DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

Dieses Projekt wurde durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur finanziert und unter Leitung von Dr.Susanna BUTTARONI durchgeführt vom:

1020 Wien, Engerthstraße 161-163
Tel 21 23 520Fa 21 23 520 DW 19

http www.integrationshaus.org
e-mail info integrationshaus.org

I n h a l t

	Heinz GRUBER: **Vorwort**	**3**
1.	Maria DIPPELREITER: **VIS – mehr als ein Akronym**	**5**
2.	Susanna BUTTARONI: **Thematische Einführung**	**7**
2.1	Das Projekt	7
2.2	Sprachwissenschaft und der Ansatz des „Interkulturellen Lernens“	10
2.3	Das Lehr- und Lernkonzept	13
3.	Susanna BUTTARONI, Ute WEIGL-BRABEC, Georg GOMBOS: **Qualitätskriterien für die Sprachvermittlung im Kindergarten**	**15**
3.1	Sprachen und früher Sprachenerwerb	16
3.2	Die Rolle der Kindergartenpädagog/inn/en und der Sprachen im Kindergarten	26
3.3	Eltern und Öffentlichkeit	37
3.4	Didaktische Rahmenbedingungen	38
3.5	Beruflicher Status	40
4.	Gabriele KHAN-SVIK: **Fragebogenerhebung zur Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit**	**42**
4.1	Zur Situation in österreichischen Kindergärten	42
4.2	Die Forschungsfrage	43
4.3	Durchführung der Fragebogenerhebung	44
4.4	Beschreibung der Stichprobe	44
4.5	Gruppierung der Variablen zu den Dimensionen	54
4.6	Zusammenhänge und Beeinflussungen	56
4.7	Resümee	59
4.8	Literatur	60
5.	Maria-Magdalena SEHER: **Zwei- und mehrsprachige Kindergärten in Kärnten. Arbeitsbedingungen und Konzepte aus der Sicht des Betreuungspersonals (Auswertung der Ergebnisse aus einer Diplomarbeit)**	**62**
5.1	Inhaltliche Beschreibung	62
5.2	Wichtigste Ergebnisse	63
5.3	Empfehlungen	66

6. Marianne ERASIMUS, Christina HABERLEITNER, Ute WEIGL-BRABEC, Claudia WIMMER: **Unterrichtsmodule für den Didaktik- und Praxisunterricht an Bildungsanstalten** **68**
6.1 Einleitung 68
6.2 Mehrsprachigkeit 69
6.3 Eine Fremdsprache im Kindergarten 74
6.4 Interkultureller Kontext: Aktivitäten zum Themeneinstieg 83
6.5 Resümee 92
6.6 Anhang: Arbeitsmaterialien 92

7. Susanna BUTTARONI, Marianne ERASIMUS, Georg GOMBOS, Christine HABERLEITNER, Gabriele KHAN-SVIK, Andrea POLLAK-HÖRTENHUBER, Ute WEIGL-BRABEC, Claudia WIMMER: **Literatur für Kindergarten-pädagog/inn/en** **99**
7.1 Einführung 99
7.2 Weitere empfohlene Werke 100

8. Maria DIPPELREITER: **Weitere Literaturhinweise, (Online)-Ressourcen und Datenbanken zum Thema „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen“** **113**
8.1 Literatursuche – Strategien, Phasen, Arbeitsweisen 113
8.2 Publikationen in Papierform 114
8.3 Online-Ressourcen 116
8.4 EPMP-Ressourcen 119

9. Klaus DIEMERT: **Schlusswort** **120**

10. Hinweise zu den Autor/inn/en **122**

Heinz GRUBER
Vorwort

Die österreichische Bundesregierung legte im Abschnitt „Umfassende Integration“ auch jene Zielsetzungen fest, die als Beitrag des Bildungssystems zur Integration von Migrant/inn/en gelten können. Dem Erwerb guter Sprachkompetenzen und der Sprachförderung soll Vorrang gegeben werden, um eine sprachlich-soziokulturelle Integration „von Anfang an“ zu garantieren. Bereits an zweiter Stelle wird genannt, dass schon im Kindergarten kindgemäße Sprachförderungsprogramme geschaffen werden sollen.
In einem Vortrag an den Ministerrat wurden diese Zielsetzungen konkretisiert, woraus ein Arbeitsprogramm des Bildungsministeriums abgeleitet wurde. Obwohl im Ressort keine Zuständigkeit für Kindergärten gegeben ist, stellt die Ausbildung der Kindergärtner/innen[1] sehr wohl einen bedeutenden Ansatzpunkt für die pädagogische Ausrichtung des Kindergartens dar.

Bildung braucht im Spannungsfeld von Regionalismus, Nationalkultur und Globalisierung die Dimension „Identitätsbildung“ – Sprache ist kein isoliertes Merkmal sondern in einen komplexen kulturell-sozialen Hintergrund eingebettet. Im Zentrum der Maßnahmen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur steht daher die Annahme, dass „sprachliche und kulturelle Integration durch fördernde und identitätsstärkende Maßnahmen gelingt“. Wegen seiner intensiven praktischen und theoretischen Beschäftigung mit der Thematik wurde der „Verein Integrationshaus“ mit dem Projekt zur Pädagogischen Tatsachenforschung („Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen“) beauftragt.

Je besser es in der vorschulischen Erziehung – als der sensiblen Phase der Entwicklung - gelingt, den Spracherwerb zu fördern, umso besser sind die anschließenden Bildungserfolge. Die Kinder sind dann in weiterer Folge oft Vermittler und „Animateure“ für die Eltern, ebenfalls die deutsche Sprache zu erlernen. Aufgeschlossene Kindergarten- und Schulgemeinschaften bemühen sich, auf den Prinzipien des interkulturellen Lernens aufbauend, das Lernen zwischen den Generationen zu intensivieren und damit Schwellenängste und Barrieren zur Erwachsenenbildung und zum Lebenslangen Lernen abzubauen.

---

[1] - Hinweis: Für den gesamten Text findet der §16 (“Sprachliche Gleichbehandlung”) des mit BGBl Nr. 94/2001 veröffentlichten Frauenförderungsplanes Anwendung

Bei der Gestaltung der Sprachförderung sucht das BMBWK auch den Dialog mit den Kirchen, den Wissenschaftern, den Sozialpartnern, den Gebietskörperschaften und den Nicht-Regierungsorganisationen.

Die in diesem Projekt dargestellten Ergebnisse inkludieren Aufträge für alle Bezugspartner denn – um mit dem österreichischen Lehrer, Dichter und Aphoristiker Ernst FERSTL zu sprechen - „Das Erreichen eines Zieles ist etwas Vorübergehendes, das Auf-dem-Weg-Bleiben eine lebenslange Aufgabe."

1. Maria DIPPELREITER

Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen: Mitgestalten am „Haus des Seins“

Die österreichische Bundesregierung formulierte als Anliegen im „Regierungsvorhaben im Arbeitsübereinkommen für die 21.Legislaturperiode“ unter der Projektnummer „0093, Subprojektnummer 02, BMBWK“ Maßnahmen, die vom Bildungsressort (innerhalb seiner Zuständigkeit für die Aus- und Fortbildung von Kindergartenpädagog/inn/en“) gesetzt werden:
unter dem Stichwort „Interkulturelle Kindergarten-Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt Sprachförderung“ waren die Erarbeitung neuer Modelle und die Sammlung kindergartenpädagogischer Konzepte genannt
unter „Aus- und Fortbildung“ wurden als Desiderata Angebote zur Realisierung des Unterrichtsprinzips „interkulturelle Bildungsarbeit“ und die Konzeption geeigneter Fortbildungsmaßnahmen formuliert.

Das war ein Beginn, um bestehenden Anliegen wirksam zum Durchbruch zu verhelfen: Information wurde dringend benötigt, vorhandene Erfahrungen sollten reflektiert werden können. Wenn der Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (beispielsweise für den Unterrichtsgegenstand Pädagogik in der 5.Klassezur Thematik „Interkulturelle Erziehung“) durch das Formulieren von Bildungszielen zu realisieren ist, so könnte ein Grobziel lauten **„Die Schüler/innen sollen theoretischen Input zum Thema *interkulturelle Kindergarten-Bildungsarbeit unter dem Schwerpunkt Sprachförderung* erwerben und ihn mit praktischen Erfahrungen verbinden“.** Ein solches Grobziel wäre zumindest eine „pädagogische Absichtserklärung“. Sehr oft gerät – bei allen guten Absichten – aber schon hier die Bildungs- und Lehrarbeit ins Stocken: Wie erwerbe ich selbst, als Lehrer/in bzw. als Übungskindergärtner/in, die Kompetenzen für eine zeitgemäße und sachrichtige Realisierung dieser Ziele?

Um für Lehrende einschlägige Fortbildungsveranstaltungen zu organisieren und dabei die Situation im Berufsfeld darzustellen, **fehlte** es sowohl **an Belegen** („Wo und wie erfolgt interkulturelle Bildungsarbeit unter dem Aspekt der Sprachförderung?“) als **auch an wissenschaftlich begründeten präskriptiven Aussagen** („Was könnten aus Sicht der

Sprachwissenschaft und der Interkulturellen Pädagogik unsere Leitlinien sein?“), die Orientierung für pädagogisches Handeln hätten sein können.

Wir waren von Anfang an von eindeutigen Absichten geleitet:
eine **theoretische Annäherung an das Thema** (durch Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Positionen des Forscher-Teams) bieten zu wollen
zum Weiter-Lesen „anzustiften“ (Fachliteratur zum Thema wird vorgestellt)
als Aufforderung zur Beobachtung interkultureller Bildungsarbeit allgemein und speziell (unter den hier vorgestellten und erweiterbaren Kriterien)
eine **„Initialzündung“ zum Ausprobieren von Unterrichtssequenzen oder –einstiegen** (durch hier vorgestellte Spiele für die Schüler/innen an den Bildungsanstalten) auszulösen

„Wie viele Sprachen braucht ein Kind - wann und auf welche Art soll es diese zu lernen beginnen?“ Diese Frage war Ausgangsbasis unserer Arbeit. Und sie stellte sich in verschiedenen Zusammenhängen: „Was gilt für Englisch und Französisch im Kindergarten....?“, „Welche sprachdidaktischen und pädagogischen Initiativen braucht die vorschulische Eingliederung von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache..?“ ; diese zwei Themenstellungen verlangten ganz unterschiedliche Zugangsweisen. Und doch war etwas allen diesen Fragen gemeinsam: Es zeigte sich rasch, dass es um weit mehr als nur um „Sprache“ im Sinne von „Verständigungsmittel“ geht.

Martin HEIDEGGER beispielsweise bezeichnet **Sprache als „das Haus des Seins“**. Was bedeutet das für ein Kind beliebiger Herkunft, das seine Sprache und Identität inmitten „anderssprachiger“ Kinder im Kindergarten als ein „Schneckenhaus des Seins“ mit sich herumträgt? Wie können wir als Pädagog/inn/en „das Haus des Seins“ vergrößern helfen ohne einfach nur neues Sprachwissen überzustülpen und mitgebrachtes Wissen in einen „Abstellraum“ zu verbannen? So gesehen wäre vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen **das wertschätzende <u>Erweitern</u>** (nicht das unsensible Abwerten**) eines (Er)lebensraumes**. **Solides Sachwissen und gelebte Menschenfreundlichkeit** – mehr braucht es nicht, um ein tragfähiges Fundament zu einem „Haus des Seins“ für die heranwachsende Generation zu schaffen; das nötige Sachwissen wird durch die Autor/inn/en eröffnet – „Menschenfreundlichkeit“ anzustreben bleibt unser gemeinsamer Auftrag!

2. Susanna BUTTARONI

Thematische Einführung

2.1 Das Projekt

Die vorliegende Publikation ist eine Sammlung von Materialien zur Fortbildung von Kindergartenpädagog/inn/en. Sie entstand im Rahmen des einjährigen Projektes „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen"[2]. Ziel des Projektes war die Förderung der Mehrsprachigkeit (Erwerb der L2 und von Fremdsprachen bei gleichzeitiger Förderung der L1) bereits im Kindergarten.

Die im Projekttitel erscheinenden Begriffe drücken wesentliche Aspekte der dahinter stehenden Lern- und Lehrkonzepte aus. Die Bezeichnung „vorschulisch" wird hier ohne Bezugnahme auf das Bildungsangebot „Vorschule" und nur in Bezug auf die betreffende Erziehungszeit angewendet - sie ist also als „Kindergartenzeit", aber auch einfach als „Lebenszeit des Kindes vor der Schule" zu verstehen. Die Autor/inn/en wollten die Problematik der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit vom Gesichtspunkt des natürlichen Sprach(en)erwerbs aus betrachten, da dieser unverzichtbare Hinweise für die optimale Entwicklung der frühen Mehrsprachigkeit liefert. In diesem Kontext werden institutionelle Aspekte - die wohl auch eine entscheidende Rolle spielen mögen - zum Zweck der Einfachheit und Klarheit der Behandlung also beiseite gelassen.

In jedem einzelnen Anwendungskontext eine *genaue und eindeutige* Definition des Begriffs „Integration" zu liefern scheint uns in den letzten Jahren der westeuropäischen Geschichte wichtiger denn je geworden zu sein, selbst bei allen Einschränkungen, die die Knappheit einer kurzen Definition aufzwingt. So entspricht unsere Interpretation von „Integration" einem Prozess des gegenseitigen, respektvollen und aktiven Kennenlernens, der von den Mitgliedern zweier unterschiedlicher Kulturen, die zusammen leben, in die Wege geleitet und durchgeführt wird. Dabei sollen keine bestimmten, abschließenden Ergebnisse erwartet werden, vielmehr kann der Integrationsprozess als Entwicklung von gegenseitigen und kontinuierlichen Annäherungsinitiativen betrachtet werden. Unsere Auffassung von „Integration" steht also im eindeutigen Gegensatz zur Interpretation von „Integration" als bloße Anpassung der

schwächeren Mitglieder einer Gesellschaft - in unserem spezifischen Fall also Migrant/inn/en und Flüchtlinge - an die in der Mehrheitsgesellschaft herrschenden Sitten.
Eine schematische Gegenüberstellung der herkömmlichen Auffassung von Integration und der dementsprechenden meist angewandten pädagogischen Praxis im Kindergartenbereich einerseits, und andererseits des im Projekt geltenden Integrationskonzeptes erscheint in Tabelle im Folgenden[3]:

Gegenüberstellung der herkömmlichen Auffassungen und Praxis von "Integration" und denjenigen, die im Projekt gelten.

Herkömmliche Auffassung von „Integration"{PRIVATE} im Kindergartenbereich	**Im Projekt geltende Auffassung von „Integration" im Kindergartenbereich**
Aufnahme von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache; Eingliederung in den Regelkindergarten.	Gleichberechtigtes Leben und Lernen im Kindergarten.
Zwei-Gruppen-Theorie (Kinder mit Erstsprache Deutsch und Kinder anderer Erstsprache).	- Theorie einer heterogenen Gruppe.
Reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch.	Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in Projekten.
Ressourcen für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.	- Ressourcen für die Kindergartengruppe.
Individuelle Curricula für Einzelne; Förderung von Deutsch für Kinder mit anderer Erstsprache.	- Individualisiertes „Curriculum für Alle"; Mehrsprachigkeit.
Fokus auf die betreffenden Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.	- Fokus auf die ganze heterogene Gruppe.
Muttersprachliche Betreuer/innen als Unterstützung für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.	Zwei- bzw. Fremdsprachige Betreuer/innen als selbstständige und gleichberechtigte Kindergärtner/innen bzw. als Unterstützung für Gruppen und Kindergärtner/innen.

[2] Das Projekt wurde 2001-2002 von einem Team von Expert/inn/en in Sprachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik unter der Koordination vom Verein "Projekt Integrationshaus" finanziert durch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Abt. V/9a) durchgeführt.
[3] Die Tabelle ist die bearbeitete Version eines Schemas, das im folgenden Artikel erschienen ist: ZETTL, Monika, WETZEL, Gottfried & SCHLIPFINGER, Verena. 2001. "Qualität der Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf im Kindergarten – Hält der Inhalt, was die Verpackung verspricht?". *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, Nr. 3-4 [63-72].

„Sprach(en)wissen“ ist hingegen eine absichtlich mehrdeutige Bezeichnung, die sich auf unterschiedliche Wissensformen im sprachlichen Bereich bezieht. Als Gegenstand dieses Wissens betrachten wir sowohl die Erstsprache[4] (L1) als auch weitere Sprachen (L2), die auf natürlicher Weise durch menschliche Kontakte und Kommunikation erworben werden (also nicht im Unterricht oder durch bewusstes Lernen beherrscht).

Die L1 und die L2 sind jedoch mit unterschiedlichen Formen von Wissen verbunden: Das *implizite* Wissen über die L1, das jeder Mensch besitzt[5], wird ohne ausdrücklichen Unterricht gewonnen[6], ist unbewusst und bleibt normalerweise unbewusst. Es gibt zwar Personen, die sich gelegentlich für die Herkunft eines Wortes interessieren und darüber nachdenken; es existieren auch Menschen wie die Linguist/inn/en, für die Überlegungen über die L1 (aber meistens über andere Sprachen auch) das ganze berufliche Leben ausmachen. - für die meisten Personen jedoch sind Wörter bloße Kommunikations*mittel*, über die nicht viel nachgedacht wird.

Es ist hingegen öfter der Fall, dass sich ein Erwachsener an gewissen Elementen einer für ihn noch neuen Sprache Interesse findet, zum Beispiel an neuen Wörtern, die ganz ähnlich oder vielleicht ganz anders klingen als in der Erstsprache. Nur Personen, die einen eher „schulischen“ Ansatz zur L2 haben, stellen sich Fragen über die Regeln der L2. Kinder im Vorschulalter, die gerade eine L2 erwerben, mögen wiederum vielleicht bewusste Vergleiche zwischen Wörtern aus den beiden Sprachen anstellen, kaum aber zwischen sprachlichen Regeln.

Die Behauptung der im Projekt tätigen Autor/inn/en ist nun, dass jede Form von sprachlichem Wissen - sei es bewusst oder unbewusst, möge es die L1 oder die L2 betreffen - dazu beitragen kann, in der betreffenden Gesellschaft „Integration“ zu verwirklichen, und zwar in dem oben erwähnten menschengerechten, demokratischen und solidarischen Sinne des Wortes.

Wie kann sich das (un)bewusste Wissen über eine oder mehrere Sprachen auf die Integration von Kindern im Vorschulalter positiv auswirken? (Somit sind wir bei der Erklärung für das Wort „durch” im Projekttitel angelangt).

---

[4] In der Literatur durch “L1” abgekürzt und gewöhnlich auch als “Muttersprache” bezeichnet, mit einer Definition, die wir aber ungenau finden.

[5] Ausnahme: Personen mit Sprachstörungen, die mit einer Krankheit oder Traumata verbunden sind.

[6] Der Behauptung, dass die Erstsprache “*durch*” die Zuneigung von Erwachsenen erworben werde, können unzählige Gegenbeispiele entgegengesetzt werden. Dazu siehe die betreffende Literatur in Teil 4, “Literaturhinweise”.

Die gemeinte Auswirkung ist natürlich nicht unmittelbar. Wie in jeder sozialen Umgebung, die sich für Bildung zugänglich macht, wird jedoch hier auch ein erweiternder Effekt erwartet, die in diesem Kontext die Auffassung von „Kultur“, „Zivilisation“, „menschliche Ressourcen“ und schließlich „erforderliche Sprachenpolitik“ betrifft. Dazu nur ein einziges Beispiel: Wird die Komplexität bestimmter afrikanischer Sprachen mit der Schlichtheit bestimmter Aspekte des Englischen (Wortformen, Satzbau) verglichen, wird wahrscheinlich etwas mehr „Respekt“ gegenüber Menschen hervorgerufen, die z.B. Kikuyu[7] als L1 haben. Werden nämlich Sprachen nach ihrer Struktur analysiert, erweisen sich Bezeichnungen wie „primitiv“ bei der Betrachtung der hohen Komplexität jedes Sprachsystems im besten Fall als fehl am Platz. Was bei der Analyse von Sprache(n) hingegen entsteht (oder entstehen sollte) ist eine tiefe Beachtung der kognitiven Ressourcen des Menschen, ein lebhaftes Interesse für seine Fähigkeit, diese Ressourcen an immer wieder neue Anreize anzupassen (z.B. beim Erwerb neuer Sprachen) und möglicherweise auch der Wunsch, den Menschen bei seinem Abenteuer in neuen sprachlichen und kulturellen Welten im Geiste zu begleiten, um die Entfaltung seiner neu entwickelten und potentiellen Ressourcen zu verfolgen. Um eine einem unserer Autor/inn/en nahe stehende Bezeichnung zu verwenden[8], bieten also Überlegungen über das Phänomen „Sprache“ und die damit verbundenen Erscheinungen eine einmalige „Bildungschance“ zur Entwicklung einer intellektuell höher entwickelten und gerechteren Gesellschaft.

Dass mit dieser Bildungschance ein unschätzbares intellektuelles und soziales Potential verbunden ist entspricht einer weiteren Annahme des Projektteams, die sich im Projekt-akronym („VIS”) verbirgt: in der lateinischen Sprache ist dies das Wort für „Kraft“.

2.2 Sprachwissenschaft und der Ansatz des „Interkulturellen Lernens“

Den Autor/inn/en ist bewusst, dass die mehrsprachige Erziehung den Pädagog/inn/en komplexe und vielschichtige Fragen stellen, wie z.B.:

“*Die Erst- und die Zweitsprache interagieren in der kognitiven Entwicklung des Kindes: Wie kann ich diesbezüglich mit mehrsprachigen Kindern in meinem Kindergarten am besten umgehen?*”

---

[7] Kikuyu ist eine Bantu-Sprache, die in Kenya gesprochen wird.

[8] Vgl. das Projekt “Bildungschance” zur Fortbildung von Kindergartenpädagog/inn/en, von Georg GOMBOS (Universität Klagenurt) koordiniert und vom österreichischen Bundeskanzleramt gefördert (1999-2002).

"*Auch die Kultur des Herkunfts- und des Zielsprachenlandes wirken sich in der Sozialisation des Kindes aufeinander aus: Wie kann ich Elemente der betreffenden Kulturen allen Kindern meiner Gruppe am besten vermitteln?*".

Auf solche Fragestellungen können kaum definitive, im optimalen Ausmaß differenzierte bzw. vollständige Antworten geliefert werden. Was aber im Rahmen einer Publikation wie dieser geleistet werden kann ist, Pädagog/inn/en aus dem Kindergartenbereich einen Ansporn zu bieten, sich mit den überaus aktivierenden Fragen des Spracherwerbs, der interkulturellen Erziehung und auch der optimalen Organisation des Sprachenangebots im Kindergartensystem intensiver zu beschäftigen, um die didaktische Praxis mit noch mehr Selbstsicherheit und besserem Erfolg gestalten zu können.

Ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung der frühen Mehrsprachigkeit in einem integrationsfördernden sozialen Kontext wird von der Kooperation zwischen verschiedenen, aber miteinander verbundenen Wissenschaftsbereichen auf der Ebene der Ausbildung von Pädagog/inn/en, der Bildungsorganisation und der Entwicklung von Curricula erwartet (vgl. BUTTARONI 1997, 2001; BUTTARONI & PAULA 1999[9]).
Die *Sprachwissenschaft*, und zwar sowohl der Bereich, der sich mit der Analyse der Sprache „an sich" befasst (d.h., die „theoretische Linguistik"), als auch der Bereich, der die Entwicklung der Sprachfähigkeit erforscht (die „Psycholinguistik"), kann Pädagog/inn/en bei Fragenstellungen unterstützen, die in der alltäglichen didaktischen Praxis von wesentlicher Bedeutung sind. Im Unterschied zu dem, was oft vom Hörensagen in Bezug auf Sprache nur behauptet wird (z.B. "Latein ist eine strukturierte Sprache. Mein Kind soll also Latein lernen, damit es gescheiter wird"), kann die Sprachwissenschaft fundierte Informationen liefern, die zur Klärung des grundsätzlichen Problems "Woraus besteht die Fähigkeit, sich in einer bestimmten Sprache auszudrücken?" und der vielen daraus abzuleitenden Fragen zumindest zum Teil beitragen können. Davon hängen Entscheidungen seitens Eltern und Pädagog/inn/en ab, die das Leben eines Kindes im Kindergartenalter wesentlich beeinflussen können. Aus der Perspektive eines serbischsprachigen Kindes in Österreich betrachtet, könnten diese Fragen z.B. konkret wie folgt lauten:

---

[9] BUTTARONI, Susanna. 1997. *Fremdsprachenwachstum*. Ismaning: Hueber; ders. 2000. "Früher Mehrsprachigkeit: Bedarf und Möglichkeiten". *ÖDaF-Mitteilungen 1*. Wien. [24-38]; dies. und PAULA, Andreas (Hg.). 1999. *Ehe, Berge und schwarze Katzen*. Meran: Alpha&Beta.

"*Zu Hause höre ich serbisch, im Kindergarten aber fast immer deutsch, manchmal auch andere Sprachen. Im Kindergarten kann ich mit Milica und Roman auch serbisch sprechen. Die Erwachsenen dort haben mir aber gesagt, dass ich serbisch nicht sprechen darf. Warum denn, wenn Milica und Roman mich dadurch sehr wohl verstehen*?"
"*Warum wiederholen die Erwachsenen im Kindergarten immer wieder, was ich sage? Und warum verlangen sie manchmal von mir, dass ich wiederhole, was ich ohnehin schon ganz deutlich gesagt habe?*"

Heutzutage lässt sich die europäische Gesellschaft nicht mehr in Termini von einsprachigen „nationalen Völkern" beschreiben. Dies erfolgt nicht nur durch zunehmende Reisefähigkeit und -genuss ihrer wohlhabenderen Mitglieder, sondern auch wegen einer sich allgemein verstärkenden, beruflich oder politisch begründeten Mobilität, wie es bei Migrant/inn/en bzw. Flüchtlingen der Fall ist. Anhand des Kontaktes mit dem „Anderen" entstehen bei Kindern Fragen, die oft in der didaktischen Praxis als problematisch dargestellt werden, z.B.:

"*Warum wird mir manchmal im Kindergarten gesagt, ich soll etwas nicht machen, das bei mir zu Hause wohl niemanden stört?*"
"*Warum feiere ich an bestimmten Tagen Feste zu Hause mit meinen Eltern und ihren Freunden und an ganz anderen Tagen im Kindergarten?*"

Dazu gibt es positive Antworten aus den persönlichen Erfahrungen zahlreicher Pädagog/inn/en sowie aus der betreffenden Literatur: Die bewusste und reflektierte Wahrnehmung dieser in den europäischen Ländern noch relativ neuen Vielfältigkeit führt zu einer differenzierteren, sensibleren und toleranteren Auffassung unserer sich so schnell ändernden Welt. Durch den Ansatz des „*interkulturellen Lernens*" - ein Begriff, der sich erst in den letzten Jahrzehnten in der Didaktik durchgesetzt hat - wird eben versucht, aus unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen Elemente, Ansätze und Perspektiven „heraus lernen" zu lassen, die die Entwicklung einer demokratisch orientierten, respektvollen Einstellung anderen Weltkulturen gegenüber fördern können.

2.3 Das Lern- und Lehrkonzept

Aus den beiden Bereichen „Sprachwissenschaft“ und „Interkulturelles Lernen“ stammen die theoretischen und didaktischen Voraussetzungen für das Entstehen des Projektes, das die vorliegende Materialiensammlung hervorgebracht hat.
Zu dieser Einführung gehört nun auch zumindest eine kurze Darlegung des Lern- und Lehrkonzeptes, auf dem die hier angebotenen (sprach)didaktischen Empfehlungen beruhen. Die relevantesten Aspekte dieses Konzeptes sollen also im Folgenden kursorisch angegeben werden:

Beim Kind ergibt sich Spracherwerb in natürlicher Form: es handelt sich um ein Wachstumsprozess. In Bezug auf Kommunikationsfähigkeit ist der Mensch mit kognitiven Ressourcen ausgestattet, die kein Tier - selbst wenn hoch entwickelt, wie z.B. Schimpansen - besitzt. Nur der Mensch kann ein so *komplexes* Kommunikationsmittel wie die Sprache *kreativ* anwenden: es gibt keine Vergleichsbasis z.B. mit Äußerungen, die Papageien wiederholen, mit Befehlen, die bestimmte Affen befolgen (z.B. „Gib mir...!“), oder Wünschen, die sie ausdrücken können (z.B.: „eine Banane essen“).

Der Erwerb der L1 - und unter natürlichen Bedingungen jeder L2 auch - beginnt unbewusst und lässt sich nur zum Teil steuern: die sprachwissenschaftliche Analyse hilft dabei festzustellen, was unbewusst ist und bleibt (die Anwendung struktureller Aspekte: z.B., Grammatik, Intonation), und was hingegen von der Außenwelt verändert werden kann (inhaltliche Elemente: z.B. Wortschatz, Stil).

Verglichen mit dem erwachsenen Menschen ist das Kind bis zu einem gewissen Alter (die so genannte „kritische Zeit”, die - grob definiert - der Pubertät entspricht) besonders und auf besondere Weise flexibel, was der Erwerb von Sprache betrifft. Studien, die auch Sprachstörungen betreffen, belegen dies. Abweichungen von dieser allgemeinen Regel („Ich kenne einen Erwachsenen, der 7 Sprachen spricht“) sind genau zu überprüfen (siehe hier unten).

Die Flexibilität beim Spracherwerb gilt ebenso in Bezug auf die Fähigkeit, zusätzliche Sprachen (L2) zu erwerben. Für Erwachsene gelten jedoch Einschränkungen, die in bestimmten Sprachbereichen (Aussprache, Intonation, Wortformen) besonders auffällig sind.

Der Erwerb zusätzlicher Sprachen in Kindesalter erfolgt - grob betrachtet - nach ähnlichen Verläufen wie der Erwerb der Erstsprache. Diese Ergebnisse aus Studien der 60er Jahre (in und über Englisch, aber auch über Deutsch und andere, meist westeuropäischen, Sprachen) werden anhand sprachspezifischer Daten präzisiert, je mehr über den Erwerb anderer Sprachen erfahren wird.

Kinder, die in einer zweisprachigen Umgebung aufwachsen, neigen dazu, sich ohne besondere Mühe beide Sprachen anzueignen. Kommen sie mit mehreren Sprachen in Kontakt und liefert die Kommunikation in diesen Sprachen ausreichend Informationen darüber (genug Wörter und genug Sprachstrukturen, mit einem englischen Wort ausgedrückt genug „Input"), entwickeln sie spontan auch in diesen Sprachen eine hohe Kompetenz.

Die außerordentliche Fähigkeit von Kindern, mit Sprache(n) umzugehen, schafft nicht selten der Erwachsenenumgebung Probleme:

wissen die Kinder mehr als die Erwachsenen (Eltern, Lehrer/inn/en), fehlt den letzteren ein wesentliches Kontrollinstrument;
verglichen mit einsprachigen Gleichaltrigen zeigen manche mehrsprachige Kinder Lücken in bestimmten Sprachbereichen: es fehlen Mittel zu einer passenden Diagnostik („Was fehlt in seiner/ihrer Sprache? Warum?") und Ressourcen für eine adäquate Intervention („Was tun? Wie? Wann? Wie oft?").

Das ideale Mehrsprachigkeitsmodell sieht das Angebot mehrerer Sprachen in einer natürlichen Umgebung vor. Auch Sprachen, die kein hohes ökonomisches bzw. soziales Prestige aufweisen (wie z.B. eine „Migrant/inn/en-Sprache"), sollten in dieses Mehrsprachigkeitsmodell übernommen werden, wenn sie zur sozialen Realität des Kindes gehören (Kommunikationssituationen im Kindergarten und in der Freizeit) bzw. zur Realität der Gesellschaft, in der das Kind lebt (vgl. DJI-Projekt in Deutschland 1999-2000[10]).

H i n w e i s: Den Leser/inne/n ist das Projektteam für Kommentare und Anregungen dankbar. Sie können an den Verein "Projekt Integrationshaus" (z.Hd. Dr. Susanna BUTTARONI Engerthstraße 161-163,1020 – Wien E-mail: s.buttaroni@integrationshaus.at) gesendet werden.

[10] BERG, Ulrike, JAMPERT, Karin & ZEHNBAUER, Anne. 2000. "Weihnachten, Bayram und Oktoberfest. Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern." In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.). *Das Forschungsjahr 2000*. [21-34]

3. Susanna BUTTARONI, Georg GOMBOS, Ute WEIGL-BRABEC Qualitätskriterien[11] für die Sprachvermittlung im Kindergarten

In Österreich finden wir eine Reihe von Kindern, die mit einer nicht-deutschen Sprache in die Kindergärten kommen. Ihre sprachliche Förderung in Deutsch, in ihrer Erstsprache und in vielen Fällen noch in einer weiteren Sprache wie Englisch oder Italienisch sollte bereits im Kindergarten ansetzen.

Es stellen sich eine Reihe von Fragen, wie Kindergartenpädagog/inn/en, -helfer/innen und –didaktiker/innen am besten mit einer mehrsprachigen Gruppe vorgehen sollten, welche didaktischen Prinzipien sie beachten sollten. Dabei gilt es, Aspekte des Erstspracherwerbs, Zweitspracherwerbs und des Fremdspracherwerbs zu berücksichtigen.

Der vorliegende Text versucht anhand von oft gestellten Fragen kurze und klare Antworten aus der Sicht der Spracherwerbsforschung und der interkulturellen Pädagogik zu geben sowie didaktische Richtlinien für die Förderung der frühen Mehrsprachigkeit zu bieten. Er ist in folgende thematische Abschnitte gegliedert und innerhalb der Abschnitte in einzelne Fragen gegliedert:

Sprachen und früher Spracherwerb

Die Rolle der Kindergärtner/inn/en und der Sprachen im Kindergarten

Eltern und Öffentlichkeit

Didaktische Rahmenbedingungen

Beruflicher Status.

Literaturhinweise dazu finden sich in der kommentierten Literaturliste an anderer Stelle im vorliegenden Materialpaket.

[11] Die Autor/inn/en bevorzugen den Ausdruck „Qualitätskriterien“ gegenüber dem gewöhnlich gebrauchten und etwas absolut klingenden Ausdruck „best practice criteria“.

3.1 Sprachen und früher Sprachenerwerb

3.1.1 Wie viele Sprachen hat ein Kind?

Jeder Mensch ist von der Natur bereits bei der Geburt zur Entwicklung eines Sprachsystems „vorbereitet“. Die sprachliche Fähigkeit, die genetisch vorbestimmt ist, braucht jedoch ausreichend sprachliches Material, um aktiviert zu werden: diese Entwicklung ähnelt also einem Baum, der an unterschiedlichen Stellen Nahrung (Wasser, Mineralien, Sonnenenergie) aufnimmt. Vorausgesetzt, dass das Kind im ausreichenden Ausmaß Kommunikation in einer Sprache erlebt, „wächst“ also die Erstsprache (L1) schnell und in einem ähnlichen Zeitraum bei allen Kindern.
Das Sprachsystem findet durch Informationen über mehrere Sprachen ebenso „Nahrung“. Der Sprachbaum wird dadurch nicht schwächer, im Gegenteil: die Verästelungen vermehren sich und eine neue „Baumvarietät“ entsteht: ein zwei- oder mehrsprachiger Mensch. Solche Menschen sind alles andere als rar auf unserer Welt: mehrsprachig oder zumindest zweisprachig sind die meisten Menschen. Dabei soll nicht nur an Personen, die viel reisen, oder an Bevölkerungen der Grenzregionen gedacht werden. Die meisten afrikanischen und viele asiatische Länder sind mehrsprachig, selbst wenn es nur eine oder zwei offiziell anerkannte Sprachen gibt.
Im Prinzip können wir also sagen, dass ein Kind mehrere Sprachen „hat“, wenn wir ihm mehrere Sprachen zukommen lassen.

3.1.2 Warum mehr als eine Sprache?

Die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, bringt dem Kind keinerlei Nachteil, sondern ausschließlich viele Vorteile. Die praktischen Vorteile in einer Welt, die von einer immer ausgeprägteren Mobilität gekennzeichnet ist, sind naheliegend. Weniger bekannt ist die – seit einigen Jahrzehnten empirisch unterstützte - Tatsache, dass sich das zwei- bzw. mehrsprachige Kind in Bezug auf seine kognitive Entwicklung als offener und flexibler in der Kommunikation und für sprachliche Phänomene sensibler, geschickter und kreativer erweist. Unterschiedliche Sprachen bieten ihm außerdem Zugang zu unterschiedlichen Kulturen, was dazu beiträgt, dass die Weltanschauung des kleinen Menschen breiter und großzügiger wird.

3.1.3 Wie viele Sprachen erträgt ein Kind?

Was als Beantwortung der Frage 2. gesagt wurde, leitet zur Antwort auf Frage 3. über: Ein Kind im Kindergartenalter kann zwei, drei, vier und – im Prinzip – noch mehr Sprachen „ertragen“. Vom quantitativen Gesichtspunkt betrachtet, weist die Sprachfähigkeit sogar einen Verstärkungseffekt auf: Je mehr (und unterschiedlichere) Sprachen eine Person kann, desto einfacher wird es für sie, weitere Sprachen zu erwerben. Daraus folgt, dass die Annahme, dass es im Kopf des Kindes quasi „nur Platz für eine Sprache“ gäbe, absolut unbegründet ist.
Wesentlich ist aber dabei auch die Frage, wie das Kind mit diesen Sprachen in Kontakt kommt: unter welchen sozioökonomischen und psychologischen Bedingungen, von wem und wie vermittelt, womit assozi*i*ert, mit welcher Kontinuität usw. In Abhängigkeit von diesen einzelnen Faktoren kann der Erwerbserfolg sehr unterschiedlich sein. Der Punkt ist hier also nicht, dass das Kind von der Quantität der Sprachen überfordert wird, sondern dass die Rahmenbedingungen, unter denen der Erwerb der jeweiligen Sprachen erfolgt, entscheidend sind. Der Behandlung mancher dieser wesentlichen Aspekte sind einige Fragen im Folgenden gewidmet.

3.1.4 Warum so viele Sprachen so früh?

Für den frühen Beginn von Mehrsprachigkeit sprechen einige Erkenntnisse der Sprach- und Entwicklungspsychologie sowie der Sprachwissenschaften. Demnach werden z.B. das Lautbild einer Sprache bzw. die Aussprache sehr früh gefestigt. Erwachsene kennen das Problem, bestimmte Laute einer Sprache nur durch bewusstes Training erzeugen zu können, weil diese in der Muttersprache nicht existieren. Die frühe Auseinandersetzung mit Sprachen soll dem Kind ein weitergefasstes Spektrum von Lautbildern vermitteln und es dadurch befähigen, Fremdsprachen akzentfrei(er) zu erwerben.
Die Vorteile einer frühen Konfrontation mit neuen Sprachen ist durchaus nicht auf die Aussprache eingeschränkt: auch bestimmte Regelbereiche einer (neuen) Grammatik, die eine hohe Komplexität aufweisen, werden im Kindesalter unbewusst und fehlerfrei erworben. Erwachsene, die sich hingegen tendenziell bewusst mit Sprachregeln beschäftigen („Grammatik lernen“) sind hinsichtlich der Beherrschung dieser Grammatikaspekte viel weniger erfolgreich.

Die Vorteile des Kindes beim Erwerb neuer Sprachen liegen darin, dass es diese direkt aus der Umwelt erschließt, ohne Umwege zu gehen wie etwa Analogie oder gar Übersetzungen aus der Erstsprache. Wenn nicht von oberflächlich ehrgeizigen Erwachsenen getrieben, zielt das Kind nicht darauf, gleich am ersten Tag etwas in der neuen Sprache zu produzieren.

Ähnlich wie bei seiner L1 neigt es spontan dazu, eine lange Zeit durch Informationen aus dem Kontext die Bedeutung von Wörtern selbst zu erschließen und sie zusammen mit (unbewussten) Regeln zu speichern - was irreführend als „passives Wissen“ beschrieben wird. Eines Tages beginnt das Kind, diese breite Basis an Kenntnissen in seiner Produktion auch anzuwenden und zeigt dabei eine Selbstsicherheit, zu der Erwachsene mit ihrem konzentrierten Lernen selten fähig sind.

Werden nur die kurzen, formelartigen Äußerungen beachtet, die Erwachsene typischerweise an ihrem ersten Sprachkurstag zur Freude des Freundeskreis produzieren („Lass mich einmal hören, wie man ‚Guten Tag‘ auf Chinesisch sagt!“), erscheint der Fremdspracherwerbsprozess beim Kind viel langsamer. Wird jedoch die „Solidität“ des Wortschatz- und Grammatikerwerbs bzw. der Erwerb seiner tadellosen Phonologie (Aussprache, Intonation) betrachtet, kommen die Vorteile eines Früherwerbs in aller Deutlichkeit hervor.

