen Eltern dann irgendwie verändert?

120 E: (...) Ist, ist für mich nicht leicht zu beantworten (I: Ja, ja), wirklich eher durch dieses mehrsprachige, durch das Plakat, weil das war eine intensiv, wo die Eltern, also wo die Mitarbeit sehr gefordert war von den Eltern (I: Ja), ja, wo man dann auch ins, in den Dialog gekommen ist über die Sprache, oder welche Sprachen sie noch sprechen zum Beispiel, ja. Und ansonsten ist es auch deshalb schwierig zu beantworten, weil wir Sprachförderinnen im Prinzip nicht mit den Eltern sprechen sollen (I: Okay), also es gibt einen Auftrag, das ist jetzt kein Gesetz in dem Sinn, ja, aber wir sollen das Gespräch mit den Eltern den Pädagoginnen überlassen und jetzt bei mir ist es hier ein bisschen leichter, weil die Eltern kommen vorbei bei mir und wenn sie mit mir plaudern wollen, dann tun sie es und da ist die Pädagogin gar nicht dabei, weil ich da unten sitze. [Private Erzählung, die hier nicht angeführt wird, da E darum bat]. Und jetzt das muss ich schon sagen, das gehört eigentlich dazu zu der Frage, das ist lustig, jetzt habe ich einen ukrainischen Bub, heute ist er nicht da, der nicht Ukrainisch sondern Russisch spricht, der hat nicht Ukrainisch gelernt, also es gibt, ich weiß nicht ob du weißt, in der Ukraine etliche Gebiete, wo die russischsprachig sind und die Eltern sprechen aber auch ganz gut Englisch, das heißt ich, und der Vater ist auch hier in Österreich auch und das heißt ich kann mich mit den Eltern ganz gut unterhalten und wir unterhalten uns auf Englisch und so können sie mir einiges vom Buben erzählen, weil sonst wüsste ich wenig, weil er hat am Anfang noch gar nichts sagen können und er kann lustigerweise schon lesen und liest dann mit und ich habe, weil ich mich sehr, sehr interessiert habe selber, sehr viel zweisprachige Materialien online dann bekommen mit Deutsch-Ukrainisch, aber nicht mit Deutsch-Russisch leider, ja (I: Okay), also Deutsch-Ukrainisch gibt es jetzt irrsinnig viel (I: Ja), da kann man mehrsprachig ganz viel machen und auch Bildkarten und so (...) Bilderbücher halt und Bildkarten und auch Bil-, auch mehrsprachige Bilderbücher mit Ukrainisch und Deutsch, aber mit Russisch und Deutsch habe ich nicht so viel gefunden oder sehr wenig eigentlich, ja, und das macht aber nichts, weil er kann sogar schon selber lesen und er liest sich das selber, also mittlerweile hat er, er ist im @@Frühling## gekommen, spricht er schon und (I: Super) und, und, und ich habe Bildkarten, die er selber ausmalen durfte und er malt auch sehr schön und hinten steht das Wort und das habe ich ihm foliert, das habe ich ihm geschnitten und foliert, das hat, das durfte er sich nachhause nehmen auch, weil da können sie dann, und die Eltern fördern ihn eh und so weiter und da spielt er dann damit und genau, ja. Aber es sind jetzt auch nicht Bilderbücher sozusagen, ja (I: Ja, aber trotzdem), ah oja, jetzt fällt mir noch ein mehrsprachiges, das habe ich, schauen wir uns dann an, ja (I: Ja, okay (lacht)), aber das haben sich die Kinder selten ausgesucht, glaube ich, wir schauen dann (I: Ja), ich glaube ich habe es hier, glaube ich.

Herausforderungen
..Angebot
..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

121 I: Und vermutest du da, warum sie das weniger ausgesucht haben?

122 E: Das war glaube ich eine ernstere, wir schauen dann (I: Ja), ob ich es überhaupt da habe, (I: Ja).

..Sprachliche Fähigkeit
Potenziale


123 I: Jetzt habe ich noch eine Frage bezüglich den sprachlichen Fähigkeiten und zwar, glaubst du, dass mehrsprachige Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten fördern von Kindern? Und wenn ja, welche?

124 E: Auf jeden Fall, ja.

125 I: Und welche?

..Positive Besetzung
Potenziale
..Sprachliche Fähigkeit

126 E: Welche Fähigkeiten die fördern? (I: Ja) Für Sprache sensibel zu werden, das ist eine wichtige Fähigkeit, ja, also (...) sozusagen die Fähigkeit erstens der Wertschätzung, das ist auch eine Fähigkeit, die Fähigkeit Sprachen wertzuschätzen und auch verschiedene Sprachen wertzuschätzen und die Fähigkeit zum (unv.), für Sprachen sensibel zu sein und, und, und (...), und off-, vielleicht offen zu sein, ja, und ja und dann konkrete Sprachfähigkeiten auch ja, also sozusagen eben (...) zu lernen, dass (...) im Türkischen gibt es keine Artikel, im Deutschen schon, also diese Unterschiede (I: Ja) und so weiter, genau, also sehr konkrete sp-,

Potenziale 
 ..Sprachliche Fähigkeiten

linguistische Fähigkeiten (I: Ja) halt oder so.
 127 I: Und über die, also über das Sprachliche, über die sprachlichen Fähigkeiten hinaus, was denkst du können mehrsprachige Bilderbücher noch fördern bei Kindern?

Potenziale 
 ..Positive Besetzung von

128 E: Ja, das habe ich glaube ich schon gesagt (I: Ja, also), also es geht ganz viel um Selbstwert (I: Ja) und Selbstbewusstsein und dass man wirklich auch, dass man sich nicht geniert für seine Herkunft und dass man anders ist, für diese, die, also es geht um Diversität und anders sein, sondern dass man sozusagen auf Diversität und Vielfalt auch stolz sein kann und dass das ein, etwas Positives und nicht etwas Negatives ist und, und, und also (I: Ja), also dieses eine Mädchen, das türkische, das da rechts von mir gesessen ist, die hat sich unglaublich entwickelt, das ist, das kann man kaum beschreiben, ja, also sie war, vor über einem Jahr habe ich mit ihr begonnen, da hat sie gesagt "Ich hier" und mehr hat sie nicht gesagt, also sie hat "Ich" gewusst und vielleicht noch ein zweites Wort und das war's, also sie hat keine Verben gewusst und wenn nur in der Nennform, also irgendetwas, vielleicht zwei Verben "essen" und "gehen", hat sie vielleicht gewusst und dann nur in der Nennform ja, und keine, und ich habe geglaubt sie ist halt gerade erst gekommen vielleicht, und dann haben sie mir gesagt die war schon drei Jahre hier, aber hier in diesem Kindergarten, hat offenbar niemand mit ihr gearbeitet, weiß ich nicht, und jetzt spielt sie die Hauptrolle im, wir spielen am Dienstag das Abschlussstück, den Gruffelo, und sie spielt das Mäuschen, die Hauptrolle, und spricht fließend und alles richtig und korrekt sogar, ist auch in die erste Klasse aufgenommen worden, ja, und nicht Vorschule eben und hat sich sprachlich unglaublich weiterentwickelt ja, und sie erzählt mir oft von Türkisch ja, und, und ich habe eben mit ihr spreche ich auch über Sprache einfach weil sie interessiert ist (I: Ja) und sage "Ja, weißt du im Türkischen sagst du das jetzt ohne Artikel (I: Ja), aber bei uns muss man dann sagen, eben die oder das Rotkäppchen", (I: Ja), ja und genau und so.

..Umgang 
 Mehrsprachigkeit im K

..Positive Besetzung von 
 Potenziale

129 I: Und (...) glaubst du hat da, haben die mehrsprachigen Bilderbücher bei ihrer Entwicklung jetzt zum Beispiel auch eine Rolle gespielt? Also, oder?

130 E: Ich glaube schon, auf jeden Fall (I: Ja), also noch einmal, n- nur (I: Ja), dass wir es nicht zu oft wiederholen (I: Ja (lacht)), also sie, sie ist glaube ich mittlerweile sehr stolz darauf (I: Ja), dass sie jetzt mehrere Sprachen kann (I: Ja) ja, ja, ja, genau, (I: Okay), weil ihre Mutter spricht kaum Deutsch und das ist eher so, dass die Mütter, ich sage jetzt Mütter oder Eltern, die kaum Deutsch sprechen, auch so wie sie herein kommen in den Kinder- und ihre Kinder abgeben, fast so als ob sie sich genießen würden ja, also rein körpersprachlich, ich rede ja nicht (I: Ja) mit ihnen ja, aber so die sagen "Hallo" bisschen schüchtern und gehen schnell wieder und gehen deshalb schnell wieder, weil, also andere plaudern mit der Pädagogin und fragen auch "Wie war mein Kind heute?" oder sonst irgendetwas und die können halt nicht, weil sie das, weil sie die Antwort nicht verstehen, man hat das Gefühl, dass sie sich auch ein bisschen genießen oder so irgendetwas und, und, und da hat sie sich ganz anders entwickelt sozusagen, in eine ganz andere Richtung auf jeden Fall, ja.

..Stellenwert 
 Verwendung mehrspra

131 I: Und (...) ich würde gleich zur nächsten Frage gehen und zwar, wie bewertest du den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten? Also als positiv, als negativ, bereichernd, sinnlos?

132 E: Wenn es gemacht wird?


133 I: Ja.

134 E: Ja, positiv (lacht) (I: Und), sehr positiv.

Potenziale 
 ..Beziehung zu Kindern

135 I: Und wie wirkt sich das deiner Meinung nach eben, ich meine, du hast das schon angedeutet, ab- aber, auf die Elternarbeit dann aus?

136 E: Ich glaube, dass sie sich auch mehr wertgeschätzt fühlen (I: Ja), ja, also das hat, das ist alles mit Wertschätzung (I: Ja), ja, ich weiß nicht vielleicht ist auch etwas anderes wichtiges, was mir jetzt nicht einfällt, aber mir fällt halt als erster Punkt und wichtigster Punkt die Wertschätzung ein und, und, und dieses das, also Nichthierarchische (I: Ja), ja, also sozusagen, genau.

..Vorbereitung und Aus 
 Verwendung mehrspra

137 I: Jetzt gehen wir über zu den, zur Auswahl der Bilderbücher und zwar du hast gesagt, dass du die Bilderbücher selbst auswählst-

138 E: Selbst, oder ich lasse mich auch beraten von Baobab oder so, ja, genau.

139 I: Und im Sta-, also am Standort selber bist halt eher du die Person, die dann die mehrsprachigen Bilderbücher (E: Ja) auswählst, oder? Also niemand anderer ist jetzt?

140 E: Also bisher, bisher drei Mal war das, also ich bin in drei verschiedenen Kindergarten gewesen (I: Ja, okay), ja.

- 141 I: Und nach welchen Kriterien suchst du, also suchst du nach gewissen Kriterien diese Bilderbücher aus?
- 142 E: Ja, ich finde, dass die Geschichten nicht zu lange dann eben (...) sein sollen oder so, also ich schaue, dass es dann von der Länge her passt, ich mag es halt auch, wenn sie schön gezeichnet sind oder, also das mag ich halt auch und ich merke auch, dass die Kinder da gut reagieren darauf, genau, und ansonsten ist es mir fast egal so lange mehrere Sprachen, also wenn ich finde, dass es schön gezeichnet ist und (...) genau, ja, also.
- 143 I: Und dann würden wir gleich zum, also zum letzten Block kommen und zwar, wie erlebst du das Thema Mehrsprachigkeit allgemein an deinem Standort?
- 144 E: Also es wird bei uns, also es ist so, die Leiterin hier und überhaupt die Besitzerin dieses Kindergartens ist serbisch, ja, und es sind auch sehr, sehr viele serbische Kolleginnen, aber nicht ausschließlich, es sind auch andere, eine ist mit polnischer Muttersprache, Slowakisch und so weiter (...) und ich und vielleicht zwei andere noch mit deutscher Erstsprache, aber nur, nicht mehr als zwei oder drei, ja, und obwohl, oder vielleicht auch weil, weiß ich nicht, sagen die serbischen Kolleginnen ganz oft zu den Kindern auch, wenn sie Serbisch miteinander sprechen die Kinder "Na, redet Deutsch", das ist ihnen ganz wichtig ja, dass Deutsch gesprochen wird, dass sie miteinander nicht ihre Muttersprache sprechen ja, und (...) das (...) ist für mich halt ein bisschen ambivalent ja, also ich finde es okay, weil sie wollen ja auch, dass die anderen Kinder sie verstehen können und so weiter, aber ich versuche dann sozusagen gegenzusteuern, weil eben, gegenzusteuern mit der Mehrsprachigkeit (I: Ja), ja, ja. Oder wir haben ein Lied, das ist jetzt halt auch nicht Bilderbuch, aber wir haben ein Lied, das habe ich in der Ausbildung gelernt (singt) "Oben auf dem Berge eins, zwei, drei, da sitzen kleine Zwerge eins, zwei, drei" oder unten auf der W-, tanzen kleine Zwerge, (singt erneut) "Unten auf der Wiese eins, zwei, drei da sitzt ein großer Riese eins, zwei" und dann mache ich so, das gefällt ihnen ur gut, und das Eins, Zwei, Drei machen wir dann in allen Sprachen, also so einfache Sachen, ja, das ist jetzt nicht Bilderbuch (I: Ja), aber es ist Mehrsprachigkeit (I: Ja), ja, und das taugt ihnen so irrsinnig, ja, und da hat, vielleicht eine Kollegin, ich weiß es nicht genau, das erste Mal vielleicht auch (...) so geschaut, aber vielleicht auch nicht, ich weiß es nicht genau, aber das, das gehört zu meinem Repertoire eben dazu und sie singen es wahnsinnig gerne und dann freuen sich, und sie wollen auch Englisch, auch wenn sie nicht Englisch erstsprachig sind, sie wollen dann eben die anderen Sprachen auch hören und vor allem Eins, Zwei, Drei ist ja nicht so schwierig, ja, das ist ja in den meisten Sprachen recht einfach (I: Ja), ja, und da sind sie voll neugierig und wollen so viel Sprachen wie möglich hören und, und, und einfach versuche ich gegenzusteuern, dass es dann wieder aufgewertet wird eben, ja, also dass nicht nur Deutsch vorkommen muss (I: Ja) sozusagen, das ist mein Ziel, ja (...) das okay, ich, ich verstehe den Sinn, dass sie miteinander Deutsch sprechen sollen, sie sollen es ja auch lernen bla, bla, bla (...) und, und auch für die anderen Kinder verständlich sein, das kann ich nachvollziehen, aber eben Mehrsprachigkeit soll halt auch aufgewertet werden (I: Ja), ja (...) ist das eine Antwort (I: Ja), oder? Ja, doch?
- 145 I: Und jetzt, also, du hast jetzt erwähnt, dass es eh aufgefordert wird, dass sie Deutsch sprechen, wie dürfen dann die Kinder ihre Mehrsprachigkeit leben im Kindergartenalltag?
- 146 E: Also im Alltag habe ich in allen drei Kindergärten gemerkt, dass es eher wenig vorkommt (...) aber seit ich hier sehr intensiv tätig bin, sagen sie öfter "Das heißt so und so in meiner Sprache" (I: Ja, ja) und sie wissen, dass es willkommen ist, jetzt wissen sie, dass es willkommen ist, ich meine ich rede von der, ich, ich habe eine Hauptgruppe (I: Ja), die @gelbe Gruppe##, weil da sind von 25 Kindern 23 oder 22 Sprachförderkinder, das ist so eingeteilt, ja, und es gibt auch noch andere Gruppen, in denen ich auch, also da habe ich zwei Kinder in einer und zwei Kinder in einer noch, ja, da bin ich aber nicht so oft drinnen, ja, aber es ist eh wurscht, weil ab @Herbst## ändert sich wieder alles, also auch von der Zusammensetzung jetzt her und so, es ist ganz egal, auch von der Kollegin her wird sich ändern, ja, da kriege ich jetzt eine Kollegin, die vorher in einer anderen Gruppe war, die selber, also serbisch glaube ich sprachig, sprachig ist oder so und die hat glaube ich schon öfter gesagt "Sprecht Deutsch" oder so ja, aber sie kennt mich jetzt schon als Sprachförderin, sie sagt sie freut sich auf unsere Zusammenarbeit und ich glaube eben, sie wird das auch mitkriegen eben, dass ich das halt aufwerte, also das passt schon (I: Ja), weiß nicht, was ich jetzt sagen soll (I: Nein, das ist super), aber das passt schon, ja.

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

..Umgang
Mehrsprachigkeit

Verwendung mehrspra
..Konkreter Einsatz

Verwendung mehrspra
..Vorbereitung und Aus

..Beziehung zu Sprache
Potenziale

147 I: Und no-, um jetzt noch einmal zurückzukommen auf die mehrsprachigen Materialien und die, also du hast ja schon, hast schon erwähnt, welche du einsetzt und verwen-, also verwendest du diese mehrsprachigen Materialien öfter oder verwendest du mehrsprachige Bilderbücher öfter? Kö-, also kannst du da irgendwie?

148 E: Wie? Das habe ich nicht verstanden.

149 I: Also, also, welche Materialien verwendest du öfter, die mehrsprachigen Bilderbücher oder die anderen Materialien, die du sonst verwendest?