Im Kindergarten werden räumliche und zeitliche Bedingungen zum Fremdspracherwerb angeboten, die denjenigen beim L1-Erwerb ähneln: Der Tagesablauf bietet in einer beinahe familiären Struktur Anlass zur Gestaltung unterschiedlicher Kommunikationssituationen - von der Begrüßung in der Früh über unterschiedliche Interaktionsformen (bei den gemeinsamen Mahlzeiten, dem Schlafengehen, Zähneputzen usw.) bis hin zum Abschied. Darüber hinaus stellen die Puppenecke, der Bauplatz, die nachgebaute Küche für die Kinder die Möglichkeit dar, „die große Welt“ auch in einem neuen Sprachkode nachzuempfinden und nachzuspielen. Ein optimales Terrain, auch um mit einer neuen Sprache zu spielen.

3.1.5 Fremdsprache: Muss es Englisch sein?

Natürlich muss die Fremdsprache im Kindergarten nicht unbedingt Englisch sein. Unsere Kindergartengruppen sind von vielen Sprachen durchzogen, vor allem von Migrant/inn/en-Sprachen.

Englisch hat sich zwar zur Weltsprache entwickelt und nimmt daher in vielen Ländern einen großen Stellenwert ein. Darüber hinaus bietet sich Englisch im Kindergarten deshalb oft an, weil es die einzige Fremdsprache ist, die die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge gelernt hat. Einige Kindergartenpädagog/inn/en haben auch einige Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht und sind daher motiviert, diese Sprache in die Kindergartenarbeit mit einfließen zu lassen.
Die Kindergartengruppen in Österreich sind jedoch von vielen anderen Sprachen durchzogen, vor allem von Migrant/inn/en-Sprachen. Es bietet sich daher ein sehr weites Spektrum an Sprachen an.
Der Tatsache, dass diese Sprachen selten eingesetzt werden, erklärt sich außer durch den oft niedrigen sozioökonomischen Status auch durch mangelnde Information darüber, auf welche Art und Weise Sprachen vermittelt bzw. thematisiert werden können bzw. wie leitende Kindergartenpädagog/inn/en der Sprache mehr Raum in meiner Gruppe geben können.
Mit dem Thema „Mehrsprachigkeit" hat sich die Kindergartenpädagogik noch wenig auseinandergesetzt und Sprachprojekte im Kindergarten beruhen meist auf Eigeninitiativen von Kindergartenpädagog/inn/en und Eltern, die oft zu wenig sprachwissenschaftlich unterstützt sind.

3.1.6 Wie viel L1 soll ein Kind können?

Die Spracherwerbsforschung stammt aus den 60er Jahren und ist daher eine relativ „junge" Wissenschaft. Daher existiert noch keine detaillierte und allgemein geltende Beschreibung der in bestimmten Altersstufen vom Kind zu erwartenden sprachlichen Elemente und Kompetenzen, die auch als Bezugspunkt für Pädagog/inn/en und Didaktiker/innen gebraucht werden könnte. Was als Orientierung für die didaktische Praxis aber sehr wohl hilfreich sein kann, sind die in Bezug auf mehrere (westliche) Sprachen dargestellte „Erwerbshierarchien", die die sprachliche Entwicklung vom Lallen zur Artikulation von Lauten, Wörtern, Wortgruppen und Sätzen umfassen. Auch hinsichtlich mancher „interner" Gesetze, die diese Hierarchien in bestimmten Sprachen (darunter Deutsch) regeln, konnten bereits sprachwissenschaftlich fundierte Daten gewonnen werden[12]. Obwohl diese Beschreibungen noch zahlreiche Lücken aufweisen, können Pädagog/inn/en und Didakti-

[12] Bibliographische Hinweise sind in der Literaturliste zu finden, die im vorliegenden Materialienpaket veröffentlicht wurde.

ker/innen daraus wertvolle Hinweise darüber gewinnen, welche „Sprachleistungen“ vom Kind in einem bestimmten Alter eher oder gar nicht zu erwarten sind. Z.B. wäre es unrealistisch, von einem einjährigen Kind mit L1-Deutsch zu erwarten, dass es einen Satz wie „Der Mann mit dem karierten Hemd“ oder „Wenn ich nur ein Eis haben könnte!“ produziert: die Kindersprache in diesem Alter ist eher von bestimmten Kriterien in Bezug auf die Wortwahl (z.B. Gebrauch konkreter Wörter wie „blau“ statt abstrakter Wörter wie „kariert“) eingeschränkt, weist eine Satzlänge von maximal 1 oder 2 Wörter auf, während die Struktur der geäußerten Sätze eher einfach ist (z.B. ohne „wenn“-Sätze, ohne Konjunktiv und ohne Partikeln wie „nur“). Diese Elemente erscheinen in späteren Phasen.
Das Vorhandensein solcher natürlicher Erwerbsreihenfolgen spricht außerdem dafür, den L1-Erwerb als weitgehend biologisch bestimmten Prozess zu betrachten, der von außen kaum positiv beeinflusst (beschleunigt, intensiviert) werden kann[13]. Allerdings kann der Spracherwerbsprozess sehr wohl *negativ* beeinflusst werden, wenn das Kind keinen Kontakt mit reichlichem, anziehendem, interessantem, differenziertem Sprachmaterial findet bzw. in einer psychologisch bzw. sozial negativ gekennzeichneten Umgebung aufwachsen muss.

3.1.7 Was lernt das Kind noch durch die Sprache?

Der Beantwortung dieser Frage stellt an das Kürzegebot der vorliegenden Publikation eine beachtliche Herausforderung: einfacher wäre es zu erwähnen, was *nicht* durch die Sprache gelernt werden kann, so grundlegend ist Sprache für Menschen und so umfangreich ist sie zur Regelung menschlichen Lebens. Um die Frage wenigstens anzureißen, können wir unter den zahlreichen kognitiven Vorteilen des Spracherwerbs unterscheiden zwischen:
Wissen über Gegenstände (wie z.B. die Welt, die Menschen, ihre Weltanschauungen),
Wissen über die Sprache selbst („Meta-Ebene“) und
Wissen über Funktionen der Sprache (wozu die Sprache dienen kann).
Als Gegenstände sind die Welt, Menschen und Weltanschauungen zu erwähnen. Durch die sprachliche Beschreibung ferner Gegenstände, Erscheinungen und Ereignisse kann die Welt verbal kennen gelernt werden. Durch sprachliche Beschreibungen bzw. ihren eigenen

[13] Eine Ausnahme wird vom Wortschatzerwerb dargestellt, der aber auch im wesentlichen Ausmaß von der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig ist. Kinder mögen z.B. zwar vom häufigen und intensiven Vorlesen eine Bereicherung ihres Wortschatzes gewinnen, der Erwerb von Nomina, die abstrakte Begriffe bezeichnen (z.B. „Sympathie“, „Leichtigkeit“, „Einfluss“), wird aber unabhängig davon vom kognitiven Alter eingeschränkt.

Sprachgebrauch (Vorstellung, Konversation) werden Menschen ebenso differenziert wahrgenommen. Andere Weltanschauungen können durch direkte sprachliche Informationen, durch die Analyse des Sprachgebrauchs (vgl. Psychoanalyse!) oder auch durch die Analyse mancher Aspekte anderer Sprachen indirekt erfahren werden. Der letztere Fall betrifft linguistisch sensible Personen, die durch die Analyse von Wortschatz, Wortbildung, Zeitformen und Verbmodi eines bestimmten Sprachsystems eine Vorstellung davon gewinnen können, was in der betreffenden Sprache ausgedrückt werden kann und was umschrieben werden muss (auch ohne davon etwaige Annahmen über den „Geist“ einer bestimmten Sprachkultur abzuleiten). Mit anderen Worten: Jede Sprache stellt eine eigene Konstruktion der Wirklichkeit dar.
Kulturen und Geschichte können unmittelbar durch die Sprache in der Form von Literatur, Theater, Rhetorik, Humor, mündlichen Traditionen, aber auch mittelbar - durch Erzählungen über Kulturen und Geschichte - erfahren werden.

Die Beobachtung und die unbewusste Reflexion über die Sprache selbst erfolgt selbst bei Kindern im Kindergartenalter. Zum Beispiel werden Elemente der Grammatik, obwohl sie z.T. komplex und nur durch abstrakte Worte zu beschreiben sind, von den Kindern in Form von Sprachspielen (z.B. selbst produzierte Kinderreime mit ähnlich klingenden, durch eine einzelne Silbe unterschiedliche Wörter) aufgegriffen. Diese Neigung zum Sprachspiel wurde verstärkt bei zweisprachigen Kindern beobachtet, wobei die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen als Ansporn zu dieser „mentalen Gymnastik“ dienen.
Dem Kind sollte aber auch geholfen werden, seine Sensibilität für die unterschiedlichen Funktionen der Sprache (z.B. als Machtinstrument bzw. Diskriminierungsmittel) zu entwickeln. Man denke zum Beispiel an den Gebrauch der Sprache in der Politik oder in der Werbung, bei der die Zuhörer/innen durch die Wahl von Wörtern und Sprachstilen beeinflusst werden sollen. Informationen darüber, durch welche unterschiedlichen Mittel unterschiedliche Ziele in der Kommunikation erreicht werden können, unterstützen das Kind dabei, diese funktionalen Unterscheidungen wahrzunehmen und selbst die Sprache auch stilistisch gezielt einzusetzen.

3.1.8 Sprachliche Fehler beim Kind: Wie gehe ich damit um?

Was das Kind durch das Sprechen erreichen will ist zu kommunizieren, verstanden zu werden. Daher sollte der kommunikative Aspekt auch bei der Wahrnehmung seiner Äußerungen durch Erwachsene und bei ihren Reaktionen darauf eine zentrale Rolle spielen. Selbst bei fehlerhaften Äußerungen bleibt der Prozess des Einander-Verstehens wichtiger als irgendeine sprachpädagogische Arbeit. Die Äußerungen des Kindes sollen daher auf jeden Fall ernst genommen werden.

Die kommunikative Funktion kann trotz Fehlerhaftigkeit gegeben sein, das Vorhandensein von Fehlern ist also nur ein Teilaspekt der Kommunikation. Die Fehler selbst haben ihrerseits eine äußerst wichtige Funktion bei der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeit des Kindes (vgl. die Antworten auf Frage 6., 10. und 12.), sie verweisen auf den Stand der inneren Sprachentwicklung beim Kind, auf seine „innere Grammatik".

Daher lautet unsere Antwort auf die Frage „Wie ich mit Fehlern umgehen kann" zunächst einmal: respektvoll und wertschätzend.

Eine weitere Antwort auf diese Frage findet sich in dem Anspruch, dem Kind eine reichhaltige, anregende sprachliche Umwelt zu bieten: ich kann bzw. soll etwa die Äußerung des Kindes richtig wiederholen und nachfragen, ob das Kind das so meint. Dies kann und soll ich durchaus möglichst redundant machen - d.h. das Gemeinte in mehreren sprachlichen Varianten wiederholen. Auf keinen Fall sollte das Kind zurechtgewiesen werden oder gar mit irgendwelchen - noch so einfachen - Regeln belastet werden: da ein Kind im Kindergartenalter nicht einmal kognitiv im Stande ist, abstrakte Sprachregeln bewusst zu lernen, wäre dies sinnlos und kontraproduktiv. Die Aufgabe der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen ist es - bildlich gesprochen -, im Kontakt dem Kind reichlich Sprache in vielen Varianten zu „geben". Dies ermöglicht dem Kind, die Sprache nach und nach zu erwerben - so wie dies alle Kinder mit mindestens einer Sprache tun.

3.1.9 Wie viele Kulturen kann ein Kind erfahren?

Ein Kind kann mit mehreren Kulturen gleichzeitig aufwachsen. Dies gilt auch für die Sprachen, die ein wesentliches Element einer jeden Kultur darstellen. Wichtig ist nur, dass das Kind die Kulturen durch Menschen erfährt und dass dies über einen längeren Zeitraum geschieht. Das Kind lernt dann am Modell: Irgendwann wird ihm bewusst, dass z.B. die Großmutter eine andere Sprache spricht, sich in manchen Situationen sich anders verhält und vielleicht auch anders kleidet als sonst. Schwierig kann es für das Kind nur werden, wenn die unterschiedlichen Kulturen sehr verschiedene Werte haben, die sich in Handlun-

gen ausdrücken und das Kind noch nicht differenzieren kann: Wenn es z.B. zuhause lernt, dass es einer Autoritätsperson aus Höflichkeit nicht in die Augen zu sehen hat, dies aber im Kindergarten als unhöflich erlebt und gewertet wird, dann ist ein Erklärungsbedarf vorhanden. Man muss dem Kind bewusst machen, dass verschiedene Menschen durchaus verschiedene Verhaltensweisen erwarten – und das beides richtig, in unserem Beispiel also beides höflich sein kann. Selbstverständlich müssen Kindergartenpädagog/inn/en selbst sensibel sein für derartige interkulturelle Kommunikationsunterschiede, die zu mehr oder weniger starken Missverständnissen führen können.

3.1.10 Wie viel L2 soll ein Kind können?

„Wie viel ein Kind in einer Sprache können soll“ bedeutet nichts anderes als sich zu fragen, „Wie viel können durchschnittliche Kinder im gleichen Alter, mit ähnlichem kognitivem Niveau, sozio-ökonomischem Status, in eine ähnlichen psychologischen Lage usw.?“ Mit anderen Worten, um Erwartungen an den Leistungen eines Kindes formulieren zu können, müssen wir vor allem wissen, was er/sie überhaupt fähig ist zu leisten. Bereits hinsichtlich des L1-Erwerbs haben wir gesehen (vgl. Antwort auf Frage 6. oben), dass es nicht so leicht ist, ein allgemein gültiges Bild über die sprachlichen Fähigkeiten eines „Durchschnittskindes“ zu gewinnen. In Bezug auf die Entwicklung einer genauen und allgemeinen Darstellung des L2-Erwerbsprozesses ergeben sich ähnliche, aber größere Schwierigkeiten als beim L1-Erwerb. Dies ist mit der Anzahl und der Unterschiedlichkeit der Faktoren verbunden, die den Erwerb einer *neuen* Sprache, selbst in einem sehr frühen Alter beeinflussen können. In einer Reihenfolge, die keine wertende Funktion hat, erwähnen wir beispielsweise:

soziale und ökonomische Faktoren: z.B. die Rolle der L2-Sprache und –Kultur im Vergleich zur entsprechenden Rolle der L1-Sprache und –Kultur („dominierte Sprachen“ vs. „dominierende Sprachen“); ob die L2 die Sprache beider Elternteile oder nur eines Elternteils ist; ob die Eltern mit dem Kind die L1 oder die L2 sprechen (siehe dazu auch die Antwort auf Frage 15.);
institutionelle Faktoren: z.B. ob die L2 auch die Kindergarten- bzw. Schulsprache ist; ob im Kindergarten bzw. in der Schule Leistungen in der L2 der gleiche Wert wie Leistungen in der L1 beigemessen wird;

erwerbspsychologische bzw. didaktische Faktoren: z.B. ob der Kontakt mit der L2 zum ersten Mal im Kindergarten oder bereits früher (im Park, im Wohnhaus, im Freundeskreis der Eltern) erfolgte; ob die L2 die einzige Kommunikationssprache in der Kindergruppe ist;
psychologische Faktoren: z.B. ob das Kind mit der L2 gefühlsmäßig positive Erfahrungen, Kontakte und Beziehungen hatte bzw. hat.
Kompetenzfaktoren: ob die L2-Sprecher in der Umgebung des Kindes diese Sprache ausreichend gut, d.h. differenziert sprechen, oder ob bei ihnen bereits eine Sprachverarmung eingetreten ist.
In Anbetracht der Varietät dieser zahlreichen Faktoren lautet das „Erfolgsrezept" bezüglich des L2-Erwerbs für Pädagog/inn/en und Didaktiker/innen ähnlich, wie oben in der Antwort auf Frage 24. erwähnt: in der L2-Kommunikation mit dem Kind sich sprachlich so großzügig und sensibel wie möglich zu verhalten, ohne die Fortschritte in der L2 forcieren zu wollen (vgl. was in Bezug auf den L1-Erwerb in der Antwort auf Frage 6. angeführt wurde). Sehr wichtig ist, dass sich die Kindergartenpädagog/inn/en mehr auf das reichhaltige Kommunikationsangebot konzentrieren, als auf die Evaluation der sprachlichen Leistungen des Kindes. Andererseits kann für eine Kindergartenpädagog/inn/en sehr spannend sein, zu beobachten, was alles an sprachlicher Entwicklung tagtäglich beim Kind abläuft und wie viel die Kinder letztlich doch können. Also nicht die Bewertung, sondern vielmehr ein „interessiertes Zuhören" zu entwickeln, wäre eine eigene, fruchtbare Aufgabe, die Kindergartenpädagog/inn/en im Rahmen ihrer Aktivität leisten könnten.

3.1.11 Sprachmischung: Ist das schlimm?

Wenn Kinder Sprachen zu mischen beginnen, so ist dies als ein positives Zeichen zu werten: Sie gehen vom passiven Verstehen der schwächeren Sprache zu einem aktiven Gebrauch über. Oft tun sie das eben dadurch, dass sie Wörter der für sie schwächeren Sprache in Sätze der stärkeren einzubauen beginnen. Über längere Zeit hinweg bleibt allerdings die Struktur (die Grammatik) der stärkeren Sprache erhalten. Erst langsam geht das Kind dazu über, mehrere Wörter mit den Regeln der schwächeren Sprache zu verknüpfen. Dabei wird die Sprachmischung meist schwächer. Sprachmischung ist also eine Übergangsvariante. Das Kind „entmischt" die beiden Sprachen wieder, sofern es ausreichend sprachliche Vorbilder vorfindet. D.h., dass es wichtig ist, dass die Personen, mit denen das

Kind in Kontakt kommt, eindeutig mit den Sprachen umgehen: am besten ist, wenn eine Bezugsperson mit dem Kind die eine, eine andere Bezugsperson mit dem Kind die andere Sprache konsequent spricht („Eine Person-Eine Sprache"-Prinzip). Wo dies nicht möglich ist, ist es wichtig, dass die Bezugsperson zumindest phasenweise und/oder an spezielle Situationen gebunden bei einer Sprache bleibt. Mit anderen Worten, die Person sollte nicht wahllos zwischen den Sprachen hin und her pendeln (Sprachwechsel) und dies schon gar nicht in einer Redesequenz oder einem Satz (Sprachmischung) tun. Weiters ist bedeutsam, dass das Kind erlebt, dass die Sprache in seiner Umgebung auch von anderen Menschen gesprochen wird. Zum einen hat dies Vorbildcharakter für das Kind, indem es sieht und hört, wie Menschen in dieser Sprache miteinander kommunizieren und zum anderen kann das Kind dadurch symbolisch erfahren, dass diese Sprache über den engen familiären Kreis hinaus von Menschen als Kommunikationsmittel eingesetzt wird.

3.1.12 Wie viel Fremdsprache(n) soll ein Kind können?

Beim Erwerb von Fremdsprache(n) gilt in noch größerem Ausmaß das, was in Bezug auf den L2-Erwerb erwähnt wurde (vgl. die Antwort auf Frage 10. oben), denn die Anzahl der potentiell variierenden Faktoren ist noch höher. Außerdem ist auch die Intensität des Kontaktes der Kinder mit der neuen Sprache geringer und variabel: während die L2 – selbst bei einem sehr zurückgezogenen sozialen Leben – das Kind „umhüllt", sind die Gelegenheiten zu fremdsprachlicher Kommunikation (direkte Interaktionen, Konversation, Radio- oder Fernsehsendungen, nebenbei wahrgenommene Gespräche auf der Straße u.ä.) unvergleichlich seltener: im Fachjargon sprechen Didaktiker/innen von „geringerem Input". Finden Fremdsprachenphasen im Kindergarten statt, erfolgt dies in sehr variierenden Formen und zeitlichem Ausmaß: manchmal werden Spielstunden mit einer/einem externen Native Speaker organisiert, manchmal gestalten Kindergartenpädagog/inn/en selbst bestimmte Tagesabläufe in der Fremdsprache. Auch abgesehen von den noch mangelnden Informationen über einen „optimalen" Erwerbsablauf wird es also kaum möglich, im Voraus zu bestimmen, welche Leistungen in der Fremdsprache vom Kind erwartet werden können.

In Anbetracht all dieser Aspekte sollte also das Fremdsprachenerwerbskonzept Ziele planen, die auf die jeweils gegebenen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen abgestimmt sind.

Im Allgemeinen kann jedoch Folgendes gelten: Während in der ersten Erwerbsphase eine spontane, freie Produktion in der Sprache nicht zu erwarten ist, kann das Kind bald fähig sein, dank seiner „passiven“ Sprachkenntnisse auf die neue Sprache zu reagieren (z.B. Aufforderungen entschlüsseln zu können). Durch das Wiedergeben von Texten in der Fremdsprache, z.B. in Form von Liedern, Reimen und Geschichten, kann das Kind Laute üben und Sprachmelodien übernehmen.
Erstrebenswert ist jedenfalls der bereits oben hinsichtlich des L1- und L2-Erwerbs erwähnte Reichtum und die Kontinuität des Sprachangebots, sowie die Notwendigkeit, Kinder, die beginnen, die neue Sprache selbst einzusetzen, in ihren Bemühungen zu motivieren.
Als „Output“ des Fremdsprachenangebots ist darüber hinaus die Sensibilisierung für eine andere, unterschiedliche Sprache und Kultur zu erwarten: damit wird ein Nebenprodukt mitgeliefert, das - selbst wenn nicht leicht von außen zu überprüfen oder zu quantifizieren – einen kleinen, aber sehr wertvollen Beitrag zur Entwicklung einer gleichberechtigten mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft bringen kann.

3.2 Die Rolle der Kindergartenpädagog/inn/en und der Sprachen im Kindergarten

3.2.1 Wie viele Sprachen sollen Kindergartenpädagog/inn/en können?

Die Sprachvermittlung im Kindergarten sollte am besten einer muttersprachlichen Bezugsperson bzw. einer Person, die über eine hohe Sprachkompetenz und eine Aussprache auf Muttersprach-Niveau verfügt, anvertraut werden. Eine zweisprachig aufgewachsene Kindergartenpädagogin kann beispielsweise selbst die Rolle der Sprachvermittlerin in den beiden betreffenden Sprachen übernehmen. Freilich kann aber einzelnen Kindergartenpädagog/inn/en nicht zugemutet werden, alle in der Gruppe existierenden Erstsprachen zu vertreten.
Trotzdem ist das Problem, einen adäquaten Raum zu schaffen, damit die Kinder ihre Erstsprache leben können, nicht unlösbar: Ein praktikabler Weg kann einerseits durch die Mobilisierung aller im Kindergarten vorhandenen personellen Ressourcen, und andererseits durch die Anwendung eines fundierten pädagogischen Mehrsprachigkeitskonzeptes gefunden werden.
Bezüglich der personellen Ressourcen können einsprachig aufgewachsene Kindergartenpädagog/inn/en, die über wenig Fremdsprachenkenntnisse verfügem, versuchen, mit

Hilfe anderer Personen – Kollegin/Kollege, Helfer/in bzw. externe Person wie etwa ein Elternteil - Sprachen in der Kindergruppe umzusetzen bzw. das vorhandene Sprachpotential der Kinder positiv unterstützen. Gemeinsam, etwa mit einer Helferin/einem Helfer deren/dessen Muttersprache eine Migrant/inn/en-Sprache (wie z.B. in Österreich Türkisch oder Serbisch) ist, kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge ein Zweisprachigkeitskonzept für die betreffenden Kindergruppe entwerfen und in der Bildungsarbeit umsetzen.
Von wesentlicher Bedeutung ist es jedenfalls, dass Kindergartenpädagog/inn/en stets Interesse an und Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Sprachen und Kulturen im Allgemeinen, den Familiensprachen der Kinder insbesondere hegen und zeigen.

3.2.2 Wer soll die erste Sprache (L1) vermitteln?

Die Antworten auf die Fragen 1., 3. und 13. geben Anlass zur Frage, aus welcher Quelle das Kind die passende „Nahrung“ zur Entwicklung seines Sprachsystems gewinnen kann: Wer kann dem Kind das notwendige reichliche, differenzierte, attraktive und nicht künstlich vereinfachte (d.h., natürlich-komplexe) Sprachmaterial anbieten? In der direkten persönlichen Interaktion sind es Personen, die im Stande sind, mit dem Kind eine attraktive (interessante, lustige) und gefühlsmäßig ihm nahestehende Kommunikation zu gestalten (vgl. Antwort auf Frage 18.). Das sind Personen, die sich während eines Gesprächs nicht überlegen müssen, wie ein gewisses Wort in der Zielsprache heißt bzw. in welcher Form oder Position dieses Wort im Satz stehen soll, oder auch ob es zur betreffenden Situation passt: D.h., eine Person, die sich in der Kommunikation mit dem Kind nicht bezüglich der *Form* des Gesprächs immer wieder Gedanken machen muss, sondern sich auf die zentralen Aspekte der Interaktion mit dem Kind (vgl. wieder die Antwort auf Frage 18.) konzentrieren kann. Idealerweise sind diese Personen L1-Sprecher/innen der Zielsprache („Native Speakers“) bzw. Personen, die eine dem Native Speaker ähnliche Kompetenz der betreffenden Sprache aufweisen.

3.2.3 Warum sprechen die Eltern nicht deutsch mit dem Kind?

Vielleicht sprechen die Eltern nicht deutsch mit dem Kind, weil sie wissen, dass es für das Kind besser ist, wenn sie bei der Sprache bleiben, die sie auf einem höheren Niveau sprechen können. Dies ist meist auch die Sprache, die das Kind zuerst gelernt hat und die es

gilt, weiter zu fördern (vgl. die Antwort auf Frage 21. unten). Geschieht dies nicht, dann wird die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes auf dem Altersstand des Kindes „eingefroren“. Das kann weitreichende und negative Folgen haben. Grundsätzlich sollte also gelten, dass man die Eltern dabei unterstützt, das Kind in seiner ersten Sprache zu fördern.

Es ist auch sinnvoll, das Kind im Kindergarten, später in der Schule in der Erst- oder Herkunftssprache zu fördern und daneben zu trachten, ein qualitativ und quantitativ reichhaltiges Angebot in der zweiten und auch in einer weiteren Sprache zu bieten. Wenn das also geschieht, dass in zwei oder mehreren Sprachen ein qualitativ und quantitativ gutes Angebot vorherrscht, dann kann beobachtet werden, dass das Kind nicht etwa beide Sprachen getrennt und unabhängig voneinander lernt, sondern dass die beiden Sprachen einander sozusagen helfen. Dies kann sich auf den Wortschatz beziehen, auf Lern- und Kommunikationsstrategien sowie auf eine erhöhte Sensibilität für sprachlichen Ausdruck. Ein weiterer positiver Effekt besteht darin, dass das Kind früher oder später über beide Sprachen nachzudenken beginnt, Analogien und Unterschiede findet. Dies ist für das Lernen jeglicher weiterer Sprache eine sehr gute Voraussetzung.

3.2.4 Was soll ich tun, wenn ich die L1 eines Kindes nicht kann?

Auch Personen die keine Native Speaker sind, können einen fruchtbaren Beitrag zum Wachstum der Sprachkompetenz des Kindes liefern, vorausgesetzt, dass all die vorhandenen Sprachressourcen maximal und nach einer optimalen Verteilung angewandt werden.

In Abwesenheit eines Native Speaker geht es darum, eine realistische, aber möglichst großzügige Wahl der persönlichen und materiellen Sprachressourcen zu treffen. Ist z.B. eine Kindergartenpädagogin/ein Kindergartenpädagoge gar nicht mit der L1 des Kindes vertraut, kann sie/er sich trotzdem bemühen, selbst mindestens einige Alltagsformeln in dieser Sprache auswendig zu lernen (z.B. Begrüßungen und Glückwünsche: vgl. auch die Antwort auf Frage 20. und 29.), die auf die Kommunikation mit den Eltern bezogen sind). Befinden sich in der Gruppe weitere Kinder mit derselben L1, wird die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge die Interaktion unter ihnen immer wieder fördern (aber ohne sie zu „ghettoisieren“!).

Es wird außerdem versucht werden, den betreffenden Kindern Spielmaterialien in ihrer L1 anzubieten. Dazu gehören vor allem Tonmaterialien (Kassetten mit Liedern und Märchen,

womöglich Videos), aber auch (Bilder)Bücher[14]. Danach wird festzustellen sein, ob diese Materialien das Interesse des Kindes im erwünschten Ausmaß wecken können. Vor allem wegen der fast unwiderstehlichen Anziehungskraft von Videofilmen, und zum Teil auch von Liedern, ist es wohl zu erwarten, dass diese Materialien auch die Aufmerksamkeit von Kindern mit anderen L1 erregen können. Dies wäre hätte einen zusätzlichen positiven Effekt auf die interkulturelle Interaktion innerhalb der ganzen Kindergruppe.

3.2.5 Kann ich trotzdem die Kommunikation mit dem Kind aufrecht erhalten, wenn es nicht durch Worte möglich ist?

Am Anfang des Kindergartenjahres ist es kein Einzelfall, dass ein Kind in der Tür steht, das kein Wort deutsch versteht. Und ebenso ergibt sich, dass das pädagogische Personal die Erstsprache des Kindes nicht versteht. In diesen Fällen gewinnt die nonverbale Kommunikation eine wesentliche Rolle. Durch Gesten und Mimik soll das betreffende Kind jedenfalls das Gefühl erfahren, willkommen zu sein. Durch den Kontext bzw. Anschauungsmaterialien versteht das Kind, worum es in der betreffenden Situation geht. Wesentlich ist zu Beginn dem Kind zu vermitteln, dass die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge für seine Situation Verständnis hat: Sie/er sollte sich Zeit nehmen, das Kind zumindest in seiner Sprache zu begrüßen (vgl. die Antwort auf Frage 16. oben) und ihm Spiele zu zeigen, die es gerne spielen möchte.

Kindergartenpädagog/inn/en sind hier, wie in anderen Bereichen auch, ein Vorbild für die anderen Kinder: Wenn diese sehen, wie die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge mit dem Kind umgeht, das ihre Sprache noch nicht versteht, werden sie ebenso einfühlsam wie sie handeln und das Kind z.B. in ihrem Spiel willkommen heißen.

Darüber hinaus kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge in vielen Fällen dem Kind auch dadurch den Anschluss erleichtern, dass sie/er die Mehrsprachigkeit der Gruppe nutzt und Kinder mit weiteren Sprachen zur Interaktion mit dem „Neuling“ ermutigt.

---

[14] Derzeit sind Netzwerke zum Austausch von Sprachmaterialien in „seltenen“ Sprachen wegen des dazu erforderlichen, beachtlichen organisatorischen Aufwandes in Österreich leider noch selten und von kleineren Dimensionen. Zur Redaktionszeit der vorliegenden Publikation – März 2001 – ist jedoch der Aufbau eines breiteren Netzwerkes als Inhalt eines EU-Projektes geplant, mit Beteiligung von Österreich, Deutschland und Italien als Partnerländern, unter der Koordination vom Verein „Projekt Integrationshaus“.

3.2.6 Wie zeige ich Wertschätzung für die „Sprache“ des Kindes?

Eine solche Wertschätzung beginnt damit, dem Kind ausreichendes Sprachmaterial für das maximale Wachstum seiner Sprachfähigkeit zu bieten. Mit dem Kind häufig verbal zu kommunizieren, anhand von verbalen und nonverbalen Stimuli über verschiedene Themen zu reden, die es zur Äußerung seiner Eindrücke, Meinungen und Gefühle anregen, sind alle Zeichen des „Vertrauens“ seitens der Erwachsenen, dass die kindliche Sprachfähigkeit ein starkes Potential darstellt. Die Möglichkeit, die dem Kind ständig gegeben werden sollte, frei nachzufragen, gehört zu diesem Klima der intensiven verbalen Interaktion.
Die selbe „großzügige“ Haltung wirkt sich auch dann positiv aus, wenn es darum geht, die Äußerungen des Kindes anzunehmen: Aufmerksamkeit, Wertschätzung für die Kommunikationsinhalte und positiv formulierte Informationen bei sprachlichen Abweichungen des Kindes (zu den „Sprachfehlern“ des Kindes siehe Frage 8. oben) vermitteln dem Kind den Eindruck, dass das sprachliche Mittel glaubwürdig und verlässlich ist und ermutigen das Kind dazu, davon intensiveren Gebrauch zu machen.
Feinfühlige, erfahrene, mit kinderzentrierter Arbeit vertraute Kindergartenpädagog/inn/en werden zu diesem Zeitpunkt erkannt haben, dass das hier oben angebotene „Rezept“ eigentlich nichts Sprachspezifisches enthält: hier geht es eher um die selben „guten Ratschläge“, die hinsichtlich der allgemein-kognitiven Entwicklung des Kindes gelten. Aber gerade das ist der springende Punkt: Sprache ist keine Ressource, deren Entwicklung mit speziell ausgeklügelten Tricks künstlich gefördert werden muss, sondern ein Instrument der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes, das von der Großzügigkeit und Feinfühligkeit der kindergartenpädagogischen Arbeit automatisch enorm profitiert. Wesentlich ist dabei „nur“, dass die Erwachsenen diese Entwicklung nicht durch Hindernisse in Form von Einschränkungen, Verarmungen und Verzerrungen hemmen oder sogar unterbinden.

3.2.7 Hat die Sprache des Kindes im Kindergarten Platz, auch wenn dort niemand sonst diese Sprache spricht?

Alle Sprachen der Kinder sollten einen Platz im Kindergarten haben, damit die sprachliche Vielfalt und - in Ansätzen - die kulturelle Vielfalt für alle Kinder erlebbar wird. Engagierte und sprachbewusste Kindergartenpädagog/inn/en werden sich bemühen, sensibel und respektvoll auf die Äußerungen der Kinder einzugehen bzw. manchmal auch die Kinder zu Äußerungen in ihrer Sprache zu animieren. Sensibel und respektvoll

reagieren heißt, das Kind seine Sprache sprechen zu lassen, geduldig zuzuhören, eine Zusammenfassung auf Deutsch anzubieten und wahrzunehmen, ob sich das Kind verstanden fühlt und ob die sprachliche Situation erfolgreich abgeschlossen werden kann. Sensibel und respektvoll heißt auch, dass die Kindergartenpädagog/inn/en darauf achten, dass die Kinder einander respektvoll begegnen und es zu keinen – von Erwachsenen übernommenen – abwertenden Äußerungen kommt. Auch den Eltern gegenüber kann Respekt gezeigt werden, indem ein Gespräch über die mitgebrachte Sprache geführt wird und z.B. eine Grußformel erfragt und gelernt wird. Diese Grußformel bzw. eine kindgerechte Grußformel können die Kindergartenpädagog/inn/en auch zur Begrüßung des Kindes einsetzen, sie können die vielfältigen Grußformen auch allen Kindern beibringen – ganz nach dem Motto: „In wie vielen Sprachen können wir schon grüßen?". Selbstverständlich können auch (Kinder-)Lieder in der Sprache der Kinder gesungen werden – vielleicht unter Mithilfe der Eltern. All diese Vorschläge helfen den Beteiligten, den multilingualen und multikulturellen Charakter unserer Gesellschaft wahrzunehmen und schätzen zu lernen.

3.2.8 Was tun, wenn die Umwelt meint, die Erstsprache des Kindes sei minderwertig oder gar wertlos?

In diesem Falle sollten sich die Kindergartenpädagog/inn/en zunächst einmal ernsthaft fragen, ob sie diese Meinung auch vertreten; sie sollten sich fragen, was sie von der betreffenden Sprache und Kultur wissen und was sie noch in Erfahrung bringen müssen. Vor diesem Hintergrund ist es dann von großer Wichtigkeit, der in der Gesellschaft vorherrschenden, zuweilen von Eltern auch vertretenen Geringschätzung einer Sprache und Kultur zumindest im Rahmen des Kindergartens entgegenzutreten und nicht zuzulassen, dass es zu abwertenden Äußerungen seitens der Eltern oder der Kinder kommt. Kommt es dennoch dazu, sollte das unbedingt angesprochen werden. Hilfreich ist auch, wenn der Kindergarten ein Konzept hat, aus dem hervorgeht, dass Abwertungen nicht hingenommen werden, sondern sofort thematisiert werden. Alle weiteren Maßnahmen müssen die Gleichberechtigung und prinzipielle Gleichwertigkeit von Sprache innerhalb des Kindergartens zum Ausdruck bringen, etwa dadurch, dass man darauf achtet, alle in der Gruppe vertretenen Kulturen und Sprachen zu benennen, den Kindern bewusst zu machen, in allen Sprachen z.B. zu grüßen oder zu danken oder Ähnliches zu lernen, und weiters darauf zu achten, dass eine Sprache nicht marginalisiert, „vergessen" wird.

3.2.9 Wie kann die L1 am besten gefördert werden?

Die erste Sprache des Kindes (L1) kann am besten gefördert werden, wenn das Kind diese Sprache in möglichst vielen, natürlichen Sprechsituationen erleben kann. D.h., dass das Kind auch „lernt“, wenn es nicht direkt angesprochen wird. Selbstverständlich kann und soll das Kind aber auch in der ersten Sprache angesprochen werden. Sind zwei Sprachen in der Familie oder im Kindergarten vorhanden, dann hilft es dem Kind, wenn es die Sprache einer Person zuordnen kann: dieses „Eine Person–Eine Sprache“-Prinzip hat sich als das klarste und beste erwiesen. Wo das nicht möglich ist – etwa weil eine Kindergartenpädagogin/ein Kindergartenpädagoge zwei Sprachen im Kindergarten vertreten muss, ist es essentiell wichtig, dass es erkennbare Situationen und Phasen gibt, in der eine bestimmte Sprache gesprochen wird. Eine Mischung von zwei Sprachen seitens der Kindergartenpädagog/inn/en sollte unbedingt vermieden werden, da sich erfahrungsgemäß immer die gesellschaftlich stärkere Sprache durchsetzt. Das Kind braucht also eine Orientierungshilfe – entweder durch das Prinzip „Eine Person – Eine Sprache“ oder durch das Prinzip „Eine Phase bzw. Situation – Eine Sprache“.

3.2.10 Wie kann ich die Sprache des Kindes bereichern?

Sie können die Sprache des Kindes dadurch bereichern, dass Sie versuchen, ihm ein reichhaltiges sprachliches Umfeld zu bieten. D.h., dass Sie selbst viel sprechen, dabei Mimik, Gestik und Hilfsmittel einsetzen, das Gemeinte in verschiedenen Varianten dem Kind anbieten (Redundanz) und damit dem Kind die Möglichkeit bieten, sich einzuhören, passiv über das Sinnverstehen zu lernen um dann langsam zur eigenen Sprachproduktion überzugehen. Das Kind wird immer sehr viel besser passiv verstehen als sich aktiv ausdrücken können. D.h. auch, dass Sie sich davon nicht beirren lassen sollten, dass das Kind nicht sprachlich reagiert oder nicht sprachlich in der Zielsprache reagiert. Vermeiden Sie so gut es geht, die Sprache zu wechseln (siehe auch Frage 11.). Wenn Sie viel mit dem Kind sprechen, dann wird das in den vielen verschiedenen alltäglichen Situationen im Kindergarten sein, es wird also stark situationsabhängig und kontextgebunden sein – dies hilft dem Kind zu verstehen. Wie viel von diesem Verstehen zunächst ein Erahnen ist (z.B., „Die Kindergartenpädagogin will sicher, dass ich zu ihr komme, wenn sie so winkt“) und

wie viel aus der gesprochenen Sprache entnommen wird (also z.B., „Komm her!“), ist anfänglich unwesentlich. Wesentlich ist, dass das Kind derartige Situationen oft erlebt und sich zu seinem Wissen über das ablaufende Geschehen mit der Zeit identifizierbare Laute mit einer Bedeutung gesellen. Über derartige freie Verwendung von Sprache hinaus ist auch jede Form von wiederkehrendem, ritualisiertem Sprachgebrauch hilfreich. Damit ist der Einsatz einfacher alltagsregelnder Redewendungen gemeint wie etwa „Guten Morgen!“, „Bitte zusammenräumen!“, „Händewaschen!“ u.ä. Dazu gehören aber auch Lieder und Reime, die durch ihren besonderen Sprachrhythmus und ihre Sprachmelodie für das Kind sehr gute Sprachmuster abgeben.

3.2.11 Wer soll die Zweitsprache (L2) vermitteln?

Zuerst wollen wir an die Definition von L2 (Zweitsprache) erinnern. Wie alle anderen Begriffe in diesem Kontext auch, gilt diese Definition in Bezug auf das jeweils betreffende Kind. So wird die „L2“ für ein Kind, das in Österreich mit L1-Deutsch aufgewachsen und mit seiner ganzen Familie nach Lissabon umgezogen ist, Portugiesisch sein. Für ein Migrantenkind, das in Österreich mit L1-Türkisch aufgewachsen ist, ist die „L2“ Deutsch. Die „L2“ ist also die Sprache, die nach dem Erwerb der L1 in der zielsprachigen Umgebung, nicht (nur) im Unterricht, spontan erworben wird.

Als Antwort auf die vorliegende Frage gilt nun für uns, was wir bezüglich der Fragen 14. und 16. auch behauptet haben. In der Antwort auf Frage 14. wurden hinsichtlich der L1 einige allgemeine Kompetenzkriterien erwähnt, die zu einer gewinnbringenden Selektion der einzusetzenden Sprachressourcen führen können. Wir wollen sie hier noch kurz zusammenfassen: die Funktion der Sprecher/innen bzw. der sprachlichen Materialien als potentiell interessante und adäquate Wissens- und Emotionsquelle; der Reichtum des sprachlichen Angebotes; die Differenziertheit dieses Angebotes; die natürliche Komplexität der Sprache, die gebraucht wird.

Dementsprechend unterscheiden sich also die Mittel und die Strategien, die den L2-Erwerb unterstützen können, im Prinzip gar nicht von denjenigen, die für die L1 gelten. Ebenso für die L2 gilt die Notwendigkeit, im Falle von Mangel an Native Speakers, den obigen Kriterien entsprechend menschliche und materielle Ressourcen im maximalen Grad und in optimaler Form einzusetzen. Dies bedeutet in der Praxis: In Ermangelung von L2-Kompetenzen kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge trotzdem dem Kind (und seinen Eltern) Sympathie und Nähe zeigen, indem sie/er - selbst wenn nur

punktuell - Versuche in deren L2 wagt: ein Gruß oder ein Hinweis in der L2, die Unterstützung der Kommunikation mit anderen Kindern derselben Erstsprache, das Angebot, mit passenden Materialien in der L2 zu spielen, sind zwar keine ausreichenden, aber bestimmt psychologisch wirksame Strategien, um das Kind in seinem „Sprachlich-anders-sein“ zu unterstützen.

3.2.12 Wie kann die L2 am besten gefördert werden?

Dafür gilt das gleiche, wie für die erste Sprache L1. Da das Kind die Sprache „erwirbt“ und nicht „lernt“, muss es einer anregenden sprachlichen Umwelt ausgesetzt sein, d.h. es muss die Sprache in ihrer Anwendung erleben können. Durch das Erleben, durch den Wunsch in der Sprache „mitspielen“ zu können, saugt das Kind die Sprache auf wie ein Schwamm. Neben lebendigen Sprechsituationen können Lieder, Reime und rituelle Spiele ebenfalls sehr hilfreich sein und stellen eine wichtige Ergänzung dar.
Eine sehr wichtige Frage diesbezüglich ist, wie „stark“ die Sprache im Umfeld des Kindes vertreten ist, welchen sozialen Status sie hat und ob sie die dominante Sprache in der Gesellschaft ist. Grundsätzlich gilt: Jede Sprache sollte möglichst lebendig im Umfeld des Kindes vorkommen. Die gesellschaftlich schwächere Sprache – bei Migrantenkindern meist ihre L1 – muss besonders gefördert werden: zum einen, weil die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes, die ja in der L1 stattgefunden hat, nicht unterbrochen oder gar abgebrochen werden sollte. Das Kind erfährt durch die neue L2 zunächst einmal eine Einschränkung seiner altersgemäßen Ausdrucksfähigkeit. Wenn daneben das Kind gleichzeitig den Eindruck gewinnt, dass seine L1 wertlos ist und ihm bei der sprachlich-kognitiven Entwicklung nicht hilfreich ist, dann kann dies zu kognitiven und psychologischen Störungen, sowie zu schwächeren Leistungen in späteren Schuljahren führen. Ein weiterer Grund, die L1 zu fördern, liegt darin, dass sowohl die Offenheit des Kindes allen in seinem Umfeld vorhandenen Sprachen gegenüber gefördert werden sollte, nicht zuletzt damit das Kind durch den Vergleich der erlebten Sprachen sein Sprachbewusstsein schärfen kann („*language awareness*“, metalinguistische Fähigkeiten).

3.2.13 Wer soll die Fremdsprache vermitteln?

Die frühe Vermittlung von Fremdsprachen im Kindergarten beruht auf den Erkenntnissen, die bereits in den Antworten auf die Fragen 14., 16. und 23. zusammengefasst wurden.

Wie die Fremdsprachendidaktik erkannt hat, ist der Fremdsprachenerwerb von großem Erfolg, wenn er im Sinne des L1-Erwerbs stattfindet, d.h., über das direkte Erschließen der neuen Sprache aus dem Kontext (ohne Übersetzungen und Sprachbeschreibungen). Um den für den Spracherwerb notwendigen zielsprachigen und reichlichen Input zu sichern, ist daher die Vermittlung der Fremdsprache durch eine muttersprachliche Person wünschenswert. Damit neben der sprachlichen Kompetenz auch die erforderliche pädagogisch-didaktische Kompetenz gewährleistet wird, ist es im Falle einer solchen von „aussen“ kommenden Person ohne pädagogische Ausbildung (wie z.B. eine Helferin, ein Vater) angebracht, dass gemeinsam ein Konzept für die Umsetzung der Fremdsprache entwickelt wird und eine gemeinsame Vorbereitung der Spracheinheiten entworfen wird. Dabei sollte auch die Möglichkeit des Team-Teaching erwogen werden.

Die Sprachen und Kulturen der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sollten in der Kindergartenarbeit das ganze Jahr hindurch einen fixen Platz haben. Gemeinsam mit den Kindern können Kindergartenpädagog/inn/en ihrer jeweiligen Sprache Raum geben.

Es sollten in diesem Rahmen auch zeitlich begrenzte Projekte bedacht werden, um das Interesse der Kinder an Sprachen generell zu wecken. Hier bieten sich die Eltern der multikulturellen Gemeinde als Vermittler/innen an. Sie können die Vielfalt der Sprachen und Kulturen für einige Wochen im Kindergarten lebendig werden lassen.

3.2.14 Wie kann die Fremdsprache am besten gefördert werden?

In Anlehnung an den L1-Erwerb gilt, dass der „natürliche“ Fremdsprachenerwerb das Erleben der Sprache als Kommunikationsmittel fördern soll (vgl. die Antwort auf Frage 21. oben).

Die Fremdsprache wird also in den Kindergartenalltag integriert. Zum Beispiel erfolgen alle Organisationsphasen (Begrüßung, Umgestaltung des Raums, Verteilung der Gruppe für ein Spiel und andere Spielanweisungen usw.) in der Fremdsprache, aber das Einfließen der Fremdsprache kann auch mit wenigen fixierten Routineabläufen verbunden sein.

Spiele und Lieder, in denen Gegenstände oder Handlungen beschrieben werden, eignen sich sehr gut für die Förderung des Sprachverständnisses, ohne die Notwendigkeit, eine Erklärung in der L1 abzugeben.

Anhand dieses reichlichen und natürlich-komplexen Inputs erfolgt ein „solider“ Erwerb nicht nur des Wortschatzes, sondern auch der Sprachstrukturen unbewusst und relativ schnell.
Befindet sich ein Kind mit Vorkenntnissen in der betreffenden Sprache in der Gruppe, sollte diese Gelegenheit zum vermehrten sprachlichen Input und zur Erwerbsmotivation ausgenützt werden (vgl. was zur Förderung der L2 in der Antwort auf Frage 24. oben erwähnt wurde).

3.2.15 Interkulturelle Arbeit: Genügen Lieder, Feste und Genüsse?

Singen, Feiern, Essen und Trinken sind sicher eine gute Möglichkeit, eine andere Kultur mit den Sinnen aufzunehmen. Wenn es aber nur dabei bleibt, so kann es dazu kommen, dass diese kulturellen Produkte ausschließlich als exotische Konsumgüter gesehen werden. Interkulturelle Arbeit muss mehr sein: Arbeit an mir selber, an meiner Sozialisation, meinen Erfahrungen, meinen Fremdbildern, meinen Gefühlen. Interkulturelle Arbeit heißt auch, über das Feststellen „So bist Du und so bin ich“ hinaus etwas für das gemeinsame friedliche und konstruktive Zusammenleben zu tun. Interkulturelle Arbeit heißt, an einem gemeinsamen Wir zu arbeiten, mit den möglicherweise dabei auftretenden Konflikten umgehen zu lernen, einander nicht zu vereinnahmen, aber auch nicht auszugrenzen. Für die heranwachsenden Kinder ist das besonders wichtig, denn ihre soziale Orientierung wird in vielen Fällen eher von einem „sowohl als auch“ (denken Sie z.B. an Kinder aus gemischten österreichisch/nicht-österreichischen Ehen), als von einem „entweder – oder“ geprägt sein. Aber selbst für Kinder aus der deutschsprachigen Mehrheitskultur ist es wichtig und bereichernd, sich mit anderen als den gewohnten kulturellen Darstellungsformen – und damit verbunden mit anderen Sprachen – auseinander zu setzen und sie dadurch als eine mögliche Erscheinungsform der multikulturellen österreichischen Gesellschaft wahrzunehmen (vgl. auch Frage 16.).

3.2.16 Hat die zweite Sprache der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen im Kindergarten einen Platz, auch wenn dort niemand sonst diese Sprache spricht?

Für die Kindergartenkinder ist der Kontakt zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen das wichtigste. Sie wollen angenommen sein, sich sicher und wohl fühlen. Und: Sie wollen erfahren, was für ein Mensch sie/er ist. Nun gehören bei zweisprachigen

Kindergartenpädagog/inn/en beide Sprachen untrennbar zu ihrem Erfahrungsschatz. Ein Teil ihrer Lebens- und Welterfahrung ist durch den Filter einer anderen, nicht-deutschen Sprache geprägt, den sie nicht verstecken sollte. Für die Kinder ist es sicher interessant zu hören, dass die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge eine zweite Sprache spricht, mit wem sie/er sie spricht, wo diese Sprache gesprochen wird – und wie diese Sprache klingt. So kann durch einfache Äußerungen – Bitte/Danke, Ja/Nein, Guten Morgen/Abend o.ä. – die Sprache auch im Kindergarten zum Klingen gebracht werden. Die Kinder werden das gerne hören, passiv verstehen lernen und manche werden vielleicht auch voller Stolz einzelne Phrasen selbst verwenden. Die zweite Sprache hat also als Teil der Persönlichkeit, als Teil der Lebenserfahrung selbstverständlich Platz – allerdings ohne dass daraus für die Kinder ein Lernprogramm wird. Ein derartiges Vorgehen fördert die Wahrnehmung der Kinder, dass Menschen mehr als nur eine Sprache sprechen können und dass sie Erfahrungen aus anderen Ländern oder Regionen mitbringen. Dies kann ein kleiner, aber wichtiger Beitrag zu einer Erziehung zu Offenheit gegenüber und Wahrnehmung von sprachlicher und kultureller Differenz sein.

3.3 Eltern und Öffentlichkeit

3.3.1 Wie kann ich *alle* Eltern in die pädagogische Arbeit einbeziehen?

Der Anspruch, alle Eltern einzubeziehen, ist sehr hoch, aber sicherlich einen Versuch wert. Hilfreich kann dabei sein, wenn der Kindergarten seine Ziele, sein Arbeitskonzept und seine Arbeitsweisen klarmacht – etwa auch in schriftlicher Form und in den Sprachen der Eltern. Hilfreich kann weiters sein, Expert/inn/en zu verschiedenen Themen wie etwa Mehrsprachigkeit, entwicklungsfördernde Aktivitäten im Kindergarten oder ähnliches, einzuladen. Die Wertschätzung der Herkunftskulturen der Kinder ist sicherlich ein wesentlicher Punkt: das Erlernen einer Grußformel in allen Herkunftssprachen kann z.B. eine wichtige symbolische Handlung sein, die sich als kommunikationsfördernd erweisen kann. Unter Umständen können die Eltern zu Erzählrunden eingeladen werden, z.B. zum Thema „Meine Erfahrungen als ich zwischen drei und sechs Jahre alt war“, aber auch zu jeglichem anderen Thema, bei dem die Eltern eine tragende Rolle übernehmen können und die ein Einander-Kennen Lernen fördern.

3.3.2 Wie kann ich die Eltern von den Vorteilen der (frühen) Mehrsprachigkeit überzeugen?

Die Kindergartenpädagog/inn/en werden dies bis zu einem gewissen Grad selbst leisten können, dennoch kann die Einladung von Experten hilfreich sein. Was immer an Argumenten für die Mehrsprachigkeit angeführt wird, es muss mit den Lebenserfahrungen der Eltern in Zusammenhang gebracht werden. Dies ist oft auf Grund der unterschiedlichen Sprachkenntnisse sicherlich nicht immer möglich. Aber auch wenn es nicht in der Öffentlichkeit eines Elternabends passiert, so beziehen die Eltern das Gehörte doch auch auf sich und ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie auf ihre Lebenserfahrungen. Da ist es sicherlich sinnvoll, immer wieder zu versuchen, mit den Eltern ins Gespräch zu kommen. Es kann sehr hilfreich sein, wenn die Kindergartenpädagog/inn/en der Expertin/dem Experten die Argumentation überlassen, diese verschriftlichen, am besten in die Herkunftssprachen übersetzen und sich selbst auf die Rolle der Zuhörer/innen, die den Kontakt zu den Eltern halten, zurückziehen.

3.4 Didaktische Rahmenbedingungen

3.4.1 Der optimale Rahmen für den Fremdspracherwerb: Unterricht oder Kommunikation im Kindergartenalltag?

Erstes Gebot bei natürlichem Fremdsprachenerwerb ist die „Sinnhaftigkeit“ des Einsatzes der Sprache. Das Kind muss die Fremdsprache als sinnvolles und der eigenen Muttersprache gleichberechtigtes Kommunikationsmittel erleben. Der frühe Fremdsprachenerwerb zielt auf ein Vertraut-Werden mit einer weiteren Sprache (Laute, Sprachmelodie, ...) und den Aufbau von (zuerst „passiven“) Sprachkompetenzen ab, nicht auf bewusstes Erlernen von Sprachmitteln. Aus dem Datenpool dieser Kompetenz kann das Kind beginnen sich die Fremdsprache zu erschließen, wie es das in seiner Muttersprache bereits getan hat und weiterhin tut.
Qualität - hohe Sprachkompetenz, aber auch das korrekte Anwenden der Sprache - sowie Quantität - der zeitliche Umfang, in welchem die Kinder die Fremdsprache erleben - entscheiden über die Spracherwerbsmöglichkeiten der Kinder. Sprachdefizite in der L1 kommen oft aufgrund von geringem Sprachinput (die Sprache, die das Kind rund um sich hört) zustande. Es ist wesentlich, dass dem Kind unzählige Möglichkeiten geboten werden, das was es erlebt, mit Sprache zu verbinden. Nur dadurch kann der Prozess der Spracherschließung beginnen. Sprachstrukturen zu vereinfachen, Sätze unvollständig zu

belassen oder Wörter zu verniedlichen (Babysprache) hilft dem Kind in seinem Erwerbsprozess nicht weiter, da es diese „Anfängersprache“ nicht leichter erwirbt als die korrekte Sprache, und später falsch Erlerntes ersetzen muss. Der Kindergarten soll deshalb den Kindern die Möglichkeit bieten, die Fremdsprache in einem großen zeitlichen und qualitativ hochwertigen Umfang als Kommunikationssprache wahrnehmen zu können.
Außer durch in der Fremdsprache erlebte Alltagssituationen kann der Spracherwerb in einer gelenkten Form - wie auch in der L1 - eine ergänzende Funktion haben: Geschichten und (Sprach)Spiele können dazu helfen, Wortfelder zu festigen und zu erweitern (bekanntlich lieben Kinder, unzählige Male dieselben Geschichten zu hören). Die Wiederholung von Liedern und Reimen bietet den Kindern die Möglichkeit, Laute und Sprachmelodien zu üben.
In Anlehnung an den Prozess des natürlichen L1-Erwerbs können sich also natürliche, spontane Kommunikation und kindgerechte gelenkte Vermittlungsformen auch im Fremdsprachenerwerb sinnvoll verflechten, einander ergänzenden und gegenseitig befruchten.

3.4.2 Team-Teaching: Was kann ich tun? Was soll ich tun?

In einer bilingual geführten Gruppe, die über pädagogisches Personal mit derselben Ausbildung verfügt, ist eine gemeinsame Planung natürlich notwendig. Die Kindergartenpädagog/inn/en bilden ein Team, das die Kinder großteils parallel durch den Tag begleitet – mit Ausnahme von Angeboten, die von einer einzigen Kindergartenpädagogin/einem einzigen Kindergartenpädagogen gesetzt und durchgeführt werden. Es ist daher essenziell, eine gute Basis der Zusammenarbeit zu erlangen und den Kindern gegenüber als Team aufzutreten. Das bedeutet, dass beide Sprachen im gleichwertigen Ausmaß und in ähnlicher Form eingesetzt werden, dass zwischen den beiden Pädagog/inn/en klare Regelungen getroffen sind, wie mit den Sprachen umgegangen wird (z.B. wie die Kindergartenpädagog/inn/en miteinander kommunizieren, ob sie die jeweils andere Sprache verstehen, aber stets ihre Muttersprache sprechen, wie sie auf die Sprachen der Kinder reagieren...)
Handelt es sich bei dem vorliegenden Fremdsprachenmodell um eine muttersprachliche Betreuerin/einem Betreuer, welche/r in einem zeitlich fixierten Rahmen (bis zu gleicher Stundenzahl wie die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge) die Kindergruppe fremdsprachlich betreut, jedoch keine oder eine andere Ausbildung als die zur

Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen hat, übernehmen in diesem Team die Kindergartenpädagog/inn/en die pädagogische Leitung und Vorbereitung. Sie versuchen, die Ideen und Vorschläge der muttersprachlichen Betreuer/inn/en didaktisch gut aufzubereiten und die Kolleg/inn/en fachlich zu unterstützen. Inwiefern und in welcher Form ein Team-Teaching in einer solchen Konstellation für die Beteiligten Sinn macht, muss individuell von jedem Team beschlossen werden. Es ist zum Beispiel möglich, dass die Kindergartenpädagog/inn/en selbst als Lernende an den fremdsprachigen Angeboten Teil nehmen und zusammen mit den Kindern die Fremdsprache entdecken. Verbringt eine muttersprachliche Betreuerin/ein Betreuer nur wenig Zeit in der Gruppe (z.B. eine oder zwei Stunden in der Woche), ist es auch möglich, dass das im Team-Teaching erarbeitete Material von sprachkompetenten Kindergartenpädagog/inn/en in der betreffenden Woche praktiziert bzw. vertieft wird.

Von Seiten der Kindergartenpädagog/inn/en bedarf es der eindeutigen Unterstützung der muttersprachlichen Betreuerin und der Eingliederung dieser Person/en und Aktivität/en in den Tagesablauf. Bei einem stets offenen Dialog können somit die Teammitglieder über den Prozess des Fremdsprachenerwerbs reflektieren und ihn den vorhandenen Rahmenbedingungen entsprechend anpassen.

3.5 Beruflicher Status

3.5.1 Ist es wünschenswert, dass muttersprachliche Betreuer/innen den Pädagog/inn/en der Mehrheitssprache gleicht gestellt sind? (hinsichtlich Ausbildung, Gehalt, dienstrechtlicher Stellung usw.)

Bei zweisprachigen Angeboten im Kindergarten ist ein wesentliches Anliegen, eine muttersprachliche Betreuerin/einen Betreuer mit der gleichen oder zumindest einer ähnlichen pädagogischen Ausbildung wie die Kindergartenpädagog/inn/en zu haben. Die muttersprachliche Betreuerin/der Betreuer mit gleicher Ausbildung kann auch als gruppenführende/r oder als zweite/r Kindergärtner/in eingestellt werden. In dieser personellen Situation werden die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs erhöht. Dabei wird die Betreuerin/der Betreuer auch als gleichwertige Partnerin/Partner der Kindergartenpädagog/inn/en wahrgenommen, was auch eine bessere und leichtere Arbeit im Team ermöglicht. Bei gleicher Ausbildung sollte sich ebenso die Frage nach gleicher Entlohnung und gleichen Rechten erübrigen.

Beim Zusatzangebot „Fremdsprachen im Kindergarten“ ergeben sich in der Realität in Österreich zuweilen Situationen, die nicht optimal sind:

die Betreuerin/der Betreuer hat keine pädagogisch-didaktische Kompetenz und Erfahrung: die Kindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagoge plant, die Betreuerin/der Betreuer setzt die Inhalte sprachlich um oder
die Kindergartenpädagogin bzw. der Kindergartenpädagoge hat unzureichende Fremdsprachenkenntnisse und beschließt, diese Fremdsprache an die Kinder weiter zu geben: die pädagogisch-didaktische Kompetenz ist gegeben, die sprachliche Umsetzung ist aber fehlerhaft

3.5.2 Sollten muttersprachliche Betreuer/innen die gleiche Stundenanzahl mit einer ähnlichen Verteilung wie Kindergartenpädagog/inn/en der Mehrheitssprache haben?

Um ein Sprachenprojekt zur bilingualen Erziehung erfolgreich umzusetzen, ist die gleiche Stundeanzahl bei Kindergartenpädagog/inn/en und muttersprachlichen Betreuer/inn/en die optimale Voraussetzung. Das Angebot erfordert nicht nur ein qualitativ hochwertiges Modell, sondern auch einen umfangreichen quantitativen Input. Stehen einer Kindergartengruppe zwei gleichwertige Ansprechpartner mit zwei verschiedenen L1 – wobei eine davon für die Kinder die Fremdsprache ist - zur Verfügung, gewinnen die Kinder einen leichteren und schnelleren Zugang zur passiven und aktiven Kompetenz der Fremdsprache.

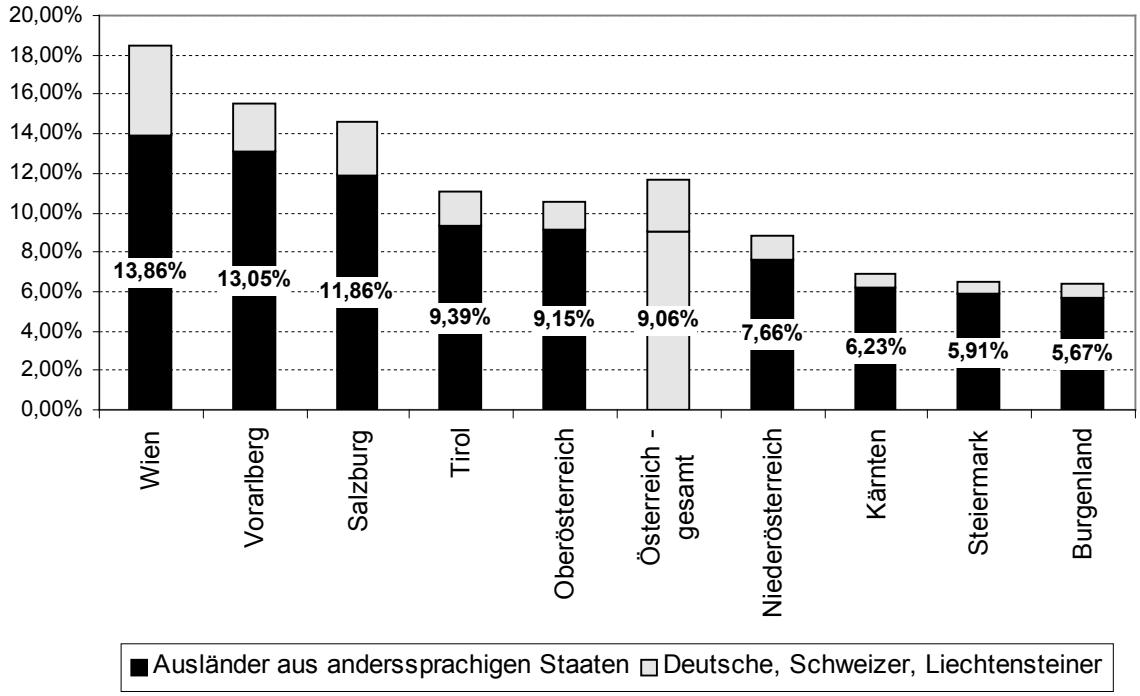
4. Gabriele KHAN-SVIK

Fragebogenerhebung zur Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit (durchgeführt in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Salzburg und Tirol)

4.1 Zur Situation in österreichischen Kindergärten

Der nachfolgenden Abbildung können die Verteilungszahlen von Kindern mit ausländischer Staatsbürgerschaft in österreichischen Kindergärten entnommen werden: Es zeigt sich, dass die durchschnittliche Besuchsquote sehr unterschiedlich ist, was aber in etwa mit der Ausländerrate des jeweiligen Bundeslandes korrespondiert.[15] Die wenigsten ausländischen Kinder, die aus Staaten stammen, die andere Nationalsprachen als Deutsch haben, finden sich in Kindergärten der Bundesländer Niederösterreich, Kärnten, Steiermark und Burgenland. In den Bundesländern Wien, Vorarlberg, Salzburg, Tirol und Oberösterreich liegt der Wert von anderssprachigen Nationalitäten über dem österreichweiten Durchschnitt.

Abbildung 1: Kindergartenbesuch von Kindern mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Kindergartenjahr 1999/2000 - Österreich (Quelle: STATISTIK ÖSTERREICH 2000):



Legende: Die Prozentzahlen beziehen sich auf Ausländer aus Staaten, die eine andere Nationalsprache als Deutsch haben.

---

15 Die für das Jahr 1995 erhobenen Prozentwerte an Ausländern sind: Wien: 16,2 %, Vorarlberg: 14,3 %, Salzburg: 11,0 %, Tirol: 8,7 %, Oberösterreich: 8,0 %, Niederösterreich: 6,0 %, Kärnten: 4,9 %, Steiermark: 4,3 % und Burgenland: 4,2 % (Quelle: BUNDESLÄNDER-INFORMATIONEN 1999).

Die Erstsprachen der Kinder werden von offizieller Seite nicht erhoben, daher gibt es dazu keine Statistiken.

4.2 Die Forschungsfrage

Ziel der vorliegenden Studie war zweierlei,
herauszufinden, ob zwischen der allgemeinen Einstellung von Beschäftigten im Kindergarten zu Ein/Mehrsprachigkeit und deren pädagogischem Handeln im Kindergarten ein Zusammenhang besteht, und
-ob und wie biografische, institutionelle und bildungsspezifische Gegebenheiten auf das pädagogische Handeln von Beschäftigten im Kindergarten Einfluss nehmen oder sich gegenseitig bedingen.

4.2.1 Einstellung und Handeln

Ohne näher die umfangreiche Diskussion zur Problematik der Kausalität im Begriffspaar „Einstellung – Handlung“ zu berühren[16] kann von dem allgemeinen Konsens, dass ein (nicht linearer, möglicherweise nicht kausaler) Zusammenhang zwischen der Einstellung zu einem Thema und den Handlungen, die in diesem Rahmen gesetzt werden, besteht, ausgegangen werden.
Die diesbezügliche Hypothese lautet: *(1) Es besteht ein Zusammenhang zwischen den allgemeinen Einstellungen von Beschäftigten in Kindergärten zu Ein- bzw. Mehrsprachigkeit und den pädagogischen Handlungen im Kindergartenalltag.*

4.2.2 Konsequenzen für pädagogische Interventionen

Da nur sehr wenige deutschsprachige Studien zur Einstellung von Pädagogen gegenüber Kindern aus kulturellen oder sprachlichen Minderheiten verfügbar sind und diese jeweils eher den Bereich von „Kultur“, denn von „Sprache“ abdecken[17] und da auch GOGOLIN in ihrer Studie kaum auf diese Gegebenheiten eingeht[18], sollen nun explorative ungerichtete Hypothesen formuliert werden.
Da sich einsprachig-deutschsprachige Personen und anderssprachige bzw. zwei- oder mehrsprachige Personen in ihrer sprachlichen Sozialisation und in ihrer gesamten Lebenserfahrung voneinander unterscheiden, ist auch anzunehmen, dass sie hinsichtlich der Verwendung von Sprachen im pädagogischen Bereich[19] eine grundsätzlich andere Haltung einnehmen:
(2) Deutschsprachiges und anderssprachiges/zwei- bzw. dreisprachiges Kindergartenpersonal unterscheidet sich hinsichtlich der Förderung von Einsprachigkeit (Deutsch) bzw. Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag voneinander.
Trifft diese Hypothese 2 zu, dann soll die nachfolgende Hypothese 3 getrennt für die beiden Personengruppen ausgewertet werden.
(3) Es gibt einen Zusammenhang zwischen biografischen, institutionellen und bildungsspezifischen Gegebenheiten und der Förderung von Einsprachigkeit (Deutsch) bzw. Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag.

---

16 Einen Überblick geben z.B. ARONSON, 1992, S.295ff, MARKEFKA 1995, S.61ff oder GOGOLIN 1994, S.112f.

17 vgl. UNSÖLD 1978; FEIL u. SCHÖNHAMMER 1983, zit.n. DIEHM 1997, S.23ff, s. auch FEIL 1988, S.81; DIEHM u. KODRON 1990, zit.n. GOGOLIN 1994, S.116.

18 vgl. GOGOLIN 1994, S.141ff.

19 Hierzu konnte keine einzige deutschsprachige Untersuchung gefunden werden.

4.3 Durchführung der Fragebogenerhebung

4.3.1 Fragestellungen

Es kamen insgesamt zwei Fragebögen zum Einsatz: ein Bogen erfragt statistische Belange des jeweiligen Kindergartens, wie z.B. Trägerinstitution, Anzahl der Kinder, Anzahl der Kinder mit einer anderen Erstsprache[20], Erstsprachen der Kinder etc. und ist an die Kindergartenleitung gerichtet, ein weiterer wurde an die Mitarbeiter/innen in den Kindergärten ausgegeben und beinhaltet biografische Fragen, Fragen zur allgemeinen Einstellung gegenüber Ein/Mehrsprachigkeit[21] und Fragen zu konkreten Handlungen im Kindergartenalltag – er ist so konzipiert, dass er sowohl an Kindergartenpädagog/inn/en als auch an Helfer/innen gerichtet ist, aber auch Fragen speziell für muttersprachliche oder fremdsprachige Betreuer/innen enthält. Dieser Fragebogen war auch in Übersetzungen in den beiden häufigsten Migrant/inn/en-Sprachen (BKS[22] oder Türkisch) verfügbar. Die für die Erhebung verwendeten Fragebögen wurden nach mehreren Überarbeitungsphasen einer Expert/inn/envalidierung unterzogen.

4.3.2 Verteilung

Die Verteilung der Fragebögen erfolgte einerseits über die Mitarbeiter/innen des Projektes VIS[23] – „Vorschulische Integration durch Sprach(wiss)en“ (gefördert durch das BMBWK) –, andererseits durch leitende Persönlichkeiten in Kindergarteninstitutionen[24].
Es wurden im Mai und Juni 2001 insgesamt ca. 1 300 Fragebögen in den Bundesländern Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Salzburg, Kärnten und Tirol an Kindergärten verteilt[25], in denen „Sprache“ ein Thema darstellt, wovon 845 Fragebögen der Kindergartenpädagog/inn/en / Kindergartenhelfer/innen / Betreuer/innen und 179 Statistikbögen rückgesendet wurden. (Die Befragung im Burgenland und in Vorarlberg wird aus organisatorischen Gründen erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt.)

4.4 Beschreibung der Stichprobe

Die Verteilung der Kindergärten auf die einzelnen Bundesländer und Trägerinstitutionen ist Tabelle (Abbildung 1)zu entnehmen.
In 90 der befragten Kindergärten wurde ein muttersprachlicher/fremdsprachiger Schwerpunkt genannt (das sind 51,4 %), 85 Kindergärten hatten keinen Schwerpunkt (das sind 48,6 %).

---

[20] Der einfacheren Lesbarkeit halber wird die präzise Formulierung „mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ durch die weniger exakte Formulierung „mit einer anderen Erstsprache“ **ersetzt.**

[21] Bei der Konstruktion dieser Items wurde z. T. auf den FABER-Fragebogen und die Auswertung von Ulrike POPP (beide in GOGOLIN 1994, S.295-324) Bezug genommen.

[22] BKS = Bosnisch, Kroatisch, Serbisch.

[23] Im Besonderen durch Mag. Dr. Susanna BUTTARONI (Leiterin des Projekts), Marianne ERASIMUS, Mag. Dr. Georg GOMBOS, Mag. Andrea POLLAK-HÖRTENHUBER, Mag. Ute WEIGL-BRABEC und Dr. Gottfried WETZEL, denen hiermit sehr herzlich für ihr Engagement gedankt sei!

[24] Auch diesen Personen ein sehr herzliches Dankeschön!

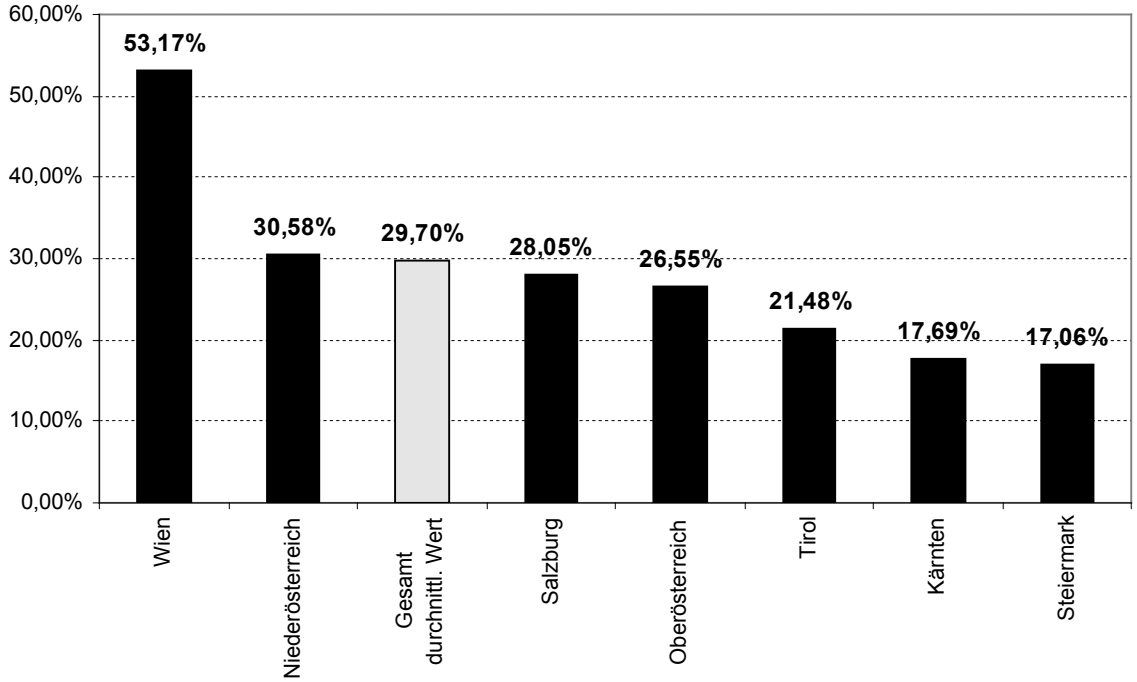
[25] Die genaue Anzahl ist nicht eruierbar, da die verteilenden Institutionen die Fragebögen z.T. selbst vervielfältigten und in dem Begleitbrief an die Kindergartenmitarbeiter/innen die Bitte formuliert wurde, dass Fragebögen nachkopiert werden mögen, wenn die zugesendete Anzahl nicht ausreicht.

Tabelle zu 4.4, Abbildung 1: Die an der Studie teilnehmenden Kindergärten nach Bundesländern und Trägerinstitutionen

	Öffentlich	Privat	gesamt
Wien	16	18	34
Niederöster-reich	11	-	11
Oberösterreich	4	3	7
Steiermark	49	17	66
Kärnten	20	8	28
Salzburg	10	2	12
Tirol	8	12	20
Gesamt	118	60	178

Ein Blick auf die Abbildung 2 zeigt sehr unterschiedliche Prozentwerte an anderssprachigen Kindern – von etwas weniger als einem Sechstel in der Steiermark bis mehr als die Hälfte in Wien. Diese generell doch recht hohen Werte lassen sich damit erklären, dass der Fragebogen gezielt an solche Kindergärten, in denen „Sprache" ein Thema ist, weitergeleitet wurden.[26] (Eine genauere Auflistung der Erstsprachen findet sich in Tabelle 6, Anhang.)

Tabelle zu 4.4 .Abbildung 2: Verteilung der Kinder mit einer anderen Erstsprache in den befragten Kindergärten



Fragebogen für Kindergartenpädagog/inn/en, Kindergartenhelfer/innen und muttersprachliche bzw. fremdsprachige Betreuer/innen

[26] Die Differenzen zu Abbildung 1 lassen sich weiters auch dadurch erklären, dass dort 1. die anerkannten österreichischen Minderheiten und 2. die bereits eingebürgerten Migrantenkinder fehlen.

In die Auswertung fließen insgesamt 845 Fragebögen ein, davon wurden 830 in der deutschsprachigen Version ausgefüllt, 9 Fragebögen in BKS und 6 Fragebögen in Türkisch.
Die Zuordnung der Personen zu den einzelnen Bundesländern ist Tabelle 2 zu entnehmen, wobei das Vorhaben ca. 60 Personen je Bundesland in die Studie einzubinden, in zwei Bundesländern nicht ganz erreicht wurde, in einigen jedoch weit übertroffen wurde.

Tabelle zu 4.4., Abbildung 3: Befragte Personen, nach Bundesländern

	Befragte Personen
Wien	177
Niederösterreich	69
Oberösterreich	44
Steiermark	282
Kärnten	114
Salzburg	49
Tirol	82
Gesamt	817

Das Durchschnittsalter der befragten Personen lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei 36,82 Jahren (im einzelnen: Kindergartenpädagog/inn/en: 35,26 Jahre, Kindergartenhelfer/innen: 40,16 Jahre, muttersprachliche Betreuer/innen: 39,21 Jahre, fremdsprachige Betreuer/innen: 29,67 Jahre) und durchschnittlich waren die befragten Personen 11,92 Jahre im Kindergarten tätig (im einzelnen: Kindergartenpädagog/inn/en: 13,37 Jahre, Kindergartenhelfer/innen: 9,07 Jahre, muttersprachliche Betreuer/innen: 8,45 Jahre, fremdsprachige Betreuer/innen: 5,42 Jahre). Eine Erhebung des Geschlechts wurde aus Gründen der Anonymität nicht vorgenommen, um die wenigen männlichen Betreuungspersonen vor einer eindeutigen Identifizierung zu bewahren.
Die Tabelle 3 enthält die Aufgliederung der Funktionen, die die befragten Personen in den Kindergärten inne haben, wobei mehr Personen über eine Kindergartenpädagog/inn/enausbildung verfügen, als tatsächlich als Kindergartenpädagog/inn/en arbeiten, nämlich 587. (10 Kindergartenpädagog/inn/en befinden sich noch in Ausbildung). 28 Kindergartenhelfer/innen, 8 muttersprachliche Betreuer/innen und 4 fremdsprachige Betreuer/innen sind ausgebildete Kindergartenpädagog/inn/en. Die Ausbildung wurde im Durchschnitt vor 18,74 Jahren abgeschlossen.

Tabelle zu 4.4, Abbildung 4: Funktionen im Kindergarten

Kindergartenpädagog/inn/en	553
Kindergartenhelfer/innen	252
muttersprachliche Betreuer/innen	21
Fremdsprachige Betreuer/innen	6
Σ	845

Auf die Frage nach der Erstsprache (bzw. Zweit- oder Drittsprache) wurde folgendermaßen geantwortet: Der Großteil des Personals in Kindergärten ist einsprachig deutschsprachig (90,84 %) – gefolgt von den Sprachen Slowenisch, BKS und Türkisch – 10 Personen gaben eine Zweitsprache an, eine Person sogar eine Drittsprache. 9,16 % des befragten Personals hat eine andere Erstsprache als Deutsch oder stuft sich selbst als zwei- bzw. mehrsprachig ein (s. Tabelle 7, Anhang).
Beschreibende Darstellung der Einzelergebnisse

Allgemeine Einstellung zu Einsprachigkeit/Mehrsprachigkeit – beschreibende Darstellung

Die Abbildungen 3a bis 3d geben einen Überblick über die von allen Befragten getroffenen Einschätzungen zu ihren allgemeinen Einstellungen, wobei sich die Reihenfolge der angeführten Statements daran orientiert, wie häufig zustimmende Antworten gegeben wurden: d. h. die erste Behauptung in der folgenden Abbildung 3a ist jene mit den meisten „ja"-Antworten, die letzte Behauptung in der Abbildung 3d jene mit den wenigsten „ja"-Antworten.