150 E: Gemischt, da kann ich jetzt gar nicht sagen öfter (I: Okay), was ich in die Hand kriege ja, also wie gesagt, ich habe mir bei Baobab diese, das waren, sind Gefühlskarten, wo hinten 11 verschiedene Stra-, Sprachen drauf stehen, also das ist ein Gesicht, aber gezeichnet und es war nicht besonders gut gezeichnet, ja, also ich liebe das Spiel, ich habe mir gedacht, ich habe sogar die Chefin gefragt, ob sie das ankauft, hat sie sowieso nicht gemacht ja, also sie kauft selten etwas an sowieso, ich meine das ist auch nicht ihre Schuld (I: Ja), sie muss auch das Budget kriegen, aber ja (...) aber letztlich habe ich es dann probiert mit den Kindern zu machen und es ist nicht be-, manche Sachen kommen einfach nicht besonders gut an (I: Ja) und ich glaube, weil die Bilder nicht so toll gezeichnet waren und so, ist das einfach bei den Kindern, und ich habe ihnen dann gezeigt, dass hinten 11 Sprachen stehen und da haben sie auch gesehen, einfach vom Sehen her, dass manche Sprachen anders geschrieben werden und da haben sie sich auch ein bisschen interessiert, also das war schon wieder interessant einfach (I: Ja), ja, "Aha ist das, wie, kannst du das auch lesen?", habe ich gesagt "Nein, die drei Sprachen kann ich gar nicht lesen", Urdu oder, oder Chinesisch oder ich weiß nicht was, ja, habe ich gesagt "Nein, das kann ich gar nicht lesen, das habe ich nicht gelernt" und das ist auch spannend für sie (...) und dann fragen sie auch "Was heißt das?" oder "Kannst du das lesen?" oder "Was heißt das?", aber sie haben sich relativ schnell wieder abgewendet von diesen Karten, weil, weil sie es halt nicht so interessant gefunden haben und dann habe ich die wieder zurückgegeben jetzt bei Baobab und die setze ich halt nicht so oft ein (I: Ja), aber das, was bei den Kindern gut ankommt, setze ich immer wieder ein (I: Okay), sozusagen. Was ich merke, was gut ankommt, ja, also die Verse, die- dies Verse in 50 Sprachen sind gut angekommen, die habe ich jetzt gerade nicht ausgeborgt, aber irgendwann borge ich es mir dann wieder aus, bei der Leselilli waren sie dann auch wieder dabei, da haben wir es mehreren Kinder verborgt eben, ja und (...) also ich glaube, ich habe sie schon zwei Mal ausgeborgt von Baobab und dann waren sie bei der Leselilli, die haben wir ein paar Wochen lang im Haus gehabt, dann auch wieder gehabt und (...) und, und eben der brauner Bär kommt immer gut an und die "Heule Eule" kommt auch ganz gut an eben, ja. Die habe ich auch einmal auf Deutsch und Arabisch gehabt (...) be-, Arabisch konnte ich nicht wirklich lesen, aber da, nachhause habe ich es dann auch gegeben für die Arabischsprachigen.

151 I: Und gab es dann da eine Rückmeldung zu diesem Deutsch-Arabischen?

152 E: Ich glaube, sie haben es geschätzt einfach (I: Okay), ja (I: Ja), also sie haben gesagt "Ja, danke, wir haben es gelesen und das Kind war recht begeistert" und ja.

153 I: Und noch eine kurze Frage zu der Leselilli, welche Arten von Büchern waren da drinnen? Waren das alles mehrsprachige?

154 E: Also es gibt Schwerpunkte (I: Ja), und ein Schwerpunkt ist "Vielfalt und Diversität" (I: Okay) und da sind glaube ich die mehrsprachigen Bücher (I: Ja) und einen Schwerpunkt ist "Wir sind stark", da geht es um Freundschaft und Gemeinsamkeit, da sind dann glaube ich weniger mehrsprachige bei dem dabei und ich habe beide schon mal gehabt ja, aber wie gesagt das können wir nachschauen, weil ich habe mich offenbar nicht an alle erinnert (I: Kein Problem), also ich habe sicher schon mehr mehrsprachige Bücher gehabt als ich jetzt genannt habe vorher, ja (I: Ja, ja das ist kein Problem), ja.

155 I: Genau, jetzt kommen wir auch schon zur letzten Frage und zwar, inwiefern hat sich deine Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit du dich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinandersetzt?

156 E: Also ich sage jetzt mal, aber das hat mit meinem Alter zu tun und mit meinem Beruf, weil ich (I: Ja) Sp-, ich bin, also ich habe Sprachen studiert (I: Ja), ja (...) kaum, ich sage jetzt mal kaum, weil ich mich immer schon für Sprachen interessiert habe und begeistert war, aber ein bisschen schon, weil ich jetzt auf manche Sprachen noch neugieriger, noch neugieriger als vorher geworden bin (...) und mir denke, eigentlich würde ich es gerne verstehen auch, ja, weg-, od- oder eine der Spra-, zumindest also, ich würde gerne viele Sprachen lernen und habe die Zeit nicht dafür und so weiter ja, aber de-, manchmal denke ich mir da, zumindest eine dieser Sprachen würde ich, würde ich auch ganz gerne (...) besser verstehen, oder, oder besser können oder so, genau (...) also ich bin noch ein bisschen neugieriger geworden, aber ich war schon sehr neugierig (I: Okay (lacht)).

- 157 I: Ich würde jetzt noch kurz durchschauen, ob ich eh alle Fragen (E: Ja) habe, (E: Ja), (I lacht).
- 158 E: Ich, ich hole mir einmal kurz meine Brille, wie spät ist es denn?
- 159 I: Ich, ich bin mir gerade nicht (...) 14:43.
- 160 (E verlässt den Raum, kommt zurück)
- 161 I: Ich glaube, wir haben alle Fragen (...) genau, möchtest du noch gerne etwas hinzufügen, was dir am Herzen liegt?
- 162 E: Mache zu (...) [Private Fragen an I, die hier zensiert werden sollen].
- 163 (E schließt die Tür und setzt sich)
- 164 I: Genau, also möchtest du noch etwas hinzufügen, oder?
- 165 E: Also ich, wir schauen noch schnell, ob wir dieses (I: Ja) andere, ob wir das finden-
- 166 I: Weil dann, sonst würde ich die Aufnahme stoppen.
- 167 E: Ja, kannst stoppen jetzt, genau.
- 168 I: Okay.

Transkript F

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

Mehrsprachigkeit in
..Umgang
Hilfestellungen

..Positive Besetzung
Potenziale
..Beziehung zu Kinder

..Positive Besetzung vo

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

I: Wir würden jetzt direkt in das Interview einsteigen. Und zwar meine erste Frage an dich wäre, wie bist du auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen?

F: Ah (lacht), mir ist vielleicht noch etwas eingefallen. Über ein Projekt in meinem ersten Kindergarten, das war das Rucksackprojekt, wo es einen Rucksack voller Bücher ins, in den Kindergarten gesendet bekommt und wenn man, wenn man eben so ein Projekt macht, und da waren einerseits künst-, sehr künstlerisch gestaltete Bücher zu speziellen Themen Bücher drinnen und auch mehrsprachige Bücher.

I: Und welche Funktion hast du da eingenommen in diesem Kindergarten?

F: Da war ich gruppenführende Pädagogin und das war ein fünfgruppiges Haus und wir haben das Projekt gemeinsam gemacht, hauptsächlich mit den Schulanfängern und den größeren Kindern, also den, die mittleren.

I: Und welche Erfahrungen hast du mit diesem Projekt gemacht?

F: Das Projekt war, war sehr toll, wir haben dann kein mehrsprachiges Buch verwendet, wir haben ein tolles Projekt daraus gemacht und die Bücher waren eine tolle Anregung für, für, für die Arbeit, wir haben uns da aber für, für ein sehr klassisches Thema, nämlich die Farben entschieden (lacht), haben aber ein tolles Projekt daraus gemacht mit Theaterstück und, ja war sehr toll.

I: Und hast du in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher Weiterbildungen gemacht?

F: Konkret auf nicht, in Weiterbildungen sind, sind sie immer wieder vorgekommen also als Beispiele (...) für auch interkulturelle Arbeit oder, die Di-, Diversität, aber konkret nicht.

I: Und wurden, wurde in diesen Weiterbildungen also oder Ausbildungen da nur das Beispiel genannt oder wurde da auch näher darauf eingegangen?

F: Nur das Beispiel genannt.

I: Okay.

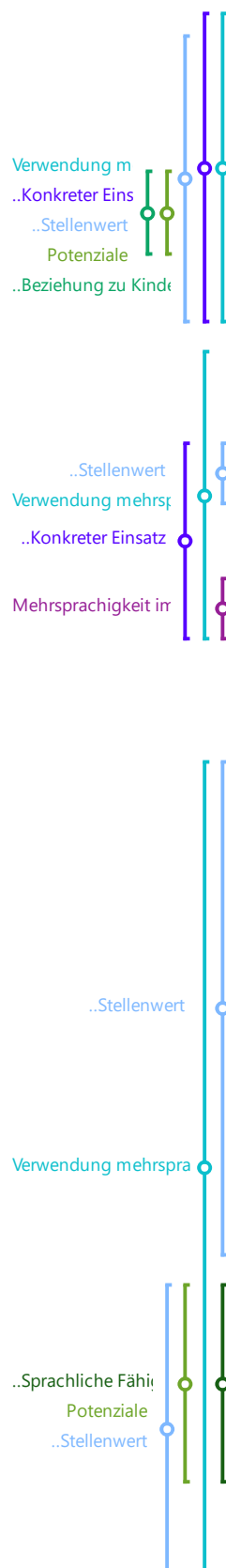
F: Ja.

I: Und wenn du eine Weiterbildung zu mehrsprachigen Bilderbüchern machen würdest, was würdest du dir da erwarten?

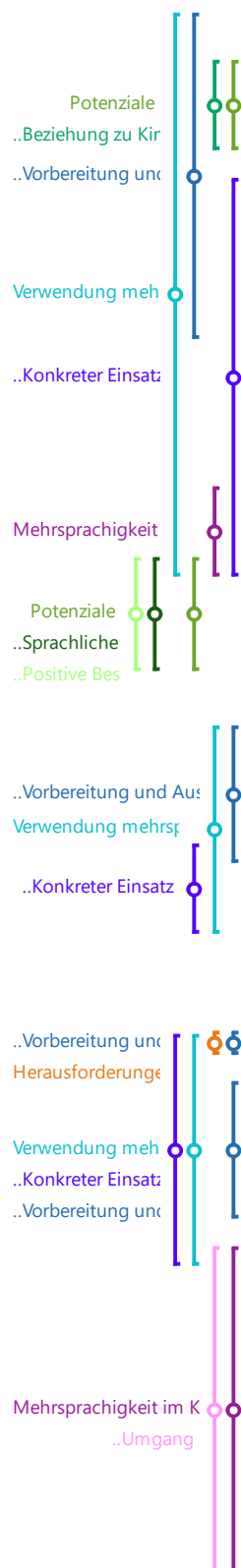
F: Ich würde mir auch erwarten ein, ein (...) also viele Beispiele von Bilderbüchern, Möglichkeiten, wie man die einsetzen kann und nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur so ein bisschen mit einfließen zu lassen, denke ich mir, und vielleicht (...) auch mehrsprachige Bücher mit, mit Medieninhalten, also dass man sich vielleicht die Sprache auch anhören kann wo, das fände ich total toll (...) wenn man sie jetzt ja nicht im Kindergarten direkt immer hat, mit den Eltern oder so, hm, was wäre noch toll, ja einfach praktische An-, Anleitungen, wie man das einführen kann oder wie, wie man da die Eltern auch miteinbinden kann auf eine sehr wertschätzende Art und Weise und ja, wie man, wie man andere Kinder, also Kinder, die diese Sprachen nicht haben zum Beispiel, wie man die dann miteinbinden kann, dass ihnen auch nicht zu viel wird oder so. Genau.

I: Und warum genau setzt du mehrsprachige Bilderbücher ein oder hast sie eingesetzt?

F: Eingesetzt, um einerseits die Kinder, Kinder, die noch nicht so viel Deutsch sprechen zu ermutigen (...) Kindern zu zeigen, dass Wertschätzung entgegenzubringen, auch den Familien Wertschätzungen entgegenzubringen, dass wir Interesse zeigen für ihre Sprache, ihre Herkunft, ihre Kultur (...) die Kinder, die eine Muttersprache haben, sind Experten, viel mehr als ich und können sich dadurch sehr, ja, als Experten darstellen und, und (...) ja können da sehr profitieren und gestärkt werden, einfach weil sie einmal die Experten sind und, und mir sagen können, wenn ich etwas falsch sage oder falsch singe oder einfach auch er-, erklären und da (...) ja Stärken entwickeln oder Stärken fördern und mir fällt jetzt das Wort nicht ein, ja es hat viel mit Wertschätzung zum tun denke ich mir gegenüber den Kindern gegenüber und ja einfach auch das Verschiedensein, also die Diversität zu feiern und neue Kinder willkommen zu heißen, ob das jetzt von Sprache ist oder von, von der Kultur oder auch von einer Beeinträchtigung (...) macht dann da (...) naja ist das Ausschlaggebende wie ich, was, was gerade auch Thema bei den Kindern ist.



- 18 I: Und wann setzt du die mehrsprachigen Bilderbücher ein?
- 19 F: Jetzt im Tagesablauf oder?
- 20 I: Also ja, entweder da-, also einerseits das oder auch zu bestimmten Anlässen, oder also wie bringst du die ein?
- 21 F: In, in Kleingruppen, in Kleingruppen, die, die Kinder, die eben interessiert sind, die Themen haben, die auch vielleicht im Bilderbuch behandelt werden, aber auch in der Gesamtgruppe zum Beispiel, wenn auch ein, wenn auch das Thema ist gerade Kulturen und verschiedene Kulturen und wo komme ich, komme ich her einfach auch den Kindern, wenn es passt den Raum zu geben das der ganzen Gruppe zu zeigen, okay das ist meine Sprache, da komme ich her (...) ja, Themenschwerpunkt, Gemeinschaft erleben zum Beispiel, wann noch? Wenn (...) ja, gerade am An-, zu Bei-, in Kennenlernphase ist auch sehr nett, sehr nett oder gegen Ende des Jahres zum Beispiel, wenn die Schulanfänger schon so richtige Experten für sich selbst sind, denen da auch einmal die, die Führung quasi in die Hand zu drücken und ihnen noch einmal so eine kleine Stärkung mitzugeben. Genau oder wo die Kinder auf Urlaub hinfahren und was sie dort erleben werden könnten und welche Sprache sie dort hören werden oder gehört haben, weil sie auf Urlaub waren, ja und, also so anlassbezogen.
- 22 I: Hast, du hast ja gesagt, dass du ausgebildete Elementarpädagogin bist und gerade als Sprachförderin arbeitest, hast du die mehrsprachigen Bilderbücher in beiden Rollen verwendet oder?
- 23 F: Nein, eigentlich nur als gruppenführende Pädagogin, als Sprachförderpädagogin habe ich es, war der Fokus eigentlich immer mehr darauf die deutsche Sprache möglichst viel zu sprechen und den Kindern beizubringen, das war eigentlich immer mehr so Part der gruppenführenden Pädagogin, die dann auch solche Themen aufgreift, also vol-, es war noch nie Aufgabe, ich kann es mir vorstellen, dass es, dass es pa-, auch passend sein könnte gerade für, für Kinder, die schon sehr gut sprechen ihre eigene Sprache, Zählen oder so mache ich schon in der Sprachförderung auch mit, in anderen Sprachen, aber konkret Bilderbücher angeschaut habe ich noch nicht.
- 24 I: Okay, und als du gruppenführende Elementarpädagogin warst, wie oft hast du da die mehrsprachigen Bilderbücher ungefähr eingesetzt? Also von täglich, bis wöchentlich, bis monatlich?
- 25 F: Also einmal im Jahr hatten wir sicher einen, einen Schwerpunkt, wo es aber dann auch täglich angeschaut wurden (...) ich glaube ein Jahr hatten wir dann, wo, wo es mehrmals Thema war, wo wir verschiedene Bücher auch genommen haben, ich kann es dir aber nicht mehr sagen (lacht), wie die alle heißen (...) ja, aber dann war es eigentlich, eigentlich so in so einem, in so einem Schwerpunktzeitraum verwende ich die Bücher dann täglich, es ist auch, wenn ich, wenn ich andere Schwerpunkte habe mit Büchern verwende ich die Bücher täglich eigentlich, so lange sie in der Gruppe sind und oder dürfen sie die Kinder auch täglich anschauen und werden sie auch dann eigentlich genutzt von den Kindern und dann ist wieder ein anderer Schwerpunkt bei den Büchern (lacht).
- 26 I: Und wo befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher im Raum?
- 27 F: Wenn sie in der Gruppe sind ganz bei den, bei den normalen Büchern, also-
- 28 I: Also sie sind frei zugänglich den Kindern?
- 29 F: Sie sind dann frei, sie sind dann, also alle Bücher sind frei zugänglich, wo ich, die ich halt gerade vom, für den Schwerpunkt genommen habe, die stehen weiter oben und dann gibt es diese Klassiker oder die Lieblingsbücher, die die Kinder immer wieder anschauen, die sind dann eher zweit, zweitgerichtet oder, oder unten im Kasten.
- 30 I: Und hast du schon einmal beobachten können, dass die Kinder sich ein mehrsprachiges Bilderbuch selbst herausgesucht haben und alleine angeschaut haben oder zusammen?
- 31 F: Ja, auf jeden Fall das, die (...) Kinder mit der, also dessen, dessen, dessen Sprache im Buch behandelt wird auch die Experten sind und den Kindern die Bücher immer wieder zeigen, aber auch Kinder, die dann schon Begriffe gelernt haben aus diesen Büchern, sich diese Bücher auch immer wieder selbst nehmen oder auch nur zum Anschauen und ja manchen Kindern fehlen sie dann, wenn ich dann, wenn ich dann wieder einmal beschließe nach vier, se-, fünf, sechs Wochen ist neuer Schwerpunkt dran dann (...) haben sie es auch gesucht und dann habe ich es oft auch wieder zurückgeholt, wenn es ihnen so gerne gefallen hat, dann kommen sie zu den Klassikern (lacht), (I lacht).