Tabelle zu 4.4., Abbildung 5: Allgemeine Einstellung gegenüber Ein- bzw. Mehrsprachigkeit/Teil 1

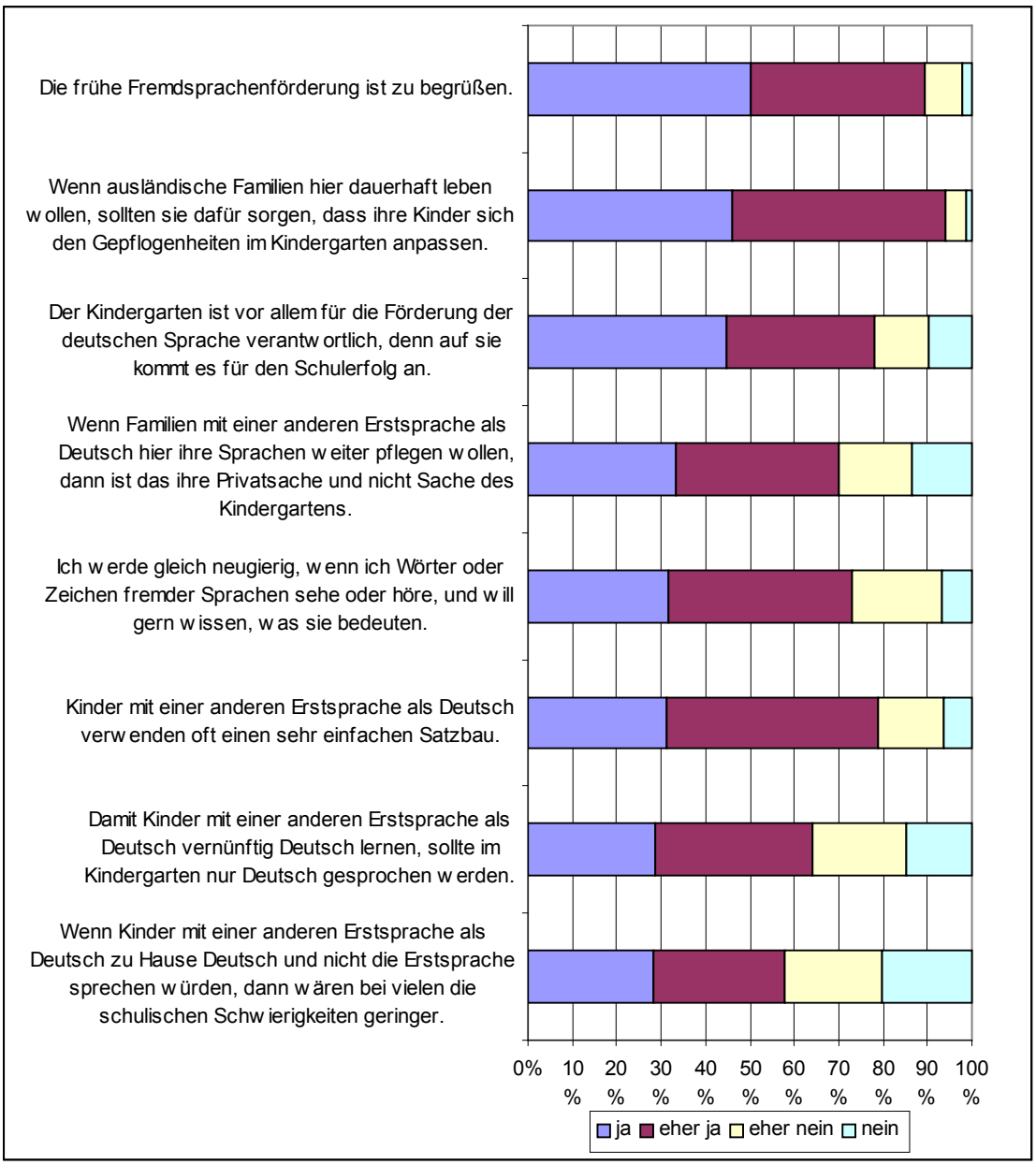


Tabelle zu 4.4, Abbildung 6: Allgemeine Einstellung gegenüber Ein- bzw. Mehrsprachigkeit/Teil 2

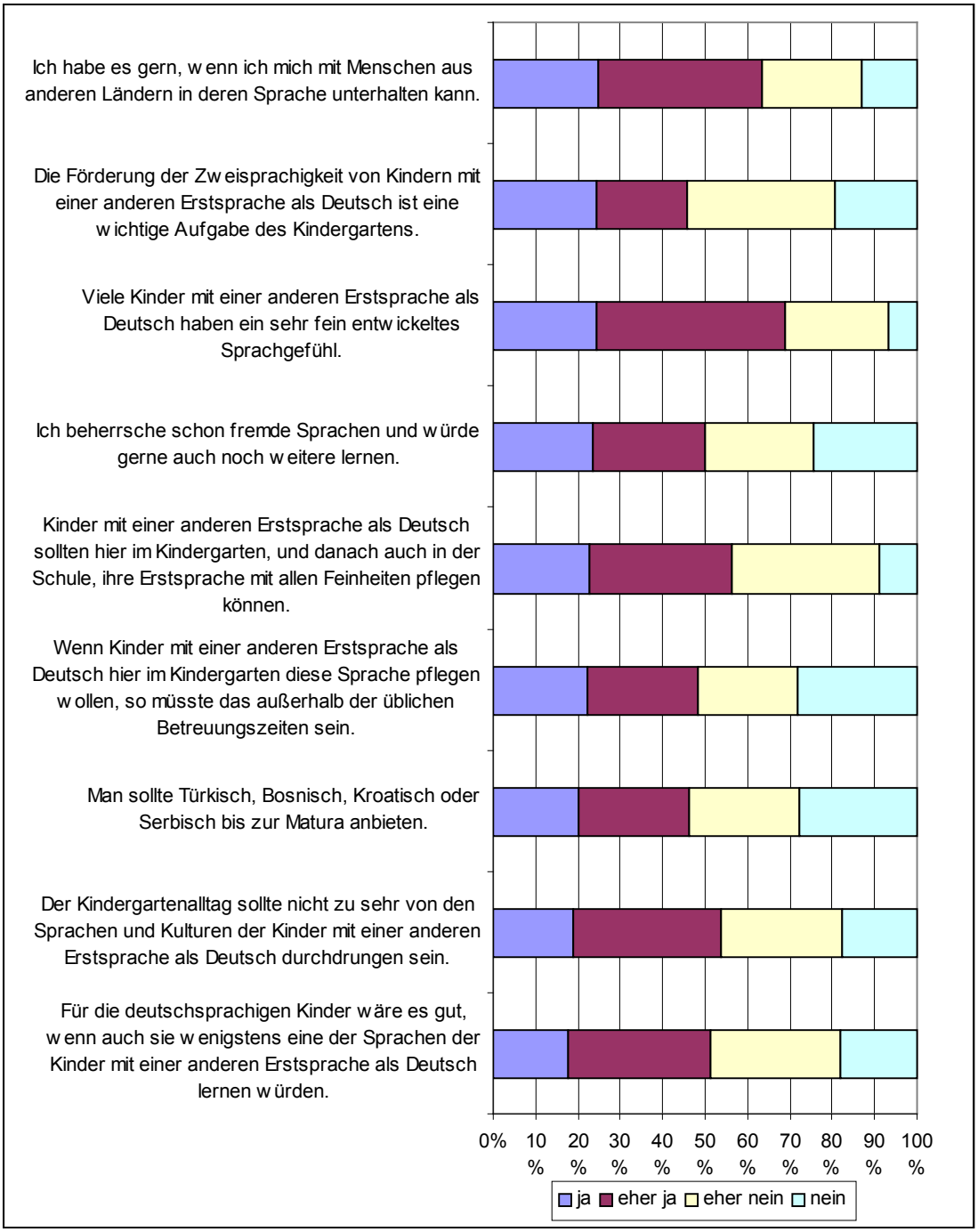


Tabelle zu 4.4, Abbildung 7: Allgemeine Einstellung zu Ein- bzw. Mehrsprachigkeit/Teil 3

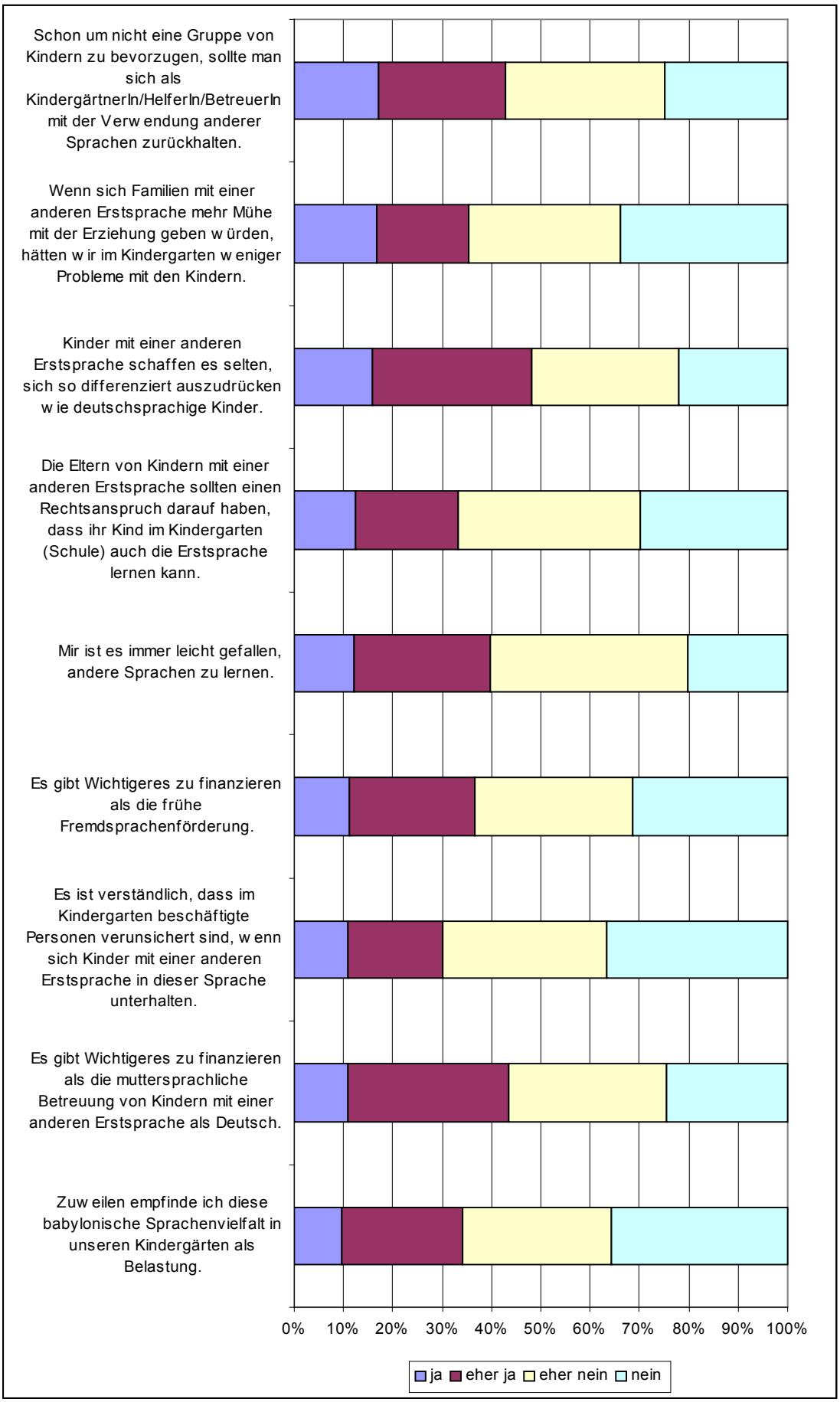
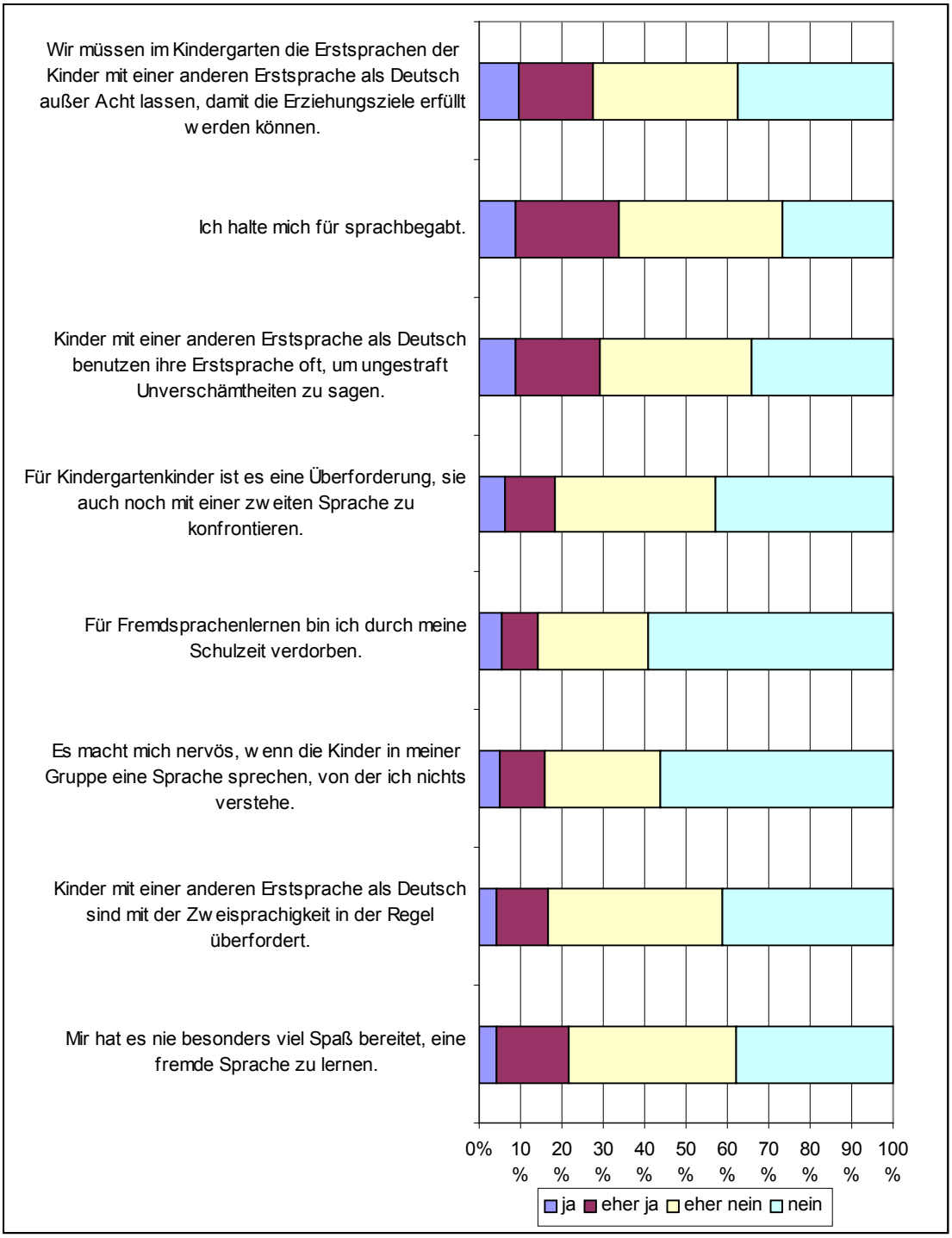


Tabelle zu 4.4 Abbildung 8: Allgemeine Einstellung gegenüber Ein- bzw. Mehrsprachigkeit/Teil 4



Pädagogische Reaktionen auf die multilinguale Situation im Kindergartenalltag – beschreibende Darstellung

Die nachfolgenden Darstellungen in den Abbildungen 9-12 umfassen die Fragen, die im Fragebogen zur pädagogisch/didaktischen Praxis gestellt wurden.

Tabelle zu 4.4, Abbildung 9: Haltung zur sprachlichen Umgebung

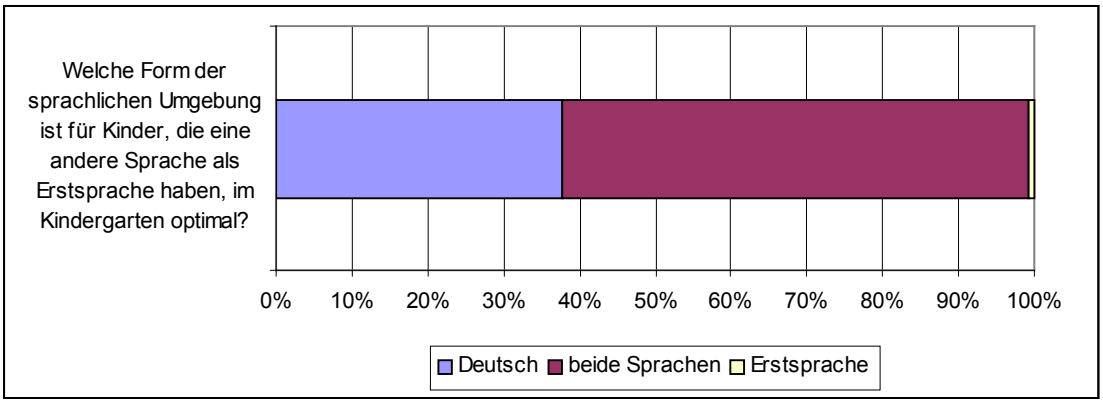
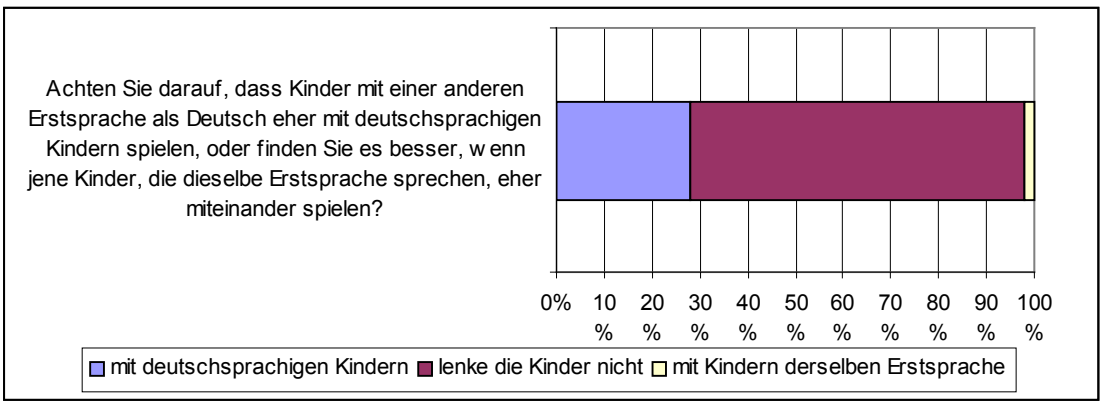


Tabelle zu 4.4, Abbildung 10: Haltung zu den Spielkamerad/inn/en



Die Darstellung der pädagogischen Haltungen und Reaktionen erstreckt sich über zwei Abbildungen (11 und12), wobei das Sortierkriterium die „ja“-Antworten waren; diese sind aufsteigend, d.h. von den wenigsten „ja“-Antworten bis zu den meisten sortiert.

Tabelle zu 4.4, Abbildung 11: Pädagogische Haltungen und Reaktionen/Teil 1

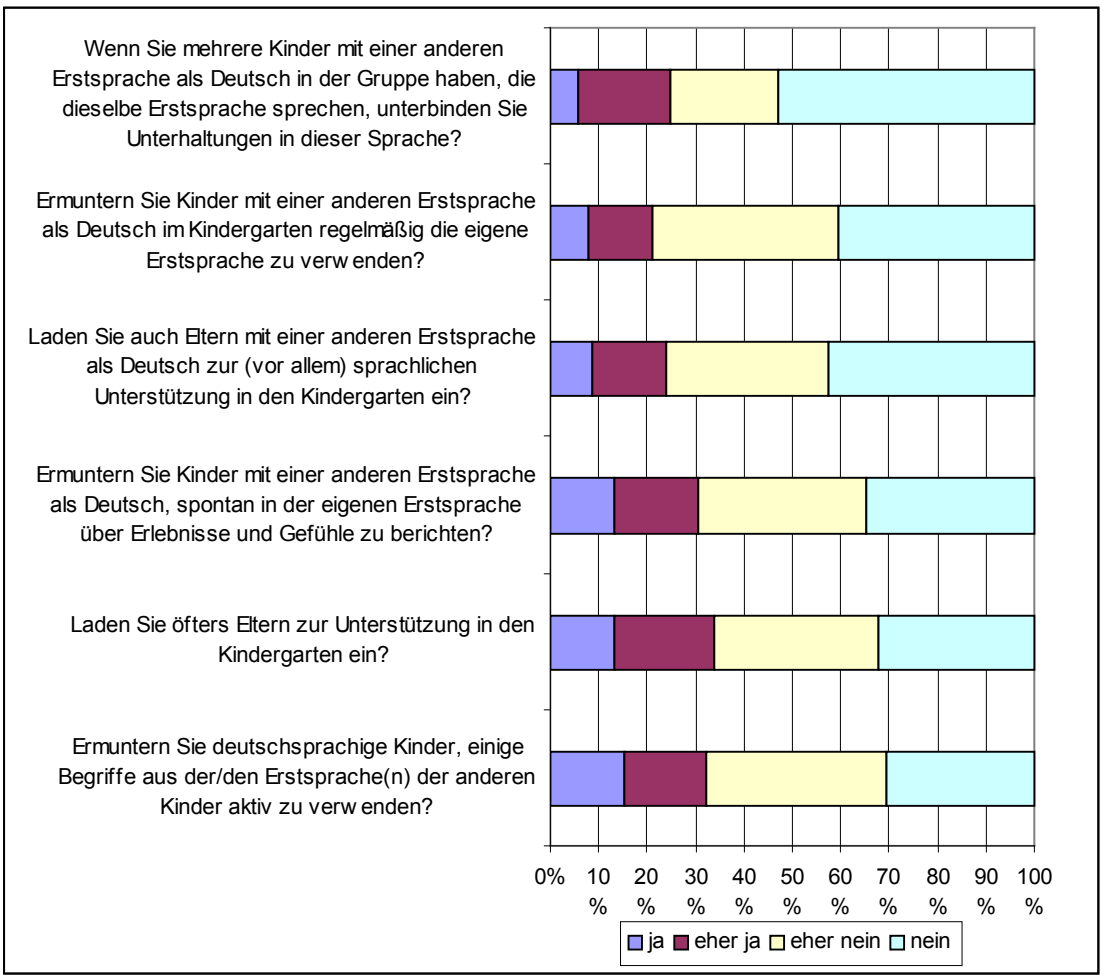
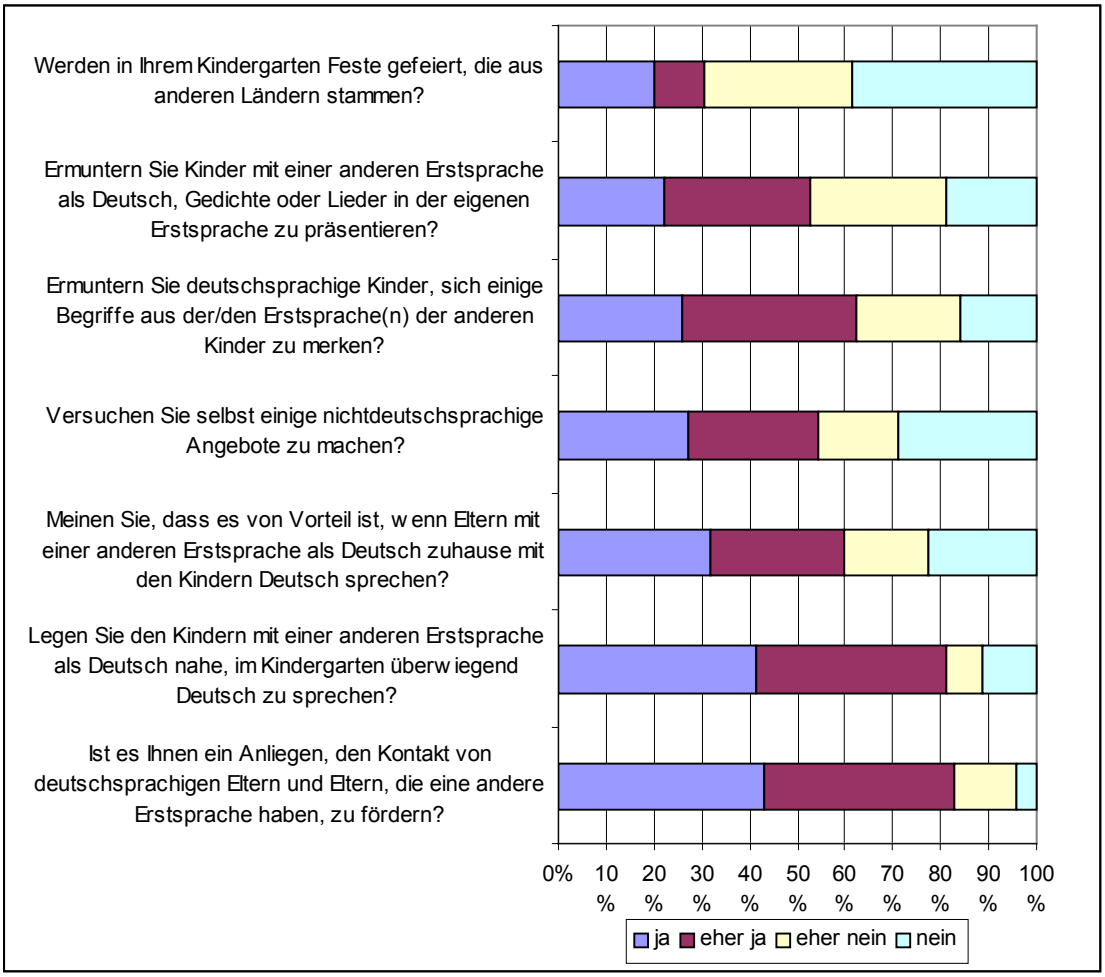


Tabelle zu 4.4, Abbildung 12: Pädagogische Haltungen und Reaktionen/Teil 2



4.5 Gruppierung der Variablen zu Dimensionen

Die teilweise aus dem FABER-Fragebogen[27] übernommene (und adaptierte) Allgemeine-Einstellungs-Skala (s. auch Abbildungen 5-8 der Tabellen zu 4.4) und die selbst entwickelte Skala zu Handlungen im Kindergartenalltag (s. auch Abbildungen 9-12) wurden mittels RASCH-Analyse[28] überprüft.

4.5.1 Allgemeine Einstellungen zu Einsprachigkeit/Mehrsprachigkeit

Die Items wurden zu 4 RASCH-homogenen Dimensionen[29] zusammengefasst, die nachfolgend kurz beschrieben werden sollen:

Dimension 1: **strikte Bevorzugung des Deutschen/ keine institutionelle Berücksichtigung anderer Sprachen**

Eine Zustimmung zu dieser Dimension lässt sich aus den von den Befragten befürworteten Statements, dass der Kindergartenalltag nicht zu sehr von anderen Sprachen durchdrungen sein soll, dass die Erstsprachen Anderssprachiger keine Beachtung finden sollen und dass sich Betreuer/innen in der Verwendung anderer Sprachen zurückhalten sollen, ablesen, weiters wird auch von den Eltern gefordert, dass sie zu Hause Deutsch sprechen sollen und dass sie dafür sorgen sollten, dass sich ihre Kinder den Gepflogenheiten des Kindergartens anpassen. Darüber hinaus wird ein zukünftig denkbarer Rechtsanspruch verneint, im Kindergarten in der jeweiligen Erstsprache gefördert zu werden, ebenso sollten die Migrant/inn/en-Sprachen nicht bis zur Matura angeboten werden. Das Pflegen der Erstsprache ist nicht Angelegenheit des Kindergartens, sondern Privatsache, und hat außerhalb desselben zu geschehen.

Dimension 2: **Sprachbeherrschung und Sprachfreude**

Hohe Werte in dieser Dimension resultieren aus Antworten der Befragten, die Sprachbegabung, Freude an Fremdsprachen, das Beherrschen von Fremdsprachen umfassen; weiters: das Lernen von Sprachen fällt leicht und macht Spaß, das Sprechen macht Spaß, es herrscht Neugier auf fremde Sprachen und durch schulische Lernerfahrungen wurde die Freude am Sprachenlernen nicht verdorben.

Dimension 3: **Verunsicherung durch Anderssprachigkeit/sprachliche Defizite bei Anderssprachigen**

Eine Zustimmung zu dieser Dimension vereint folgende Ansichten der Befragten: Verunsicherung bei anderer Sprache, Nervosität, wenn eine andere Sprache gesprochen wird, die babylonische Sprachenvielfalt wird als belastend erlebt und Kinder verwenden ihre Erstsprache, um ungestraft Unverschämtheiten zu sagen. Weiters wird die Meinung vertreten, dass anderssprachige Kinder mit der Zweitsprache überfordert sind und nie die sprachlichen Fähigkeiten eines deutschsprachigen Kindes erreichen können.

Dimension 4: **gegen fremdsprachige/muttersprachliche Förderung im Kindergarten**

Die Stellungnahmen der Befragten gegen fremdsprachig/muttersprachliche Förderung beinhalten eine grundsätzliche Ablehnung derselben mit dem Argument, dass Kindergartenkinder mit einer Zweitsprache überfordert wären. Außerdem wird formuliert, dass es Wichtigeres zu finanzieren gäbe als fremdsprachige oder muttersprachliche Betreuung.

---

[27] vgl. GOGOLIN 1994, S.297ff

[28] Die RASCH-Analyse (vgl. ROST 1996, S.194ff) unterstützt die Gruppierung von Variablen zu Dimensionen (= Bündelung von Variablen, die eine ähnliche inhaltliche Ausprägung haben) und ermöglicht weiters, da sie nicht die tatsächlichen Werte (ordinales Messniveau), sondern Erwartungswerte (intervallskaliertes Messniveau) ermittelt, die Anwendung höherer statistischer Berechnungen.

[29] Die zahlenmäßige und teilweise inhaltliche Differenz der dargestellten Dimensionen zu den 5 Dimensionen, die POPP angibt (vgl. POPP 1994, S.307ff; in: GOGOLIN 1994), lässt sich aus der notwendig geworden Reduktion der Items der Einstellungsskala (von 98 auf 33) erklären.

4.5.2 Pädagogische Reaktionen auf die multilinguale Situation im Kindergartenalltag

Aus 15 Fragen zu den Handlungen im Kindergartenalltag konnten zwei RASCH-homogene Dimensionen erstellt werden:

Dimension A: **Unterstützung von Multilingualität**
Hier wird von den Befragten vor allem die Ermunterung von anderssprachigen Kinder angesprochen, sie sollten regelmäßig ihre Erstsprache verwenden, sie sollten Gedichte und Lieder in ihrer Sprache präsentieren und auch spontan in der eigenen Sprache von Erlebnissen und Gefühlen berichten. Weiters sollten die deutschsprachigen Kinder ermuntert werden, sich einige Begriffe aus den Erstsprachen der anderen Kinder zu merken.
Dimension B: **Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit**
Die Befragten gaben an: Kinder mit einer anderen Erstsprache werden aufgefordert in Deutsch zu kommunizieren, ihre Unterhaltung in einer anderen wird unterbunden. Deutsch ist als Kommunikationsmittel für anderssprachige Kinder ideal und die Betreuungsperson achtet darauf, dass diese Kinder mit deutschsprachigen Kindern spielen. Auch die Eltern sollten zu Hause mit den Kindern Deutsch sprechen.

Den beiden nachfolgenden Tabellen sind nähere Einzelheiten über das Antwortverhalten der Befragten zu entnehmen. Beachtenswert ist, dass sich in Bezug auf Dimension A die Gruppe der Zustimmenden und jene der Ablehnenden in etwa die Waage halten, es aber niemand gab, der eine ablehnende Haltung zu Dimension B einnahm. D.h. Multilingualität abzulehnen ist gleichbedeutend damit die Deutschsprachigkeit zu forcieren, der Multilingualität zuzustimmen bedeutet aber nicht, die Förderung der deutschen Sprache abzulehnen, sondern deutet eher darauf hin, beides anzustreben.

Tabelle zu 4.5, Abbildung 1: Zustimmung/Ablehnung zu Dimension A (Unterstützung von Multilingualität)

	zustimmend	indifferent	ablehnend	n
deutsch/einsprachig	309 (45,7%)	78 (11,5%)	289 (42,8%)	676 (100%)
anders/zwei/mehrsprachig	22 (40,0%)	16 (29,1%)	17 (30,9%)	55 (100%)

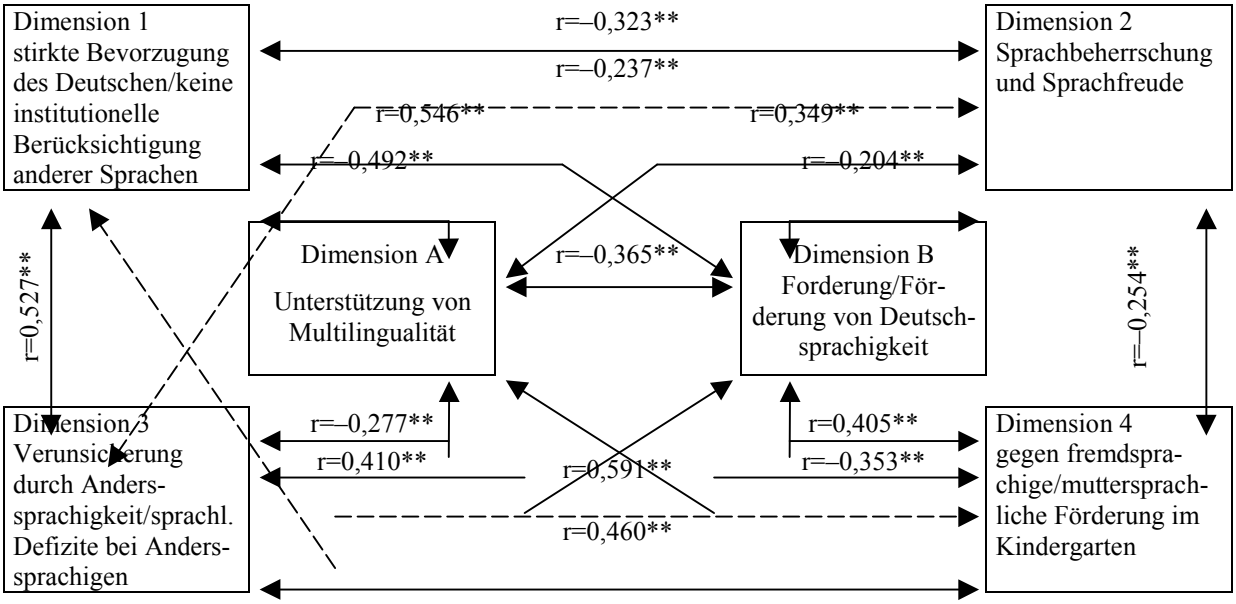
Tabelle zu 1.5, Abbildung 2: Zustimmung/Ablehnung zu Dimension B (Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit)

	zustimmend	indifferent	ablehnend	n
deutsch/einsprachig	284 (40,6%)	416 (59,4%)	0 (0%)	700 (100%)
anders/zwei/mehrsprachig	17 (23,9%)	54 (76,1%)	0 (0%)	71 (100%)

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Berechnung der Korrelationen (PEARSON's r)[30] zwischen allen Dimensionen. Im Sinne der Hypothese zeigt sich ein eindeutig positiver Zusammenhang zwischen den Dimensionen 1, 3, 4 und B und zwischen den Dimensionen 2 und A. Die negativen Korrelationskoeffizienten verweisen darauf, dass ein hoher Wert in einer Dimension gleichbedeutend mit einem niedrigen in einer anderen ist, z.B. Dimension 1 versus Dimension A.

[30] In Anlehnung an FISCHER kann davon ausgegangen werden, dass durch die vorgenommene Skalentransformierung (WLE) Intervallskaleneigenschaft erreicht wurde (vgl. FISCHER 1988, S.87).

Tabelle zu 4.5, Abbildung Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen den Dimensionen



*Legende: ↔ wechselseitiger Zusammenhang; die unterschiedliche Form der Linien dient lediglich der besseren optischen Erkennbarkeit; ** sehr signifikant*

4.5.3 Unterscheiden sich deutschsprachige Personen von anderssprachigen/zwei- oder mehrsprachigen Personen in ihrer Zustimmung zu Mehrsprachigkeit bzw. Einsprachigkeit (Deutsch)?

Eine Überprüfung mittels t-Test für unabhängige Stichproben zeigt gemäß Hypothese 2 bei beiden Dimensionen sehr signifikante Unterschiede zwischen den Personengruppen (p=0,000). Während die deutschsprachigen Beschäftigten im Kindergarten eher der Forderung/Förderung der Deutschsprachigkeit (Dimension B) zustimmen und die Unterstützung von Multilingualität (Dimension A) ablehnen, ist das Antwortverhalten der Anders- bzw. Mehrsprachigen genau umgekehrt. Aus diesem Grund werden die Berechnungen in Kapitel 7 getrennt für beide Gruppen durchgeführt.

4.6 Zusammenhänge und Beeinflussungen

Für die nachfolgenden Berechnungen zur Hypothese 3 wurden die jeweils gültigen Korrelationsmaße herangezogen.[31]

Von einer Berechnung mit komplexeren Strukturen-prüfenden Verfahren, wie z.B. Regressionsanalysen oder Pfadanalysen wurde Abstand genommen, da es nicht im Sinne des Forschungsinteresses war von vornherein zu definieren, welche Variablen als unabhängig und welche als abhängig zu betrachten seien.[32]

---

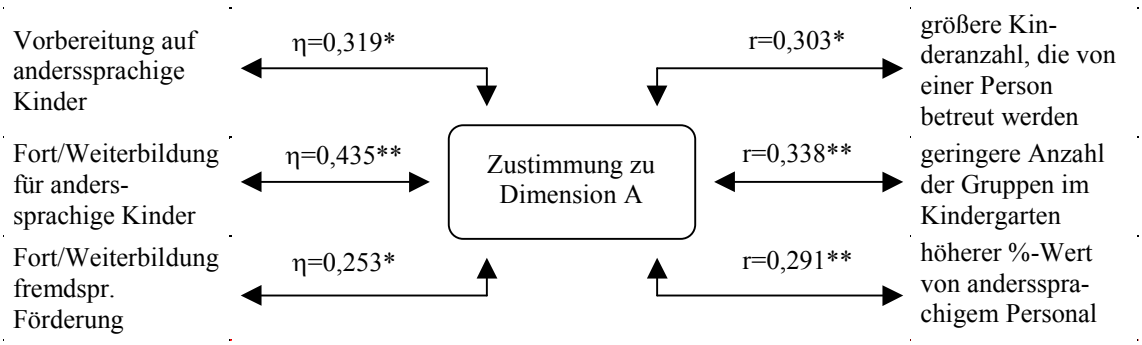
[31] Für Nominaldaten, die miteinander korreliert werden (z.B. Ausbildung als KindergartenpädagogIn – ja, nein – und Vorbereitung auf anderssprachige Kinder – ja, nein), der Kontingenzkoeffizient (CC), für Ordinaldaten (zwei Variablen haben jeweils 4 Antwortmöglichkeiten) KENDALL's-Tau-b (τ), der PEARSON-Korrelationskoeffizient (r) für zwei intervallskalierte Daten (z.B. Anzahl der Sprachen, die eine Person beherrscht und Dimension A) und Eta (η) für den Zusammenhang zwischen einer Nominalvariable (z.B. als KindergartenpädagogIn tätig – ja, nein) und einer intervallskalierten Variable (z.B. Dienstjahre).

[32] vgl. BACKHAUS et al. 1994, BORTZ 1999

4.6.1 Dimension A: Unterstützung von Multilingualität

Es wurden die Dimension A und die Variablen zur Ausbildung als Kindergartenpädagog/in und zum beruflichen Status mit jeweils allen anderen Variablen berechnet.
Beim einsprachig-deutschsprachigen Kindergartenpersonal konnte eine große Zahl an korrelativen Zusammenhängen aufgezeigt werden (s. Abbildung 8, Anhang): Eine absolvierte Ausbildung zur Kindergartenpädagog/in und die Tätigkeit in diesem Beruf, aber auch Interesse für Fort- und Weiterbildung in sprachlicher Förderung im Kindergarten hängt positiv untereinander und positiv mit der Zustimmung zur Unterstützung von Multilingualität zusammen. (Ausgebildete) Kindergartenpädagog/inn/en sind eher jüngeren Alters, haben aber mehr Dienstjahre als vergleichsweise Kindergartenhelfer/innen (vielleicht, weil sie weniger zum Berufswechsel neigen) und können auf mehr Erfahrung im Umgang mit anderssprachigen Kindern verweisen.
Weiters zeigen sich Zusammenhängen zur eigenen Sprachlernbiografie: Zustimmung zu Dimension A korreliert mit guten Englischkenntnissen und mit Kenntnissen von mehreren Sprachen.
Ein hoher Wert in Dimension A hängt auch mit institutionellen Gegebenheiten im Kindergarten zusammen: nicht ganz unerwartet mit Sprachenschwerpunkten im Kindergarten und einer hohen Stundenanzahl, die dafür verwendet wird, mit einer geringeren Anzahl von Kindern im Kindergarten (eher kleine Kindergärten) und in der zu betreuenden Gruppe und mit einem höheren Prozentwert an anderssprachigen Kolleginnen/Kollegen.
Ebenso wie bei den deutschsprachigen Beschäftigten im Kindergarten zeigt sich auch beim anderssprachigen Personal die Bedeutung von bildenden Maßnahmen. (s. Abbildung 9)
An organisatorischen Rahmenbedingungen werden von den Anderssprachigen angeführt: kleinere Gruppengröße und mehr anderssprachige Mitarbeiter/innen. Interessant ist, dass ein Zusammenhang zwischen der Zustimmung zu Dimension A und einer größeren Anzahl an Kindern, die von den Personen betreut werden, existiert. Dies könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass doch viele anderssprachige bzw. zwei- oder mehrsprachige Personen nicht stationär eingesetzt werden, sondern mehr als eine Gruppe oder mehr als einen Kindergarten betreuen, aber dabei immer die sprachliche Förderung im Auge haben.

Tabelle zu 4.6, Abbildung 1: Zwei- bzw. mehrsprachige Befragte/Befragte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch/Dimension A (Unterstützung von Multilingualität)

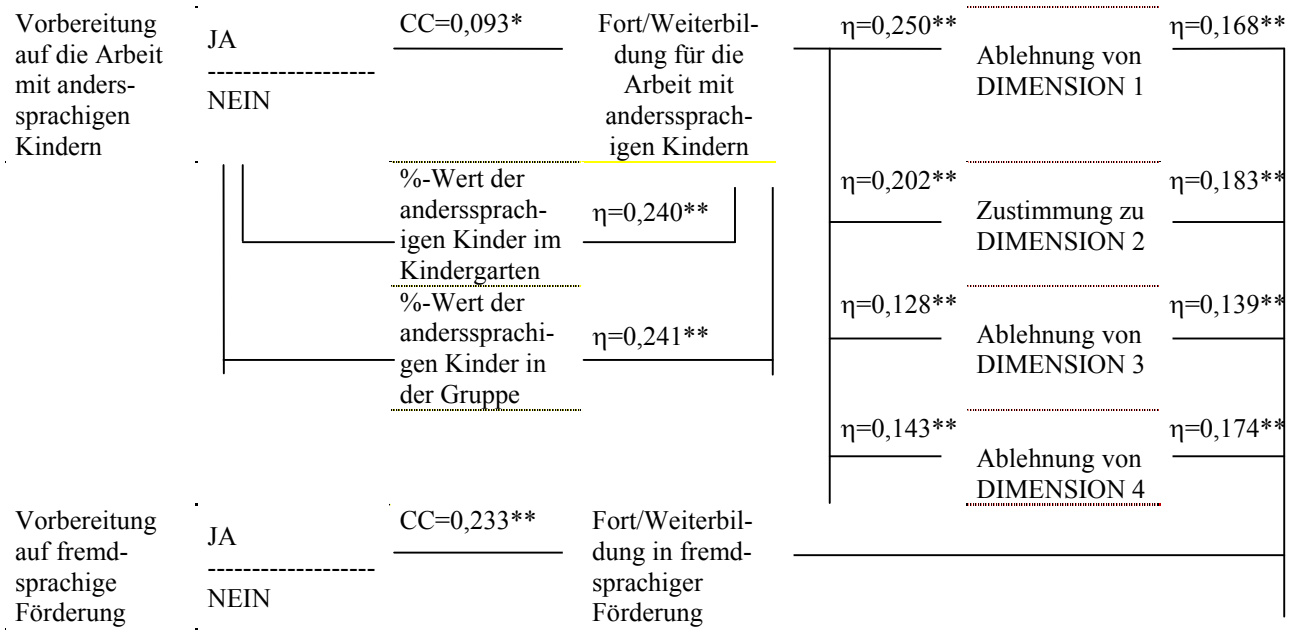


*Legende: ↔ wechselseitiger Zusammenhang; * signifikant, ** sehr signifikant*

4.6.1.1 Dimensionen 1 bis 4 und die Aus- und Fort/Weiterbildung von Kindergartenpädagog/inn/en

Da bei beiden Personengruppen die Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung als eine der zentralen Kriterien heraus gearbeitet werden konnte, soll diesem Aspekt noch etwas mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.
Es zeigt sich, dass es zwei Wege zur Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit anderssprachigen Kindern gibt – entweder den direkten, indem schon in der Ausbildung oder am Beginn der beruflichen Tätigkeit eine Vorbereitung auf dieses Arbeitsfeld erfolgt, oder den indirekten, dass die Konfrontation mit der Situation dazu motivierte, weitere Bildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Bei der fremdsprachigen Förderung gibt es nur den direkten Weg – von der Vorbereitung zu der Fort- bzw. Weiterbildung.
Beide Formen von Fort- und Weiterbildung hängen negativ mit hohen Werten in den Dimensionen 1, 3 und 4 zusammen, positiv mit hohen Werten der Dimension 2.

Tabelle zu 4.6, Abbildung 2 : Kindergartenpädagog/inn/en, die eine Kindergartenpädagog/inn/enausbildung absolviert haben (beide Personengruppen)/Dimension 1 (strikte Bevorzugung des Deutschen/keine institutionelle Berücksichtigung anderer Sprachen), Dimension 2 (Sprachbeherrschung und Sprachfreude), Dimension 3 (Verunsicherung durch Anderssprachigkeit/sprachliche Defizite bei Anderssprachigen), Dimension 4 (gegen fremdsprachige/muttersprachliche Förderung im Kindergarten)



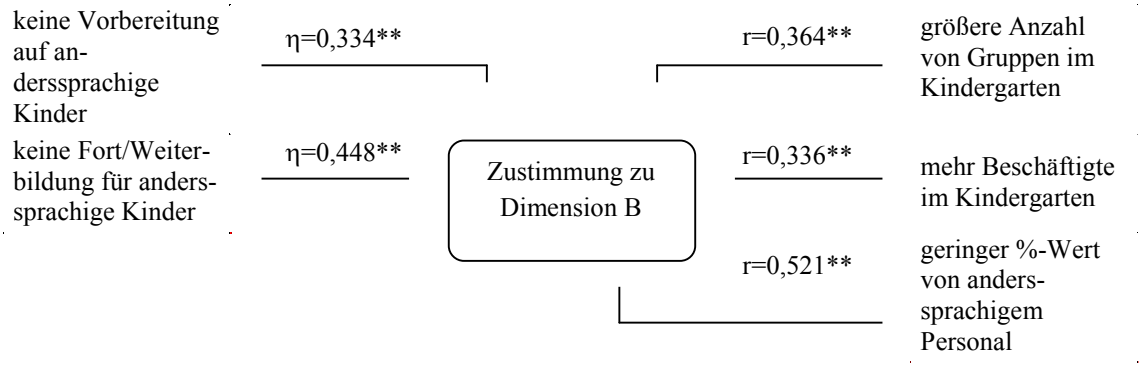
*Legende: ↔ wechselseitiger Zusammenhang; → kausaler Zusammenhang; * signifikant, ** sehr signifikant*

4.6.2 Dimension B: Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit

Die Ergebnisse der korrelativen Berechnungen der deutschsprachig-einsprachigen Beschäftigten zu Dimension B könnte man fast als Spiegelung jener zu Dimension A bezeichnen (s. Abbildung 11, Anhang). Die (nicht ausgebildeten) Kindergartenhelfer/innen verfügen über wenige Sprachenkenntnisse, sind eher ältere Personen, haben aber weniger Dienstjahre. Sie verweisen fast durchgängig auf fehlende Fort- bzw. Weiterbildung, mit einer Ausnahme: Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang, wenn einzelne Veranstaltungen zur Arbeit mit an-

derssprachigen Kindern besucht werden, und hohen Werten in Dimension B. Geht man davon aus, dass das Ziel solcher Veranstaltungen sein sollte, die Sensibilität im Umgang mit diesen Kindern zu wecken und die Wichtigkeit der Einbindung von Muttersprachen in den vorschulischen Bereich hervorzuheben, dann kann nur der Schluss gezogen werden, dass dies nicht erreicht wurde, sondern zu gegenteiligen Reaktionen geführt hat.
Es zeigt sich weiters, dass viele Beschäftigte, die Dimension B zustimmen, in Kindergärten arbeiten, die keinen sprachlichen Schwerpunkt anbieten, bzw. wenn ein sprachlicher Schwerpunkt vorhanden ist, dieser mit sehr wenigen Stunden pro Woche veranschlagt ist. Weiters geben diese Personen eine große Anzahl an Kindern bzw. Gruppen und wenig Kontakt zu Anderssprachigen (Kindern und Betreuer/inne/n) an.
Auch bei anderssprachigen Personen (s. Abbildung 12) zeigt sich ein Zusammenhang zwischen fehlender Vorbereitung bzw. Weiterbildung und einer hohen Ausprägung von Dimension B. Gleichzeitig gibt es für deren Umsetzung „förderliche“ Rahmenbedingungen – eine größere Gruppenanzahl und mehr Beschäftigte im Kindergarten und weniger anderssprachiges Personal.

Tabelle zu 4.6, Abbildung 3: Zwei- bzw. mehrsprachige Befragte/Befragte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch/Dimension B (Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit)



*Legende: ↔ wechselseitiger Zusammenhang; ** sehr signifikant*

4.7 Resümee

Die dargestellten Ergebnisse der Fragebogenerhebung in österreichischen Kindergärten lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Hypothese 1: Es zeigt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den allgemeinen Einstellungen zu Ein- bzw. Mehrsprachigkeit (Dimensionen 1 bis 4) und den pädagogischen Handlungen im Kindergartenalltag (Dimensionen A und B). Eher ablehnende Einstellungen zu Mehrsprachigkeit (Dimensionen 1, 3 und 4) hängen eng mit der Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit (Dimension B) zusammen, Freude an Sprachen und deren Beherrschung (Dimension 2) korreliert mit unterstützenden Maßnahmen in Richtung Multilingualität (Dimension A).
Die beiden nachfolgenden Hypothesen müssen, da sie explorativ formuliert wurden, vorsichtiger beantwortet werden (und harren letztlich einer weiteren empirischen Überprüfung).

Hypothese 2: Es scheint, dass Personen auf Grund unterschiedlicher eigener Sprach-Erfahrungen (Einsprachigkeit oder Anders/Mehrsprachigkeit) unterschiedliche pädagogische Handlungen setzen. Wer nur mit einer Sprache konfrontiert ist, neigt eher dazu, Einsprachigkeit zu fördern als jene, die mit mehr als einer Sprache leben. (Was aber nicht ausschließt, dass auch deutschsprachig-einsprachige Personen den Weg zur Förderung von Mehrsprachigkeit finden können.)

Hypothese 3: Es konnten sowohl in Dimension A (Unterstützung von Multilingualität) als auch in Dimension B (Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit) – in beiden Personengruppen – Zusammenhänge mit Variablen, die (Aus/Fort)Bildung und organisatorische Rahmenbedingungen beinhalten, aufgezeigt werden. Wobei sich die Zusammenhänge fast gegengleich zeigten, was positiv mit Dimension A korreliert, korreliert in seinem Gegenteil positiv mit Dimension B.

Die in den Dimensionen A (Unterstützung von Multilingualität) und B (Forderung/Förderung von Deutschsprachigkeit) umschriebenen pädagogischen Handlungen wurden von den befragten Personen großteils positiv begründet. Für die Dimension A wurde z.B. angeführt, dass Zweisprachigkeit an sich ein wertvolles Gut sei und die Kinder dadurch in ihrer Entwicklung gefördert würden oder dass es in einer multikulturellen Gesellschaft von Vorteil sei, mehr als eine Sprache zu beherrschen. Ebenso wurde Dimension B z.B. damit begründet, dass anderssprachige Kinder in bestmöglicher Weise auf die deutschsprachige Schule und das Leben in einer vorwiegend deutschsprachigen Gesellschaft vorbereitet werden sollten.

Wenn nun die Förderung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten (und in den darauf folgenden pädagogischen Institutionen; vgl. z.B. WODE et al. 1999), letztendlich gesamtgesellschaftlich als pädagogisches Ziel erachtet wird, dann könnte der Weg dorthin in dreifacher Weise beschritten werden:
Anbieten von Ausbildung und Fort- bzw. Weiterbildung zu Sprachenerziehung,
Organisierung von vorschulischer Betreuung in kleineren und dadurch überschaubareren Einheiten,
Anreize setzen, dass anderssprachige Kinder in den Kindergarten integriert werden und dass anderssprachiges Personal zum Einsatz kommt; so könnte Mehrsprachigkeit zur alltäglichen Erfahrung aller werden.

4.8 Literatur

ARONSON, Elliot (1992): Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß. Heidelberg, Berlin, Oxford.
BACKHAUS, Klaus et al. (1994[7]): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin et al.
BORTZ, Jürgen (1999[5]): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin et al.
BUNDESLÄNDER-INFORMATIONEN (1999). SOS Österreich. Erstellt am 21.9.1999. [URL: http://www.sos.at/oemap.htm].
DIEHM, Isabell (1997): Die Kinder von Migranten im Kindergarten. Ein Rekonstruktionsversuch zu Sichtweisen und Einstellungen von Erzieherinnen. In: BÜTTNER, Christian (Hg.): Erziehung für Europa. Kindergärten auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Weinheim, Basel; S.16-30.
DIEHM, Isabell u. **KODRON**, Christoph (1990): Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Bericht über eine Pilotstudie zur Erstellung eines Fragebogens in vier europäischen Ländern unter besonderer Berücksichtigung der hessischen Studie. Frankfurt.
FEIL, Christine (1988): Vorurteile zwischen deutschen und ausländischen Kindern. Eine Aufsatzanalyse. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hg): Beiträge zur Ausländerforschung – Wege der Integration. München; S.31-83.
FEIL, Christine u. **SCHÖNHAMMER**, R. (1983): Mentalität und Vorurteil – Ausländische Kinder aus der Sicht von Erzieherinnen. München.
FISCHER, Gerhard H. (1988): Spezifische Objektivität: eine wissenschaftstheoretische Grundlage des Rasch-Modells. In: KUBINGER, Klaus (Hg.): Moderne Testtheorie. Weinheim, Basel; S.87-112.

GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York.
MARKEFKA, Manfred (1995[7]): Vorurteile – Minderheiten – Diskriminierung. Neuwied, Kriftel, Berlin.
ROST, Jürgen (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern et al.
STATISTIK ÖSTERREICH (Hg., 2000): Krippen, Kindergärten und Horte (Kindertagesheime). Berichtsjahr 1999/2000. Beiträge zur österreichischen Statistik, Heft 1.349.
UNSÖLD, Werner (1978): Lehrereinstellung und Schülervorurteil. Eine empirische Feldstudie über die Beziehungen zwischen Lehrer- und Unterrichtsvariablen, Elternvariablen und Variablen des Kontakts und Vorurteilen gegenüber Gastarbeitern bei 1118 Schülern der Grund- und Hauptschule. Frankfurt a.M., Bern, Las Vegas.
WODE, Henning et al. (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4/2. Online-Zeitschrift
[URL: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/wode2.htm], download: 03.06.01

5. Maria Magdalena SEHER: Zwei- Und Mehrsprachige Kindergärten in Kärnten. Arbeitsbedingungen und Konzepte aus der Sicht des Betreuungspersonals (Ergebnisse einer Diplomarbeit)

5.1 Inhaltliche Beschreibung

In den letzten Jahren hat die wissenschaftliche wie auch gesellschaftliche Diskussion über Zwei- und Mehrsprachigkeit – im besonderen aber auch die zwei- und mehrsprachige Erziehung – aufgrund der sich verändernden ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Situation Europas zugenommen. Sprache, besonders die Sprachbeherrschung, nimmt einen immer größeren Stellenwert ein und wird im Rahmen der Ausbildung, aber auch generell als "Bildungslevel" einer Person, immer wichtiger. Es gilt in Europa als erstrebenswert, dass bereits in der Schule drei europäische Sprachen – und deren schriftliche wie mündliche Beherrschung – vermittelt werden.

Der Wunsch nach zusätzlichem Spracherwerb (zur Muttersprache) bereits im Kindergartenalter, wurde von Eltern und anderen Personen (z. B. Sprachwissenschaftler/innen) in den letzten Jahren zunehmend geäußert und diskutiert. Immer mehr Kindergruppen bzw. Kindergärten haben mit zusätzlichen Fremdsprachenangeboten (Englisch und/oder Italienisch) begonnen. Aufgrund der besonderen Situation in Kärnten (durch die slowenischsprachige Minderheit) wird allerdings schon längere Zeit in einigen Kindergärten bzw. Kindergartengruppen die slowenische Sprache angeboten oder werden Kindergärten bzw. Gruppen zweisprachig (Deutsch/Slowenisch) geführt.

Die Rahmenbedingungen eines mehrsprachigen Kindergartens, besonders aber die Arbeit der Kindergartenpädagog/inn/en sowie auch die der Kindergartenhelfer/innen und Sprachassistent/inn/en bzw. Sprachlehrer/innen, spielen eine wesentliche Rolle in Bezug auf das Sprachen-Lernen von Kindern. Sprachpädagogische Überlegungen (z. B. wann, wo, wie viel und von wem die Sprachen gesprochen werden) sind eine der wichtigsten Rahmenbedingungen bei einem zwei- bzw. mehrsprachigen Kindergarten. Dabei ist die besondere Situation von dreisprachigen Kindergärten vor dem Hintergrund des Mehrheits-Minderheitskontextes zu berücksichtigen.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich theoretisch mit Aspekten und Bedingungen der Sprache sowie des Sprachen-Lernens (Zweit- und Fremdsprachenerwerb), gibt einen Überblick über die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Institution Kindergarten und die Situation der Kärntner Slowenen. Abschließend wird in groben Zügen ein "Tätigkeitsprofil" für Kindergartenpädagog/inn/en skizziert.

Im Zentrum des zweiten Teils steht eine Fragebogenerhebung für die ein „Fragebogen für zwei- und mehrsprachige Kindergärten“ entwickelt wurde. Das Ziel der Erhebungen bestand darin,

die derzeitigen Gegebenheiten/die momentane Situation der Kindergartenpädagog/inn/en, Kindergartenhelfer/innen und Sprachassistent/inn/en bzw. Sprachlehrer/innen in Bezug auf die Anwendung von zwei oder mehr Sprachen zu erheben, also eine diesbezügliche Bestandsaufnahme zu machen;
aus diesen erhobenen Informationen Einblick zu erhalten, wie die Arbeit mit den Sprachen erlebt wird und Anregungen dazu zu gewinnen, wie man mögliche Aus- und Fortbildung für diese "betroffene" Gruppe inhaltlich entwickeln und gestalten könnte.

Dazu wurden alle der Autorin bekannten zwei- und mehrsprachigen, privaten und öffentlichen (Gemeinde-) Kindergärten in Kärnten, die eine zweite (oder dritte) Sprache anbieten, aufgesucht (insgesamt 31 Kindergärten bzw. 63 Personen, davon 39 Kindergartenpädagog/inn/en, 16 Kindergartenhelfer/innen und 8 Sprachassistent/inn/en bzw. Sprachlehrer/innen).

Folgende Bereiche werden im Fragebogen angesprochen:
Angaben zur Person
Sprachangebot
Sprachaufteilung bzw. Arbeitsweise mit den Sprachen
Vorbereitung für die Arbeit mit Sprachen
Sprachkenntnisse
Wichtige Arbeitsaspekte/Ziele und Umsetzung im Arbeitsalltag
Fördernde bzw. hinderliche Aspekte
Sprachpädagogisches Konzept - Ja/Nein
Zum sprachpädagogischen Konzept
Das Team im Kindergarten bzw. Zusammenarbeit mit Team, Arbeitgeber und Eltern
Engagement der Eltern bzw. Einstellung der Eltern in Bezug auf das Sprachenlernen der Kinder
Einstellungen gegenüber zwei- bzw. mehrsprachiger Erziehung
Fortbildungsveranstaltungen
Wünsche in Bezug auf Arbeit, die Aus- bzw. Fortbildung und den Umgang mit Sprachen

5.2 Wichtigste Ergebnisse

Die wichtigsten Ergebnisse der Fragebogenerhebung lassen sich in folgenden Stichwörtern zusammenfassen:

5.2.1 Bezeichnung des Kindergartens

Die Bezeichnung (der Name) des Kindergartens lässt in einigen Fällen keinen zutreffenden Rückschluss auf das tatsächliche Sprachangebot zu.

5.2.2 Sprachangebote

In den 31 erfassten Kindergärten werden die Sprachen Deutsch, Englisch, Italienisch und/oder Slowenisch – allerdings in den unterschiedlichsten Varianten – angeboten.

5.2.3 Kategorisierung von Kindergärten unter diesem thematischen Aspekt

Die besuchten Kindergärten lassen sich – je nach Sprachangebot – in folgende Kategorien einteilen:
Kindergarten mit zusätzlichem Sprachangebot;
Kindergarten mit mindestens einer zweisprachig (Deutsch/Slowenisch) geführten Gruppe ohne zusätzliches Sprachangebot;
Kindergarten mit mindestens einer zweisprachig (Deutsch/Slowenisch) geführten Gruppe, zusätzliches Sprachangebot nach Anmeldung;
Kindergarten mit mindestens einer zweisprachig (Deutsch/Slowenisch) geführten Gruppe, zusätzliches Sprachangebot für alle Kinder ohne Anmeldung;
Zweisprachiger (Deutsch/Englisch oder Deutsch/Slowenisch) Kindergarten ohne zusätzliches Sprachangebot;
Zweisprachiger (Deutsch/Slowenisch) Kindergarten, zusätzliches Sprachangebot nach Anmeldung;
Zweisprachiger (Deutsch/Slowenisch) Kindergarten, zusätzliches Sprachangebot für alle Kinder ohne Anmeldung;
Mehrsprachiger Kindergarten.

5.2.4 Sprachkenntnisse (Selbsteinschätzung)

Der Großteil der befragten Personen schätzen ihre Sprachkenntnisse in den Sprachen, die von ihnen im Kindergarten (mit den Kindern) gesprochen werden (Deutsch, Englisch, Italienisch und/oder Slowenisch) als „sehr gut“ ein.

5.2.5 Sprachverwendungshäufigkeit und Sich -Wohl -Fühlen in der Sprache

Bezüglich der Sprachverwendungshäufigkeit (sowohl im beruflichen wie im privaten Bereich) und dem sich wohl fühlen in der Sprache lassen sich keine allgemeinen Aussagen machen, da die erhaltenen Antworten in den jeweiligen Bereichen eine Streuung von „sehr viel“ bis „gar nicht“ aufweisen. Allerdings gab die Mehrheit der befragten Personen bezüglich dem sich wohl fühlen in der Sprache an, die jeweilige(n) Sprache(n) „sehr gerne“ sowie „gerne“ zu sprechen. Nur wenige haben angegeben, die jeweilige(n) Sprache(n) „ungern“ zu sprechen.

5.2.6 Sprachpädagogische Konzepte

Die Mehrheit der befragten Personen arbeitet nach keinem sprachpädagogischen Konzept. Der Großteil der befragten Kindergartenpädagog/inn/en würde sich aber ein solches wünschen, würden sich sowohl von Seiten der Kolleg/inn/en, Eltern und dem Arbeitgeber (= Vorstand oder Gemeinde bzw. Bürgermeister/in) Hilfe/Unterstützung/ Zustimmung (zu einem sprachpädagogischen Konzept) erwarten und es wären alle befragten Personen zur Mitarbeit an der Erstellung eines sprachpädagogischen Konzeptes bereit.

Die Mehrheit der befragten Personen, die nach einem sprachpädagogischen Konzept arbeiten, finden dieses „gut“ und es lässt sich, nach ihren Angaben, auch im Arbeitsalltag „gut“ umsetzen.

5.2.7 Umsetzung der Ziele in den verschiedenen Sprachen:

Die Vorstellungen bzw. Ziele in der Arbeit mit Kindern, können von einem Großteil der befragten Personen „sehr gut“ in den Sprachen in/mit denen gearbeitet wird, umgesetzt werden. Es werden aber auch Unterschiede bei der Arbeit (und der Reaktion der Kinder) – je nach Sprachgebrauch – festgestellt. Als gravierendster Unterschied wurde angeführt, dass die Gestaltung des Angebots für die weniger verstandene Sprache sehr viel aufwendiger ist und

die Aufmerksamkeit der Kinder sehr vom Sprachverständnis bzw. der Gestaltung des Angebotes abhängig ist.

5.2.8 Begegnungen mit Sprachen

Aus den Beschreibungen der befragten Personen lässt sich keine einheitliche Arbeitsweise in Bezug auf die Sprachen ableiten. Zum Großteil liegt es an den Kindergartenpädagog/inn/en und/oder Sprachassistent/inn/en bzw. –lehrer/innen, wie die Spracheinheiten und die "Begegnung" der Kinder mit der Sprache bzw. den Sprachen gestaltet werden.

Beinahe in jedem Kindergarten ist die dominierende Sprache Deutsch und in den meisten Fällen findet die Arbeit mit den Sprachen in gezielten, zeitlich begrenzten und regelmäßig stattfindenden Einheiten statt.

5.2.9 Vorbereitung für die Arbeit mit Sprache(n):

Am häufigsten wurde auf die Frage, was den befragten Personen als Vorbereitung für die Arbeit mit Sprache(n) im Kindergarten geholfen hätte,
geeignetes Material für die Kinder bzw. Arbeitsmittel,
mehr Information, Material und/oder Literatur über Zweisprachigkeit bzw. über die Arbeit mit Sprache(n) sowie
Erfahrungsaustausch mit Kolleg/inn/en
angegeben.

5.2.10 Förderliche und hinderliche Bedingungen/Haltungen für die Arbeit mit Sprachen

Als fördernd für die Arbeit mit Sprachen wird u. a. angeführt
Bereitstellung anschaulichen Materials,
spielerisches Näherbringen der Sprache,
Kleingruppenarbeit,
gute Zusammenarbeit im Team,
Sprachbeherrschung (der angebotene(n) Sprache(n) durch das Team
Jeweils positive persönliche Einstellung zur Sprache, besonders gegenüber der (den) angebotenen Sprache(n) und
dass die Eltern die Freude am Sprachenlernen der Kinder ernstnehmen und fördern

Als hinderlich für die Arbeit mit Sprachen wird u. a. empfunden
zu wenig oder zu schwieriges Material,
zu große Gruppen,
Dominanz der stärkeren Sprache,
ablehnende Haltung der Eltern bzw. des Kindes gegenüber der (den) angebotenen Sprache(n)

Beinahe alle befragten Personen sind der Meinung, dass die Einstellung der Eltern gegenüber dem Sprachenlernen der Kinder sehr wichtig ist, also großen Einfluss darauf hat.

5.2.11 Wünsche der Betreuenden:
hinsichtlich der Toleranz und Wertschätzung ihrer Arbeit:
gute Zusammenarbeit mit dem Team und dem Arbeitgeber,
regelmäßiger Austausch mit Kolleginnen,
geeignetes Material für die Arbeit und
mehr Kontakt zu den Eltern

für den den Umgang mit Sprachen:
Toleranz und Akzeptanz,
Offenheit der gesamten Umwelt gegenüber dem (Fremd)Sprachenlernen bzw. gegenüber der Zwei- und Mehrsprachigkeit,
dass Fremdsprachangebote im Kindergarten weiterhin forciert werden,
dass Sprache mit Freude erlebt wird und
Gleichwertigkeit von Sprachen

5.3 Empfehlungen

Folgende Empfehlungen bzw. Verbesserungsvorschläge lassen sich aufgrund der durchgeführten Recherchen (in Stichworten) darstellen:

Wünschenswert ist eine einheitliche und klare Bezeichnung der Kindergärten, die eine Orientierung über die dort angebotenen Sprachen ermöglicht.

Das gesamte Betreuungspersonal sollte über fundierte Grundkenntnisse der angebotenen Sprachen (besonders in den Sprachen, die von ihnen gesprochen werden) verfügen.

Die (Fremd)Sprachenvermittlung sollte durch eine qualifizierte pädagogische Fachkraft – auch in Bezug auf die Sprachkompetenz – oder Native-Speaker/in mit entsprechender Ausbildung stattfinden.

Regelmäßige pädagogische und sprachliche Fortbildungen so wie Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch für das Betreuungspersonal sollte angeboten werden.

Ausreichendes Arbeits- und Spielmaterial in den jeweiligen Sprachen sowie genügend Betreuer/innen in den Gruppen bzw. Personal im Kindergarten sollte vorhanden sein.

Klare Arbeits- bzw. sprachpädagogische Konzepte sind für alle Kindergärten zu erarbeiten, wobei für jeden Kindergarten ein spezielles sprachpädagogisches Konzept – unter wissenschaftlicher Anleitung und Mitarbeit des Betreuungspersonals – an den entsprechenden Bedürfnissen orientiert, erstellt werden sollte.

Regelmäßige Betreuung des pädagogischen Personals bzw. Reflektion des Konzeptes und der Arbeit des jeweiligen Teams mit einer vom Kindergarten außenstehenden Person ist geboten.

Anzustreben ist die natürliche und alltägliche Verwendung der angebotenen Sprachen in allen Bereichen bzw. Abläufen (Phasen) im Kindergarten; zusätzlich sollten gezielte Sprachangebote für die Kinder betont werden.

Es sollten alle Kinder in einer Gruppe das gleiche Sprachangebot erhalten, Trennungen schaffen Unterschiede.

Die Eltern der Kinder so wie die Bevölkerung im Einzugsbereich des Kindergartens sollte über das Angebot und die Arbeit im Kindergarten informiert bzw. aufgeklärt werden und in bestimmte Aktivitäten eingebunden werden.

Vermehrte Aufklärungs- und Informationsmaßnahmen über zwei- und mehrsprachige Erziehung sollte angeboten werden (Öffentlichkeitsarbeit).

6. Marianne ERASIMUS, Christa HABERLEITNER, Ute WEIGL-BRABEC, Claudia WIMMER Unterrichtsmodule für den Didaktik- und Praxisuntericht an Bildungsanstalten

6.1 Einleitung

Bei den vorliegenden Modulen für den Didaktik- und Praxisunterricht handelt es sich um eine Sammlung, die in der Aus- und Fortbildung an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik Verwendung finden soll.

Es werden im Folgenden die ineinander verflochtenen Themen „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Kapitel 6.2) und „Interkultureller Kontext...“ (Kapitel 6.3) theoretisch und praktisch aufgearbeitet. In Kapitel 6.2 wird der sprachpädagogische Ansatz zur Mehrsprachigkeit erläutert – sowohl für die Sprachen, die in der Gruppe gesprochen werden, als auch für Fremdsprachen - und werden Beispiele aus der Praxis aufgezeigt. Das Kapitel 6.3 setzt sich mit dem Thema im Sinne von „andere bzw. fremde Sprachen und Kulturen“ auf zwei Ebenen auseinander. Einerseits werden Möglichkeiten der persönlichen Auseinandersetzung künftiger Kindergartenpädagog/inn/en und Sozialpädagog/inn/en besprochen, andererseits werden Beispiele für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erläutert.

Im vorliegendem Rahmen kann das präsentierte didaktische Material nur eine exemplarische Funktion erfüllen; die Autorinnen waren bestrebt, den Leser/inne/n unterschiedliche Ansätze in der Arbeit mit Sprache(n) im Kindergarten nahezubringen. Das Material spannt den weiten Bogen der didaktischen Arbeit mit linguistischen, soziolinguistischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Aspekten – und doch ist zu beachten, dass es sich um einzelne, lose aneinander gereihte Module handelt, die für die Umsetzung in die Praxis in ein sprachpädagogisches Gesamtkonzept eingebettet sein müssen!

Die Autorinnen verstehen diese Sammlung als Quelle von Ideen und als ersten Einblick in die Möglichkeiten und Herausforderungen dieser Thematik. Bevor es zur Umsetzung einzelner Module kommen kann, bedarf es einer intensiven persönlichen Auseinandersetzung mit den oben angeführten Themenkreisen. Diese Sammlung kann eine solche Arbeit nicht erübrigen.

6.2 Mehrsprachigkeit im Kindergarten

6.2.1 Pädagogischer Ansatz

Kinder mögen aus anderen Kulturen in den Kindergarten mit geringen Deutschkenntnissen oder ohne jegliche Deutschkenntnisse kommen - mit dem Kindergartenbesuch beginnt dann für Kinder mit anderer Erstsprache (L1) als Deutsch eine Sozialisation, die durch eine andere Sprache als in der Lebenssituation der Familie gekennzeichnet ist. Im Kindergarten verliert also die Erst-, Mutter- bzw. Familiensprache bei den Kindern plötzlich den schon erfahrenen Verständigungswert, auch wenn sie schon gut entwickelt ist.
Pädagogisches Handeln, welches dem Kind diese Situation erleichtert und gute Bedingungen schafft, den natürlichen Zweitspracherwerb spielerisch und erlebnisorientiert zu fördern, ohne dass die L1-Entwicklung darunter leidet, hat große Bedeutung nicht nur für die Persönlichkeit des betroffenen Kindes, sondern sie ist auch ökonomisch und gesellschaftlich begründet.
Dies bedeutet nicht, dass eine einsprachige Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge alle Sprachen, die in der Gruppe gesprochen werden, lernen muss: sie/er kann kindliche Zweisprachigkeit fördern, auch wenn sie/er selbst nur ihre L1 spricht oder gegebenenfalls über schulische Kenntnisse einer Fremdsprache verfügt.
Die Auseinandersetzung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen und des Kindergartenteams mit der Bedeutung der L1 für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und auch für den Zweitspracherwerb ist Voraussetzung für einen sinnvollen Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Kindergarten: ein Umgang, in dem alle Beteiligten die multilinguale Realität im Kindergarten als Bereicherung und Herausforderung, und nicht als Hindernis und Problem erleben können. Mehrsprachigkeit soll im Kindergarten für alle Kinder Realität sein.

Eine wertvolle Ressource in diesem Sinne sind die Eltern. Sie sind die ersten Partner der Kindergartenpädagog/inn/en in ihrem Streben nach Anerkennung und Förderung der Mehrsprachigkeit: sie können bei der korrekten Aussprache bestimmter Wörter ebenso helfen wie beim Herstellen und Besorgen von Materialien und bei der Durchführung verschiedener Aktivitäten. Dennoch brauchen die Eltern oft Aufklärung über Fragen der kindlichen Zwei-

sprachigkeit und auch die Ermutigung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen, die L1 in der Familie zu verwenden.

Anerkennung der Mehrsprachigkeit
ist sichtbar, lesbar, hörbar und spürbar
bedeutet dass die Sprachen aller Kindern berücksichtigt werden (unabhängig von der Anzahl der Kinder, die die jeweilige Sprache sprechen)
erstreckt sich auf den gesamten Tagesablauf
umfasst alle Beteiligten (Kinder mit deutscher oder anderer L1, die ganze Gruppe, Eltern mit deutscher oder anderer L1, das gesamte Team, einzelne Teammitglieder).
Anerkennung der Mehrsprachigkeit äußert sich somit durch das pädagogische Handeln und die pädagogischen Angebote, aber auch durch die persönliche Haltung.

6.2.2 Beispiele aus der Praxis - Möglichkeiten zur Anerkennung von Mehrsprachigkeit

6.2.2.1 Im Kindergartenalltag[33]

Der Name des Kindes
Schon bei der Einschreibung ist es wichtig, den Namen des Kindes und seine Aussprache von den Eltern zu erfragen. Der Name des Kindes sollte auf keinen Fall eingedeutscht werden (z.B. wird „Mirza“ als „Mirsa“ und nicht „Mirtza“, ausgesprochen, „Stefan“ ist nicht „Stefan“, sondern „ßtefan“). Einfache Spiele und Lieder sollen den Kindern helfen, die Namen der anderen Kinder kennen zu lernen.

Wörterbücher
Wörterbücher in den jeweiligen Sprachen helfen Kindergartenpädagog/inn/en und Kindern bei der Verständigung. Sie sollen so platziert sein, dass sie allen zur Verfügung stehen.

---

[33] Literatur dazu:
BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR, Minoritenplatz 5, 1014 Wien: Viele Leute reden nicht nur Deutsch bei uns! Ein Kurzsprachkurs für junge Leute! (ISBN 3-900763-712).

Besonders beliebt sind selbst hergestellte Wörterbucher zu bestimmten Themen, aus Werbeprospekten, aus den Zeichnungen der Kinder (z.B. „Unsere Lieblingstiere“), ein Sinneswörterbuch (z.B. „Das haben wir gekostet, gerochen...“), Schlüsselbegriffe aus Bilderbüchern (z.B. „Komm, sagte die Katze“), Farben- und Zahlenwörterbuch usw. Hier werden zu den Bildern die entsprechenden Begriffe in allen in der Gruppe vorhandenen Sprachen geschrieben (Hilfen der Eltern nutzen).

die „Erkennungszeichen“ der Kinder (z.B. an der Garderobe)
Die Zeichen der Kinder können mehrsprachig beschriftet werden. So ist es auch möglich, Ähnlichkeiten der Sprachen wahrzunehmen. Mit den Zeichen der Kinder können mehrsprachige Lotto- bzw. Memory-Spiele hergestellt werden. Die Begriffe dafür können bei Elternabenden gesammelt und damit die einzelnen Kärtchen beschriftet werden. Als Hilfe für das Kindergartenteam werden die einzelnen Begriffe so geschrieben, wie man sie ausspricht.

„Diese Sprachen sprechen wir“
eine optisch ansprechende Liste informiert über Sprachen, die in der Gruppe bzw. im Kindergarten gesprochen werden.

Begrüssen und Verabschieden
Die Kinder entscheiden selbst, in welcher Sprache sie einander begrüßen. In Zusammenarbeit mit den Eltern kann ein „Guten Tag-Buch“ entstehen. Die Eltern erzählen über Begrüßungsrituale und schreiben diese in das Buch, welches dann von den Kindern gestaltet wird.

Elterninformationen
Wichtige Informationen und Elternbriefe werden in der Familiensprache und in Deutsch verteilt.

Herstellen einer Sonne mit variablen Strahlen
Diese Strahlen werden mit Grundbegriffen als Hilfe zur Kommunikation beschriftet, wie z.B. tröstende Worte, Geburtstagswünsche, Begrüßung, Einräumen usw. Die Eltern helfen bei der Übersetzung.

6.2.2.2 Spiele [34]

Kinder lehren Kinder

Ein Kind sagt ein Wort, einen Satz, einen Reim in seiner L1, und die anderen Kinder versuchen, diese zu wiederholen. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge gibt wenn nötig Hilfestellung.

einzelne Wörter bzw. Begriffe ersetzen

Bei einfachen Liedern, wie z.B. „Meine Hände sind verschwunden", kann man den „verschwundenen" Körperteil durch den entsprechenden anderssprachigen Begriff ersetzen.

Der Körper des Kindes wird nachgezeichnet und die jeweiligen Körperteile in der Muttersprache des Kindes benannt und dazu geschrieben.

Es ist auch möglich, die Namen der Tiere durch den muttersprachlichen Begriff in der jeweiligen Sprache zu ersetzen, z.B. „Hund" - „dog" (englisch), „pas" (bosnisch/kroatisch/serbisch), „sobaka" (russisch) usw.

Bewegungspiele

Bei einfachen Bewegungsspielen wie z.B. Wasser, Feuer, Wind können die wichtigsten Begriffe in verschiedenen Sprachen gesprochen werden. So erleben sich immer wieder andere Kinder als Verstehende.

Rollenspiele

Ein Elternteil kann im Kaufmannsladen Verkäufer/in spielen, die/der nur eine Sprache spricht

Zaubersprüche

Zaubersprüche in verschiedenen Sprachen kann man (bei „Helden"- und „Hexen"-Besuchen) auch in der Faschingszeit gut verwenden.