- 32 I: Du hast schon erwähnt, dass du die mehrsprachigen Bilderbücher einerseits in der Kleingruppe einsetzt und andererseits auch in der Gesamtgruppe, wie bereitest du dich darauf vor diese einzusetzen? Die mehrsprachigen Bilderbücher.
- 33 F: Ich schaue mir an, ob ich alle Begriffe gut aussprechen kann (lacht) und wenn nicht muss ich es mir dazu schreiben in, in Lautsprache oder halt so, dass ich es lesen kann, also manchmal, gerade bei den arabischen Begriffen war es dann so, dass ich mir auch die Wörter aufgenommen habe, die die Mutter mir gesagt hat (lacht), weil ich habe es nicht geschafft oder die Kinder haben es dann auch für mich ausgesprochen, weil Arabisch z-, ich, ich kann auf Türkisch zählen, ich kann auf Italienisch zählen, auf Kroatisch aber Arabisch kriege ich nicht hin (lacht) noch nicht, genau. Und (...) ich mache, ich, ich schaue auch zuerst meistens die Bilderbücher in der Kleingruppe an und dann bringe ich sie in die Großgruppe, also dass wir ein Buch in der großen Gruppe als erster ma-, also einführen ist selten (...) gar nicht. Und wenn dann schaue ich es in der Kleingruppe zuerst mit, mit den betroffenen Kindern auch an, also betroffen, das klingt jetzt so, ah mit den Kindern, die einfach die Sprache (...) sprechen und oder die auch sprachlich sehr interessiert sind, genau.
- 34 I: Weil du jetzt gesagt hast, dass die Kinder, die die Sprache sprechen, mit dir die Bilderbücher anschauen, sind das dann eben die mehr-, nur die mehrsprachigen Kinder oder setzen sich auch einsprachige Kinder dazu?
- 35 F: Es setzen sich auch einsprachige, ja, also manche Kinder sind da sehr interessiert, weil sie eben keine, also (...) ja weil, weil die einfach auch oft, wenn mich Kinder fragen "Was sprichst du zuhause für eine Sprache?", sage ich "Ich spreche nur Deutsch und in der Schule lernt man dann Englisch" und dann sind die Kinder so "Wow du sprichst nur eine Sprache" und das, das merken die Kinder ganz früh, dass das eigentlich eine gute Ressource ist für sie und die einsprachigen Kinder merken das auch und dann wollen sie auch andere Sprachen lernen und das ist total toll und da sind manche Kinder sehr begabt und sehr interessiert und die setzen sich dann dazu, genau. Oder die kleinen schauen einfach nur zu und sitzen dann in einem Sprachbad (lacht), (I lacht), genau.
- 36 I: Und du hast schon erwähnt, dass du bei deiner Vorbereitung die, also die Eltern fragst, ob sie dir etwas vorlesen können oder auch bei der Aussprache helfen können, inwiefern werden die mehrsprachigen Bilderbücher mit den Eltern irgendwie, also haben die Eltern da, bezieht du da die Eltern ein?
- 37 F: In der Vorbereitung schon (...) einmal hatten wir einen Vater da, der dann auch mit den arabischen Kindern Bil-, ein Bilderbuch gelesen hat, genau (...) aber das ist selten, dass die Eltern wirklich auch in den Kindergarten kommen, gerade in letzter Zeit (lacht). Ja, aber das war sehr schön.
- 38 I: Kannst du mir von einer konkreten Situation erzählen, wo du ein mehrsprachiges Bilderbuch eingesetzt hat, eingesetzt hast und das gut funktioniert hat?
- 39 F: Ja, "Das kleine Ich bin Ich" hat in der Großgruppe nicht so gut funktioniert, aber in der Kleingruppe schon und dadurch, dass es ein relativ langes Buch ist, hat das auf Etappen dann sehr gut funktioniert, wir hatten dann auch ein Buch, ein Bilderbuch, wo verschiedene Begriffe in verschiedenen Sprachen waren, also das war mehr ein Bilderbuch als ein Geschichtsbuch oder so und das hat auch sehr gut funktioniert und da haben wir dann auch in anderen Büchern Begriffe von Eltern übersetzen lassen (...) dann wussten alle Kinder, welche, welche, wie, wie tür-, wie eine rote Blume auf Türkisch heißt, ich weiß nur mehr die Farbe (lacht), (I lacht), ich weiß nicht mehr, was Blume heißt, aber (...) ja, das hat eigentlich immer sehr gut funktioniert und, und, und die, also diese, diese drei Projekte weiß ich jetzt noch konkret, wo dann auch aus dem dritten Projekt auch ein Lied entstanden ist, mit dem wir uns jeden Tag begrüßt haben und das hat den Kindern sehr gut gefallen, im jetzigen Kindergarten, das habe ich nicht eingeführt, aber da wer-, da gibt es ein Gutenmorgen-Lied und das haben, hat die gruppenführende Pädagogin in jede Sprache, die in der Gruppe vorkommt, übersetzen lassen von den Eltern, das ist das "Oba Grias di, oba grias di, i hob di so gern", also man kann es in Mundart singen, man kann es auf Deutsch singen, Bosnisch, in Kroati-, ah in Bosnisch, in Albanisch, in Türkisch und in Arabisch hat sie es glaube ich und die können das alle, ich kann es nicht (lacht), (I lacht), aber das funk-, das gefällt den Kindern sehr, weil sie dürfen, es gibt jeden Tag ein Kind, was sich quasi aussuchen darf, welche, sie haben auch andere Gutenmorgen-Lieder, aber es kommt hauptsächlich dieses mehrsprachige Lied genau und das haben sie eben auch eingeführt, das fand ich sehr toll. Aber jetzt sind wir weg von den Bilderbüchern (lacht), (I lacht).
- 40 I: Wie war das für dich das, also ich denke mal, also du hast es schon bisschen angedeutet, aber dass diese funk-, dass diese Situation gut funktioniert hat mit den mehrsprachigen Bilderbüchern? Wie hast du dich da gefühlt?



41 F: Achso, ja, ich, ich, ich finde es immer super, wenn ich, wenn ich den Kindern die Wertschätzung geben kann und den Eltern auch (...) für ihre Kultur und ihnen auch zeigen kann, was sie da für eine Ressource eigentlich haben und zum Beispiel einsprachigen Kinder für, für so etwas interessieren und begeistern kann, dass sie einfach die Diversität sehen und daf-, ja da ist man dann schon stolz, weil man sich denkt, dass die Kinder werden alle groß und hoffentlich nehmen sie sich die Wertschätzung ganz lange mit und sehen das einfach auch als Ressource und fangen nicht an, andere auszugrenzen nur weil sie anders sind, sondern überlegen, okay wie kann man das nutzen oder wie, wie bereichert es auch das Leben von uns, weil es bereichert einfach auch diese Diversität unser Leben, total wenn ich ans Essen denke, was wir alles essen, furchtbar lecker (lacht), (I lacht).

42 I: Und kannst du mir auch eine Situation schildern, in der das, der Einsatz von den mehrsprachigen Bildern, Bilderbüchern nicht so gut funktioniert hat?



43 F: Ja, kurz habe ich es eh zuerst schon gemeint, "Das kleine Ich bin Ich" das ist eigentlich einfach sehr lang (I: Ja) und da sind sehr viele Sprach-, also ich glaube fünf Sprachen sind da drinnen, und wir konnt-, also es hat sehr lange gedauert allen Kindern alle Sprachen vorzulesen und das haben wir in Etappen gemacht und das, das hat dann für die Kinder schon sehr lange gedauert und kannt-, einige kannten das Buch in und auswendig und dann kam noch, noch eine Sprache und wir haben es wieder neu gelernt und das war dann (...) ja wir haben es dann gesplittet beim nächsten Mal, dass wir eine Seite auf Deutsch, eine Seite auf, auf einer anderen Sprache quasi gelesen haben und einmal halt ganz auf Deutsch und dann variiert, dass immer nur eine Passage in einer Sprache war und dann die nächste war in einer anderen Sprache, das war dann eben von der Abwechslung her hat es besser gepasst und die Bilder waren ja für die Kinder auch noch da.

44 I: Und könntest du näher erklären, wie du das meinst mit Etappen? Dass du es in Etappen erarbeitet hast also?

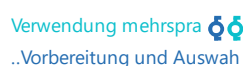


45 F: Dass wir es nicht an einem Tag machen, sondern an mehreren Tagen oder so lange die Kinder halt die Konzentration hatten, also nicht immer, nicht jeden Tag nur eine Seite, sondern einmal zwei Seiten, einmal war es, ist es besser gegangen da geht drei Seiten und da orientiere ich mich eigentlich schon an den Kindern und sie haben dann auch immer wieder die Wiederholung, weil wir be-, besprechen, was war am vorigen Tag, so wird das auch immer relativ, also je-, jeden Tag ein bisschen länger, weil wir müssen noch besprechen, was war vorher und wo geht es jetzt hin, genau. Aber das funktioniert dann eigentlich sehr gut, wenn man es über eine Woche zum Beispiel macht das Buch, das geht sich aus, jeden Tag ein, zwei Seiten (...) und am Ende der, der Woche können sie das ganze Buch oder die nächste Woche (I lacht).

46 I: Und du hast schon jetzt mit dem ich, "kleinen Ich bin Ich" gesagt, welche mehrsprachigen Bilderbücher du schon verwendet hast, fallen dir noch mehr ein?

47 F: Ich weiß, eines gibt es eben mit einem Boot, ich weiß nicht wie das heißt (lacht).

48 I: Ist das von Heinz Janisch das? "Da kommt ein Boot?"

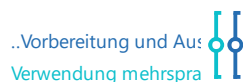


49 F: "Da kommt ein Boot" ja, genau, ist das mit so Zeitungsartikeln? Oder?

50 I: Das Boot ist aus Zeitungen, ja.

51 F: Ja, genau, okay, ja dann war es das (lacht), (I lacht), es gab eben ein Buch mit verschiedenen, das war eher künstlerisch aufbereitet mit verschiedenen Begriffen, oder war das eh das "Kommt ein Boot"? Ich weiß es nicht.

52 I: Also "Da kommt ein Boot" ist ein Gedicht (F: Ja, genau), das in verschiedenen Sprachen geschrieben ist und dann stehen da einige Begriffe auch noch in anderen Sprachen verteilt (...) eben am Bild.



53 F: Okay, ja, aber ich, ich glaube da war noch ein anderes mit einer Katze und sehr viel Haushaltsgegenständen und eben bei dieser Blume, dieser roten Blume, das war im alten Kindergarten, ich kann dir auch nicht nachschauen (lacht).

54 I: Und wie war da die Sprachenaufteilung?



55 F: In das Boot, weiß ich es nicht mehr, wie viele Sprachen es waren, im anderen waren es glaube ich nur drei, nämlich Russisch, BKS und Deutsch und glaube ich, na waren es vier? Waren es Englisch auch noch? Und die restlichen Sprachen haben wir dann von den Eltern übersetzen lassen.

56 I: Und wie waren, also war das so parallel, also in Blöcke untereinander oder wie (F: Ja) war das so grafisch dargestellt?

Verwendung mehrsprachiger
Bilderbücher
..Vorbereitung und Auswertung

Verwendung mehrsprachiger
Bilderbücher
..Vorbereitung und Auswertung
..Stellenwert
Mehrsprachigkeit

Verwendung mehrsprachiger
Bilderbücher
..Vorbereitung und Auswertung

..Angebot

Herausforderungen

Hilfestellungen

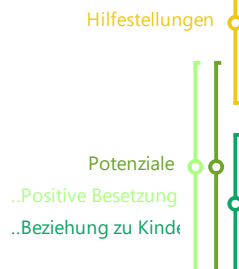
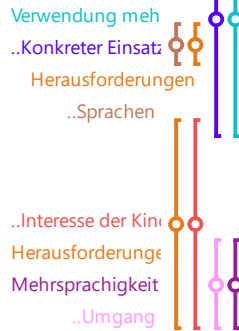
..Konkreter Einsatz
Verwendung mehrsprachiger
Bilderbücher

..Angebot
Hilfestellungen
..Konkreter Einsatz

Hilfestellungen

..Einbezug der Eltern
..Sprachen

- 57 F: Ja, es war in Blöcken untereinander und es war relativ wenig Text, also das war pro, also war immer nur eine Zeile so ähnlich, ich glaube das Boot ist auch so ähnlich, ich, das ist schon fünf Jahre her (lacht), ich weiß nicht mehr, aber das waren so Blöcke beziehungsweise, ein Buch hatte ich da ist es so ähnlich wie beim (...) "kleinen Ich bin Ich", wo dann so extra Seiten sind und (...) na, ich müsste jetzt lügen.
- 58 I: Und von den genannten, warum hast du genau diese eingesetzt?
- 59 F: "Das kleine Ich bin Ich" weil es (...) ein Klassiker ist irgendwie, das Boot war eben im Projekt, im Rucksackprojekt drinnen, das war auch sehr spannend und das andere Buch mit dem Russisch hat uns glaube ich eine Mutter gebracht, genau, das war ein Geschenk auch einer Mutter, weil wir da den Sprachschwerpunkt hatten und diesen Kulturen und da hat jede, eine Mutter hat uns ein Spiel geschenkt, eine Mutter hat einmal eine Jause mitgebracht, genau, also das war sehr anlassbezogen immer.
- 60 I: Und wie viele hast du, würdest du schätzen, insgesamt eingesetzt schon? Wie viele mehrsprachige Bilderbücher?
- 61 F: Also das waren jetzt drei, an die ich mich konkret erinnern kann, Bilderbücher sechs (...) zählt es, wenn man es doppelt nimmt? (lacht), (I lacht), Na, sechs Mal.
- 62 I: Und welche von den genannten Bilderbüchern konntest einfacher einsetzen und welche schwieriger?
- 63 F: Ich finde "Das kleine Ich bin Ich", auch wenn es schön ist, schwierig, weil viel Text dabei ist, ich finde die Aufteilung, wenn alles auf einer Seite ist schöner, weil einfach du das Bild gleichzeitig ansehen kannst und die Kinder hören den Text, weil einfach dann andere Kinder, die diese Sprache gerade, die gerade gesprochen wird, nicht (...) sprechen sich noch immer am Bild orientieren können, wenn ich es jetzt richtig in Erinnerung habe, geht das beim Bilderbuch mit dem "kleinen Ich bin Ich" schwer durch diese Klappentexte und die Klappentexte stören manchmal das Bild.
- 64 I: Also, dass man so aufklappen kann, oder wie?
- 65 F: Ja, das stört (I: Ja), finde ich, weil die Klappen die Bilder überdecken, also es, ich finde es ist besser, wenn es auf, wenn weniger Text ist und auf einer Seite (I: Ja, ja).
- 66 I: Also sozusagen, dass alles auf einer Seite ist, so zum Beispiel in diesen Blöcken, oder die Sätze untereinander und nicht jetzt so im Karton? Oder, wie ist das? Weil ich habe nämlich, ich kenne eine Version, wo man irgendwie so das so aufklappt (F: Achso), ist das die Version, oder ist das eine andere Version?
- 67 F: Beim "kleinen Ich bin Ich" ist das so, dass das so ein extra Streifen ist, der im Buch drinnen ist, den man dann so aufklappen kann, das heißt, wenn du die Seite aufmachst, siehst du nur das halbe Bild (I: Ja, ah) und da ist der Text und dann klappst du es auf und dann siehst du den Text und das ist der Text von der anderen Sprache (I: Okay), also ja, ich stelle mir gerade vor, es wäre sicher auch cool das in ein mehrsprachiges, also ein mehrsprachiges Bilderbuch als Kamishibai kann ich mir gut vorstellen, zum Beispiel beim "Ich bin Ich", wo du den Text dann einfach auf der anderen Seite hast und die Kinder sehen das Bild und du kannst ihn vorlesen, genau, und wenn es nur einzelne Begriffe sind das war auch leichter (I: Ja) zum, zum Anwenden, weil ich mir dann die einzelnen Begriffe auch herausschreiben konnte oder dann wusste ich auch, was jedes Wort bedeutet, beim, beim "kleinen Ich bin Ich" du kannst ja nicht immer Wort für Wort übersetzen, das heißt du kannst, oder ja du musst dir extra anschauen, welche Wörter du auch vielleicht besprechen möchtest oder, was heißt jetzt "Ich" oder was heißt also s-, wenn du so wie, gewisse Wörter rausgreifst, wenn, wenn ich sage "Bei uns heißt Apfel das und im Türkischen das" dann kann ich das zum Beispiel Kamishibai, ah beim Kamishibai, beim "Ich bin Ich" nicht, muss ich mir es raussuchen noch einmal extra, also wenn das irgendwie gekennzeichnet wäre, dass man paar Wörter, so Schlüsselwörter (...) ja, ist leichter zu arbeiten damit (...) spezifisch (lacht).
- 68 I: Und welche Gegebenheiten könnten den Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher für dich erleichtern oder erfolgreicher gestalten?
- 69 F: Pädagogisches Begleitmaterial ist immer sehr gut, das war bei "Das Boot" schon auch, da hatten wir Begleitmaterial durch das Projekt vom Rucksackprojekt, da hatten wir auch ein bisschen Kontext (...) ich glaube über den Autor, was der für eine Geschichte hatte oder was, was das Gedicht auch, also diese Übersetzungen, wenn es jetzt nicht auf Deutsch ist (...) Audios wären, wären, wären gut, wenn die irgendwo vielleicht, dass ein QR-Code drinnen ist, dass man es sich anhören kann oder, dass man es auch vielleicht vorgelesen bekommt, weil man eben nicht immer die Eltern mit reinholen kann ins Boot oder weil es einfach auch schwierig ist,



gerade wenn die Eltern nur die, die Muttersprache sprechen, hatte ich ja auch, die, das ist sehr schwer die miteinzubinden und dann ist einfach gut, wenn man, wenn man wen hat, der das richtig ausspricht, genau was wäre noch gut (lacht), ja von allem eine Kamishibai-Variante, das wäre toll (I lacht), ja und einfach auch, auch mehr Angebot glaube ich von Klassikern, dass die einfach auch, mein "Der Regenbogenfisch", den gibt es jetzt schon weiß ich nicht wie viele Jahre oder "Die kleine Raupe Nimmersatt" und dann wäre auch nicht so viel Text wie beim "kleinen Ich bin Ich" und so eben diese Schlüsselwörter (...) Schlüsselwörter übersetzen oder, oder kennzeichnen oder ja, weniger Text (lacht).