---

[34] Literaturhinweis: HÜSLER-VOGT, Silvia. 1985. Kinder ausländischer Familien im Kindergarten. Grundlagen und Beispiele. Zürich: Schweizerischer Kindergartenpädagog/inn/enverein. (ISBN 3-908024-01-3).

Mehrsprachige Verse; Zungenbrecher; Wortspiele

Kinder spielen gerne mit Sprache. Dieses Angebot fördert die Sprachkreativität und die Freude am Experimentieren.

6.2.2.3 Lieder

Mehrsprachige Lieder[35]

Lieder wie „Bruder Jakob“, „Alle Kinder suchen einen Freund“, „Brüderchen, komm, tanz mit mir“, „Onkel Jörg“ bewähren sich, da die bekannte Melodie den neuen Text unterstützt.

Musikkassetten[36]

Lieder, Tänze, Verse, Spiele, Märchen in verschiedenen Sprachen unterstützen und ergänzen die pädagogische Arbeit. Alle Kinder erleben dabei Fremdes und Vertrautes.

Selbstgemachte Kassetten

Die Kinder bespielen Kassetten, in dem sie Lieder, Sprüche, Verse usw. in der jeweiligen L1 sprechen bzw. singen. Oft ist es auch hilfreich, gerade bei der Eingewöhnung in den Kindergarten, dass Eltern eine Kassette mit Trostsätzen usw. besprechen.

6.2.2.4 Zwei- und mehrsprachige Bilderbücher; Bilderbücher aus anderen Kulturen

Bücher wie die folgend genannten haben einen festen Platz in jeder Leseecke und können z.B. von Eltern oder älteren Geschwistern vor dem Abholen der Kinder vorgelesen werden. Bei Bilderbüchern aus anderen Kulturen ist es wichtig, auf die Auswahlkriterien zu achten. Eine Variante ist es auch, z.B. Bilderbücher über den Kindergarten in verschiedenen Kulturen anzubieten:

---

[35] ULICH, Michaela/OBERHUEMER, Pamela/REIDELHUBER, Almut. 1995[5] Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- u. Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz. (ISBN 3-407-62097-7).

[36] DOORN-LAST van, Femke. 1999. Die Welt tanzt. 34 Kinderlieder aus aller Welt. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagbuchhandlung; Kassette: ISBN 3-7800-6174-0; Begleitheft und Kassette: ISBN 3-7800- 6175-9 oder: HÜSLER, Silvia. 1994[2]. All fin Serafin. Kinderverse aus vielen Ländern. Zürich: Pro Juventute-Atlantis. (ISBN 3-7152-0280-7).

BEER DE, Hans. 1994. Kleiner Eisbär, wohin willst du? Hamburg: Nord-Süd. [Deutsch-Türkisch] (ISBN 3-314-00665-9).
KIRCHBERG, Ursula. 1997[7] . Selim und Susanne. München: Ellermann. [Deutsch-Türkisch] (ISBN 3-7707-6174-X).
PFISTER, Markus. 1994. Der Regenbogenfisch. Hamburg: Nord-Süd. [Deutsch-Türkisch] (ISBN 3-314-00664-0).

6.3 Eine Fremdsprache im Kindergarten

6.3.3.1 Theoretischer Einführungsteil

Der Einsatz der Fremdsprache definiert sich meist über den Begriff des Zusatzangebotes oder Bereicherungsangebotes.
Die Fremdsprache soll in der Bildungs- und Erziehungsarbeit des Kindergartenalltags durch ganzheitliches Erleben und Lernen integriert werden. Der Kontakt mit der Fremdsprache steht im Zeichen des spielerischen Kennenlernens und des Entwickelns von Freude an einer neuen Sprache. Negative Hemmfaktoren des Spracherwerbs wie Leistungsdruck, Redezwang und/oder Stress werden durch die spielerische Integration in den Tagesablauf des Kindergartens vermieden.
Das Zusatzangebot einer Fremdsprache im Kindergarten ist prinzipiell für alle Kinder jeglichen Alters geeignet und ist in seinem Ausmaß flexibel variierbar. Für Kinder mit anderer L1 als Deutsch ist ein derartiges sprachliches Zusatzangebot von besonderem Interesse, weil sie hierbei auf die gleiche sprachliche Basis zurückgreifen können wie Kinder mit deutscher L1.

Die Fremdsprache sollte jedoch mehrmals täglich in den Routineablauf eingeflochten werden, da nur der konsequente Einsatz über das gesamte Kindergartenjahr hinweg, den Erfolg gewährleistet.

Das grundlegende Ziel ist die Schaffung eines Rahmens, in dem das Kind Spaß an der Fremdsprache entwickeln und dadurch eine positive Einstellung zu dieser und der/n damit verbundenen Kultur/en gewinnen kann. Wir wollen eine sprachliche Basis schaffen und das Selbstbewusstsein des Kindes im Umgang mit einer fremden Sprache stärken, es mit frem-

den Kulturen vertraut machen und damit eine Entwicklung fördern, die zu einer weltoffeneren und toleranteren Haltung gegenüber fremden Sprachen und Kulturen führen soll.
Durch die Mitgliedschaft Österreichs in der EU ist die Einschätzung der Wertigkeit von Fremdsprachenkenntnis gestiegen. Sprachprojekte im vorschulischen Alter können daher als Basis für den späteren Erwerb von weiteren Fremdsprachen und die Festigung der ersten Fremdsprache gelten.

Die Realisierung des zweisprachigen Ansatzes erfordert eine optimale Einbindung der Fremdsprache in die Strukturen des Tagesablaufes (Routine). Darunter ist der bereits angesprochene regelmäßige Einsatz der Fremdsprache als Kommunikationssprache, Begleitsprache und Sprache in der Vermittlung der Bildungsinhalte zu verstehen.
Der wesentlichste Ansatz beim kindlichen Lernen einer Fremdsprache ist *Learning by Doing*. Daraus folgt, dass anhand einfacher Beschreibungen und Aufforderungen, die stets mit Mimik und Gestik begleitet sind, mit vorgemachten Bewegungen und mit viel Bildmaterial - das Gegenstände mit den englischen Worten verbindet - gearbeitet wird, damit die Kinder dem Kommunikationsablauf folgen und daran teilnehmen können.
Vieles wird in der Ganzheitsmethode vermittelt, da Bewegungen, Handlungen bzw. Bildmaterial den Kindern die Inhalte von Liedern, Spielen, Büchern erschließen.
Die Möglichkeit des Dialogs, des Vorspielens von Handlungsabläufen einer Kindergartenpädagogin/eines Kindergartenpädagogen mit einer zweiten Person (pädagogische Kraft, Native Speaker) oder einer Handpuppe trägt wesentlich zum Verständnis der Kinder bei.
Kinder reagieren sehr unterschiedlich auf eine fremde Sprache. Jegliche Reaktion ist zu akzeptieren, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich nach dem individuellen Tempo in das Neuland vorzutasten. Deutsche Antworten werden ebenso akzeptiert wie ein unsicheres Nicken. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge verstärkt die Antwort der Kinder allein dadurch, dass sie/er diese in der Fremdsprache wiederholt.
Im Vordergrund des Einsatzes der Fremdsprache steht die Freude an etwas Neuem und die Möglichkeit für jedes Kind daran teilzunehmen. Manche Kinder artikulieren sich in der Fremdsprache von Anfang an, andere hören eine lange Zeit nur zu und konzentrieren sich auf die Aufnahme der neuen Sprache.

6.3.3.2 Praktischer Teil: Aktivitäten

6.3.3.2.1 Einstiegsspiele

Ein Päckchen kommt per Post
Es wird über den Inhalt gerätselt (Briefmarke, Stempel, Absender).
Möglicher Inhalt: eine Handpuppe, die dann die Kinder das Jahr hindurch begleitet oder ein Brief und Foto von jemandem aus einem zielsprachigen Land mit einem Geschenk (z.B. eine CD mit Liedern, ein Spiel, ein Gedicht, ein Buch).
Der Inhalt wird besprochen, angehört usw. und Informationen zu diesem Land werden gesammelt: Kennen ein paar Kinder die Sprache/ein paar Worte in dieser Sprache? Wo ist das Land auf dem Globus? War ein Kind oder ein Elternteil schon einmal in diesem Land? Haben die Kinder schon Fotos oder etwas im Fernsehen über dieses Land gesehen, gehört? Wie sieht dieses Land aus (flach oder gebirgig, sehr grün oder eher trocken, gibt es dort Wald)? Ist es eher warm oder kälter als bei uns? Wie sehen die Menschen aus? Welche Tiere leben dort? (Variante: Eine Postkarte ist angekommen)

Wir haben Besuch
Eine Person aus dem betreffenden Land oder eine Handpuppe klopft an die Tür.
Es wird gerätselt, wer das sein kann (ein neues Kind, eine Mutter, ein Besuch?).
Der Besuch spricht eine andere Sprache – Welche? Kennen ein paar Kinder die Sprache/ein paar Worte in dieser Sprache?
Kleiner Dialog: Der Besuch stellt sich vor und fragt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge fragt nach ihrem Namen (Besucher/in: Hallo! Mein Name ist .... . Wie heißt du? Kind: Hallo! Mein Name ist … .)
Tipp: Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge beginnt die Vorstellung mit Kindern, die selbstbewusst und wenig schüchtern sind und sich vielleicht selbst melden.
Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge kann sich jeweils hinter das gerade begrüßte Kind stellen und diesem helfen (zuflüstern, mit dem Kind antworten).

Gemeinsam zum betreffenden Land Informationen sammeln (siehe oben):
Handelt es sich um einen Gast, kann dieser einige Informationen pantomimisch darstellen (z.B. Temperatur, Landschaftsformen usw.) und sie in seiner Sprache benennen.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge erzählt von einem Land, in dem sie/er auf Besuch war, und dass sie/er von dort etwas (Sprache, Lieder, Spiele usw.) mitgebracht hat.

6.3.3.2.2 Erarbeiten eines Sing-Spiels

DAUER:
10 – 15 Minuten.
GRUPPENGRÖSSE:
die ganze Gruppe im Sesselkreis.
LERNZIELE:
Verbinden von Sprache und Handlungen;
richtiges Reagieren auf Anweisungen in der Fremdsprache.
HILFSMITTEL:
Liedtext; eventuell Veritas-CD mit dem Lied, Handpuppe.
(Im Folgenden ist ein Beispiel im Englischen angeführt. Dieses Lied eignet sich auch dafür, in andere Sprachen übersetzt zu werden)

Hello, good morning[37]

Hello, good morning, my dear friends,	(Hallo, guten Morgen, meine lieben Freunde
Hello, good morning, let´s shake hands.	Hallo, guten Morgen, schütteln wir einander die Hände)
Let´s clap hands.	(Klatschen wir in die Hände)
Let´s stamp feet.	(Stampfen wir mit den Füßen)
Let´s sit down.	(Setzen wir uns)
Let´s walk around.	(Gehen wir herum)
Let´s jump high.	(Springen wir hoch)

Der Zweizeiler ist sehr einfach aufzunehmen und die Handlungsanweisungen am Ende jeder Strophe motivieren die Kinder zum Mitmachen, auch wenn sie die einzelnen Wörter anfangs noch nicht verstehen.

Steht ein Native Speaker zur Verfügung oder hat man sich entschlossen, mit einer Handpuppe die Fremdsprache zu begleiten, sollte der Native Speaker bzw. die Handpuppe gleich von Anfang an eingesetzt werden und im Dialog mit der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen stehen (dadurch hat die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge dadurch die Möglichkeit, eine Vermittlerrolle einzunehmen, und kann die Kinder besser unterstützen. Im Folgenden wird der Einsatz der Handpuppe auch

[37] Veritas Verlag © Ed. HELBLING; Text und Musik: Lorenz MAIERHOFER

angeführt). Ein solcher Dialog erleichtert es den Kindern zu verstehen und mitzumachen, weil sie stets ein Modell haben, das sie nachahmen können. Wichtig ist bei diesem Spiel, den Kindern stets Zeit zu geben. Es dauert zu Beginn vielleicht sehr lange, bis jedes Pärchen diese kleine Handlung vollzogen hat; doch haben die Kinder einmal verstanden, worum es in diesem Lied geht, wird es möglich, jegliche Verben über dieses kleine Lied mit viel Freude einzuführen.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge begrüßt die Kinder mit „Hello!“ (Die Begrüßungsformeln “Hello!“ „Good Morning!“ werden den Kindern nach der ersten Begegnung mit der Fremdsprache Englisch schon bekannt sein) und winkt vielleicht dabei mit der Hand. Ein paar Kinder werden sogleich darauf erwidern. Um alle Kinder zu motivieren, grüßt sie erneut und legt dann eine Hand ans Ohr um den Kindern zu signalisieren, dass sie jetzt auf ihren Gruß wartet

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge kann die Begrüßung auch mit der Handpuppe durchspielen. Die Handpuppe wendet sich zuerst an die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge, die der Handpuppe antwortet, dann an die Kinder und begrüßt diese, während die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge mit den Kindern antwortet und diese durch ihre Mimik und Gestik motiviert mitzumachen.

genau auf die selbe Art führt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge „Good Morning!“ ein. Es besteht auch die Möglichkeit, diesem Gruß eine Handlung voran zu stellen: z.B. Sich- Strecken, wie nach dem Aufstehen.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge singt (mit der Handpuppe) das Lied vor und bei „Shake hands!“ schüttelt sie/er einem Kind (oder der Handpuppe) die Hand.. Dies wird einige Male wiederholt.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge fordert die Kinder paarweise auf, gegenseitig die Hände zu schütteln: „Thomas and Anna, shake hands!“ Wichtig dabei ist, durch wiederholtes Vorzeigen bzw. Bestätigen den Kindern zu versichern, dass sie das Richtige tun.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge singt das Lied erneut und fordert die Kinder mit einem wiederholten „Shake hands! All shake hands!“ auf, einander die Hand zu schütteln. Diese Aufforderung sollte mit einer Gestik unterstützt werden, die alle anspricht: z.B., mit der ausgestreckten Hand einmal in die Runde zeigen.

es ist auch möglich, die Kinder in zwei Kreisen einander gegenüber zu stellen, damit sie bereits einen Partner haben

haben die Kinder die Aufgabe verstanden, führt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge noch eine zweite Aufforderung (z.B. „Clap hands!“) ein. Sie/Er spricht die zwei Worte und klatscht danach in die Hände (oder die Handpuppe tut dies). Nun fordert sie/er die Kinder ebenso auf „Clap hands!“Anschließend fordert sie/er die Kinder abwechselnd auf: „Shake hands!“ bzw. „Clap hands!“ Dies wird einige Male wiederholt.

mit „Let´s sing!“ fordert die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge (bzw. die Handpuppe) die Kinder auf mitzusingen und sie singen die zwei Strophen.

je nach Motivation oder Zeit kann noch eine Strophe hinzugefügt werden, z.B. „Stamp feet!“

6.3.3.3 Erarbeitung eines Spieles, bei dem es um die Benennung von Farben geht

DAUER:
15 – 20 Minuten.
GRUPPENGRÖSSE:
die ganze/halbe Gruppe im Sitzkreis.
LERNZIELE:
mindestens drei Farben in der Fremdsprache benennen können;
auf Anweisungen in der Fremdsprache richtig reagieren können.
HILFSMITTEL:
ein Sack/eine Schachtel mit 3 Tüchern in den Farben: rot, grün, blau; weitere Tücher in den drei Farben; eventuell Handpuppe.
In der Beschreibung im Folgenden wird die Handpuppe eingesetzt.

„Schaut, was ich hier habe!“ sagt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge (= die Handpuppe) und hält den Sack, in dem die Tücher sind, in der Hand. Sie/Er fragt: “Was ist da drin?” Gemeinsam mit der Handpuppe wird die Neugier der Kinder geweckt. Sie raten. Die Kinder können den Sack tasten. Ein Kind wird zu Hilfe gerufen und darf einen Gegenstand herausnehmen. Die Handpuppe benennt den Gegenstand, z.B. „ein blaues Tuch“. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge wiederholt den Satz.

Zwei weitere Kinder nehmen das rote und grüne Tuch aus dem Sack. Handpuppe und Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge benennen die Gegenstände einmal, wiederholen dann aber nur mehr die Farben.

Festigen der drei Farbnamen:

-Die Handpuppe nimmt ein Tuch und die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge nennt die Farbe. Die Handpuppe bestärkt: „Ja, es ist grün“. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge verzögert nach einigen Malen die Antwort, um die Kinder antworten zu lassen.

-Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge benennt die Farben falsch (z.B. „grün“). Die Handpuppe reagiert mit „Nein! Es ist rot!“ bzw. werden bald die Kinder reagieren.

-Die Handpuppe schaut weg und die Kindergartenpädagogin/der Kinder-gartenpädagoge gibt ein Tuch in den Sack. Die Handpuppe errät die fehlende Farbe. Im Weiteren können Kinder beide Aufgaben (verstecken, raten) übernehmen.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge gibt alle Tücher in die Kreismitte. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge nimmt eines und benennt es. Die Handpuppe ebenso. Um die Tücher später vorzeigen zu können, braucht die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge mit der Handpuppe alle drei Farben. Dann fordern sie die Kinder nacheinander auf, ein Tuch zu nehmen und zu benennen.

<u>Tipp</u>

Weiß ein Kind die Farbe nicht mehr, kann die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge bzw. die Handpuppe die drei Farben fragend aufzählen („Grün? Rot? Blau?“). Auch können sie den Kopf dazu nicken oder schütteln, um von dem Kind eine verbale oder nonverbale Antwort zu bekommen. Nickt das Kind bei „Rot?“, möchte aber nichts sagen, dann sagt die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge „Ja, es ist rot!“. Nickt dem Kind bestätigend zu und ruft das nächste, damit dieses erkennt, dass es sich mit dem Tuch setzen kann.

Die Handpuppe hebt ihre Farben und benennt sie. Durch Blickkontakt fordert die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge alle Kinder mit der gleichen Farbe auf, auch diese in die Höhe zu halten und die Farbe zu sagen. Sind einmal alle Farben durchgespielt, wird das Spiel immer schneller.

Variationen des Spiels:

Die Handpuppe nennt eine Farbe, ohne das entsprechende Tuch zu heben. Ein Kind übernimmt die Rolle der Handpuppe und hebt und/oder benennt je eine Farbe.

Die Handpuppe hebt zwei Farben und benennt sie.

Verbinden des Tuchs mit einer Bewegung: z.B. die Kinder mit der aufgerufenen (und aufgehobenen) Farbe setzen sich vor ihren Stuhl auf den Boden, oder in die Kreismitte, oder – wenn mehr Platz zur Verfügung steht, gehen einmal um ihren Stuhl herum.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge hebt ein Tuch, benennt es, sagt z.B. „Setzt euch auf den Boden!“ und setzt sich sogleich vor ihren Stuhl in einer von ihr/ihm gewünschten Position. Dort sitzend hebt sie/er erneut das Tuch und fordert die Kinder mit dieser Tuchfarbe auf: „Rot! Setzt euch auf den Boden!”. Spieler zeigt mit der Hand auf den Boden. Sind einige Kinder unschlüssig, kann sie diese auch mit dem Namen rufen. Wenn alle Kinder mit dem gefragten Tuch sitzen, wird die Übung von der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen mit „Setzt euch auf euren Sessel!“ beendet, indem die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge dies wiederum vormacht.

Hinweis
Die Kinder beginnen sehr schnell, auf die neue Sprache mit der Strategie des Reproduzierens zu reagieren. Deshalb ist es notwendig, die Anweisungen in der Zielsprache klar und gezielt mit Gestik und Mimik zu begleiten, so dass diese für die Kinder durch den gegebenen Kontext sichtbar und entschlüsselbar werden.
Eine Bestätigung (wie „Gut gemacht!“ „Sehr gut!“) dient auch diesem Zweck. Dabei ist es nicht notwendig, auf die Muttersprache der Kinder zurückzugreifen, denn die Kinder wissen die Gestik, Mimik und Stimmlage, die mit einer Bestätigung bzw. einem Lob einher gehen, zu deuten.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge sammelt alle Tücher ein und verteilt sie am Boden im Raum. Sie/Er fordert die Kinder auf aufzustehen und herum zu gehen: „Steht auf!“ „Geht herum!“, indem sie ihre Aufforderung mit Gestik begleitet und selbst vormacht. Sie/Er fordert die Kinder auf, stehen zu bleiben: „Stopp!“ und bleibt selbst demonstrativ stehen.
sie/er ruft eine Farbe (z.B. „Grün!“) und stellt sich zu einem grünen Tuch. Der Großteil der Kinder wird sogleich ebenso ein grüner Tuch suchen und sich dazu stellen. Ein paar Kinder werden der Hilfestellung bedürfen. Stehen alle Kinder bei einem grünen Tuch, kann es mit dem Spiel weiter gehen.

Hinweis
Mehrere Kinder können bei einem Tuch stehen. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge sagt: „Geht herum!“ und geht zwischen den Tüchern herum. Erneut ruft sie/er eine Farbe.Sind einmal alle Farben durchgespielt, wird das Spiel immer schneller.

die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge nennt eine Farbe, ohne zu dem entsprechenden Tuch zu gehen.Ein Kind darf die Rolle der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen übernehmen und eine Farbe hochheben und/oder benennen.

Ausklang: Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge sagt: „Setzt euch!“ und setzt sich zu einem Tuch. Wenn alle Kinder sitzen, nimmt sie den Sack, öffnet diesen und ruft ein Kind nach dem anderen auf: z.B., „Andreas, komm zu mir!“ und unterstützt dies mit einer einladenden Armbewegung. Ist das Kind bei ihr, fragt sie es nach der Farbe: „Was für eine Farbe ist das? Grün? Rot? Blau?”. Das Kind kann den Namen in der Zielsprache oder auf deutsch sagen oder auch nur nonverbal bestätigen. Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge bestätigt die richtige Antwort in der Fremdsprache: z.B. „Ja, es ist grün“. Ist das Tuch benannt, gibt das Kind es in den Sack. Dies wird durch die Aufforderung „Gib es in den Sack!“ und eine erklärende Handbewegung für das Kind deutlich.

6.3.3.4 Erarbeiten eines Reaktionsspiel mit Sesseln (zu Musik)

DAUER:
– 10 Minuten (als möglicher Ausklang).
GRUPPENGRÖSSE:
die ganze Gruppe.
LERNZIELE:
auf einen akustischen Stimulus schnell reagieren können;
Aufnehmen der Sprache durch Lieder;
auf Anweisungen in der Fremdsprache adäquat reagieren können.
HILFSMITTEL:
CD/MC mit Liedern in der Fremdsprache.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge stellt zwei Reihen mit Stühlen Lehne an Lehne, einen Stuhl weniger als Kinder sind. Sie spielt die Musik. Die Kinder gehen/laufen um die Stühle herum. Wenn die Musik ausschaltet wird, sucht sich jedes Kind sofort einen Stuhl. Es dürfen nicht zwei Kinder auf einem Stuhl sitzen, und es darf sich kein Kind hinsetzen, bevor die Musik aus ist. Das Kind, das keinen Platz ergattert, scheidet aus. Ein weiterer Stuhl wird weggestellt. Das Kind, das es schafft, sich auf den letzten verbleibenden Stuhl zu setzen, hat gewonnen.
Äusserungen der/des Spielbetreuenden: “Wenn die Musik aus ist, setzt euch auf einen Stuhl!” bzw. “(Andreas,) du scheidest aus!” bzw. “Wir nehmen einen Stuhl weg”. “…, du hast gewonnen!”Durch die fremdsprachigen Lieder hören die Kinder die Sprache und nehmen unbewusst sehr viel auf.

6.4 Interkultureller Kontext – Aktivitäten zum Themeneinstieg

Erwerb interkultureller Kompetenzen erfordert die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Für JOHANN, MICHELY und SPRINGER (1998)[38] ist die Entwicklung von Sensibilität für interkulturelle Lernsituationen unbedingte Voraussetzung interkultureller Handlungskompetenz. Kindergarten- und Sozialpädagog/inn/en müssen sich mit Normen und Werten der eigenen Sozialisationsgeschichte, ihren eigenen Vorurteilen bzw. dem eigenen Rassismus auseinandersetzen und darüber reflektieren (lernen). Der Erwerb kulturspezifischer Kenntnisse ist wichtig, auch für die Fähigkeit, interkulturell zu kommunizieren.

„Um trotz kultureller Unterschiedlichkeiten erfolgreich mit Angehörigen einer anderen Ethnie kommunizieren zu können, bedarf es neben dem Wissen um die Existenz kulturspezifischer Bedeutungselemente und einer erhöhten Aufmerksamkeit für nonverbale Zeichen insbesondere eines Verständnisses von Kommunikation als komplexem Vorgang zwischenmenschlichen Handelns in einer vielschichtigen Situation. So sind in interkulturellen pädagogischen Interaktionen nicht nur der zeitliche und räumliche Rahmen und die Sprachkenntnisse sowie die unterschiedliche Rollenverteilung und deren kulturspezifische Bewertung zu berücksichtigen, sondern auch die subjektive Bewertung der Situation durch den anderen: Pädagogische Kommunikation im interkulturellen Kontext setzt also eine große Sensibilität und mehr Wissen voraus; sie ist mehr als nur Methode oder Technik. Kommunikation kann beispielsweise nicht pädagogisch tragfähig sein, wenn uneingestandene Vorurteile blockierend wirken“ [39]

Um sich eigener Vorurteile und eines eigenen Rassismus bewusst zu werden, eignen sich Spiele und Methoden, die eine reflexive Auseinandersetzung ermöglichen:

---

[38] JOHANN, Ellen/MICHELY, Hildegard/SPRINGER, Monika. 1998. Interkulturelle Pädagogik – Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin: Cornelsen Verlag (ISBN 3-464-49155-2).

[39] JOHANN et al., zit. in: NUSSMÜLLER, Anita. 2001. Interkulturelle Elemente in der Hortpädagogik. Univ. Derby, Diplomarbeit; 2001, S. 55).

„Als eigentliche interkulturelle Kompetenz versteht AUERNHEIMER, dass Pädagog/inn/en selbst ein Modell für interkulturelle Kompetenz abgeben, an dem sich die Lernenden orientieren können, Metakommunikation initiieren und auch über ein gewisses methodisches Repertoire wie z.B. Rollen- und Interaktionsspiele verfügen“[40]

6.4.1 Eigene Einstellungen und Werthaltungen überprüfen

Theaterpädagogische Elemente eignen sich für Schüler/innen und Gruppen insbesondere dann, wenn die Klasse/Gruppe aufgrund ihrer Zusammensetzung nicht die Möglichkeit hat, Erfahrungen durch interkulturelle Begegnungen zu machen.
Die theaterpädagogische Technik ermöglicht, mit jeder Gruppe ihren Interessen und aktuellen Bedürfnissen entsprechend eigene Spielsituationen und Abläufe zu entwickeln.
Die im Folgenden beschriebenen Aktivitäten werden Kolleg/inn/en mit Vorerfahrungen im Bereich Rollenspiel/Reflexion und Theaterpädagogik empfohlen, (darüberhinaus empfehlen wir die Zusammenarbeit mit Theaterpädagog/inn/en):

Interkulturell relevante Charaktere definieren und durch Verkleidung und eventuell Schminke verkörpern. Schüler/innen ziehen z.B. als „Muslime“ bunte Kleidung bzw. lange Röcke an und setzen Kopftücher auf (eventuell dunkel schminken) und gehen einzeln oder zu zweit zu ihnen bekannten Orten (Fußgängerzone, Bahnhof, Geschäfte usw.).
Konfliktbeladene Situationen ausarbeiten und vorher ausgearbeitete Szenen spielen. Zum Beispiele:
Zu wenig Geld an der Kassa haben. Ein Streit mit inländischen Jugendlichen (Mit spieler/innen) wird provoziert usw.
In einer Klasse mit Burschen, die ihre Haare sehr kurzgeschnitten tragen, wird eine Szene erarbeitet, in der sie als vermeintlich rechtsradikale Jugendliche an einer Autobahnraststätte andere Jugendliche „anpöbeln“ und andere die Reaktionen der Passant/inn/en beobachten.

[40] NUSSMÜLLER, 2001, S 57

Hinweis:
Lehrer/innen bzw. Theaterpädagog/inn/en sind immer im Hintergrund anwesend, um die Situation und den Erprobungscharakter bei Problemen erklären zu können! In der Reflexion geht es darum, die Emotionen zu bearbeiten, die hervorgerufen wurden, als man sich selbst in der Situation „Ausländer/in“ erlebt hat. Auch die „Beobachter/innen“ werten ihre Erlebnisse aus. Je nach Gruppe und Vorerfahrung werden unterschiedliche Reflexionsmethoden eingesetzt.

6.4.2 Toleranz – Respekt vor dem Anderen

Toleranz und Achtung im Umgang mit der eigenen Person begünstigen den Abbau von Vorurteilen insofern, als mehr Bereitschaft entsteht, die eigenen „Schattenseiten“ zu reflektieren und damit umzugehen, ohne dass sie verdrängt oder auf andere Menschen projiziert werden. Eine Grundforderung in der interkulturellen Erziehung, die von Achtung und Respekt vor dem anderen bzw. auch dem „Anderen“ geprägt sein soll, findet im moralischen Denken und Handeln ihren Ausdruck. Beim Diskussionsspiel „Abigale“ z.B. geht es darum, sich mit den kulturellen Unterschieden in einer positiven Haltung auseinander zu setzen und die Bereicherung, die sie anbieten, zu erkennen. Damit wird der Boden geschaffen, potentiellen Konflikten dialogpädagogisch zu begegnen und sie zu lösen.

6.4.2.1 Spiel „ABIGALE“ (Text im ANHANG)[41]

BEREICH: Lebenseinstellungen, Werte und Normen
DAUER: 60 – 90 Minuten
GRUPPENGRÖSSE: teilweise ganze Gruppe, teilweise Kleingruppen (4 -6 Personen)
INTENTION: - eigener Werthaltungen bewusst werden;
wahrnehmen können, dass nicht jede/r die eigenen Werthaltungen teilt;
lernen, mit anderen Werthaltungen umzugehen;
erkennen, dass Werte sich im Lauf der Zeit verändern können.
HILFSMITTEL: Text „Abigale“

[41] Quelle: Projektunterricht „Interkulturelles Lernen in der Schule“. 1984. Herausgegeben vom BMUK und AFS/Österreich. Austauschprogramme für soziales und interkulturelles Lernen. Vervielfältigung vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Minoritenplatz 5, 1014 Wien.

Spielleiter/in liest die Geschichte von Abigale vor
die Gruppe soll nun die fünf Charaktere reihen – vom besten bis zum schlechtesten; jede/r Teilnehmer/in arbeitet für sich allein und hat fünf Minuten Zeit, seine/ihre Liste zu erstellen.
nach fünf Minuten wird die Gruppe in Untergruppen geteilt (4 –6 Personen). Jede Gruppe hat nun fünfzehn Minuten Zeit, eine gemeinsame Reihung vorzunehmen. Dabei müssen alle Gruppenmitglieder zu einer gemeinsamen Meinung kommen.
nach fünfzehn Minuten treffen sich die Untergruppen wieder, vergleichen ihre Listen und diskutieren, warum sie unterschiedliche Ergebnisse haben.
nach weiteren fünfzehn Minuten kommt der/die Leiter/in wieder zu Wort und betont, dass diese kleine Geschichte sehr tief verwurzelte Werte in uns anspricht (Liebe, Beziehung zu den Eltern, sexuelle Beziehungen, Gewalt). Sogar in einer ziemlich homogenen Gruppe (gleiches Alter, gleicher Wohnort, ähnliche Erziehung und Bildung) mögen die Ansichten über diese Werte verschieden sein.

Anregungen (Themen) für die anschließende Reflexion/Diskussion
wir befinden uns in einer Zeit des Übergangs befinden, in der alles rasch wechselt
es können noch größere Wertunterschiede auftreten, wenn man das Thema (die Geschichte) mit Menschen aus anderen Kulturkreisen diskutiert
die Diskussion sollte eher in Fragen als in Feststellungen münden
sowohl Lehrer/inne/n als auch Schüler/inne/n sollte die Bedeutung der eigenen Sozialisationsgeschichte in der Diskussion bewusst sein.

6.4.2.2 „Flüchtling sein“ – ein Simulationsspiel [42]

Im **Simulationsspiel** „Asyl“ geht es darum, den Schüler/inne/n unterschiedliche Fluchtmotive bewusst zu machen. Sowohl politische Verfolgung als auch wirtschaftliche Notsituationen stellen für einen Flüchtling eine massive Krisensituation dar.
Ein Vorteil des Simulationsspieles ist, dass es durch die persönliche Betroffenheit ermöglicht wird, sich besser in die Situation von Flüchtlingen hineinzuversetzen und dabei viele Emo-

[42] Medienstelle der Vereinigten Evangelischen Mission (Rudolfstr. 137, 42285 Wuppertal). 1993. 2 x Aussetzen. Spiele zum Thema Flucht und Asyl. In: POSSELT, Ralf-Erik/ SCHUHMACHER, Klaus: Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim: Verlag an der Ruhr (ISBN 3860721046).

tionen ausgelöst werden, was aber auch ein hohes Maß an Konfliktlösungsfähigkeit bei Durchführung und Auswertung voraussetzt.

ZIELGRUPPE: Jugendliche und Erwachsene. ANZAHL DER MITSPIELER/INNEN: unbegrenzt. VORAUSSETZUNGEN: keine. EINSATZMÖGLICHKEITEN: Unterricht und Erwachsenenarbeit. Der Arbeitsbogen eignet sich sowohl als Einstimmung in die Thematik „Flüchtlinge“/“Flucht“ als auch zur Vorbereitung eines Interviews/Gesprächs mit Flüchtlingen. Einzelarbeit wie auch Gruppenarbeit sind möglich. DAUER: ca. 45 Minuten (inklusive Auswertung). VORBEREITUNG UND MATERIALIEN: Kopien der Vorlagen.

Spielidee: Eine imaginäre Fluchtsituation soll die Teilnehmer/inne/n dazu anregen, Entscheidungen zu fällen, die für den Erfolg/Misserfolg einer Flucht ausschlaggebend sein werden. Die Teilnehmer/innen bekommen einen Arbeitsbogen ausgehändigt und erhalten genügend Zeit, sich Gedanken zu machen und in Stichworten ihre Antworten zu notieren. Freiwillige können anschließend ihre Entscheidungen vortragen und begründen, oder es werden im gemeinsamen Gespräch die unterschiedlichen Antworten zu den einzelnen Fragen direkt eingebracht und verglichen.

Intention: Die Teilnehmer/innen sollen sich in die Situation eines Flüchtlings kurz vor seiner Flucht hineinversetzen. Die Vorgaben machen deutlich, dass der Entschluss für eine Flucht bereits gefallen ist. Es geht nur noch darum, sich unter verschiedenen Möglichkeiten für ein bestimmtes Vorgehen zu entscheiden. Wozu auch immer sich jemand durchringt, es wird folgenschweren Einfluss auf den weiteren Verlauf der Flucht und den Asylantrag haben. Damit soll den Teilnehmer/innen am Beispiel ihrer eigenen Entscheidungen vor Augen geführt werden, warum es in bestimmten Situationen zu Entschlüssen gekommen ist, die im Nachhinein anders bewertet werden können.

Spielvariation: Einzelne Teilnehmer/innen können die Rolle einer flüchtlingsfeindlichen Grenzkontrolle übernehmen und versuchen, die Antworten gegen die Flüchtlinge auszuwerten, z.B. im Sinne von: „Die meisten Flüchtlinge kommen nur aus wirtschaftlichen Gründen und sind mit Hilfe von Schlepperorganisationen in unser Land gekommen. Ihre

Angaben sind widersprüchlich und beweisen, dass sie ohne politischen Grund ihr Heimatland verlassen haben."

Auswertungsgesichtspunkte: Die Auswertung ist zusammen mit einem Flüchtling (z.B. Asylbewerber aus der Dritten Welt, Exilsuchenden während der Nazidiktatur oder Aussiedler) besonders fruchtbar. Sie können an Hand der Fragen (und der vorher von den Teilnehmer/inne/n eingebrachten Antworten) von ihren eigenen Fluchterfahrungen berichten. Die Teilnehmer/innen werden daran interessiert sein, welche ihrer Entscheidungen besonders lebensnah sind. Im Gespräch sollte deutlich werden, dass alle Entscheidungen Vorurteile, aber auch Gefahren beinhalten. Jede Flucht ist eine lebensbedrohende Krisensituation und entzieht sich deshalb den bürokratischen Prüfkriterien, die meinen, den „echten" von dem „unechten" Flüchtling trennen zu können.

6.4.3 Das Spannungsfeld „Assimilation versus Integration"

Immer wenn Menschen mit verschiedenen Sprachen aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen, spielen biographische und gesellschaftliche Erfahrungen eine Rolle. Den Schüler/inne/n wird durch diese Methode der Selbsterfahrung bewusst, dass ein Ungleichgewicht an Machtverhältnissen besteht, sobald kulturelle Regeln nicht beherrscht werden.

6.4.3.1 BARNGA - Ein Spiel zum Themenkreis „Assimilation/Integration"[43]

GRUPPENGRÖSSE:
mindestens 8, maximal 36 (durch 4 teilbare Spieler/innen-Anzahl).
MATERIAL:
pro Gruppe ein Satz Spielkarten, Spielregeln für jede Gruppe.

Spielanleitung: Es werden Gruppen à 4 Personen gebildet und so positioniert, dass sie einander nicht stören. Spielleiterin bzw. Spielleiter teilt der Gruppe jeweils 1 Blatt mit

[43] Quelle: BARNGA, a Simulation Game on Cultural Clashes. 1990. Game design: Sivasailam THIAGARAJAN, Manual: Barbara STEINWACHS. A SIETAR International Publication, Intercultural Press (Inc. P.O. Box 700, Yarmouth, ME 04096).

Spielregeln aus. Die 4 Personen sollen diese Regeln durchlesen und dann zu spielen beginnen. Dabei dürfen sie nur mehr nonverbal kommunizieren. Wenn die Sieger jeder Gruppe eruiert sind, wechseln diese im Uhrzeigersinn die Gruppe und es wird in jeder Gruppe (nonverbal) weitergespielt. Dieser Vorgang wird zwei bis dreimal wiederholt und anschließend ausgewertet (Hinweise zur Nachbesprechung im Anhang).

Intentionen : Erfahren eines „Kulturschocks“, wenn Kommunikation nicht funktioniert (ein Kulturschock ist jedoch kein reines Kommunikationsproblem), Erfahren von Macht anderer bzw. eigener Machtausübung, Umgang mit solchen Situationen, Strategieentwicklung, Reflexion.

6.4.4 Gegen Gewalt und Rassismus: Spiele für Kinder und Jugendliche

In diesen Spielen soll in erster Linie eine pädagogischen Orientierung erworben werden, die insbesondere das Bewusstsein für Unrecht, Ungleichheit und Diskriminierung fördert. Sie sollen eine Beziehung zwischen den Kulturen ermöglichen, ohne den Versuch von Vereinnahmung und Unterdrückung.
„Weil nicht nur wir festgestellt haben, dass gerade im Bereich Gewalt, Faschismus und Rassismus viel zu viel über den Kopf geschieht, plädieren wir nachdrücklich dafür, ganzheitlich, d.h. auch spielerisch, sich kritischen Themen anzunähern.
Gerade über das Spiel vermitteln sich Empathie, Vertrauen und Offenheit, auch zu Themen, die oft in stundenlangen Vorträgen nicht zu bewältigen sind. Insbesondere empfehlen wir als Fundus die Bücher der Serie „New Games“[44], die in aller Regel flexibel genug sind, aktuelle Themen ins Spiel zu bringen. Sie richten sich gegen Aggression und Gewalt und bewirken ein konstruktives Ausleben der eigenen Energien, ein spielerisches Kräftemessen und ein lustvolles Miteinander-Umgehen. Sie eignen sich für jedes Alter und für Gruppen von 2 bis 200 Spielern. Außerdem enthalten einige dieser Bücher viele Hinweise für SpielleiterInnen und ausführliche Spielbeschreibungen“(Posselt/Schuhmacher 1993, S.142)[45]

---

[44] FLUEGELMAN, Andrew: New Games – Die neuen Spiele. Mühlheim: Verlag an der Ruhr. Band 1, 2000 (ISBN 3860720007) und Band 2, 1999 (ISBN 3860720015).

[45] POSSELT, Ralf-Erik/SCHUHMACHER, Klaus. 1993. Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim: Verlag an der Ruhr (ISBN 3860721046).

6.4.4.1.1 Das Spiel „Seam öffne dich!“[46]

ALTER:
ab 8 Jahren.
DAUER:
je nach Anzahl der Spielrunden.
GRUPPENGRÖSSE:
ab 8 Teilnehmer/innen.

Die Spielidee zielt auf das Erkennen der nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten zur Problesmlösung.

die Spielleiterin/der Spielleiter bildet eine Jungen- und eine Mädchengruppe (Anmerkung: Den Autorinnen ist wichtig, dass die Aufteilung der Gruppen auch nach anderen als geschlechtsspezifischen Merkmalen möglich ist!). Die Mädchen gehen zuerst hinaus. Die Jungen bilden einen sehr dichten Kreis, Schulter an Schulter. Dies ist die Zauberburg. Sie kann nur durch ein bestimmtes Verhalten (z.B. kitzeln, sanft am Ohr ziehen, Rücken streicheln) geöffnet werden. Wenn sich die Zauberburggruppe auf so ein Verhalten geeinigt hat, kommen die Mädchen herein und probieren aus, indem sich jeweils ein Mädchen hinter einen Jungen stellt. Wer herausgefunden hat, welches Verhalten „Sesam-öffne-dich“ auslöst, wird in die Zauberburg eingelassen (Kreismitte).

---

[46] PREUSCHOFF Gisela und Axel. 1992. Gewalt an Schulen. Köln: Papyrossa. In: POSSELT, Ralf-Erik/SCHUHMACHER, Klaus. 1993. Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim: Verlag an der Ruhr (ISBN 3860721046).

6.4.4.1.2 Das Aussenseiter-Spiel[47]

ALTER:
ab 8 Jahren.
GRUPPENGRÖSSE:
ab 6 Personen.
DAUER:
30 Minuten.
INTENTION:
Nachvollziehen können, was ein „Außenseiter“ erlebt und wie er sich dabei fühlt.
HINWEISE:
In der Gruppe sollte ein hohes Maß an Vertrautheit vorhanden sein. Bei der gesamten Übung ist es hilfreich, Musik im Hintergrund laufen zu lassen.

für ausreichend Platz soll gesorgt sein

die Spielenden wählen jemanden aus, der in der Gruppe beliebt ist und über ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein verfügt. Der Ausgewählte wird zum „Außenseiter“.

der Rest der Gruppe spielt „Treffen, Begrüßen, Unterhalten“. Alle Gruppenmitglieder laufen durch den Raum, schütteln einander die Hände, begrüßen sich (auch Umarmen ist erlaubt) und unterhalten sich.

der „Außenseiter“ geht ebenfalls durch den Raum und versucht, mit den anderen in Kontakt zu kommen. Schafft er es, eine Hand zu schütteln oder ein Gespräch zu führen, hat er gewonnen.

die Gruppenmitglieder wehren jeden Kontaktversuch ab und weichen dem Außenseiter aus. Schaffen sie das, haben sie gewonnen.

Auswertung:

Wie hat der „Außenseiter“ versucht, Kontakt aufzunehmen? Mit wem?

Wie haben die Angesprochenen darauf reagiert?

Wie hat sich der „Außenseiter“ dabei gefühlt, was hat er gedacht? Wie hat er die Mitspieler erlebt?

Hat sich die Art, Kontakt aufzunehmen, im Lauf des Spiels verändert (häufig, selten, aggressiver)?

Wie haben sich die Gruppenmitglieder bei ihren Kontakten erlebt?

---

[47] Ev. Jugendbüro Bonn. 1993. Nie wieder wegsehen. In: POSSELT, Ralf-Erik/SCHUHMACHER, Klaus. Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim: Verlag an der Ruhr (ISBN 3860721046).

Habt ihr eine ähnliche Situation, wie hier gespielt, schon einmal erlebt?

Weitere Literaturhinweise

LOSCHE, Helga. 2000[2]. Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg: Ziel –Praktische Erlebnispädagogik (ISBN 3-934214-50-9).

POSSELT, Ralf-Erik/ S**CHUHMACHER**, Klaus. 1993. Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus. Mühlheim: Verlag an der Ruhr (ISBN 3860721046).

SCHLÖSSER, Elke. 2001. Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotopia Verlag. (ISBN 3-931902-76-5).

6.5 Resümee

Interkulturelle Pädagogik geht von der Gleichwertigkeit aller Kulturen aus und begreift die Unterschiedlichkeit als Bereicherung und Chance des Zusammenlebens.

Eine Chance in der Ausbildung von Kindergarten- und Sozialpädagog/inn/en besteht darin, das Thema Interkulturelle Erziehung fächerübergreifend und projektorientiert zu unterrichten. Aus jedem Unterrichtsfach können Inhalte in Form von Praxisaufträgen und Reflexionen unmittelbar umgesetzt werden. Für Lehrende ist dazu eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik im Vorfeld unbedingt notwendig.

6.6 Anhang: Arbeitsmaterialien

6.6.1 Die Spielidee zu „Abigale“

Abigale liebt Tom, der auf der anderen Seite des Flusses lebt. Ein Hochwasser hat alle Brücken zerstört. Abigale wendet sich an den Fährmann und bittet ihn, sie auf die andere Seite des Flusses zu bringen, damit sie Tom wieder in die Arme schließen kann. Der ist einverstanden, stellt aber die Bedingung, dass Abigale sich ihm hingibt. Abigale fragt ihre Mutter um Rat. Sie erhält keine Antwort, da sich die Mutter nicht in die persönlichen Angelegenheiten ihrer Tochter einmischen will.

In ihrer Verzweiflung läßt sich Abigale auf das Abenteuer ein. Sie kommt auf der anderen Seite des Flusses an und erzählt Tom alles. Er ist schockiert und weist sie schroff zurück. Als Abigale aus Toms Haus kommt, trifft sie John, einen alten Freund Toms, dem sie alles erzählt. John ohrfeigt Tom, dann läuft er mit Abigale gemeinsam weg.

6.6.2 „ASYL“ – eine Fantasiereise, Arbeitsbogen

Stellen Sie sich vor, dass in Ihrem Land aufgrund eines Militärputsches eine diktatorische Regierung an die Macht gekommen ist. Sie können fest damit rechnen, dass nun in Ihrem Land für die nächsten Jahrzehnte eine Diktatur herrschen wird. Die herrschenden Kräfte haben alle politischen Zusammenschlüsse und Äußerungen verboten. Sie wissen, dass Sie verhaftet werden, wenn Sie das Land nicht innerhalb von 12 Stunden verlassen haben.

Über einen Freund ist die Ausreise organisiert. Sie wissen darüber nichts Genaues, nur, dass Sie um 22.15 Uhr am Parkplatz unter der Nordbrücke stehen müssen. Bis dahin müssen Sie alles geregelt haben. Ihr Telefon wird überwacht, und Sie müssen damit rechnen, dass die geheime Sicherheitspolizei jederzeit in Ihre Wohnung einbricht.

Was würden Sie versuchen mitzunehmen? (Im Fluchtauto ist nur Platz für einen kleinen Koffer).

Ein Bekannter kann für Sie noch einen Telefonanruf übernehmen: was soll er damit für Sie erledigen?

Sie müssen sich vor der Abfahrt für ein bestimmtes (außereuropäisches) Land entscheiden und mit guten Argumenten begründen können, warum Sie damit rechnen, in diesem Land aufgenommen zu werden. (Bitte geben Sie das Land an und schreiben Sie Gründe auf.)

Ihr engster Freund gibt Ihnen € 3000,- bar auf die Hand. Wofür benutzen Sie das Geld:

um eine Ordnungsstrafe zu bezahlen, damit Sie bei der Ausreise aus dem Land keinen Ärger bekommen?
für die Gruppe, die Ihre Flucht organisiert, damit die Flucht sicherer wird?
für die Ankunft im neuen Land?
um noch Sachen einzukaufen?
um für alle Fälle noch einen gefälschten, zweiten Reisepass besorgen?

Ihnen ist bekannt, dass Sie bei der Einreise in das Fluchtland eine Erklärung über Ihre Fluchtmotive abgeben müssen, damit deutlich wird, dass Sie politisch verfolgt wurden. Denken Sie sich ein kurzes Ereignis aus, das diese Verfolgung deutlich macht, und schreiben Sie es in Stichworten auf.

6.6.3 Methodische Hinweise zum Kartenspiel „BARNGA“

6.6.3.1 Spielregeln

V a r i a n t e 1

Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die niedrigste Karte.
Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
-Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
-Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
-Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Karo ist Trumpf. Wenn die zuerst ausgespielte Farbe nicht bedient werden kann, darf eine Trumpfkarte gespielt werden. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 2

Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die höchste Karte. Es gibt keine Trumpfkarten.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spiet jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 3

Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die höchste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Karo ist Trumpf. Trumpf kann jederzeit gespielt werden, auch dann, wenn man noch Karten der zuerst ausgespielten Farbe hat. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 4

Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die niedrigste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
-Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.) Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Karo ist Trumpf. Trumpf kann jederzeit gespielt werden, auch dann wenn man noch Karten der zuerst ausgespielten Farbe hat. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 5

Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die niedrigste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.

Kartenausgabe:Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Pik ist Trumpf. Trumpf kann jederzeit gespielt werden, auch dann wenn man noch Karten der zuerst ausgespielten Farbe hat. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 6
Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die höchste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. - Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Pik ist Trumpf. Trumpf kann jederzeit gespielt werden, auch dann wenn man noch Karten der zuerst ausgespielten Farbe hat. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 7
Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die höchste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe:Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.

Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Pik ist Trumpf. Wenn die zuerst ausgespielte Farbe nicht bedient werden kann, darf eine Trumpfkarte gespielt werden. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 8
Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 2, 3, 4 und 5. As ist die niedrigste Karte. Es gibt keine Trumpfkarte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linken Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

V a r i a n t e 9
Karten: Im Spiel sind 20 Karten. In jeder Farbe As, 21 3, 4 und 5. As ist die niedrigste Karte.
Spieler: Vier Spieler. Jeweils die zwei Gegenübersitzenden bilden ein Team und spielen gegen die anderen.
Kartenausgabe: Der gebende Spieler mischt die Karten und verteilt einzeln nacheinander fünf Karten an seine Mitspieler.
Start: Im Uhrzeigersinn spielt jeder eine Karte, angefangen bei dem Spieler an der linke Seite des austeilenden Spielers. Die vier ausgespielten Karten ergeben einen Stich.
Stichgewinn: Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte gespielt hat. Der Gewinner nimmt den Stich und legt die Karten mit dem Gesicht nach unten in seinen Stock.
Fortsetzung: Der Gewinner des Stichs beginnt die nächste Runde. Es wird solange gespielt, bis alle Karten ausgespielt sind.
Weiterer Ablauf: Der erste Spieler jeder Runde spielt irgend eine Farbe (Karo, Pik usw.). Alle anderen Spieler müssen mit der gleichen Farbe bedienen.
Abwerfen: Falls nicht bedient werden kann, ist es möglich, eine andere Farbe abzuwerfen. - Der Spieler gewinnt den Stich, der die höchste Karte der zuerst ausgespielten Farbe bedient hat.
Trumpf: Pik ist Trumpf. Wenn die zuerst ausgespielte Farbe nicht bedient werden kann, darf eine Trumpfkarte gespielt werden. Trumpf gewinnt immer. Werden mehrere Trumpfkarten gespielt, gewinnt die höchste Trumpfkarte.
Ende: Das Spiel ist beendet, wenn alle Karten gespielt sind. Gewinner ist der mit den meisten Stichen.

6.6.3.2 Mögliche Inhalte einer Nachbesprechung des Spiel (ausgewählte Beispiele)

Wie war es in der "eigenen" Anfangsgruppe? Wie war es als du an einen neuen Tisch kamst?

Wie wurdest du empfangen? Was passierte weiter? Welche Strategien führten zu „Erfolg“?

Was fühltest du, was dachtest du über die anderen, über dich?

Wie verhieltst du dich (dein Partner sich)? Welche Strategie habt ihr verfolgt?

Wie verhielten sich die anderen? Welche Strategien verfolgten sie?

Wie haben sich "Neuankömmlingen" von "Alteingesessenen" unterschieden?

(Wie) hat sich das Spiel von realen „interkulturellen“ Begegnungen unterschieden?

Habt ihr Macht, Dominanz, Offenheit, Bereitschaft erlebt?

Was wäre geschehen, wenn ein echter Geldpreis zu gewinnen gewesen wäre? (Hinweis auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der es um die Verteilung von Einkünften, Arbeit und Wohnung geht.)

Was wäre geschehen, wenn ihr weniger Zeit zum Spielen gehabt hättet oder der Druck erhöht worden wäre, so viele Runden wie möglich zu spielen? (Hinweis auf Arbeitsdruck, beschränkte Zeit, die Einfluss auf Kommunikation haben.)

7. Susanna BUTTARONI, Marianne ERASIMUS, Georg GOMBOS, Christine HABERLEITNER, Gabriele KHAN-SVIK, Andrea POLLAK-HÖRTENHUBER, Ute WEIGL-BRABEC, Claudia WIMMER: Literatur für Kindergartenpädagog/ inn/en

7.1 Einführende Literatur

7.1.1 Sprache im Allgemeinen

CRYSTAL, David. 1998. *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Köln: GLB Parkland. ISBN 3-593-35265-6
Gibt einen Überblick über viele Bereiche der Sprache und der Sprachwissenschaft. Verständlich formuliert und illustrativ gestaltet. Enthält einen ganzen Abschnitt zu Spracherwerb und ein Kapitel über Mehrsprachigkeit. Übersetzung aus dem Englischen.

7.1.2 Spracherwerb - L1

BUTZKAMM, Wolfgang/**BUTZKAMM** Jürgen. 1999. *Wie Kinder sprechen lernen: Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke Verlag. ISBN 3-7720-2731-8
Sehr anschauliche und mit vielen Beispielen versehene Beschreibung des kindliches Spracherwerbs. Auch Störungen und Sonderfälle beim Spracherwerb werden behandelt.

7.1.3 Spracherwerb - L2

WODE, Henning. 1988/1993. *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse. (Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen)*. Ismaning: Max Hueber Verlag. ISBN 3-19-006619-1
Dieses Buch vermittelt die linguistischen Grundlagen (u.a. Spracherwerbstheorien, Sprachlernfähigkeit), das Lernverhalten und die Steuerbarkeit des Spracherwerbs, im Hinblick auf Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Die Problematiken, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, werden ebenso kurz erörtert. Unterschiedliche Perspektiven der Sprachwissenschaft werden erwähnt.

7.1.4 Mehrsprachigkeit

MAHLSTEDT, Susanne. 1996. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt/Main: Peter Lang. ISBN 3-631-30762-4

Die Mehrsprachigkeit in der Familie steht im Vordergrund. Ein Überblick über die Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung wird angeboten. Es werden Faktoren beschrieben, die einen Einfluss auf sprachliche Situation spielen können, und Fallstudien vorstellt.
Zitate auch in Englisch und Italienisch (ohne Übersetzung!). Einige technische Daten aus empirischen Studien. Viele Beispiele (Elternzitate). Abschließend werden verschiedene Erziehungsmodelle dargestellt.

7.1.5 Interkulturelle Pädagogik

BÖHM, Dietmar/**BÖHM**, Regine/**DEISS-NIETHAMMER**, Birgit. 1999. *Handbuch Interkulturelles Lernen, Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. ISBN 3-451-270-01-3
Dieses Buch vermittelt Grundlagenwissen zu den Voraussetzungen und Zielen interkulturellen Lernens. Nach Erarbeitung von Basiswissen zur multikulturellen Gesellschaft und Konzepten des interkulturellen Lernens beschäftigen sich die Autor/inn/en mit dem pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen.

7.1.6 Sprachen und institutionelle Aufgaben

KIELHÖFER, Bernd/ **JONEKEIT**, Sylvie. 1998[10]. *Zweisprachige Kindererziehung.*
Tübingen: Stauffenberg Verlag. ISBN 3-923721-05-6
Dieses Buch gibt einen sehr guten Einblick in die Erfahrungen von Eltern mit zweisprachiger Kindererziehung und erläutert in sehr gut verständlicher und anschaulicher Form die theoretischen und praktischen Rahmenbedingungen unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Sehr empfehlenswert.

7.2 Weitere empfohlene Werke

7.2.1 Sprache im Allgemeinen

BICKERTON, Derek. 2000. „Die Sprache der Kreolen“. In: *Spektrum der Wissenschaft*, Dossier 1/2000. [79-87]
Beschreibt das Wesen von Sprache am Beispiel von Kreolsprachen. Dabei wird Bezug zur Kindersprache genommen.

PINKER, Steven. 1996. *Der Sprachinstinkt: Wie der Geist die Sprache bildet.* München: Kindler Verlag. ISBN 3-426-77363-5
Eine allgemeine Einführung in die Thematik von Sprache und Spracherwerb. Abenteuerlich, bildhaft und verständlich geschildert. Übersetzung aus dem Englischen.

7.2.2 Spracherwerb

GOLINKOFF, Roberta Michnick/ **HIRSH-PASEK**, Kathy. 1999. *How Babies Talk: The Magic and Mystery of Language in the First Three Years of Life*. New York u.a.: Dutton. ISBN 0525944559
Gibt einen Überblick auf die sprachliche Entwicklung der ersten drei Lebensjahre. Klar aufgebaut, verständlich und spannend geschrieben. In Englisch.

GOPNIK, Alison/ **KUHL**, Patricia/ **MELTZOFF**, Andrew. 2000. *Forschergeist in Windeln – Wie Ihr Kind die Welt begreift*. München: Ariston Verlag. ISBN 3720521508 (gebundene Ausgabe) / ISBN 0452281733 (Taschenbuch)
Viele Daten über die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes werden hier in einer sehr anschaulichen Weise und in einem angenehm diskursiven Stil präsentiert. Hinweise auf die letzten Tendenzen und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung helfen dabei, den Spracherwerb aus einer breiteren Perspektive zu betrachten. Übersetzung aus dem Englischen.

KRASHEN, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J. usw.: Prentice-Hall International. ISBN 0-13-710047-7
KRASHENs Theorie des Zweitspracherwerbs, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Rolle des Inputs und der Grammatik. Obwohl der Autor vorwiegend auf den Unterricht Bezug nimmt, bietet er interessante Überlegungen zum Erwerbsprozess gegenüber bewussten Lernprozeduren und -strategien. Kritisches Review verschiedener Ansätze zum Sprachunterrricht. Klar formuliert. In Englisch.

SZAGUN, Gisela. 1996/2000[6] (Nachdruck der 6. vollständig überarbeiteten Auflage). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim/Basel: Beltz Psychologie Verlagsunion (Taschenbuch 62). ISBN 3-407-22062-6
Die Kapitel I (Grammatik), II (Bedeutung) und III (Gebrauch der Sprache) befassen sich aus theoretischer Perspektive mit der Entwicklung der Grammatik, mit kognitiver Entwicklung und Entstehung der Sprache, mit der Entwicklung der Wortbedeutung sowie mit der Entstehung von kommunikativen Fähigkeiten beim Kind. Anhand vieler empirischer Untersuchen werden auch Vergleiche zum Erwerb anderer Sprachen (z.B. Englisch) dargestellt. Das Kapitel IV behandelt Sprachentwicklungsstörungen.

WERNER, Christine. 2001. „Superbabys“. In: *Profil* Nr. 15, 9 April 2001, 32. Jg. [132-137]
Artikel über sprachliche Entwicklung von Babys, der anläßlich der deutschsprachigen Veröffentlichung des Buches von GOPNIK, MELTZOFF und KUHL "Forschergeist in Windel" (siehe oben) erschienen ist.

ZIMMER, E. Dieter. 1986/1999[4]. *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache und Denken*. München: Heyne. ISBN 3-453-07812-8
Eine gut verständliche Darstellung der komplexen Phänomene, die im Titel erscheinen, aus einer breiteren Perspektive betrachtet. Diskursiver Stil, angenehme Lektüre mit Hinweisen auf Nichtlinguist/inn/en wenig bekannte sprachliche Aspekte.

7.2.3 Zwei-/Mehrsprachigkeit

ARNBERG, Lenore. 1987. *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*. Clevedon usw.: Multilingual Matters. ISBN 0-905028-70-8
Praktisch orientiertes Werk, das die verschiedenen sozialen und psychologischen Aspekte einer bilingualen Erziehung gut differenziert und erwägt, mit besonderer Aufmerksamkeit auf die sprachliche und kulturelle Lage von Migrantenfamilien.

BAKER, Colin/**JONES,** Sylvia P. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevendon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-362-1
Behandelt das Thema „Mehrsprachigkeit" aus vielen verschiedenen Blickwinkeln. Bietet eine Übersicht über Kernfragen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Englisch.

DULAY, Heidi/ **BURT**, Marina/ **KRASHEN**, Stephen D. 1982. *Language Two*. New York/Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-502553-9
In Englisch. Fokussiert auf den Erwerb der Fremdsprache. Betont die Rolle von sozialpsychologischen Faktoren im Spracherwerb sowie von weiteren unterschiedlichen Aspekten: Alter, L1, angewandte didaktische Methode. Ausführliche Behandlung von sprachlichen Abweichungen und Erwerbsreihenfolge (die dabei angewandte starke Theorie wird jedoch heutzutage in Frage gestellt), mit Implikationen für die Unterrichtenden. Sehr nützliches Glossar zum Fachwortschatz über Spracherwerb.

EGGER, Kurt. 1994. *Die Sprache unserer Kinder*. Meran/Bozen: Alpha&Beta. ISBN 88-7223-019-5
Der Südtiroler Sprachforscher Kurt EGGER hat Italienisch-Deutsch zweisprachig aufwachsende Kinder über einige Jahre hinweg begleitet und ihre Sprachentwicklung auf Tonband dokumentiert und analysiert. Die anschauliche schriftliche Darstellung wird mit einer Tonkassette ergänzt.

ROMAINE, Suzanne. 2002[2]. *Bilingualism*. Oxford: Basil Backwell. ISBN 0-631-19539-4
Gute Einführung in englischer Sprache. Gliederung nach breiteren Bereichen. Besprechung betreffender Literatur.

7.2.4 Sprachen und institutionelle Aufgaben

BÖHM, Dietmar. 2001. *In meiner Sprache bin ich zu Hause*, *Muttersprache und Mehrsprachigkeit.* In: *Kindergarten Heute*, 7-8/2001. Freiburg in Breisgau: Herder Verlag. [26-31]
In diesem Artikel geht es um den natürlichen Zweitspracherwerb und die dabei wichtige Rolle der Muttersprache. Ebenso wird der Umgang des Kindergartenteams mit Mehrsprachigkeit anhand einzelner Situationen deutlich gemacht. Praktische Tips und Hinweise helfen beim Erstellen eines Konzeptes zur Sprachförderung im vorschulischen Bereich. Wobei der Autor großen Wert darauf legt, dass die Konzepte zur Sprachförderung sowohl die Prinzipien des interkulturellen Lernens, als auch den Situationsansatz berücksichtigen.

CUMMINS, Jim/ **SWAIN**, Merriel. 1996. *Bilingualism in Education*. London: Longman. ISBN 0-582-55380-6
Diese Einführung in die Verbindungen des Bilingualismus mit der kognitiven Entwicklung des Kindes und seiner Erziehung bietet Kindergartenpädagog/inn/en ein interessantes Pan-

orama über die sprachliche Entwicklung von bilingualen Kindern. Das Prinzip der „sprachlichen Interdependenz“ wird anhand von Erfahrungsberichten in Kanada dargestellt. Setzt einige Vorkenntnisse in Sprachdidaktik voraus. Die sprachliche Entwicklung von Minderheitenkindern wird vor dem Hintergrund der Analyse unterschiedlicher Evaluationskriterien behandelt. In Englisch.

DE CILLIA, Rudolf. 1998. Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 3/1998.
(auch unter: http://www.pab.asn-wien.ac.at/~furch/RdeCillia.htm)
Kurzer, aber fundierter und sehr überzeugender Artikel zur Rolle der L1 in der Entwicklung des Kindes, mit Behandlung der pädagogischen Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung.

FTHENAKIS, Wassilios et al. 1985. *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*. München: Hueber. ISBN 3-19-001403-5
Ausführliches Werk zu den Möglichkeiten der bilingualen Erziehung und deren Hürden in unterschiedlichen Kontexten. Die Relevanz der Muttersprache in der bilingualen Erziehung sowie des Altersfaktors werden hervorgehoben. Nach der Analyse der Interaktion einer bilingualen Erziehung mit der ethnischen Identität werden unterschiedliche Programme kritisch dargestellt und behandelt, die auf die Entwicklung der Zweitsprachenkompetenz ziel(t)en. Aus diesen Erfahrungen werden Modelle abgeleitet, die mit einander verglichen werden. Pädagogische Schlußfolgerungen werden aus der jeweils abgehandelten Thematik gezogen.

GOMBOS, Georg. 2000. Videofilm “Frühkindlicher Spracherwerb – Szenen aus dem Alltag eines dreisprachigen Kindergartens, Februar bis Oktober 2000”. Aus dem Projekt: *Bildungschance: Mehrsprachigkeit am Beispiel eines dreisprachigen (Deutsch, Slowenisch, Englisch) Kindergartens in Ferlach/Borovlje, Kärnten*. Mit Unterstützung des österreichischen Bundeskanzleramtes.

GROSSE, Ingrid. 2000. *Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei*. Universität Wien (Institut für Deutsch als Fremdsprache), Diplomarbeit.
Diese Diplomarbeit bietet im ersten Teil eine Einführung in die Begriffe und eine Zusammenfassung der Problematik der Erstsprachenförderung von Migrantenkindern in der Volksschule mit Bezug auch auf den L2-Erwerb (Deutsch), die auch für Kindergartenpädagog/inn/en von Relevanz ist. Enthält Hinweise auf aktuelle Literatur.
Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Datenerhebung präsentiert: die Analyse schriftlicher Texte, die von Migrantenkindern aus zwei Wiener Volksschulen in der L2-Deutsch produziert wurden, sowie Daten aus zwei Befragungen hinsichtlich des Sprachengebrauchs der Kinder bzw. des muttersprachlichen Unterrichts. Selbst wenn die Analyse der Texte, vor allem bezüglich syntaktischer Aspekte, sprachtheoretisch nicht adäquat unterstützt ist, stellt diese Untersuchung eines der ersten interessanten Produkte der Sprachlernforschung in Österreich.

KRASHEN, Stephen D. 1989. *Language Acquisition and Language Education*. New York: Prentice Hall. ISBN 0-13-522764-X
Der Lernpsychologe Stephen D. Krashen ist ein Vertreter des „natürlicher Spracherwerbs“. Sein Spracherwerbskonzept ist von besonderem Interesse, da der Lebensraum Kindergarten die Erfordernisse dieser Methode besonders gut zu erfüllen vermag.

In diesem Buch beschäftigt sich Krashen unter anderem mit dem Unterschied zwischen Sprachlernen und Spracherwerb („*acquisition*“ und „*learning*“), mit den Rahmenbedingungen und didaktischen Grundlagen der Sprachvermittlung, verschiedenen Modellen des Fremdsprachenerwerbs (von Fremdsprachenunterricht bis zu bilingualem Unterricht) und den einzelnen Grundfertigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben).

VOLF, Patrik/**BAUBÖCK,** Rainer. 2001. *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Band 4 der Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit. Klagenfurt: Drava Verlag. ISBN 3-85435-363-4
Gut lesbare Einführung in die komplexe Problematik der “Integration”. Nach der Begriffsklärung hinsichtlich politischer und sozialer Aspekte werden unterschiedliche Bereiche als Hintergrund von Integration analysiert, darunter Arbeitsmarkt, Bildung und Gesundheit. Darüber hinaus werden Beispiele für *best practice* bezüglich Implementierung des Integrationskonzeptes angeführt.

WEIDINGER, Walter (Hg.). 2001. Bilingualität und Schule: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde. Wien: öbv et hpt. ISBN 3-209-03544-X
Sammelband aus dem Symposion des Stadtschulrats Wien im Februar 2001. Unterschiedliche Beiträge (manche davon in englischer Sprache) zur bilingualen Ausbildung an Wiener Pflichtschulen, Betrachtungen aus wissenschaftlicher Perspektive und Daten aus empirischen Studien zum Thema „Bilingualität“ und eine sehr reichliche Bibliographie zu den Themen „Fremdenfeindlichkeit, „Sprachen und Spracherwerb“, „Migration und Minderheiten“, „Interkulturalität“.

WODE, Henning. 1995. *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag. ISBN 3-19-006621-3
Henning Wode (Universität Kiel) beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit sprachwissenschaftlichen Aspekten des Erst- und Fremdsprachenerwerbs sowie Fremdsprachenkonzepten. In den letzten Jahren hat er sich auch der Forschung der Zweisprachigkeit im Kindergartenkontext gewidmet.
Im vorliegenden Werk werden allgemeine Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs (Voraussetzungen, Merkmale) vermittelt. Die sich ändernden Bedingungen und neuen Aufgaben den Fremdsprachenunterricht (Zielsetzungen) werden erörtert. Schließlich wird ein Einblick in die Konzepte und Möglichkeiten des bilingualen Unterrichts gegeben.
Stylistisch manchmal anspruchsvoll. Obwohl manche Kapitel den unmittelbaren Interessen der Zielgruppe nicht im engen Sinne entsprechen mögen (z.B. Kap. IV zu Unterrichtsorganisation und -planung in Kanada, Luxemburg und in den Europäischen Schulen sowie zu Immersionsmodellen; Kap.X-XI, kompakte und etwas technisch wirkende Darstellung der psychologischen Grundlage des L2-Erwerbs; Kap.XII, mit Fokus auf Schulen), stellt dieses Werk einen interessanten Bezugspunkt für die Vorstellung einer reichlicheren sprachlichen Entwicklung des Kindes nach den Kindergartenjahren dar.

WODE, Henning. 1997. „Bilinguale Kindergärten: Wieso? Weshalb? Warum?“ *KiTa*, 10. [203-207]
Konkrete Ausführungen, Konzepte und Definitionen die Arbeit im Kindergarten betreffend.

WODE, Henning. Weitere neue Artikel sind on-line in der Homepage der Universität Kiel, Englisches Seminar zu finden:
http://ikarus.pclab-phil.uni-kiel.de/daten/anglist/linguist/start.htm

7.2.5 Interkulturelle Erfahrungen

LARCHER, Dietmar. 1992. *Kulturschock. Fallgeschichten aus dem sozialen Dschungel*. Meran: Alpha&Beta. ISBN 88-7223-009-8
Tragikomische Geschichten zum Pendeln zwischen den Kulturen der Ersten und der Dritten Welt, der Schule und der Universität aus der Perspektive eines Sozialwissenschaftlers. Der Kulturschock als Ausgangspunkt zur Reflexion über interkulturelle Begegnungen.

7.2.6 Interkulturelle Pädagogik (Grundlagen)

AUERNHEIMER, Georg. 1996[2] (überarbeitete und ergänzte Auflage*). Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus. ISBN 3-896-783-00-9
Die Diskussion über interkulturelle Erziehung wird überschaubar, indem der Autor verschiedene Zielperspektiven neben der antirassistischen und bikulturellen Erziehung herausarbeitet. Auch institutionelle Bedingungen und Methoden interkultureller und antirassistischer Erziehungspraxis in Schule und Jugendarbeit werden vorgestellt. Eine sehr gute Einführung in die Thematik.

DIEHM, Isabell & **RADTKE**, Frank-Olaf. 1999. *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 3-170-145-11-8
Es gibt eine Vielzahl praktischer Handreichungen zur Arbeit mit Migrant/inn/en in den verschiedenen Berufsfeldern in und außerhalb der Schule. Dahinter stehen oft ganz unterschiedliche Konzepte mit unterschiedlichen Problemstellungen, Zielen und Programmen. Im Mittelpunkt dieser Einführung stehen die vier wichtigsten dieser Konzepte und Optionen, die die internationale Diskussion in Kanada, USA, Europa und Australien bestimmen: die „Pädagogische Kompensation“, die „Kulturelle Bereichung“ („*Enrichment*“), die „Institutionelle Verbesserung“ („*Improvement*“) und die „Politische Stärkung“ („*Empowerment*“). Diese Einführung hilft, die oft alternativen pädagogischen Programme in ihrer Reichweite und den beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen einschätzen zu lernen.

FUCHS, Ragnhild. 2000. „Interkulturelle Erziehung im Elementarbereich“. In: Colberg-Schrader, Hedi; Engelhard, Dorothee; Höltershinken, Dieter; Neumann, Karl; Thea Spreyer-Wessing (Hg.). *Kinder in Tageseinrichtungen - Ein Handbuch für Erzieherinnen*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: 12. Lieferung Dezember 2000. (ISBN nicht eruierbar).
In diesem Artikel behandelt die Diplom-Pädagogin folgende Bereiche auch mit Praxisbeispielen: Die Interkulturelle Erziehung richtet sich gleichermaßen an multikulturelle Gruppen sowie an Gruppen, in denen sich Kinder mit ähnlichem Kulturhintergrund befinden.
Gerade im Elementarbereich kommt es darauf an, Wahrnehmung, Akzeptanz und Förderung der „Kultur von Kindern“ in die Umsetzung interkultureller Erziehung einzubeziehen.
Eine Haltung der Gleichwertigkeit bezieht sich damit nicht nur auf das Verhältnis unterschiedlicher Kulturen zueinander, sondern auch auf das Verhältnis der „Kultur von Erwachsenen“ zur „Kultur von Kindern“.

NIEKE, Wolfgang. 2000[2] (überarbeitete und ergänzte Auflage). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich. ISBN 3-810-021-38-5

Ein strenger Relativismus der Kulturen ist in einer multikulturellen Gesellschaft nicht lebbar: Wenn Konflikte zwischen Wertorientierungen im Alltag, vor allem auch in der Schule, entstehen, muss gewichtet werden. Das Buch zeigt diese Problematik auf, führt mehrere Wege vor, wie mit dem Relativismus der Kulturen umgegangen werden kann, und konkretisiert dies in einer Konzeption interkultureller Erziehung und Bildung für die Schule.

NIEKRAWITZ, Clemens. 1991[2]. *Interkulturelle Pädagogik im Überblick*. Oldenburger Forschungsbeiträge zur interkulturellen Pädagogik (Bd.2). ISBN 3-889-391-81-8
Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Ein sehr guter Überblick über die Entwicklung der interkulturellen Erziehung.

PRENGEL, Annedore. 1995[2]. *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich. ISBN 3-810-014-22-2
Das Buch analysiert die Bedeutung der interkulturellen Pädagogik, der feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt.

ROTH, Hans-Joachim. (Hg.). 1994. *Integration als Dialog, Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis*. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 18. Hohengehren: Schneider Verlag. ISBN 3-87116-967-6
Dieses Buch geht auf ein Symposion zurück, das zu Ehren Wilhemine Maria Saylers, anlässlich ihrer Emeritierung 1993 an der Universität zu Köln stattfand. W. M. Sayler verfasste und bearbeitete zahlreiche Schriften, Wanderausstellungen und Projekte zum Thema „Interkulturelle Pädagogik“. Die Autoren bearbeiten den Bereich der Interkulturellen Pädagogik und deren Verbindungsstellen zu Nachbardisziplinen (Soziologie, Erziehungswissenschaften, Linguistik). Weitere Schwerpunkte bilden die Auseinandersetzung mit der Sprache in der interkulturellen Kommunikation, interkulturelle Erziehung und Bildung sowie die multikulturelle Gesellschaft. Franz Ecker, der jahrelang der Assistent von W. M. Sayler war, stellte im Rahmen dieses Symposions ein konkretes pädagogisches Konzept aus Peru vor.

ULICH, Michaela/ **OBERHUEMER**, Pamela/ **SOLTENDIECK**, Monika. 2001. *Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
Reflexionen zur interkulturellen Pädagogik, die mehrsprachige Entwicklung des Kindes, die Rolle der Familiensprachen im pädagogischen Angebot, die Rolle der Stereotypen im Umgang mit anderen Kulturen sind nur einige der Themen, die hier behandelt werden. Nach kurzen theoretischen Einführungen, die meistens vorwiegend der Begriffsklärung dienen, werden Vorschläge für didaktische Aktivitäten bzw. Richtlinien gegeben. Auch wegen der sorgfältigen Gliederung der komplexen Themen sehr gut lesbar.

Die Fachzeitschrift *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik – TPS* behandelt alle Themen der Kindertagesbetreuung und zielt auf eine Verbindung von pädagogischer Theorie und alltäglicher Praxis. *TPS 3/2001 Zusammen leben. Kulturen in der Kita* behandelt speziell die Herausforderungen durch multikulturelle Gruppen. Dabei werden auch Aspekte des Umgangs mit Sprachen in den Kindertagesstätten beleuchtet.

REE*! Aspekte interkulturellen Lernens*. 2000. Videofilm. Teil des Projektes LIFE Interkulturelle Erfahrungen durch handelndes Lernen. BMW AG: München.
Der Videofilm zeigt 20 Szenen aus dem interkulturellen Kindergarten- und Schulalltag multikultureller Gruppen in Deutschland. Der Videofilm ist in 20 Szenen gegliedert, die wesent-

liche Elemente interkulturellen Lernens verdeutlichen. (Gratis bei BMW AG München erhältlich.)

7.2.7 Interkulturelle Pädagogik (Unterrichtsplanung und –konzeption)

JOHANN, Ellen; **MICHELY**, Hildegard; **SPRINGER**, Monika. 1998. *Interkulturelle Pädagogik – Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe.* Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN 3-464-49155-2.
Dieses Buch befasst sich schwerpunktmäßig mit der Ausbildung angehender (Sozial-) Pädagog/inn/en und der dafür notwendigen interkulturellen Handlungskompetenz. Die den folgenden Lernfeldern jeweils zugeordneten Kapitel bieten auch für erfahrene Pädagoginnen nützliche Hinweise und Anregungen:
dem eigenen Gewordensein begegnen;
Wahrnehmen lernen;
eigenes Verhalten reflektieren;
Erfahrungen mit Fremdheit sammeln;
auf Konflikte reagieren können;
Wissen aneignen;
Methoden beherrschen.
Dass multikulturelles Zusammenleben einen reflektierten Umgang mit Kulturkonflikten erfordert und Zweitsprachenerwerb die Förderung von Mehrsprachigkeit voraussetzt, wird ebenso mit Praxisbeispielen aus Kindergärten erläutert, wie die Integration von Eltern ausländischer Herkunft als Bereicherung und Voraussetzung effektiver interkultureller Arbeit.
Jeder Bereich beinhaltet Praxisbeispiele, Theorieinputs und Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von (Sozial-)Pädagog/inn/en.

APELTAUER, Ernst; **GLUMPLER**, Edith & **LUCHTENBERG**, Sigrid. 1998. Erziehung für Babylon. Hohengehren: Schneider Verlag. ISBN 3-896-760-49-1
In diesem Band präsentieren Sprach- und Erziehungswissenschaftler/innen aktuelle Beiträge aus ihren jeweiligen Disziplinen. Ihr gemeinsames Ziel ist es, Kinder und Jugendliche auf ein Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften vorzubereiten und Lehrkräften Modelle der Unterrichtsplanung sowie Konzepte für die Beurteilung und Unterstützung von Lernprozessen in mehrsprachigen Lerngruppen zu vermitteln.

7.2.8 Interkulturelle Pädagogik (Materialien und Aktivitäten)

LOSCHE, Helga. 2002[2]. *Interkulturelle Kommunikation - Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg: Ziel Praktische Erlebnispädagogik (vormals Fachverlag Dr. Sandmann). ISBN 3-934214-50-9
Dieses Buch bringt theoretische und praktische Beispiele zum Thema und versucht, die vielfältigen Aspekte der Erlebnispädagogik praxisnahe herauszuarbeiten.
Inhaltliche Schwerpunkte dieses Buches sind:
Kultur- und Interkulturelles Lernen.
Probleme in der interkulturellen Begegnung.
Interkulturelle Interaktions- und Kommunikationskompetenz.