70 I: Um noch einmal auf die konkrete Vorlesesituation zurückzukommen, wie reagieren die Kinder auf die mehrsprachigen Bilderbücher?

71 F: Verschieden, sie, manche sind sehr interessiert, manchmal klingt die Sprache für sie lustig, manchmal sehen sie auch, dass komische Zeichen vorkommen, Kyrillisch kann ich nicht lesen, dass, das ist auch sehr schw-, den Kindern sehr schwierig zu erklären, warum ich das jetzt nicht vorlesen kann (...) ja, manche Kinder sind auch sehr stolz und freuen sich, wenn ich, wenn ich sie mit ihrer Sprache anspreche und (...) manche sind sehr interessiert und wenn es gut gemacht wird und gut funktioniert sind auch viele Kinder immer sehr aufmerksam, aber manche Kinder fühlen sich in ihrer Sprache gar nicht angesprochen und wissen auch gar nicht, was ich jetzt von ihnen will und schauen mich dann aus wie ein, an wie ein Autobus (lacht), die können mit dem nichts anfangen und ja da sind dann Bilderbücher selten (...), also für diese Ki-, für manche Kinder sind einfache Bilderbücher auch uninteressant, die kann man eher dann abholen, wenn man im Alltag dann Begriffe verwendet und die Eltern oder die Kinder auf ihrer Sprache begrüßt oder mit ihnen zählt, das, das holt die Kinder mehr ab, weil sie da schneller auch, auch dazu lernen, also oder gerade diese Kinder.

72 I: Und was machen die Kinder dann in der Vorlesesituation? Also hast du schon miterlebt, dass die Kinder Sprachvergleiche begonnen haben zu machen oder etwas anderes bezogen auf die mehrsprachigen Bilderbücher?

73 F: Sprachvergleiche? Jetzt-

74 I: Also so über Sprache sprechen oder vergleichen zwischen der deutschen Sprache und der Sprache, die gerade vorgelesen wurde oder so.

75 F: Ja, also vom Klang her vergleichen sie schon, auch, auch (...) gerade bei Bosnisch, Serbisch, Kroatisch hatte ich einmal ein Mädchen, das konnte, oder zwei Mädchen, die konnten sehr gut auch die Begriffe, die bei ihnen nicht vorkamen (...) sagen "Bei uns heißt das aber so", also wir, und, und "Aber meine Freundin sagt eben so" und da sind sie sehr schnell und wissen, wissen sehr schnell, wer welche Sprache spricht und sie hören es dann auch (...) nach einer Zeit "Ah, das ist, hmm seine Sprache" oder "Ah, das ist ihre Sprache" und sie hören es dann auch, das haben wir einmal probiert, wenn ich eine, wenn ich gibberish quasi gelesen habe, wenn ich irgendeinen Blödsinn gelesen habe, haben sie sofort gewusst das ist keine Sprache "@@F## was machst du für einen Blödsinn, liest du bitte das Buch vor" (lacht), (I lacht) und (...) aber, ja manche kommen da schneller, sehr schnell drauf (...) sprachliche Melodien zu hören, genau und das ist ja das Schwierige auch beim Vorlesen, ich habe die sprachliche Melodie nicht, im Deutschen hören sie das sehr schnell, in anderen Sprachen kann ich es auch nicht, darum wären solche Vorleseübungen sehr toll, wenn die irgendwo on-, ah online, was, ja, irgendwo als Audio gespeichert wären, weil da wäre dann zusätzlich zur Sprache auch diese Sprachmelodie dabei.

76 I: Und wenn es das gäbe, würdest du dann eher sagen, dass du dann, du auf Deutsch liest und dann diese vor-, also dass auf den anderen Sprachen vorlesen lässt per Audio oder würdest du dann trotzdem noch versuchen die Sprachen in den anderen, also-

77 F: Ich, ich, ja das kommt darauf an, ich würde es auch, auch selber vorlesen, auch wenn ich es gehört habe, dann habe ich einfach auch ein bisschen ein Ohr und das macht den Kindern irrsinnig Spaß, zuerst quasi eine Native-Speakerin zu hören und dann so wie ich es spreche und dann versuche ich so gut wie möglich nachzumachen und ich kann mir sicher sein, ich mache irgendeinen Fehler, weil ich es einfach auch nur so vom Papier runterlese oder vom, vom Gehör her versuche und da, dass die Kinder mich einmal erleben, wie ich nicht die Expertin bin, das macht ihnen ur, un-, unheimlich Freude (I lacht) und aber das würde ich auf jeden Fall nützen, weil ich (lacht), ja es kostet auch viel Kraft, wenn man irgendeine fremde Sprache lesen soll und man kennt sich gar nicht aus, was jetzt gerade los ist (...) genau, aber ja, das wäre sicher ein, ich finde das sicher toll (lacht). Ich habe gar nicht geschaut, ob es so etwas gibt (I lacht), ich muss mal schauen.

78 I: Und du hast vorher auch gesagt, dass du eben das Kyrillische nicht lesen kannst und zuvor noch erwähnt, dass du schon versucht hast arabische Begriffe zu hören

Herausforderungen
..Sprachen

..Konkreter Einsatz
Verwendung mehr
Potenziale
..Sprachliche Fähigkeiten
Mehrsprachigkeit

Potenziale
..Beziehung zu Sprache
..Umgang
Mehrsprachigkeit

..Beziehung zu Kindern
Potenziale

..Positive Besetzung von
Potenziale

..Sprachliche Fähigkeit
Potenziale

und dann nachzusprechen, hast du das im Kyrillischen auch versucht oder war, ist das eher auf das Arabische, beim Arabischen geblieben?

79 F: Das war jetzt eher auf das Arabische bezogen, aber ich bilde, ich weiß jetzt eben nicht, ich bilde mir ein irgendwo war nämlich schon einmal ein Buch auf Kyrillisch auch und das konnten wir dann einfach nicht lesen und das war sehr schade, im Arabischen habe ich es eben, habe ich noch nicht gelesen, aber eben habe die Begriffe versucht zu hören, genau, aber beim Kyrillischen haben wir dann auch aufgegeben damals, weil es auch, auch gerade kein Kind gab, das jetzt Kyrillisch war, doch es war ein russisches Kind, aber die hatte eine russische Mutter und einen österreichischen Vater, also da war die, das Russisch auch nicht so präsent, die hatte eigentlich als Erstsprache Deutsch, darum haben wir es dann auch nicht mit rein genommen.

80 I: Ja und weil du auch schon erwähnt hast, dass die Kinder merken, dass jetzt andere Schriftzeichen da stehen, also wie äußern sie sich dann da?

81 F: Sie fragen, was das ist o-, weil wir uns auch alle Sprachen ange-, also ich, ich zeige den Kindern ja das, was da ste-, da steht es dort, da steht es auf dieser Sprache und dann, dann haben sie auch gefragt "Kannst du das lesen?", sage ich "Nein, das kann ich nicht lesen", weil ich es ihnen dann auch so vorgelesen habe (...) diese einzelnen die Wortansä-, anfänge glaube ich habe ich angefangen und da kommen sie dann drauf und dann, dann "Ja, warum kannst du das nicht lesen?" und dann fragen sie nach und dann schauen sie es sich genau an "Aber das ist doch, also ich glaube das M", oder es gibt ähnliche Buchstaben und sage ich "Ja, aber das heißt bei denen etwas anderes und die schreiben einfach auch anders" so und dann haben wir auch die chinesischen Zeichen zum Beispiel angesehen oder die arabischen, weil ich eine arabische Mutter hatte, die hat mir dann, weil wir auch die Willkommen, also einen Willkommensgruß immer aufgeschrieben haben und das musste auf Arabisch einfach eine andere, eine Mutter machen, weil ich kann nicht Arabisch schreiben, genau, und so kommen die Kinder sehr schnell drauf, sie vergleichen ja dann auch (...) und Zahlen können sie selber lesen, die lese ich manchmal nicht vor, da zeige ich darauf und da können die Kinder mithelfen beim Lesen, genau.

82 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den Kindern verändert seit du mehrsprachige Bilderbücher verwendet hast? Oder damals als du sie verwendet hast.

83 F: Also ich, ich habe schon auch eine, eine, wenn man sich mit dem Thema einfach beschäftigt mehr Wertschätzung für die Sprache auch entwickelt und wir haben uns auch damit beschäftigt, wie, ob die Kinder im Kindergarten ihre Sprache sprechen dürfen, weil das ist auch immer wieder ein Diskussionsthema "Nein, im Kindergarten sprechen wir Deutsch", es gibt einfach auch Situationen, wo die Kinder ihre eigene Sprache sprechen dürfen, genau, so lange sie andere Kinder auch mitspielen lassen oder keinen ausgrenzen oder nicht schimpfen, genau und so, ja, haben die Kinder sich auch wertgeschätzt gefühlt und erzählen auch immer wieder, zählen gerne, das war dann schon dann das, wie wir auch öfter die Kinder auf ihrer Sprache begrüßt haben, die Kinder mit ihrer Sprache gezählt haben, wie alt sie sind oder wie viel Kinder da sind, wenn wir soweit zählen konnten, meistens haben wir es nur bis Zehn gelernt (lacht), (I lacht) und nicht bis 20 oder 24 (...) ja, das fällt mir jetzt noch dazu ein.

84 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert als du mehrsprachige Bilderbücher eingesetzt hast?

85 F: Manche Eltern, die hat man zum ersten Mal richtig erwisch, weil sie sich, also diese Wertschätzung ist sehr angekommen, eine Mutter hat sich so gefreut eben, dass sie uns das Buch geschenkt hat, wir haben dann auch auf einmal nach, nach den Urlaubstagen haben wir Souvenirs aus der Heimat bekommen und Essen, das war vorher nicht so und (...) ich habe das dann total toll gefunden und es entstanden sehr tolle, tolle Gespräche mit Eltern und auch Erfahrungen, manche über Fluchterfahrungen, manche über schöne Erfahrungen aus der Heimat, ich habe immer noch einen Gruß von den Berbern, nämlich dass man sich grüßt und dann die Hand aufs Herz legt, das habe ich mir auch einfach mitgenommen und das hat mich sehr bereichert und ich, ich stelle mir vor, dass das für manche Eltern auch sehr bereichernd war, dass wir, ja, dem Kind auch, auch helfen da ein bisschen die Kultur und das, das (...) das Familien (...) Sein auch im Kindergarten, also das nicht sein, das Familien-, die Familienkultur, das, die Familiensprache einfach auch im Kindergarten zu leben und nicht nur in der Familie, genau.

86 I: Jetzt kommen wir zu einer ganz anderen Frage (F: Uh) und zwar, glaubst du, dass mehrsprachige Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördern kann?

87 F: Bestimmt, eben so, dass, dass es verschiedene Sprachmelodien gibt, dass es auch W-, Laute gibt, die sie nicht ausspre-, also die man ohne Übung nicht aussprechen kann, das rollende R im, im, im, im Spanischen ist für mich so ein, ein (...) ein Schlüsselerlebnis, wo wir es im Kindergarten so lange geübt haben bis

..Sprachliche Fähigkeit
Potenziale

Potenziale
..Positive Besetzung von

Verwendung mehr
..Stellenwert
Herausforderungen
..Angebot

Verwendung mehr
..Vorbereitung und
Herausforderungen
..Angebot

..Vorbereitung und Aus
Verwendung mehr
Herausforderungen
..Angebot

Herausforderungen
..Angebot

Verwendung mehrsprachig
..Vorbereitung und Aus

es funktioniert hat (lacht) und ich stelle mir vor die Kinder behalten sich das ein Leben lang und haben dann wenn sie 20 sind keine Probleme (lacht) (I lacht), wenn sie ein rollendes R machen sollen (...), ja es hat auch, auch viel mit dem, ja, mit Mundmotorik auch zu tun denke ich und ist einfach, wenn sie auf einer anderen Sprache sprechen oder singen auch eine andere Belastung wie im Alltag denke ich mir oder in ihrer eigenen Sprache, also ich denke, es ist nur bereichernd.

88 I: Und über jetzt, also über die sprachlichen Fähigkeiten hinaus, was, was können mehrsprachige Bilderbücher deiner Meinung nach noch bei Kindern fördern?

89 F: Akzeptanz und Toleranz für Diversität, Diversität oder ein Auge auch dafür, Wertschätzung und ja, ein ge-, gewisses, ein gewisses Gemeinschaftsgefühl und ein, ein Gefühl dafür, dass wir überall auf der Welt ein Zuhause haben können und dass Sprachen vielleicht ein sehr großer Teil davon ist oder sein kann und ja, dass es auf jeden Fall eine Ressource ist, wenn ich eine Sprache mehr spreche, vielleicht, genau und dass es uns bereichert, genau diesen Sinn für diese Diversität und da gehört für mich auch einfach ein Gemeinschaftsgefühl dazu, weil alleine kann ich schon auch vielfältig sein, aber zu zweit oder zu viert oder zu dr-, zehnt ist man einfach mehr vielfältiger.

90 I: Und wie würdest du den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten allgemein bewerten? Also du hast jetzt schon bereichernd erwähnt, als, als weitere Beispiele kann ich nennen positiv, negativ, bereichernd, sinnlos.

91 F: Aso, so habe ich, ich hätte jetzt gesagt es ist viel zu wenig, es ist noch viel zu wenig Angebot (I: Ja) da generell (I: Ja), weil ich es einfach auch sehr bereichernd finde und (...) ja ich, ich selber mache mir nicht die Arbeit, dass ich jedes Bilderbuch übersetzen lasse von meinen Eltern, darum wäre einfach mehr Angebot glaube ich nett, weil dann würde man es schneller verwenden (...) ja, es macht mir gerade richtig Lust, dass ich wieder ein Bilderbuch übersetzen lasse (lacht) oder Begriffe übersetzen lasse von den, von den Eltern, vielleicht nach dem Urlaub (I lacht). Ja, also, mit den richtigen Materialien sicher sehr hilfreich und sehr toll.

92 I: Wir würden jetzt zum vorletzten Block kommen und zwar zu der Auswahl der Bilderbücher. Wählst du die Bilderbücher selbst aus?

93 F: Teilweise (lacht).

94 I: Kannst du das näher erklären?

95 F: Teilweise, weil das Angebot sehr begrenzt ist oft in den Kindergärten, ich habe aber jetzt auch, noch nicht mit mehrsprachigen Büchern, aber generell städtische Bibliotheken für mich entdeckt, weil die einfach sehr einen großen Fundus haben und zu gewissen Themen einfach auch manchmal mehr als der Kindergarten, weil da auch, ja (...) manchmal ist in der Kindergartenbücherei nicht unbedingt das, was man gerade sucht oder man gerade braucht und die mehrsprachigen Bilderbücher sind auch oft einfach zu mir gekommen, die habe ich nicht extra gesucht oder ausgewählt, genau. Geht es jetzt um Bilderbücher generell, oder?

96 I: Nein, um mehrsprachige Bilderbücher (F: Okay, ja), und weil du gerade gesagt hast sie sind eher zu dir gekommen, hast du dann, also wählst du die mehrsprachigen Bilderbücher auch nach Kriterien aus? Oder wie wählst du die aus?

97 F: (...) Dass sie mehrsprachig sind (lacht) und dass, dass Sprachen vorkommen, die im Kindergarten oder in der Gruppe vorhanden sind, ja, leider muss ich wieder auf das Angebot verweisen, es gibt eher weniger und dann ist die Gruppenkonstellation oft sehr spezifisch und dann darf man trotzdem noch Eltern bitten oder Google-Übersetzer, dass man, dass man dann die alle Sprachen drinnen hat, weil wenn ich ein Bilderbuch verwende, möchte ich auch, dass alle Sprachen, die in meiner Gruppe vorkommen irgendwie berücksichtigt werden (...) außer wir haben nur eine zweite Sprache, also Deutsch und eine Sprache, die uns gerade alle interessiert, weil in Afrik-, in einem, nein nicht in Afrika, wo war das in Marok-, irgendwo war Fußballmeister- weltmeisterschaft und dann haben wir uns diese Sprache angeschaut (...) mit keinem Buch, sondern mit einem Lied, aber (lacht) genau da ist dann nur eine Sprache vorgekommen, aber (unv.) wenn ich mit mehrsprachigen Bilderbüchern arbeite, habe ich eigentlich immer geschaut, dass alle Sprachen drinnen sind und das ist schwer und habe ich noch nie ganz geschafft, da brauche ich noch immer zusätzlich (...) Arbeit (lacht).

98 I: Und, und wie, weil du gesagt hast, dass du da das dann übersetzen hast lassen, wie hast du diese Übersetzungen dann eingebracht? Also hast du sie dann zum Beispiel grafisch hinzugefügt in das Bilderbuch oder hast du dir die extra?

99 F: Na, ich habe meistens Zettel dazu geklebt, also Post-its, oder dazu geheftet (...) genau, einmal hat, aber das war wieder kein Bilderbuch das war ein Lied, habe ich es einfach mehr, auf mehrere Zettel gehabt dann nebeneinander.

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

..Umgang
Mehrsprachigkeit
..Angebot
Herausforderung

- 100 I: Gut, dann würden wir jetzt schon zum letzten Block kommen. Und zwar, welche weiteren Materialien verwendest du neben mehrsprachigen Bilderbüchern noch, um Mehrsprachigkeit in den Kindergarten zu integrieren?
- 101 F: Lieder, wenn man das jetzt als Materialien begriffen hat, Willkommensgrüße, Zahlen, also Zählen in anderen Sprachen, wir hatten auch einmal Alltagsgegenstände beschrieben, also da ist wirklich am Sessel dann (...) zum, der Sessel war glaube ich (...) Arabisch und die Tür war zum Beispiel auf Bosnisch beschrieben, also wir haben so verschiedene Wortketten im, in der Gruppe gehabt, genau.
- 102 I: Und welche Materialien hast du dabei öfter verwendet, die jetzt genannten oder die mehrsprachigen Bilderbücher?
- 103 F: Die genannten.
- 104 I: Und kannst du auch einen Grund dafür nennen?
- 105 F: (...) Die, weil wir es einfach jeden Tag auch verwendet haben über, über die, die Betrachtung der Bilder hinaus, die Bilderbücher (...) (I: Warte, was hast du), die Lieder zum Beispiel (I: Achso, ja) die Lieder zum Beispiel, die haben wir länger und auch über das ganze Jahr verteilt gesungen und die Bilderbücher waren o-, immer eigentlich auf einen begrenzten Zeitraum, dort dann auch täglich aber das Lied haben wir täglich fast das ganze Jahr gesungen und auch die Zahlen haben wir manchmal mehr, manchmal weniger das ganze Jahr verwendet.
- 106 I: Und warum waren die mehrsprachigen Bilderbücher auf bestimmte Zeiten im Jahr begrenzt?
- 107 F: Weil es ein Schwerpunkt war, genau und auch das Interesse der Kinder irgendwann auf andere Themen (...) entweder gelenkt wurde oder auch verflogen ist, genau.
- 108 I: Und setzt du jetzt neben diesen genannten Materialien und mehrsprachigen Bilderbüchern noch weitere Aktivitäten, um Mehrsprachigkeit einzubeziehen? Also noch, jetzt nicht nur Materialien an sich sondern so bestimmte Aktivitäten?
- 109 F: Ich überlege gerade (...)
- 110 I: Also das, das mit dem Zählen hat schon, das ist ja eine Aktivität.
- 111 F: Das ist eh eine Aktivität, und wir hatten auch einmal ein Projekt, weil das jetzt als Aktivität zählt, wo quasi wie eine Sprachförderung in den Kindergarten gekommen ist für BKS Kinder, also die haben quasi einen Native Speaker bekommen, für einen kurzen Zeitraum, das war ein kleines Projekt von einer Praktikantin (lacht), genau, das haben wir auch unterstützt, weil das hat ihnen sehr gefallen und dann haben sie (...) glaube ich Kreisspiele gelernt in, in ihrer Sprache und die haben wir dann auch weitergeführt mit den anderen Kindern.
- 112 I: Du hast schon gesagt, dass die Kinder ihre Sprachen sprechen dürfen, wie dürfen die Kinder noch ihre Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag leben?
- 113 F: Ich (...) wenn wir, wenn ich, wenn ich, manchmal verwenden die Kinder auch nur einzelne Wörter, also sie sprechen Deutsch und sie fragen, spre-, verwenden einzelne Wörter dann frage ich oft nach, wenn ich das mitbekomme oder wenn sie es, wenn sie es mir sagen und dann frage ich auch noch "Okay, wie sagst du zu dem und wie sagst du zu dem?" und das merke ich mir manchmal (lacht), manchmal auch nicht, ja sie (...) Mehrsprachigkeit, ja sie dürfen, sie dürfen wenn sie kon-, wenn ein konstruktives Spiel passiert, dürfen sie ihre Sprache verwenden und auch mit mir, mir Sachen lernen oder mit mir sprechen, ich sage dann zwar immer "Ich verstehe nichts", aber sie reden trotzdem (lacht), (I lacht), wie kann man Sprach(unv.) noch leben?
- 114 I: Das waren eh schon einige Beispiele.
- 115 F: Ja, aber mir fällt auch sonst nichts ein.
- 116 I: Ja, dann passt das so (F lacht), (lacht). Und wie erlebst du das Thema Mehrsprachigkeit allgemein an deinem Standort?
- 117 F: Sehr positiv, auch weil Personal von uns mehrsprachig ist, ist da eigentlich sehr viel Offenheit dafür, (lacht) ich weiß, dass eine Kollegin das sehr ärgert, dass das, dass wir "Das kleine Ich bin Ich" nur in fünfsprachiger Ausführung haben und nicht in einsprachiger Ausführung (lacht), weil sie, wenn sie das "Ich bin Ich" lesen will diese Klappen eben auf die Seite geben muss und sie den Kindern nicht erklären will, also oder, in diesem Falle nicht erklären wollte, was auf dem, was auf den Klappen steht, weil es wäre eher um die Geschichte gegangen und nicht um die

..Angebot
Herausforderung
Mehrsprachigkeit
..Umgang

Sprachen, da hat sie sich geärgert, aber sonst ist eigentlich sehr viel Offenheit da und auch ja sehr viel Wertschätzung (...) Bemühen, die, die Eltern, die jetzt zum Beispiel nicht Deutsch sprechen auch trotzdem am Leben teilhaben, also Kindergartenleben teilhaben zu lassen und miteinzubinden, genau.

118 I: Und wie bewertest du Mehrsprachigkeit allgemein? Also als wichtig oder unwichtig?

F: Als gesamtgesellschaftliches Thema ist es sehr wichtig und wird auch sicher immer ein größeres Thema werden für uns (...) ja und ich finde es wichtig und denke mir, ich sollte vielleicht doch noch eine Sprache lernen (lacht) ja, ist schon wichtig, besonders im Kindergarten.

..Sprachbezogenes Wissen
Mehrsprachigkeit im K

119 I: Willst du das noch begründen?

120 F: Warum ich es im Kindergarten finde? Ja, weil wir einfach die nächste Generation prägen und ich denke mir es wird mehr Thema werden und ja die wird, wir wissen wahrscheinlich jetzt auch noch nicht, wie wir es am besten für uns nutzen, aber es ist auf jeden Fall eine Ressource und ja, genau da einfach auch die Offenheit und die Akzeptanz dafür zu fördern schon von klein auf ist glaube ich sehr wichtig, die ersten Erfahrungen früh zu machen und die positiv zu gestalten (...) auch mit der eigenen Sprache, nicht nur mit anderen.

121 I: Ich würde jetzt schon zur letzten Frage kommen und zwar, inwiefern hat sich deine Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit du dich mit mehrsprachigen Bilderbüchern auseinandergesetzt hast und auseinandergesetzt?

122 F: Was hat sich verändert? (lacht)

123 I: Deine Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit.

124 F: Aso, ich (...) habe gelernt auf verschiedene Sprachen zu zählen und finde das immer sehr schön, wenn mir die Kinder neue Begriffe lernen, ich merke sie mir oft nicht (lacht), aber ich, ja (...) ich höre gerne andere Sprachen und ich erkenne sie auch immer öfter, gerade die Verschiede, ob das jetzt Arabisch oder Farsi ist oder ob es, also so feine Unterschiede zwischen Türkisch und Kurdisch oder, was schwierig ist, was ich noch nicht habe, ist Bosnisch und Kroatisch auseinanderzunehmen, me- ich sage immer Marokkanisch, na, Mazedonisch ist schon leichter auseinanderzuhören, da merke ich ist meine Kompetenz schon auch größer geworden (lacht) und ja einfach auch dann die Kinder schneller abholen zu können und ihnen auch, auch gleich ein bisschen Unterstützung zu sein im Alltag, wenn sie so gar nichts Deutsch sprechen, dass sie zumindestens wissen, also dass sie so ein Mindestmaß an Vertrauen ganz schnell aufbauen, dass ich sie verstehen möchte, dass ich es wirklich versuche und dass ich auch, was ich auch gelernt habe, dass ich viel, viel mit Gestik und Mimik auch spreche, also die Kommunikation hat sich auf jeden Fall geändert, auch mit dem, also wenn ich das jetzt zur Sprache rechne, genau, die Gebärdensprache sage ich immer, wenn man mit Händen und Füßen, Händen und Füßen redet, das ist auch in jeder Kultur anders, das ist auch immer sehr lustig, aber ja (...) und jetzt das Interview, das war recht super, das hat mich auf einiges gebracht (...) jetzt habe ich wieder tolle Ideen bekommen (lacht).

Potenziale
..Beziehung zu Sprache
..Beziehung zu Kinder

125 I: Ich würde jetzt noch kurz schauen, ob ich irgendeine Frage vergessen habe. Ich glaube soweit hätten wir alles, ich hätte noch eine glaube ich, eine Frage noch und zwar derzeit bist du ja Sprachförderin (F: Mhm) und du hast gemeint, dass da eher das Deutsche im Vordergrund steht, würdest du, also wie siehst du da jetzt noch, also du hast es schon vorher bisschen gesagt, aber um es vielleicht noch einmal zusammenzufassen, wie siehst du da in der Sprachförderung den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern?

126 F: Ja, ich, ich kann, ich kann es mir schon gut vorstellen, wenn es passt (...) auch um so den Kindern, sie kriegen doch sehr viel Expertenkompetenz dadurch, also das hat dann mehr mit, weniger mit Sprachförderung sondern eh so für, für den Selbstwert auch, auch etwas zu tun. Sprachförderung an sich (...) ja, mit, mit dem Hören vielleicht (...) würde ich das auch machen, ob sie, ob sie Unterschiede hören gerade bei den Großen und ja, aber so genau habe ich mir das noch nie überlegt in der Sprachförderung (...) verschiedene Begriffe vielleicht oder jetzt mit, mit dem Urlaub würde es auch gut passen als Thema einfach, welche Sprache dort gesprochen wird, also themenbezogen kann ich es mir schon vorstellen, aber daweil hätte ich noch kein passendes gefunden zu Urlaub oder so. Gut.

Potenziale
..Beziehung zu I
Verwendung m
..Stellenwert
..Konkreter Eins

127 I: Gut, dann wären wir jetzt am Ende angekommen und möchtest du noch gerne etwas hinzufügen, was dir am Herzen liegt?

128 F: Ich finde das Interview sehr toll (lacht), (I lacht) (private Aussagen, die hier zensiert werden sollen).

129 I: Dann würde ich jetzt die Aufnahme beenden und bedanke mich für deine Teilnahme.

Transkript G



1

2 I: Nicht wundern, ich habe hier Zettel, also (G: unv.), geht es bis jetzt mit der Verbindung oder ist es?

3 G: Ja, ja, gut, gut, gut, ja, ja, es geht gut.

4 I: Okay. Also meine erste Frage wäre, wie bist du auf das Thema mehrsprachige Bilderbücher gestoßen?

5 G: Wie bin ich darauf, das ist Teil meiner Arbeit, es ist immer die Frage gewesen, wie komme ich an die Kinder heran, also muss auch schon sagen, wenn die Kinder sehr schlecht, also wenig verstehen, dann ist schwierig, weil dann sind sie abgeschreckt und wollen das einfach nicht und @@der Kindertagenträger## hat eben auch, besonders wir im Kindergarten, hat eben dieses Papperlapapp Programm, das ist mehrsprachige Bücher, das heißt in der Erst- und Zweitsprache des Kindes werden die Bücher hergeschenkt und das heißt, und so bin ich dazu gekommen, also das heißt durch die Bücher, wir haben auch Programme wie "Bücher in Bewegung" ja und Bilderbücher in Bewegung, das heißt wir setzen sie so um, damit die Kinder einfach das erleben und besser begreifen, alleine Worte bringen nichts, beziehungsweise das Kind steigt nicht, steigt sofort aus, wenn es etwas nicht verstanden hat, aber in der Bewegung, im Tun oder dialogischen Lesen kann es sich dann besser äußern oder das sagen, was, also es ist leichter zu verstehen, würde ich jetzt meinen, also Sinnhaftigkeit der Geschichte wird leichter verstanden.

6 I: Und hast du jetzt, weil du gesagt hast die Bilderbücher, meinst du da jetzt einsprachige Bilderbücher oder meinst du die mehrsprachigen Bilderbücher?

7 G: Kann auch mehrsprachig sein, das heißt ich kann auch das Bilderbuchkino zum Beispiel ja, ist auch so eines, also es gibt auch sehr viele Webseiten, so wie SüdNord.com, also sie bieten auch mehrsprachige Bilderbücher und die kann man einfach mit dem Kind, also ich kenne auch eigene, die in Türkisch zum Beispiel, kenne ich Tiere auch, kenne ich Farben auch, also das ist etwas, wo ich an das Kind so herantrete und dann lese ich Buch sagen wir in Deutsch und dann sage ich eine Farbe in Türkisch und das macht dann schon etwas, also dann hole ich das Kind wieder rein sozusagen durch dieses aha, ich interessiere mich für deine Sprache, ich bin offen, tolerant und ja, also macht auf sozusagen ja, und ja, also somit ist das beidseitig würde ich jetzt meinen ja, genau, auch die, die, die Bibliothek, die @Bibliothek in der Lilienstraße##, also das ist auch so (...), ja, es ist mir nicht fremd und ich habe keine Berührungsängste damit und es ist lustig, wenn ich etwas lese, auch wenn es jetzt nicht gerade Arabisch ist, le- Arabisch kann ich nicht, die arabische Schrift kann ich nicht lesen, aber Albanisch zum Beispiel oder ich versuche Türkisch dann lachen die Kinder, dann bessern sie mich aus und so, ich versuche es halt, ich verstehe zwar nichts oder einzeln, wenig, aber sie erklären mir dann "Das ist das, das sind das" und das ist das, was sie anregt eigentlich zu sprechen und mir ist das, das ist mein Ziel eigentlich im Endeffekt, dass sie aufmachen, genau.

8 I: Und hast du in Bezug auf mehrsprachige Bilderbücher auch Weiterbildungen gemacht?

9 G: Nicht direkt, also jetzt je nachdem, was jetzt speziell (...) didaktisch ist, gibt es eine Literacy zum Beispiel, man kann sowohl als auch beides mit gleichen (...) Abwandlung verwenden, also es gibt glaube ich für mich keinen Unterschied mehrsprachig oder einsprachig, ich muss nur den Inhalt vielleicht verstehen oder gar in einer Sprache, die ich kenne (unv.) und dann das umsetzen und somit ist das für mich, das geht ineinander, also be-, also wenn man auch Weiterbildungen machen, ist da nicht viel Unterschied jetzt in der Umsetzung würde ich jetzt meinen, also das ist jetzt was mir dazu einfällt sagen.

10 I: Und wenn du so eine Weiterbildung machen würdest, was würdest du dir, dir davon erwarten?

11 G: (...) Ich wüsste jetzt nicht, was ich jetzt dabei mehr, wie viel Wissen jetzt da-, was würde ich jetzt mehr erfahren, ich wüsste jetzt nichts, weil es, Buch ist Buch, ob das jetzt Albanisch ist, Sprache, wurscht welche Sprache ist oder Deutsch gar, wenn ich das in deutscher Sprache weiß, wie die didaktische Umweisung, Umsetzung folgt, dann wird das wo-, also anderswo auch so sein, also ich wüsste jetzt nicht, wo ich jetzt einen Aha-Effekt hätte, aber ich wäre offen, vielleicht gibt es dann doch etwas, was ich übersehen habe oder, also Wissen ist immer gut irgendwo hereinzuholen, so würde ich meinen, jetzt salopp ausgedrückt, ja.

12 I: Also, könntest du noch einmal kurz zusammenfassen warum genau du mehrsprachige Bilderbücher einsetzt?



- 13 G: Weil ich Interesse am Kind zeige (...) und auch viele sind eben dem Kind gegenüber verschlossen, weil es jetzt dann heißt immer Deutsch, Deutsch, Deutsch, Deutsch, ja es heißt nicht immer Deutsch, es ist, war, es ist einfach eine, eine, ein Segen sage ich einmal, wenn er zwei Sprachen kann, kommt er besser weiter würde ich sagen oder die Sinne sind einfach anders offen, ja, des Kindes und warum ich das, ja weil, weil ich das auch (bunt ?) und interessant empfinde und es macht mich auch neugierig damit, also ich muss jetzt die Sprache nicht lernen, ich würde mich in keinen Kurs setzen, um die Sprache zu lernen, aber so wenn ich jetzt einen lustigen Kontakt zum Kind habe, einfach zum Kind, dann würde ich das deshalb machen, ja, genau.
- 14 I: Und weil du gerade angesprochen hast, du würdest jetzt keine Sprache lernen, wie bereitest du dich dann vor die mehrsprachigen Bilderbücher einzusetzen?
- 15 G: Wenn es jetzt dann darum geht, dass ich zum Beispiel "Heule Eule" ein Buch präsentiere dem Kind, dann würde ich vielleicht Reinhören mal in den, in diese Inhalte, worum geht es da im Buch und dann würde ich es da-mich mit der Zwei-, also mit der Sprache des Kindes auseinandersetzen und dann würde ich dann mit dem, also das wäre für mich so eine Vorbereitung sage ich einmal, Inhalt, um zu wissen, worum es da geht eigentlich ja und dann müsste ich da schauen, was kommt vom Kind, also da bin ich immer offen und lasse einfach alles reinfließen was kommt, also da gibt es keinen Plan, es gibt keinen Plan auch, es kommt immer vom Kind, vielleicht ist es auch nicht bereit, also das heißt, so das ist dann immer auch da, also immer vom Kind aus und dann steige ich ein, genau.
- 16 I: Und wie genau setzt du dich dann mit der Sprache der Kinder auseinander?
- 17 G: Also ich habe ja zum Beispiel da, wir haben ja auch in unserer Baobab Bibliothek, die sich auch mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzt, habe ich zum Beispiel in unserem Bücherkoffer gibt es jetzt zum Beispiel einzelne Wörter, die man sich, also die sind schon vorbereitet und dann sagt man auf mehreren Sprachen gibt es ja Farben zum Beispiel oder ich google zum Beispiel ja, es gibt ja auch diese App, @@der Kindergartenträger## App, da kann man etwas reinsprechen und dann sagt es mir dann und das ist dann einfach lustig, ja, also nicht nur den Google, sondern einfach mein Wörterbuch hier, auf Japanisch, Latein, alles, Kurdisch, alles mögliche ist da, ja genau.
- 18 I: Und was ist das für eine App? Also was wird da reingesprochen?
- 19 G: Ah, das haben wir von @@der Kindergartenträger## App, das ist eine @@Kindergartenträger## Sprachapp, wenn man das eingibt, kann man das herunterladen am iPhone gibt es die App da, genau also es ist eine online App, also so eine, keine App im Sinne von einer Leon, sondern man ist dann online im Internet und man kann sich dann alles mögliche, also man kann Deutsch reinsprechen und dann Kurdisch Sprachen, also sich die Sprachen aussuchen, die man gerade braucht und (unv.), genau.
- 20 I: Ah, okay, verstehe, weil wir jetzt schon direkt beim Einsatz sind, wann setzt du die mehrsprachigen Bilderbücher ein?
- 21 G: Wann? Wenn einfach, wenn ich an das Kind jetzt, wenn das Kind nicht, sich nicht öffnet zum Beispiel, auch der Sprache nicht, dann, dann ist das auch ein Zeichen, dass es noch nicht emotional angekommen ist jetzt in der Gruppe zum Beispiel und dann fängt man dann die Bindung zur Beziehung aufzubauen und dann eben mit der Sprache und dann würde ich sie anwenden, also mehrsprachige Bücher und auch die Sprache im Einklang, oder vielleicht ich hole ein zweites Kind, der die Sprache spricht und dann frage ich "Kannst du vielleicht?" und damit das Kind sieht, weil oft heißt es eben nur Deutsch, Deutsch und das ist dann auch schon so ein Scham oder eine Hemmungsschwelle für das Kind, weil es vielleicht von den Eltern übernommen hat, dass es nicht sprechen darf, weil nur Deutsch, Deutsch, Deutsch, also das ist dann auch, oder manche sind introvertiert und passiv, lernen passiv und irgendwann einmal, wenn sie sich sicher fühlen dann geht es, schlägt es in das Aktive um (unv.), ja also da würde ich es jetzt anwenden.
- 22 I: Und wie oft verwendest du mehrsprachige Bilderbücher? Also zum Beispiel täglich, wöchentlich, monatlich?
- 23 G: Ah nicht im, also im Laufe des Kindergartenjahres am Anfang, wenn die Kinder neu sind, ist natürlich schwieriger, sie sind in der Eingewöhnung und, und, und also da würde ich es eher da und dann sprecher-, mer-, man merkt dann später, wie sie dann auftauen sozusagen, dann ist es nicht mehr so notwendig, sondern nur gelegentlich so, durch die Papperlapapp Bücher, eben die gibt es drei Mal im Jahr, im Herbst, dann im Frühjahr und dann im Mai zum Anfang des Sommers und dann ja, und dann wird es immer wieder entweder aufgearbeitet didaktisch und ein Spieltheater gemacht, Rollenspiele oder so etwas gemacht, genau (unv.).
- 24 I: Wie würdest, wie würdest du das jetzt begründen, dass es zu dieser Frequenz eben kommt, dass es, also, dass du sie so eben am Anfang des Jahres einsetzt und

Verwendung mehrspra
..Konkreter Einsatz

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

..Stellenwert
Verwendung mehrspra

Verwendung mehrspra
..Konkreter Einsatz

dann nur?

- 25 G: Na, weil die Kinder keine Bez-, ich habe kein Kind, das Kind kennt mich nicht, ich kenne das Kind nicht, also versuche ich es so wie über das Lieblingsspielzeug, das heißt, wenn das Kind ein Lieblingsspielzeug hat, ich komme jetzt nicht mit einem didaktischen Spiel mit Verben, weil dann wird sie mich ablehnen, das wird dann immer so bleiben, "Das ist die, die mich zwingt zu spielen mit etwas, was ich nicht mag oder, wo ich mich nicht, unsicher fühle", also werde ich mit einem Spiderman kommen, dasselbe von hinten, aber das ist mein Ziel und so ist das auch mit der Sprache, also da baue ich mir die Beziehung, ich schmeichle mich ein, ein bisschen, aber eben authentisch, nicht weil ich es muss, sondern weil ich es möchte und mag und ich weiß, wie ich an das Kind herankomme, genau, also es ist wie ein Werkzeug.
- 26 I: Und wo befinden sich die mehrsprachigen Bilderbücher im Raum?
- 27 G: In der Bibliothek oder gar in der Gruppe, je nachdem.
- 28 I: Also sind die frei zugänglich?
- 29 G: Ja.
- 30 I: Okay und hast du schon einmal beobachtet, wie sich Kinder ein mehrsprachiges Bilderbuch selber geholt haben und gemeinsam gelesen haben? Oder alleine?
- 31 G: Nein, eher nicht, also die große Bibliothek ist bei uns eher abseits, außer irgendwer schlägt dann mal vor, also von sich selber sagen sie ja nicht "Komm wir holen ein Buch", also es kommt eher vom Erwachsenen, von dem, das sind eben die Kinder, vielleicht woanders ja, aber nicht bei uns ist es nicht so, es ist ja so die sozialen Kompetenzen der Kinder sind da wichtig und dass sie anders, also dass sie sich da anders anpassen, würde ich meinen ja, und nicht so, dass sie jetzt unbedingt nach einem Bild-, Bilderbuch verlangen oder Buch verlangen, es ist nicht, also selten, kann schon mal sein, das sagt "Na, das überfordert mich so und das will ich jetzt eigentlich nicht".
- 32 I: Und meinst du jetzt ein, allgemein ein Bilderbuch, dass sie sich das nicht holen oder mehrsprachige Bilderbücher?
- 33 G: Mehr-, also, egal welches, also ich kann jetzt nicht zum Kind sagen "Komm wir holen uns ein Buch in deiner Sprache", da wird es mich schon anschauen, "Was meinst du je-", also es versteht mich, also wenn das Kind eh schon nicht gut versteht, wird es mich nicht verstehen, "Was meinst du eigentlich damit?", es wird mich auch nicht fragen "Was meinst du nicht damit, damit?", also das kann mich ein anderes Kind, das sich gut in der Sprache entwickelt hat, Sinnhaftigkeit versteht und einfach davon vor sich plappert wird es mich fragen, aber solche Floskeln wird es nicht nicht fragen ja, also deswegen würde ich jetzt auch sagen nein, es kommt nicht von ihnen, ja.
- 34 I: Und könntest du mir eine Situation schildern, also, also könntest du mir schildern, wie genau du das Bilderbuch einsetzt?
- 35 G: Es wir-, also ob das Bilderbuch oder Kamishibai zum Beispiel, weil das große, größer ist, ist besser zu über, es ist überschaubar, dass ich sage okay (...) wir sammeln uns einmal in einer ruhigen Ecke und dann schauen wir mal, wir holen uns zum Beispiel auch schon mal, also je nachdem wie das Jahr ist und welche Kinder, einmal ist so, also letztes Jahr waren Kinder nur, sie wollten zur Ruhestunde immer Kamishibaigeschichten haben oder Bücher, da haben wir weiß ich nicht wie viele Bücher schon durchgelesen gehabt ja, manche lustige, manche traurige, mit Sinn oder sinnlose also, die kei-, und, und ja, also wir sammeln uns in einer ruhigen, an einem ruhigen Ort oder an einer Stelle, wo keiner nicht so durchgeht und dann lesen wir eben und vorwiegend eben dialogisch auch lesen, also man muss schauen, welche Kinder habe ich vor mir, wie lange darf der Inhalt sein, also oft habe ich mit Vierjährigen einen, ein Buch eines, einer Krippenkindes, das ist kurz, knackig, fertig, ja und, und die, die gut sprachlich entwickelt sind, da kann man schon tiefer in die Materie geht dann und komplizierter und komplexe Geschichten auch dann lesen, also eher ruhig und geschlossen sage ich mal, ja.
- 36 I: Und weil du, weil gerade das Alter angesprochen hast, jetzt bezogen auf die Sprachen der Kinder, welche Kinder schauen sich mit dir mehrsprachige Bilderbücher an? Also mehrsprachige Kinder oder die einsprachigen?
- 37 G: Na, die ein-, na einsprachigen, also die, die mit einer Sprache, Erstsprache aufwachsen würden wahrscheinlich Englisch bevorzugen und die anderen eben auch entweder ihre Muttersprache und Deutsch ja, also unterschiedlich, es ist beides mehrsprachig, aber irgendwie die einen dann mehr Englisch, weil ihnen das irgendwie das, weil sie es mal gehört haben und die anderen Kinder ob Albanisch

Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz		oder Persisch das ist wieder, ja, eher in die Richtung dann, je nachdem wie die Sprache des Kindes ist, genau.
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	38	I: Also, darf ich das zusammenfassen, also es schauen sich auch einsprachige Kinder mit dir mehrsprachige Bilderbücher an?
	39	G: Ja.
	40	I: Okay (G: Ja, ja). Um noch einmal zurück zu kommen auf die Vor-, Vorlesesituation, was genau machen die Kinder oder wie reagieren die Kinder auf die mehrsprachigen Bilderbücher?
Herausforderungen ..Interesse der Kinder	41	G: Also wenn das die, die Erstsprache des Kindes ist, naja es ist dann immer so mag ich Bücher Ja oder Nein, es ist nicht immer, oft fängt man an und das Interesse ist verloren, also die haben eine Konzentrationsspanne von zehn, fünfzehn Minuten mehr ist nicht drinnen, das heißt halbe Stunde ich, dass ich da mal vorlese ist nicht drinnen, außer ich habe wirklich so wie letztes Jahr gut sprachlich entwickelte Einsprachler, die das wirklich auch von zuhause kennen, aber wenn sie das von zuhause nicht kennen, werden sie das auch nicht verlangen und ich kann es ihnen nicht aufzwingen, das heißt erst wenn es von zuhause kommt und sie das von zuhause kennen dann wird es auch, das heißt, das ist eher das, darf jetzt laut sagen Bildungsniveau auch spielt da auch eine sehr große Rolle mit, weil ich will sind, die Eltern sind zu neu-, 80, 90 Prozent sage ich einmal wichtige Vorbilder, wir auch aber nicht so in dem Ausmaß und deswegen, wenn es von zuhause nicht kennt, wird er es wahrscheinlich im Kinder- auch -garten auch nicht, fünf Minuten vielleicht und das war es dann, also man kann das nicht so schön aufziehen, herrichten, geht nicht, nicht möglich, weil das Interesse nicht da ist.
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	42	I: Und, also, gab es irg-, erinnerst du dich vielleicht, was die Kinder in dieser Vorlesesituation machen? Machen sie vielleicht Sprachvergleiche oder reden sie über zuhause, oder also?
	43	G: Das ist das dialogische Lesen zum Beispiel, nicht, das fließt dann mit rein, wenn eine Geschichte dann, dann frage ich auch schon "Wie hast du das erlebt? Hast du das schon einmal erlebt? Kennst du das? War das bei dir auch so?" und dann kommt eines ins andere und dann versuchen sie das zu erklären, also so ist das für mich eher mehr dialogisches Lesen als sitzen und vorlesen, weil ich auch die Aufmerksamkeit der Kinder bei mir habe Zeit lang und nicht ich die habe die Hauptrolle da als Vorleserin, sondern die Kinder, also wir, sie sind alle miteinbezogen und dann frage ich dazwischen auch, stelle auch die Fragen, also nur so und das finde ich gut, also diese Möglichkeit dialogisch eben mit den Kindern ein Buch vorzulesen oder (I: Ja), genau ist recht gut, ja.
..Konkreter Einsatz Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher	44	I: Und, und bezogen jetzt auf ihre Sprachen, also mach-, also zum Beispiel das Sprechen über Sprachen so dieses, diese Sprachbewusstheit, merkst du da etwas in der Vorlesesituation?
	45	G: Naja man kann sagen "Wie heißt das auf deiner Sprache, der Hase?" der Tier zum Beispiel ja, ist immer gute Verbindung und "Wie heißt auf deiner Sprache? Wie-, Kannst du zählen auf deiner Sprache? Kannst du Kinder zählen auf deiner Sprache? Zähle du einmal auf deiner Sprache die Kinder" oder "Wie heißt das-", also all das kann man dann mit, nicht im Satz oder auch schon mal, ich frage dann mal auch so spaßhalber "Wie heißt das 'Ich heiße'", oder so, ich heiße und dann, aber sie verstehen nicht, dass ich meine "Ich heiße" dann oft sagen sie, wenn ich frage "Wie heißt das, wie heißt 'Ich heiße auf deiner Sprache?'" , das verstehen sie nicht, dann sagt er "Ich heiße", "Nein, nein, nein, das ist Deutsch, wie heißt das auf deiner Sprache?", also viele sind sich nicht bewusst, sie sprechen sie, aber es ist ihnen nicht bewusst, dass sie noch eine Sprache sprechen zuhause und wenn man fragt "Wie sprichst du das zuhause?", na dann sagt es wieder Deutsch, na das muss doch anders heißen, also es ist auch diese Bewusstheit, dass ich zwei Sprachen spreche, ist nicht immer gegeben, ja.
	46	I: Also von selbst ste-, machen sie dann keine Vergleiche oder so?
	47	G: N-, von selbst, es gibt ja auch wirklich die, die Kinder, also türkischsprechende Kinder oder arabischsprachige Kinder, die wirklich verwurzelt sind, die nur Türkisch sprechen obwohl die Eltern gut Deutsch sprechen, die sprechen nur Türkisch und da, ich sage jetzt da fährt die Eisenbahn drüber, nein das ist alles Türkisch, Türkisch, Türkisch, Türkisch und die Türkisch ist das aktiv und bla bla bla und wirklich sie sind wirklich angeregt und sprechen und kommt es dann, wird es mal, macht es, schaltet es mal um ist es aus, also das heißt nur so, es kann aber auch nicht übersetzen, also das heißt es ist die Sinnhaftigkeit, dieses (...) das eben mehrere Sprachen im Spiel sind, nur einzelne Wörter vielleicht, aber nicht, ja man könnte es glaube ich nicht, dass sie nacherzählen könnten, ja (unv.)
Verwendung mehrsprachiger Bilderbücher ..Konkreter Einsatz	48	I: Und könntest du mir von einer Situation erzählen, in der das gut funktioniert hat, dass du ein mehrsprachiges Bilderbuch eingesetzt hast?

Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz	49	G: Es hat für mich immer einen Erfolg, wenn das Kind eine Emotion zeigt, das ist für mich ein Erfolg und wenn es mich ausbessert oder wenn es jetzt dann mitdenkt und mir dann dieses Tier oder etwas anderes in seiner Sprache benennt, das ist mein Erfolg und wenn es jetzt ein Wort ist oder zwei, das ist für mich jetzt funktionieren.
Herausforderungen ..Sprachen	50	I: Und kannst du auch eine Situation schildern oder deine Gedanken dazu, wenn es nicht gut funktioniert hat mit dem mehrsprachigen Bilderbuch? Also was war da ausschlaggebend?
	51	G: Eigentlich nicht, also jedes Kind spricht, fühlt sich angesprochen, außer es ist jetzt nicht gerade die Sprache des Kindes, eines anderen Kindes, dann geht das, also man muss schauen, dass die Aufmerksamkeit gerecht aufgeteilt ist und, nein, würde ich jetzt nicht sagen, nein also ich kenne es nicht (unv.) als negative, na, nein.
	52	I: Und welche mehrsprachigen Bilderbücher hast du schon angewandt?
..Sprachen Herausforderungen	53	G: Eben diese Papperlapapp Bücher, wie eben in der, ob das jetzt Deutsch-Albanisch ist, Deutsch-Arabisch ist, Arabisch sage ich kann ich nicht lesen, das ist die Schriftsprache, das ist dann auch so geschrieben, aber Türkisch, alles was Latein geschrieben wird, ja gut Englisch haben wir auch, ist da gängig, dann Rumänisch vielleicht da sind auch, die Schrift ist ein bisschen, das ist eine romanische Sprache, das ist jetzt wieder anders, aber Italienisch, Polnisch zum Beispiel, also ziemlich bunt durch die Bank.
Verwendung mehrsprachiger ..Vorbereitung und Anwendung	54	I: Und bei diesen Papperlapapp Büchern ist es ja so immer zweisprachig, also das ist (G: Genau), und wie ist es bei den anderen mehrsprachigen Bilderbüchern? Wie ist da die Sprachaufteilung?
	55	G: Na die sind ein-, einsprachig, also in der jeweiligen Sprache zum Beispiel, also die @Bibliothek in der Lilienstraße## bietet das eben zum Beispiel, ob das jetzt momentan Ukrainisch ist oder nur Rumänisch oder nur Polnisch, genau also nur in einer Sprache zum Beispiel.
	56	I: Okay, also das heißt einfach ein Bilderbuch zum Beispiel in Deutsch, ein Bilderbuch in Rumänisch, ein Bilderbuch in (unv.)?
Verwendung mehrsprachiger ..Vorbereitung und Anwendung	57	G: Genau, genau und Papperlapapp ist zweisprachig, das heißt man hat ein, eine, einen Absatz in deutscher Sprache einen Absatz in polnischer, dasselbe, also es ist doppelt geschrieben in zwei Sprachen, genau, das ist diese Ausnahme.
	58	I: Und welche Bilderbücher konntest du einfacher einsetzen, welche schwieriger?
Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz	59	G: Es geht immer um den Inhalt, ich glaube nicht, dass es da ein, entweder weiß man, wie man damit arbeitet mit dem mehrsprachigen Buch oder nicht, also natürlich muss ich mich mit einem (...) einsprachigen Buch, wo, also egal in welcher Sprache zum Beispiel, da muss ich mich mit dem Inhalt auseinandersetzen und schauen einmal, kriege ich das Buch auch in deutscher Sprache, damit ich mich mit dem Inhalt auseinandersetzen kann? Und kann ich es überhaupt lesen? Also das heißt das Vorlesen das kann ich nicht, ja ich, also das heißt ich kann kein mehrsprachiges, mehrsprachiges Buch umsetzen, wenn es jetzt, wenn ich nicht vorlesen kann in dem Sinne, also da muss ich schon schauen, dass ich das in einer Sprache gelesen habe, in der ich das, in der ich auch den Sinnhaftigkeit der Geschichte erfassen kann, genau.
	60	I: Und wenn du es jetzt nicht lesen kannst, wie gehst du dann damit um?
Verwendung mehrsprachiger ..Konkreter Einsatz	61	G: Ich würde nicht den Inhalt (...) naja es gibt ja auch, also jetzt, ich denke jetzt darüber nach, aber es gibt ja auch Geschichten ohne (...) Inhalte, nur Bilder, also man sieht dann schon, also ich würde nicht glaube ich etwas, wenn es jetzt etwas mit einem Inhalt ist, ich würde das jetzt nicht anders machen als (...) also es gibt ja diese Bilderbücher ohne Worte und da können wir uns die Geschichte zusammenreimen oder ausdenken, aber da kann ich schon, also ich glaube ich würde mich schon mit der Geschichte auseinandersetzen, ich würde mir schon einmal einen Inhalt suchen in einer Sprache, die ich kenne, lesen und dann aber schon so sagen, wie könnte das anders sein, oder mit meinen Worten erzählen, Kurzfassung, und dann dialogisch eben "Was glaubt ihr, was kommt jetzt weiter? Und was ist jetzt dann? Und was ist dann jetzt? Ja, und ich verrate euch, was jetzt eigentlich passiert ist", nicht? So würde ich das, also mit der, mit der Schrift selbst, die würde ich jetzt nicht anrühren in dem Sinne, vielleicht ein, zwei Wörter vorlesen, wenn ich jetzt wüsste, dass das Kind genau dazwischen sitzt, ja sonst würde ich mir das jetzt einfach nur so (...) situationsorientiert ausdenken, wie dann (unv.).
	62	I: Und sind dir jetzt beim Einsatz allgemein Schwierigkeiten begegnet mit mehrsprachigen Bilderbüchern?



G: Wie noch einmal die Frage bitte?

63 I: Sind dir im Einsatz mit mehrsprachigen Bilderbüchern Schwierigkeiten begegnet?

64 G: Nein, also nein, bis auf die Sprache selbst, nein, also da muss ich mich dann immer so vorbereiten, dass ich das, die Inhalte, um die Inhalte weiß, würde ich meinen, aber sonst nein, also wenn man offen ist demgegenüber, man muss es nur wollen, alles geht, wie gesagt, ich würde jetzt eben die Sprache nicht lernen, aber jetzt wenn ich weiß das Kind ist, ein Kind ist dabei, der die Sprache spricht und dann hole ich mir den zur Hilfe, wenn es, wenn es soweit ist, wenn es nicht so weit ist, dann lasse ich das, weil dann wird es das vielleicht auch nicht wissen, dass es seine Sprache ist, weil das manchen nicht bewusst ist, also da sind wir wieder dort am Anfang.

65 I: Und in welchen Sprachen hast du schon mehrsprachige Bilderbücher verwendet, also welche Sprachen sind da schon vorgekommen in den Bilderbüchern, die du dann behandelt hast?

66 G: Also ich habe jetzt nur über Papperlapapp gearbeitet, weil es jetzt für mich auch mit der, also mit der Sprache, die ich kenne, die ist auch da gleich und sonst mehrsprachige, wir haben ja in unserer Bibliothek eh auch einige, also da war eine, eine Fluchtsituation damals, und viele Syrier und da haben wir uns ein paar Bücher, eben diese Fluchtgeschichten oder so für die Kinder, die das gebraucht haben, aber ja, aber da war wieder, ja also, das ist dann wieder, ich kann jetzt nicht mit etwas kommen, wo das Kind in einer Situation ist und wenn ich das schon so falsch sage und keine Beziehung zum Kind habe am Anfang würde das nicht funktionieren, das kann ich erst, ja eben mehr mit Papperlapapp eigentlich, weil das, weil das, genau.

67 I: Und welche Sprachen waren da vorhanden, mit denen du da gearbeitet hast?

G: Na eh eben, welche gibt es, es gibt 12 Sprachen, ob Albanisch, Polnisch, Rumänisch, was gibt es dann da noch für Sprachen, Ukrainisch jetzt mittlerweile und, und, und, also ja, genau. Farsi, Dari, die kann ich jetzt wieder nicht lesen, weil die haben eine eigene Schriftsprache dann, kann ich wieder nicht, also die nicht.

68 I: Und welche Gegebenheiten könnten den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern für dich erleichtern oder erfolgreicher gestalten?

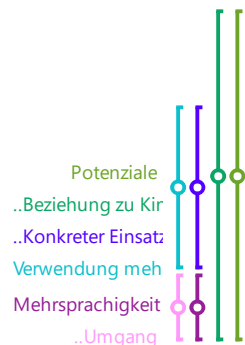
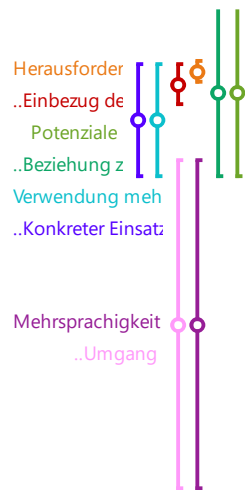
69 G: (...) Also (...) weil da ist einfach die Kreativität, bei jedem Buch ist die Kreativität einfach gefragt, also ob man jetzt ein Rollenspiel aus einem Buch macht, ich glaube nicht, ich nehme das Buch so, wie es ist, es ist mehrsprachig in dieser Sprache geschrieben, ich suche mir zum Beispiel das in meiner Sprache, lese es mir durch, jetzt bin ich schon wieder am Anfang, also ich würde es so wahrscheinlich, das so lösen, wir machen ein Rollenspiel daraus, also wenn es jetzt ein Kind, ein Schulkind wäre, wäre das natürlich anders, dann könnte man viel mehr machen, aber so nicht im Kindergartenalter oder Kindergartenalltag, das ist nicht, weil die Kinder nicht hundertprozentig in ihrer Erstsprache entwickelt sind, geschweige davon in der Zweitsprache, geht es nicht, wir haben zu wenig, Vokabular ist zu klein, dieses Vokabular ist zu klein, deswegen setzen wir alles in Bewegung, um, damit das begriffen wird, also damit diese Symbolebene, Handlungsebene und Begriffsebene verankert werden.

70 I: Und inwiefern werden die Eltern da einbezogen in den Einsatz der mehrsprachigen Bilderbücher?

71 G: Ja, sie haben die Möglichkeit mit Papperlapapp Büchern die Kinder vorzulesen in ihrer Erstsprache, das wird dann einfach erwünscht, damit sich die Erstsprache besser entwickelt, damit auch Zweitsprache besser aufgebaut werden kann und sonst, also wir haben ja auch einen, ein Projekt gehabt, wo die Kinder auch, also man kennt jetzt nicht davon, für die Eltern ist es auch mehrsprachig Deutsch, man muss auch ein bisschen umdenken und nicht anders rum, dass ich jetzt eine andere Sprache kommun-, akzeptiere, sondern es geht um die Eltern, dass sie auch diese Zweitsprache akzeptieren, weil das Kind lernt so, weil sie sind nun mal die Vorbilder, also es geht darum auch Papperlapapp Bücher, dass sie ihnen auch diese vorlesen in ihrer Erstsprache, also da ist es auch sehr, auch Sinn und Zweck der Sache, dass die Eltern diese mehrsprachigen Bücher, Papperlapapp Geschichten mit den Kindern in ihrer Erstsprache, dass sie mit denen aufarbeiten und dass sie es ihnen vorlesen, tut aber keiner.

72 I: Okay. Weil also, die nächste Frage wäre nämlich, inwiefern, also wie hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert seit du mehrsprachige Bilderbücher einsetzt?

73 G: Na, gar nicht, also das ist so, ich denke mir, also das hat mit der Beziehung zu den Eltern nichts zu tun, gar nichts, entweder hat man diese Offenheit oder nicht, also das ist genau de-, den Menschen gegenüber, den "fremden" Menschen unter Anführungszeichen oder nicht, also das (unv.) das hat mit dem Buch glaube ich



auch nicht viel zu tun, weil Menschen sind schon so ausgerichtet, sie, sind sie schon, sie sind schon misstrauisch und das hat mit dem Buch glaube ich nicht so, also wenn jetzt die Pandemie nicht gewesen wäre, hätte man auch sicher planen können, einen, es hat einmal einen Papaleset gegeben, ja, wo der ein Papa in den Kindergarten gekommen ist und ein, etwas vorgelesen hat, aber das kann wieder wo machen, wo bisschen mehr (...) mehr, bessere Einsprachigkeit herrscht, das heißt wo das Vokabular der Kinder besser ist, ja, aber es war auch schon, also das gibt es auch, wo die Väter oder ein Elternteil oder Oma, also Leseoma zum Beispiel hatten wir auch, aber das war in der Zweitsprache, wo jede Woche eine Leseoma zu uns kam und den Kindern vorgelesen hat, Deutsch vor, also das war wieder eine andere Beziehung, etwas besonderes war das dann, ja, dann ist sie, dann hat sie dann abseits der Gruppe den Kindern vorgelesen in einer Kleingruppe und da hat man auch die Kinder ausgesucht, nicht die, also unter Anführungszeichen nicht die, die gerade gleich aufstehen würden und gehen würden, sondern wo der, wo Vokabular einfach da ist, wo man komplexe Bücher auch lesen kann mit ihnen, dass sie dann zappeln und sagen irgendetwas mit anderem Kind zum spielen beginnen, also das war auch schon (I: Okay), bestimmt ausgesucht, welche Kinder und das sind meistens, sagt man KLK Kinder, Kinder im letzten Kindergartenjahr oder jüngere, die eben auch einsprachig besser ausgestattet sind.

74 I: Und wie hat sich die Beziehung zu den Kindern, zu den mehrsprachigen Kindern verändert seit du mehrsprachige Bilderbücher verwendst, verwendest?

75 G: Also ich, wie gesagt, ich habe jetzt nicht unbedingt durch die Bücher, sondern durch meine Offenheit für ihre Sprache (I: Ja), genau und ob das jetzt im Spiel ist, dass wir dann einfach scherzen und die Wörter und Farben dann auch anwenden, ja, oder, oder Bewegungsspiele einfach ja, eher dadurch, genau. Also Bücher wie gesagt, das kommt, das wird eher von zuhause, wir hängen das auch immer aus, wie wichtig die Bücher sind einfach ja, für später, nicht nur wegen des Wortschatzes, sondern einfach die ganze, das ganze Leben, also dieses Nacherzählen, Nachdenken, Wahrnehmen, ja, wie viel das ausmacht, aber das ist, ja, also ich würde sagen eher mehr die Offenheit demgegenüber und, und die, die Kinder sprechen lassen, wenn sie untereinander auch sprechen und nicht abbrechen und sagen "Deutsch".

76 I: Und weil wir jetzt schon beim Wortschatz waren und bei diesem Sprachlichen, glaubst du das speziell mehrsprachige Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördern können? Und wenn ja, welche sprachlichen Fähigkeiten?

77 G: Also, ob ich glaube, dass die mehrsprachigen Kinder?

78 I: Ob die mehrsprachigen Bilderbücher die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder fördern können.

79 G: Natürlich, weil wenn ich mich angenommen fühle, kann ich auch mich weiter entwickeln, dann kann es für mich interessant sein auch mehr Sprachen aufzunehmen, mich für die Sprachen zu interessieren, weil manche Kinder sagen ja selbstbewusst "Du, sie spricht Farsi und nicht Dari, oder obwohl das vielleicht dasselbe oder nur Persisch, wir verstehen uns aber", also dieses Selbstbewusstsein dafür zu sagen "Ich spreche das, sie spricht das", natürlich ja, auf jeden Fall.

80 I: Und fallen dir da bestimmte sprachliche Fähigkeiten ein, die da gefördert werden können?

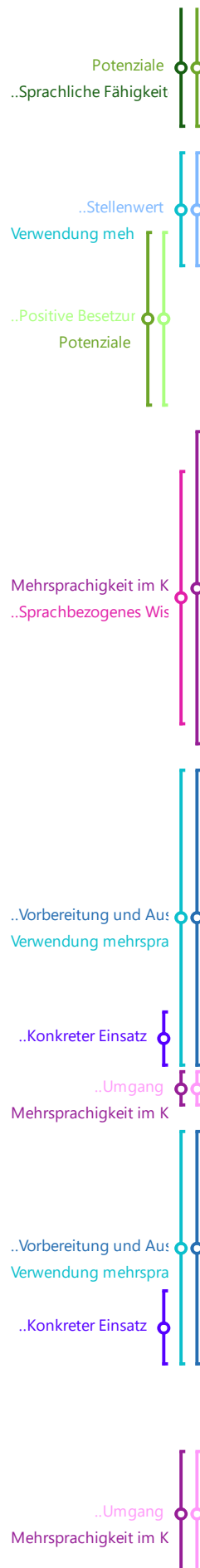
81 G: Sprachliche Fähigkeiten?

82 I: Ja, oder sprachliche Bereiche, zum Beispiel Förderung der Erstsprache, oder Förderung der Zweitsprache.

83 G: Na, beides, eine so, wir sagen ja die Baumkrone einer Erstsprache muss größer sein als die der Zweitsprache, weil der Wortschatz wichtig ist, nicht, und also es ist beides gleich je-, das baut sich auf das auf, auf dieses auf, auf dem anderen auf, also es gibt Leute auch, die eben achtsprachig oder dreisprachig aufwachsen und sie machen das mit links, sage ich jetzt einmal, also sie switchen auch schnell um und da, wenn man das Kind als ganzes akzeptiert, wenn man das nicht jetzt, wenn man das integriert in den Alltag finde ich das einen guten Schatz, also es ist ein Schatz eigentlich, ja, nur manche finden das als störend dann.

84 I: Und jetzt über die sprachlichen Fähigkeiten hinaus, was kann mit mehrsprachigen Bilderbüchern deiner Meinung nach noch bei Kindern gefördert werden?

85 G: (...) Naja der Alltag zum Beispiel, wenn es jetzt in einer Geschichte einfach etwas ist, was ich in meinem Alltag schon erlebt habe, ich kann das aufarbeiten vielleicht und er sagt "Ah mir ist das auch da passiert", also ihr Alltag, ihr Erleben, ihre Seele-, also ihre, ihrer Geist wird anders geöffnet, man kann, glaube man kann ganz gut alltägliche Dinge aufarbeiten einfach ja, auch gar die Sätze, diese



Floskeln, die sie brauchen im Alltag, ja, da lernen sie auch vielleicht etwas dazu und nicht immer "Darf ich aufs Klo gehen?, Gehen wir in den Garten?", also man hat so eine Masche an immer gleichen Sätzen und da kann man das mal ausweiten und sagen, was kann ich jetzt noch als Nebensatz dran hängen, ja, also weil oder was auch immer, also das heißt auf jeden Fall viel aus dem Leben glaube ich schon, dass man das auch benennen und aufarbeiten kann, ja.

86 I: Und wie bewertest du den Einsatz von mehrsprachigen Bilderbüchern im Kindergarten? Also zum Beispiel als positiv, als negativ, als bereichernd, als sinnlos?

87 G: Auf jeden Fall als Bereicherung, ja, wenn man wirklich einen Schatz dahinter sieht, dann kann man viel daraus-, und dem Kind tut man auch etwas Gutes, was bringt mir jetzt, wenn ich sage "Nein, du musst jetzt nur das lernen, weil du das brauchst", ja ich bin einmal, wer bin ich zu sagen, ja was das Kind braucht und zweitens finde ich das, ja, also da wird sich das Kind eher noch öffnen, als wenn ich sage na wir fahren jetzt nur auf Deutsch und einsprachig, also Zweitsprache und alles andere ist nicht, außer das Kind lehnt das andere ab und es gibt schon mehrsprachige Kinder, die sagen "Nein, du sollst Deutsch sprechen, nicht das andere" und das, genau das Kind sagt, wo es zweisprachig ist, die haben gesagt "Nein, das stimmt aber gar nicht", dann sage ich dann schon so "Nein, ist nicht wahr", also so. Das, das, ja und emotional vor allem da die Entwicklung, die werden plötzlich offener, zutraulicher, sie kommen und fragen und schlagen aber nicht, manche können sich nicht ausdrücken, was machen, sie hauen gleich auf den anderen ein, weil sie sich nicht anders, er kann kein Nein sagen, sich nicht ausdrücken, warum schlagen sie sich dann, oder haut auf ihn ein, na weil er nicht das ausdrücken, also man merkt auch den Zorn beim Kind, wenn es sich nicht ausdrücken kann und dann mit den Monaten, wenn es dann merkst, aha jetzt kommt dann mehr, jetzt kann es schon sagen "Stopp, ich will das nicht" oder der "Mach das nicht", also das ist auch eine schöne Entwicklung dann, das die Sprache ausmacht eigentlich ja, und mehr wäre auch zu vermitteln, wie wichtig die Sprache ist eigentlich, sich einfach auch um, um für sich zu sprechen, wie es gibt nichts Schlimmeres als nicht sagen können, das habe ich auch erlebt als, als Teenager, weil ich nach @Bundesland in Österreich## dann später gekommen bin, gerade blödes Alter, aber ich sage es, es gibt nichts Schlimmeres als nichts sagen können, das ist ein Kampf. Ja, Wut, Zorn (I: Ja), so entsteht vieles, also auf jeden Fall, ja also das ist eine Bereicherung.

88 I: Dann würden wir auch schon zur Auswahl der Bilderbücher kommen, und zwar du hast erwähnt, dass du eben diese einsprachigen Ausgaben verwendest und halt die Papperlapapp Bücher, wählst du die selbst aus die mehrsprachigen Bilderbücher?

89 G: Ja, also da schaue ich einmal, dass das in das Konzept passt, ob das jetzt vom Thema abhängig ist, von unserem Thema situativ und die Sprachen des Kindes, oder gar mal auch Italienisch, weil das hören sie ja im Urlaub dann oft, nicht, und haben wir nicht oft französisch, italienische Kinder selten, wirklich nicht, also nicht bei uns und dann ist einmal schön, wenn man da Italienisch einbaut, wo keiner das spricht, aber vom Urlaub vielleicht, vom Urlaubserlebnis jemand das kennt ja, oder so ein Held zum Beispiel, weiß ich jetzt nicht, so wie dieser Mequeen nicht, da gibt es den Gino zum Beispiel, nicht, die Namen, also so ein bisschen auch hören lassen, welche Sprache auch in der Melodie anders klingt, ja es, man muss es nicht sprechen können, aber die Melodie ist eine andere, (unv.) bei einem Kind zum Beispiel "Was war auf der Straße, was war das jetzt für eine Sprache?", also wir (unv.) dann raten wir halt.

90 I: Und nach wel-, also hast du irgendwelche Kriterien, nach denen du die Bilderbücher aussuchst, die mehrsprachigen?

91 G: Dem Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes, ja also natürlich kann man auch ein Buch kürzen, aber ich lese auch nicht alles vor, wenn ich ein Kind habe, das mich jetzt, das überfordert und mein Ziel ist jetzt nicht, dass sie, dass er sitzt, ich ihm das vorlese und er mir dann zumacht oder fängt mit etwas anderem zu spielen und ich bin dann dabei zu sagen "Bitte höre zu", das ist ja kein, keine Förderung, man kann auch schön kürzen, man muss nicht "Er hat gesagt, sie hat gesagt", das überspringe ich oft, das ist fad und aber ich verändere die Stimmen immer, die Stimmlage, das heißt ich bin, sagt man da, da gibt es einen Ausdruck, ah dramatisiert ja, ja. Also.

92 I: Dann kommen wir jetzt schon zum letzten Block und zwar, allgemein wie erlebst du das Thema Mehrsprachigkeit an deinem Standort?

93 G: Das ist immer Leichtigkeit (lacht), wie die Pädagogin in, in der Gruppe ist und wie die Leitung ist, also natürlich sind sie alle offen offiziell, aber dann sagt man dann doch in der Praxis "Bitte nicht", also das ist, wir haben eine tolle Leitung, die ist offen dafür und ja, auch sehr positiv würde ich jetzt sagen, obwohl auch hin und wieder einer Pädagogin durchrutscht und sagt dann "Bitte Deutsch", also man muss das dann abwägen, wann, wann, wenn das Kind nur Türkisch spricht und kann jetzt

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

nicht anders, dann würde man sich schon wünschen, dass er auch hin und wieder ein bisschen Deutsch spricht, ja, aber sonst, wenn Kinder beides gut sprechen dann ist es auch kein Problem, ja.

94 I: Und wie gehst du damit um, wenn die Kinder dann in ihren Erstsprachen sprechen?

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

95 G: Ja, dann spiele ich so mit und sage dann "Ah, was hat denn der gesagt?", also ich sage jetzt, ich breche nicht ab und sage "Bitte kannst du, also nicht, Deutsch", sondern ich sage "Ah ich habe jetzt nichts verstanden, kannst du mir sagen, was er gesagt hat?", gar nichts verstanden oder wie wenn sie, wir erklären ihnen das, wie soll ich, ich kann dich nicht, ich will dir helfen, aber ich kann nicht, was soll ich jetzt machen, ich habe dich jetzt nicht verstanden, also ich spiele mit einfach (...) genau und dann kommt, entweder erzählt er, wie er kann gerade oder jemand übersetzt oder so, also ich gehe dann eher so.

96 I: Und wie dürfen die Kinder ihre Mehrsprachigkeit allgemein im Kindergartenalltag dann leben?

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

97 G: Also sie können sie leben, sie sprechen ja miteinander, also in ihrer Erstsprache, wie man es geht, man merkt dann auch Kinder, die schüchtern sind, wenn ein zweites kommt, die Freundin dann geht das dadadadadadadadadadad, also so wirklich rege, aktiv und wirklich man denkt man kennt das Kind gar nicht, wie viel sich das Kind verändert, kaum muss das switchen, ist es schon wieder still und zurückhaltend und traut sich nicht, also man merkt das Vertr-, also Verhalten am Kind, das sich das dann ändert, ja (unv.).

98 I: Nochmal zu den mehrsprachigen Bilderbüchern zurückzukommen, beziehungsweise allgemein zu den Materialien, welche weiteren Materialien verwendest du neben den mehrsprachigen Bilderbüchern, um Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag zu integrieren?

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

99 G: Na, also wichtig wären auch Utensilien, nicht also die Spielsachen, die man angreifen kann, die Orange, so wie Raupe Nimmersatt, was hat sie denn alles gegessen, dass man das auch da so auflegt, man hat auch so eine, wir haben so Sprachwagen und der ist eben auf dieser Handlungsebene, Begriffsebene und Symbolebene aufgebaut, das heißt ich habe da jetzt einmal ein Buch und dann, ich lege alles oder stelle alles zur Verfügung, was im Buch vorhanden ist und damit die Kinder das angreifen können, das ist einmal wichtig, weil dieses Abstrakte, oft können sie nicht einfach aus dem Kopf heraus und dann einfach angreifen und das ist dann, also es ist, sollte so sein eigentlich (...) oder die Hauptfigur muss jetzt nicht alles an den Hasen rausnehmen und dann hat er die Eier gesucht oder einen Freund gefunden oder nur die Tiere die zwei, also das zum Beispiel ja, die Protagonisten zum Beispiel herausgenommen.

100 I: Und verwendest du auch mehrsprachige Materialien, wie zum Beispiel mehrsprachige Spiele neben mehrsprachigen Bilderbüchern?

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

101 G: Ah, es gibt den Puma, also nicht viele, aber es gibt ja Puma Plakate von ÖSZ und dann, die verwenden wir ja, also die haben auch von (Bakabu ?) auch die Bildergeschichten, man kann in unterschiedlichen Sprachen eine Geschichte herunterladen, also da arbeiten sie auch ganz fleißig daran, dass wir dann auch für die Kinder auch diese Puma Plakate dann haben und damit arbeiten, aber so Spiele habe ich jetzt nicht (...) weil es, also Spiel als Spiel, ja vielleicht Musik, eine Musik in einer Sprache, also türkische Musik zum Beispiel, einfach Klang der türkischen Musik zum Beispiel, griechische Musik oder russische oder irgendeine, ein anderes Land zum Beispiel, ja und das ist auch, das berührt auch dann.

102 I: Und welche Materialien verwendest du dabei öfter, die mehrsprachigen Bilderbücher oder die anderen jetzt erwähnten Materialien?

Verwendung mehrspra
..Stellenwert

103 G: Ja, die anderen eher wahrscheinlich ja, genau, weil ich mich auch vom Inhalt sicher fühle und eben auch diese Mehrsprachigkeit kann ich immer wieder einbauen, ob das jetzt heißt, die, ein Wort, ein Vo-, ein, ein Name eines Tieres ist oder, also der, das, der Nomen des Tieres, nicht, oder einfach in einer anderen Sprache oder die Farbe oder so etwas, ja, das könnte ich, eher das so, ja, weil es praktischer und leichter ist, ja (unv.) wüsste ich jetzt nicht, wobei wir haben ja, es gibt ja den internationalen Tag der Muttersprache, also da hängen wir schon aus, zum Beispiel letztes war auch wie die Tiere lau-, die Tierlaute in anderen Sprachen klingen, von einem Huhn zum Beispiel ist nicht in jeder Sprache gleich, das haben wir jetzt so für die Eltern dann ausgehängt gehabt, also das ist auch interessant zu beobachten dann, also weiß man dann nicht, dann habe ich auch geschaut in Chinesisch oder so, wie macht ein, wenn wir ja Spiele spielen, hier ist das Kikeriki zum Beispiel, aber es gibt im Türkischen auch, oder Esel nicht, wir sagen I-Ah, im Türkischen ist A-Ih, man kann dem Kind nicht sagen, was ist denn dann "Wer macht Muh?" nicht, "Na nicht Muh, im Türkischen ist das Möh", ja also ich will eben den Kindern ja auch nichts falsches lernen, dann mu-, deshalb muss

..Umgang
Mehrsprachigkeit
..Sprachbezogene

Mehrsprachigkeit im K
..Sprachbezogenes Wis

ich immer betonen, "Wie heißt das in Türkisch, was, wie macht die Kuh in Türkisch?" oder "Wie macht die Kuh in Deutsch? Muh oder Möh?", aber es geht, ich korrigiere es gar nicht, wenn er sagt "Möh" und er erkennt aber Kuh, was ich gesagt habe, das ja eben diese Sinnhaftigkeit, dass er es zuordnen kann, Kuh, das lasse ich gelten, weil er sagt ja "Möh", ist ja nicht falsch, also ja (I: Ja), also auch so diese, dieses Wissen haben auch warum arabische Kinder auch diese "r", ne, "ch", weil sie von hinten alles aussprechen, auch da zu wissen, wie ist die sprachliche Entwicklung und Betonung, genau.

..Beziehung zu Sprache
Potenziale

104 I: Ja, bezogen jetzt gleich auf das, also auf Sprachen, Mehrsprachigkeit, wie hat sich deine Beziehung zu Sprachen und Mehrsprachigkeit verändert seit du mehrsprachige Bilderbücher einsetzt oder eingesetzt hast?

105 G: Na weil ich selber mehrsprachig ist, ich lebe das, weil ich selber eine andere Erstsprache habe und ich fühle und ich weiß, was es heißt anders zu sein, deshalb, ist für mich selbstverständlich, also ich brauche mich jetzt nicht damit einlernen oder irgendetwas, das habe ich in mir, würde ich jetzt mal, wäre ich nicht nach @@Bundesland in Österreich## gekommen, würde ich diese Erfahrung nie machen (...) und das ist für mich eine Lebenserfahrung, die für mich selbstverständlich ist.

106 I: Ich glaube, das war jetzt schon die letzte Frage, ich muss noch kurz nachschauen (lacht), ob ich noch etwas übersehen habe. Noch, ich glaube noch zur, zur (...) zu, ich bin gerade verwirrt (lacht) (G: Ja, ja), ich habe noch eine Frage nämlich, genau weil, weil du ja gesagt hast, dass die Kinder im Kindergartenalltag ihre Sprachen sprechen dürfen, gibt es auch Kinder, die Kroatisch sprechen, mit denen du dann Kroatisch sprichst, oder?

Mehrsprachigkeit im K
..Umgang

107 G: Also man sagt ja diese BKS Schreiben-, Sprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch sind dasselbe ja und ich lebe, ich spreche mit ihnen dann ja, also wie es mir gerade rausrutscht, auch wichtig ist auch, dass sie merken, dass wir Personal unter uns auch sprechen, sie beobachten ja alles, nicht, und wenn wir nur Deutsch sprechen, dann merkt sie schauen dann auch mit einem Auge, also das, man wird ja beobachtet und das ist auch diese Offenheit vorleben (I: Ja), genau, also wir switchen dann auch, wenn das Kind beides gut spricht, dann switchen wir einfach (unv.), genau.

108 I: Und wie reagiert das Kind dann darauf?

..Umgang
Mehrsprachigkeit im K

109 G: Es ist wie, also das ist so, ich glaube es merkt gar nicht, also manche merken das gar nicht, die, die neu sind zum Beispiel im @@Herbst## und Deutsch nicht können, so wie ein Mädchen, die @@Hannah##, die war halt, sie hat einfach Beziehung und Vertrauen gesucht und da war es eben durch die Sprache, ja und dann war sie da und man hat, aber ich habe mit ihr auch halb-halb gesprochen, also wenn ich jetzt einmal in Kroatisch etwas aus-, ausgesprochen habe, habe ich mich in Deutsch noch einmal wiederholt, also das man beides dann hat sozusagen, oder ich frage sie aller erstes, nach zwei Monaten frage ich sie dann wieder in deutscher Sprache, wenn ich merke sagt Nein oder Ja, dann okay sie hat es, nicht, wenn ich jetzt merke, okay sie reagiert nicht, dann stelle ich es noch einmal in der Erstsprache, dann sagt sie Ja oder Nein und dann sage ich es noch einmal in deutscher Sprache, also das heißt, es ist, genau beides, also dieses Switchen ist wichtig und Vorleben auch.

Verwendung meh
..Vorbereitung und
Mehrsprachigkeit
..Sprachbezogene
Mehrsprachigkeit
..Umgang

110 I: Und hast du dann auch jetzt eben kroatische, oder kroatisch-deutsche meh-, Bilderbücher verwendet?

..Sprachbezogene
Mehrsprachigkeit

111 G: Ja mit Kindern die lustigerweise nicht, nein habe ich nicht, weil es jetzt nicht, also ich finde auch, dass BKS Kinder das auch schneller erlernen die Zweitsprache als zum Beispiel kurdische oder arabische Kinder, weil eben die Sprache ist ja nicht gleich, also es ist anders aufgebaut und deshalb habe ich es nicht gemacht, aber habe ich einmal vorgelesen? Wollten sie eigentlich nicht, so, oder ich rede einmal mit einem Mädchen spreche ich hin und wieder, aber sie antwortet wieder auf Deutsch, also das heißt, je nachdem wie es gerade passt oder wie, wie ihr Wortschatz gerade ist, nicht, also die Kinder haben auch ein besseren Zweitsprachenwortschatz oft als der Erstsprachenwortschatz, ist auch bei meiner Tochter so, obwohl ich mit ihr gesprochen habe, aber es ist einfach der Zweitspracherwerb war schneller da als der Erstspracherwerb, also sie ist im, in der Erstsprache wie eine Aus-, also so wirklich totale durcheinander, also die, die ganzen, also die Sätze bringt sie oft nicht mit einer anderen Betonung, also die Melodie ist nicht mehr so wie meine (...) ja, ist auch lustig zu hören, mein eigenes Kind und da ist sie stärker und Englisch ist sie stärker, was ich nicht bin, aber Erstsprache gar nicht, also sie arbeitet aber daran und sie interessiert sich dafür, also der Wille ist da (unv.).

112 I: Ja, also von mir waren das jetzt alle Fragen eigentlich, möchtest du noch etwas hinzufügen, was dir am Herzen liegt?

113 G: Also (lacht) nicht, also nein, das war für mich, jetzt meine Erfahrungen mit-,

..Sprachbezogenes Wis
Mehrsprachigkeit im K



mitgeteilt, ich hoffe, ich habe auch das Gefühl gehabt, was soll ich jetzt sagen, jetzt muss ich das noch einmal sagen, ich drehe mich im Kreis irgendwie, irgendwie waren das die ähnliche Fragen, so habe ich das empfunden oder ich habe nicht mehr anders gefühlt als nur so und ja (lacht), also ich hoffe, dass das jetzt auch gepasst hat (unv.), also ja wie gesagt, ich bin jemand, der zweisprachig ist und sehe die ganzen Dinge anders, betrachte das ganz anders, ja, also soweit so gut.

114 I: Dann werde ich jetzt die Aufnahme stoppen (G: Ja) und danke für die Teilnahme.

115 G: Ja, danke dir auch.