MAIER, Wolfgang. 1989. *Neue Wege der Sprachförderung. Materialien und Modelle für Kindergarten und Grundschule* (vier Bände). München: Don Bosco Verlag. Eine Auswahl der hier behandelten Themen:
Band 1: Mein Körper und meine Sinne – Meine Kleidung – Essen und Trinken – Gesundheit und Krankheit – Meine Familie – Wo und wie ich wohne. ISBN 3-7698-0624-7
Band 2: Mein Weg zum Kindergarten – Wir gehen einkaufen – Unsere Stadt – Sonne, Mond und Sterne – Viele Stunden machen ein Jahr. ISBN 3-7698-0649-2
Band 3: Unser Auto – Wir fahren in Urlaub – Unser Spielzeug – Feste feiern, wie sie fallen: Der Nikolaus, Weihnachten, Fasching, Ostern, Erntedank. ISBN 3-7698-0650-6
Band 4: Tiere, die ich kenne: Tiere bei uns zu Hause, Tiere auf dem Bauernhof – Wir und die Natur: Blumen und Gärten – Obst und Gemüse – Die Welt in uns. ISBN 3-7698-0651-4

MAIER, Wolfgang. 1999. *Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule – Grundlagen, Methoden und Spielideen zur Sprachförderung und Integration*. München: Don Bosco Verlag. ISBN 3-7698-1139-9
„Ein Wort, das ein Kind nicht kennt, ist ein Gedanke, den es nicht denken kann – denn die sprachliche Entwicklung des Kindes und die Entwicklung seiner Gesamtpersönlichkeit, seiner Denkfähigkeit und seines Gefühlslebens stehen in engem Zusammenhang, bedingen sich sogar gegenseitig“.
In diesem praxisorientierten Handbuch spannt MAIER den Bogen von der Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagog/inn/en (Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturkreisen, Sprachkenntnisse der Eltern, usw.) über die Wichtigkeit der Muttersprache bis zu den Besonderheiten des Zweitsprachenerwerbs. Dabei geht er auf die Situation im Kindergarten ebenso ein, wie auf die Rolle und Funktion der Kindergartenpädagog/inn/en. Genaue methodische Hinweise zur Zweitsprachenvermittlung leiten über zur Sprachstandsdiagnose und kindgemäßen Medien und Aktivitäten.
Die enthaltenen Sprachspiele sind zum Erlernen von Deutsch als Zweitsprache ebenso geeignet, wie zum Ausgleich von Sprachdefiziten bei Kindern mit deutscher Muttersprache. Der methodisch-didaktische Leitfaden besteht aus drei Teilen: a) den Grundstrukturen, b) dem Grundwortschatz und c) Sprachlernspielen. Die Grundstrukturen sind so angeordnet, dass ihre Reihenfolge den Verlauf des natürlichen Spracherwerbsprozesses widerspiegelt und den existentiellen Bedürfnissen des Kindes Rechnung trägt. Jeder Lernschritt wird durch die Beschreibung des jeweiligen Lernzieles, empfohlener Medien und besonders bewährter Sprachspiele eingeleitet. Lernspiele sind nach Schwierigkeit geordnet.

NAEGELE, Ingrid M. & **HAARMANN**, Dieter. 1993 (4. unveränderte Auflage). *Darf ich mitspielen?* Weinheim/Basel: Beltz-Verlag. ISBN 3-407-620-96-9
Eine Sammlung von mehr als 100 Spielen, Liedern, Reimen usw. für das gemeinsame Lernen deutscher und ausländischer Kinder in Kindergarten und Schule.

RADEMACHER, Helmolt. 1991. *Spielend interkulturell lernen?*. Berlin: VWB. ISBN 3-927-408-70-0
Inhalt der Untersuchung ist die Wirkungsanalyse von Spielen und Übungen zum interkulturellen Lernen. Es werden die Chancen und Grenzen, die Einsatzmöglichkeiten und -bedingungen solcher Spiele diskutiert.
Nach der Darstellung des Vorhabens referiert der Autor in einem theoretischen Teil seinen Standort in Bezug auf interkulturelles Lernen und erläutert die Bedeutung von Spiel in diesem Kontext. Daraus entwickelt er Kriterien für die Beurteilung der Spiele.

RADEMACHER, Helmolt & **WILHELM**, Maria. 1991. *Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen*. Berlin: VWB. ISBN 3-927-408-71-9
Diese Spiele fordern zur aktiven, gelegentlich auch konflikthaften Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Kultur auf. Sie sollen nicht rezeptbuchartig verwendet werden, sondern als Anregung dienen und situationsgemäß und gegebenenfalls verändert eingesetzt werden. Die Sammlung enthält 10 verschiedene Arten von Spielvorschlägen: zum Aufwärmen, für den Einstieg und die Einstimmung, zum Kennenlernen, zur Erkundung von Stadt und Land, zum Erwerb von Hintergrundinformationen über die Herkunftsländer usw. Das Buch enthält verschiedene kopierbare Vorlagen, die Spiele eignen sich für Jugendliche und Erwachsene. Solche, die sich auch für Kinder eignen, sind extra gekennzeichnet.

ROBERT BOSCH STIFTUNG (Hg.). 1988/1989. *Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten*. Berlin: VWB. (3 Bde.) ISBN 3-927408-17-4
Kurzbeschreibung: Diese drei Bände sind die neu überarbeitete Fassung der 1980 von Pfriem/Vink zusammengestellten und inzwischen vergriffenen „Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten“. Sie zeigen, dass seither eine Fülle theoretischer Überlegungen zu Grundlagen und Perspektiven entwickelt worden sind. Mit den drei Bänden wird versucht, für Erzieher/innen im Kindergarten, für Fachberater/innen, Kindergartenträger und für Erzieherausbildungsstätten eine Art Nachschlagewerk zur Orientierung in der großen Zahl an Veröffentlichungen und Hilfen für die Praxis zu geben sowie vergriffene und schwer zugängliche Materialien zu dokumentieren.
Band 1 (1988): Kinder. ISBN 3-885-487-57-8
Interkulturelle Erziehung richtet sich an deutsche und ausländische Kinder. Es geht um die Veränderung des Kindergartenalltags insgesamt: Gestaltung der Räume, Auswahl von Materialien und Spielen, Gestaltung des Tagesablaufs, wie kann den neuen Kindern das Eingewöhnen leichter gemacht werden, wie die fremde Religion berücksichtigt werden, welche Möglichkeiten bieten Musik und Rhythmik, wie können Feste gefeiert werden, wie der Stadtteil mit zum Lernort gemacht werden, welche Chancen bieten Medien wie Filme, Fernsehen, Fotos, Kassettenrecorder, welche Märchen und Erzählungen aus den Heimatländern sind mit bekannten vergleichbar, welche Unterschiede gibt es. Dieser Band zur Arbeit mit Kindern soll dazu anregen, zu fragen, welche neuen Möglichkeiten die Anwesenheit von Kindern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund im Kindergartenalltag bietet.
Band 2 (1989): Eltern, Stadtteil, Fortbildung, Heimatländer. ISBN 3-927-408-15-8
Durch ausländische Eltern hat sich die Elternarbeit verändert, herkömmliche Formen wie Elternabende konnten nur noch wenige ansprechen, es wird mehr gefeiert, sich in lockerer Atmosphäre zusammengesetzt, es werden gemeinsame Ausflüge gemacht; der Kindergarten öffnet sich zum Stadtteil, arbeitet mit anderen sozialen Einrichtungen zusammen. Hierfür und für die anderen Inhalte der Pädagogik brauchen die Erzieherinnen Unterstützung. Die Veränderungen der Rahmenbedingungen können hierbei eine große Hilfe sein. Einige Beispiele und Konzeptionen werden vorgestellt als Anregung und Anstoß.
Band 3 (1989): Zweisprachigkeit. ISBN 3-927-408-16-6
Im ersten Teil wird versucht, die theoretische Diskussion zur zweisprachigen Entwicklung ausländischer Kinder in der Bundesrepublik nachzuzeichnen. Es wird unterstrichen, welchen Stellenwert das Erlernen der Muttersprache für die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder hat. Im zweiten Teil werden eine Vielzahl praktischer Anregungen vorgestellt, wie im Kindergartenalltag Zweisprachigkeit gefördert werden kann, welche Rolle deutsche Erzieher/innen, welche ausländische Erzieher/innen dabei spielen, wie die Eltern beraten werden können. Der Band schließt mit Hinweisen zu in der Praxis der Förderung der Zweisprachigkeit erprobten Materialien wie Liedern, Gedichten, Tänzen, Bilderbüchern und Medien.

ROBERT BOSCH STIFTUNG (Hg.). 1990. *Für interkulturelle Erziehung qualifizieren*. (2 Bd.). Berlin: VWB. ISBN 3-927-408-37-9
Zielsetzung der beiden Bände ist es, anhand exemplarischer Unterrichtsmaterialien aus dem Fachschulunterricht Möglichkeiten zur Behandlung des Themas „Interkulturelle Erziehung" in der Sozialpädagog/inn/enausbildung aufzuzeigen und ausgewählte Hintergrundinformationen und Medienhinweise auf die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte zu liefern.
Band 1: Unterrichtsmaterialien für die Fachschule. ISBN 3-927-408-35-2
In dreizehn Einzelbeiträgen werden Beispiele aus dem Fachschulunterricht dargestellt: eine Art „Momentaufnahme" von Teilen der Ausbildungspraxis, Materialien „aus der Praxis für die Praxis". Den Unterrichtsbeispielen vorangestellt ist eine curriculare Systematik zur Einführung in die interkulturelle Erziehung. Als Antwort auf die gesellschaftlichen Veränderungen wird Interkulturalität als Ziel für sozialpädagogische Praxis und Ausbildung umrissen. Daraus werden kognitive, didaktische und methodische Fragestellungen abgeleitet und verschiedenen Praxisfeldern zugeordnet. So entstehen Raster, die eine Grundlage für die Unterrichtsplanung bilden können.
Band 2: Hintergrundinformationen und Medien. ISBN 3-927-408-36-0
Informationstexte zu ausgewählten Themenbereichen sollen Lehrkräften Hilfestellung für die eigenen Erarbeitung des Themenkreises „Interkulturelle Erziehung" geben. Den Abschluss des Materialbandes bilden ein Verzeichnis audiovisueller Medien, die sich zum Einsatz in der Ausbildung und in der Praxis eignen, und eine Auswahlbibliographie, die sich in ihrer thematischen Gliederung an der in Band 1 vorgestellten curricularen Systematik orientiert.

ROVŠEK, Simona. 1966. *Pojem, plešem, se igram. Priročnik za predšolsko glasbeno vzgojo*. Pädagogische Fachvereinigung Klagenfurt. (keine ISBN-Nummer)
Das Buch beinhaltet Lieder, Kreisspiele, Fingerspiele in slowenischer Sprache, sowie Anregungen zur Vermittlung der slowenischen Sprache im Kindergarten.

ROVŠEK, Simona & **MASOPUST**, Christina. 1999. *Z igre se učimo. Didaktične in družabne igre za najmlajše*. Pädagogische Fachvereinigung Klagenfurt. (keine ISBN-Nummer)
In diesem Buch findet man sowohl didaktische Spiele als auch Gesellschaftsspiele für den Kindergartenalltag, mit welchen hauptsächlich Sprache vermittelt werden soll. Die Spiele eignen sich auch hervorragend zum Näherbringen von Farben, Mengen und Zahlen. In Slowenisch.

ULICH, Michaela; **OBERHUEMER**, Pamela & **REIDELHUBER,** Almut (Hg.). 1995[5]. *Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag (Praxis). ISBN 3-407-62097-7
Dieses Buch bietet eine Sammlung von Spielen, Liedern, Tänzen, Theater und Familiengeschichten aus den verschiedensten Kulturen, etwa aus der Türkei, den Balkanländern, Griechenland, Italien, Spanien, Portugal usw. Weiter bietet es kulturkundliche Informationen und Bilderbuch-empfehlungen. Besonders geeignet für Kindergarten und Schule.

ULICH, Michaela; **OBERHUEMER**, Pamela & **SOLTENDIECK** Monika. 2001. *Die Welt trifft sich im Kindergarten - Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Neuwied: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP). ISBN 3-472-046-82-1
Die Autorinnen behandeln Themen der Kulturvielfalt im Alltag und der gezielten Sprachförderung informativ und praxisnahe, mit Anregungen für den Alltag und einem Leitfaden zur Reflexion und Veränderung von Praxis.

Das Buch enthält theoretische und praktische Anwendungen zu folgenden Themenschwerpunkten:
Pädagogik der Vielfalt
Interkulturelle Pädagogik.
Sprachentwicklung.
L1-Deutsch lernen.
Familiensprachen der Kinder im pädagogischen Angebot.
Zusammenarbeit mit Familien.
Reflexionsüberlegungen zur eigenen Praxis.
Literaturliste.

7.2.9 Mehrsprachige Erziehung: Führer für Lehrer und Eltern

BAKER, Colin. 1995. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon usw.: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-264-1
In Englischer Sprache. Äußerst deutliche Struktur nach Fragen und Antworten, mit erläuternden Bildern. Die Fragen/Antworten sind nach folgenden Themenbereichen gegliedert: a) Familienfragen, b) Sprachentwicklung, c) Probleme, d) Lesen und Schreiben, e) Erziehung, f) Modelle bilingualer Erziehung; g) Leistung; h) Sprache in der Klasse; i) abschließende, sozial konnotierte Fragen.

BOHM, Regine. 2001. „Gemeinsam für die Kinder, Zusammenarbeit mit Eltern nicht deutscher Herkunft". In: *Kindergarten heute*, 9. Freiburg in Breisgau: Herder Verlag. [18-24]
Die Autorin beschreibt in diesem sehr praxisnahen Artikel, den Aufbau einer Erzieherpartnerschaft mit Eltern nicht deutscher Herkunft. Als einer der wichtigsten Aspekte wird die Transparenz der pädagogischen Arbeit hervorgehoben.

HARDING, Edith/ **RILEY**, Philip. 1986/1992[5]. *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 31194 2
Ein Handbuch in Englisch zu Mehrsprachigkeit in der Familie. Gute Einführung: behandelt die Mehrsprachigkeit allgemein, die Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern, mit 16 Fallstudien und Einflußfaktoren. Ratschläge. Glossar.

MONTANARI, Elke Burkhardt. 2000. *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. Vorwort von Ingrid Haller. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. ISBN 3-86099-194-9
Der Ratgeber beschreibt eine Vielzahl unterschiedlicher mehrsprachiger Situationen und gibt eine Reihe von Tips, wie man Kinder in mehreren Sprachen aufwachsen lassen kann. Die zentralen Fragen einer mehrsprachigen Erziehung werden behandelt: Wann sollte sie einsetzen? Wer sollte wann welche Sprache mit dem Kind sprechen? Was bedeutet es, wenn das Kind nur in einer Sprache antwortet? Wie können und sollen Kindergarten und Schule die bilinguale Erziehung des Kindes unterstützen?

7.2.10 Pädagogische Arbeit: Allgemein

Die Zeitschrift *Kinder in Tageseinrichtungen* – KIT – bietet fachlich fundierte Informationen, Anregungen, Orientierung und Hilfestellung für eine reflektierte Berufspraxis.
Viermal pro Jahr bieten die Beiträge Material und Informationen zu folgenden Themenblöcken:
Kinderleben – pädagogisches Handeln mit Kindern.
Die Erzieherin und ihr Beruf.
Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in KiTas.
Politik für Kinder usw.
KIT erscheint seit 1998 mit jährlich vier Ausgaben – Info: www.kallmeyer.de

8. Maria DIPPELREITER
Literaturliste und „virtueller Zettelkasten“: Weitere (Online-) Ressourcen und Datenbankhinweise zum Thema „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen“

8.1 Literatursuche – Strategien, Phasen, Arbeitsweisen

Im Mai des Jahres 2000 erfolgte nach einer Gesprächsrunde in der Sektion V (SL Dr. Heinz GRUBER) in einem Brainstorming die erste, noch grobe, Konturierung des „Drei-Schritte-Modells“. Damals - noch lang vor dem Auffinden der Projektleitung und –teilnehmer/innen und der Formulierung des wirksamen Projektnamens - kam jede Information zurecht, die eine rasche und wirksame Annäherung ans Thema ermöglichte. Den Anfang machte eine Phase des Sammelns. Dies geschah auf die „übliche“ Art (Fragen, Herumhören, Kontakte knüpfen) und so wie wir es als „professionelle Quellensuche“ gelernt hatten (Recherche in Bibliothekskatalogen, Datenbanken usw.). Auch das Werkzeug „Internet“ wurde herangezogen: Meta-Suchmaschinen (das sind solche, die auch innerhalb anderer Suchmaschinen suchen) wie beispielsweise „Google“ (http://www.google.de) leisteten mir dabei gute Dienste. Ich habe den Modus „erweiterte Suche“ verwendet und dort mit Bool´schen Operatoren gearbeitet; als Suchbegriffe verwendte ich zum Beispiel „vorschulisch + Integration + Sprache“ oder „Kindergarten + interkulturell + Sprache“.

In der nächsten Stufe (Daten-Selektion und Daten-Reduzierung) erwies sich manche Information als nicht zielführend, anderes erleichterte aber die Annäherung ans Thema, dessen multiperspektivische Sicht sich nicht zuletzt aus der Zuammenschau einer Fülle vorhandener Informationen ergab. Schließlich führten Inhalte von Diplomarbeiten sogar zu realen Projektmitarbeiterinnen: HÖRTENHUBER und WEIGL-BRABEC (die über die Institute, an denen sie die Diplomprüfung abgelegt haben, ausfindig gemacht wurden) konnten der Projektleiterin BUTTARONI zur Mitarbeit vorgeschlagen werden

.

Ich möchte Ihnen jene Informationen, die ich auch noch aus heutiger Sicht als „relevant“ bezeichne, nicht vorenthalten und biete Ihnen an, sich selbst durch kritische Betrachtung ein Bild zu machen. Bedenken Sie hinsichtlich der Online-Ressourcen jedoch bitte, dass die Internet-Fundstellen temporär begrenzte Ressourcen darstellen, die im Juli 2002 ein letztes Mal überprüft wurden und (je nachdem, wann Sie damit arbeiten wollen) u.U. irgendwann „verschwunden“ sein werden. Die meisten Ressourcen sind folgend auch inhaltlich kurz charakterisiert.

Diese Informationen wurden vor Projektbeginn auch dem Projektteam zur Verfügung gestellt: Jene Publikationen, die die einzelnen Projektmitarbeiter/innen selbst in der Literaturliste genannt haben, kommen daher hier nicht ein zweites Mal vor (darüberhinaus hat das Projektteam natürlich auch andere Publikationen gefunden und Ihnen genannt).

Neben den beiden Subkapiteln „Publikationen in Papierform“ und „Online-Ressourcen“ möchte ich Sie an dieser Stellefür das Subkapitel „EPMP-Ressourcen“ auch auf die Zugriffsmöglichkeiten bei dieser elektronischen Projekt-Managementplattform hinweisen: Sie hat bisher einigen interessierten Personen Zugang zu themenspezifischen Ressourcen (nicht allgemein erhältlich, jedoch zugänglich, wenn Sie einen Datenbank-Zugang für EPMP: „Integration – Kindergarten“ beantragen) ermöglicht und darüberhinaus die Projektverwaltung entscheidend vereinfacht.

8.2 Publikationen in Papierform

(unselbständige Druckwerke – wie z.B. Diplomarbeiten - können, so weit nicht anders angegeben, auf dem Weg der „Fernleihe“ über die Österreichische Nationalbibliothek und/oder über die Universität, an der sie entstanden sind, angefordert werden)

GOGOLIN Ingrid. 1995[3]: Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH/ CHRIST/ KRUMM (Hg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Francke, S 104-109

Inhalt:
sprachpädagogische Perspektive; Beispiele aus ehem. UdSSR, Schweiz zu Fremdsprachunterricht im Kindergarten, dadurch verbesserte Möglichkeiten der schulischen Sprachaneignung ; früher Fremsprachenunterricht versus Interkulturelle sprachliche Bildung; keine sprachliche, sondern thematische Progression; differenziertes Verhältnis zu Sprache/n; Ansatz „awareness of language“: Förderung von sprachreflexiven Fähigkeiten; derartige Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen

GROSSMANN Wilma. 1987: KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel, 1987, S 141-145

Inhalt:
Die Integrationsproblematik ausländischer Kinder im Kindergarten ist nicht auf das Erlernen der deutschen Sprache zu reduzieren; die Tatsache des „Wanderns zwischen Welten“ als psychische Anforderung (Überforderung?) für Kinder im Vorschulalter.

HABERLEITNER Christa. 1999: Interkulturelle Projekte an Niederösterreichischen Kindergärten. Institut für Erziehungswissenschaften, Universiät Wien, Dipl. (masch.,unveröff.)

Inhalt: Anerkennung der Normen- und Wertepluralität als Voraussetzung für Solidarität, Kooperation und Dialog: Auseinandersetzung mit eigener Identität UND Sensibilisierung für fremde Kulturen.

HÖRTENHUBER Andrea. 1998: Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Ein Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Universität Salzburg, geisteswissenschaftliche Fakultät. Hg.: Wissenschaftsagentur; Zusammenfassung, methodische Diskussion, Ausblick und Konsequenzen für die pädagogische Praxis, Bibliografie

Inhalt: Untersuchungsergebnisse (quantitative Auswertung der Stichprobe) hinsichtlich ausländischer Kinder: Mangel an interkulturellen Materialien; ausländische Kinder haben weniger Sozialkompetenz
Sprachdefizite in Deutsch („alltagssprachtauglich“ als oberflächliche Beurteilungskategorie), keine gezielte Sprachförderung
Gegensätze zwischen Theorie/Praxis der interkulturellen Erziehung: tatsächlich eher Assimilations-Ansätze
weiters: Interkulturelle Materialien und Curricula für den Kindergarten fehlen; Aus- und Fortbildung ist zu verbessern; Elternarbeit muss forciert werden; Anregung des Einsatzes von „mobilen ausländischen Erzieher/inne/n;

STALLBAUM Sabine.1995: Möglichkeit sprachlicher Förderung von Migrantenkindern im Kindergarten, Magisterarbeit im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“
Standortangabe an der Fachbibliothek für Linguistik und Literaturwissenschaften der Universität Bielefeld: LiLi NB291.20S782 BNR: 158/3168660

WEIGL Ute. 1999: Analyse des frühen Fremsprachenerwerbs anhand in Österreich laufender bilingualer Kindergartenprojekte: Konzepte, Rahmenbedingungen, Realisierung. Institut für Erziehungswissenschaften, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Dipl. (masch.,unveröff.)

Inhalt: Einblick in die Strukturen zweisprachiger Modelle; Aufzeigen praktischer Beispiele; Theorie-Praxis-Verhältnis im Bereich der bilingualen Kindergartenarbeit; entwicklungsfördernde Aspekte.

8.3 Online-Ressourcen

(in Klammer findet sich das Datum der letzten Überprüfung auf Gültigkeit der Internet-Adresse)

ABUJA Gunther: Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika bilingualen Lernens in Österreich. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Online: Available: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/abuja2.htm (22.7.2002)

Inhalt: Unterrichtsformen „from the grassroots level" (Fremdsprache als Arbeitssprache in verschiedensten Schulprogrammen);Fremdsprachenprofile einzelner Schulen; Projekt "Englisch als Arbeitssprache"; insgesamt ein Überblick über schulisches bilinguales Lernen.

ALBERT Ruth: Vorlesung „Einführung in die Psycholinguistik, Lektion 5, Mehrsprachigkeit". Online, Available: http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/selbst_ neu/psych05.html (22.7.2002)

Inhalt: Bilingualismus – Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen (unerheblich wie viele und unerheblich wann/wie/wo sie erlernt wurden); Erwerb der Muttersprache und der weiteren Sprache(n) unterscheiden sich von einander; Grundsatz für Bezugspersonen: „one person, one language"; pädagogische Sprachlehr-Konzepte im Überblick; Erwerbsarten von Sprache; gegenseitige Beeinflussungen der Sprachen;

BINDER Susanne: Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich. Interkulturelles Lernen in der Praxis – Eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich. Online, Available: http://www.inst.at/trans/13Nr/binder13.htm (22.7.2002)

Inhalt: theoretische Anmerkungen (aus dem Blickpunkt der Ethnologie bzw. Linguistik); Präsentation einer qualitativen ethnologischen Untersuchung (BMBWK 1999: Interkulturelles Lernen in der Praxis); Erstsprache und deren Bedeutung für die Identität des Mensche (Thesen von SKUTNAB-KANGAS und DeCILLIA); Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich; praktische Möglichkeiten zur Überwindung des monolingualen/monokulturellen Habitus von Schulunterricht;

GRUNWALD Heinz (Bayerische Staatskanzlei): Europäische und bundesstaatliche Aspekte der Integrationsförderung. Es wird besonders hingewiesen auf die Aussagen zu Modellmaßnahmen in Bayern). Online, Available: http://www.uni-konstanz.de/FuF/ueberfak/fzaa/german/veranstaltungen/grunwald.htm (22.7.2002)

Inhalt: Stand der Vorarbeiten zum **„**Bericht zur Ausländerintegration in Bayern" für den Bayrischen Landtag (1.5.2000); Eingrenzung der Definition „Integration" auf jene, die „eine eindeutige Entscheidung für ein künftiges Leben in Deutschland" getroffen haben; Appell von Tampere (Rolle der EU: gemeinsames Konzept für „Drittstaatangehörige, die rechtmäßig den Wohnsitz in der Union haben"); Desiderata für die Situation in Bayern u.a. „Intensivierung der integrationsfördernden Kooperation des Kindergartens" und „Motivation ausländischer Eltern, diese Angebote anzunehmen)". Staat kann Umfeldbedingungen schaffen („Anreizsystem")

HUTH Manfred: DaF-Materialien für die Arbeit in Kindergarten und Vorschule (Quellenangabe von diversen unterrichtspraktischen Handbüchern und Sprachlernmaterialien) Online, Available http://homepages.compuserve.de/HuthNarang/manfred/fbr/lit/k.html (22.7.2002))

INTEGRATIONSHAUS WIEN: Kinderbetreuungsprojekte. (mit besonderem Hinweis auf „mehrsprachiger Kindergarten im Integrationshaus...“). Online, Available: http://www.integrationshaus.org (22.7.2002)

Inhalt: hier relevant: Bericht über den mehrsprachigen Kindergarten für (ehem.) Bewohner/innen des Integrationshauses: multikultiurell, seit 3 Jahren, 2 x 20 Kinder, Einsatz muttersprachlicher Betreuer/innen die mit deutsch sprechenden Kindergartenpädagog/inn/en zusammenarbeiten;

KRACHT Annette, Heimke Schümann: Kommunikationsprobleme zweisprachiger Kinder unter den Bedingungen der Immigration – ein Fall von „Selektivem Mutismus“ (Online-Fassung „Referate zu NÖ Kindergartensymposium, NÖ Schriften 103/Dokumentation ISBN 3-85006-095-0, Oktober 1997). Online, Available: http://bidok.uibk.ac.at/texte/zweisprachig.html (22.7.2002)

Inhalt: sozialwissenschaftliche Perspektive des Spracherwerbs**;** Problemstellung des „Selektiven Mutismus“ (partielle Sprech-Verweigerung als Phänomen, das z.B. aus dem Zusammenhang „Immigration :: Sprechhemmung“ resultiert); Abhängigkeit des Zweitspracherwerbs von kulturell-gesellschaftlichem Bedingungsgefüge; Abnahme von Sprachfunktionen mit wachsender struktureller und kultureller Diskriminierung; Forderung nach Bewahrung der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“;

NUSSMÜLLER Anita: Schwerpunkt: Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache vorzüglich von Kindern aus den ehemaligen jugoslawischen Ländern. Online, Available: http://members.kabsi.at/nussi/konzept.htm (22.7.2002)

Inhalt: Konzept des Vereins PÄD-AL zur Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache und Vorstellung der Angebote zum Erwerb guter Sprachkompetenz“.

OSNABRÜCKER BEITRÄGE ZUR SPRACHTEHORIE: Handlungsorientierter Zweispracherwerb (= Heft 22, Hg.: JANUSCHEK Franz et al); Online, Available: http://www.linse.uni-essen.de/obst/obstkorb/obst_22.htm (22.7.2002)

Inhalt: Inhaltsübersicht von für die vorliegende Thematik relevanten Beiträgen

POTOCNIK Dagmar: Ausbildung von Stützkräften für den interkulturellen Bereich im Kindergarten, Projektbericht, Universität Wien, Sommersemster 1999; Online, Available: http://www.hausarbeiten.de/rd/archiv/paedagogik/paed-o-stuetzkraft/paed-o-stuetzkraft.shtml (22.7.2002)

Inhalt: Ausführliche Beschreibung Aufgabenstellung, grundlegende Überlegungen; Team und Projektverlauf werden dargestellt; die Zielsetzungen, Eingangsvoraussetzungenmund Module des Ausbildungskonzeptes werden (auch grafisch) aufbereitet; eine Checkliste zur Umsetzung bietet eine gute Einstiegshilfe in derartige Vorhaben

TEXTOR Martin R. : Ausländerfamilien. Online, Available: http://www.kindergartenpaedagogik.de/30.html (22.7.2002)

Inhalt: Lebensverhältnisse von Ausländern in Deutschland; u.a. Hinweise auf Kindergartenbesuch/ frühe Sprachförderung

WETZEL Gottfried, Ursula ITZLINGER, Volker KRUMM: Struktur- und Prozessqualitäten von Kindergärten – österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie; Online Available: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/sbg_ecce.htm (22.7.2002)

Inhalt: Beschreibung des Early Childhood Education-Projekts (gemeinsam mit Universitäten in Deutschland, Portugal und Spanien und den USA seit 1993 durchgeführtes Projekt), in dem mittels Questionnaires und Beobachtungen Erziehungsvorstellungen und Qualitätsmerkmale der vorschulischen Einrichtungen erhoben wurden. Für die vorliegende Thematik bedeutsam ist die Aussage, dass es in Österreich Schwachstellen bei den Vorkehrungen bei der multikulturellen Erziehung gibt.

WODE Henning et al.: Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe im Hinblick auf den Einsatz von bilingualem Unterricht; Online, Available: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/wode2.htm (22.7.2002)

Inhalt: Plädoyer für bilinguale Kindergärten; Stufenmodell: Muttersprache (L1)→Fremdsprache im Kindergarten (L2: erste Fremdsprache oder regionale Minderheitensprache)→ zweite Fremdsprache (L 3) in Grundstufe oder Sekundarstufe I→ weitere Fremdsprachen (L4,L5...) immer leichter – auch noch während des ganzen Erwachsenenalters - lernbar; psycholinguistische Belege für die Wichtigkeit frühen Fremdsprachenlernens (Kindergarten); organisatorische Voraussetzungen: Eingebundenheit in tägliches Geschehen.

8.4 EPMP-Ressourcen

(Sie können über ilse.sirinek@bmbwk.gv.at die Zugangsberechtigung zur elektronischen Projektmanagementplattform „EPMP- Integration -Kindergarten“ beantragen)

8.4.1 Hausarbeiten im Akademielehrgang „Pädagogik – Didaktik – Praxis“

LECHNER Doris: Interkulturelle Erziehung mit besonderem Augenmerk auf die Sprachförderung

LIOU Sabine: Interkulturelle Erziehung – Vorbereitung und Vermittlung nötiger Kenntnisse für den Kindergarten-Alltag

SZABO Edith: Zweitspracherwerb auf der Basis kindlicher Sprachentwicklung

8.4.2 Andere verfügbare Ressourcen

KRACHT Annette: Mehrsprachige Kommunikation als ein pädagogischer Ansatzpunkt

SPIEWAK Martin: Ramadan im Kindergarten

9. Klaus-Peter DIEMERT: **SCHLUSSWORT**

VIS - Mehr als ein Akronym

„VIS“, die Kurzbezeichnung für „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen“, wurde von den Autor/inn/en vorliegender Studie geschaffen. Dahinter verbirgt sich nicht nur ein Titel, sondern auch ein Programm und – wenn die Ergebnisse über den Zeitpunkt der Drucklegung hin weiter wirken sollen - auch eine Absichtserklärung, die Arbeit für viele weitere Jahre bedeutet. Die Handreichung ist der erste Teil (als „Maßnahme 1“) eines „Drei-Schritte-Modelles“:

Maßnahme 1: M a t e r i a l s a m m l u n g
Erarbeitung didaktischer Handreichungen für den Einsatz an Bildungsanstalten. Diese sollen die Realisierung der Thematik „Interkulturelle Kindergarten-Bildungsarbeit mit dem Schwerpunkt Sprachförderung“ im Unterricht und in der Fort- und Weiterbildung ermöglichen helfen.

↓

Maßnahme 2: L e h r e r / i n n e n / q u a l i f i z i e r u n g
Planung, Durchführung und Evaluierung einer bundesweiten Lehrerfortbildungsveranstaltung für Lehrer/innen für Didaktik/Praxis/Pädagogik sowie für Übungskindergärtner/innen und –(hort)erzieher/innen an Bildungsanstalten.

↓

Maßnahme 3: K i n d e r g ä r t n e r / i n n e n - (N a c h) Q u a l i f i z i e r u n g
Erarbeitung eines Studienplanes (gem. AStG und AStO) für einen bundesweiten Pilot-(Akademie-)Lehrgang, in dem vorerst Übungskindergärtner/innen bzw. –(hort)erzieher/innen an Bildungsanstalten zu „Kindergartenpädagog/inn/en mit besonderem Schwerpunkt interkulturelle Erziehung/Sprachförderung Deutsch“ weitergebildet werden

Diese drei Schritte zielen auf folgendes Konzept ab, das ab 2004 verwirklicht werden könnte: Lehrer/innen an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik haben (bedarfsorientiert und regional bzw. standortbezogen) weiterhin die Möglichkeit sich in der Thematik fortzubilden, um so dem Thema im Unterricht pädagogisch professionell begegnen zu können. Die Handreichung stellt eine erweiterbare Datensammlung dar. Neben dem Stamm-Lehrenden-Team an den Schulen können Personen, die praktische Erfahrung auf dem

Gebiet gesammelt oder sich (angeregt durch bisherige Initiativen) wissenschaftlich beschäftigt haben, Impulse einbringen.
Kindergartenpädagog/inn/en werden bereits während der Ausbildung in den allgemein bildenden und berufsbildenden Gegenständen sowie in der Kindergartenpraxis für das Thema sensibilisiert und können (auch als „training-on-the-job“, falls sie schon im Beruf stehen) bei Interesse eine entsprechende Zusatzausbildung ablegen, die z.B. von einer Fortbildungsinstitution für Kindergartenpädagog/inn/en im jeweiligen Bundesland angeboten wird.
Das Curriculum ist so weit „offen“, dass es – nach vorangegangener Evaluation – aktualisierbar ist.
In österreichischen Kindergärten kann fundierte Sprachförderung im Kontext der Interkulturellen Erziehung unter Berücksichtigung der Kindergartenpädagogik erfolgen; in der für die Sprachbeherrschung sensiblen Entwicklungsphase vor Schuleintritt können bereits förderliche Maßnahmen zur Integration fremdsprachiger Kinder stattfinden.

Die vorliegende Publikation, die die Projektarbeit dokumentiert, kann somit als ein Meilenstein zum Erreichen dieser Ziele gelten: „VIS“, so hält die Projektleiterin Susanna BUTTARONI fest, ist nicht nur die Abkürzung von „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen“ sondern bedeutet im Lateinischen „Kraft“ und eignet sich deshalb gut, um das Thema akronymisch zu präsentieren: Kraft im Sinne von „Kompetenzsteigerung“ der Lehrenden.

„Nichts auf der Welt ist stärker als eine Idee, deren Zeit gekommen ist“ - möge sich diese Aussage von Victor HUGO hinsichtlich der vorschulischen Integration durch Sprach(en)wissen bewahrheiten!

10. Hinweise zu den Autor/inn/en

Die Autor/inn/en sind in alphabetischer Reihenfolge angeführt:

Susanna **BUTTARONI**, Mag[a]. phil., Dr.phil.

Verein „Projekt Integrationshaus“

Ausbildungsweg: Studium Slawische Philologie, Allgemeine Sprachwissenschaft (Syntax, Zweitspracherwerb).

Arbeitsfelder: Fremdsprachenunterricht, Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrer/Innen, Koordination von bzw. inhaltliche Arbeit in Europäischen Projekten im Bildungs- und Kulturbereich, Psycholinguistik (Zweitspracherwerb). Autorentätigkeit (Sprachdidaktik, angewandte Sprachwissenschaft, Sprachenpolitik) in verschiedenen Sprachen.

Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik; derzeit Psycholinguistik (Zweitspracherwerb) und Sprachenpolitik.

Persönlicher Zugang zum Thema „VIS“: Der nach persönlichen Begegnungen geweckte Wunsch, den (in Ausbildung befindlichen) Kindergartenpädagog/inn/en ein fundiertes und multiperspektivisches Instrumentarium bereitstellen zu können; damit verbunden ist die Hoffnung, dass dieses Wissen Ressourcen und Potenziale der Mehrsprachigkeit freisetzt und zu vermehrter Wertschätzung und Anwendung von Sprache(n) führt.

Marianne **ERASIMUS,** DSA

Niederösterreichische Landesregierung, Zentrum für Kindergartenpädagogik

Kindergärtnerin, Diplomierte Sozialarbeiterin, Psychotherapeutin und Supervisorin in Ausbildung, Pädagogische Beraterin für interkulturelle Pädagogik im Kindergarten

Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik im Kindergarten, Psychohygiene im Kindergartenteam

Persönlicher Zugang zu „VIS“: Das Spannende ist die Zusammenführung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit Erfahrungen aus der Praxis

Georg **GOMBOS,** Ass.Prof.Mag.Dr.phil,

geboren 1957, verheiratet, 3 Kinder

Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Interkulturelle Bildung, Universitätsstrasse 65-67, 9020 Klagenfurt, Tel.: 0463/2700-1233, Fax: -1294

Studium der Anglistik, Romanistik und Pädagogik, Psychotherapie, Supervision, Coaching

Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung, zwei- und mehrsprachige Erziehung und Bildung, Interkulturelle Weiterbildung, Supervision

Persönlicher Zugang zum Thema „VIS“: Sohn ungarischer Flüchtlinge (1956), in Wien geboren und aufgewachsen, selbst mehrsprachig

Christa **HABERLEITNER**, Mag^{a}.phil.

Abteilungsvorständin und Lehrende (Didaktik, Praxis, Heil- und Sonderpädagogik) an der BAKIP Pressbaum

Kindergarten- und Hortpädagogin, Studium der Heil- und Sonderpädagogik und Pädagogik

Diplomarbeit „Interkulturelle Projekte an niederösterreichischen Landeskindergärten“

Mitarbeit in der Fortbildung von Lehrenden an BAKIP und von Kindergartenpädagog/inn/en

Supervisor und Coach in Ausbildung

Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik

Andrea **HÖRTENHUBER**, Mag[a]

SOS Kinderdorf, Colleg für Familienpädagogik, Wels

Ausbildung und Studium: Pädagogik, Psychologie und Soziologie (Diplomarbeit: „Interkulturelle Erziehung im Kindergarten – ein Weg in die multikulturelle Gesellschaft?); Berufs- und Sozialpädagogin, wiss. Mitarbeiterin (Erziehungswissenschaft)

Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Familienpädagogik, Pflege und Erziehung, Fremderziehung

Gabriele **KHAN-SVIK**, Dr.

Ludwig-Boltzmann-Institut für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung

Studium Pädagogik und Soziologie (Abschluss mit Doktorat), im Zweitstudium Ethnologie und Pädagogik derzeit in der Diplomarbeitsphase; Vortragende an der Universität Wien sowie an medizinisch-technischen Akademien

Forschungs- bzw. Arbitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Innere Differenzierung, Evaluation von schulischen Modellen bzw. Lehrgängen

Persönlicher Zugang zum Thema: Faszination „Sprache/Sprachentwicklung/Codes im Sprachgebrauch von Kindern“

Jahrgang 1954, verheiratet mit einem indischen Staatsbürger

Maria Magdalena **SEHER**, Mag[a].phil.

Verein für Sachwalterschaft und Patientenanwaltschaft

Studium Fächerkombination Pädagogik mit Grundlagen der Psychologie und psychosozialen Praxis (derzeit: Patientenanwältin im Zentrum für seelische Gesundheit, Klagenfurt)

Studien- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Kultur und Pädagogik/ Interkulturelle Pädagogik

Persönlicher Zugang zum Thema „VIS“: Diplomarbeit (bei Prof.GOMBOS); selbst zweisprachig (slowenisch/deutsch) aufgewachsen

Ute **WEIGL-BRABEC**, Mag[a].

Jahrgang 1973, derzeit karenziert (Tochter Ena, geb. Juli 2002)

Studium: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Lehramt Englisch und Pädagogik/ Psychologie/ Philosophie (Diplomarbeit: „Früher Zweit- und Fremdspracherwerb“); Leiterin des Unterstufenhortes an einem Gymnasium

Forschungs- bzw. Arbeitsschwerpunkte: Früher Zweit- und Fremdspracherwerb

Claudia **WIMMER**

Abteilungsvorständin an der Bundes-Bildungsanstalt für Sozialpädagogik, 3100 St. Pölten

Absolventin des Kollegs für Sozialpädagogik, Sondererzieherausbildung / Arbeit mit körperbehinderten Jugendlichen und Erwachsenen, Lehrerin für Didaktik und Praxis, Abteilungsvorständin.

Persönlicher Zugang zum Thema „VIS“: pädagogische Leitung des „Lern-, Spiel und Aktivzentrums“ (=Übungshortgruppe in Kooperation mit dem Verein „päd-al“), Schwerpunkt: Integration von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache