



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Sprachförderung im Vorschulalter.

**Notwendige Qualifikationen der elementarpädagogischen Fachkräfte für
die effiziente Arbeit in mehrsprachigen Kindergartengruppen“**

Verfasserin

Yuliya Moessmer

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuer: Dipl.-Päd. Dr. phil. Marion Döll

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle auch meinen persönlichen Dank aussprechen: meiner Familie, die mich geistig in Laufe dieser Masterarbeit unterstützt hat; der Zentrale der „Wiener Kinderfreunde“ sowie den Kindergartenleiterinnen und Frühpädagoginnen des 2., 5., 15. und 20. Bezirks, die ausgesprochen kooperativ waren und ihre Zeit sowie persönliche Meinungen und Erfahrungen mir zur Verfügung gestellt haben; der Betreuerin dieser Arbeit, Frau Dipl.-Päd. Dr. phil. Marion Döll, die das von mir ausgesuchte Thema als relevant gefunden hat, immer konstruktive Bemerkungen sowie innovative Ideen dazu eingebracht hat und in der nötigen Zeit hilfreich und geduldig war; und allen anderen, die mir einen Input oder ein Feed-Back zu dieser Arbeit gegeben haben.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
I. Theoretischer Teil	
1. Wissenschaftliche Argumente für eine frühe Sprachförderung:	3
1.1. Pädagogisch-psychologische Aspekte nach Lew Wygotsky	3
1.1.1. Entwicklungsphasen von Kindern - wichtige Merkmale und Charakteristiken	4
1.1.2. Kritische Phasen im Leben des Kindes	7
1.2. Sprachaneignung von mehrsprachigen Kindern	9
1.2.1. Erst- und Zweitspracherwerb	10
1.2.2. Sprachlernprozess im Vorschulalter	13
1.3. Neurobiologische Erkenntnisse über den Lernprozess im Kindesalter	15
1.4. Fazit	19
2. Aktuelle Situation der Mehrsprachigkeit in den Kindergärten Österreichs	21
3. Chancengerechtigkeit durch Bildung	26
4. Entwicklung der Kindergarteneinrichtungen und der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung in Österreich	29
4.1. Geschichte der Kinderbetreuungseinrichtungen	29
4.2. Berufliche Ausbildung von KindergartenpädagogInnen	30
4.3. Weiter- und Fortbildung der KindergartenpädagogInnen	38
4.4. Pädagogische Qualität	40
4.5. Fachliche Kompetenzen und persönliche Eigenschaften der KindergartenpädagogInnen	42
4.6. Fazit	46
II. Empirischer Teil	
1. Konzept und Fragestellung der Untersuchung	47
2. Stichprobe, Erhebungsinstrument und Auswertungsmethode:	
2.1. Stichprobe	48
2.2. Erhebungsinstrument	50
2.3. Auswertungsmethode	52
3. Interpretation der Kategorien:	

3.1. Erfahrung	55
3.2. Mehrsprachige Kinder im Kindergarten: Anzahl, Muttersprachen, deutsche Sprachkenntnisse, Problembereiche, Integrationsniveau	56
3.3. Förderung des Deutschen	60
3.4. Förderung der Muttersprache	62
3.5. Fachwissen von Fachkräften	63
3.6. Kompetenzen der Fachkräfte	68
3.7. Fortbildungsmaßnahmen	71
3.8. Was fehlt	73
4. Zusammenfassung	76
III. Schluss	80
LITERATURVERZEICHNIS	85
ANHANG 1: Interviewfragen	90
ANHANG 2: Liste der Kategorien	92
ANHANG 3-10: Auswertungstabellen	93
ANHANG 11: Zusammenfassung	113
ANHANG 12: Lebenslauf	114

Vorwort

Heute ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass der Lernprozess des Kindes bereits von seinen ersten Tagen an startet. Es wird demzufolge auch gesetzlich gefordert, dass die institutionelle Bildung des Kindes so früh wie möglich beginnt – wie das z. B. auch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für die Fünfjährigen zeigt. Für eine frühe Sprachförderung zählt auch eine Menge von Argumenten, die vernünftig und günstig scheinen. Außerdem gibt es in Österreich mit einer mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft, wo die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund relativ groß ist, eindeutig einen Bedarf an zusätzlicher Sprachvermittlung bzw. der deutschen Sprache im Rahmen der Vorbereitung der Kinder für die Schule, die heute in Österreich einsprachig Deutsch ausgerichtet ist.

Was wird nun heutzutage im Kindergarten angeboten, um die Deutschsprachkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund zu verbessern? Was sehen die Bildungspläne im Kindergarten vor und welche Anforderungen werden an die KindergartenpädagogInnen sowie an die Kinder gestellt? Wie werden sie erfüllt? Haben die Fachkräfte in den elementarpädagogischen Einrichtungen heute genug Wissen, Erfahrung und auch Zeit, um den Kindern mit Migrationshintergrund ihr Deutsch verbessern zu helfen?

In dieser Arbeit wird mittels theoretischer Recherche und nachfolgender empirischer Untersuchung nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Phillip Mayring festgestellt, welche Qualifikationen bzw. welches Fachwissen und welche Kompetenzen die KindergartenpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen heutzutage benötigen. Somit werden theoretische wissenschaftliche Erkenntnisse, offizielle Anforderungen von der Seite des Staates und subjektive Einschätzungen der Fachkräfte der elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien gesammelt, analysiert und verglichen. Zuletzt werden entsprechende Schlussfolgerungen gezogen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei große Teile: einen theoretischen, einen empirischen und einen Schlussteil. Der theoretische Teil besteht aus vier Hauptkapiteln. Im ersten Kapitel werden wissenschaftliche Argumente für die frühe Sprachförderung präsentiert - aus der pädagogisch-psychologischen, linguistischen und neurobiologischen Sichtweise. In dem anschließenden Fazit wird eine provisorische Liste von notwendigem

Fachwissen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen aufgrund der theoretischen Erkenntnisse von dem Verfasser dieser Arbeit erstellt. Im zweiten Kapitel wird die aktuelle Situation der Mehrsprachigkeit in den Kindergarteneinrichtungen Österreichs bzw. der Stadt Wien beschrieben. Die Chancengerechtigkeit der Ausbildung und andere gesetzliche Vorschriften, die internationales Recht fixieren und die für das Thema dieser Arbeit relevant sind, werden stichprobenartig in Kapitel drei angegangen. Kapitel vier wird die Entwicklung der elementarpädagogischen Einrichtungen sowie die fachliche KindergartenpädagogInnen-Ausbildung analysieren und die aktuellen offiziellen Anforderungen an die FrühpädagogInnen von der Seite des Gesetzgebers erläutern. Im Fazit dieses Kapitels wird eine provisorische Liste von fachlichen Kompetenzen angeführt, die für die KindergartenpädagogInnen aufgrund der offiziellen Vorschriften aber auch aufgrund der Selbsteinschätzungen des Verfassers unabdingbar sind.

Der empirische Teil wird die Fragestellung „Welche spezifischen Qualifikationen bzw. welches Fachwissen und welche Kompetenzen benötigen die FrühpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen?“ beantworten. Das erste Kapitel dieses Teils wird das Konzept und die Fragestellung festlegen. Im zweiten Kapitel werden das Erhebungsinstrument, die Stichprobe sowie die Auswertungsmethode kurz beschrieben. Das dritte Kapitel beinhaltet die Interpretationen von allen ausgearbeiteten Kategorien. In Kapitel vier wird die Zusammenfassung der empirischen Untersuchung dargestellt.

Abschließend kommt der Schlussteil mit den Schlussfolgerungen.

Es wurde angestrebt, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Abbildungen in dieser Arbeit einzuholen. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, wird ersucht, diese dem Verfasser dieser Arbeit mitzuteilen.

I. Theoretischer Teil

1. Wissenschaftliche Argumente für eine frühe Sprachförderung

In der heutigen multikulturellen und mehrsprachigen Gesellschaft Österreichs, wo Migrations- und Integrationsprozesse sehr stark die Bildungspolitik prägen, ist das Thema der frühen Sprachförderung aktuell geworden, wird mehr und mehr diskutiert und auch gefordert. Die Regierung - vertreten durch das Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (seit 01. 03. 2014 Bundesministerium für Bildung und Frauen) - versucht, den optimalen Rahmen für die Kinder mit Migrationshintergrund, die Mangel an Deutschkenntnissen haben, auszuarbeiten - den Rahmen, der die Kinder bei der Sprachaneignung schon im Kindergarten unterstützt, aber sie nicht überfordert. Der Kindergarten wird dementsprechend zur ersten elementaren Bildungsinstitution, die die Kompetenzen und damit die Chancen von den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vor dem Schuleintritt ausgleichen soll (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: Vorwort). Solches Herangehen ist sinnvoll und hat wissenschaftlich nachgewiesene Vorteile. Die psychologischen, linguistischen, neurobiologischen und pädagogischen Argumente zugunsten einer frühen Sprachförderung werden im Weiteren in diesem Kapitel angeführt und erläutert.

1.1. Pädagogisch-psychologische Aspekte nach Lew Wygotsky

Es gibt viele bedeutende Psychologen, deren Werke das Thema der Entwicklung des Kindes berühren und ausführlich erklären. Das Wissen über den Entwicklungsprozess des Kindes und die damit verbundenen Besonderheiten ist heute in vielen Fachbereichen, speziell in der Pädagogik, sowie im privaten Leben von Bedeutung. Darum werden die psychologisch-pädagogischen Aspekte in dieser Arbeit als erste und wichtigste Argumente für die frühe Sprachförderung dargestellt.

Dieser Arbeit liegen die Erkenntnisse des russischen Entwicklungspsychologen Lew Wygotsky¹ zugrunde, der das Thema der kindlichen Entwicklung aus der Sicht der

¹ Lew Wygotsky (rus. Лев Выготский, 1896-1934) ist ein russischer Psychologe, der Mitbegründer der marxistischen Psychologie, der Vater der Psychopathologie und Sonderpädagogik in der Sowjetunion. Zusammen mit Leontiev und Luria entwickelte er auch die "Soziokulturelle Theorie". Außerdem ist er der

Pädagogischen Psychologie betrachtet und damit wahrscheinlich neue Aspekte des Entwicklungsprozesses und die Spezifika der kindlichen Erziehung aufklären kann.

1.1.1. Entwicklungsphasen von Kindern - wichtige Merkmale und Charakteristiken

Das Kind entwickelt sich allmählich und sprunghaft in seiner sozialen Umgebung von einem zarten Säugling zum reifen Menschen. Der Reifeprozess dauert Jahre und ist von ständigen Veränderungen begleitet, die sowohl progressiv als auch stagnierend sein können. Der ganze Entwicklungsprozess des Kindes wird in der Psychologie in Phasen gegliedert. Heutzutage gibt es eine Reihe allgemeingültiger Klassifikationen von den Klassikern der Psychologie, von Aristoteles bis zu Jean Piaget, Sigmund Freud und Erik Erikson, die in der großen Masse einander ähnlich sind (vgl. Wygotsky 2010: 251).

Diese Arbeit wird, wie schon früher erwähnt, auf der Entwicklungsklassifikation des russischen Psychologen Lew Wygotsky basieren, da er auch die Zwischenphasen in der Kindesentwicklung beschreibt, die von ihm als „kritische Perioden“² im Leben des Menschen bezeichnet werden und in der Erziehungswissenschaft sowie in der Pädagogik von Bedeutung sind. Sie beeinflussen massiv die Psyche und dabei auch das Verhalten des Kindes. Diese wellenartigen Schwankungen des Wachstums verändern nicht nur das Verhalten des Kindes, sondern auch seine Wünsche, sein Selbstbewusstsein und auch seine Laune, werden aber laut Wygotsky, wie alles in der Natur, zu einer qualitativen Steigerung führen. Es empfiehlt sich demzufolge, diese Besonderheiten in der Förderungsarbeit mit den Kindern zu berücksichtigen.

Nach Wygotsky werden vier „stabile“ Hauptetappen in der Entwicklung des Kindes unterschieden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Entwicklung gleichmäßig und ohne heftige Veränderungen in der Persönlichkeit abläuft. Die erste Etappe „des Säuglings“ wird von der Geburt des Kindes bis seinem 1. Jahr dauern und dann langsam durch die nächste Etappe - die „frühe Kindheit“ - ersetzt. Am Anfang der ersten Phase gleicht die produktive Aktivität des Kindes fast Null. Das Kind konzentriert sich auf seine biologischen Bedürfnisse, die tatsächlich am wichtigsten zu dieser Zeit sind: essen,

Autor von zahlreichen Beiträgen zu den Themen: Entwicklungspsychologie, Kognition des Kindes, Spracherwerb und Denken, Pädagogische Psychologie, Pädologie, Defektologie (vgl. Textor 1999).

² Die ausführliche Beschreibung von den kritischen Phasen befindet sich in dem Kapitel 1.1.2.

atmen, schlafen, wachsen. Dazwischen lernt es auch langsam die Umgebung kennen, wo die Hauptrolle von der Familie bzw. der Mutter übernommen wird. Das Kind entdeckt während dieser Zeit seine Reaktionen, die sich zum Spiel entwickeln. So spielt es und trainiert dabei seine Wahrnehmungsorgane. Es erlernt in dieser Phase, wie seine Körperteile funktionieren und wie man sie koordinieren kann.

Ein riesiger Entwicklungssprung findet in der zweiten Phase nach dem Wachsen der ersten Zähne und der Änderung in der Ernährung statt. Hier wird auch das Verhältnis des Kindes zu seiner Außenwelt umgestaltet. Das Kind fängt an zu gehen, zu sprechen und sich mit neuen Sachen zu beschäftigen. Diese Phase dauert bis zum Alter von 6-7 Jahren - das Kind begreift bis dahin mithilfe des Spiels und der Imitation, wie es seine Bewegungen vollständig steuern kann. Die Etappe wird als „Spielphase“ bezeichnet (vgl. Wygotsky 2010: 252). Die Art des Spielens wird sich auch im Laufe der Phase ändern. Zu Ende der Phase wird sich das Rollenspiel durchsetzen, da das Kind seine soziale Umgebung erweitert – es interagiert jetzt nicht nur mit der Familie sondern auch mit der äußeren Gesellschaft bzw. mit Freunden, im Kindergarten, in der Volksschule usw. Es reflektiert im Spielen eigene Erfahrungen und modelliert die im Alltag erlebten Situationen – damit wird sein Wunsch selbständig zu sein zum Teil realisiert (vgl. Kulagina 2001: 204).

„In their play children project themselves into the adult activities of their culture and rehearse their future roles and values... For this manner children begin to acquire the motivation, skills and attitudes necessary for their social participation, which can be fully achieved only with the assistance of their peers and elders“ (Wygotsky 1978: 129).

Davon ausgehend ist es in dieser Phase besonders wichtig, dass die älteren Personen die Kinder unterstützen und sie führen, viel erklären und ein Vorbild für sie sind, *„while imitating their elders in culturally patterned activities, children generate opportunities for intellectual development“ (Wygotsky 1978: 129).*

Da die Entwicklung und damit auch der Lernprozess von jedem einzelnen Kind unterschiedlich lang dauern, werden sich die Ergebnisse nur nach einiger Zeit zeigen. Die Theorie *„Die Zone der näheren Entwicklung“* von Wygotsky macht darauf aufmerksam, dass die Rolle der erziehungsberechtigten Personen im Leben des Kindes nicht zu unterschätzen ist und dass man bei der Bewertung der Kompetenzen des Kindes sehr vorsichtig sein muss, da es vielleicht selbständig noch nicht Lösungen für einige

Aufgaben finden kann, aber schon generell eine Vorstellung darüber hat. Es braucht öfters nur einen kleinen Hinweis von der Seite, um eine Entscheidung zu treffen und eine passende Variante auszusuchen:

„The zone of proximal development is the distance between the child’s actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“(Wygotsky 1978: 131).

Damit kann behauptet werden, dass die KindergartenpädagogInnen teilweise neben den Eltern und anderen Bezugspersonen die Begleitung des Kindes bis zum Schulbeginn übernehmen und eine ganz bedeutsame Rolle des Unterstützers in der Entwicklung des Weltbilds sowie der Aneignung des Weltwissens bei dem Kind spielen.

Mit 7 Jahren beginnt die Phase „der späteren Kindheit“, die bis zum Alter von 13 - 14 Jahren dauert. Jetzt wird das Kind unmittelbar mit der sozialen Umgebung interagieren, wo früher die Familie als Filter fungierte. Im Laufe dieser Interaktionen werden die Fertigkeiten, die das Kind schon als Erwachsener brauchen wird, erworben. Diese Entwicklungswelle bringt es zur Außenwelt, fördert neue Kontakte und Erfahrungen. Dabei verändert sich wesentlich der kindliche Körper - das beeinflusst die Laune des Kindes insgesamt und erhöht das Konfliktrisiko. Diese Etappe endet mit der Pubertät, die meist als „die tragische Epoche“ im Leben eines Menschen bezeichnet wird (vgl. Wygotsky 2010: 253).

Die nächste Entwicklungsetappe, „die Jugend“, fängt mit 13-14 Jahren an und endet mit 18 Jahren. In diesem Alter wächst das Gehirn intensiv und nimmt ein Drittel seines Gesamtgewichts zu. Parallel wird auch beim Kind das Verhältnis zur Außenwelt festgelegt – es wird seinen Platz in der Gesellschaft definieren und einnehmen (vgl. Wygotsky 2010: 254).

1.1.2. Kritische Phasen im Leben des Kindes

Die moderne Sprachwissenschaft beschäftigt sich schon länger mit der Rolle der kritischen³ Phasen beim Spracherwerb von Kindern sowie von Erwachsenen. Die im englischsprachigen Raum berühmte *Critical Period Hypothese* beispielweise verfolgt die Idee, dass „bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen nur in einem biologisch begründeten Zeitfenster erworben werden können“ (Krumm 2010, Band 1: 868). Einige Vertreter dieser Hypothese behaupten sogar, dass Erst- sowie Zweitspracherwerb bzw. Grammatikerwerb nur bis zur Pubertät erfolgen können. Die meisten Schlussfolgerungen der aktuellen Forschungen wurden mithilfe der Erkenntnisse von anderen Nachbarwissenschaften entwickelt, einschließlich der Entwicklungspsychologie (vgl. ebd).

So hat Wygotsky am Anfang des letzten Jahrhunderts angenommen, dass jede Entwicklungsphase der Kindheit eine oder manchmal mehrere kritische Zeitpunkte enthält, die auch von den Erziehungspersonen berücksichtigt werden sollen. Sie fallen mit dem enormen Wachstumsschub des Körpers und des Gehirnes des Kindes zusammen – aus diesem Grund können sich die Laune, das Verhalten oder sogar der Charakter des Kindes verändern. Die folgenden kritischen Perioden wurden von Wygotsky festgelegt:

1. Krise der Geburt
2. Krise des ersten Lebensjahres
3. Krise des 3. Lebensjahres
4. Krise des 7. Lebensjahres
5. Krise des 17. Lebensjahres

Aufgrund des Themas dieser Arbeit wird nur die kritische Phase des Kindes im (Vor-)Schulalter für die Analyse genommen. Darum wird sie im Weiteren präzise beschrieben und reflektiert.

Die Krise des 7. Lebensjahres, eigentlich so wie alle anderen, hat normalerweise verschwommene Zeitgrenzen, dauert unterschiedlich lang und wird von den individuellen Charakteristiken jedes Kindes geprägt. Sie wird auch „*die Zeit des kindlichen Negativismus*“ genannt. Während dieser Zeit streiten, diskutieren, negieren und machen

³ Die Termini *sensible Phase* oder *optimale Phase* kommen oft in der Literatur als Synonyme zur *kritischen Phase* vor, wobei die Verwendung bzw. Bedeutung von denen sich öfters voneinander unterscheiden (vgl. Krumm 2010, Band 1: 868).

die Kinder gerne alles „dagegen“. Sie lehnen die Kontrolle durch Erwachsene ab und wollen selber Sachen ausprobieren, mit ihnen experimentieren, eigene Entscheidungen treffen, sich unabhängig und wichtig fühlen. Damit passen sie sich an die soziale Umgebung an, versuchen dort einen eigenen Platz zu finden. Auf emotionaler Ebene ist das Kind auch sehr empfindlich: es schwankt ständig zwischen lachen und weinen. Darum sind die Unterstützung und die Hilfe, um das Ganze bestmöglich auszugleichen, von der Seite der erziehungsberechtigten Personen wünschenswert (vgl. Wygotsky 2010: 255).

Das Kind bekommt in diesem Alter üblicherweise einen neuen sozialen Status – es tritt in die Schule ein. Parallel passiert die Umwertung aller Werte - die Dinge, die früher wichtig waren, werden uninteressant - beispielsweise mit dem Spielzeug zu spielen. Mit dem Eintritt in die noch unbekannte Welt werden neue Aktivitäten sowie ihre Resultate auf einmal bedeutend. Das Kind wird schrittweise Lernerfahrungen sammeln und dann in der Schule von der Lehrperson und den anderen Mitschülern anerkannt werden wollen. Die innere Welt des Kindes verändert sich, die Gedanken fließen nun in eine andere Richtung. Jetzt werden nicht nur die Situationen oder die Fakten aus der Außenwelt reflektiert - das Kind versucht schon, die Motivation und die Begründung für die eigene Tätigkeit, den Sinn und seine Rolle in der Gesellschaft zu finden (vgl. Kulagina 2001: 251-254).

Aufgrund der oben angeführten Fakten über die Besonderheiten des kindlichen Entwicklungsprozesses kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine rechtzeitige Unterstützung den Kindern, die Probleme mit oder einen Mangel an Kenntnissen der deutschen Sprache haben, in der Vorschulphase eine seelische Balance zwischen der inneren Welt des Kindes und der neuen sozialen Umgebung beim Schuleintritt bringen wird. Wenn alle Kinder mit gleichen Chancen eine neue Etappe ihres Lebens - in Form des Schuleintritts - beginnen, wenn sie als Menschen mit Migrationshintergrund und mit geringeren Sprachkenntnissen nicht stigmatisiert und damit gleichzeitig auch aus der Schulgemeinschaft nicht automatisch ausgeschlossen sind, werden sich die Motivation beim Lernprozess sowie die nachkommenden positiven Leistungen zeigen. Die KindergartenpädagogInnen ihrerseits sollen jedoch die notwendigen Kenntnisse über die kindliche Entwicklung und die Besonderheiten jeder Entwicklungsphase haben und die passende positive psychologische Atmosphäre schaffen sowie die notwendige Unterstützung für die Kinder im Kindergarten geben können.

1.2. Sprachaneignung von mehrsprachigen Kindern

Das Phänomen der Mehrsprachigkeit zeigt sich als „*ein Faktum gegenwärtiger gesellschaftlicher Kontexte*“, das in der Folge der traditionellen Migration von verschiedenen Völkern durch die unterschiedlichen Territorien auftritt. So werden heutzutage in jedem Land Europas und so auch in Österreich nicht nur die Nationalsprache, sondern auch viele andere Sprachen im Alltag von der Bevölkerung gesprochen (vgl. Mecheril 2010: 115). Die Kinder sind in dem Fall keine Ausnahme, sondern sogar umgekehrt eher eine Mehrheit, die eine große Anzahl von Sprachen beherrscht. Die einmal umgesiedelten Eltern sprechen zum Beispiel zu Hause ihre Muttersprache(n), und die Vertreter der weiteren Umgebung von den Kindern wie etwa in der Schule, im Kindergarten oder in der Nachbarschaft verständigen sich in einer anderen Sprache – im Regelfall in Österreich auf Deutsch. Aufgrund eines so vielseitigen Einflusses wird sich die Mehrsprachigkeit beim Kind automatisch entwickeln.

„Mehrsprachigkeit verweist auf spezielle Kenntnisse in mehreren und aufgrund mehrerer Sprachen sowie Kenntnisse praktisch-sozialer Kontexte. Hierbei handelt es sich nicht zwingend um „perfekte“ Kenntnisse in den Sprachen im Sinne von abstrakten Standards, sondern vielmehr um Fertigkeiten und Kenntnisse, die in den jeweiligen Lebenswelten Sinn machen (Gogolin, 1998) [...] d.h. die Kinder und Jugendliche lernen die Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß [...]“ (Mecheril 2010: 114).

Der Prozess der Sprachaneignung von mehrsprachigen Kindern ist komplex, da hier das Lernen der Sprache und der Spracherwerb gleichzeitig stattfinden und damit zusammen das gemeinsame Endprodukt in Form von Kenntnissen schaffen. Der Spracherwerb findet ungesteuert durch die Anwendung der Sprache im Alltag z. B. mit den Altersgenossen statt. Der Lernprozess fängt klassischerweise später in der Schule an. Die Lehrpersonen vermitteln dann die Sprache mithilfe der Regeln und „*orientieren sich dabei an den vier Fertigkeiten: Schreiben und Sprechen (Sprachproduktion) und Lesen und Hören (Sprachrezeption)*“ (Boeckmann 2011: 14). Die Situation der Sprachaneignung im Kindergartenalter zeichnet sich durch den parallelen Ablauf dieser Prozesse bzw. Erwerben - Lernen, die sich üblicherweise überlappen, aus (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel werden die Vorgänge beim Spracherwerb sowie beim Lernen von Sprachen im Kindergartenalter mit Rücksicht auf die Mehrsprachigkeit erläutert und die Rolle der KindergartenpädagogInnen im Sprachaneignungsprozess der Kinder

angegangen. Dazu werden auch praktische Beispiele angeführt, um den theoretischen Input zu kommentieren und die Anwendungsbereiche von den dargestellten Ansätzen zu illustrieren.

1.2.1. Erst- und Zweitspracherwerb

Jüngere Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass das Kind mit einem individuellen Set von Fähigkeiten geboren wird. Eine davon ist die sogenannte Sprachfähigkeit, die dem Kind die Möglichkeit gibt, sich Sprachen schnell, unbewusst und mühelos anzueignen und die dafür gebrauchten Lernstrategien unwillkürlich zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Boeckmann 2011: 15).

Die erste Sprache, mit welcher das Kind in Begegnung kommt und mit welcher es ab der Geburt im nächsten Umfeld konfrontiert ist, wird in der Sprachwissenschaft die Erstsprache⁴ genannt. Der Prozess der Aneignung von der Erstsprache scheint auf den ersten Blick natürlich und unkompliziert. Er ist aber viel komplexer und von unterschiedlichen Faktoren abhängig. So spielen die Interaktions- sowie Kommunikationsbedingungen in der nächsten Umgebung des Kindes eine wesentliche Rolle, da das Kind von Natur aus emotional und sensibel ist (vgl. Apeltauer 1997: 10). Aus diesem Grund ist darauf zu achten, dass (obwohl die Erstsprache intuitiv und ohne Unterweisung von dem Kind erworben wird) sie sich dementsprechend entwickelt, je nachdem wie viel Unterstützung sowie Feedback das Kind von den erziehungsberechtigten Personen und seinem Umfeld generell bekommen wird.

In Familien, in denen die Eltern, andere Familienmitglieder oder nähere Personen verschiedene Sprachen beherrschen und sie auch in der Kommunikation mit dem Kind einsetzen, kann man das Phänomen des zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerbs beobachten (vgl. Boeckmann 2011: 19). Alle Sprachen, die das Kind im Familienumfeld oder in anderen Situationen von Anfang seines Lebens an erwirbt, gehören auch zu

⁴ Es ist darauf zu achten, dass die Begrifflichkeit in diesem Feld heutzutage von vielen Diskussionen und kontroversen Meinungen geprägt wird. Demzufolge erscheinen neue Definitionen während die alten Begriffe an ihrer Aktualität sowie Objektivität verlieren. Als Synonyme zur Erstsprache werden ebenso die Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und L1 verwendet, obwohl die Grenzen von allen vier erwähnten Definitionen nicht gleich gültig, aber auch nicht festgelegt und eher verschwommen sind. Demzufolge werden diese Begriffe in unterschiedlichen Kontexten in der Literatur sowie im Alltag verwendet.

seinen Muttersprachen, die im englischsprachigen Raum den eigenen Gesamtbegriff „Heritage Languages“ bekommen haben:

“A language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society. Like the acquisition of a primary language in monolingual situations and the acquisition of two or more languages in situations of societal bilingualism/multilingualism, the heritage language is acquired on the basis of an interaction with naturalistic input and whatever in-born linguistic mechanisms are at play in any instance of child language acquisition” (Rothman 2009: 156).

Es wird auch in deutschsprachigen Ländern oft über den simultanen oder doppelten Erstspracherwerb gesprochen, der dieselbe Bedeutung wie der Erwerb von Heritage Languages in sich einschließt. Heutzutage ist diese Form des Spracherwerbs sehr verbreitet und wird schon nicht mehr so skeptisch als im vorigen Jahrhundert gesehen (vgl. Tracy 2008: 108). Im Gegenteil - empirische Forschungen weisen mehr und mehr nach, dass die Kinder aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit nicht überfordert werden, sondern eher davon profitieren:

„Individuelle Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nicht selten geht sie sogar mit einer früher entwickelten Sprachbewusstheit einher“ (Reich/Roth 2002: 41).

Nach einer der heute herrschenden Lehren, die als „Interdependenzhypothese“ von Cummins bekannt ist und schon 1979 formuliert und empirisch überprüft wurde, hängt der Erfolg des Zweit- und Fremdsprachenlernens von der Entwicklung der Erstsprachkompetenz ab:

“The level of development of children’s mother tongue is a strong predictor of their second language development. Children who come to school with a solid foundation in their mother tongue develop stronger literacy abilities in the school language” (Cummins 2001: 17).

Deswegen ist anzustreben, dass die mehrsprachigen Kinder von ihrer Muttersprache nicht getrennt werden, sondern sie als Basis für das Lernen von weiteren Sprachen, so

auch von Deutsch benutzen. Denn die Weiterentwicklung der Erstsprache des Kindes fördert seine affektive, kognitive und sprachliche Entfaltung und führt zum erfolgreichen Zweitspracherwerb.

In der Zeit, in der das Kind in den Kindergarten kommt, wo nicht seine Umgebungssprache bzw. nicht die Erstsprache(n) gesprochen wird/werden, fängt der Prozess des Zweitspracherwerbs⁵ an bzw. eine „*nachzeitige Aneignung einer oder mehrerer weiteren Sprachen*“ (vgl. Boeckmann 2011: 19). In unserem Fall ist das die in den österreichischen Kindergärten allgängige Landessprache - Deutsch.

Die Aneignung von der Zweitsprache verläuft normalerweise auch ungesteuert, ist aber im Vergleich zum Erstspracherwerb variabler. D.h. der ganze Aneignungsprozess, seine Dauer, die erreichten Ziele und die letztendlich erworbenen Kompetenzen werden sich individuell bei jedem Kind voneinander unterscheiden. Das passiert wegen der starken Abhängigkeit des Zweitspracherwerbs von dem Lernkontext und anderen äußeren Faktoren. Einer von denen ist z. B. das Alter (vgl. Miesel 2007: 100).

Man muss darauf hinweisen, dass in der Wissenschaft eine Grenze zwischen dem zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb ca. bei drei Jahren gesetzt wird (vgl. Klein 1992: 27). Das bedeutet, dass die Sprachaneignungsprozesse bei einem dreijährigen Kind noch dem Erstspracherwerb gleichen, aber ab dem vierten Lebensjahr die Strukturen der neuen Sprache auf die im Hintergrund stehenden Erstsprachstrukturen aufbauen. Das Kind wird beim Zweitspracherwerb auf das bereits vorhandene sprachliche Wissen zurückgreifen und damit seine erworbenen kognitiven Fähigkeiten im Aneignungsprozess von weiteren Sprachen aktivieren.

Es gibt eine große Anzahl vielfältiger Faktoren, die hier nicht thematisiert werden, aber doch den Zweitspracherwerb, die Sprachaneignungsdauer und die Qualität der Sprachkenntnisse beeinflussen, wie eben Besonderheiten des phonologischen Systems der Muttersprache oder das sozioökonomische Niveau der Familie usw. Man kann aber trotzdem anhand der oben genannten Faktoren behaupten, dass sich hauptsächlich die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, aber auch die Kindergartenfachkräfte, die sich mit dem Sprachförderprozess dieser Kinder auseinandersetzen sollen, zum Teil überfordert fühlen. Von einer Seite soll(en) die Erstsprache(n) als

⁵ Auch L2.

Basiswissen des Kindes gepflegt werden, von der anderen Seite sollen sich die Kinder die neue allgängige Sprache bzw. Deutsch aneignen, da die Schulen sich erstrangig als deutschsprachige Schulen positionieren, und die Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch dort öfters als defizitär betrachtet werden (vgl. Krumm 2005: 195). Damit die Kinder einen maximalen Spracherwerbserfolg im Kindergarten erreichen können, benötigen sie die professionelle Hilfe der KindergartenpädagogInnen, die aber bislang wenig Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote zum Thema „Sprachförderung“ haben und demzufolge von einer solchen Aufgabe belastet werden. Dieses Thema ist eine Herausforderung auch für die Eltern, da sie auch eine direkte Verantwortung für die Entwicklung sowie für die Ergebnisse des Zweitspracherwerbs ihrer Kinder haben und diese mit den KindergartenpädagogInnen und den Kindern teilen werden. Ohne synergetische Kooperation von diesen drei Seiten kann aber kein gelungener Zweitspracherwerb erfolgen.

1.2.2. Sprachlernprozess im Vorschulalter

Über das Lernen im Allgemeinen sowie über das Fremdsprachenlernen im Speziellen spricht man üblicherweise dann, wenn es schon um die schulische Ausbildung der Kinder geht. Unter den Fremdsprachen werden in dieser Arbeit jene Sprachen verstanden, denen das Kind in der späteren Kindheit begegnet, sie gezielt lernen wird und die *„in der unmittelbaren Lebenswelt des Lernenden keine entscheidenden Rollen spielen [...]“* (Boeckmann 2011: 20). Sie werden normalerweise schon im Schulalter - gesteuert mithilfe der Lehrperson - in einem künstlich erschaffenen Ambiente gelernt.

Der Fremdsprachenunterricht hat eine lange Geschichte mit zahlreichen didaktischen Erfahrungen, die auch zum Teil in den Erst- und Zweitspracherwerbsbereich übertragen und dort praktiziert werden können. Traditionell gibt es zwei Arten des Unterrichts in der Fremdsprachendidaktik, die sich voneinander konzeptuell unterscheiden (ebd.).

Nach dem ersten Konzept wird die Fremdsprache konventionell im Unterricht an der Schule gelernt, d.h. zu Grunde liegen die Regeln sowie die ausführlichen Erklärungen von der Seite der Lehrperson. Das andere Konzept fordert einen Dualfokus und geht davon aus, dass die Sprache zusammen mit dem nicht-linguistischen Wissen vermittelt

werden soll. Dieser Unterrichtsansatz wird heute „CLIL“⁶ genannt und schon seit einigen Jahren im Schul- sowie Kindergartenbereich experimental angewendet (ebd.).

Obwohl dieser Ansatz erst vor kurzem allgemein bekannt und populär wurde, existiert er schon seit Antikzeiten. Er wurde auch für das Lateinlernen im Mittelalter, sowie für den Französischunterricht im 18. Jahrhundert weit verbreitet verwendet (vgl. Haataja 2009: 6). Das Hauptprinzip dieses Ansatzes beim Fremdsprachenlernen ist das Einsetzen von der anderen Sprache als Arbeits- oder Kommunikationssprache für die Lernenden. Dieses Prinzip kann auf den elementarpädagogischen Bereich übertragen werden, indem L1 von den mehrsprachigen Kindern in das Kindergartenleben zugelassen wird. Damit wird die Mehrsprachigkeit von den Kindern gefördert bzw. die Erstsprache weiterentwickelt und Deutsch als Zweitsprache effizienter und natürlicher angeeignet⁷, außerdem wird die interkulturelle Handlungskompetenz bei den Kindern anerzogen (ebd.).

Als Beispiel oder eine Variante der erfolgreichen Anwendung des CLIL Ansatzes für die frühe Sprachförderung mit der Berücksichtigung des Bi(Multi-)lingualismuses⁸ im Kindergartenalter dient die folgende Aktivität des Programms der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung bzw. des Kindergartens Speising in Wien. Da wurden die Muttersprachen von den mehrsprachigen Kindern, das neue Wissen über ihre Länder als auch über Österreich in dem Jahresplan berücksichtigt und sinnvoll angewendet. Im Laufe des Jahres „reisen“ die Kinder mit den KindergartenpädagogInnen um die Welt mit dem Ziel, etwas Neues über die Kinder in den verschiedenen Erdteilen zu erfahren.

„Unser Ausgangspunkt war Wien. Wie stellten uns und unsere Freunde in den Mittelpunkt. [...] Fragen über Fragen gingen uns durch den Kopf: Welche Sprachen werden gesprochen? Welche Tiere gibt es? Wie begrüßen sich die Menschen? Was essen die Kinder gerne? [...] Zunächst kamen die Mütter aus Kärnten und Osttirol, erzählten von ihrer Heimat, brachten Bilder und Ansichtskarten mit, und wir hörten Geschichten auf Mundart. [...] Mütter aus der Ukraine und aus Tschechien waren bei uns, erzählten aus ihrer Heimat und lasen uns ein Bilderbuch in ihrer Muttersprache vor“ (Gullner, Biesenbender 2011: 128).

⁶ CLIL - Content and Language Integrated Learning; ggf. in der deutschen Übersetzung “ Integriertes Sprachen- und Fachlernen”.

⁷ Siehe „Interdependenzhypothese“: Kapitel 1.2.1.

⁸ Das englische Synonym zur Zwei(Mehr-)sprachigkeit (De).

Die Aktualität, Effizienz und, wie man oben sehen kann, auch die Anwendbarkeit des CLIL Ansatzes in modernen Kindergärten ist unwiderlegbar, da er nicht nur die sprachliche Basis und das Weltwissen aller Kinder in der Kindergartengruppe erweitert, sondern auch die Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen ermöglicht, interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt und demzufolge Empathie und Toleranz schon in frühem Kindesalter erzeugt.

1.3. Neurobiologische Erkenntnisse über den Lernprozess im Kindesalter

In diesem Jahrhundert zeigt sich die Tendenz zur gegenseitigen Unterstützung oder zu Synergien von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Das passiert auch in der pädagogischen Umgebung – die Hirnforscher kommen als Erste den PädagogInnen zu Hilfe. Sie untersuchen das Gehirn des Menschen bzw. des Kindes um herauszufinden, wie die Prozesse beim Lernen im Gehirn ablaufen und wie man sie steuern bzw. fördern oder effizient ausrichten kann. Da nicht nur die kognitiven sondern auch die emotionalen Vorgänge das Gehirn beeinflussen, sollen die Lehrpersonen sowie die Lernenden selber wissen, welche Mechanismen den Lernprozess leiten und wie im Prinzip das Gehirn funktioniert. Dann wird das Lernen besser und einfacher ablaufen (vgl. Caspary 2006: 7-8). Es gibt wissenschaftliche Belege, die unmittelbar den Kindern im Vorschulalter die Sprachaneignung erleichtern können. Die bedeutsamsten davon, die gerade im Kindergarten und mit den mehrsprachigen Lernenden bei den Fachkräften berücksichtigt und genutzt werden können, werden als wissenschaftliche Erkenntnisse exemplarisch im Folgenden präsentiert:

Erkenntnis 1. Nach heute herrschender Lehre ist das Gehirn der zentrale Ort des Sprachlernens. Im Gehirn werden alle sprachlichen Reize aufgenommen und verarbeitet. Das Gehirn wählt auch aus, was gespeichert wird und was nicht. Dann verwendet es die gespeicherten Daten, um eigene sprachliche Äußerungen vorzubereiten (vgl. Boeckmann 2008: 6).

Das Gehirn wird lebenslang von Erfahrungen geprägt. Damit kann es prinzipiell keine zwei „gleichen“ Gehirne geben, denn jeder einzelne „verwendet“ sein Gehirn auf seine eigene individuelle Art und Weise. Das Gehirn „updated“ sich ständig, und es

beschäftigt sich während des ganzen Lebens damit, sich selbst umzubauen – also die Speicherung der Daten ständig so zu ordnen, wie es am besten den Anforderungen entspricht, die an die Person und damit an das Gehirn gestellt werden (vgl. Boeckmann, 2008: 6-7).

Erkenntnis 2. Das Gehirn als Ganzes und nicht nur eine Gehirnhälfte, ist das Sprachorgan des Menschen. Früher wurde das Sprachzentrum der linken Hirnhälfte zugeordnet. Moderne Methoden der Hirnforschung zeigen heute, dass bei mehrsprachigen Personen auch die rechte Hirnhälfte in sprachliche Leistungen eingebunden wird. Damit wäre es sinnvoll, in der Arbeit mit den Kindern mit Migrationshintergrund beide Hirnhälften anzusprechen (vgl. Boeckmann, 2008: 7).

Erkenntnis 3. Der Prozess der Speicherung von Informationen im Gehirn wurde durch die Hirnforschung auch sorgfältig untersucht. Die Speicherung passiert bei den Kindern genauso wie bei den Erwachsenen folgendermaßen. Das Gehirn muss einen Reiz erst einmal als bedeutsam bewerten, um auf ihn aufmerksam zu werden - und um ihn dann unter Umständen auch zu speichern. Die Bewertung von Informationen erfolgt einerseits auf affektiv-emotionaler Ebene, wo die Sinneseindrücke aus verschiedenen Wahrnehmungsbereichen eine große Rolle spielen und ein „Wahrnehmungsbild“ erschaffen, andererseits wird entschieden, ob eine Information „bekannt“ oder „unbekannt“ ist, ob sie schon in Form des „Erinnerungsbilds“ im Gedächtnis existiert und in ein bestehendes Wissensnetz eingeordnet werden kann oder nicht, d.h. ob diese Information in den Verknüpfungen oder in den Konstellationen von regelmäßig aktivierten Hirnarealen liegt (vgl. Boeckmann 2008: 10; Hüther 2006: 76-77).

„Der Hippocampus speichert Einzelheiten dann, wenn sie zwei Qualitäten aufweisen: Neuigkeit und Bedeutsamkeit. Wichtige Neuigkeiten hören wir einmal, und schon haben wir sie uns gemerkt“ (Spitzer 2006: 25).

Außerdem sind die Bewertung von Informationen und ihre Speicherung im Wissensnetz hochindividuell, sodass ein und derselbe Wissensinhalt bei jedem Kind einer Altersgruppe unterschiedlich gespeichert wird. Damit lernt im Grunde also jedes Kind (gleich wie jeder Erwachsene) trotz gleichen Inputs etwas anderes (vgl. Boeckmann, 2008: 10).

Erkenntnis 4. Die emotionale Ebene bei der Speicherung ist nicht zu ignorieren, da es experimental nachgewiesen ist, dass der Hippocampus⁹ die Informationen mit einem positiven Kontext im Langzeitgedächtnis speichert, und sie dann im Weiteren erfolgreich benutzt werden können. Das Inputmaterial mit einem negativen emotionalen Kontext wird mithilfe des Mandelkerns¹⁰ gespeichert und kann dann nicht kreativ verwendet werden, d.h. es wird meist nicht aufgerufen und benutzt (vgl. Spitzer 2006: 28-29). Somit soll die Atmosphäre bei der Arbeit mit den Kindern angenehm und spannungsfrei sein und der ganze Prozess gute Laune, Spaß und parallel auch neues Wissen bringen. Am besten lernen die Kinder, wenn sie selbst etwas entdecken und ausprobieren, ihre Neugier befriedigen können – in diesem Fall kommt die Motivation von innen. Wenn das Kind das Problem selbst lösen kann, wächst seine Mut und sein Selbstvertrauen, es freut sich, fühlt sich stolz und wird damit geistig stärker (vgl. Hüther 2006: 82-83).

Erkenntnis 5. Das Lernen in jungem Alter ist bedeutsam, weil die Kindergehirne offen, formbar und enorm lernfähig sind. Sie entwickeln sich beim Lernen durch die Nervenzellenverschaltungen, die sich mithilfe von den neuen Erfahrungen bilden. Bei kleinen Kindern steigert sich das Gewicht des Gehirns auf das Vierfache von dem Gehirngewicht des Säuglings und hat ca. hundert Billionen Nervenärmchen. Das Kindergehirn hat doppelt so viele Schaltstellen und verwendet zweimal mehr Energie als im erwachsenen Alter (vgl. Butzkamm 2004: 312-313). Die Hirnforscher haben mittels neuer Techniken schon nachgeprüft, dass das Lernen mit zunehmendem Alter langsamer wird. Außerdem wird hier auch auf die sensiblen Phasen bei Kindern hingewiesen (siehe Kapitel 1.1.2.) bzw. wann die kleinen Lernenden besonders offen für neue Informationen sind und wann das Vermitteln von dem Wissen hervorragende Ergebnisse zeigen kann. Ein Beispiel von solch einem „Zeitfenster“ ist das Alter zwischen zwei und vier Jahren, in dem Grammatik leicht und unbewusst gelernt wird, aber auch mehrere andere Fähigkeiten ungezwungen erworben werden können (vgl. ebd).

⁹ Der Hippocampus gehört zu unserem limbischen System und ist für die Steuerung unserer Affekte sowie für die Funktionen unseres Gedächtnisses zuständig. Er erzeugt, archiviert und - wenn nötig - ruft die Informationen im Langzeitgedächtnis wieder ab. Außerdem ist der Hippocampus der Teil des Gehirnes, wo neue Nervenzellen geboren werden (=Neuroneogenese). (vgl. <http://dasgehirn.info/entdecken/anatomie/der-hippocampus>).

¹⁰ Der Mandelkern oder die Amygdala ist ein Teil des limbischen Systems. Das ist der Ort im Temporallappen, welcher mit der Produktion von Emotionen verbunden ist. Es beurteilt den Inhalt oder eine Situation und reagiert darauf. Besonders empfindlich reagiert es auf eine Bedrohung (vgl. http://dasgehirn.info/glossar?search_letter=a&item=amygdala).

Die Erfahrungen aus der Kindheit wirken im weiteren Leben als Grundlage für den Aufbau von neuen Kenntnissen. Die in jungem Alter gemachten Erfahrungen werden in Form von Karten im Gehirn bzw. in der Gehirnrinde organisiert und für später gemachte Erfahrungen benutzt, geprägt und verändert. Das kindliche Gehirn ist aber auch von den Kompetenzen der Bezugspersonen abhängig, darum sollen sie ihre ganze Verantwortung für die kindliche Entwicklung wahrnehmen (vgl. Spitzer 2006: 26-27; Hüther 2006: 70-74).

Erkenntnis 6. Sprache ist ein komplexer Prozess, wo viele Neuronenverbindungen bei Rezeption und Produktion gemeinsam mit dem Hör-Sprechapparat zusammenarbeiten sollen. Die Hirnforscher haben nachgewiesen, dass kleine Kinder sehr sensibel in Bezug auf phonetische Unterschiede in allen Sprachen sind und sehr gut Laute, Intonation und rhythmische Muster sowie Silbengrenzen erkennen können. Alle Sprech- und Atmungsorgane, die nötigen Muskeln und der Stimmtrakt, die am Sprechprozess beteiligt sind, können schon bei Dreijährigen gut entwickelt sein. Es ist aber ganz natürlich und auch genetisch vorgesehen, dass die Stimme durch die Ohren durchgeleitet wird. Damit wird die erste Begegnung mit der gesprochenen Sprache gestaltet (vgl. Butzkamm 2004: 314-316).

Erkenntnis 7. Die Sprache ist mit der Arbeit der Spiegelneuronen¹¹ verbunden, da der Mensch mit deren Hilfe imitiert, was er sieht oder hört. Die Spiegelzellen ermöglichen von Anfang an die Kommunikation des Säuglings mit der Außenwelt mittels der Imitation. Die Säuglinge sowie später die Kindergartenkinder kopieren alles sehr gerne unbewusst, und das kann im Lernprozess effizient benutzt werden (vgl. Bauer 2006: 44-49). Die Kinder erwerben beim Spielen mit anderen die Kompetenzen, die sie dann lebenslang autonom aufrufen können. Je öfter das Kind die Ausführung einer Aktion beobachten kann oder das Gleiche hören wird, desto besser und präziser kann das Gesehene oder das Gehörte von ihm reproduziert werden (vgl. ebd).

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde auch ein pädagogisch-didaktisches Plädoyer für das „Lernen am Modell“ entwickelt. Das Vorbild von der Lehrperson, exemplarisches

¹¹ Spiegelneuronen sind die Nervenzellen im Gehirn von Primaten sowie von Menschen. In den 1990er Jahren wurden diese Neuronen bei Affen experimentell gefunden, später aber auch in menschlichen Gehirnen. Spiegelneuronen reagieren genauso aktiv, wenn der Proband eine Handlung beobachtet oder selber ausführt. Sie sind auch am Sprachverarbeitungsprozess beteiligt. Es wird behauptet, dass die Spiegelneuronen für die Empathie zuständig sind und uns die Gefühle und Absichten anderer Menschen nachzuvollziehen helfen (vgl. http://dasgehirn.info/glossar?search_letter=s&item=spiegelneurone).

Vormachen im Lernprozess, deutliche Erklärungen mit den Wiederholungsphasen und der persönliche Zugang zu den Kindern sind die Hauptprinzipien dieses Modells. Als Folgerung davon wird auf eine hohe Belastung des Spiegelzellensystems geschlossen, was im Weiteren einen Erfolg beim Lernen ermöglichen kann (vgl. ebd).

Erkenntnis 8. Die Besonderheiten der Gehirne von mehrsprachigen Menschen wurden von den Hirnforschern auch nicht außer Acht gelassen. Heute tendiert man zu einer Akzeptanz, dass sich mehrere Sprachen parallel im Gehirn aufbauen und sich danach im weiteren Sprachentwicklungsprozess gegenseitig unterstützen können. Davon ausgehend fordert die moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik, mehrere Sprachen koordiniert und gemeinsam zu lernen. Die Untersuchungen in dem Feld der Mehrsprachigkeit zeigen, dass die anderen nicht-linguistischen kognitiven Bereiche von dem Parallelspracherwerb auch bestimmt positiv beeinflusst werden. Damit kommt die nächste Folgerung: weg von den negativ bewerteten Interferenzen zwischen den Sprachen hin zu den lernfördernden Möglichkeiten des Wissenstransfers von einer Sprache sowie Kultur in die andere. (vgl. Boeckmann 2008: 8).

1.4. Fazit

Nachdem in diesem Kapitel die wichtigsten Aspekte der kindlichen Entwicklung sowie die Besonderheiten der Sprachaneignung bzw. von den mehrsprachigen Kinder im Vorschulalter aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und präzise dargestellt wurden, lässt sich behaupten, dass die Erziehungspersonen bzw. KindergartenpädagogInnen eine prominente Rolle im Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder spielen und demzufolge auch die Verantwortung dafür haben und bestimmte Anforderungen erfüllen sollen bzw. müssen. Aufgrund des synergetischen Ausschnitts aus Psychologie, Pädagogik und Neurobiologie zu dem festgelegten Thema der frühen Sprachförderung kann das notwendige Wissen von den KindergartenpädagogInnen, die auch unmittelbar mit den mehrsprachigen Kinder arbeiten, provisorisch festgestellt werden.

Somit wird das fachliche Wissen in folgenden Bereichen für den Beruf der KindergartenpädagogInnen in der mehrsprachigen Umgebung unabdingbar sein:

- **Entwicklungspsychologie:** mit der besonderen Aufmerksamkeit auf die Phasen der kindlichen Entwicklung, besonders auf die kritischen bzw. sensiblen Phasen und ihre spezifischen Charakteristiken.
- **Pädagogische Psychologie:** mit der Berücksichtigung der Wichtigkeit von der emotionalen Ebene und der Rolle von den Bezugspersonen bzw. in der Familie sowie im Kindergarten auf jeder Entwicklungsstufe des Kindes.
- **Neurobiologie:** Untersuchungen im Feld der kindlichen Sprachaneignung: Ablauf des Sprachlernprozesses im Gehirn, Einflussfaktoren und Resultate der Gehirnaktivität, Lang- und Kurzzeitgedächtnis usw. Rationale Vorschläge für die Optimierung des Zweitspracherwerbprozesses sowie der Sprachförderung im Vorschulalter.
- **Didaktik und Methodik:** aktuelle konventionelle sowie alternative methodisch-didaktische Ansätze für die Sprachvermittlung sowie Sprachförderung im frühen Kindesalter bzw. die für das Erlernen der Fremd- und Zweitsprachen und für die Förderung der Muttersprachen geeignet sind.
- **Sprachwissenschaft:** wissenschaftlich begründete Inhalte mit den ausführlichen Erklärungen des Phänomens „Mehrsprachigkeit“, seinen Besonderheiten und seiner Einmaligkeit, außerdem den anderen Begriffen wie Erst-, Zweit-, Fremdsprache usw., die für diesen Beruf heutzutage von Relevanz sind.
- **Sozialpädagogik:** beispielweise mit der Aufklärung der Rolle der Gesellschaft und ihren sozialen Strukturen bzw. Schule, Kindergarten, Familie in der Herausbildung der Persönlichkeit jedes einzelnen Individuums.
- **Migrationspädagogik:** Migrationsprozesse in Europa aus dem historischen Sichtwinkel, ihre Ursachen und Ergebnisse; Gerechtigkeit und Toleranz in der multinationalen, -kulturellen und -religiösen Gesellschaft.

2. Aktuelle Situation der Mehrsprachigkeit in den Kindergärten Österreichs

Laut den aktuellen von STATISTIK AUSTRIA erstellten statistischen Daten aus dem Berichtsjahr 2012/13 gibt es in Österreich bundesweit 8.322 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen (ohne Saisontagesheime); davon sind 4.668 Kindergärten, 1.349 Kinderkrippen, 1.200 Horte und 1.105 altersgemischte Betreuungseinrichtungen. Mit dem Strichtag 15. Oktober 2012 waren in die Kindergärten 209.615 Kinder und in die Kinderkrippen 25.539 Kinder eingeschrieben (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012).

Die elementarpädagogischen Einrichtungen Österreichs werden zum größten Teil bzw. bis zu 60% von den öffentlichen Gebietskörperschaften erhalten. Die Gemeinden finanzieren 98,8% der öffentlichen Kindergärten. Die privaten Kinderheime werden größtenteils von kirchlichen Organisationen (28,3%) und Vereinen (60,9%) geleitet. Der restliche Prozentanteil der Einrichtungen, die tägliche Kinderbetreuung leisten, steht im Eigentum von Privatpersonen oder Betrieben (vgl. ebd.).

Die Elementarbildung in Österreich fällt in die Grundsatzgesetzgebung des Bundes und unter die Durchführungsgesetzgebung des Landes (aufgrund einer § 15a BVG Vereinbarung). Die Landesgesetze und die damit verbundenen Verordnungen bezüglich Kindergärten unterscheiden sich ihrerseits dementsprechend von Bundesland zu Bundesland. Die neun Landesgesetze definieren neun verschiedene Richtlinien ohne gemeinsame Kontrollinstrumente sowie ohne irgendein allgemeines und bundesweit gültiges Kontrollorgan. Es gibt wesentliche Unterschiede in den Öffnungszeiten sowie bezüglich der Gruppengrößen, der Raumstandards der Kindergärten jedes Landes, aber auch in den Weiterbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte (vgl. Wutzlhofer 2013: 11). Es wurde empirisch von STATISTIK AUSTRIA erhoben, dass die Kindergarteneinrichtungen im Durchschnitt insgesamt 34,7 Tage jährlich bundesweit geschlossen haben. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass die Kindergärten in Wien wesentlich weniger Tage geschlossen sind (ca. 30 Tage) als diese in Tirol (40,2 Tage) oder in der Steiermark (55,1 Tage). Dieselbe nicht homogene Situation kann man auch bei den Öffnungszeiten beobachten. Es zeigt sich, dass Wien die längsten Öffnungszeiten im Vergleich zu den anderen Bundesländern anbietet bzw. zwei Drittel der Einrichtungen arbeiten von 7:00 bis 17:00 Uhr. Normalerweise haben „durchschnittliche“ Kindergärten

in Österreich ab 7:30 offen und arbeiten bis zu 6 Stunden täglich. Mehr als ein Viertel der elementarpädagogischen Einrichtungen steht heute nur bis 14:00 zur Verfügung (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012).

Das Kindergartenwesen in Wien liegt im Tätigkeitsbereich der Abteilung Wiener Kindergärten (MA10), die für die Betriebsführung der städtischen Kinderkrippen, Kindergärten und Horte, die Förderung von privaten Einrichtungen und die Ausbildung von Fachkräften zuständig ist. Diese Dienstleistungsabteilung ist selber die große Trägerin von 351 städtischen Kinderbetreuungseinrichtungen. Die anderen Träger innerhalb Wiens sind privat - die Wiener Kinderfreunde, Kinder in Wien, die Kindercompany, der Dachverband der Wiener Privatkinderärten und -horte, die Österreichische Montessori-Gesellschaft - Dachverband von Montessori-Einrichtungen, die Wiener Kinder- und Jugendbetreuung; einige von denen sind konfessionelle Betreuungseinrichtungen - Diakonie Kindergärten, Kinderbetreuungseinrichtungen der evangelischen Superintendentur, die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, die Vereinigung katholischer Kindertagesheime (vgl. Magistrat der Stadt Wien 2013).

Im Jahr 2009 wurden die Kindergärten Österreichs wegen der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für die Fünfjährigen und der Umsetzung des bundesweit gültigen „Bildungsrahmenplanes“ zu den ersten Bildungseinrichtungen der Kinder des Landes.

Am 1. September 2009 ist die Vereinbarung zwischen dem Bund und den neun Ländern über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen in Kraft getreten. Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht müssen eine *„geeignete institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung“* mindestens 16 bis 20 Stunden viermal pro Woche besuchen. Die Zielsetzung der Maßnahme ist, *„allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“* (vgl. BGBl. I Nr. 99/2009: Artikel 1). Die Besuchspflicht in Wien laut dem ein Jahr später eingeführten Landesgesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen („Wiener Frühförderungsgesetz von 6. April 2010 – WFfG“) trat erst mit 6. September 2010 in Kraft (vgl. WFfG, 2010: 1).

Der „Bildungsrahmenplan“ als gemeinsames Produkt aller Bundesländer wurde in den Jahren 2008-2009 konzipiert und im Jahr 2009 veröffentlicht. Die wissenschaftliche Erarbeitung des „Bildungsrahmenplans“ wurde vom Charlotte Bühler Institut durchgeführt. Der Plan ist ein grundlegendes Papier für alle Kindergarteneinrichtungen Österreichs, das als Unterstützungsinstrument für *„die Umsetzung des elementaren Bildungsauftrags“* betrachtet werden soll (vgl. Einführung in den Bildungsrahmenplan 2009: 7). Er enthält die Anforderungen an die Lehrkräfte in Kindergarteneinrichtungen bzw. ihre Qualifikationen, definiert die Ziele für die Orientierung im Bildungs- und Erziehungsprozess, beschreibt die Bildungsbereiche des Lernprozesses. Außerdem legt er die essentiellen allgemeinen Prinzipien der Erziehung und Bildung in den Kindergärten fest (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 2-5).

Die besondere Aufmerksamkeit im Dokument wurde der pädagogischen Qualität gegeben, sodass die Kinder optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung haben sowie die vielfältigen Bildungsmöglichkeiten für sich nutzen können. Das Kapitel „Sprache und Kommunikation“ ist unmittelbar der frühsprachlichen Förderung im Kindergarten gewidmet. Da wird an erster Stelle die Wichtigkeit des Erstspracherwerbs hervorgehoben. Die Familiensprachen sind laut des „Bildungsrahmenplans“ wertvolle Güter und Identitätscharakteristiken jedes Kindes, die unterstützt und weiterentwickelt gehören. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass *„die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sprachen das Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft begünstigt“* (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 14). Es soll laut dem Plan auch schon im Kindergarten versucht werden, Kommunikations- und Medienkompetenz sowie „Literacy“¹² zu fördern und zu erziehen, um kontinuierlich die Sprachkompetenz weiterzuentwickeln und das Sprachverständnis zu erleichtern (vgl. ebd: 15).

Im Jahr 2009 wurde noch ein Dokument vom Charlotte Bühler Institut für praxisnahe Kleinkindforschung im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit dem Titel „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ erstellt. Das Dokument beschreibt die sprachdidaktischen Grundlagen für die professionelle Begleitung des Spracherwerbs von Kindern im Kindergarten und wurde als Hilfsmittel für die PädagogInnen sowie für die

¹² „Der Begriff „Literacy“ umfasst alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen“ (Hartmann 2009).

Eltern ausgearbeitet. Die meisten Aspekte dieses Planes betreffen die Kapitel des „Bildungsrahmenplanes“, wurden aber ausführlicher dargestellt und anhand von praktischen Beispielen erklärt. Hier wird schon wieder die besondere Aufmerksamkeit der Mehrsprachigkeit gegeben und die Notwendigkeit der Unterstützung von den Erstsprachen hervorgehoben (vgl. Bildungsplan-Anteil 2009: 23).

Wahrscheinlich stand bei der Einführung des „Bildungsrahmenplans“ die Idee einer bundesweiten Zentralisierung des elementarpädagogischen Bereiches im Hintergrund. Da das ganze Bildungssystem in Österreich derzeit in einer Umstrukturierungsphase ist, führt man heute zumeist nur einzelne Projekte oder beschränkte Reformen ein. Es kann aber behauptet werden, dass der bundesländerübergreifende „Bildungsrahmenplan“ im Laufe der Zeit die Rolle des ersten Kontrollinstruments im elementaren Bereich übernehmen soll.

In Zusammenhang mit den obenerwähnten institutionellen Änderungen in Kindergarteneinrichtungen wurde auch eine Analyse der Entwicklung der Betreuungsquoten von den 3-, 4- und 5-jährigen Kindern in den letzten zehn Jahren von STATISTIK AUSTRIA durchgeführt. Sie zeigt, dass bei allen drei Alterskategorien bedeutsame Anstiege zu erkennen sind. Die Betreuungsquote der 3-Jährigen hat sich von 60,8 Prozent im Jahr 2002 auf mittlerweile 81,5 Prozent erhöht. Bei den 4-Jährigen wurde in den letzten zehn Jahren eine Steigerung von 88,0 auf 94,3 Prozent verzeichnet, bei den 5-Jährigen von 92,0 auf 95,9 Prozent (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2012).

Die Abbildung 1 unten zeigt die ganze Vielfalt von den Nationalitäten sowie Sprachen, die heutzutage in den Kindergärten Österreichs gesprochen werden. Offiziell besuchen 54.282 Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache die elementarpädagogischen Einrichtungen österreichweit. Bezüglich der Staatsangehörigkeit stellen Kinder türkischer Herkunft die größte Gruppe (ca. 4000), wobei der Anteil der Kinder aus den Balkanländern auch relativ groß ist (Bosnien/Herzegowina mit ca. 2000, Serbien/Montenegro mit ca. 3000, Kroatien mit ca. 1400 Kindern). Der gesamte Prozentanteil der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch ist 25,9%, was 2% mehr als im vorherigen Jahr ist (vgl. ebd.).

Abbildung 1.

**Kinder in Kindertagesheimen
nach der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache 2012**

Bundesland	Insgesamt	Staatsangehörigkeit									
		Österreich	Türkei	Bosnien Herzegowina	Kroatien	Serbien-Montenegro	Mazedonien	Slowenien	Deutschland	Italien	Polen
Kindergärten											
Österreich	209.615	183.032	4.040	2.044	1.408	2.818	642	230	2.563	287	1.002
Burgenland	7.311	6.607	52	16	19	25	8	5	56	-	13
Kärnten	11.048	9.890	33	164	111	56	10	70	119	43	10
Niederösterreich	49.857	45.255	975	398	142	288	153	12	254	22	182
Oberösterreich	36.318	32.274	586	513	279	257	148	34	371	23	64
Salzburg	13.119	11.336	247	254	145	216	32	12	254	14	16
Steiermark	27.413	24.757	243	222	229	68	23	66	221	20	31
Tirol	19.287	17.124	563	164	119	160	6	4	474	66	26
Vorarlberg	9.371	8.176	320	47	25	66	4	4	342	29	16
Wien	35.891	27.613	1.021	266	339	1.682	258	23	472	70	644

Bundesland	Staatsangehörigkeit							Darunter mit nicht-deutscher Muttersprache		Insgesamt	
	Ungarn	Bulgarien	Rumänien	sonst. EU-Staaten	sonst. Europa	Afrika	Asien	andere Staaten ¹⁾	absolut		in %
	Kindergärten										
Österreich	1.002	255	1.643	2.017	2.424	741	1.950	1.517	54.282	25,9	209.615
Burgenland	195	5	47	155	62	4	21	21	1.152	15,8	7.311
Kärnten	28	-	-	105	12	13	25	359	1.384	12,5	11.048
Niederösterreich	203	29	424	397	518	30	240	335	8.654	17,4	49.857
Oberösterreich	130	29	310	239	400	124	293	244	7.938	21,9	36.318
Salzburg	67	9	44	115	174	31	108	45	2.861	21,8	13.119
Steiermark	147	18	359	181	365	138	177	148	3.900	14,2	27.413
Tirol	74	13	43	152	129	41	77	52	3.489	18,1	19.287
Vorarlberg	18	8	18	84	130	5	39	40	2.773	29,6	9.371
Wien	140	144	398	589	634	355	970	273	22.131	61,7	35.891

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik 2012/13.

3. Chancengerechtigkeit durch Bildung

Die Bildungspolitik Europas richtet sich heute explizit auf die Förderung der Mehrsprachigkeit bei den Kindern bzw. in deutschsprachigen Ländern bei den Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache in Bildungseinrichtungen mit dem Hauptziel, dass *„Europa als demokratisches Gemeinwesen funktioniert“* (Krumm 2005: 195). Das wird einerseits die Integrationsprozesse beschleunigen, andererseits die Sprachrechte von den MigrantInnen berücksichtigen. Im Hintergrund dieses Ansatzes stehen aber noch immer die Probleme mit den Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule und ihren nicht genügenden Sprachkenntnissen in Deutsch. Die Schüler mit Migrationshintergrund werden eher als hemmender Faktor im ganzen Bildungsprozess betrachtet und genauso behandelt. Das beweisen ebenso die mehrfachen Untersuchungen und Erhebungen an den österreichischen Schulen, die meist das allgemeine Niveau des Schulprogrammwissens in verschiedenen Fachbereichen der deutschsprachigen und mehrsprachigen Schüler nicht differenziert messen. Die Mehrsprachigkeit wird in der Realität als Defizit angenommen, da die Bildung ursprünglich institutionell monolingual deutschsprachig war und bis jetzt auch so verstanden wird (vgl. ebd.).

„Schule betrachtet die Anwesenheit von Kindern nichtdeutschsprachiger Muttersprache immer noch teilweise als Störung, ihre mangelnden Deutschkenntnisse als Defizit. [...] Der Sprachreichtum von Kindern mit Migrationshintergrund kommt bei einer solchen Betrachtungsweise gar nicht in den Blick“ (Krumm, 2005: 195).

Die Kinder mit Migrationshintergrund sollen aber in ihr schulisches Leben als gleichberechtigte und nicht als wegen des Mangels an Deutschkenntnissen ausgeschlossene Individuen eintreten, sich in der Schule wohl fühlen und die Lust am Lernen von Anfang an nicht verlieren. Dafür spricht nicht nur gesunder Menschenverstand, sondern auch die UN-Kinderrechtskonvention, die das Wohl und die Würde der Kinder der ganzen Welt verteidigt:

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (UN-Konvention 1989: Art. 3).

Die Konvention über die Kinderrechte wurde im November 1989 von den Vereinten Nationen beschlossen und in Form eines internationalen Vertrags von 192 Staaten (darunter auch Österreich) unterzeichnet. Die 54 Artikel der Konvention legen die sozialen, ökonomischen, kulturellen sowie politischen Rechte des Kindes fest und verlangen die Anerkennung dieser Grundsätze von allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft (vgl. ebd.: Art.1).

Das Recht der Kinder auf Bildung ist in den Artikel 28 und 29 der Konvention dargelegt und dient dazu, die Chancengerechtigkeit in weiterem Leben jedes einzelnen Kindes abzusichern. Es sieht vor, dass „*die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung*“ gebracht werden sollen (vgl. UN-Konvention: Art. 29).

Die oben angesprochene Forderung der Konvention zum Wohle und zur Würde des Kindes im Bildungsprozess richtet sich bestimmt an die Qualität der pädagogischen Betreuung sowie des ganzen Lernprozesses und stellt damit auch mehr Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sowie an die erziehungsberechtigten Personen. Die Hauptidee dahinter ist, dass „*die Würde und das Wohl im Bildungsprozess erfahrbar sein muss*“ (vgl. Kerber-Ganse 2009: 213). Es ist wichtig, dass alle Mitglieder der Gesellschaft die Menschenrechte in Bildungsprozessen ernst nehmen, da Bildung selbst ein Menschenrecht ist, noch mehr ist sie aber auch erforderlich, um Menschenrechte bei jedem Individuum für sich selbst beanspruchen und für andere geltend machen zu können. Da Bildung als Menschenrecht definiert wird, muss man sie nicht nur zugänglich, sondern auch „*adaptierbar*“ machen, d.h. die Inhalte sollen „*relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein*“ und den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Außerdem wäre es sinnvoll, dass das Thema der Kinderrechte im Lernprozess explizit angesprochen wird, d.h. die Lehrpersonen „*für, über und durch die Menschenrechte*“ sprechen und mit denen im Alltag arbeiten (ebd.: 214).

Es wurde schon vor Jahren mithilfe zahlreicher Untersuchungen¹³ konstatiert, dass die Migrantenkinder weniger gute Leistungen in der Schule wegen des Mangels an Vorwissen bzw. an Sprachkompetenz zeigen. Sie kommen in die erste Klasse der Volksschule mit einem geringen Wortschatz sowie mehreren grammatischen Fehlern beim Sprechen. Während des Unterrichts verstehen sie wegen der nicht genügenden

¹³ Z.B. PISA 2001, 2013

Deutschsprachkenntnisse öfters die Aufgaben oder die Inhalte bzw. im Sachunterricht nicht. In diesem Fall wäre es gerecht, sich nicht um die Leistungen der Migrantenkinder im schulischen Leben zu kümmern, sondern über die Chancenungleichheit des Bildungssystems zu sprechen. Es empfiehlt sich auch in diesem Kontext, die gezielte frühsprachliche Förderung im Kindergarten fortzusetzen, um die allgemeine Situation im Bildungsbereich zu verbessern, den Kindern sowie den Lehrkräften zu helfen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder - so wie es die UN-Konvention verschreibt - zu gewährleisten.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit bei den Kindern, die bereits mehrmals in institutionellen Programmen und Deklarationen als Hauptprinzip der Innenpolitik von Europa festgeschrieben wurde und eindeutig zu positiven Ergebnissen führen würde, soll nicht nur theoretisch propagiert, sondern auch in der Praxis umgesetzt werden, wobei das offensichtlich eine finanzielle Belastungen für das Bildungssystem bedeutet und nicht leicht zu realisieren ist. Noch mehr ist es wichtig, die Mehrsprachigkeit während der verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes zu unterstützen bzw. schon in der frühen Kindheit damit anzufangen und im Kindergarten fortzusetzen, sodass das Kind sich ungetrennt von der eigenen Kultur, Sprache und Familie in der deutschsprachigen Gesellschaft wohl fühlen und außerdem parallel in Erst- und Zweitsprache weiterentwickeln kann. Im Kapitel 1.2.1. der vorhandenen Arbeit sind die wissenschaftlichen Argumente zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei den Kindern mit Migrationshintergrund und deren Wichtigkeit behandelt und ausführlich erläutert.

4. Entwicklung der Kindergarteneinrichtungen und der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung in Österreich

Die Signifikanz der Rolle der KindergartenpädagogInnen im Leben und in der Entwicklung des Kindes unterliegt heute keinem Zweifel. Dieser Beruf wird in der Gesellschaft des XXI. Jahrhunderts von mehreren Richtungen auch gefordert. Der „Nationale Aktionsplan für Integration“, der im Jänner 2010 im Ministerrat verabschiedet wurde, bestimmt die Bedeutsamkeit und Zweckmäßigkeit der frühen Sprachförderung und Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sowie der Interkulturalität von Kindern im gesamten Bildungssystem. Dieses Dokument verweist aber auch auf die Mangelhaftigkeit von den damit verbundenen Kenntnissen und Erfahrungen der Fachkräfte im Elementarbereich und betrachtet als nötig, die geeignete Ausbildung bzw. fachliche Fortbildung für die KindergartenpädagogInnen zu ermöglichen:

„Die Pädagog/innen-Ausbildung ist weiterzuentwickeln. Für Pädagoginnen soll es eine spezifische Aus- und Weiterbildung im Bereich der interkulturellen Kompetenz geben. Insbesondere soll das Personal im Bereich der Elementarpädagogik für die umfassende sprachliche Förderung von mehrsprachigen Kindern befähigt werden“ (NAP 2010: 18).

In dem jeweiligen Kapitel werden die Entstehung der Kinderbetreuungseinrichtungen mit dem aufklärerischen Hintergrund in Österreich kurz dargestellt, die Situation bezüglich der fachlichen Ausbildung der KindergartenpädagogInnen in diesem Jahrhundert in Österreich geschildert und die nötigen Kompetenzen, die offiziell gesetzlich als Anforderungen für diesen Beruf bestimmt sind, aufgezählt.

4.1. Geschichte den Kinderbetreuungseinrichtungen

Der Anfang der Industrialisierung führte zur Doppelbeschäftigung der Frauen der Arbeiterklasse in der westeuropäischen Gesellschaft aufgrund ihrer (Teilzeit-) Erwerbstätigkeit außerhalb der Familie. Dementsprechend wurden die ersten Kinderbetreuungseinrichtungen, die sich auf die Unterstützung der Familien innerhalb der Arbeitszeiten von Eltern (nicht nur von Waisenkindern) gerichtet haben, in Österreich gegründet (vgl. Oberhuemer 2010: 275).

Der erste Kindergarten in Wien wurde im Jahr 1830 eröffnet. Ab 1863 haben diese Einrichtungen schon auf Basis der theoretischen Konzepte von Pestalozzi¹⁴ und Fröbel¹⁵ gearbeitet. 1871 wurde der Berufsverein für KindergärtnerInnen gegründet. Ein Jahr danach ist die allgemeine Kindergartengesetzgebung als Standard für das ganze Land in Kraft getreten. Gleichzeitig wurde auch der offizielle Rahmenplan für die professionelle Ausbildung von KindergärtnerInnen festgelegt. In den weiteren Jahren haben sich die Kindergärten in Österreich vielmals vermehrt (vgl. ebd.).

Ab 1920 hat sich der Montessori-Ansatz in privaten sowie öffentlichen Kinderbetreuungseinrichtungen durchgesetzt. Das Nazi-Regime hat aber bald wesentliche Änderungen in das pädagogische Konzept gebracht. Da die Frauen in den Kriegszeit mehr arbeiten sollten, wurden viele Betriebskindergärten eröffnet, die gehorsame und heroische Nachkommen erziehen sollten (vgl. ebd.).

Nach dem Krieg wurden im Jahr 1957 alle solche Kinderbetreuungseinrichtungen abgeschafft. 1962 wurde die Kompetenz für die Ausführungsgesetzgebung im Kindergartenwesen auf die einzelnen Länder in Österreich übertragen. Die Ausbildung von Kindergartenfachkräften sowie die Festlegung von ihren professionellen Basisqualifikationen blieben bis heute beim Bundesministerium für Bildung und kulturelle Angelegenheiten (jetzt Bundesministerium für Bildung und Frauen) in Wien (vgl. ebd.).

4.2. Berufliche Ausbildung von KindergartenpädagogInnen

Die heutige berufliche KindergartenpädagogInnen- Ausbildung in Österreich kann als mehr oder weniger homogen betrachtet werden, da sie unter die Zuständigkeit des Bundes fällt, d.h. die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik in den neun Bundesländern haben denselben allgemeinen Lehrplan. Die Statistiken der letzten Jahre zeigen aber, dass das Niveau von dieser Ausbildung in Österreich im Vergleich zu den von anderen europäischen Ländern relativ niedrig ist. Es wurde vor kurzem versucht, die Ausbildung auf die tertiäre Ebene zu bringen, um die Kindergartenfachkräfte mit den

¹⁴ Der schweizerische Vorläufer der Anschauungspädagogik, Reformpädagogik und des ganzheitlichen Lernen.

¹⁵ Deutscher Pädagoge, Schüler von Pestalozzi. Als erster vereinigte er im Kindergarten die Funktionen der Betreuung, Erziehung und Bildung.

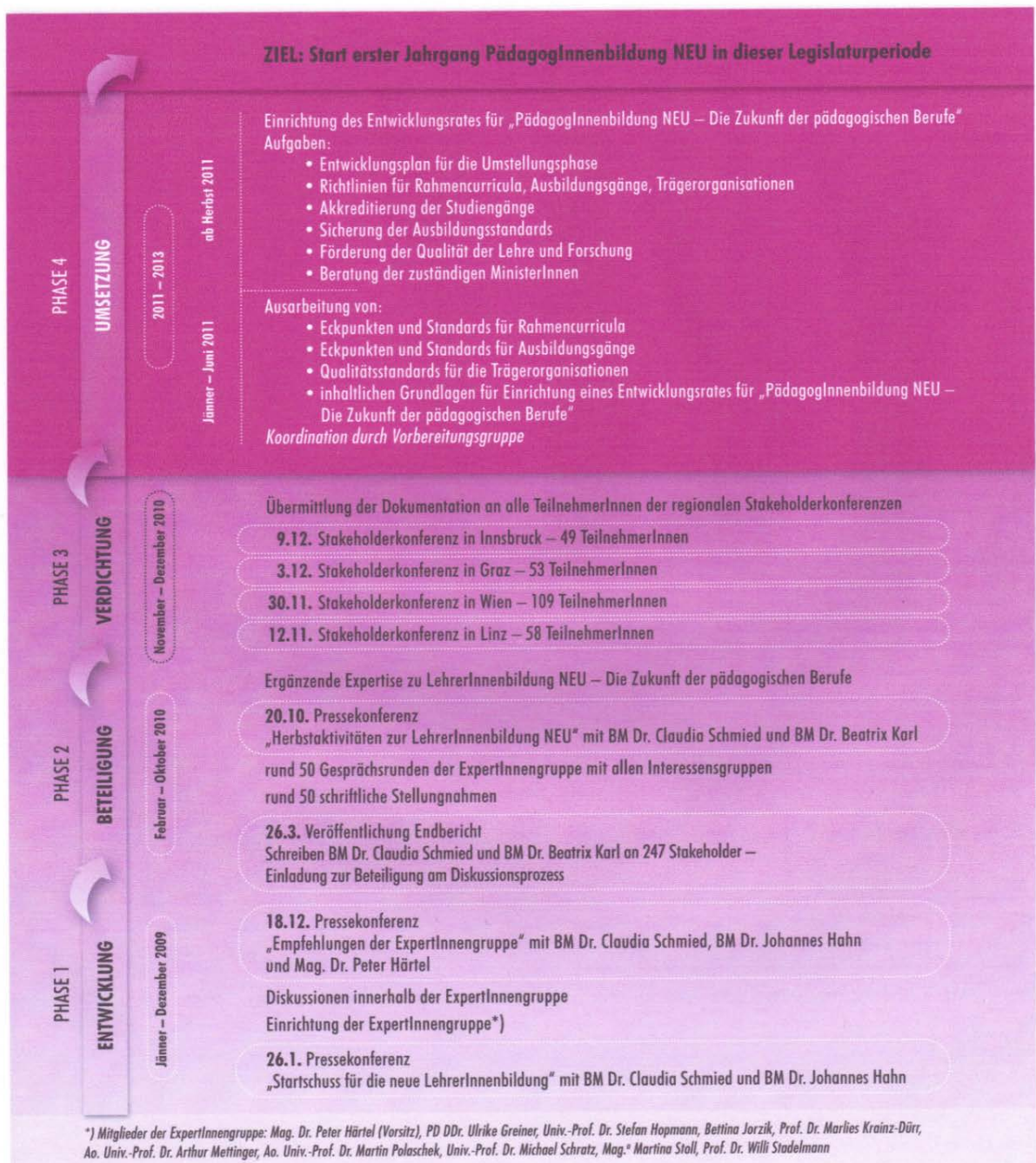
SchulpädagogInnen gleichzustellen (vgl. Oberhuemer 2010: 278) – es blieb aber beim Versuch.

Schon seit 2009 dauert der Prozess der Ausbildungsreform für die pädagogischen Fachkräfte (vgl. Abb. 2). Vor fünf Jahren hat die Diskussion über eine gleichwertige akademische Ausbildung für alle PädagogInnen begonnen. Das Bildungsministerium hat eine ExpertInnengruppe geschaffen, die bis 2011 schlussendlich ein Konzept für die Reorganisation ausgearbeitet hatte. Im Juni 2011 wurden die Empfehlungen dieser Vorbereitungsgruppe, die Umsetzungsvorschläge bzw. die Eckpunkte und Standards für die Rahmencurricula, die Ausbildungswege, die Qualitätsstandards für die Trägerorganisationen und die inhaltlichen Grundlagen für die Einrichtung eines Entwicklungsrates für „PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ enthielten, dem Bildungsministerium vorgestellt. Als weiterer Schritt wurde im Jahr 2012 der gemeinsame Entwicklungsrat zur „PädagogInnenbildung NEU“ von BMUKK und BMWF eingerichtet. Nach einem Jahr der Zusammenarbeit sind die Gesetzesentwürfe als eine Grundlage für die Umsetzung der neuen Ausbildung für alle PädagogInnen fertiggestellt worden (vgl. ebd.).

Am 12. Juni 2013 wurde das neue Bundesgesetz, das Änderungen im pädagogischen Bildungsbereich vorsieht, beschlossen. Dieses Gesetz bringt kaum Umgestaltungen im elementarpädagogischen Bereich. Die früher vorgeschlagene akademische Ausbildung für die KindergartenpädagogInnen wird nur als künftige Option und auch nicht als verpflichtend betrachtet. Die Ausbildung an der BAKIP wird als ausreichend angesehen. Der Mangel an den Spezialisten, die an den Hochschulen unterrichten können, ist einer der Hauptgründe, warum die Lehrstühle an den Universitäten in Österreich derzeit nicht eingerichtet werden können (vgl. Lex-Nalis 2013).

Abbildung 2.

PROZESS „PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU – DIE ZUKUNFT DER PÄDAGOGISCHEN BERUFE“



Stand: Dezember 2010



weitere Informationen:
www.bmukk.gv.at/pbneu und www.bmwf.gv.at



Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19976/prozess.pdf>

Somit ist die KindergartenpädagogInnen-Ausbildung heutzutage bundesweit an 29 Orten in BAKIPs (Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik) sowie in Kollegs oder in Lehrgängen zu erwerben. Sie sind sowohl öffentlich als auch privat geführte Organisationen (vgl. BMUKK 2010: BAKIP).

Das Studium an der BAKIP ist eine 5-jährige Ausbildung, die nach der achten Schulstufe anfängt und mit der Reife- und Diplomprüfung bzw. Matura abschließt. Kolleg und Lehrgang können in vier Semester mit einer vorhandenen Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung absolviert werden. Die weiterführende Ausbildung im Bereich der Sonderkindergartenpädagogik und Frühförderung kann hier auch im Anschluss daran gemacht werden. Dieselben Bildungsinstitutionen bereiten auch die HorterzieherInnen sowie die SpezialistInnen im Bereich „Früherziehung“, d.h. für Kinder unter drei Jahren, vor (vgl. ebd.).

Die Inhalte bzw. das Curriculum der schulischen 5-jährigen Ausbildung der KindergartenpädagogInnen haben sich während der letzten Jahrzehnte nicht wesentlich geändert. Der letzte Lehrplan, der bis heute ein gültiges Rahmendokument für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ist, gilt seit dem 12. August 2004. Der Lehrplan enthält allgemeine Bildungsziele, didaktische Grundsätze, schulautonome Lehrplanbestimmungen, Studentafeln sowie Bildungs- und Lehraufgaben und Lehrstoff von Unterrichtsgegenständen (vgl. BGBl. II, 2004 – Nr. 327: 1).

Nach einer näheren Analyse des Lehrstoffs sowie der Bildungs- und Lehraufgaben und der didaktischen Grundsätze der einzelnen Gegenständen des Curriculums ist es deutlich geworden, dass die im Lehrplan vorgeschriebenen Fächer kaum das notwendige spezielle Wissen für die Arbeit in den mehrsprachigen Gruppen vermitteln. Das Lehrprogramm sieht vor, dass die Pädagogische Psychologie sowie Soziologie, die grundlegend für die Arbeit mit allen Kindern sind, im Pflichtgegenstand „Pädagogik“ im gesamten Ausmaß von 10 Wochenstunden innerhalb von 4 Jahren ab der 2. Klasse unterrichtet werden (vgl. ebd.: 25). Didaktische Grundsätze dieses Faches weisen auch darauf hin, dass *„der Unterricht unter Berücksichtigung integrativer und interkultureller Aspekte zu gestalten ist“* (ebd.: 24). Das Grundwissen in diesem Feld wird mit solchen Gegenständen wie „Integrationspädagogik“ und „interkulturelle Erziehung und Bildung“ in der 4. Klasse erweitert. Die interkulturelle Erziehung als auch der Vergleich von den aktuellen Modellen im In- und Ausland wurden für die 5. Klasse im Rahmen des Faches „Didaktik“ geplant, das insgesamt im Ausmaß von 10

Wochenstunden während der fünf Jahre unterrichtet wird (vgl. ebd.: 30). Deutsch wird auch als Gegenstand des Curriculums im Lehrplan mit insgesamt 15 Wochenstunden innerhalb von 5 Jahren angeboten, wobei aus den didaktischen Zielen und Grundsätzen geschlossen werden kann, dass die Vermittlung von Deutschkenntnissen auf die monolingualen Kindergruppen gerichtet ist. Es wird nur nebenbei erwähnt, dass die mehrsprachigen Kinder eine besondere Aufmerksamkeit bzw. Sprachförderung benötigen werden:

„Bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf Grund der Herkunft der Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturkreisen sind insbesondere bei daraus resultierender eingeschränkter Sprachkompetenz geeignete Fördermaßnahmen zu setzen“ (ebd.: 34).

Die Kindergartenpraxis sieht ihrerseits den Erwerb von Erfahrungen in den *„integrativ geführten Kindergärten“* vor. Damit soll Interkulturalität bzw. die Zweisprachigkeit berücksichtigt und die vermittelten theoretischen Grundlagen in der Praxis erprobt werden (vgl. ebd.: 31). Bei der Kindergartenpraxis in der 4. Klasse soll die interkulturelle Erziehung als ein *„besonderer exemplarisch genannter Aspekt“* berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 32). Wobei es nicht deutlich im Lehrplan definiert ist, welcher Gegenstand genau Theorie über den Spracherwerb, Mehr- und Zweisprachigkeit in sich einschließt.

Schließlich lässt sich behaupten, dass die Besonderheiten der kindlichen Entwicklung aus der neurobiologischen Sicht, die sprachwissenschaftlichen Aspekte bzw. Spracherwerbstheorien, Phänomen der Mehrsprachigkeit sowie die Themen der Migrationspädagogik, die als wesentliche Bestandteile des Fachwissens von KindergartenpädagogInnen im Kapitel 1.4 definiert wurden, entweder fehlen oder wahrscheinlich nur teilweise in allgemeinen Gegenständen mit geringem Umfang in der Studententafel präsent sind. Die Haupttrichtlinien der Ausbildung sind auf Pädagogik, Didaktik und Vermittlung des allgemeinen schulischen Wissens sowie auf bildnerische Erziehung bzw. Musik, Werken, Instrumentalerziehung, Textiles Gestalten usw. gerichtet.

Die für die Analyse herangezogene Studententafel mit den aktuellen Gegenständen des Bildungsprogramms wird in der Abbildung 3 gezeigt.

V. STUNDENTAFEL¹
(Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände)

A. Pflichtgegenstände	Wochenstunden					Summe	Lehrverpflichtungsgruppe
	Klasse						
	1.	2.	3.	4.	5.		
1. Religion	2	2	2	2	2	10	(III)
2. Pädagogik (einschließlich Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Philosophie)	-	2	2	3	3	10	II
3. Heil und Sonderpädagogik	-	-	-	1	1	2	II
4. Didaktik	2	2	2	2	2	10	II
5. Kindergartenpraxis ²	2	2	4	4	4	16	III
6. Deutsch (einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur) ..	4	3	3	3	2	15	I
7. Lebende Fremdsprache/ Volksgruppensprache ³	3	3	2	2	2	12	I
8. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung	2	1	2	-	2	7	III
9. Geographie und Wirtschaftskunde ...	2	-	2	2	-	6	(III)
10. Mathematik	2	2	2	2	-	8	(II)
11. Physik	-	2	-	2	-	4	(III)
12. Chemie	-	2	2	-	-	4	(III)
13. Biologie und Umweltkunde (einschließlich Gesundheit und Ernährung)	2	2	1	2	-	7	III
14. Musikerziehung	2	1	1	2	2	8	(IVa)
15. Instrumentalunterricht							
1. Instrument (Gitarre/ Klavier/Akkordeon) ⁴	2	1	1	1/0	-	5/4	
2. Instrument (Flöte/Violine) ⁴	-	1	1	0/1	-	2/3	IV
16. Rhythmisch-musikalische Erziehung	-	1	1	1	1	4	IV
17. Bildnerische Erziehung	2	2	2	-	-	6	(IVa)
18. Werkerziehung	1	1	1	-	-	3	(IV)
19. Textiles Gestalten	1	1	1	-	-	3	IV
20. Seminar Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten ..						6	
Schwerpunkt Bildnerische Erziehung	-	-	-	1	1		IVa
Schwerpunkt Werkerziehung	-	-	-	1	1		IV
Schwerpunkt Textiles Gestalten	-	-	-	1	1		IV
21. Bewegungserziehung; Bewegung und Sport	2	2	2	2	3	11	IVa
22. Informatik und Medien	1	1	1	-	-	3	II
23. Seminar Organisation, Management und Recht	-	-	-	-	2	2	II
24. Seminar Ernährung mit praktischen Übungen	1	1	-	-	-	2	V

¹ Von der Verteilung der Wochenstunden kann schulautonome abgewichen werden; hinsichtlich der Aufteilung auf die einzelnen Klassen sowie der inhaltlichen Gestaltungsfreiheit siehe Abschnitt IV (Schulautonome Lehrplanbestimmungen).

² Praxiswochen: 8 Wochen, auf die einzelnen Klassen laut Lehrplan verteilt, bei zusätzlicher Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Horten (Zusatzausbildung Hortpädagogik) davon 2 Wochen im Hort.

³ Siehe Abschnitt IV (Schulautonome Lehrplanbestimmungen).

⁴ Festlegung des Instrumentes erfolgt durch die Schulleiterin/den Schulleiter.

	Wochenstunden					Summe	Lehrverpflichtungsgruppe
	1.	2.	3.	4.	5.		
B. Verbindliche Übung							
25. Seminar Kommunikationspraxis und Gruppendynamik	-	-	-	-	2	2	III
Gesamtwochenstundenzahl	33	35	35	34	31	168	
C. Pflichtgegenstände der zusätzlichen Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an Horten (Zusatzausbildung Hortpädagogik)⁵							
	Wochenstunden					Summe	Lehrverpflichtungsgruppe
	1.	2.	3.	4.	5.		
26. Pädagogik/Hort	-	-	-	1	-	1	II
27. Didaktik der Horterziehung	-	-	1	1	2	4	II
28. Hortpraxis ²	-	-	1	2	2	5	III
29. Deutsch (Lernhilfe)	-	-	-	-	1	1	I
30. Lebende Fremdsprache (Lernhilfe)	-	-	-	-	1	1	(I)
31. Mathematik (Lernhilfe)	-	-	-	-	1	1	(II)
Summe (Zusatzausbildung Hortpädagogik)	-	-	2	4	7	13	
Gesamtwochenstundenzahl inklusive Zusatzausbildung Hortpädagogik	33	35	37	38	38	181	
D. Freigegegenstände							
Seminar Stimmbildung	-	1	-	-	-	1	V
Früherziehung ⁶							
Physiologische Grundlagen	-	-	-	-	1	1	III
Pädagogik und Didaktik der Früherziehung	-	-	-	2	2	4	II
Didaktik der Früherziehung	-	-	1	-	-	1	II
Früherziehungspraxis	-	-	1	2	-	3	III
Schulautonome Freigegegenstände ⁷							
E. unverbindliche Übungen							
Früherziehung ⁶							
Früherziehungspraxis, Kommunikation und Persönlichkeitsbildung	-	-	-	-	3	3	III
Schulautonome unverbindliche Übungen ⁷							
F. Förderunterricht⁸							

⁵ Falls diese Zusatzausbildung Hortpädagogik gemäß § 94 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes angeboten wird, können sich die Schülerinnen und Schüler spätestens am Beginn des Schuljahres der dritten Klasse hierzu anmelden. Die Anmeldung darf nur dann erfolgen, wenn sich die Schülerin bzw. der Schüler nicht zu den Bereich „Früherziehung“ (Freigegegenstände und unverbindliche Übung) angemeldet hat.

⁶ Falls die Freigegegenstände und die unverbindliche Übung des Bereiches „Früherziehung“ angeboten werden, dürfen sich die Schülerinnen und Schüler spätestens am Beginn des Schuljahres der dritten Klasse nur für alle Freigegegenstände und die unverbindliche Übung des Bereiches „Früherziehung“ anmelden und nur dann, wenn sie sich nicht zur „Zusatzausbildung Hortpädagogik“ angemeldet haben.

⁷ Schulautonome Festlegung (siehe Abschnitt IV und Abschnitt VII).

⁸ Als Klassen- oder Mehrklassenkurs durch einen Teil des Unterrichtjahres. Der Förderunterricht kann bei Bedarf je Unterrichtsjahr und Klasse höchstens insgesamt dreimal für eine Kursdauer von jeweils höchstens 8 Wochen eingerichtet werden. Eine Schülerin oder ein Schüler darf je Unterrichtsjahr höchstens insgesamt vier Kurse besuchen.

Der Lehrplan des Kollegs (oder Lehrgangs) für KindergartenpädagogInnen entspricht im Wesentlichen dem oben vorgelegten Curriculum. Wobei es einen wesentlichen positiven Unterschied gibt: im 3. Semester des Studiums wird das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ einmal wöchentlich angeboten. Dieser Gegenstand gibt den Lernenden eine Möglichkeit, sich mit der Mehrsprachigkeit im Kindesalter auseinanderzusetzen, die Unterschiede beim Erst- und Zweitspracherwerb zu erkennen, außerdem die Rolle der Muttersprache im Sprachaneignungsprozess von den weiteren Sprachen zu verstehen. Somit werden theoretische Grundlagen über Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdsprachendidaktische Aspekte, Sprachstandsdiagnoseinstrumente sowie didaktische Materialien zur Sprachförderung im Laufe des Semesters behandelt und ausprobiert (vgl. BGBl. II Nr. 173/2007 v. 17.7.2007, Anlage: 18).

Demzufolge lässt sich behaupten, dass die jungen KindergartenpädagogInnen nach den 5 Jahren in der BAKIP in die Kindergärten de facto mit beschränkten und verallgemeinernden fachlichen Kenntnissen kommen, außerdem sind sie für die Arbeit mit den heterogenen interkulturellen Kindergruppen kaum vorbereitet und dafür sensibilisiert, da die Stundentafel, die schon an Aktualität verloren hat, sich offensichtlich auf die Erziehung und die Betreuung von den homogenen einsprachigen Kindergruppen mit der Muttersprache Deutsch richtet. Die SpezialistInnen nach dem Kolleg haben bessere Chancen für die erfolgreiche Arbeit in den mehrsprachigen Kindergruppen, da sie ein basales Wissen über Mehrsprachigkeit bei den Kindern in einem Seminar „Deutsch als Zweitsprache“ bekommen können, wobei auch nur im geringen Stundenausmaß.

Der Migrationsforscher Mark Terkessidis stellt in diesem Zusammenhang in seinem Interview "Sonderklassen sind alte Integrationslogik" in der Zeitung „Der Standard“ zum Thema „Integration, Interkultur und Multikulti“ fest, dass die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten sowie in der Schule unabdingbar das Kontextwissen über die Lebensumstände des Kindes sowie seiner Familie haben sollen, um den individuellen Zugang zu jeder Persönlichkeit in der Gruppe zu finden. Dafür braucht man auch unbedingt das Wissen von der Geschichte der Migration sowie von der Ausländergesetzgebung, da Österreich heutzutage bestimmt ein Einwanderungsland ist (vgl. Nimmervoll 2012: 2).

4.3. Weiter- und Fortbildung der KindergartenpädagogInnen

Aufgrund des Mangels an dem praxisbezogenen Wissen von den KindergartenpädagogInnen nach Ende ihrer fachlichen BAKIP Ausbildung in den heutzutage aktuellen Bereichen wie z. B. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, haben sich verschiedene Weiter- und Fortbildungsprogramme und Projekte etabliert. Diese Maßnahmen bieten gezielte Trainings für eine erfolgreiche Sprachstandsanalyse sowie weitere Sprachförderung in den Kindergartengruppen an und kompensieren zum Teil die Lücken der konventionellen KindergartenpädagogInnen-Ausbildung. Die Studie von Stanzel-Tischler von 2012 beweist, dass sie in der Regel freiwillige Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen, so wie der Lehrgang „Frühe Sprachförderung“, der schon zum Zeitpunkt der Studie seit drei Semestern läuft (12,1% der Befragten bilden sich dort weiter), oder bestimmte Kurse, die im Rahmen der neu entwickelten Sprachstandsanalyseverfahren angeboten werden, um diese zu testen oder einzusetzen (43,8%), sind. Die verbleibenden 55,5% von KindergartenbetreuerInnen ergänzen ihre Kenntnisse mithilfe der speziellen Fachliteratur und Handbüchern oder der sonstigen Quellen (9,3%) (vgl. Stanzel-Tischler 2012: 8).

Eines der heutzutage aktuellen und in Deutschland sowie in Österreich weitverbreiteten Fortbildungsprogramme für die Förderung des Zweitspracherwerbs in Kindertageneinrichtungen ist das Konzept von Roger Loos¹⁶. Das Konzept wurde speziell für die Kindergartenkinder ab 3 Jahre, die eine nicht-deutsche Muttersprache haben, entwickelt. Die Quintessenz dieses Ansatzes ist eine systematische dreijährige Sprachförderung in Kleingruppen von 5-7 Kindern mit den vorgegebenen Themen und mit dem ausgearbeiteten Grundwortschatz. Das Hauptziel dabei ist die Vorbereitung der Kinder für die Schule, sodass sie ausreichende Kenntnisse in Deutsch haben, um den Unterricht folgen zu können (vgl. Overmann 2007: 4). Es wurden bis jetzt 3 Bände für die KindergartenpädagogInnen und ein spezieller Band für die Eltern herausgegeben. Die Bücher enthalten die grundlegenden Informationen über die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs, die ausgearbeiteten Stundeneinheiten sowie die Materialien nach dieser Methode (vgl. Roger Loos 2007-2009). So bietet beispielweise der Kindertagenträger „Wiener Kinderfreunde“ seit 2007 im Rahmen des Weiterbildungsprogramms für seine Fachkräfte spezielle Schulungen nach dieser

¹⁶ Roger Loos ist der Dipl. Sozialarbeiter aus Köln, der ein Konzept „Zweitspracherwerb im Kiga“ entwickelt hat und erfolgreich seit 1996 in Deutschland praktiziert (vgl. Don Bosco Medien GmbH 2013).

Methode an – mit dem Ziel eines nachfolgenden praktischen Einsatzes in den Kindergartengruppen, die einer solchen Förderung bedürfen (vgl. KIZ 2013-2014: 24-26).

Noch eine neuentwickelte Weiterbildungsmaßnahme für die pädagogischen Fachkräfte ist eine Website: <http://www.sprich-mit-mir.at>, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingerichtet wurde. Sie bietet Informationen zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten an und sieht als Klientel PädagogInnen sowie Eltern und „*alle, die sich für das Thema „frühe sprachliche Förderung“ interessieren*“ (vgl. Stanzel-Tischler 2010: 42). Die dort vorkommenden Informationen für die PädagogInnen wurden in folgenden Themenbereichen übersichtlich und deutlich, außerdem in mehreren Sprachen dargestellt: „Bildungspläne“, „Schülereinschreibung“, „Fördern im Kindergarten“, „Online-Schulung“, „Praxisbeispiele“, „Bundesländerinfos“, „Bücher & Spiele“ (vgl. BMUKK: <http://www.sprich-mit-mir.at>). Unter der Rubrik „Downloads“ befinden sich Kontaktadressen, Literaturhinweise, Erfahrungsberichte, Materialienpakete (u. a. die Beobachtungsbögen, Handbücher und Rückmelde Listen zur Sprachstandsfeststellung, die Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht, der Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten) sowie die Informationsfolder der Bundesländer. In dem Teil für die Eltern stehen neben den Themenbereichen „Bildungspläne“, „Schülereinschreibung“, „Praxisbeispiele“, „Bundesländerinfos“, „Bücher & Spiele“ und „Downloads“ auch die einfach und verständlich gefassten Informationen über Sprachförderung bzw. „Schritte zum Schulstart“, „Wer wird gefördert?“, „Wie wird gefördert?“ und „Wer fördert?“ bereit. Es werden ausführlich Ziele und Argumente sowie der Ablauf der Sprachförderung im letzten Jahr vor dem Schulanfang dargestellt (vgl. Stanzel-Tischler 2010: 43). Die empirische Untersuchung der Effektivität dieser Website von Stanzel-Tischler im Jahr 2010 hat aber gezeigt, dass nur 12% von den befragten PädagogInnen <http://www.sprich-mit-mir.at> kennen und aktiv ausnützen.

4.4. Pädagogische Qualität

Seitdem die erzieherische Ziele der Kindergarteneinrichtungen sich nicht ausschließlich auf die Kinderbetreuung richten und auch die Förderung der Weiterentwicklung jeder Persönlichkeit sowie ihres Wissens beinhalten, werden die Anforderungen und Erwartungen für die pädagogischen Kräfte und ihren Qualifikationen vielseitiger und anspruchsvoller. Die Frage der pädagogischen Qualität kommt mehr und mehr in den Untersuchungen und Vorgaben vor. Der „Bildungsrahmenplan“ betont, dass *„die pädagogische Qualität in elementaren Einrichtungen für die Entwicklung der Kompetenzen junger Kinder und damit auch für die Bildungsbiographie von ausschlaggebender Bedeutung ist“* (Bildungsrahmenplan 2009: 25).

Die pädagogische Qualität berücksichtigt erstrangig die Interessen und die Bedürfnisse des Kindes, das in den Mittelpunkt gestellt wird, gewährt die optimalen Bedingungen für seine Entwicklung und elementare Bildung, dient dem Wohlbefinden des Kindes. Damit wird das Kind selbst als Maßstab für die Qualität der Kinderbetreuung genommen (vgl. Tietze 2005: 24).

Die anderen Bezugsgruppen, die aus einer anderen Perspektive die Qualität betrachten können, werden aber auch auf den Prozess ihren Einfluss geltend machen - und ihre Prioritäten sollen somit ausreichend berücksichtigt werden: die Eltern, für die die organisatorischen Momente von Bedeutung sind, z. B. längere Öffnungszeiten, die KindergartenpädagogInnen, die beispielweise eigene familienfreundliche Arbeitsbedingungen mögen, die Träger und die Wirtschaft, die die Arbeit, Kosten und Betreuungsinfrastruktur optimieren und günstig machen wollen (vgl. ebd.: 23).

Um die pädagogische Qualität leichter untersuchen und evaluieren zu können, wurden die folgenden Qualitätsbereiche unterschieden:

- Prozessqualität
- Strukturqualität
- Orientierungsqualität (vgl. ebd.: 26)
- Qualitätsmanagement¹⁷ (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 26)

¹⁷ Dieser Qualitätsbereich wurde zusätzlich aus dem „Bildungsrahmenplan“ in die Klassifikation einbezogen.

Der erste Bereich, die Prozessqualität, hängt unmittelbar mit der pädagogischen Betreuung des Kindes zusammen, mit der Interaktion zwischen den KindergartenpädagogInnen und dem Kind sowie anderen Erwachsenen, die in den Prozess integriert sind (vgl. ebd.: 26). Die Atmosphäre im Kindergarten wird die Situation mit diesen Faktoren deutlich widerspiegeln: die Professionalität der KindergartenpädagogInnen zeigt sich in pädagogischen Impulsen, Stimulationen und Motivationen, Förderung der Weiterentwicklung von den kindlichen Kompetenzen, Schaffen von Geborgenheit und Wohlfühlen im Ambiente. Die gesetzlichen Orientierungen sowie die erhaltene fachliche Ausbildung werden in diesem Fall die Grundlage für die kreative Erschaffung von entsprechenden Bedingungen für den erfolgreichen Lernprozess des Kindes (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 25).

Unter der Strukturqualität werden die situationsabhängigen Rahmenbedingungen im Kindergarten verstanden, also die Räumlichkeiten und Materialien, die soziale Zusammensetzung in der Gruppe, Bildungsqualität der Fachkräfte und somit ihre Qualifikation (vgl. Tietze 2005: 26). Diese Faktoren beeinflussen die Atmosphäre sowie den ganzen Lern- und Erziehungsprozess enorm, sollen demzufolge bestmöglich organisiert werden (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 26).

Mit der Orientierungsqualität werden die pädagogischen Leitbilder, Einstellungen und Überzeugungen, die Glaubenssysteme von allen in den alltäglichen Erziehungsprozess einbezogenen erwachsenen Personen gemeint. Diese Orientierungskomponente sind beispielsweise das Verstehen von der Rolle der KindergartenpädagogInnen sowie Familie auf dieser Etappe des kindlichen Lebens, das gesamte Bild vom Kind, die relevanten Vorstellungen von dem Gestalten der Erziehungs- und der Bildungsprozesse (vgl. ebd.: 25-26).

Das Qualitätsmanagement beinhaltet die organisatorische Leitung der elementaren Bildungseinrichtungen, das Schaffen von den optimalen Bedingungen für die effiziente Arbeit und erfolgreiche Resultate. Damit werden auch die Vorgabe von den passenden Leitfäden und Zielen und die Kontrolle ihrer Durchführung gemeint. Die Reflexion sowie Evaluation des ganzen Prozesses sind Teil des Qualitätsmanagements, das die pädagogische Qualität sichern, optimieren und weiterentwickeln soll (vgl. ebd.: 26).

Die pädagogische Qualität im Kindergarten sowie an der Schule wurde von Tietze im Jahr 2005 als gesamtes Konstrukt untersucht und analysiert. Nach den Befunden der

Untersuchung wurde festgestellt, dass die elementarpädagogischen Einrichtungen und das System „*keine ungebührlich hohen Erwartungen*“ erfüllen, da z. B. ein knappes Drittel der Einrichtungen eine gute Prozessqualität erreicht (vgl. Tietze 2005: 272). Die Autoren der Untersuchung haben demzufolge die Vorschläge für die Verbesserung und Stabilisierung der Situation in jedem einzelnen Qualitätsbereich ausgearbeitet. Es wurde auch behauptet, dass z. B. die Erfahrungen der amerikanischen Kollegen in einzelnen Aspekten sowie das Erschaffen von einem pädagogischen Gütesiegel als Steuerungsinstrument die pädagogische Qualität in die positive Richtung bringen könnten (vgl. ebd.: 282-283).

4.5. Fachliche Kompetenzen und persönliche Eigenschaften der KindergartenpädagogInnen

Obwohl das Kindergartenwesen heute nicht zentralisiert und primär Landessache ist, werden jedoch in mehreren offiziellen Dokumenten des Bundesministeriums die Standards im Elementarbereich festgelegt und die Beachtung derselben verlangt. Auf diese grundlegenden Papiere wurde im Kapitel 2 der vorhandenen Arbeit im Detail eingegangen, und manche von denen wurden dort auch teilweise analysiert. Wenn diese Dokumente unter dem Blickwinkel von „Kompetenzen der Fachkräfte“ angesehen werden, kommt das folgende Bild heraus.

Es wird gesetzlich unmittelbar in dem „Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ von 2004 festgehalten, dass die KindergartenpädagogInnen für ihre Arbeit mit Kindern gewisse Persönlichkeitsmerkmale haben sollen. Die erstrangige Eigenschaft, die unabdingbar für die elementarpädagogischen Fachkräfte wäre, kommt unter dem Gesamtbegriff „Wertbewusstsein“ im Lehrplan vor. Damit wird das Bewusstsein über religiöse, soziale und ethnische Werte verstanden. Die KindergartenpädagogInnen sollen daneben verantwortungsvoll und bereit sein, die Eigenverantwortung - wo nötig - zu übernehmen und auch Kritik an ihrer Person zu akzeptieren. Sie sollen offen aber auch sensibel für philosophisch-existenzielle und religiöse Fragen der Kinder sein, außerdem spezifische kulturelle und geschlechtliche Aspekte von der Kindergruppe berücksichtigen. Kreativität, Flexibilität und Mobilität sind auch Merkmale, die für diesen Beruf von Bedeutung sind. Außerdem sollen die

KindergartenpädagogInnen sich für die weitere Fortbildung in dem beruflichen Bereich interessieren und den Arbeitsprozess sowie die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren können (vgl. BGBI. II, 2004 – Nr. 327: 1).

Die AbsolventInnen der BAKIP sollen laut dem „Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ über die folgenden allgemeinen berufsrelevanten sowie speziellen Kompetenzen¹⁸ für die beruflichen Erfordernisse verfügen:

- Soziale Kompetenz: Empathie, Konfliktlösungsfähigkeit, adäquater Umgang mit den Emotionen – mit fremden sowie mit eigenen;
- Kommunikative Kompetenz: bereit für die Zusammenarbeit im Team und außerhalb mit den anderen öffentlichen Institutionen zu sein, Fähigkeit zu präsentieren;
- Philosophische, ethische, religiöse sowie sprachliche Kompetenzen;
- Kreativität;
- Fähigkeit, Gespräche zu führen und Gruppen zu leiten;
- Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse in den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Soziologie situationsgerecht im Arbeitstag mit den Kindern umsetzen zu können;
- Rücksicht auf das Wissen aus den anderen beruflichen Disziplinen bzw. Sicherheit, Haftung, Hygiene, Ausstattung, Erste Hilfe und Verkehrserziehung zu nehmen;
- Fähigkeit, Wissbegier und Neugier den Kindern in philosophisch-ethisch-religiösen Fragen befriedigen und fördern zu können;
- Bereitschaft und Fähigkeit, die Eltern in Erziehungsaspekten - wenn nötig - zu unterstützen und zu beraten;
- Kompetenz in Planung, Durchführung sowie Reflexion des Arbeitsprozesses bzw. auf der individuellen sowie auf Gruppenebene mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielen die jeweiligen Maßnahmen zu setzen;

¹⁸ „Unter Kompetenz wird ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (Reitinger 2007:In: Bildungsrahmenplan 2009: 6).

- Genügende Kenntnisse für die Betriebsorganisation sowie Management von Kindertageseinrichtungen zu haben und diese situationsgerecht umsetzen zu können (vgl. BGBl. II, 2004 – Nr. 327: 1-2).

Im „Bildungsrahmenplan“ wird auch die Wichtigkeit des Vorhandenseins von den obenerwähnten Kompetenzen und Eigenschaften bei den KindergartenpädagogInnen betont, da dieses *„breite Spektrum an professionellen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen zur Qualität der Lernanregungen beiträgt“* (vgl. Bildungsrahmenplan 2009: 2).

Außer den allgemeinen pädagogischen Kompetenzen, die oben beschrieben wurden, nennen die gesetzlichen Vorgaben keine spezielle Eigenschaften sowie Kompetenzen, die die KindergartenpädagogInnen unmittelbar für die Arbeit mit den mehrsprachigen Kindern haben sollen. Einerseits sind die aufgelisteten Kompetenzen auch für die Handlungen mit den Kindern mit Migrationshintergrund gültig und relevant, andererseits können die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bei diesen Kindern nicht ignoriert werden. Nachdem die elementarpädagogischen Fachkräfte laut dem „Bildungsrahmenplan“ für die Vermittlung der Sprache zuständig sind, sollen sie auch eine Sprachförderkompetenz haben.

Im Jahr 2010 wurde das Modell der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte von einer Gruppe der Sprach- und Erziehungswissenschaftlern entwickelt bzw. Hopp H., Thoma D., Tracy R. (vgl. Hopp 2010: 610). In diesem Kompetenzmodell wurden die Spracherwerbsaspekte sowie die allgemeinen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigt. Wenngleich die Entwicklung und Unterstützung des natürlichen Spracherwerbs der frühkindlichen Sprachförderung zugrunde liegt, wird noch ein präziseres Ziel für die PädagogInnen definiert:

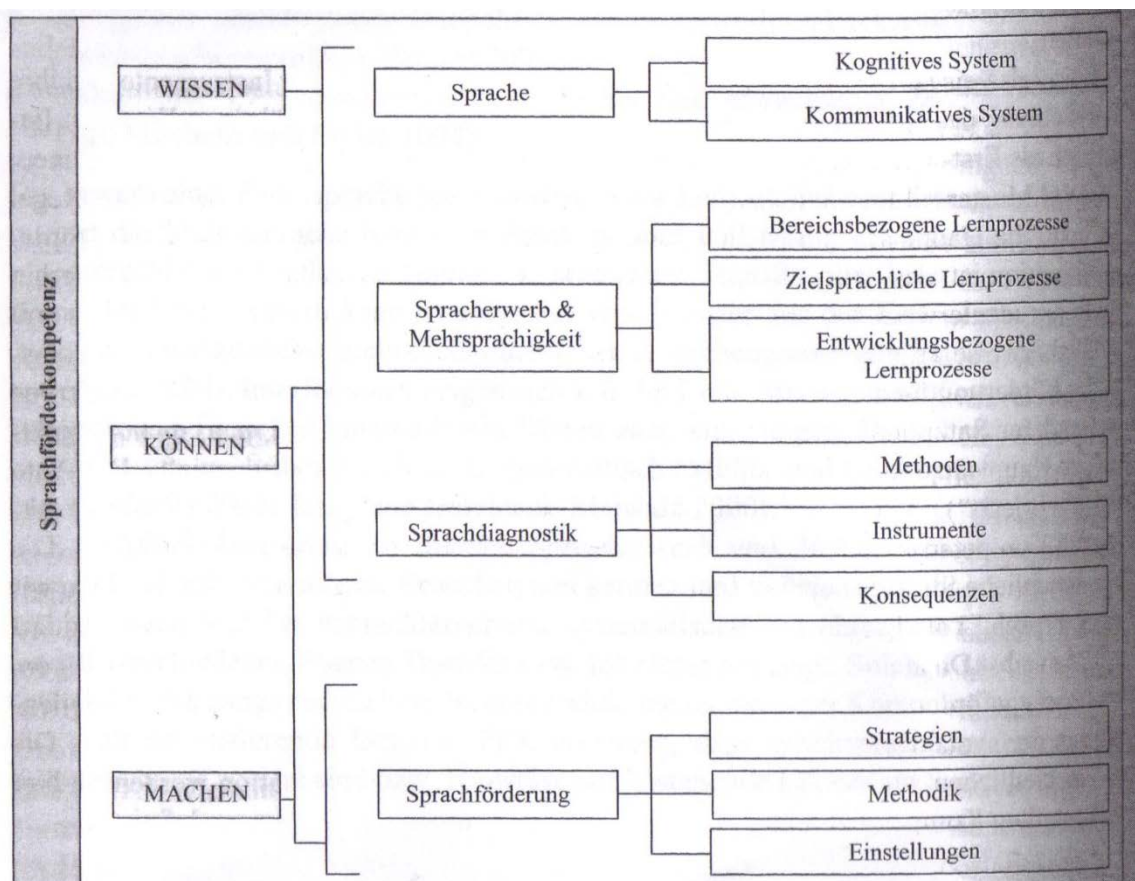
„[...] Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, um auf Grundlage des sprachlichen Wissens und der sprachlichen Fähigkeiten, die sie in ihrem Spracherwerb bereits erlangt haben, sowie unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Entwicklung, ihre Kompetenzen in der Zielsprache weiter auszubauen“ (Hopp 2010: 611).

Die gelungene Sprachförderung wird direkt von der Sprachfördersituation abhängig sein, d.h. was und wie was den Kindern angeboten wird. Die Sprachförderkompetenz wird dementsprechend aus mehreren Komponenten nach dem

Modell von Hopp bestehen (siehe Abbildung 4). Um eine passende und angemessene Sprachfördersituation zu schaffen, sollen die pädagogischen Fachkräfte die speziellen Kenntnisse (Wissen) und Fähigkeiten (Können) haben sowie Handlungen (Machen) setzen (vgl. Hopp 2010: 614).

Sprachförderkompetenzmodell.

Abbildung 4.



Quelle: Hopp 2010: 614.

Unter Wissen werden die Kenntnisse über die Sprache(n), ihre Struktur und Funktion verstanden. Außerdem gehören auch die Kenntnisse über den Ablauf des Spracherwerbs bzw. Zweitspracherwerbs, verschiedene Methoden sowie Sprachstandsdiagnostikverfahren zu diesem Bereich. Die Komponente „Können“ sieht die Fähigkeit vor, die geeigneten Sprachstandsdiagnostikverfahren auszusuchen, diese anzuwenden und die Ergebnisse zu evaluieren. Der Handlungsbereich ist unmittelbar mit dem Sprachförderprozess verbunden und umfasst die Umsetzung von den Sprachfördermaßnahmen in der realen Sprachfördersituation. Für die Erfüllung der

Aufgaben des dritten Bereiches sollen die PädagogInnen kompetent in den zwei anderen Feldern sein (vgl. ebd.: 614-615).

Das Modell der Sprachförderkompetenz soll nach der Meinung seines Autors zu einem Konstrukt werden und als eine Grundlage für die Weiter- und Fortbildung von den Fachkräften sowie unmittelbar für die Arbeit in der Lernumgebung betrachtet werden (vgl. ebd.: 624).

4.6. Fazit

Die offiziellen Standards, die erfolgsorientiert und zielführend für die professionellen Fachkräfte im Kindergarten sein sollen, berücksichtigen viele Aspekte, die das berufliche Leben der KindergartenpädagogInnen beeinflussen werden. Sie verlangen nicht nur die bestimmten Kenntnisse in oben aufgelisteten Feldern, sondern auch die relevanten Kompetenzen für die Arbeit mit den Kindern, bestimmte organisatorische Fähigkeiten sowie eine gewisse Verantwortung für jedes Kind als auch für dessen Betreuung und dessen Lernprozess. Allerdings wurden bis jetzt einige Aspekte in der Ausbildung der Fachkräfte offensichtlich außer Acht gelassen wie z. B. das Phänomen der Mehrsprachigkeit in Kindergartengruppen und die Problembereiche des sozio-kulturellen Charakters von Kindern mit Migrationshintergrund. Das Thema der Sprachförderung des Deutschen sowie der Muttersprachen von den Kindern mit Migrationshintergrund wird nicht berührt. Die dementsprechenden Kompetenzen, die aufgrund des themenrelevanten Wissens entwickelt werden sollen, fehlen in den Listen der institutionellen Vorschriften genauso wie die zu diesen Bereichen passenden Unterrichtseinheiten im Lehrplan der zukünftigen elementarpädagogischen Fachkräfte. Wobei solche Kompetenzen wie Toleranz und Empathie, aber auch Sprachförderkompetenz, interkulturelle Kompetenz, Gerechtigkeit besonders für die KindergartenpädagogInnen, die in den mehrsprachigen und multikulturellen Kindergruppen tätig sind, von wesentlicher Bedeutung sind.

II. Empirischer Teil

1. Konzept und Fragestellung der Untersuchung

Aufgrund der aktuellen Statistikdaten, die im Kapitel 2 angeführt wurden, wird klar, dass viele Kinder heutzutage mehr als die Hälfte ihres Alltages in einem Kindergarten (auch in der Krippe vor dem 3. Lebensjahr oder im Hort nach dem 7. Lebensjahr) verbringen. Diese Zahl nimmt außerdem jährlich zu. In diesem Zusammenhang kann behauptet werden, dass der Einfluss und die Rolle der institutionellen pädagogischen Einrichtungen dementsprechend wachsen. Der Kindergarten ist zu einer wichtigen Sozialisationsumwelt für Kinder geworden und hat die Funktionen der Betreuung, Bildung und Erziehung übernommen (vgl. Tietze 2005: 36). Damit sollten sich der Status der KindergartenpädagogInnen sowie die Qualität von ihrer Arbeit in die positive Richtung ändern. Was in der Realität zu beobachten ist, sind die neuen gesetzlichen Anforderungen, die mehr an Wissen, Kompetenzen und Zeit für die weitere fachliche Entwicklung verlangen, und die begrenzten Möglichkeiten der fachlichen Ausbildung, die allen Vorschriften und heute geltenden Standards entsprechen wird. Diese Schlussfolgerungen werden nach der theoretischen Erforschung der aktuellen Situation, die im Teil I dieser Arbeit vorgelegt wurde, gezogen. Daran anschließend kommt die Frage, welche Änderungen braucht das Bildungssystem im Bereich der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung. Das kann festgestellt werden, wenn die Situation noch „von innen“ angesehen und analysiert wird, wenn die im Kindergartenalltag wichtigen Faktoren angegangen und diskutiert werden. Aus diesem Grund wurde entschieden, in der vorhandenen Arbeit die Aufmerksamkeit den spezifischen fachlichen Qualifikationen der KindergartenpädagogInnen zu widmen und mithilfe der Fachkräfte selber zu definieren, welches Fachwissen und welche Kompetenzen die KindergartenpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen benötigen.

Diese Arbeit wird nach den Prinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring¹⁹ aufgebaut, die erst theoretische Untersuchungen in dem vorhandenen Interessenbereich und unmittelbar danach die empirische Phase vorsieht. Aus den theoretischen Untersuchungen des Teils I dieser Arbeit, können schon einige Kategorien der fachlichen Qualifikationen erstellt werden. Die ganze Palette der Qualifikationen wird

¹⁹ Diese Methode wird ausführlich im Kapitel 2.3. erläutert.

im empirischen Teil aufgedeckt, indem die persönlichen Meinungen und Erfahrungen von den KindergartenpädagogInnen selbst gesammelt und im Anschluss daran analysiert werden. Anschließend werden die Kategorien interpretiert und die Ergebnisse der empirischen Forschung zusammengefasst. Nachdem die persönlichen Meinungen einen deskriptiven Charakter haben können, werden in die Zusammenfassung auch einige theoretische Inhalte – wenn nötig – zugezogen.

Demzufolge wird die Fragestellung dieser Arbeit die folgende Definition haben: „Welche spezifische Qualifikationen bzw. welches Fachwissen und welche Kompetenzen benötigen die KindergartenpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen?“

2. Stichprobe, Erhebungsinstrument und Auswertungsmethode

2.1. Stichprobe

Nachdem im Konzept dieser Arbeit vorgesehen ist, dass die Liste der pädagogischen Qualifikationen bzw. Fachwissen und Kompetenzen mithilfe der KindergartenpädagogInnen aufgrund ihrer Erfahrungen zusammengestellt wird, empfiehlt sich für dieses eine gezielte Stichprobe, die in einer genau definierten Gruppe durchgeführt wird - im Kreis der KindergartenpädagogInnen. Diese ProbandInnengruppe scheint relevant für die Untersuchung zu sein, da die aktive KindergartenpädagogInnen entsprechende berufliche Ausbildung und als praktizierende PädagogInnen eigene Einstellungen und Meinungen zum Thema der Untersuchung haben werden. Diese Personen beschäftigen sich alltäglich unmittelbar mit den Aspekten, die für diese Arbeit von Bedeutung sind, und können einen wesentlichen Beitrag zur vorhandenen Untersuchung leisten. Die ausgewählte Stichprobe entspricht somit den theoretischen Voraussetzungen der Inferenz- oder schließenden Statistik für Planung von Erhebungen und wird *„eine Teilmenge aller Untersuchungsobjekte darstellen, die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbilden soll. Eine Stichprobe wird somit zum „Miniaturbild“ der Grundgesamtheit“* (vgl. Bortz/Schuster 2010: 80).

Demzufolge wurde entschieden, dass die ProbandInnengruppe aus den pädagogischen Fachkräften bestehen wird, die einen hohen Anteil von Kindern mit

Migrationshintergrund in ihren Kindergartengruppen haben. Damit werden die kritischen Meinungen und die kritischen Erfahrungen die Situation deutlicher und die Kategorien vielseitiger und umfangreicher machen.

Die geographischen Grenzen der Datenerhebung wurden auf Wien beschränkt, da dieser Untersuchung eine qualitative Methode zugrunde liegt, die sich eher an der Tiefe und den Umfang der nötigen Information als an einer Vielzahl an ProbandInnen orientiert. Es wurde auch entschieden, nur die pädagogischen Fachkräfte eines Kindergartenträgers - der „Wiener Kinderfreunde“ - zur Analyse heranzuziehen, da die Richtlinien, die Programme sowie die Fortbildungsmaßnahmen für die angestellten PädagogInnen von den verschiedenen Kindergartenträger in Wien sich voneinander unterscheiden können, was den Vergleich und die Analyse erschweren und damit auch den Umfang dieser Arbeit massiv vergrößern kann. Wenn sich aber am Schluss zeigen sollte, dass die Datenerhebung nicht genug umfangreich war und die Fachkräfte von anderen Regionen sowie Träger in die Untersuchung einbezogen werden sollen, kann dieselbe Erhebung im größeren Maßstab durchgeführt werden.

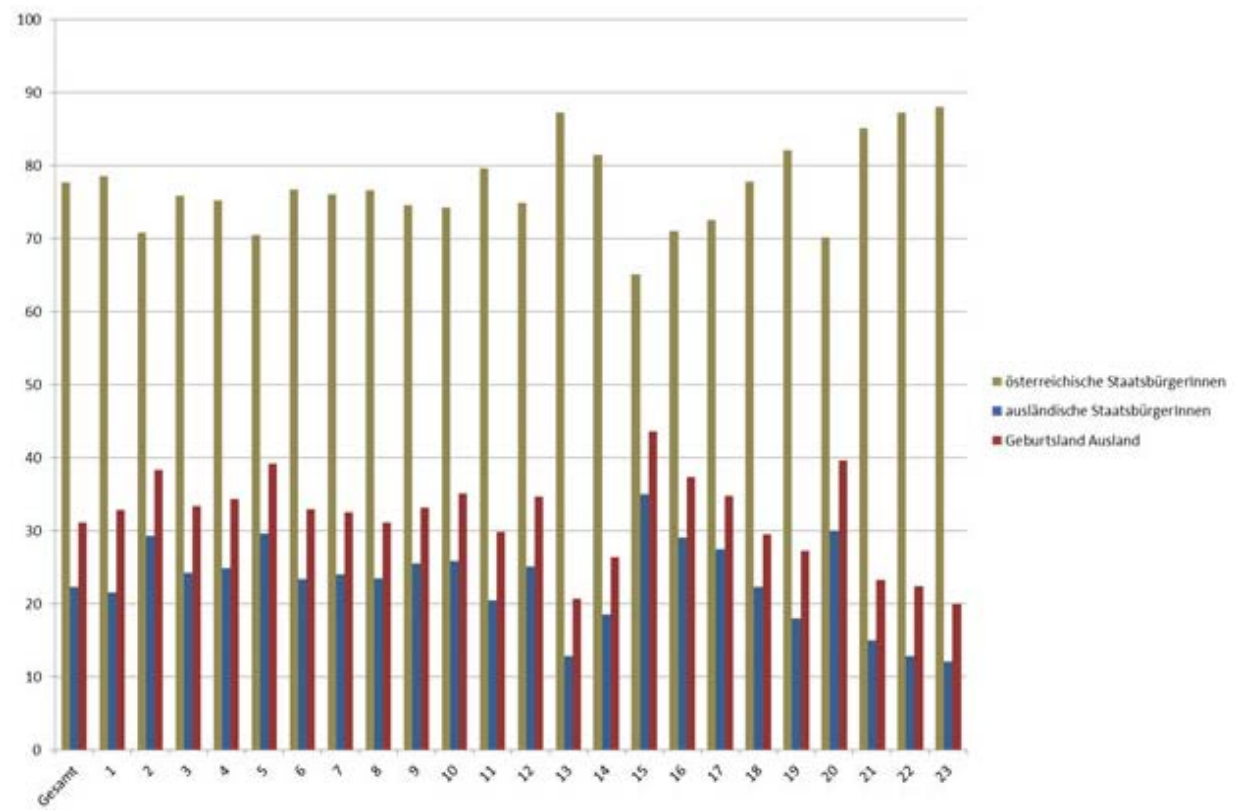
Die Analyse der Wiener Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft und Geburtsland nach Bezirken vom Jahr 2012, die vom Magistrat der Stadt Wien veröffentlicht wurde, zeigt, dass aus dem Gesamtanteil von Menschen, die in diesem Jahr in Wien lebten, ungefähr 78% österreichische Staatsbürger sind. 31% von ihnen wurden im Ausland geboren. Die Konzentration von den Menschen mit Migrationshintergrund in Wien ist aber je nach Bezirk unterschiedlich.

Die Graphik weist darauf hin, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in einigen Bezirken viel höher als in den anderen ist. So wohnen im 2., 5., 15. und 20. Bezirk ca. 40% im Ausland geborene und durchschnittlich 30% ausländische StaatsbürgerInnen. Die Situation im 13., 14., 21., 22. und 23. Bezirk zeigt im Gegensatz dazu einen niedrigen Prozentanteil von den ausländischen StaatsbürgerInnen.

Davon ausgehend werden die Kindergärten in vier Bezirken bzw. im 2., 5., 15. und 20. als solche mit einem großen Anteil von mehrsprachigen Kindern betrachtet und zur Analyse herangezogen. Zwei KindergärtnerInnen aus jedem obenerwähnten Bezirk wurden mittels Interview befragt. Die Ergebnisse der offiziellen Untersuchung der Wiener Bevölkerung im Jahr 2012 werden in der folgenden Grafik (Abb. 5) dargestellt:

Abbildung 5.

Wiener Bevölkerung nach Staatsbürgerschaft und Geburtsland auf Bezirksebene.



Quelle: <http://www.wien.gv.at/menschen/integration/grundlagen/daten.html>

2.2. Erhebungsinstrument

Die Auswahl des Erhebungsinstrumentes für die vorhandene Untersuchung war nicht unbeschränkt: es konnte entweder eine schriftliche Befragung mittels Fragebogen, die zu den quantitativen Methoden zählt, oder ein Interview nach dem qualitativen Ansatz verwendet werden, um das Thema aufdecken zu helfen. Die Entscheidung fiel zugunsten des Interviews:

„Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarung und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (Friebertshäuser 2010: 374).

Offensichtlich kann freie Kommunikation mit den ProbandInnen bzw. auch - wenn nötig - mithilfe von zusätzlichen Fragen mehr Informationen erzielen. Die persönlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte können das Untersuchungsthema aus einem anderen Gesichtswinkel zeigen und das Bild vervollständigen. Außerdem wird im Laufe des Interviews auch die emotionale Ebene angesprochen, die eine wesentliche Rolle bei Ergebnissen spielen kann:

„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamen Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus [...]“ (Helfferrich 2005: 10).

Die Interviewtechniken unterscheiden sich, je nachdem wie vorstrukturiert sie sind, und können in zwei große Gruppen gegliedert werden - in stark vorstrukturierende - Leitfadeninterviews - und offene Formen - erzählgenerierende Interviews (vgl. Friebershäuser 2010: 372). Für diese Arbeit wurde entschieden, dass Leitfäden für die geplanten Dialoge hilfreich sein werden, da sie als Gerüst dienen und das Gespräch in die erforderliche Richtung lenken können. Solche Strukturiertheit des Prozesses erleichtert auch den Auswertungsprozess bzw. das Herausbilden von Kategorien und den Vergleich von Ergebnissen (vgl. Mayer 2008: 37).

Die Leitfadeninterviews existieren schon lange und haben zwischenzeitlich einen guten Ruf bekommen, aber werden im Sozialforschungsbereich auch mehrfach kritisiert und diskutiert. Es wird oft betont, dass die Leitfragen die Offenheit des Interviews zerstören und eher als Hindernisse während des Interviews wirken. Die vorhandene Arbeit ignoriert die kritischen Ansichten seitens dieser Interviewtechnik und schließt sich der Meinung von Mayer an.

„Der Interviewleitfaden [...] ermöglicht in der Interviewsituation zunächst ein regelgeleitetes Vorgehen, das dann im weiteren Verlauf des Interviews die Basis für die geforderte Offenheit und Flexibilität der Gesprächsführung bildet. [...] Auch birgt der in den narrativen Interviewformen oft eingeforderte Verzicht auf jegliche thematische Vorstrukturierung die Gefahr in sich, etwa in ExpertInneninterviews als inkompetente/r

GesprächspartnerIn zu gelten oder wichtige Aspekte des Forschungsthema zu übersehen“ (Stigler, Felbinger 2005: 130f).

Die Leitfadeninterviews werden ihrerseits auch in Unterkategorien eingeteilt. Die bei Flick vorgeschlagene Kategorisierung unterscheidet zwischen den fokussierten, den problematisierten, den halbstandardisierten, den ExpertInnen- und den ethnographischen Interviews (vgl. Flick 2007: 270f). Die offensichtlichen Merkmale der Gruppe von ProbandInnen bei der vorhandenen Untersuchung führen zu dem Ergebnis, dass das fokussierte Interview am besten in diesem Fall passen wird. Die erstrangige Voraussetzung dieser Interviewtechnik ist eine auffallende Gemeinsamkeit der Erfahrungen von ProbandInnen, damit sie einer bestimmten Gruppe zugerechnet werden können. Um die Wahrnehmungen und Meinungen von Befragten in maximaler Breite zu erheben, werden erst die unstrukturierten Fragen gestellt, die den Interviewten sich wohl und frei im Thema fühlen lassen werden. Danach werden die Fokusfragen die Aufmerksamkeit auf die für die Untersuchung benötigten Aspekte während des Dialogs richten und die optionalen Fragen die Detaillierungen herausarbeiten (vgl. Friebershäuser 2010: 378). Die für die Interviews erstellten und verwendeten Leitfragen werden im Anhang 1 dieser Masterarbeit beigelegt.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass das Kriterium der Nicht-Beeinflussung der Interviewten in dieser Technik während der Erhebung besonders stark berücksichtigt wird, wobei die Interviewerin keine spezielle Schulung sowie praktische Erfahrungen in diesem Bereich hatte.

2.3. Auswertungsmethode

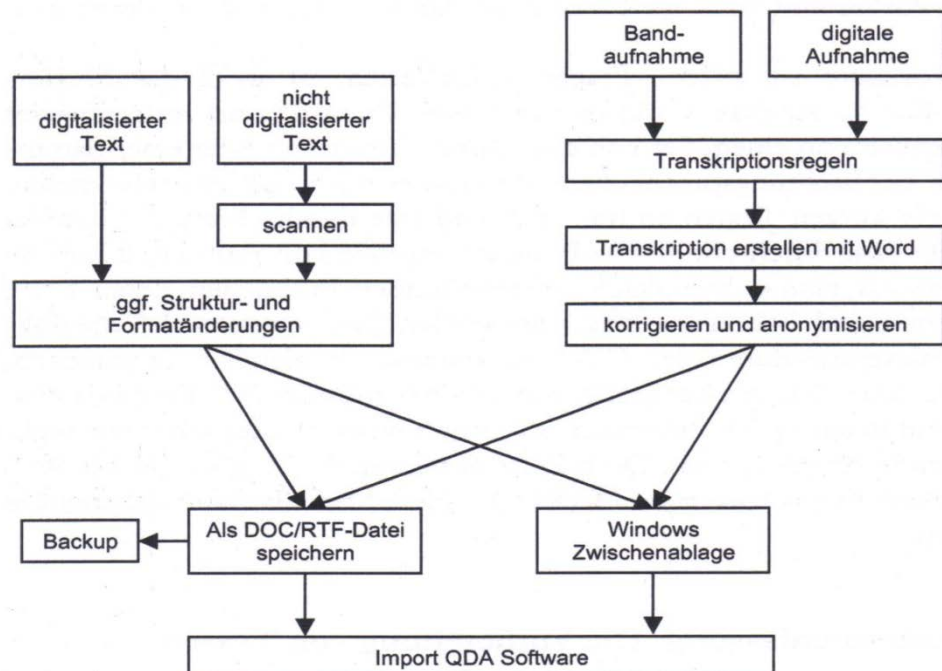
Diese Arbeit wurde nach den Prinzipien der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring aufgebaut. Vor der Durchführung der empirischen Untersuchung wurden die theoretischen Erforschungen zum Thema der Arbeit gemacht, um die eventuellen technischen Unschärfen auszugleichen. Damit wird die Hauptregel dieser Methode bzw. „Validität geht vor Reliabilität“ berücksichtigt. Das bedeutet, dass die inhaltlichen Argumente vorrangig vor den Verfahrensargumenten in Betracht gezogen werden (vgl. Mayring 2010: 50-51).

Nachdem die Interviews bei einem Kindertagsträger erhoben wurden, wird das Prinzip der Anonymität (vgl. Kuckartz 2010: 47) in der vorhandenen Arbeit gewahrt. Die Interessen und die Wünsche der Fachkräfte, die an der Untersuchung teilgenommen haben, werden hierbei höchst berücksichtigt - die erhobenen Audiodateien sowie die transkribierten Interviews werden anonym bleiben und in dem Anhang dieser Arbeit nicht beigelegt. Stattdessen stehen die zusammengestellten Tabellen mit Kategorien, die die zitierten Aussagen von den ProbandInnen enthalten, an mehreren Stellen der Auswertung im Anhang dieser Arbeit zur Verfügung.

Die Analyse von den erhobenen Daten erfolgte mithilfe des elektronischen Programms MAXQDA. Um die Effizienz des Programms zu gewährleisten, werden die transkribierten Interviews vor der Analyse teilweise korrigiert bzw. die Sätze werden grammatikalisch richtig und vollständig gemacht, da sie im freien Sprechen oft abgebrochen werden. Die ganze Vorbereitungsphase wurde nach den in der Abbildung 6 dargestellten Schritten durchgeführt.

Der Weg eines Textes in das QDA-Programm.

Abbildung 6.



Quelle: Kuckartz 2010: 51.

Die Qualitative Analyse kann nach mehreren Regeln durchgeführt werden. Für die Analyse der erhobenen Daten wurde festgestellt, dass die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung optimal in diesem Fall für die Auswertung ist. Das Grundprinzip hier liegt in sukzessivem Schaffen der Abstraktionsebene durch die Transformation und Verallgemeinerung der erhobenen Informationen mit der anschließenden Zusammenfassung der neugeformten Aussagen (vgl. Mayring 2010: 67).

Im Zentrum der Analyse stehen die Kategorien, die aufgrund der theoretischen Erkenntnisse sowie von den ProbandInnen bekommenen Informationen zunächst formuliert werden. Die vorhandene Arbeit schließt acht Hauptkategorien ein, einige von denen haben ihrerseits noch Subkategorien. Die vollständige Liste der Kategorien ist im Anhang 2 dargestellt.

Im nächsten Schritt wurden die transkribierten, korrigierten und anonymisierten Interviews ins MAXQDA Programm übertragen. Ihre Teile wurden den festgelegten Kategorien manuell zugeordnet. Als Ergebnis enthält jede Kategorie mehrere Aussagen von allen ProbandInnen zum definierten Themenbereich. Danach wurde eine mehrstufige Paraphrasierung bzw. Generalisierung und Reduktion des Materials im Excel Programm durchgeführt. Die Darstellung dieser Schritte der Auswertung wird in den Tabellen 3-11 im Anhang beigelegt. Daran anschließend wurden die Ergebnisse nach den Kategorien interpretiert und zusammengefasst (vgl. Mayring 2010: 68).

3. Interpretation der Kategorien

3.1. Erfahrung

Alle acht ProbandInnen sind weiblich. Drei Probandinnen haben große Erfahrung im pädagogischen Bereich und arbeiten schon seit 21 Jahren in Kindergärten. Drei weitere Probandinnen sind schon seit acht Jahren in Kindergärten tätig. Die zwei übrigen Kindergärtnerinnen haben im Vergleich dazu verhältnismäßig weniger Erfahrungen, da sie erst im vierten Jahr ihrer Arbeitspraxis sind.

Alle Probandinnen haben bis heute nur in Wien gearbeitet und ausschließlich bei einem Kindergartenträger - den „Wiener Kinderfreunden“. Allerdings haben sie viele Kindergärten in Wien im Rahmen der Schulpraktika kennengelernt, außerdem auch als „Springerinnen“ am Anfang ihrer Karriere. Die ganze Probandinnengruppe hat demzufolge einen Überblick über mehrere Bezirke in Wien, bzw. den 2., 3., 4., 5., 7., 15., 19., 20. Bezirk.

Alle Probandinnen haben eine fachliche KindergartenpädagogInnen-Ausbildung. Die meisten Personen haben eine BAKIP absolviert: eine Probandin die BAKIP in Ried im Innkreis, Oberösterreich, zwei Probandinnen die BAKIP im 8. Bezirk in Wien, zwei Probandinnen die BAKIP im 10. Bezirk in Wien und eine Probandin die BAKIP im 19. Bezirk in Wien. Eine Probandin studiert jetzt noch an der BAKIP im Sacre Coeur in Pressbaum. Einige Befragten haben ihre Ausbildung an anderen Bildungsinstitutionen bzw. auch in einem anderen Land bzw. in Ungarn gemacht. So ist eine Pädagogin eine Absolventin der Hochschule für Pädagogik in Ungarn. Ihre Kollegin ist auch eine Gymnasial- und Hauptschullehrerin aus Ungarn. Die beiden haben anschließend ein BAKIP Kolleg in der Albertgasse im 8. Bezirk in Wien abgeschlossen. Die schulische Ausbildung an der BAKIP hat ca. 5 Jahre und am Kolleg ca. 3-4 Jahre gedauert. Es soll in Betracht bezogen werden, dass die Kollegausbildung berufsbegleitend gemacht wurde, deswegen hat das Studium länger als üblich gedauert.

Sechs Befragte waren zur Zeit der Erhebung bei den „Wiener Kindergartenfreunden“ als Kindergartenpädagoginnen tätig. Die zwei anderen haben als Kindergartenleiterinnen bei demselben Kindergartenträger gearbeitet. Eine Kindergartenleiterin war zusätzlich zu der Leitung des Kindergartens auch für Kinderdienste sowie das Management von einzelnen Projekten verantwortlich. Die

zweite Kindergartenleiterin war für die Leitung von zwei Häusern in einem Bezirk zuständig. Sie führte zusätzlich die Sprachfördereinheiten in den Kleinkindergruppen durch.

3.2. Mehrsprachige Kinder im Kindergarten: Anzahl, Muttersprachen, deutsche Sprachkenntnisse, Problembereiche, Integrationsniveau

Die Situation bezüglich des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund in den Kindergärten der Stadt Wien ist nach dem Wissen der Probandinnen heutzutage nicht homogen. Die meisten Befragten haben angemerkt, dass sie von Bezirk zu Bezirk variiert. Ihrer Meinung nach ist die Tendenz, dass die Randbezirke, beispielweise der 13., 19., 23. Bezirk weniger betroffen sind und die Kindergartengruppen eher einen geringen Anteil an mehrsprachigen Kindern haben. Die anderen bzw. auch innere Bezirke sowie der 2., 5., 10., 11., 15., 20. Bezirk haben einen sehr hohen Anteil von solchen Kindern. Sehr oft bestehen die Kindergruppen oder sogar auch die ganzen Kindergärten praktisch nur aus Kindern mit Migrationshintergrund:

„In meinem Haus – 100%! Ich hab heuer zum ersten Mal ein Kind, das aus Österreich selber kommt, also wo auch die Eltern aus Österreich kommen und die Großeltern, ja ... Die anderen Kinder haben alle Eltern aus dem Ausland“ (Probandin 2).

Allerdings wird eine solche Situation von den Fachkräften auf keinem Fall als Problem wahrgenommen. Diejenigen Probandinnen, die schon eine große Erfahrung haben, sind der Meinung, dass Kinder mit Migrationshintergrund auch schon vor 20 Jahren in Wien in Kindergärten waren. Es gab aber nicht so viele von denen in einer Gruppe und die Nationalitäten oder gesprochenen Sprachen waren eher aus den Nachbarländern:

„Aber es gab sie auch schon früher ... als ich 1995 in der Schottenfeldgasse angefangen habe - auch dort gab es schon einige Kinder mit einer anderen Muttersprache. Ich glaub', dass die Vielfalt einfach bunter geworden ist. Damals gab es eher türkische Kinder, chinesische Kinder, bosnisch/kroatisch/serbische Kinder. Die Vielfalt ist einfach bunter geworden“ (Probandin 1).

Der Unterschied heute ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht aus dem Ausland kommen – sie wurden schon in Österreich geboren und sind meistens österreichische StaatsbürgerInnen. Die Muttersprachen werden bei den Kindern von den Eltern erworben, und die Deutschkenntnisse werden sie in der Regel erst im Kindergarten bekommen. Die Palette der Muttersprachen in den Kindergartengruppen der Befragten ist sehr breit: Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschetschenisch, Französisch, Tschechisch, Malayalam, Englisch, Kroatisch, Spanisch, slawische und philippinische Sprachgruppen.

Die Probandinnen sehen in solch mehrsprachigen Kindergartengruppen sowohl problematische als auch positive Seiten. Positiv ist, dass die Eltern und die Kinder, die unterschiedliche Muttersprache haben, miteinander gerne interagieren, Deutsch auch akzeptieren und keine Grenzen setzen. Aber es kann auch passieren, dass die Kinder mit der gleichen Muttersprache (am meisten ist es Türkisch) in dem Kindergarten nur miteinander und nur in ihrer Sprache kommunizieren. Damit wird die deutsche Sprache ignoriert, und der Lernprozess sowie die Vorbereitung für die Schule länger dauern:

„Und da habe ich ein riesengroßes Problem, weil leider bei uns - also dieses Jahr ist es bei mir so, dass ich vier gleichaltrige türkische Buben bekommen habe und voriges Jahr habe ich drei kleine türkische Buben gehabt. Das bedeutet, dass jetzt sieben fast gleichaltrige türkische Buben in der Gruppe sind und dadurch natürlich die Situation viel schwieriger ist, weil diese Buben natürlich... na ja... die Muttersprache ist viel einfacher ... und dann auf der Muttersprache zu spielen ist natürlich viel angenehmer als so miteinander zu spielen, dass ich die Wörter auf Deutsch suchen muss. Und diese Kinder sprechen dann auch im Kindergarten ganz, ganz viel Türkisch miteinander“ (Probandin 7).

Die Einstellung der Mehrheit von den befragten Fachkräften in dieser Situation ist definitiv: der Kindergarten ist für die Vermittlung der deutschen Sprache zuständig, und die Muttersprache soll zu Hause erworben und praktiziert werden. Damit definieren die Befragten deutlich eine Anforderung an sich, den Kindern mit Migrationshintergrund im Laufe der Kindergartenzeit die deutsche Sprache beizubringen:

„Die Pädagoginnen und Pädagogen sind sehr wohl der Meinung, dass die Eltern ihre Muttersprache zu Hause verwenden sollen... Wir probieren, den Kindern Angebote in der deutschen Sprache zu geben, weil das auch etwas ist, was die Eltern von uns erwarten.

Und ich finde, dass es für die Kinder sehr wichtig ist, dass sie den Schuleintritt schaffen“
(Probandin 8).

Manche sind aber auch der Meinung, dass die Muttersprachen ebenfalls im Kindergartenleben berücksichtigt und nebensächlich, wenn nötig, gefördert werden sollen. Diese Einstellung kann als eine private Initiative interpretiert werden, da keine Probandin sich über die offiziellen Voraussetzungen oder speziellen Fördermaßnahmen, die im Programm sind, zu diesem Thema geäußert hat.

Die Vorkenntnisse der Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache beim Eintritt in den Kindergarten sind laut den Aussagen der Probandinnen kaum vorhanden. Die Kinder, die schon die Kinderstube besucht haben, können aber Deutsch gut verstehen und haben keine Kommunikationsprobleme. Es wird bei mehreren Befragten betont, dass es sehr schwierig ist, am Anfang des Jahres zu arbeiten, wenn die Kinder nicht verstehen, was gesagt wird und sich selbst nicht äußern können. Hier werden in manchen Fällen die Eltern zur Zusammenarbeit ersucht, um die Adaptationsphase für die Kinder leichter zu machen.

„Die Mutter von einem spricht sehr gut Deutsch, aber der Sohn spricht kein einziges Wort. Ich habe sie gebeten, sie soll ein bisschen zu Hause halt auch ... damit es ihm vertrauter ist – auch die deutsche Sprache. Er hat immer abgeblockt. Jetzt fängt er schon langsam an, aber am Anfang hat er immer abgeblockt, wenn ich Deutsch mit ihm geredet habe“ (Probandin 6).

Das durchschnittliche Alter, in dem die Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindergarten kommen, ist 3-4 Jahre. Manche fangen in der Kinderstube an, aber das ist eher selten. Der schlechteste und komplizierteste Fall ist, wenn die Kinder mit Migrationshintergrund erst mit 5 Jahren in den Kindergarten kommen, da das letzte Jahr vor der Schule verpflichtend ist. Sie sollen dann innerhalb nur eines Jahres für den Eintritt in die Schule vorbereitet werden bzw. oft Deutsch von Null an erlernen. In dieser Situation werden sowohl das Kind als auch die KindergartenpädagogInnen stark überfordert, und die Ergebnisse werden eher mangelhaft sein. Davon ausgehend kann behauptet werden, dass die gesetzlich gesetzte Grenze mit dem verpflichtenden Jahr im Kindergarten vor dem Schuleintritt nicht ausreichend für die Aneignung von der deutschen Sprache für die Kinder mit Migrationshintergrund ohne oder mit den geringen Deutschsprachkenntnissen ist:

„ Die Tendenz ist leider noch immer da, dass die Kinder hierher erst mit 4 Jahren kommen. Mir wäre es am liebsten und ich glaube, dass es auch wichtig ist, dass die Kinder mit 2 Jahren kommen. Weil dann haben sie gut 4 Jahre Zeit, um Deutsch als Zweitsprache zu erlernen. Und da ist meine Erfahrung die, dass es an und für sich reicht, dass sie wirklich einen guten Schulstart hinlegen können, da sie dann ihr Deutsch wirklich sehr gefestigt haben“ (Probandin 1).

Das Integrationsniveau von den mehrsprachigen Kindern in der Gruppe ist relativ hoch. Die Probandinnen geben an, dass die Kinder mithilfe der Gestik und Mimik, außerdem anhand eigener erfundener Geheimsprachen miteinander hürdenlos spielen und kommunizieren können. Es wird komplizierter, wenn sie die KindergartenpädagogInnen verstehen sollen und etwas selbst in Deutsch sagen wollen:

„Also integriert bei den Kindern sind die total gut. Ich hab´ die Kinder, die manchmal eine Misere haben, weil sie mich nicht verstehen, was ich will. Und dann was falsch machen und überhaupt nicht verstehen und irgendwie verzweifelt sind, dass sie mich nicht verstehen. Das gibt es schon. So untereinander sprechen sie teilweise irgendwelche Fantasiensprachen“ (Probandin 4).

Am Anfang sind viele Kinder, die Deutsch nicht können, eher die Einzelgänger. Diese Zeit wird von einer Probandin als Herausforderung für das Kind bezeichnet. Langsam gewöhnen sie sich an das neue Ambiente, erlernen die deutsche Sprache und fühlen sich dann wohl im Kindergarten.

„Der Einstieg ist natürlich sprachlich auch eine Herausforderung! Sie fühlen sich sehr wohl dann mit der Zeit, wo die Sprache dann als Schatz vermittelt wird. Dann zwischen den Spielpartnern fühlen sie sich sehr wohl. Wichtig ist für mich aber schon, dass es bewusst ist, dass unsere gemeinsame Sprache Deutsch ist und dass sie Deutsch mit einander sprechen“ (Probandin 8).

An diesem schwierigen Weg bekommen die Kinder mit Migrationshintergrund alle mögliche Hilfe von der Seite der PädagogInnen, AssistentInnen, die manchmal glücklicherweise dieselbe Muttersprache wie die Kinder haben, und von den anderen Kindern in der Gruppe, die auch ihre Sprache beherrschen und schon Deutsch können, - sie werden im Notfall als Übersetzer „engagiert“:

„ Zum Beispiel haben wir jetzt ein serbisches Mädchen drinnen. Sie ist jetzt erst in den Kindergarten gekommen, und sie ist jetzt 4 Jahre. Also sie konnte erst sehr, sehr wenig Deutsch. Ihr Vorteil ist natürlich, dass ich einige andere Kinder in der Gruppe hab´, die ihre Erstsprache können, wo ich dann halt sag` : könnt ihr bitte mit diesem Kind irgendwie auch die Muttersprache sprechen. Ich selber kann ein paar Phrasen in diversen Sprachen, die man halt mitlernt im Laufe der Jahre, um ein bisschen die Kinder aufzufangen.... Und natürlich ist halt es wiederum - eine Assistentin von uns spricht serbisch, die kann man dann da zuziehen“ (Probandin 5).

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Fachkräfte oder die AssistentInnen, die mehreren Sprachen sprechen, Migrationshintergrund haben oder zweisprachig aufgewachsen sind, den Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen am meisten im Alltag unterstützen und einen wesentlichen Einfluss auf den Sprachförderungsprozess bzw. des Deutschen sowie der Muttersprachen von Kindern im Kindergarten haben können.

3.3. Förderung des Deutschen

Die deutsche Sprache wird heutzutage in den Kindergärten vielseitig vermittelt und gefördert. Es gibt mehrere Variationen von Sprachfördermaßnahmenkombinationen in den Kindergärten, wo die Probandinnen angestellt sind. Mehrere Häuser arbeiten nach dem Roger Loos Konzept. Die Sprachförderung wird in diesem Fall in kleinen Kindergruppen spielerisch von speziell geschulten Fachkräften durchgeführt. Zusätzlich zu solchen Sprachfördereinheiten bekommen einige Kindergärten auch einmal wöchentlich eine externe Hilfe von den professionellen SprachförderInnen bzw. von der MA 10, die auch gezielt nach eigenem Programm in den kleinen Kindergruppen arbeiten.

Die tagtägliche sukzessive Sprachvermittlung fließt in den Alltag aller Kindergarteneinrichtungen ein und ist ein unabdingbarer Bestandteil des Tagesablaufs:

„[...] es halt so, dass wir irrsinnig viel mit Sprache machen. Und mit den Kindern intensiv kommunizieren – über Bücher und Bilder, und Spiele und Sprüche, und was es halt alles gibt - die Sprache einfach entwickeln in dem Alltag permanent“ (Probandin 3).

Manche Kindergärten arbeiten aber auch ausschließlich intuitiv nach diesem Prinzip und haben bis jetzt keine zusätzliche spezielle Unterstützung bekommen. Wobei es auch solche Kindergarteneinrichtungen gibt, die sich nebenbei auch eine externe Sprachförderhilfe holen oder Roger Loos Spracheinheiten in das Programm einbauen.

Die Mehrheit der Probandinnen ist der Meinung, dass die mehrsprachigen Kinder mehr Aufmerksamkeit sowie spezielle Hilfe, wenn es um die Sprachvermittlung und Sprachförderung geht, benötigen. In diesem Zusammenhang kommt auch ein sensibles Thema - der Mangel an Fachkräften - in den Interviews vor. Die Probandinnen sind überzeugt, dass die Sprachförderung im Laufe des Tages stattfinden und in den kleinen Gruppen durchgeführt werden soll. Dafür müssen zwei KindergärtnerInnen in einer Kindergruppe arbeiten, um auf alle Kinder Rücksicht zu nehmen und einen Tagesplan parallel zum Sprachförderprogramm erfüllen zu können:

„Sehr traurig ist leider nur, dass wir dafür leider recht wenig Personal haben. Man hat halt ...leider gibt es im Kindergarten nicht so viel Personal, dass ich sagen kann: ok, ich gehe jetzt mit fünf Kindern und mache eine tolle Sprachförderung“ (Probandin 4).

Daraus kann geschlossen werden, dass ein konstruktives und übergreifendes Herangehen zum Problem der Förderung des Deutschen im Kindergartenbereich benötigt wird. Dabei müssen verschiedene Aspekte wissenschaftlicher, wirtschaftlicher und pragmatischer Art in Betracht genommen werden.

Noch ein Problem, das eine Probandin angesprochen hat, ist ein geringes Interesse sowie Unterstützung von der Seite der Eltern. Es wurde ein spezielles Sprachförderangebot für die Kinder mit den mangelnden Deutschsprachkenntnissen in einem Kindergarten vorbereitet, welches außerhalb der regulären Kindergartenzeiten stattfinden hätte sollen. Die Reaktion der Eltern war bedauerlich – die Kinder waren nie in der vorgeschlagenen Zeit im Kindergarten, und der Kurs musste aufgelöst werden:

„Wir haben es dann geschafft, einmal in der Woche das Ganze einzuführen. Wir haben den Eltern auch einen Brief geschrieben, dass sie unbedingt um die und die Zeit da sein müssen. Es hat genau gar nicht funktioniert. Die Kinder waren nie da. Mit einem Kind setze ich mich dann nicht hin, ja. Und dann haben wir es leider auflösen müssen. Weil wir gesagt haben: ok, wenn den Eltern das nicht so wichtig ist, dann können wir leider nichts tun“ (Probandin 4).

Nachdem die Interaktion zwischen KindergartenpädagogInnen und Eltern positiv auf die Förderung der deutschen Sprache wirken kann, sollen entsprechende Maßnahmen gesetzt werden, um einen Kontakt zwischen diesen Gruppen zu erstellen und damit den Sprachförderprozess bei den Kindern effizienter zu machen.

3.4. Förderung der Muttersprache

Alle Probandinnen nennen die Vermittlung der deutschen Sprache und Vorbereitung des Kindes für den Schuleintritt als Hauptziel des Kindergartens. Aber die Muttersprache spielt beim Zweitspracherwerb auch eine wesentliche Rolle. Laut ihrer Erfahrungen findet die Förderung der Muttersprachen von mehrsprachigen Kindern im Alltag heutzutage implizit auf verschiedenen Ebenen statt.

Von einer Seite werden die Muttersprachen der Kinder unmittelbar im Kindergarten angesprochen und als eines der Kommunikationsmittel verwendet. So sprechen beispielsweise die Kinder mit der gleichen Muttersprache beim Spielen ihre Erstsprache miteinander. Die AssistentInnen, die dieselbe Sprache wie die Kinder beherrschen, helfen den Kindern mit den geringen Deutschsprachkenntnissen im Alltag - sie übersetzen oder erklären in ihrer Muttersprache, was das Kind in Deutsch nicht verstanden hat:

„Wir hatten voriges Jahr eine türkischsprachige Assistentin, und sie hat dann mit den türkischen Kindern auf ihrer Sprache halt mit den Kindern reden können. Oder jetzt haben wir eine serbische Assistentin, und sie redet immer auch Serbisch mit den Kindern - mit den serbischen Kindern. Und das nehmen sie schon gut an - die Kinder. Es gefällt ihnen, ihre eigene Muttersprache zu hören“ (Probandin 6).

Ein Kindergarten hat ein Elterncafé, wo sich die ganzen Familien treffen und miteinander kommunizieren können. Dort werden verschiedene Muttersprachen sowie Deutsch verwendet, um Kontakte herzustellen und wichtige Themen zu besprechen.

Andererseits sind für die Muttersprachförderung in der ersten Linie die Eltern von den Kindern mit Migrationshintergrund zuständig und verantwortlich. Fast alle Probandinnen sind der Ansicht, dass die Förderung von Muttersprachen außerhalb des Kindergartens von den Eltern kommen und organisiert werden soll. Die Fachkräfte

stimmen zu, dass die Muttersprache eine Basis für die Entwicklung von anderen Kompetenzen des Kindes ist und so bei den Eltern auch wahrgenommen werden soll. Die Muttersprache soll nicht nur zu Hause gesprochen werden – heutzutage gibt es viele zusätzliche Angebote, wo sie weiterentwickelt werden kann, beispielweise Wochenendschulen, Kulturgruppen, usw.:

„Es gibt türkische Familien, die regelmäßig sogenannte muslimische Schulen am Wochenende besuchen. Das ist ein Extra-Angebot, das natürlich auch ein Sprachangebot ist. Oder halt – keine Ahnung – slawische Schulen, ungarische Kulturgruppe oder sonstige Möglichkeiten auch nutzen – das bleibt auch frei“ (Probandin 8).

Die Probandinnen haben auch einige Ideen und Überlegungen geäußert, wie die Muttersprachen von den Kindern im Kindergarten expliziter gefördert werden können. Erstens sollen der Kindergartenerziehung die interkulturellen Prinzipien zugrunde liegen. D.h. alle Sprachen sind gleich wichtig, die allgemeine Sprache in Österreich ist Deutsch, und man soll sie beherrschen, die anderen Sprachen sollen aber auch geschätzt und im Leben der Kinder zugelassen werden. Im Kindergarten soll das Wissen über die anderen Länder, Kulturen und Sprachen vermittelt werden. Das kann mithilfe des CLIL Ansatzes realisiert werden, was teilweise in manchen Kindergärten schon praktiziert wird:

„Also ich hab´ schon ein Projekt zum Beispiel gemacht... über Italien und Frankreich. Und da haben wir halt, weil wir Kinder aus den Ländern drinnen hatten, ein paar Vokabeln gelernt. Und haben halt auch gelernt, was heißt das und das auf Italienisch und was heißt das auf Französisch“ (Probandin 4).

Nachdem allen Probandinnen bewusst ist, dass die Muttersprache ein Gerüst für den Erwerb von weiteren Sprachen ist, soll eine besondere Aufmerksamkeit bei der Handlungsplanung im Kindergartenbereich diesem Aspekt gegeben werden und jeglicher Sprachförderung zugrunde liegen.

3.5. Fachwissen von Fachkräften

Die wichtigsten Fachwissensbereiche für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen, die die Probandinnen im Laufe des Interviews auflisten, sind ganz unterschiedlich. Jede Pädagogin hat eigene Prioritäten und eigene

Ansichten, deswegen betont jede genau diese Felder, die ihr persönlich in der Praxis helfen oder fehlen. Das Gesamtbild von den nötigen Fachkenntnissen sieht folgendermaßen aus.

Das basale Fachwissen jeder PädagogIn laut Probandinnen ist die Entwicklungspsychologie – wie sich das Kind psychisch und physisch entwickelt. Das nächste und nicht weniger wichtige Feld ist die Linguistik mit den Erklärungen aus der neurobiologischen und der logopädischen Seite – wie der Zweitspracherwerb abläuft, wie man die Sprachvermittlung effizient machen kann:

„Na, grundsätzlich ist halt schon wichtig, dass man weiß, was die Kinder in welchem Alter können sollten und dass man halt nicht aus den Augen verliert ... Man braucht halt ein grundsätzliches Wissen über den Sprachaufbau, dann sollte man ein bisschen logopädischen Hintergrund haben“ (Probandin 4).

Das Wissen über die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb (z.B. Interdependenzhypothese) – wie die Sprachen sich entwickeln, wie sie einander beeinflussen können, wie man die Entwicklung von beiden Sprachen erfolgreich steuern kann – wird auch von den Probandinnen genannt. Sie verstehen intuitiv und haben in der Praxis gesehen, dass die Muttersprache eine Basis für die anderen Sprachen ist. Leider wissen aber nicht alle, wie man damit umgehen kann, d.h. explizites Wissen zu diesem Thema fehlt, wird aber benötigt und soll vermittelt werden:

„Sie sollen sich auf jeden Fall bewusst machen, dass diese Kinder eine Muttersprache haben und dass die Muttersprache für diese Kinder wichtig ist. Und sie dürfen niemals sagen: „Du darfst deine Muttersprache nicht sprechen“ – und das kommt leider oft vor“ (Probandin 7).

Das Wissen und die Akzeptanz von anderen Kulturen finden die Probandinnen auch als einen Bestandteil des Hintergrunds, den sie haben sollen. Die Kenntnisse im Bereich „Interkulturalität“ helfen, um eine gelungene Kommunikation sowie eine positive Atmosphäre in der Kindergartengruppe zu schaffen:

„Auf der einen Seite ist das der Zugang zu einer anderen Kultur, der man sich annähern soll, z. B. vielleicht einmal in eine Moschee zu gehen, um zu wissen wie alles aussieht oder um zu verstehen, wie alles dort funktioniert [...]“ (Probandin 1).

In den mehrsprachigen Gruppen arbeiten und dabei die Kinderrechte berücksichtigen, wahrnehmen, dass jedes Kind eine Persönlichkeit ist und Rechte wie die anderen Personen (wie die Erwachsenen) hat – ist eine Fähigkeit, die man auf Basis des Wissens über gesetzliche Normen und Regelungen in der Gesellschaft entwickeln kann. Dieser Aspekt wurde in der PädagogInnen-Ausbildung außer Acht gelassen und die Fachkräfte müssen da ausschließlich intuitiv agieren:

„Ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, dass man das Kind annimmt wie jedes Kind, also dass einfach Kinder individuell sind und dass man jedes Kind gleich annimmt. Das ist, glaube ich, einmal ganz, ganz wichtig“ (Probandin 5).

Um eine gelungene Sprachförderung zu leisten (von der Muttersprache des Kindes sowie von dem Deutschen), wird das Grundwissen über den Sprachförderprozess sowie über die Umsetzung des Geplanten in den Tagesablauf, die dafür passenden Strategien benötigt. Heutzutage wird so etwas nur im Roger Loos Programm angeboten: die fertige Sprachfördereinheiten und die Vorschläge für die Arbeit damit:

„Ich denke man lernt einfach zu wenig darüber... Ich habe jetzt zum Beispiel sehr viel mit Roger Loos gearbeitet, habe Seminare besucht. Der hat mir sehr geholfen, weil er das Ganze sehr spielerisch aufbaut in den Büchern, d.h. es ist nicht eine Lektüre - ich weiß nicht - so ein Wälzer, den man durchlesen muss und nur Fachwissen -, sondern es ist sehr spielerisch erklärt, auch für uns Pädagogen. Und man kann damit sehr gut was anfangen! Und den finde ich recht gut, also den kann ich nur weiter empfehlen...für alle, die sich bei der Sprachförderung einfach noch nicht so gut auskennen“ (Probandin 4).

Die PädagogInnen sollen auch wissen, wie sie ihre Kenntnisse über Sprachförderung den Eltern weitergeben sollen, die auch an dem Sprachförderprozess von dem Kind beteiligt sind. Also wären die sozialpädagogischen Hintergründe für die Probandinnen für die Arbeit mit den Eltern ein Hilfsmittel und eine Unterstützung – wie die Kooperation zwischen den Eltern und dem Kindergarten gelingen kann:

„[...] es wurde betont, dass wir uns dafür in den Elternarbeit einsetzen sollen, dass die Kinder sehr wohl zu Hause die Muttersprache pflegen sollen“ (Probandin 8).

Aus den Interviews mit den Probandinnen ist herausgekommen, dass nur manche von denen das obenerwähnte Fachwissen im Rahmen des BAKIP-Studiums bekommen haben, den meisten fehlen sie einfach. Diejenigen Probandinnen, die die fünfjährige

BAKIP abgeschlossen haben, geben an, dass dort zu wenig Information zum Thema „Mehrsprachigkeit“ und zu den anderen damit verbundenen Bereichen vermittelt wird. In der Praxis wird dann dieser Mangel an Kenntnissen öfters gespürt:

„Es wird schon angeschnitten, es wird kurz thematisiert, aber man kann sich gar nicht vorstellen, wenn man in der Schule noch ist, wie das dann wirklich draußen ist. Also man lernt einfach Fakten: was ist Sprache und wofür brauche ich Sprache und so was. Aber nicht: „Wie kann ich jetzt einem Kind helfen, das zwei Sprachen lernen muss.“ Also das nicht – wie ich das Ganze löse... Also meiner Meinung nach lernen wir viel zu wenig darüber. Wir streifen das Thema nur. Das wird ganz kurz angeschnitten und erledigt. Es ist aber in jedem Kindergarten präsent, deswegen – ganz, ganz schlimm eigentlich.“ (Probandin 4).

Das BAKIP Kolleg bekommt das bessere Feedback von den Absolventinnen. Sie sind insgesamt sehr zufrieden mit dem Studium und mit den Inhalten, die dort im Curriculum vorhanden sind. Einen besonderen Wert wird dem Fach „Deutsch als Zweitsprache“ gegeben. Im Rahmen dieses Gegenstands werden viele wesentliche Seiten der Arbeit in den mehrsprachigen Gruppen angesprochen, beispielweise Zweitspracherwerb, Interkulturalität, usw. Der Nachteil, den die Probandinnen da betonen, ist das geringe Stundenausmaß dieses Faches:

„Ich habe schon die Erfahrung gemacht, dass ich in der Albertgasse in der BAKIP sehr klar im Rahmen eines Gegenstandes - und zwar das Fach hieß „Deutsch als Zweitsprache“ - sehr wohl klar fachlich grundiertes Wissen bekommen habe. Also für mich war das eine große Hilfe... Also zuerst haben wir viel fundiertes Fachwissen bekommen... Es wurde dann entwicklungspsychologisch auch begründet, warum das wichtig ist, dass die Muttersprache gut fundiert ist – weil nur darauf wir die Zweitsprache bauen können. Und nicht gemischt die Sprachen wählen - also, dass die Eltern halt mit einem nicht guten Deutsch da versuchen, die Defizite irgendwie auszugleichen – gut gemeint - dass wir uns dafür einsetzen sollen. Welche biologischen und psychologischen Grundlagen das hat und welche Gründe das hat. Ja. Allgemeine Ratschläge... Also wirklich sehr viele praktische Sachen haben wir mitbekommen in unsere Tasche [...] „Deutsch als Zweitsprache“ hieß dieser Gegenstand. Jetzt ganz genau – so viel Zeit hatten wir nicht, dass wir jetzt die ganz kleinen Einheiten auch mitbekommen hätten [...]“ (Probandin 8).

Um die Lücken der Ausbildung auszugleichen, sollen die PädagogInnen die Fortbildungsmaßnahmen besuchen und von denen profitieren. Eines der heutzutage aktuellen Programme für die Sprachförderung im frühkindlichen Alter wurde nach Roger Loos ausgearbeitet. Es bietet die fertiggestellten Sprachfördereinheiten sowie die spezielle Schulung für die Fachkräfte an. Mehrere Organisationen arbeiten nach diesem Programm incl. die „Wiener Kinderfreunde“. Der Träger organisiert die Schulungen sowie die allgemeinen Seminare zum Thema „Sprachförderung nach Roger Loos“, um den PädagogInnen eine Unterstützung zu geben und ihre Arbeit in den mehrsprachigen Kindegartengruppen zu optimieren:

„Da unterstützt uns unser Träger - bei der Roger Loos Sprachmethode. Herr Roger Loos hat bis jetzt 3 Bücher geschrieben... Da stehen explizit - ausgearbeitete Einheiten. Da steht: die Pädagogin hat einen konkreten Schatz in der Hand, womit sie schon arbeiten kann. Also 4-5 Kinder da rausholen – bei der Gruppenanzahl natürlich schauen, dass sie so niedrig wie möglich ist, weil man nicht in einer Großgruppe mit 25 Kindern arbeiten kann. Deswegen holen wir diese Kinder für Roger Loose Spracheinheiten aus der Gruppe raus – und das ist dann wirklich eine gezielte Sprachförderung, wo sie mit sieben Grundwörter zu einem Thema arbeiten, und diese Wörter bearbeiten wir dann in dem Kontext mit den Kindern, d.h. in kleinen Reimen, in kleinen Liedern. Oder halt eventuell - wenn wir vielleicht einen Text irgendwo finden oder selbst schreiben – mit diesen Grundwörtern, mit Artikeln usw. – verwenden wir diese in kleinen 15 bis 20 minütigen Einheiten - für die Altersgruppe passend - ab 3 Jahre. Und wir bauen das konsequent auf“ (Probandin 8).

Die engagierten KindergartenpädagogInnen, die auch ein persönliches Interesse zu den Themen „Zweitspracherwerb“, „Mehrsprachigkeit“ usw. haben, recherchieren selbst in dem Feld, besuchen die themenrelevanten Seminare, die sie am Markt finden, oder bilden sich mithilfe der Fachliteratur weiter. So hat beispielweise eine Probandin ihre Diplomarbeit darüber geschrieben. Damit kann festgestellt werden, dass die Motivation und die Bereitschaft sowie auch ein Bedarf an der Weiter- und Fortbildung von der Seite der pädagogischen Fachkräfte vorhanden ist:

„Und Menschen mit Migrationshintergrund waren für mich ein großes Thema. Da habe ich meine Diplomarbeit darüber auch geschrieben. Und da hatte ich, das stimmt - nein ...

es war eigentlich überhaupt kein Thema, weil ich mich um alle Sachen und die ganzen Dinge, die man gebraucht hat, selber kümmern musste“ (Probandin 3).

3.6. Kompetenzen der Fachkräfte

Die allgemeinen Fachkompetenzen, die für den pädagogischen Beruf unabdingbar sind, und die bei fast allen Probandinnen genannt wurden, sind im Prinzip auch die persönlichen Eigenschaften jedes Menschen z. B. Geduld, Hilfsbereitschaft. Diese werden aber in dem pädagogischen Kontext eine besondere Bedeutung haben und grundlegend für den Beruf der KindergartenpädagogInnen sein:

„Geduld – die ist, glaube ich, sehr wichtig. Man darf halt nicht erwarten, dass die Kinder rasend schnell lernen – sie lernen eh super schnell – aber es braucht halt alles seine Zeit“ (Probandin 4).

Manche Befragten betonen, dass gelassen sein, auf die Kinder eingehen und mit den Kindern umgehen können, die basale Kompetenz der Kindergartenfachkräfte ist:

„Sie sollten auf die Kinder eingehen können. Einfach merken, wenn es einem Kind nicht gut geht, obwohl das Kind es nicht so sagt. Also auf die Kinder eingehen können, mit Kindern umgehen können. Ja, aber so ... Spezielles lernt man alles in der Arbeit, ich habe auch alles in der Arbeit gelernt“ (Probandin 2).

Eine Befragte weist darauf hin, dass die KindergartenpädagogInnen ihren Job bewusst machen und die Ziele sowie die Folgerungen ihrer Arbeit klar verstehen sollen. Das betrifft auch die Sprachvermittlung. Die elementarpädagogischen Fachkräfte formen eine sprachliche Basis für die Kinder und sollen das möglichst umfangreich machen. Wenn der Sprachförderprozess bewusst und vernünftig aufgebaut wird, können sich auch die besseren Ergebnisse zeigen:

„Die Sprache ist eben überall – im Turnsaal, im Garten... Die Kinder können sie so leicht und spielerisch lernen, und die Pädagoginnen sollen sie lehren wollen! Dieses Bewusstsein fehlt leider oft“ (Probandin 1).

Das persönliche Interesse und Engagement können auch die Qualität der pädagogischen Leistungen erhöhen. Die besonderen Erfahrungen in der Praxis, der

Austausch zwischen den KollegInnen, eigene Recherchen und spezielle Fachliteraturlektüre bringen nicht nur zusätzliches Wissen, sondern auch Motivation sowie Ehrgeiz in den Alltag der Probandinnen:

„Ich glaube, der Rest kommt eh vom Herzen irgendwie - es funktioniert dann, wenn man sich einfach auch ein bisschen dafür interessiert und interessiert, dass man den Kindern hilft, das kommt dann eh von alleine, dass man sich halt dieses Wissen aneignet und ein bisschen Ehrgeiz entwickelt“ (Probandin 4).

„Du kannst schon sehr viel theoretisch lernen. Aber wie es dann wirklich sein wird und wie dann der Umgang wirklich ist und wie man wirklich ist, wenn man dann selber in der Gruppe steht ... ja ... das kommt dann alles erst in der Praxis. Und dann kommt natürlich auch hinzu – ob das einen interessiert - inwieweit man sich auf das Ganze einlassen will, ob man bereit ist, sich weiteres Wissen irgendwie anzueignen. Aber es ist halt schon von einem persönlich sehr abhängig - du kannst dir mitnehmen, was du in der BAKIP irgendwie einmal gehört hast und schaust selber auch weiter, ob man über den Horizont hinausschauen kann“ (Probandin 3).

Eine spezielle Kompetenz, die für die Arbeit mit den mehrsprachigen Kindern von Bedeutung wäre, ist die interkulturelle Kompetenz. Sie wird von mehreren Probandinnen genannt, ihre Wichtigkeit wird vielseitig erklärt und nachgewiesen. Einige Befragten betonen, dass die Herkunft und die Muttersprache der Kinder keine Unterschiede machen sollen, und die Kinder ausschließlich als Persönlichkeiten angenommen werden sollen:

„Ja, ... einfach jedes Kind so aufzunehmen, wie es ist. Also die Individualität der Kinder nutzen können - und keine Unterschiede zu machen, woher kommt das Kind - im Gegenteil - das positiv aufnehmen und damit positiv zu arbeiten. Also reinfließen zu lassen in die Gruppe und das Gruppengeschehen. Also ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, die Individualität der Kinder als Nutzen zu sehen und aufzunehmen“ (Probandin 5).

Die eigene Stellung der Fachkräfte zu den anderen Nationalitäten sowie Sprachen kann die Arbeit in den heterogenen Kindergruppen wesentlich bzw. positiv als auch negativ beeinflussen. Deswegen wird dieser Punkt von den Befragten in den Interviews gleichfalls hervorgehoben:

„Und sonst gehe ich mit den Kindern nicht anders um - ich mache jetzt da keine Unterschiede zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und österreichischen. Das würde ich nicht fair finden. Ich habe alle mit allen ihren Sachen lieb, wurscht, von wo und wie die Eltern sind - egal. Mir ist es halt wichtig, dass ich sie in die Schule schicken kann und dass sie dann mit 6 Jahren gerüstet sind und nicht in der Schule sitzen und nichts verstehen. Und es kommt oft auch vor, dass ein Kind mit Migrationshintergrund von den Kompetenzen auf einmal besser ist, als eines, das eher die Sprache eigentlich beherrschen sollte, weil es ein Österreicher ist ... das gibt's auch, ja. Die er einfach überholt - und ehrgeizig sind sie eh. Die sind dann ganz neidisch, weil die dann drei Sprachen können – wow“ (Probandin 4).

Die von den Probandinnen genannten Kompetenzen, die die Sprachvermittlung und Sprachförderung betreffen, werden in dieser Interpretation dem Gesamtbegriff Sprachförderkompetenz zugeteilt. So finden die meisten Befragten, dass die PädagogInnen selbst sehr gut Deutsch beherrschen sollen, um die Sprache vermitteln zu können. Es soll viel und korrekt, wenn nötig auch mit den mehrsprachigen Kindern langsamer gesprochen werden. Viele Sachen sollen deutlich und ausführlich im Laufe des Tages erklärt werden:

„Es ist gut, wenn ich selbst gut Deutsch kann. Weil ... also ich hab` den Vorteil, dass ich Grammatik gut kann, die Wörter gut kann, wirklich den richtigen ... den Kindern richtige Sätze vorsprechen kann... Man muss halt hier definitiv viel mehr reden und viel mehr erklären. Also das ist hier schon der Fall. Ja. Man muss sich einfach daran gewöhnen, wenn man in einem Haus arbeitet, wo die Sprache nicht Deutsch ist, sondern es auch andere Sprachen gibt, dass man hier einfach alles erklären muss. Es ist nicht so wie in deutschsprachigen Häusern, wo die Kinder schon wissen, was du meinst. Hier ist es wirklich so, dass man selbst beim Essen oder beim Trinken erklären muss, das ist Wasser, das ist Brot, das ist Käse [...]“ (Probandin 2).

Die Sprachfehlerkorrekturen, die auch in den Bereich der Sprachförderkompetenz fallen, werden von vielen Probandinnen als prägende Faktoren beim Zweitspracherwerb betrachtet, da die negativen Bemerkungen von der Seite der Betreuerin die richtige Datenspeicherung im kindlichen Gehirn blockieren. Deswegen sollen die KindergartenpädagogInnen auf die Sprachfehler der Kinder folgendermaßen reagieren:

„Man sollte jetzt nicht halt gerade dem sagen, der grammatikalisch total falsch ist: Das ist jetzt falsch! – Nur eher richtig wiederholen. Also wenn man das richtig wiederholt, dann werden die Kinder schneller und besser verstehen als wenn man sagt: Nein, das ist jetzt falsch!“ (Probandin 6).

Die Probandinnen versuchen ihrerseits die Kreativität im Sprachförderprozess einzusetzen, mit der Sprache zu experimentieren, die Sprachvermittlung spielerisch und unterhaltsam aufzubauen, Druck und Zwang beim Spracherwerbprozess zu vermeiden. Solche Art der Handlungen gehört auch zu den Bestandteilen der Sprachförderkompetenz:

„[...] den Kindern jetzt nicht die Sprache aufzwingen vielleicht, spielerisch die Sprache erarbeiten – würde ich sagen. Man muss halt lehren durch Spiele, sodass es ihnen, den Kindern, auch Spaß macht ohne Druck“ (Probandin 6).

Davon ausgehend kann man behaupten, dass Sprachförderkompetenz im elementarpädagogischen Bereich heute eine kolossale Rolle spielt und bei der Handlungsplanung besonders berücksichtigt werden soll.

3.7. Fortbildungsmaßnahmen

Die Probandinnen geben an, dass es heutzutage ein umfangreiches Angebot von Fortbildungsmaßnahmen am Markt gibt. Manche von ihnen machen eine zusätzliche akademische Ausbildung, andere besuchen Seminare oder Kurse zu den aktuellen Themen. Von 8 Befragten haben 3 Personen bis jetzt keine Seminare besucht.

Die Seminare werden meistens von dem Kindergartenträger gefördert. Es gibt beispielweise ein internes KIZ Programm der „Kinderfreunde“, wo man sich zu den unterschiedlichen Fortbildungsseminaren anmelden kann. Außerdem wurde vor kurzem bei den „Kinderfreunden“ ein spezielles online-Netzwerk für die PädagogInnen eingerichtet, wo sie ihre Erfahrungen miteinander austauschen und die aktuellen Fragen diskutieren können. Manche Probandinnen besuchen zusätzlich Seminare, die von anderen Organisationen angeboten werden, z. B. von dem „Interkulturellen Zentrum“ von Mari Steindl oder von den städtischen VHSn:

„[...] ich mache immer Gebrauch von Angeboten des „Interkulturellen Zentrums“ in Wien, von Mari Steindl. Und für mich ist sehr wichtig, dass auch meine Teams von ihr geschult werden – sie bietet Gott sei Dank auch Schulungen bezüglich interkultureller Kompetenzen an. Das ist für mich eine basale und ganz wichtige Erfahrung mit ihr, aber ich glaube auch für die Kolleginnen, wo auch sehr viele Selbsterfahrungselemente dabei sind. [...] es gibt sicher in Wien an den Volkshochschulen andere Angebote oder vielleicht auch in verschiedenen Zentren [...] unser KIZ Angebot von unserem Träger (sicherlich gibt's bei anderen Träger auch Angebote oder es gibt verschiedene Angebote an den Volkshochschulen – auch die VHS in dem Bezirk Brigittenau bietet unseren Mitarbeitern kostenlos Kurse an) - und die Leitung schaut drauf -, dass sie gute Referenzen haben, dass ich gezielt irgendwelche Methode dann praktisch nützen kann und umsetzen. Und dann auch die kleine Hilfe, aber auch eine große Hilfe: ein Intranet, das gerade entstanden ist, wo alle Mitarbeiter der „Wiener Kinderfreunden“ mit ihren Personalnummern rein können“ (Probandin 8).

Es wird meistens das Folgende von den Seminaren laut Probandinnen erwarten: der neue theoretische Input, Vermittlung von den neuen Methoden, Umsetzung derselben in der Praxis, Austausch zwischen den PädagogInnen, Selbstreflexionen, neue interessante Ideen, praktische Hinweise von den KollegInnen sowie ExpertInnen:

„Also vieles hat einen theoretischen Hintergrund, und man geht halt hin mit einem bestimmten Hintergrund und mit dem bestimmten Titel von der Ausbildung, aber es gibt dann immer eine Möglichkeit zum Austausch und zu der Reflexion, wie man das halt selber erlebt. Und auch offen zeigen kann, wie man das Ganze anders machen könnte. Oder auch neue Ideen einbringen kann“ (Probandin 3).

So werden beispielweise die Seminare zur Sprachförderung nach Roger Loos zu den Themen „Interkulturalität“ und „Umgang mit der Muttersprache von mehrsprachigen Kindern“ von einigen Probandinnen als positiv und sehr nutzbringend bewertet:

„Also bei mir war das jetzt speziell eben Roger Loos. Da wurde halt wirklich von Grund auf erklärt, wie das funktioniert, was da im Hintergrund war, welche Konzepte dahinter stehen, wie er dazu gekommen ist. Und wie das halt mit verschiedenen Kindern umgesetzt werden kann, und umgesetzt wird“ (Probandin 3).

Die Fortbildungsmaßnahmen, die unmittelbar von den „Wiener Kinderfreunden“ angeboten werden, bekommen ein vielseitiges Feedback von den Befragten. Die meisten Probandinnen sind mit der Auswahl sowie mit der Qualität der Seminare ganz zufrieden, wobei da auch die heiklen Aspekte der Fortbildungsmöglichkeiten thematisiert werden. Nachdem die Seminare teils gratis, teils kostenpflichtig sind, finden nicht alle eine Möglichkeit, sich diese zu leisten. Noch ein heikler Punkt dabei ist die vorgeschlagenen Termine – die Seminare finden teilweise in den Arbeitszeiten, teilweise in der Freizeit statt. Demzufolge können einige Personen wegen der 100%en Belastung in der Arbeit keine Fortbildungsmaßnahmen zusätzlich besuchen. Die anderen Befragten stellen fest, dass sie die Seminare, die ihre private Freizeit minimieren, eher als abschreckend empfinden:

„Es ist für uns teils gratis, teils kostenpflichtig – es kommt immer auf das Seminar drauf an. Es ist auch teilweise in der Arbeitszeit und teilweise nicht ... es sind halt sehr, sehr wenige in der Arbeitszeit beinhaltet, was natürlich dann abschreckt - muss ich ehrlich zugeben, weil jetzt in meiner privaten Freizeit irgendwohin noch zu gehen, und man hat eh schon so einen Kopf und sehr viel Arbeit. Es wäre halt schön, wenn wir da irgendwie mehr Möglichkeiten bekommen würden. Aber es funktioniert auch so ganz gut mit den Seminaren. Sie sind halt alle sehr gut und haben sehr viel gebracht“ (Probandin 4).

3.8. Was fehlt

In dieser Kategorie werden die Bemerkungen von den Befragten zusammengefasst, die Verbesserungsmöglichkeiten angehen oder die Problemzonen bezeichnen.

Als erstes, was heutzutage den Fachkräften fehlt, wird das Fachwissen in den Bereichen „Interkulturalität“, „Zweitspracherwerb“ und „Sprachförderung“ genannt. Die diesbezüglich im Rahmen der Ausbildung vermittelten Kenntnisse werden als nicht ausreichend und oft bei dem Fachpersonal als fehlend empfunden. Manches Wissen wird entweder nicht aktiviert, oder nicht wahrgenommen, oder auch ignoriert:

„Ja, was wichtig ist und mir bei manchen Pädagoginnen fehlt, ist die Lust, mit der Sprache zu experimentieren. Einige reden vor den Kindern zu wenig, die anderen zu viel,

manche verfallen öfters in den Dialekt... Man muss die Sprache selbst beherrschen können und verstehen, wie sie den Kindern vermittelt werden kann. Die Sprache ist eben überall – im Turnsaal, im Garten... Die Kinder können sie so leicht und spielerisch lernen, und die PädagogInnen sollen sie lehren wollen! Dieses Bewusstsein fehlt leider oft“ (Probandin 1).

Andererseits fehlen öfters den Probandinnen nicht nur die theoretische Inhalte, sondern auch einfach die Möglichkeiten, dieses Wissen nachzuholen. Alle Befragten kennen den Katalog mit dem KIZ Programm, aber nicht alle haben bis jetzt die angebotenen Seminare besucht, wobei die Notwendigkeit sowie das Interesse da wären:

„Wie gesagt, leider war ich selber noch bei keiner solchen Veranstaltung... Das ist so ein dickes Buch, das einmal oder sogar zweimal im Jahr herausgegeben wird. Und da kann man sich für verschiedene Kurse anmelden, und dann muss man halt schauen, wie das speziell ist. Ob das irgendwie auf die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist oder auf den Spracherwerb direkt“ (Probandin 5).

„Also ich habe zum Beispiel das Roger Loos Programm nicht gemacht. Ich weiß, dass es das gibt – ich habe das nicht gemacht“ (Probandin 7).

Die Probandinnen weisen auch darauf hin, dass die Sprachförderung in den großen Kindergruppen nicht effizient verläuft - die pädagogischen Fachkräfte sind eher überfordert und können so nicht alle Kinder beschäftigen. Demzufolge wäre es wünschenswert, in kleineren Gruppen den Sprachförderprozess zu organisieren:

„Und die Möglichkeit, dass wir mit weniger Kindern arbeiten können - also in einer großen Gruppe kann man, glaube ich, die Sprache nicht so fördern wie in einer kleineren Gruppe. Also, auf jedem Fall... die Kinder brauchen mehr persönlichen Kontakt. Und eine Person mit 19 oder 20 Kindern - das geht ja nicht“ (Probandin 7).

Dafür spricht beispielweise auch Roger Loos in seinem Zweitsprachförderkonzept, das heutzutage sehr aktuell ist. Mehrere Probandinnen haben die Seminare nach Roger Loos besucht. Sie sind von dem Sprachförderkonzept sehr begeistert und versuchen die vorgeschlagenen Didaktisierungen in ihren Tagesablauf zu integrieren. Das erfolgt leider nicht immer, da die Realität die eigenen Regeln bestimmt, z. B. Kinderanzahl in der Gruppe. Somit wünschen sich die Befragten eine professionelle Hilfe der ExpertInnen für die Umsetzung des Konzeptes im Alltagsprogramm des

Kindergartens mit Rücksicht auf die anderen gesetzlichen Voraussetzungen sowie die Aufgaben der Kindergarteneinrichtungen:

„Wie man’s am besten umsetzt bei den Kindern auch. Und mir würde irgendwie auch fehlen - ein bisschen so Möglichkeiten, wie ich es wirklich gut in den Tagesablauf einbaue. Weil natürlich ist es am effektivsten: ich nehme die Kinder raus und mache in einer Fünfergruppe eine Sprachförderung. Das beherrsche ich recht gut - eben durch den Roger Loos, aber wie ich es jetzt in der Gruppe durchführen kann, ohne dass es denjenigen, die es können, fad wird – das wäre natürlich etwas Interessantes“ (Probandin 4).

Demzufolge schlagen die Probandinnen vor, mehr Personal hier zu involvieren, mehr Fachkräfte für die Betreuung einer Gruppe zuzuziehen, außerdem die Kindergruppen so zu mischen, dass die Anzahl von deutschsprachigen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund ausgewogener wird:

„Und die Möglichkeit, dass wir mit weniger Kindern arbeiten können... Aber dazu brauchen wir dann die... irgendwie... mehr Personal (und dann sind wir schon bei einem anderen Thema) und weniger Kinder in der Gruppe - auf jeden Fall. Und ich würde gut finden, wenn wir... es gibt Kindergärten, wo nicht so viele Ausländerkinder sind... z. B. im 19. Bezirk... und da sind zu viele... und wenn wir irgendwie Kinder ein bisschen austauschen könnten, dann wäre es ein bisschen mehr ausgewogen[...]“ (Probandin 7).

Die letzte und eine der wichtigsten Anmerkungen zur notwendigen Verbesserung im Kindergartenwesen betrifft die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen. Eine Probandin mit großer Erfahrung, die viel selbst gemacht und viel gesehen hat, stellt fest, dass der Unterrichtsgegenstand „Deutsch als Zweitsprache“ unabdingbar in das Curriculum der BAKIP sowie des Kollegs in einem ausreichenden Stundenausmaß gehört:

„Wünschenswert wäre es meiner Meinung nach, weil ich so gute Erfahrungen damit gemacht habe – mit „Deutsch als Zweitsprache“ als Unterrichtsgegenstand – unbedingt wäre das wünschenswert. Sogar in mehr Stundenausmaß könnte ich mir das vorstellen – also unser Stundenausmaß war nicht sehr groß. Ich verstehe aber auch natürlich, dass nicht alles so ausführlich behandelt werden kann. Aber dieser Gegenstand sehr wichtig war [...]“ (Probandin 8).

4. Zusammenfassung

Die durchgeführte empirische Untersuchung zur Fragestellung „Welche spezifische Qualifikationen bzw. welches Fachwissen und welche Kompetenzen benötigen die FrühpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen?“ hat ermöglicht, verschiedene Seiten des Themas auf der pragmatischen Ebene in Betracht zu ziehen und diese zu analysieren.

Das Gesamtbild der Mehrsprachigkeit in den Kindergärten im 2., 5., 15., 20. Bezirk der Stadt Wien nach der Befragung kann als heterogen bezeichnet werden. Die Anzahl von den Kindern mit Migrationshintergrund in dieser Umgebung schwankt seit Jahren im Durchschnitt zwischen den Grenzen „relativ hoch“ und „hoch“. Die Vielfalt von Nationalitäten der Kinder mit Migrationshintergrund ist jedoch nicht so groß – die Mehrheit von ihnen wurde schon in Österreich geboren, d.h. viele Kinder sind eventuell österreichische StaatsbürgerInnen, wobei beide Elternteile öfters aus dem Ausland stammen. Demzufolge haben die Kinder andere Muttersprachen als Deutsch und kommen in den Kindergarten mit dem Hauptziel, Deutsch zu lernen und sich für den Schuleintritt vorzubereiten.

Die Tendenz ist so, dass sie erst mit 4 oder 5 Jahren in dem Kindergarten anfangen und schlussendlich nicht genug Zeit für die Aneignung der deutschen Sprache haben. Nachdem nur das fünfte Jahr im Kindergarten verpflichtend ist, wird diese Zeit wahrscheinlich von der Seite der Eltern aus verschiedenen Gründen und oft bewusst verzögert. Es ist empfehlungswert, mehr Zeit der Förderung des Deutschen im Kindergarten zu widmen und - wenn nötig - die gesetzliche Grenze auf zwei Pflichtjahre im Kindergarten zu erhöhen.

Die Vielfalt der heutzutage in den obenerwähnten Bezirken gesprochenen Sprachen ist sehr groß – in Vergleich zu den vorigen Jahrzehnten und zu den anderen Bezirken in Wien. Das wird aber bei den Probandinnen nicht als Problem betrachtet, wobei es für sie nicht immer leicht ist, sich im Alltag mit den Kindern zu verständigen. Am Anfang des Jahres ist die Situation mit der Kommunikation in der Kindergruppe nicht erfreulich, denn keine gemeinsame Sprache, sondern eine Mischung von mehreren wird in der Gruppe gesprochen. Das ist die Herausforderung für die Fachkräfte sowie für die Kinder, zusammen leben zu lernen, Deutsch als „Lingua Franca“ zu etablieren/zu

akzeptieren und diese zu lehren/sich anzueignen. Oft helfen die mehrsprachigen AssistentInnen oder die mehrsprachigen Kinder, die schon Deutsch beherrschen, die Verständnishürden zu bewältigen. Gleichzeitig werden die Muttersprachen von den Kindern mit Migrationshintergrund angesprochen, wertgeschätzt und damit indirekt gefördert. Generell fühlen sich die mehrsprachigen Kinder in den Kindergartengruppen integriert – wenn nicht ganz von dem Beginn an, dann später, wenn sie Deutsch verstehen und sprechen können. Die Anstellung von den mehrsprachigen Fachkräften oder Hilfskräften im Kindergarten kann demzufolge die Sprachförderprozesse beschleunigen, die Einstellungen der Kinder zu den verschiedenen Sprachen positiv beeinflussen und mentale sowie sprachliche Unterstützung für Kinder mit mangelnden Deutschsprachkenntnissen gewährleisten.

Die Befragten geben an, dass die Kinder mit Migrationshintergrund auf jeden Fall mehr Zeit und Hilfe beim Zweitspracherwerb benötigen. Heutzutage wird für die gezielte Sprachförderung bei den „Wiener Kinderfreunden“ die Sprachfördermethode nach Roger Loos praktiziert. Viele befragte Probandinnen haben die Seminare oder sogar eine spezielle Ausbildung nach diesem Konzept gemacht. Die vorgeschlagenen didaktisierten Sprachfördereinheiten sollen in kleinen Kindergruppen durchgeführt werden, was meistens aber in der Realität nicht möglich ist, da die gesamte Kindergartengruppe nur eine Kindergartenpädagogin hat, die für die Betreuung von allen Kindern zuständig ist. Darum finden die Probandinnen einerseits die Methode nach Roger Loos sowie die ausgearbeiteten Materialien sehr nutzbringend und effektiv, andererseits wissen sie aber nicht, wie sie diese im realen Alltag und unter den bestimmten Voraussetzungen umsetzen können. Die Befragten nehmen an, dass in diesem Zusammenhang entweder ein professionelles Coaching für die Umsetzung des Konzepts von den ExpertInnen oder zusätzliche Fachkräfte hilfreich wären.

Es findet in einigen Kindergärten noch eine Art der Sprachförderung statt, die von der MA 10 angeboten wird. Die externen SprachförderInnen arbeiten jede Woche mit den Kindern in den kleinen Gruppen nach ihrem speziellen Sprachförderprogramm. Manche Kindergärten haben aber überhaupt keine spezielle Hilfe in diesem Bereich und bauen den Spracherwerbsprozess selbst auf. Damit wird die implizite Sprachvermittlung im Alltag gemeint, wo die PädagogInnen eigene Phantasie und Kreativität einsetzen, spielerisch mithilfe von Puppen, Büchern und anderen zugänglichen Materialien die deutsche Sprache vermitteln. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass ein

zentralisiertes konstruktives übergreifendes Sprachförderkonzept im Kindergartenwesen heutzutage fehlt, wobei es dringend benötigt wird.

Um die Sprachförderung jeglicher Art effizient zu organisieren und diese durchzuführen, brauchen die pädagogischen Fachkräfte ein spezielles Wissen aus verschiedenen Bereichen. Die Probandinnen stellen fest, dass solche Kenntnisse ihnen einfach im Großen und Ganzen sehr oft fehlen. Die BAKIP-Ausbildung hat das Thema „Mehrsprachigkeit“ usw. nicht oder ganz wenig behandelt. Im Kolleg wird im Gegensatz dazu der Gegenstand „Deutsch als Zweitsprache“ unterrichtet, aber auch im geringen Stundenausmaß. Somit wurde der Mehrheit der Probandinnen ausschließlich das allgemeine Wissen aus der Entwicklungspsychologie, Pädagogik und „Arbeit mit den Eltern“ im Rahmen des Studiums vermittelt. Die speziellen fachlichen Kenntnisse über den Spracherwerb, bzw. Zweitspracherwerb, Deutsch- und Muttersprachförderung, interkulturelle Erziehung, Kinderrechte, die von den Befragten als basal und grundlegend für die heutige Arbeit im Kindergarten bezeichnet werden, fehlen generell.

Die Kompetenzen für die Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen, die normalerweise auf Basis des Wissens aufgebaut werden sollen, können dementsprechend auch nicht vollständig entwickelt werden. Die Probandinnen finden die allgemeinen Kompetenzen für die Handlungen im Kindergarten notwendig, beispielweise: auf die Kinder eingehen, mit den Kindern umgehen können, bewusst alles machen, geduldig, hilfsbereit, engagiert und gelassen sein. Sie weisen aber auch unbewusst und intuitiv auf die Aspekte der interkulturellen Kompetenz und Sprachförderkompetenz hin, die man unbedingt in den mehrsprachigen Kindergruppen berücksichtigen soll. Damit kann behauptet werden, dass die entsprechenden Kompetenzen in der Praxis sogar ohne die Vermittlung des speziellen Wissens angeeignet und angewendet werden. Sie werden sich in diesem Fall aufgrund der Erfahrungen entwickeln und sind dementsprechend von den persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und von dem Standpunkt der KindergartenpädagogInnen stark geprägt.

Alle Befragten sind engagierte Personen, die eine große Erfahrung mit den mehrsprachigen Kindern haben. Sie haben ein Interesse an dem Bereich, in dem sie arbeiten, sind motiviert und offen für den Austausch und die Kooperation miteinander. Diese Fachkräfte brauchen aber auch eine professionelle Unterstützung, um ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln und ihre Kenntnisse zu erweitern. Der Träger sowie andere Organisationen in Wien bieten mehrere Seminare zur Fort- und Weiterbildung der

pädagogischen Fachkräfte an. Es ist leider für die KindergartenpädagogInnen nicht immer aufgrund der Arbeitszeiten oder ihrer materiellen Situation möglich, diese zu besuchen. Deswegen empfiehlt sich als Folgerung davon, die Verantwortung für die Vermittlung von den entsprechenden Inhalten den Bildungsorganisationen, die die basale fachliche Ausbildung für die KindergartenpädagogInnen anbieten, zu übertragen.

III. Schluss

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten theoretische sowie auch die empirische Untersuchungen zeigen, dass heutzutage eine unbedingte Notwendigkeit für die spezielle Sprachförderung bzw. des Deutschen für die Kinder mit Migrationshintergrund in den mehrsprachigen Kindergartengruppen besteht. Die offiziellen Vorgaben sowie die reale Situation der Mehrsprachigkeit in den Kindergärten Österreichs bzw. in Wien beweisen, dass die Rolle des ersten öffentlichen Sprachvermittlers für diese Kinder im Wesentlichen den elementarpädagogischen Einrichtungen übertragen wurde. Die KindergartenpädagogInnen haben ein breites Spektrum an Aufgaben sowie eine direkte Verantwortung für die Vorbereitung der Kinder für den Schuleintritt bzw. auch auf der Sprachebene. Für die erfolgreiche Arbeit im Kindergarten mit dem Schwerpunkt auf der Sprachförderung sollen demzufolge die pädagogischen Fachkräfte ein spezielles Wissen sowie Kompetenzen haben.

Es gibt heutzutage mehrere theoretische Modelle bezüglich des professionellen Handelns von PädagogInnen, die auch im elementarpädagogischen Bereich als Basis für die pädagogischen Handlungen der Fachkräfte verwendet werden. Dem jüngsten Modell – dem Kompetenzmodell, das von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) ausgearbeitet wurde, liegt die Interaktion von professionellen Kompetenzen und professionellem Handeln zugrunde. Dieses Modell berücksichtigt die Prinzipien der früher entwickelten Struktur²⁰- und Prozessmodelle²¹ und lässt sie zusammenwirken. Nachdem die Handlungsaufgabenstellungen im Kindergarten heute komplex und vielseitig sind, gibt dieses Modell den KindergartenpädagogInnen eine Möglichkeit, unter aktuellen Voraussetzungen *„kreativ, selbstorganisiert und reflexiv“* zu arbeiten und an sie gestellten Anforderungen erfolgreich zu erfüllen (vgl. Anders 2012: 15).

Im Hintergrund des Kompetenzmodells stehen drei Facetten des pädagogischen Handelns: Handlungsgrundlagen, Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung. Die professionelle Haltung, die von Werthaltungen und Einstellungen der KindergartenpädagogInnen geprägt wird, spielt in diesem Modell eine bedeutsame Rolle

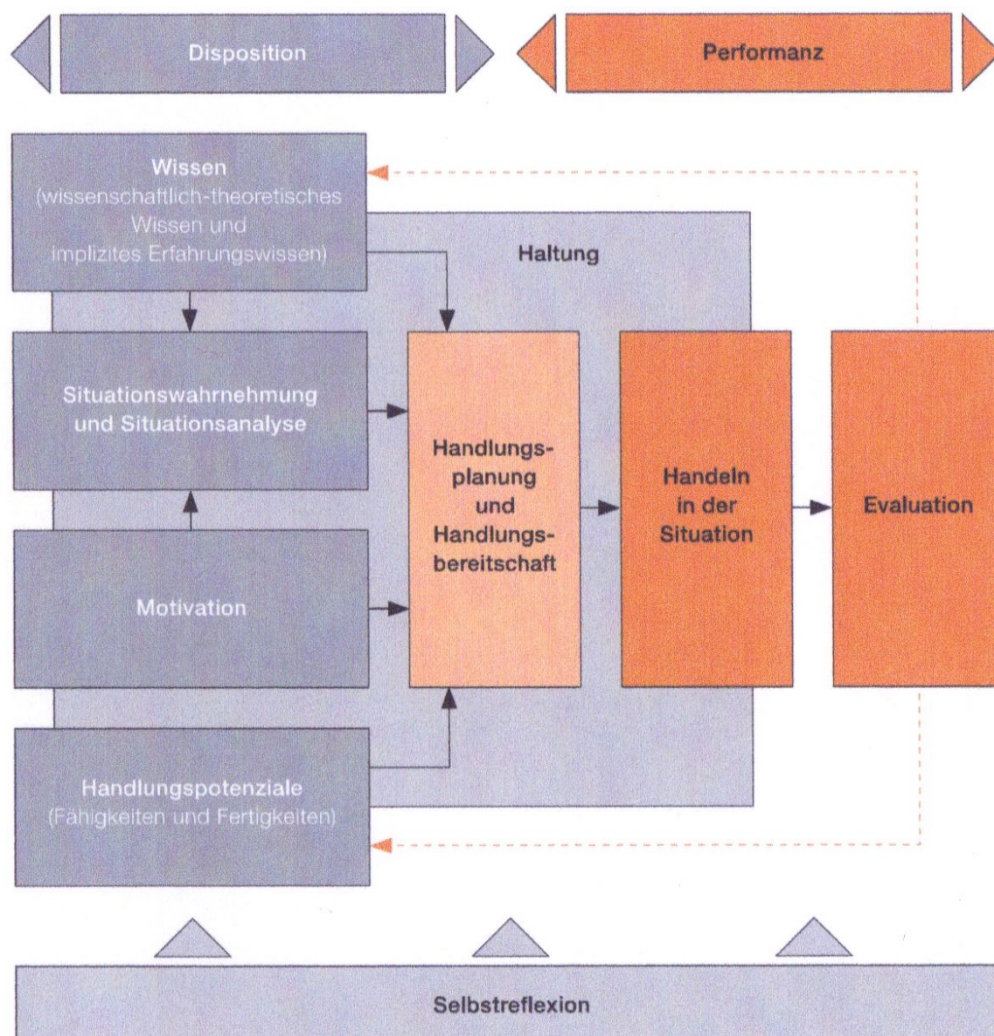
²⁰ „In strukturellen Ansätzen wird Handlungskompetenz in ihre Teildimensionen zerlegt und die zugrunde liegenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben und hierarchisiert“ (Anders 2012: 13).

²¹ „Hierbei bildet die pädagogische Situation den Ausgangspunkt und der Prozesscharakter des professionellen Handelns und Verstehens in der Situation wird abgebildet. Es werden folgende Prozesse unterschieden: Wissen und Verstehen, Analyse und Einschätzung, Recherche und Forschung, Planung und Konzeption, Organisation und Durchführung sowie Evaluation“ (Anders 2012: 13).

und beeinflusst die grundsätzliche Struktur des pädagogischen Denkens und Haltens. Die Handlungsgrundlagen schließen in sich explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites Erfahrungswissen, methodische und didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wahrnehmung und Analyse der Handlungssituation sowie auch Motivation ein. Diese Grundlagen haben einen direkten Einfluss auf die Handlungsbereitschaft und Planung des Handlungsprozesses. Schließlich kommt die Handlung in einer bestimmten Situation, die weiterhin von den Fachkräften evaluiert und reflektiert wird. Die abschließende Evaluation und Selbstreflexion prägen ihrerseits die Voraussetzungen für die darauffolgenden pädagogischen Handlungen (vgl. ebd.: 15).

Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher.

Abbildung 7.



Quelle: Anders Y. 2012: 14.

Aufgrund der professionellen Meinungen von den befragten Kindergartenpädagoginnen und mit der Hinsicht auf das oben erwähnte Modell des pädagogischen Handelns wird festgestellt, dass die elementarpädagogische Fachkräfte eine breite Palette von bestimmtem spezifischen Wissen sowie professionelle Handlungskompetenzen haben sollen.

Das explizit vermittelte Fachwissen für die Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen soll allgemeine pädagogische sowie spezielle wissenschaftliche Bereiche umfassen. Die Kenntnisse, die direkt in den Aktivitäten mit den mehrsprachigen Kindern laut Probandinnen eingesetzt werden sollen, werden aus den folgenden wissenschaftlichen Feldern stammen:

- **Entwicklungspsychologie:** mit dem Akzent auf die Phasen der kindlichen Entwicklung, besonders auf die kritischen bzw. sensiblen Phasen und ihre spezifischen Charakteristiken.
- **Pädagogische Psychologie:** mit der Berücksichtigung der Wichtigkeit von der emotionalen Ebene und der Rolle der Bezugsperson bzw. in der Familie sowie im Kindergarten auf jeder Entwicklungsetappe des Kindes.
- **Neurobiologie:** Untersuchungen im Feld der kindlichen Sprachaneignung: Ablauf des Prozesses im Gehirn, Einflussfaktoren und Resultate der Gehirnaktivität, Lang- und Kurzzeitgedächtnis usw. Rationale Vorschläge für die Optimierung des Zweitspracherwerbprozesses sowie der Sprachförderung im Vorschulalter.
- **Logopädie:** Theorie über Sprachstörungen, ihre Merkmale, Diagnostik und Prävention; Grenzen zwischen Sprachstörungen und schwachen Sprachkenntnissen, Muttersprachentransfer, Anwendungsfälle von Sprachheilkunde und Sprachförderung.
- **Didaktik und Methodik (zur Sprachförderung):** aktuelle konventionelle sowie alternative methodisch-didaktische Ansätze unmittelbar für die Sprachförderung im frühen Kindesalter bzw. die für das Erlernen und für die Förderung der Mutter-, Zweit und Fremdsprachen geeignet sind.
- **Sprachwissenschaft:** wissenschaftlich begründete Inhalte mit den ausführlichen Erklärungen des Phänomens „Mehrsprachigkeit“, seinen Besonderheiten und seine

Einmaligkeit, außerdem der anderen Begriffe wie Erst-, Zweit-, Fremdsprache usw., sowie Prozessen bzw. Erwerben und Lernen, die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen usw.

- **Sprachstandsdiagnostik:** verschiedene Verfahren für Diagnose und Evaluation des Sprachstands von Kindern, ihre Ziele, Umsetzung, Analyse sowie Arbeit mit den bekommenen Ergebnissen.
- **Sozialpädagogik:** beispielweise mit der Aufklärung der Rolle der Gesellschaft und ihren sozialen Strukturen bzw. Schule, Kindergarten, Familie in der Herausbildung der Persönlichkeit jedes einzelnen Individuums.
- **Migrationspädagogik:** Migrationsprozesse in Europa aus dem historischen Sichtwinkel, ihre Ursachen und Ergebnisse, Gerechtigkeit und Toleranz in der multinationalen, -kulturellen und -religiösen Gesellschaft, Kinderrechte usw.
- **Interkulturelle Pädagogik:** Auseinandersetzung mit den Charakteristiken und Merkmalen verschiedener Nationen, Religionen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten von denen, Stereotypen und Klischees, Strategien, um ein optimales Klima in der multilingualen und multinationalen Gruppe zu schaffen.

Nach der Analyse des Stundenplanes von der BAKIP lässt sich behaupten, dass die oben aufgelisteten Inhalte nur teilweise in einigen Unterrichtsgegenständen präsent sind, was laut der Meinung von den befragten Kindergartenpädagoginnen nicht ausreichend für die weitere Arbeit ist. Das Kolleg umfasst mehr Aspekte aus diesem Feld und bietet ein separates Fach „Deutsch als Zweitsprache“ an. Die Befragungsergebnisse stellen fest, dass der Umfang von den Unterrichtseinheiten nicht genügend für die gründliche Auseinandersetzung mit dem Thema ist.

Nachdem die Bildungsanstalten für KindergartenpädagogInnen die einzige Institutionen sind, die heute pädagogische Fachkräfte für die Arbeit in den Kindergärten Österreichs ausbilden (dürfen), sollen die Curricula und die dort vermittelten Inhalte adaptiert und ergänzt werden. Die aktuelle Situation der Mehrsprachigkeit im Land soll dabei berücksichtigt werden und dem BAKIP-Studium zugrunde liegen. Als alternative Möglichkeit der Verbesserung der Bildungsqualität der KindergartenpädagogInnen dazu würde sich nur anbieten, dass alle AbsolventInnen die Fortbildung unmittelbar nach ihrer abgeschlossenen Ausbildung beginnen, die die Kindergartenträger oder andere

Organisationen fördern sollen. Diese Variante scheint aber weder für die Träger noch für die Fachkräfte rentabel zu sein und wird demzufolge keine qualitativ sowie quantitativ positive Ergebnisse bringen.

Die **fachlichen Kompetenzen**, die teilweise von dem Fachwissen, teilweise von der Erfahrung und der Fähigkeit zur Evaluation und Selbstreflexion der KindergartenpädagogInnen abhängig sind, enthalten nicht ausschließlich allgemeine pädagogische, sondern auch spezielle professionelle Fähigkeiten für die effiziente Arbeit in mehrsprachigen Kindergartengruppen. Demzufolge können die folgenden Kompetenzen nicht außer Acht gelassen werden und sollen die offizielle Liste²² von den pädagogischen Handlungskompetenzen, die von den Bildungsinstitutionen im elementarpädagogischen Bereich verfasst wurde, ergänzen:

- **Toleranz**
- **Empathie**
- **Gerechtigkeit**
- **Sprachförderkompetenz**
- **Interkulturelle Kompetenz**

Nachdem die Analyse der gesetzlichen Vorschriften für die KindergartenpädagogInnen, z. B. des „Lehrplans der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“ beweist, dass der Akzent heutzutage explizit auf dem Erwerb von den allgemeinen pädagogischen Fähigkeiten liegt, sollen diese sich auch auf den Erwerb der obenerwähnten Kompetenzen ausrichten und solche verlangen. Die durchgeführte Befragung hat gezeigt, dass diese speziellen professionellen Kompetenzen heute nur in der Praxis angeeignet werden, was eigentlich schon früher während den BAKIP-Studienzeiten stattfinden sollte.

Generell lässt sich behaupten, dass heute die Ausbildung für die elementarpädagogischen Fachkräfte sich auf die veralteten Normen und Pläne stützt und demzufolge nicht ausreichende Inhalte für eine erfolgreiche Tätigkeit der zukünftigen KindergartenpädagogInnen anbietet. Darum steigert der heutige Zustand die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildung, die unmittelbar zur Ökonomisierung im Bildungsbereich führt, da die fehlenden Inhalte bzw. Wissen und Kompetenzen nachträglich, zusätzlich und meist gegen Bezahlung erworben werden müssen.

²² Siehe Kapitel 4.5.

Literaturverzeichnis

- Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/ Magistrat der Stadt Wien/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (zugegriffen am 19.08.2013).
- Anders Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“. (Hrsg.) vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., <http://www.aktionsrat-bildung.de> (zugegriffen am 05.03.2014).
- Apeltauer, Ernst, Glumper, Edith (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen. Methodische Entscheidungen. Projekte. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bauer, Joachim (2006): Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 36-54.
- BMI (Hrsg.) (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf. (zugegriffen am 20.08.2013).
- BMUKK (2010): Prozess „PädagogInnenbildung NEU – die Zukunft der pädagogischen Berufe“: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19976/prozess.pdf> (zugegriffen am 02.12.2013).
- BMUKK (Hrsg.) (2007): BGBl. II Nr. 173/2007 v. 17.7.2007. Anlage: Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik (einschliesslich des Kollegs für Berufstätige): http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15173/lp_kindpaed_anlage.pdf (zugegriffen am 05.11.2013).
- BMUKK (Hrsg.) (2010): BAKIP, BASOP: <http://www.bakip-basop.at> (zugegriffen am 02.12.2013).
- BMUKK (Hrsg.): <http://www.sprich-mit-mir.at> (zugegriffen am 05.10.2013).
- BMWFJ (Hrsg.): UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1989): http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/downloads/kinderrechtskonvention/un-konvention_ueber_die_rechte_des_kindes_deutsche_fassung.pdf (zugegriffen am 04.09.2013).
- Boeckmann, Klaus-Börge/Lins, Sabine/Orlovsky, Sarah/Wonrdaczek, Ines (2011): Mehrsprachigkeit in den Kindergärten. Methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung in Kindergärten. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung, Abt. Kindergärten.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch: 38, "Sprachen lernen - Theorien und Modelle", Hueber. S. 5-11.

- Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer. S. 79-83.
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (2004): Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_327/COO_2026_100_2_120293.pdf (zugegriffen am 19.08.2013).
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (2013): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bund - Länder Einführung der halbtägig kostenlosen Kindergartenbetreuungseinrichtungen, Fassung vom 10.12.2013:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006448> (zugegriffen am 14.08.2013).
- Butzkamm, Wolfgang (2004): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke Verlag.
- Caspary, Ralf (Hrsg.) (2006): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder.
- Charlotte Bühler Institut/ Amt der Oö. Landesregierung: Bildung und Gesellschaft Kinderbetreuung (Hrsg.) (2009): Einführung in den Bildungsrahmenplan, 2009:
http://www.ooe-kindernet.at/xbcr/SID-118D6DB9-9279C975/Bildungsrahmenplan_Gesamtversion_Praesentation.pdf
 (zugegriffen am 18.08.2013).
- Cummins (2001): Bilingual children´s mother tongue: Why is it important for education. Sprogforum, Nr. 19, 2001, 15-20,
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr19/CumminsENG.pdf>
 (zugegriffen am 29.04.2013).
- Don Bosco Medien GmbH (Hrsg.) (2013): Autorenporträt: Roger Loos:
http://www.donbosco-medien.de/person-162-162/roger_loos-51/ (zugegriffen am 05. 10.2013).
- Friebertshäuser, B. (2010): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag: 3. Auflage; 371–395.
- Haataja Kim (2009): CLIL – Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang?“. In: Fremdsprache Deutsch: 40, „Zweitklang im Einklang. Integriertes Sprachen- und Fachlernen (CLIL)“, Hueber. S. 5-12.
- Hartmann, Waltraut/ Hajszan, Michaela/ Pfohl-Chalaupek, Martina/ Stoll, Martina und Hartel, Birgit (2009). Sprache, Kommunikation und Literacy im Kindergarten. Wien: hpt Verlag.
- Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manuel für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch, Wiesbaden.
- Hopp H./Tracy R./Thoma D. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Zeitung für Erziehungswissenschaften. Volume 13, Issue 4. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 609-629.
- Hüther, Gerald (2006): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hrsg.):

- Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 70-85.
- Gemeinnützige Hertie-Stiftung/ Neurowissenschaftliche Gesellschaft: <http://dasgehirn.info> (zugegriffen am 16.12. 2013).
- Glaser B., Strauss A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Gullner, Elfriede/ Johanna Biesenbender (2011): Speising. In: Tätigkeitsbericht der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung in der Erzdiözese Wien 2010-2011, S. 128-129.
- Gusenbauer, Barbara (2011): Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen. (Diplomarbeit).
- Kerber-Ganse, Waltraut (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kindergartenpädagogische Zentrum (2013/14): Fortbildung für Kindergartenleiterinnen, Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenassistentinnen. S. 24-26.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Hain.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Reimer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. DE GRUYER MOTION. Band 1.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Born, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform 11). S. 195-216.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergeschützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lex-Nalis, Heidemarie (2013): Zentrale Kritikpunkte aus Sicht der Elementarpädagogik. http://www.bkhw.at/PadagogInnenausbildung_NEU__Zentrale_Kritikpunkte_aus_Sicht_der_Elementarpadagogik.html (zugegriffen am 02.12.2013)
- Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (2010): Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFFG): <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2010/html/lg2010021.html> (zugegriffen am 14.08.2013).
- Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.) (2013): Die Abteilung - Wiener Kindergärten (MA 10): <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/abteilung/> (zugegriffen am 25.10.2013).
- Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 4 Auflage. Oldenburg.

- Mayring P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Miesel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in den frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo.
- Nimmervoll, Lisa (17.10.2012): Interview mit Mark Terkessidis: Sonderklassen sind alte Integrationslogik. <http://derstandard.at/1350258628060/Sonderklassen-sind-alte-Integrationslogik> (letzter Zugriff am 03.09.2013).
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile. Barbara Budrich: Opladen&Farmington Hills, MI, S. 274-290.
- Overmann, Julia (2007): Zweitspracherwerb erfolgreich in der Kita fördern. In: Frühkindliche Bildung im Team gestalten und umsetzen. RAABE, M3.1.
- Patton, M.Q. (2002): Qualitative Evaluation and Research Methods. 3. Auflage. London: Sage.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendliche. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/Gutachten.pdf> (zugegriffen am 12.06.2013).
- Reitinger, Johannes (2007): Unterricht-Internet-Kompetenz. Aachen: Shaker Verlag.
- Roger Loos (2007-2009): <http://zweitspracherwerb.com/praxisbuch.php> (zugegriffen am 06.11.2013).
- Rothman, Jason (2009): Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. International Journal of Bilingualism, 13.2: 155-163.
- Stanzel-Tischler (2010): BIFIE-Report 5/2010. Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Erfahrungen und Einschätzungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Mai/Juni 2009, Graz: Leykam: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-07-28_br-2010-5_0.pdf (zugegriffen am 12.09.2013).
- Stanzel-Tischler (2012): Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Ausgewählte Befunde. Tagung – Jänner 2012. Salzburg: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_tagung_2012_vs_stanzel-tischler_ppt.pdf (zugegriffen am 10.09.2013).
- Statistik Austria (2012/2103): http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (zugegriffen am 13.08.2013).
- Spitzer, Manfred (2006): Medizin für die Schule. Plädoyer für eine effiziente Pädagogik. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg: Herder, S. 23-36.

- Textor, Martin R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergartenpädagogik. In: Kindergartenpädagogik Online Handbuch: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html> (zugegriffen am 16.12. 2013).
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4–8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Franke.
- Wutzlhofer, Jürgen (01. 2013): Damit Österreich nicht aus dem Rahmen fällt. In: KiTa aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen und Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. KiTa Österreich. S: 11-14.
- Wygotsky L. (1978). In: Cole, Michael (Hrsg.): Mind in Society. Harvard University, Cambridge.
- Выготский Л. (2010): Педагогическая психология. Москва: Астрель (Wygotsky L. (2010). In: Davydov V. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Moskau: Astrel).
- Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. (2001): Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Москва: ТЦ Сфера. (Kulagina I./Kolyutsky V. (2001): Entwicklungspsychologie. Komplettes Lebenszyklus der menschlichen Entwicklung. Moskau: Sphera).

Interviewleitfaden

- Wie lange sind Sie schon als KindergartenpädagogIn tätig?
- Wann und wo haben Sie ihre Ausbildung zur FrühpädagogIn gemacht?
 - Wie lange hat diese Ausbildung gedauert?
- Waren Sie bisher nur in einem oder schon in mehreren Kindergärten in Wien oder auch außerhalb von Wien tätig?
 - Wer war der Kindergartenträger (Land, „großer“ Trägerverein, privat)?
- Gibt es Ihrer Meinung nach heute viele Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb einer durchschnittlichen Kindergartengruppe in Wien?
 - In welchem Alter kommen die Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindergarten nach Ihrer Erfahrung?
 - Können die meisten davon schon Deutsch?
- Wie schaut ihre jetzige Kindergruppe aus – gesprochene Muttersprachen, Nationalitäten?
 - Würden Sie meinen, dass alle Kinder in der Gruppe integriert sind, oder gibt es „Außenseiter“ aufgrund von „Verständigungsproblemen“?
- Benötigen die nicht-deutschsprachigen Kinder mehr Aufmerksamkeit oder Hilfe von Ihrer Seite wegen des Mangels an Deutschkenntnissen?
 - Müssen Sie einen besonderen Zugang zu diesen Kindern finden?
 - Gibt es in Ihrem Kindergarten spezielle Angebote für die Kinder mit Migrationshintergrund (wie zB. eine Art von Sprachförderunterricht)?
- Braucht man Ihrer Meinung nach ein spezielles Fachwissen für die effiziente Arbeit mit solchen Kindern unter Berücksichtigung der Anforderungen der frühen Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen?

- Wenn ja, welche?
- Haben Sie solch relevante Kenntnisse in der BAKIP bekommen oder haben Sie eine Fortbildung dafür gemacht?
- Kennen Sie Einrichtungen, die solche spezifische Fortbildungen anbieten?
- Oder fehlen Ihnen solch spezifische Kenntnisse?

- Welche persönliche Eigenschaften sowie Kompetenzen sollen Ihrer Meinung nach die KindergartenpädagogInnen heutzutage für die Arbeit im Kindergarten bzw. in Wien haben?
- Was alles sollen sie können laut den offiziellen Anforderungen und Ihrer Erfahrung nach?

- Sollte im Kindergarten auch die Muttersprache von Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden?
- Ist es Ihrer Ansicht nach realisierbar?
- Wie kann die Förderung funktionieren (z.B.)?

Liste der Kategorien

			174
Förderung der Muttersprache			6
	interkulturelle Pädagogik		2
	implizite Sprachförderung im Alltag		6
Förderung des Deutschen			5
	intuitiv im Alltag		5
	spezielles Programm		6
Was fehlt			2
	mehr Fachkräfte		2
	Ausbildung, Weiterbildung		4
Fortbildungsmaßnahmen			11
	Roger Loos		3
Kompetenzen der Fachkräfte			4
	nach Erfahrung		4
Fachwissen von Fachkräften			3
	aus den Seminaren		3
	aus der Praxis		6
	erlernt in der Schule		7
Mehrsprachige Kinder			0
	in der jetzigen Gruppe		5
		integriert?	9
		Alter der Kinder	7
		Deutschkenntnisse	11
		Eltern	4
		Nationalitäten	5
		gesprochene Sprachen	7
	allgemein in Wien		6
Erfahrung			0
	Arbeitsplatz		7
	Ausbildung		12
	Ort		14
	Jahre		8
			0

Interviews	Erfahrung			Anhang 3		
	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II		
P1: Seit 21 Jahren.	21 Jahre	21 Jahre	K1 Berufsjahre: *3x21 Jahre; *3x8 Jahre; *2x4 Jahre.	K1 Berufsjahre: *3x21 Jahre; *3x8 Jahre; *2x4 Jahre.		
P2: Jetzt sind's 7 Jahre ... 8 Jahre sogar schon! Also ich arbeite schon 8 Jahre im Kindergarten.	8 Jahre	8 Jahre				
P3: 8 Jahre.	8 Jahre	8 Jahre				
P4: Seit 4 Jahren.	4 Jahre	4 Jahre				
P5: Seit 3 Jahren – jetzt ist es das 4. Jahr.	4 Jahre	4 Jahre				
P6: Seit 7 und drei Viertel Jahren, fast 8 Jahren.	8 Jahre	8 Jahre				
P7: Also ich arbeite seit 1992 – also das müssen wir dann schon ausrechnen, wie viele Jahre. Ich habe im Jahr 1992 im Jänner angefangen – als Kindergärtnerin bei den "Wiener Kinderfreunden".	21 Jahre	21 Jahre	K2 Arbeitsort: *7.,4.,2.,3.,5.,19.,20.,15; *viele KG als Springerin gesehen; *viele KG während Schulpraktika besucht; *alle nur in Wien.	K2 Arbeitsort: *7.,4.,2.,3.,5.,19.,20.,15; *viele KG als Springerin gesehen; *viele KG während Schulpraktika besucht; *alle nur in Wien; *bei einem Träger: "Wiener Kinderfreunde".		
P8: Seit 1992 arbeite ich als Pädagogin. Ich habe während dieser Zeit nicht nur im Kindergarten, sondern auch im Hort und in der Kinderstube gearbeitet.	21 Jahre	21 Jahre				
P1: Ich habe bei den "Kinderfreunden" im 7. Bezirk angefangen, bin dann in den 4. Bezirk, vom 4. bin ich in den 2., und dazwischen in den 3. Und dann bin ich hierhergekommen.	Ich habe im 7., 4., 2., 3. gearbeitet. Träger "Kinderfreunde".	Arbeits erfahrung: 7., 4., 2., 3. Bezirk. Träger: "Kinderfreunde"				
P2: Nein, nein, ich habe nur in Wien gearbeitet.	Ich habe nur in Wien gearbeitet.	Arbeit nur in Wien.				
P2: Ich war vorher mal Springerin, da habe ich ganz viele Kindergärten in Wien immer wieder besucht. Aber seit 7 Jahren arbeite ich hier als Pädagogin.	Ich war eine Springerin. Seit 7 Jahre arbeite ich nur in diesem Kindergarten als Pädagogin.	Arbeits erfahrung: war eine Springerin.				
P3: Nein, ich hab nur ausschließlich in Wien gearbeitet.	Ich habe nur in Wien gearbeitet.	Arbeit nur in Wien.				
P3: Nein, Praktika ... angeschaut habe ich mir sehr viele und wirklich gearbeitet habe ich dann nur in einem.	Ich habe während meiner Schulpraktika viele Kindergärten besucht. Ich habe nur in einem Kindergarten gearbeitet.	Arbeits erfahrung: nur in Wien. Schulpraktika: viele Kindergärten besucht.			K3 Kindergarten Träger: "Wiener Kinderfreunde"	K3 Ausbildung: Institution: * BAKIP in Ried im Innkreis, Oberösterreich; *2xBAKIP im
P3: "Kinderfreunde".	Der Träger ist "Kinderfreunde".	Der Träger: "Kinderfreunde"			K4 Ausbildungsinstitution: * BAKIP in Ried im Innkreis, Oberösterreich; *2xBAKIP im 8. Bezirk in Wien; *2xBAKIP im 10. Bezirk in Wien; *BAKIP im 19. Bezirk in Wien; *BAKIP im 19. Bezirk in Wien; *BAKIP im 19. Bezirk in Wien;	8. Bezirk in Wien; *2xBAKIP im 10. Bezirk in Wien; *BAKIP im 19. Bezirk in Wien; *BAKIP im 19. Bezirk in Wien; *Hochschule für Pädagogik in Ungarn; *Gymnasial- und Hauptschullehrerin in Ungarn; *2xKolleg in der Albergasse im 8. Bezirk in Wien. Dauer: *Schule-ca. 5 Jahre; *Kolleg -ca. 3-4 Jahre.
P4: Genau. Gleich in Wien, gleich in diesem Kindergarten, hier im 2. Bezirk, und ... ja.	Ich habe nur im 2. Bezirk in Wien in diesem Kindergarten gearbeitet.	Arbeits erfahrung: 2. Bezirk in Wien			*BAKIP im Sacre Coeur in Pressbaum; *Hochschule für Pädagogik in Ungarn; *Gymnasial- und Hauptschullehrerin in Ungarn; *2xKolleg in der Albergasse im 8. Bezirk in Wien. Dauer: *Schule-ca. 5 Jahre; *Kolleg -ca. 3-4 Jahre.	
P5: Nein, ich habe gleich da angefangen im 5. Bezirk. Im gleichen Kindergarten – direkt da angefangen.	Ich habe nur im 5. Bezirk in Wien in diesem Kindergarten gearbeitet.	Arbeits erfahrung: 5. Bezirk in Wien				
P6: Ich war in Wien, ich war im 19. Bezirk. Und jetzt bin ich seit 2 Jahren hier – im 5.	Ich habe in Wien im 19. und 5. Bezirk gearbeitet.	Arbeits erfahrung: 19., 5. Bezirk in Wien				
P6: Ja, nur in Wien bei den "Kinderfreunden".	Nur in Wien. Der Träger ist "Kinderfreunde".	Nur in Wien. Träger: "Kinderfreunde".				
P7: Nein, nur in Wien.	Nur in Wien.	Nur in Wien.				
P7: Zwei Jahre lang war ich eine Springerin. Und damals war es noch so, dass eine Springerin nicht nur im Haus oder nur im Bezirk, sondern fast in halb Wien eingesetzt wurde - also ich war Springerin in mehreren Bezirken und habe viele Kindergärten kennengelernt.	Ich war eine Springerin und habe viele Kindergärten in Wien kennengelernt.	Arbeits erfahrung: war eine Springerin in vielen Kindergärten in Wien.				
P7: "Kinderfreunde". Also ich war nur bei den "Kinderfreunden". □	Der Träger ist "Kinderfreunde".	Träger: "Kinderfreunde".	K5 Arbeitsstelle: *6x Kindergartenpädagoginnen; *2x Kindergartenleiterinnen (1x mit Kinderdienst und Projektmanagement; 1x mit Sprachförderung).	K4 Arbeitsstelle: *6x Kindergartenpädagoginnen; *2x Kindergartenleiterinnen (1x mit Kinderdienst und Projektmanagement; 1x mit Sprachförderung).		
P8: Nur in Wien bei den "Kinderfreunden".	Nur in Wien. Der Träger ist "Kinderfreunde".	Nur in Wien. Träger: "Kinderfreunde".				
P1: Ich hab' die fünfjährige Kindergärtnerinnenschule in Ried im Innkreis in Oberösterreich gemacht.	Ausbildung: BAKIP im Innkreis in Ried in Oberösterreich.	Ausbildung: BAKIP im Innkreis, Ried, Oberösterreich.				
P1: Ja. Ich habe die Ausbildung für die Kindergartenpädagogin und Früherzieherin, d.h. also für die Kinder von 0 bis 3 Jahren, gemacht. Dann – schon während meiner Arbeitszeit - habe ich angefangen, für mich Fortbildungen zu machen, d.h. ich habe die ElternbildnerInnen Ausbildung gemacht - ich mache auch die Elternseminare in anderen Kindergärten. Ich habe den Coach gemacht. Und nebenbei habe ich dann Seminare besucht, die für mich als Pädagogin interessant waren z.B. zum Thema „Zweitspracherwerb“ nach Roger Loos.	Ausbildung: Kindergartenpädagogin und Früherzieherin; Fortbildung: Elternbildnerin, Roger Loos Programm.	Ausbildung: Kindergartenpädagogin und Früherzieherin; Fortbildung: Elternbildnerin, Roger Loos Programm.				
P2: Ja, ich habe die Schule gemacht ... die Kindergartenschule ... im 8. Bezirk in der Lange Gasse in Wien.	Ausbildung: BAKIP im 8. Bezirk in Wien.	Ausbildung: BAKIP im 8. Bezirk in Wien.	K6 Ausbildungsdauer: *BAKIP Schule - 5 Jahre; *BAKIP Kolleg - 3 oder 4 Jahre.			
P3: Im 10. Bezirk in der Ettenreichgasse und abgeschlossen habe ich 2005.	Ausbildung: BAKIP im 10. Bezirk in Wien.	Ausbildung: BAKIP im 10. Bezirk in Wien.				
P3: Fünf Jahre hat es gedauert.	Die Ausbildung hat fünf Jahre gedauert.	Die Ausbildung hat fünf Jahre gedauert.				
P4: In der BAKIP 8, in der Lange Gasse.	Ausbildung: BAKIP im 8. Bezirk in Wien.	Ausbildung: BAKIP im 8. Bezirk in Wien.				
P5: In der BAKIP 10 in Favoriten -10. Bezirk, Ettenreichgasse.	Ausbildung: BAKIP im 10. Bezirk in Wien.	Ausbildung: BAKIP im 10. Bezirk in Wien.				

P6: Ich habe in der BAKIP 19 in der Hofzeile meine Ausbildung gemacht. Ich mache jetzt die Kinderstuben- also die Früherziehungsausbildung nach. Also BAKIP in Sacre Coeur in Pressbaum.	Ausbildung: BAKIP im 19. Bezirk in Wien. Jetzt mache ich die Früherzieherinnenausbildung an der BAKIP im Sacre Coeur in Pressbaum.	Ausbildung: BAKIP im 19. Bezirk in Wien. Jetzt: Früherzieherinnenausbildung an der BAKIP im Sacre Coeur in Pressbaum.		
P7: Ich bin eigentlich eine Lehrerin. Ich komme aus Ungarn. Also dort habe ich an der Hochschule für Pädagogik studiert und dann - als ich dann in Wien als Kindergärtnerin angefangen habe - dann habe ich neuneinhalb Jahre lang eigentlich ohne Kindertandiplom gearbeitet. Aber dann habe ich da die Schule nachholen müssen - und ich habe dann ein Kolleg in der Albertgasse gemacht.	Ausbildung: Hochschule für Pädagogik in Ungarn. Dann neuneinhalbjährige Arbeit als Kinderpädagogin in Wien. Dann Kolleg in der Albertgasse im 8. Bezirk in Wien.	Ausbildung: Hochschule für Pädagogik in Ungarn; 9 Jahre - Arbeit als Kinderpädagogin in Wien; Kolleg in der Albertgasse im 8. Bezirk in Wien.		
P7: Ja, in der Albertgasse. Und ich bin dort im Jahr 2004 fertig geworden.	Das Kolleg im 8. Bezirk wurde in 2004 abgeschlossen.	Das Kolleg im 8. Bezirk wurde in 2004 abgeschlossen.		
P7: Oh, vier Jahre... oder drei. Das ist schon lange her. Vier oder drei - ich weiß es schon nicht. □	Das Studium im Kolleg hat ca. 3-4 Jahre gedauert.	Das Studium im Kolleg hat ca. 3-4 Jahre gedauert.		
P8: Ich komme aus Ungarn und habe schon dort eine Ausbildung als Gymnasial- und Hauptschullehrerin gemacht. Dann habe ich die BAKIP in der Albertgasse abgeschlossen - einen Lehrgang. Heute leite ich zwei Kindergärten im 20. Bezirk - in der Kluckygasse und hier in der Forsthausgasse.	Ausbildung: Gymnasial- und Hauptschullehrerin in Ungarn. Lehrgang in der BAKIP in der Albertgasse im 8. Bezirk in Wien. Heute eine Kindergartenleiterin von zwei Kindergärten im 20. Bezirk.	Ausbildung: Gymnasial- und Hauptschullehrerin in Ungarn; Lehrgang in der BAKIP in der Albertgasse im 8. Bezirk in Wien. Heute eine Kindergartenleiterin von zwei Kindergärten im 20. Bezirk.		
P1: Genau. Ich habe bis 2002 als Kindergartenpädagogin gearbeitet und seit 2002 bin ich Leiterin des Kindergartens.	Bis 2002 als Kindergartenpädagogin und seit 2002 als Leiterin tätig.	Bis 2002 als Kindergartenpädagogin und seit 2002 als Leiterin tätig.		
P1: Sowohl als auch. Ja - ich habe noch Kinderdienst, und ich habe auch noch einige Projekte, die ich leite.	Jetzt habe ich noch Kinderdienst und leite einige Projekte.	Kinderdienst plus Leitung von einigen Projekten.		
P8: Bis jetzt habe ich unmittelbar gearbeitet, allerdings habe ich derzeit zwei Häuser zu leiten. Bis jetzt hatte ich auch zwei kleinere Häuser geleitet. Seit August habe ich dieses großes Haus zu leiten... und ein kleineres Haus. Derzeit stehe ich nicht direkt im Kinderdienst, aber sehr wohl, wenn eine Kollegin fehlt und eben in der Kluckygasse für die Roger Loos Spracheinheiten.	Bis jetzt habe ich als Kindergartenpädagogin gearbeitet und zwei Kindergärten geleitet. Jetzt habe ich ein größeres Haus und ein kleineres Haus zu leiten und mache keinen Kinderdienst - nur wenn die Kollegin fehlt. Ich mache auch die Roger Loos Spracheinheiten.	Bis jetzt - Kindergartenpädagogin und Leiterin von zwei Häusern. Jetzt: Leitung von zwei Häusern und kein Kinderdienst; nur wenn die Kollegin fehlt. Plus: Roger Loos Sprachförderung.		

Mehrsprachige Kinder				Anhang 4
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P1: Ja, es gibt viele. Aber es gab sie auch schon früher ... Ich überlege gerade... als ich 1995 in der Schottenfeldgasse angefangen habe - auch dort gab es schon einige Kinder mit einer anderen Muttersprache. Ich glaub', dass die Vielfalt einfach bunter geworden ist. Damals gab es eher türkische Kinder, chinesische Kinder, bosnisch/kroatisch/serbische Kinder. Die Vielfalt ist einfach bunter geworden.	Es war schon immer und es gibt noch viele Kinder mit Migrationshintergrund (weiter KMH). Die Vielfalt ist bunter geworden.	Es war und es gibt viele Kinder mit Migrationshintergrund (weiter KMH). Die Vielfalt ist bunter geworden.	K1 Anteil von den KMH: *Es gab früher und es gibt noch immer viele KMH - die Vielfalt ist bunter geworden; *Es kommt auf den Bezirk an; *Im 15., 11., 10., 2., 5., 20. Bezirk ist der Anteil hoch - manchmal 100%; *In Randbezirken, im 23., 13., 19. Bezirk ist der Anteil geringer.	K1 Anteil von den KMH: *Es gab früher und es gibt noch immer viele KMH - die Vielfalt ist bunter geworden; *Es kommt auf den Bezirk an; *Im 15., 11., 10., 2., 5., 20. Bezirk ist der Anteil hoch - manchmal 100%; *In Randbezirken, im 23., 13., 19. Bezirken ist der Anteil geringer.
P3: Sehr hoch. (Lacht). Also, na ja. Eines muss man auch sagen, dass es auf den Bezirk ankommt. Und ... aber zum Beispiel hier im 15., denke ich, ist er überall überdurchschnittlich hoch. Was aber - jetzt nicht unbedingt ein Problem ist.	Der Anteil von KMH ist sehr hoch. Es kommt auch auf den Bezirk an. Z. B. im 15. ist der Anteil überdurchschnittlich hoch. Aber das ist kein Problem.	Insgesamt ist der Anteil von KMH sehr hoch. Es kommt aber auf den Bezirk an. Im 15. Bezirk ist der Anteil sehr hoch.		
P4: Schon relativ hoch. Also ich würd' sagen ... also mehrsprachige oder welche, die nicht Deutsch können? - Weil es gibt viele zweisprachige, die trotzdem sehr gut Deutsch können und wo man es ihnen nicht anmerkt. Also wenn ich jetzt alle mit Migrationshintergrund nehmen würde, glaube ich, sind's 60-70% - es kommt immer auf die Bezirke drauf an... also auf die Gegend, wo das genau ist. Also es gibt auch im 2. Bezirk die Kindergärten, wo fast nur Kinder mit Migrationshintergrund sind. Wir haben hier meiner Meinung nach recht wenige, denen man jetzt wirklich anmerkt und wo man wirklich sehr viel Unterstützung bräuchte. Da sind mehr die, die auch ganz gut sprechen, die einfach hier geboren sind.	Der Anteil von KMH ist schon relativ hoch. Es kommt auch auf den Bezirk an. Ich glaube 60-70% sind KMH. Z. B. im 2. Bezirk gibt es KG mit fast nur KMH.	Der Anteil von KNH ist relativ hoch. Es kommt auf den Bezirk an. Im 2. Bezirk gibt es KG mit fast nur KMH.		
P5: Im Durchschnitt. Es ist schwer, weil es halt auf die Bezirke ankommt, weil die Randbezirke doch ein bisschen weniger betroffen sind. Da im 5. haben wir aber einen sehr hohen Ausländeranteil.	Es kommt auf den Bezirk an. Die Randbezirke sind weniger betroffen. Im 5. Bezirk ist der Ausländeranteil sehr hoch.	Es kommt auf den Bezirk an. Die Randbezirke sind weniger betroffen. Im 5. Bezirk ist der Anteil sehr hoch.		
P6: Also ich habe jetzt 2 Bezirke kennengelernt und im 19. war der Migrationsanteil eben sehr gering und im 5. - da ist das Niveau schon höher ist als dort. Rein österreichische Kinder, sage ich jetzt einmal, also Migrationshintergrund haben mehrere Kinder.	Im 19. Bezirk ist der Anteil von KMH sehr gering, im 5. ist der höher.	Im 19. Bezirk ist der Anteil gering, im 5. Bezirk ist der höher.		
P7: Also ich kann nur sagen, was ich selber erfahren habe als ich Springerin war. Also das ist schon lange her - 2 Jahre ungefähr bis 1994 - da war ich in mehreren Bezirken. Es waren Bezirke, wo ganz wenig Migrantenkinder waren und in der Gruppe waren fast nur österreichische Kinder - wie z.B. im 23. Bezirk, im 13. Bezirk. Und dann gab es Bezirke, wo fast nur Ausländerkinder waren - zum Beispiel im 10. Bezirk, 11. Bezirk und wo ich jetzt bin - im 20. Da haben wir sehr, sehr viele Ausländerkinder. In meiner Gruppe sind 25 Kinder. Und es sind momentan 6 Kinder, wo ich sage, die Muttersprache ist Deutsch. Aber bei diesen 6 ist es bei einem auch so, dass es nur halbwegs Deutsch kann oder nur der Vater der Österreicher ist, aber okay, da kann ich schon sagen - die deutsche Sprache ist in der Familie. Aber die anderen, also 19 Kinder haben eine andere Muttersprache.	Im Jahr 1994 war der Anteil von KMH im 23. und 13. Bezirk sehr gering, im 11., 10., 20. Bezirk sehr hoch. Jetzt im 20. Bezirk in einer Gruppe von 25 Kinder sind 19 Kinder mit einer anderen Muttersprache.	Vor 20 Jahren war der Anteil im 23. und 13. Bezirk gering, im 11., 10., 20. Bezirk hoch. Jetzt ist der im 20. sehr hoch.	K 2 Nationalitäten: *Viele KMH sind schon in Österreich geboren.	
P1: Ganz viele Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch. Ich kann es aber jetzt nicht genau sagen... Ich schau nach... 1,2,3,4,5,6,7 Kinder in einer Gruppe und ... 11 in der anderen zum Beispiel.	In einer Gruppe sind 6 Kinder und in der anderen sind 11 Kinder mit den anderen Muttersprachen als Deutsch.	Im 2. Bezirk ist der Anteil relativ hoch.		
P2: In meinem Haus - 100%! Ich hab heuer zum ersten Mal ein Kind, das aus Österreich selber kommt, also wo auch die Eltern aus Österreich kommen und die Großeltern, ja ... Die anderen Kinder haben alle Eltern aus dem Ausland.	In meinem Haus habe ich einen 100%-igen Anteil von KMH.	Im 5. Bezirk ist der Anteil 100%.		
P5: In diesem Kindergarten sehr hoch. Ich hab' jetzt drei Kinder in der Gruppe, wo beide Eltern Deutsch sprechen, und alle anderen haben zumindest einen Elternteil, der eine andere Sprache spricht oder die Kinder eine anderen Erstsprache haben. Von 25.	In der Gruppe mit 25 Kindern gibt es 3 Kinder, deren Eltern Deutsch sprechen.	Im 15. Bezirk ist der Anteil fast 100%.		
P8: Wenn ich die Kluckygasse als Beispiel nehme, dort gibt es Gruppen mit einem 100%-igen Anteil von nicht deutschsprachigen Kindern.	In unserem Kindergarten gibt es Gruppen mit 100%-igen Anteil von KMH.	Im 20. Bezirk ist der Anteil sehr hoch.		
P8: Genau. Derzeit in der Kindergartengruppe 1 haben wir einen 100%-igen Anteil von nicht Deutsch-muttersprachigen Kindern und in der Gruppe 2 gibt's ein Mädchen mit deutscher Muttersprache. Also bei 44 Kinder ein Kind. Wenn Sie das prozentuell hochrechnen - wie niedrig ist das!	In einer Gruppe haben wir einen 100%-igen Anteil von KMH, in der anderen Gruppe gibt es ein Mädchen mit deutscher Muttersprache. Also von 44 Kinder spricht ein Kind Deutsch als Muttersprache.	Im 20. Bezirk ist der Anteil fast 100%.		
P2: Die Nationalitäten sind eigentlich so, dass die Mehrzahl Österreich ist ... ja ... Aber muttersprachlich habe ich ganz viele eigentlich. Ich hab Türkisch, Serbisch, Albanisch, Rumänisch ... und Kroatisch. Also ganz viele verschiedene, ja. Und ich habe jetzt auch ein Kind, das Deutsch spricht.	Die Nationalitäten - die Mehrzahl sind die Österreicher. Die Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Albanisch, Rumänisch, Kroatisch. Ein Kind spricht Deutsch als Muttersprache.	Die Nationalitäten - viele sind in Österreich geboren. Die Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Albanisch, Rumänisch, Kroatisch, Deutsch.	K3 Muttersprachen: *Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschechisch, Malayalam, Englisch, Französisch, Tschechisch, Malayalam, Englisch,	K2 Nationalitäten und Muttersprachen: *Nationalitäten - viele KMH sind in Österreich geboren; *Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch,

P3: Okay. Wir sind ziemlich viel. Es ist Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschetschenisch. Wobei Nationalitäten ... schlussendlich sind nur zwei oder drei in ihrer Heimat geboren.	Die Nationalitäten - die Mehrzahl ist in Österreich geboren. Die Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschetschenisch.	Die Nationalitäten - viele sind in Österreich geboren. Die Muttersprachen sind Türkisch, Serbisch, Deutsch, Arabisch, Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschetschenisch.	Kroatisch, Spanisch, slawische und philippinische Sprachgruppen; *Problem - wenn KMH die Muttersprache miteinander sprechen und Deutsch passiver lernen; *Positiv: KMH und ihre Eltern	Rumänisch, Polnisch, Chinesisch, Tschetschenisch, Französisch, Tschechisch, Malayalam, Englisch, Kroatisch, Spanisch, slawische und philippinische Sprachgruppen; *Problem - wenn KMH die Muttersprache miteinander sprechen und Deutsch passiver lernen; *Positiv: KMH und ihre Eltern kommunizieren geme miteinander; *Kontraverse Meinungen: im Kindergarten nur Deutsch vs. Kindergarten fördert auch die Muttersprache.
P4: Türkisch, Französisch, Tschetschenisch, Tschechisch - habe ich nicht mehr -, Serbisch... und ich glaub', das war es. Also viele mit türkischer Muttersprache - da habe ich momentan sehr viele.	Sehr viele Kinder mit der türkischen Muttersprache. Außerdem Französisch, Tschetschenisch, Tschechisch, Serbisch.	Die Muttersprachen sind Türkisch, Französisch, Tschetschenisch, Tschechisch, Serbisch.	kommunizieren geme miteinander; *Kontraverse Meinungen: im Kindergarten nur Deutsch vs. Kindergarten fördert auch die Muttersprache.	
P5: Malayalam - ich hoffe ich habe die Sprache richtig genannt - das ist eine indische Sprache - noch nie gehört, Englisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch, Deutsch. Ja, alles durchgemischt.	Die Muttersprachen sind Malayalam, Englisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch, Deutsch.	Die Muttersprachen sind Malayalam, Englisch, Serbisch, Kroatisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch, Deutsch.		
P6: Ich habe - ich fange mal an mit den Muttersprachen - also arabischsprachige Kinder, dann habe ich ein spanischsprechendes Kind, ein türkisches Kind... Serbisch und Deutsch eben. Ich glaube das ist alles.	Die Muttersprachen sind Serbisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch, Deutsch.	Die Muttersprachen sind Serbisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch, Deutsch.		
P7: Also wir haben ganz viele mit türkischer Muttersprache. Und da habe ich ein riesengroßes Problem, weil leider bei uns - also dieses Jahr ist es bei mir so, dass ich vier gleichaltrige türkische Buben bekommen habe und voriges Jahr habe ich drei kleine türkische Buben gehabt. Das bedeutet, dass jetzt sieben fast gleichaltrige türkische Buben in der Gruppe sind und dadurch natürlich die Situation viel schwieriger ist, weil diese Buben natürlich... na ja... die Muttersprache ist viel einfacher... und dann auf der Muttersprache zu spielen ist natürlich viel angenehmer als so miteinander zu spielen, dass ich die Wörter auf Deutsch suchen muss. Und diese Kinder sprechen dann auch im Kindergarten ganz, ganz viel Türkisch miteinander.	Wir haben ganz viele Kinder mit der türkischen Muttersprache. Das Problem ist, dass diese Kinder miteinander nur Türkisch sprechen und sich nicht mit der deutschen Sprache im Alltag auseinandersetzen wollen.	Viele Kinder mit der türkischen Muttersprache. Das Problem ist, dass diese Kinder die Muttersprache miteinander sprechen und Deutsch passiver lernen.		
P8: Sehr, sehr viele Nationalitäten und sehr, sehr viele Sprachen! Hauptsächlich aber, wenn wir den Großteil der Sprachen betrachten, ist die türkische Muttersprache bei den Kindern vorhanden - und viele slawischen Sprachen. Natürlich vereinzelt treffen wir auch auf andere Sprachgruppen, so wie Chinesisch, oder ein-, zwei Sprachen aus den philippinischen Sprachbereichen oder - ich kann Ihnen ganz detailliert sehr wohl das zukommen lassen. Wir erfassen ganz gezielt am Anfang des Jahres immer, welche Muttersprachen bei unseren Familien vorhanden sind - sodass wir dann die kulturellen Hintergründe von den Kindern klar wissen.	Es gibt viele Kinder mit der türkischen und slawischen Muttersprachen. Die anderen Sprachgruppen sind Chinesisch und Philippinisch. Die in der Gruppe vorhandenen Muttersprachen werden am Anfang des Jahres erfasst, um die kulturellen Hintergründe von den Kindern zu verstehen.	Die Muttersprachen sind Türkisch, Chinesisch, slawische und philippinische Sprachgruppen.		
P4: Ich hab' verschiedene Nationalitäten drinnen. ... Ja, wie gesagt, hauptsächlich welche, die da geboren sind.	Es gibt verschiedene Nationalitäten, aber die Kinder sind schon hier geboren.	Viele Kinder sind schon in Österreich geboren.		
P6: Von Nationalitäten haben wir chinesische Kinder, dann habe ich ein serbisches Kind - ich muss selber nachdenken - ich glaube dominikanischen... Also geboren sind sie schon eigentlich in Österreich und haben einen Migrationshintergrund.	Die Kinder sind in Österreich geboren und haben einen Migrationshintergrund. Die Muttersprachen sind Chinesisch, Serbisch, Dominikanisch.	Die Kinder sind schon in Österreich geboren. Die Muttersprachen sind Chinesisch, Serbisch, Dominikanisch.		
P1: Jawohl, sicher! Sowohl die Kinder als auch die Eltern kommunizieren gerne und ohne Problem miteinander - die deutschsprachigen Familien sind mit den nicht-deutschsprachigen befreundet und alle fühlen sich wohl. Das ist eine Richtlinie unseres Kindergartens.	Sowohl die Kinder als auch die Eltern mit verschiedenen Muttersprachen kommunizieren gerne miteinander.	Die Kinder und ihre Eltern kommunizieren gerne miteinander.		
P7: Aber es gibt Fälle, wo zum Beispiel die Mama Türkisch als Muttersprache hat und der Papa zum Beispiel Albanisch, und die Eltern können sich zu Hause nicht einigen und das Kind spricht weder Türkisch noch Albanisch. Wie soll dann dieses Kind seine Muttersprache aufbauen? - Und die Eltern sprechen nicht Deutsch. Also da sage ich schon, es wäre optimal, wenn die Mama sagt: „Okay, ich bin die Mama. Meine Muttersprache ist Türkisch. Zu Hause darf ich mit meinem Kind nicht so richtig immer Türkisch sprechen.“ Dann sollte die türkische Sprache bei dem Kind auch im Kindergarten gefördert werden, weil dieses Kind ohne Muttersprache aufwächst.	Es gibt Fälle, wo die Kinder zwei Muttersprachen zu Hause haben und keine von denen richtig gelernt wird. Dann muss der Kindergarten die Muttersprachförderung auch teilweise übernehmen.	Wenn das Kind zu Hause die Muttersprache nicht erlernen kann, soll der Kindergarten die Unterstützung geben.		
P8: In unserem Fall - dass wir das für uns einsetzen in der Elternarbeit, dass wir dann Eltern aufzeigen im Rahmen der Elternarbeit, weil sehr viele Eltern unsicher sind: wie sollen wir dann zu Hause jetzt sprechen - Deutsch oder die Muttersprache? Die Pädagoginnen und Pädagogen sind sehr wohl der Meinung, dass die Eltern ihre Muttersprache zu Hause verwenden sollen... Wir probieren, den Kindern, Angebote in der deutschen Sprache zu geben, weil das auch etwas ist, was die Eltern von uns erwarten. Und ich finde, dass es für die Kinder sehr wichtig ist, dass sie den Schuleintritt schaffen. Das sehe ich als klaren Auftrag - natürlich von Bezirk zu Bezirk unterschiedlich. In diesem Bezirk bei diesem Anteil sehe ich uns - also PädagogInnen und PädagogInnen-Assistenten - als die einzige Chance für den deutschen Spracherwerb. Und ich denke mir, finanziell ist es auch für viele Familien nicht möglich, andere Angebote in Deutsch in Anspruch zu nehmen - ganz ehrlich. Also wir probieren alles umfassend zu machen. Ich versuche nicht nur im Kindergarten etwas anzubieten - wir schauen, dass wir günstige Ausflüge einmal im Monat finden - kulturelle Ausflüge, wo auch Spracherwerb stattfindet - soll das ein Theaterbesuch sein, ein Musikstück anhören oder ein Show zu uns einladen, d.h. dass die Kinder viele verschiedene sprachliche Angebote haben.	Die Eltern sollen mit den Kindern ihre Muttersprache zu Hause verwenden. Der Kindergarten versucht, die deutsche Sprache effizient zu vermitteln - im Alltag und als Zusatzangebote.	Die Muttersprache soll zu Hause vermittelt werden, im Kindergarten nur Deutsch.		K3 Deutschvorkenntnisse: *Meistens haben die KMH beim Eintritt in den KG keine Deutschvorkenntnisse; *KMH aus der Kinderstube können Deutsch; *Am Anfang des Jahres ist es besonders schwierig; *Problem - wenn KMH erst mit 5 Jahren in den KG kommen, haben sie wenig Zeit Deutsch zu lernen; *Eltern sollen dem Kind beim Deutschlernen helfen.

P1: Manche haben schon welche, manche kommen auch mit Null Kenntnissen.	Manche Kinder haben Vorkenntnisse in Deutsch, manche nicht.	Manche Kinder haben die Deutschvorkenntnisse, manche nicht.	K4 Deutschvorkenntnisse: *Meistens haben die KMH beim Eintritt in den KG keine Deutschvorkenntnisse; *KMH aus der Kinderstube können Deutsch; *Am Anfang des Jahres ist es besonders schwierig; *Problem - wenn KMH erst mit 5 Jahren in den KG kommen, haben sie wenig Zeit Deutsch zu lernen; *Eltern sollen dem Kind beim Deutschlernen helfen.
P2: Ja, sie lernen alles hier. Also es gibt nur ein ... genau ein Kind habe ich ... der spricht schon Deutsch, aber alle anderen kommen ohne deutscher Sprache in den Kindergarten - nur mit der Muttersprache.	Meistens kommen die Kinder nur mit der Muttersprache in den Kindergarten und lernen Deutsch hier.	Meistens haben die Kinder keine Deutschvorkenntnisse.	
P3: Na, die ganz kleinen nicht. Sie wachsen dann quasi zweisprachig auf. Die ganz jungen Kinder. Aber der Großteil versteht einem – zumindest so kann man das sagen. Und die sind eigentlich so auf Zack, dass sie innerhalb kürzester Zeit dann eigentlich wahnsinnig viel lernen.	Die kleinen Kinder können nicht Deutsch, aber sie lernen die Sprache sehr schnell im Kindergarten.	Die Kinder haben keine Deutschvorkenntnisse und lernen die Sprache im Kindergarten.	
P3: Der Großteil nicht. Das kommt dann alles erst zum Tragen, wenn man zum Beispiel eine Gruppe hat mit vielen 5 Jährigen, die wirklich keine Deutschvorkenntnisse haben. Und die dann halt in einem Jahr so fit in Deutsch gemacht werden sollen, dass sie in die Schule gehen können, und das ist halt dann, wenn man zum Beispiel, das kenne ich jetzt nur aus der Praxis, wenn man mehr als die Hälfte von den Kindern hat, die 5 Jahre alt sind und nicht Deutsch sprechen. Ist es dann eigentlich ... ist es nicht machbar. Da kommt's halt immer drauf an, wie groß der Anteil ist und wie alt die Kinder sind und wie gut wirklich ihre Deutschkenntnisse sind. Und welches Ziel halt verfolgt werden muss, wie schnell die das wie gut können müssen.	Der Großteil der Kinder hat keine Vorkenntnisse in Deutsch. Wenn sie erst mit 5 Jahren in den Kindergarten kommen, haben sie wenig Zeit, die Sprache zu lernen, und es ist dann anstrengend.	Meistens haben die Kinder keine Deutschvorkenntnisse. Wenn sie erst mit 5 Jahren in den Kindergarten kommen, haben sie wenig Zeit die Sprache zu lernen.	
P4: Teils-teils. Also es gibt Kinder, die kommen und sprechen halt nicht. Es gibt auch solche, wo die Eltern sich kaum mit uns eigentlich verständigen können. Meistens ist es aber so, wo zumindest ein Elternteil doch irgendwie Deutsch kann und sich mit uns verständigen kann und der zweite Elternteil eher auf den anderen Elternteil verweist. Die Kinder sprechen ... gut sprechen sie nicht – sagen wir mal so, wenn sie in den Kindergarten kommen. Sie lernen schon hier. Sie können halt vielleicht ein bisschen was, aber sie trauen sich, glaube ich am Anfang auch nicht, auch selbst, wenn sie es können.	Manche Kinder haben Vorkenntnisse in Deutsch, manche nicht. Sie sprechen aber auf jedem Fall nicht gut genug und lernen die Sprache im Kindergarten.	Manche Kinder haben die Deutschvorkenntnisse, manche nicht. Sie lernen die Sprache im Kindergarten.	
P5: Das ist auch sehr unterschiedlich. Also wir haben jetzt ein Kind bekommen – eben ein indisches Kind. Sie sind jetzt erst, glaube ich, vor 3 Monaten nach Österreich gekommen. Sie konnten aber Englisch, und nachdem die Eltern ihm Englisch beigebracht haben, kann man sich mit ihm recht gut verständigen, und er hat dann auch recht schnell Deutsch gelernt. Es gibt dann auch Kinder, die in den Kindergarten gekommen und sofort Deutsch können, die halt trotzdem eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Also auch bunt gemischt.	Unterschiedlich. Einige Kinder können ein wenig Deutsch, einige nicht. Sie lernen dann Deutsch sehr schnell im Kindergarten.	Manche Kinder haben die Deutschvorkenntnisse, manche nicht. Sie lernen die Sprache im Kindergarten.	
P6: Nein, meistens nicht. Also jetzt in meiner Gruppe sind 2 Kinder, die im September kein einziges Wort Deutsch konnten.	Meistens kommen die Kinder ohne Deutschvorkenntnisse in den Kindergarten.	Meistens kommen die Kinder ohne Deutschvorkenntnisse.	
P6: Sie sind 3 Jahre alt. Also lernen alles hier. Die Mutter von einem spricht sehr gut Deutsch, aber der Sohn spricht kein einziges Wort. Ich habe sie halt gebeten, sie soll ein bisschen zu Hause halt auch ... damit es ihm vertrauter ist – auch die deutsche Sprache. Er hat immer abgeblockt. Jetzt fängt er schon langsam an, aber am Anfang hat er immer abgeblockt, wenn ich Deutsch mit ihm geredet habe.	Wenn das Kind kein Wort Deutsch spricht, sollen die Eltern auch mithelfen, da das Kind im Kindergarten die Kommunikation abblockt.	Die Eltern sollen dem Kind beim Deutschlernen helfen.	
P7: Die meisten nicht. Die Kinder, die aus der Kinderstube kommen – wir haben die Kinderstube im Haus – sie können natürlich schon was vom Deutschen, da sie schon ein Jahr in der Kinderstube deutsche Sprache gehört haben. Aber diejenigen, die von außen kommen, die sprechen kein Wort.	Die Kinder aus der Kinderstube sprechen schon Deutsch, aber diejenigen, die erst in den Kindergarten kommen, sprechen die Sprache nicht.	Die Kinder aus der Kinderstube sprechen Deutsch, die Neugekommenen nicht.	
P7: Ja, ja. Und das ist ziemlich schwierig. Also erst im September, Oktober, November ist es echt hart für die Kinder, aber auch für mich.	Am Anfang des Jahres ist es besonders schwierig.	Am Anfang des Jahres ist es besonders schwierig.	
P8: Unterschiedlich. Manche kommen ohne Vorkenntnisse. Das kann man dadurch erklären, dass diese Kinder in der kleinen Gemeinschaft aufgewachsen sind und die Kinderstube, wo man Deutsch jeden Tag hört, auch nicht besucht haben. Oder es kann sein, dass sie bisher in einem privaten Kindergarten waren, wo zum Beispiel nur Türkisch gesprochen wurde. Dann ein Jahr vor dem Anfang der Schule kommen sie hierher schon für die Hilfe. Man muss für die Schule schon vorbereitet sein und Deutsch können. Warum nehmen sie erst einen privaten türkischen Kindergarten, wo nur die Muttersprache gesprochen wird? – Es ist klar, dort wird die heimische Kultur und Tradition gefördert, was auch wichtig ist. Aber als Resultat sind die Kinder für die Schule in diesem Land nicht vorbereitet. Der große Teil kommt mit basalen Vorkenntnissen, natürlich altersadäquat, aber ich würde sagen - 20-30% kommen doch ohne Vorkenntnisse – verständlicherweise aus der Situation heraus, die ich Ihnen schon geschildert habe.	Unterschiedlich. Manche Kinder kommen ohne Vorkenntnisse in Deutsch - ca. 20% -30%. Es ist ganz schwierig, sich die Sprache anzueignen, wenn nur ein Jahr vor dem Schuleintritt bleibt.	Manche Kinder haben keine Deutschvorkenntnisse. Es ist schwierig die Sprache in einem Jahr zu lernen, wenn sie mit 5 Jahren kommen.	K4 Alter beim Eintritt in den KG: *Meistens mit 3-4 Jahren, seltener in die Kinderstube; *Manche kommen erst mit 5 Jahren.
P1: Die Tendenz ist leider noch immer da, dass die Kinder hierher erst mit 4 Jahren kommen. Ich versuche bei den Familien, wo schon Kinder bei uns sind, darauf zu achten, dass die Geschwisterkinder so früh wie möglich kommen. Mir wäre es am liebsten und ich glaube, dass es auch wichtig ist, dass die Kinder mit 2 Jahren kommen. Weil dann haben sie gut 4 Jahre Zeit, um Deutsch als Zweitsprache zu erlernen. Und da ist meine Erfahrung die, dass es an und für sich reicht, dass sie wirklich einen guten Schulstart hinlegen können, da sie dann ihr Deutsch wirklich sehr gefestigt haben.	Es ist wichtig, dass die Kinder mit 2 Jahren in den Kindergarten kommen und Deutsch vor dem Schulstart gefestigt haben. Die Tendenz ist leider so, dass sie erst mit 4 Jahren in den Kindergarten kommen.	Die Tendenz ist, dass die Kinder erst mit 4 Jahren in den Kindergarten kommen.	K5 Alter beim Eintritt in den KG: *Meistens mit 3-4 Jahren, seltener in die Kinderstube; *Manche kommen erst mit 5 Jahren.
P2: Ganz unterschiedlich. Also generell habe ich Kinder von 2 bis 6 Jahren, ja. D.h. ich habe auch zweijährige Kinder, aber es gibt auch Kinder, die erst mit 5 Jahren in den Kindergarten kommen.	Unterschiedlich. Manche Kinder kommen mit 2 Jahren, manche erst mit 5 Jahren.	Manche Kinder kommen mit 2 Jahren, manche erst mit 5 Jahren.	

P3: Viele fangen schon in der Kinderstube an. Also dann sind sie schon 1 Jahr alt. Und gehen dann weiter in den Kindergarten. Oder sie kommen ... oder es ist halt unterschiedlich. Manche kommen überhaupt erst mit 5 ... wegen dem verpflichtenden Vorschuljahr. Aber der Großteil kommt entweder schon in die Kinderstube oder fängt dann mit 3 im Kindergarten an. Also bei uns. Ich kann jetzt nur über unser Haus sprechen. (Lacht) .	Unterschiedlich. Manche kommen erst mit 5 Jahren, manche fangen in der Kinderstube an.	Manche kommen erst mit 5 Jahren, manche fangen in der Kinderstube an.		
P4: Mit 3 Jahren. Sehr selten, dass wir sie in der Kinderstube schon haben.	Meistens kommen die Kinder mit 3 Jahren, selten in die Kinderstube.	Meistens kommen die Kinder mit 3 Jahren, selten in die Kinderstube.		
P5: Das ist ganz unterschiedlich. Also einige Kinder fangen ganz früh, sogar in der Kinderstube an, also sie sind da ab 1 oder 2 Jahren. Es gibt aber auch Kinder, die erst ab dem 4. oder 5. Lebensjahr zu uns kommen, aber spätestens ab dem 5. Lebensjahr, weil das letzte Jahr schon verpflichtend ist.	Unterschiedlich. Manche kommen erst mit 5 Jahren, manche fangen in der Kinderstube an.	Manche kommen erst mit 5 Jahren, manche fangen in der Kinderstube an.		
P6: Unterschiedlich. Also auch schon in die Kinderstube eigentlich.	Unterschiedlich. Manche fangen in der Kinderstube an.	Manche fangen in der Kinderstube an.		
P7: Also ich krieg so ungefähr jedes Jahr 9 neue Kinder in die Gruppe – 8 oder 9 Kinder – das ist eine Familiengruppe. Also ich habe Kinder 3-4-5 Jahre alt. Und meistens kommen Kinder eher mit 3 oder fast 4 Jahren. Aber ab und zu – dieses Jahr zum Beispiel ist ein türkischer Bub gekommen und wird dieses Jahr schon 5. Also hat er praktisch nur 2 Jahre im Kindergarten. Aber die restlichen, also die anderen mit 3 Jahren, also sie haben 3 Jahre in dem Kindergarten.	Meistens kommen die Kinder mit 3 oder 4 Jahren. Manche auch mit 5 Jahren.	Meistens kommen die Kinder mit 3 oder 4 Jahren, manche mit 5 Jahren.		K5 Integrationsniveau von KMH: *Kinder können einander auch ohne Sprache gut verstehen und zusammen spielen - Gesten, Fantasiensprache; *Sie können ohne Deutschkenntnisse die PädagogInnen nicht verstehen; *Sie können über ihre Bedürfnisse nichts sagen; *Am Anfang sind sie Einzelgänger; *Wenn sie Deutsch können, fühlen sie sich integriert; *Andere Kinder mit der gleichen Muttersprache können helfen; *AssistentInnen mit der gleichen Muttersprache können unterstützen.
P2: Nein, nein, nein. Es kommt auf die Kinder immer an. Also am Anfang ist es natürlich eher so, dass sich alle ein bisschen zurückziehen, wenn sie ganz neu sind. Ja. Aber wenn sie dann mal integriert sind in der Gruppe oder wenn sie mal hier sind, dann spielt jeder mit jedem, und es spricht auch jeder mit jedem. Und am Anfang spricht halt eher jeder in seiner eigenen Sprache und keiner versteht irgendwas. Und mit der Zeit lernen sie dann einfach die deutsche Sprache und dann sprechen sie Deutsch untereinander. Das funktioniert an und für sich gut, nur ist es halt am Anfang schwer.	Es kommt auf die Kinder an. Am Anfang sind sie zurückhaltend, aber dann spielen und sprechen schon alle miteinander. Am Anfang spricht jeder in seiner Muttersprache, aber mit der Zeit lernen sie Deutsch und kommunizieren in dieser Sprache. Am Anfang ist es schwer.	Am Anfang sind die Kinder zurückhaltend, jeder spricht in seiner Muttersprache, später spielen sie und sprechen Deutsch miteinander.	K6 Integrationsniveau von KMH: *Kinder können einander auch ohne Sprache gut verstehen und zusammen spielen - Gesten, Fantasiensprache; *Sie können ohne Deutschkenntnisse die PädagogInnen nicht verstehen; *Sie können über ihre Bedürfnisse nicht sagen; *Am Anfang sind sie Einzelgänger; *Wenn sie Deutsch können, fühlen sie sich integriert; *Andere Kinder mit der gleichen Muttersprache können helfen; *AssistentInnen mit der gleichen Muttersprache können unterstützen.	
P3: Oh ja, total. Das funktioniert ausgesprochen gut. Den Kindern ist es eigentlich egal. (Lacht). Wenn sie sich verständigen können. Und das funktioniert meistens bei ihnen sowieso noch nicht unbedingt jetzt über die Sprache. Es gibt da überhaupt kein Problem eigentlich.	Die Kommunikation zwischen Kindern funktioniert nicht unbedingt über die Sprache, deswegen können sie sich gut verständigen und haben keine Probleme damit.	Kinder können sich auch ohne Sprache gut verständigen.		
P4: Also integriert bei den Kindern sind die total gut. Ich hab' die Kinder, die manchmal eine Misere haben, weil sie mich nicht verstehen, was ich will. Und dann was falsch machen und überhaupt nicht verstehen und irgendwie verzweifelt sind, das sie mich nicht verstehen. Das gibt es schon. So untereinander sprechen sie teilweise irgendwelche Fantasiensprachen. Also es ist sehr wenigen Kindern wichtig, welche Sprachen sie sprechen. Sie können sich mit Händen und Füßen verständigen und sind befreundet, obwohl sie kein Wort verstehen. Das gibt es, das geht. Und das finde ich ganz gut. Insofern integriert sind sie schon, also in der Gruppe zwischen den Kindern schon.	KMH sind bei den Kindern gut integriert, sie sprechen miteinander eine Fantasiensprache oder mit Gesten. Sie haben aber eine Misere, wenn sie mich nicht verstehen. Dann sind sie verzweifelt, weil sie etwas falsch machen.	Kinder können miteinander mithilfe Gesten und Fantasiensprache kommunizieren. Sie haben aber oft Kommunikationsprobleme mit den Pädagoginnen, die nur Deutsch sprechen.		
P5: Es kommt drauf an. Zum Beispiel haben wir jetzt ein serbisches Mädchen drinnen. Sie ist jetzt erst in den Kindergarten gekommen, und sie ist jetzt 4 Jahre. Also sie konnte erst sehr, sehr wenig Deutsch. Ihr Vorteil ist natürlich, dass ich einige andere Kinder in der Gruppe hab', die ihre Erstsprache können, wo ich dann halt sag': könnt ihr bitte mit diesem Kind irgendwie auch die Muttersprache sprechen. Ich selber kann ein paar Phrasen in diversen Sprachen, die man halt mitlehrt im Laufe der Jahre, um ein bisschen die Kinder aufzufangen. Ich glaub' schon, dass es sehr, sehr schwer ist. Ich kenne es von einer Erzählung von einer Freundin von mir, die - sag ma' so - vor dem Krieg geflohen ist, und wo weder die Eltern noch sie Deutsch konnten. Und sie hat gesagt, es war - es bleibt irgendwie bei ihr so drinnen, dass sie im Kindergarten nicht einmal sagen konnte, dass sie aufs Klo gehen muss. Und sie sich dann angemacht hat und es ihr dann total unangenehm war. Und, ja, ich glaub', dass es schon sehr, sehr schwer ist, wenn man in eine Gruppe kommt, wo man nicht sofort verstanden wird und wo es halt sehr schwer ist.	Es ist schwierig, wenn man etwas nicht versteht oder über die eigenen Bedürfnisse nichts sagen kann. Wobei da können die anderen Kinder helfen, die dieselbe Muttersprache haben.	KMH können ohne Deutschkenntnisse über ihre Bedürfnisse nicht sagen und die PädagogInnen nicht verstehen. Da helfen die anderen Kinder, die dieselbe Muttersprache haben.		
P5: Ja, ich denk' mir, bei den Kindern läuft sehr viel durch abschauen – was machen die anderen mit. Und natürlich ist halt es wiederum - eine Assistentin von uns spricht serbisch, die kann man dann dazu ziehen. Dass sie jetzt wesentlich mehr Aufmerksamkeit brauchen oder wesentlich mehr, das glaub' ich nicht. Das wird so sein wie bei einem österreichischen Kind, das Deutsch spricht. Dem muss genauso erst einmal in den ersten Tagen, den ersten Wochen alles gezeigt werden – und genauso ist es bei Kindern, die nicht Deutsch können.	Die KMH brauchen genauso viel Aufmerksamkeit wie die deutschsprachigen Kinder, auch in den ersten Tagen. Manchmal helfen die AssistentInnen, die dieselbe Muttersprache haben.	KMH brauchen keine besondere Hilfe. Die AssistentInnen, die dieselbe Muttersprache haben, können sie unterstützen.		
P6: Ja. nein... Die zwei, die jetzt kaum Deutsch sprechen, die sind schon eher jetzt noch Einzelgänger. Aber für gewöhnlich ist es dann so, dass sie, wenn sie schon Deutsch können, sich dann mehr in die Gruppe einleben und integriert fühlen. Also... ja.	Die Kinder, die schlecht Deutsch sprechen, sind die Einzelgänger. Wann sie die Sprache können, fühlen sie sich schon in der Gruppe integriert.	Am Anfang sind solche Kinder Einzelgänger. Wenn sie Deutsch können, fühlen sie sich in der Gruppe integriert.		

<p>P7: Nein, nein. Sie haben massive Schwierigkeiten, weil wenn ein dreijähriges Kind ohne deutsche Sprache in den Kindergarten kommt und die Erzieherin die Muttersprache von dem Kind nicht versteht und nicht sprechen kann, können sie eigentlich miteinander nur so kommunizieren, dass sie Gesten zeigen. Also ich kann eigentlich nur mit Gefühlen sozusagen mit dem Kind kommunizieren. Ich sage, ich spreche natürlich mit dem Kind, aber es wird nicht verstanden. Das Kind kann nur eigentlich das sehen, ob ich freundlich bin oder ich böse bin oder ich mich ärgere oder müde bin. Aber was ich wortwörtlich sage, das versteht natürlich das Kind nicht. Also so gesehen ist das für die Kinder, ich glaube, wahnsinnig schwierig. Natürlich gibt es Kinder ... das hängt auch davon ab, wie das Kind von Natur her ist. Es gibt Kinder, für die das halt so überhaupt kein Problem ist, dass sie nicht verstanden werden. Und miteinander spielen ist überhaupt kein Problem. Aber es gibt Kinder, wo es schon so richtig problematisch ist, dass sie einander nicht verstehen. Ich habe jetzt zum Beispiel ein Kind, es spricht kein Wort Deutsch – also im September hat es noch kein Wort Deutsch gesprochen und verstanden, aber die Muttersprache hat es fließend gesprochen. Und für dieses Kind war das absolut kein Problem, dass die Kinder ihn nicht verstanden haben. Aber – das gehört auch dazu – eben weil er (das ist ein Bub) alles in seiner Muttersprache sagt, aber die anderen ihn nicht verstehen - für ihn ist dann die Lösung: Du hast mich nicht verstanden, ich habe dir das so schön in meiner Muttersprache gesagt „Bitte, gib mir das Auto“ und du gibst mir das Auto nicht – Ok, dann Bum! – ich nehme das Auto weg. Und das weiß ich ganz genau, weil dieses Kind die Muttersprache hat, die ich selber habe. Also ich verstehe, was das Kind sagt – fließend, wunderbar, freundlich und höflich „Bitte, könntest du mir dieses Auto geben“. Aber natürlich verstehen die anderen das nicht und das Kind sagt es noch einmal und beim dritten Mal haut es schon. Aber im Endeffekt löst das Kind ein Problem auf seine Weise: ok, er versteht mich nicht, gut, dann nehme ich einen anderen Weg und löse mein Problem. Aber ich habe auch momentan noch einen anderen Buben, der weint, weint und weint, weil er etwas in Türkisch sagt, was ich nicht verstehe. Aber ich meine zu wissen was er sagt: ich will die Mama haben. Aber so richtig kann ich mit ihm nicht sprechen. Also probiere ich mit ihm zu spielen, ich probiere alles zu zeichnen oder freundlich zu sein, aber trotzdem ... weil wir eben nicht miteinander reden können, ist es natürlich schwieriger das Kind zu beruhigen und zum Spielen bewegen, weil wir einander nicht verstehen.</p>	<p>Kinder ohne Deutschvorkenntnisse haben von Anfang an massive Schwierigkeiten, weil sie nichts verstehen und nichts sagen können bzw. Erzieherinnen kommunizieren zumeist mit diesen Kindern mit Gesten. Beim Spielen stört das nicht. Es kann aber auch zu den Missverständnissen und zum Streit führen. Es ist auch nicht einfach für die PädagogInnen, eine gemeinsame Sprache mit denen zu finden, um sie zu trösten oder um etwas zu erklären.</p>	<p>Am Anfang haben sie Kommunikationsprobleme mit den Pädagoginnen, die nur Deutsch sprechen. Sie kommunizieren eher mit den Gesten, was manchmal Missverständnisse verursachen kann.</p>		
<p>P7: Die anderen ... also die älteren Kinder in der Gruppe - das ist super. Zum Beispiel habe ich zwei fünfjährige deutschsprachige Mädchen und wenn sie mit den anderen Mädchen spielen, die keine deutsche Muttersprache haben, werden sie am besten gefördert. Weil wenn sie gemeinsam spielen, die Kinder – sie reden und reden und reden. Und wenn ein Kind irgendwas nicht versteht, kann es das sofort zeigen - und das andere noch einmal sagen. Und beim Spielen lernen, glaube ich, die Kinder am besten.</p>	<p>Die ältere Kinder helfen den kleineren, die Deutsch noch nicht gut können. Sie spielen zusammen, sprechen miteinander und wenn etwas nicht verstanden wird, wird es gezeigt.</p>	<p>Die ältere Kinder helfen den kleineren, die Deutsch noch nicht gut können.</p>		
<p>P8: Ich denke mir schon, dass die Kinder gerne in den Kindergarten kommen und sehr wohl - auch mit der Zeit, was natürlich bei den Kindern, die noch keine Vorkenntnisse haben ... – der Einstieg ist natürlich sprachlich auch eine Herausforderung! Sie fühlen sich sehr wohl dann mit der Zeit, wo die Sprache dann als Schatz vermittelt wird. Dann zwischen den Spielpartnern fühlen sie sich sehr wohl. Wichtig ist für mich aber schon, dass es bewusst ist, dass unsere gemeinsame Sprache Deutsch ist und dass sie Deutsch miteinander sprechen. Auch wenn mal ein-, zwei Kinder gerade in unserer Muttersprache sich an uns wenden, dass wir das immer schon als klare Regel stellen, dass wir die deutsche Sprache als gemeinsame Sprache gewählt haben. So haben wir eine Chance für diese Kinder, weil zu Hause - ganz in Ordnung - sprechen sie eh in der Muttersprache und die Eltern sind kompetent in der Muttersprache.</p>	<p>Der Einstieg ist für die KMH eine Herausforderung. Beim Spielen fühlen sie sich doch wohl. Wenn aber die gemeinsame Sprache bzw. Deutsch erlernt wird, können sie frei kommunizieren und sich integriert in der Gruppe fühlen. Die Regel ist: im Kindergarten wird Deutsch vermittelt und als gemeinsame Sprache gesprochen, zu Hause kann man in der Muttersprache sprechen.</p>	<p>Am Anfang haben die KMH Kommunikationsprobleme. Beim Spielen fühlen sie sich aber wohl. Wenn sie Deutsch können, fühlen sie sich in der Gruppe integriert.</p>		

Förderung des Deutschen				Anhang 5
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P1: Wir arbeiten nach dem Konzept von Roger Loos, also Zweitspracherwerb. Da geht es darum, dass die Kinder, die Deutsch als Nicht-Muttersprache haben, in Kleingruppen Spracheinheiten vermittelt bekommen. Die Schwerpunkte dabei sind: als Erstes die Wortschatzerweiterung, das Zweite sind die Artikel und das Dritte sind die Präpositionen. Es wird versucht, die Gruppen homogen zu gestalten, sodass die Kinder auch eine gemeinsame Muttersprache sprechen.	Die Sprachförderung wird nach dem Konzept von Roger Loos für Zweitspracherwerb gemacht. Die Schwerpunkte dabei sind Wortschatzerweiterung, Artikel und Präpositionen.	Das Sprachförderprogramm nach Roger Loos mit den Schwerpunkten auf Wortschatzerweiterung, Artikel und Präpositionen.	K 1 Laufende Sprachfördermaßnahmen: *Roger Loos Programm; *Tagtägliche sukzessive Sprachförderung für alle Kinder; *Roger Loos Programm+tagtägliche sukzessive Sprachförderung; *Roger Loos+professionelle externe Sprachförderin; *tagtägliche sukzessive Sprachförderung+professionelle externe Sprachförderin;	K 1 Laufende Sprachfördermaßnahmen: *Roger Loos Programm; *Tagtägliche sukzessive Sprachförderung für alle Kinder; *Roger Loos Programm+tagtägliche sukzessive Sprachförderung; *Roger Loos+professionelle externe Sprachförderin; *tagtägliche sukzessive Sprachförderung+professionelle externe Sprachförderin;
P3: Nein, nein, da kommen dann alle. Da machen dann alle mit. Es wird in verschiedene Gruppen eingeteilt. Das ist halt das grundsätzliche Sprachförderprogramm und sonst ist es halt so, dass wir irrsinnig viel mit Sprache machen. Und mit den Kindern intensiv kommunizieren – über Bücher und Bilder, und Spiele und Sprüche, und was es halt alles gibt - die Sprache einfach entwickeln in dem Alltag permanent.	Das grundsätzliche Sprachförderprogramm und die zusätzliche Sprachvermittlung im Alltag. Deutsche Sprache wird mithilfe der Bücher, Bilder, Spiele, Sprüche vermittelt.	Das grundsätzliche Sprachförderprogramm und die tagtägliche Sprachvermittlung mithilfe der Bücher, Bilder, Spiele, Sprüche.		
P4: Hilfe auf jeden Fall. Aufmerksamkeit... Sie sind eigentlich selbständig. Es funktioniert ganz gut, wenn sie mal den Tagesablauf kennen. Natürlich brauchen sie am Anfang mehr Unterstützung, weil sie nicht verstehen. Aber dann glaube ich nicht, dass sie jetzt für den Tagesablauf viel Hilfe brauchen. Da brauchen sie nicht mehr als andere. Nur halt bei manchen Sachen, da brauchen sie mehr Hilfe – absolut. Also Unterstützung zum Deutschlernen auf jeden Fall.	Nicht-deutschsprachige Kinder brauchen mehr Hilfe und Unterstützung beim Deutschlernen. Im Alltag sind sie selbständig und benötigen keine besondere Aufmerksamkeit von der Seite der PädagogInnen.	Nicht-deutschsprachige Kinder brauchen Hilfe und Unterstützung zum Deutschlernen.		
P4: So speziell, nur auf Sprachförderung nicht. Aber natürlich habe ich die Sprachförderung drinnen in jedem Angebot, das ich mach'. Wir sprechen momentan überhaupt sehr langsam mit den Kindern, da ich viele jüngere Kinder hab'. Also nicht nur vom Zweitspracherwerb, sondern generell für die jüngeren Kinder, da sehr viele jüngere österreichische Kinder da sind, die halt auch das Ganze ein bisschen langsamer brauchen. Es kommt genau diesen Kindern, die Deutsch nicht so gut beherrschen, zugute. Ja, also so gezielt wie wir's letztes Jahr und vorletztes Jahr gemacht haben, haben wir es momentan nicht, weil uns die Kinder fern bleiben.	Es gibt keine spezielle gezielte Sprachförderung jetzt, nur tagtägliche sukzessive Sprachvermittlung für alle Kinder.	Nur tagtägliche sukzessive Sprachvermittlung für alle Kinder.	K 2 Nicht-deutschsprachige Kinder brauchen spezielle Hilfe beim Deutschlernen.	K 2 Zusätzliche Erkenntnisse/Problemfelder: 1. Nicht-deutschsprachige Kinder brauchen spezielle Hilfe beim Deutschlernen; 2. Zu wenig Personal für die professionelle interne Sprachförderung in Kleingruppen; 3. Die Sprachförderung wird nicht immer von den Eltern ernst genommen.
P2: Ja, wir haben das Programm Roger Loos. Das ist speziell für das Sprachenlernen. Wobei wir alles als Sprachförderung sehen. Bei uns ist es so, dass alles dokumentiert wird von meiner Seite und von der Seite meiner Kollegin. Dass wir wirklich alles, was wir in die Hand nehmen oder was wir gerade machen, immer wieder auch auf Deutsch sagen, sodass die Kinder das halt hören. Also alles, was sie hören, ist für uns so, wir sagen, das hilft ihnen, die Sprache zu lernen. Die spezielle Sprachförderung, die wir haben, ist Roger Loos. Das ist ... da werden Spiele gelernt und Lieder ... speziell halt in der deutschen Sprache. Und speziell mit den Sachen, die Kinder halt im Alltag brauchen. Ob das jetzt die hauswirtschaftlichen Sachen wie das Brot, die Semmel, das Wasser sind oder Sachen, die sie beim Anziehen brauchen: Schuhe, Jacke, Mütze. Das wird dann halt zu einem Thema gemacht, und das wird dann speziell gelernt. Und das aber dann auch speziell mit den Kindern, die nächstes Jahr in die Schule gehen.	Es gibt ein spezielles Programm nach Roger Loos für die gezielte Sprachförderung. Da wird mittels Spiele und Lieder die deutsche Sprache thematisch vermittelt und erlernt. Dieses Programm wird speziell mit den Vorschulkindern durchgeführt. Sonst findet die Sprachförderung und Sprachvermittlung der deutschen Sprache im Alltag durch hören und sprechen statt.	Das spezielle Roger Loos Programm für die Vorschulkinder. Zusätzlich wird Deutsch im Alltag indirekt gefördert.	K 3 Zu wenig Personal für die professionelle interne Sprachförderung in Kleingruppen.	
P3: Ja, wir arbeiten nach Roger Loos. Also da gibt's ein eigenes Sprachförderprogramm. Und sonst ... es ist halt der ganze Alltag Sprachförderung.	Es gibt ein spezielles Sprachförderprogramm nach Roger Loos. Sonst wird Deutsch im Alltag tagtäglich gefördert.	Roger Loos Programm und zusätzliche indirekte Förderung der Sprache im Alltag.	K 4 Die Sprachförderung wird nicht immer von den Eltern ernst genommen.	
P4: Es gibt eine – wir bieten eigentlich eine an. Sehr traurig ist leider nur, dass wir dafür leider recht wenig Personal haben. Man hat halt ...leider gibt es im Kindergarten nicht so viel Personal, dass ich sagen kann: ok, ich gehe jetzt mit fünf Kindern und mache eine tolle Sprachförderung. Wir haben es dann geschafft, einmal in der Woche das Ganze einzuführen. Wir haben den Eltern auch einen Brief geschrieben, dass sie unbedingt um die und die Zeit da sein müssen. Es hat genau gar nicht funktioniert. Die Kinder waren nie da. Mit einem Kind setze ich mich dann nicht hin, ja. Und dann haben wir es leider auflösen müssen. Weil wir gesagt haben: ok, wenn den Eltern das nicht so wichtig ist, dann können wir leider nichts tun. Aber an sich ist eine da. Also wir haben alles vorbereitet. Ich habe auch viele Bücher darüber gelesen und habe mich da reingelesen ... über die Sprachförderung. Ja. Also wenn die Kinder da sind, funktioniert sie dann sehr gut und hilft den Kindern sehr.	Es gibt zu wenig Personal, um die gezielte Sprachförderung in Kleingruppen effektiv während des Tages im Kindergarten zu machen. Es gab einmal ein speziell vorbereitetes Angebot für die nicht-deutschsprachigen Kinder, aber die Eltern haben es meist ignoriert, deswegen wurde es aufgelöst.	Es wurde einmal angeboten, aber ohne Erfolg. Sonst zu wenig Personal für die ständige Förderung in Kleingruppen.		
P6: Nein, haben wir nicht hier. Also – ja – wir haben jetzt die Portfoliomappe und da wird halt alles mitdokumentiert, und danach schauen wir uns die durch – und es wird nacherzählt, nachgesprachen - mit den Kindern gemeinsam.	Es gibt kein Sprachförderprogramm. Wir arbeiten mit Portfolios von allen Kindern zusammen.	Nur tagtägliche sukzessive Sprachvermittlung für alle Kinder.		

<p>P8: Von der MA haben wir eine Sprachförderin – MA 10. Sie kommt in den Kindergarten jede Woche einmal für acht Stunden und verbringt jeweils in beiden Gruppen ungefähr die gleiche Zeit, wo sie gezielte Sprachangebote plant und umsetzt. Und wir selber fördern die Sprache im Haus nach Roger Loos. □</p>	<p>Die professionelle Sprachförderin von der MA 10 macht eine gezielte Sprachförderung in Kleingruppen einmal wöchentlich. Außerdem wird im Kindergarten nach Roger Loos gearbeitet.</p>	<p>Roger Loos Programm und eine professionelle Hilfe der Sprachförderin von der MA 10.</p>		
<p>P6: Na ja. Wir lesen eigentlich sehr viel. Ich mache sehr viele einfache Fingerspiele. Das ist dann halt das erste, was sie dann so halbwegs nachsprechen können – so leichte Kinderspiele, Fingerspiele, Gedichte, Lieder – viele Lieder singen wir.</p>	<p>Sprachförderung im Alltag: viel lesen, Kinderspiele und Fingerspiele spielen, Gedichte lernen und Lieder singen.</p>	<p>Nur tagtägliche sukzessive Sprachvermittlung für alle Kinder mithilfe der Kinderspiele, Fingerspiele, Gedichte und Lieder.</p>		
<p>P7: Also ich nehme an, wenn so ein Kind in der Gruppe da drinnen ist und ständig die deutsche Sprache hört – ja das ist schon eine Sprachförderung, weil egal ob wir spielen – wenn ich mit einem Kind spiele, wir reden miteinander – und das „Memory“-Spiel geht dann ja so: „Das ist die Ente, suche bitte die andere Ente. Ist das eine Ente? Nein, das ist keine Ente. Was ist denn das? Das ist ein Auto.“ Das ist schon eine Sprachförderung. Und dadurch lernen sie dann die deutsche Sprache. Wenn sie turnen, dann lernt man natürlich wieder. Weil turnen bedeutet nicht, dass wir nur turnen, sondern dass Kind hört was, ja. „Jetzt hocken wir, jetzt hüpfen wir.“ Oder es kommen immer wieder Sätze, die das Kind dann irgendwie versteht, weil es die anderen Kinder anschaut. „Aha, jetzt muss ich hocken, aha, jetzt hüpfen wir.“ Also auch Turnen ist eine Sprachförderung. Wenn wir basteln, dann reden wir wieder miteinander: „Schau, da ist die Schere. Schnell - Gib mir dieses Blatt“ – das ist auch eine Sprachförderung. Also eigentlich sind alle Aktivitäten, die wir im Kindergarten machen, nehme ich an, Sprachförderung. Wann sie im Badezimmer sind, dann rede ich wieder mit den Kindern: „Wo ist die Seife. Nimm ein bisschen Seife. Schau, da ist die Seife.“ Und wenn das Kind das tagtäglich hört, dann lernt es natürlich: „Aha, das ist die Seife“ – und jetzt waschen wir die Hände. Mittagessen – ganz genau: „Magst du noch Suppe. Nimm noch Suppe. Nein, das ist keine Suppe. Ja, da ist die Suppe. Das ist dein Glas. Da ist das Wasser drinnen.“ Also alles, was wir machen, ist Sprachförderung. Und außerdem haben wir dann noch eine gezielte Sprachförderung, aber die ist eher bei den älteren Kindern, also bei den Vorschulkindern. Zweimal wöchentlich kommt eine Sprachförderin, die nur 2-3 Kinder zu sich nimmt und dann mit denen wirklich etwas gezielt spielt – aber das ist auch Spielen – und so wird etwas auch sprachlich gefördert und gefestigt. Aber das wird eher mit den großen gemacht. Die kleinen hören sozusagen immer wieder mich. Und da können wirklich ganz viel die Kinder helfen, die Deutsch als Muttersprache haben.</p>	<p>Die Sprachförderung erfolgt im Alltag mittels des Spiels, der Kommunikation mit Fachkräften und deutschsprachigen Kindern, der Simulation bzw. beim Turnen, Essen, Basteln usw. Außerdem bekommen die Vorschulkinder eine gezielte Sprachförderung zweimal wöchentlich. Die ausgebildete Sprachförderin arbeitet mit Kindern in Kleingruppen und vermittelt Deutsch spielerisch.</p>	<p>Die tagtägliche sukzessive Sprachförderung beim Spielen und Interagieren. Zusätzliche professionelle Hilfe der Sprachförderin.</p>		
<p>P7: Ich weiß, dass es so ein Sprachförderprogramm gibt, aber in unserem Haus hat das noch niemand gemacht. Aber jetzt haben wir eine neue Leiterin, und vielleicht werden wir dann die Möglichkeit haben, an diesem Programm teilzunehmen. Und dann werden wir mit den Kindern so arbeiten - sozusagen nach dem Fachwissen. Aber momentan - wie ich zum Beispiel in meiner Gruppe mit den Kindern arbeite - das ist eher so – eher reden. Viele Bücher anschauen, zum Beispiel, das wäre ganz wichtig, Bilderbücher mit den Kindern anschauen. Nur da ist wieder das Problem, wenn in einer Gruppe 25 Kinder sind, da ist schon ein Lärmpegel. Und wenn es zu, zu viele Ausländerkinder sind, dann ist es schwierig. Weil - wenn ich ein Bilderbuch mit Kindern anschauen will, das funktioniert nur dann, wenn ich mit 1-2, höchstens 3 Kindern das mache, weil wenn mehrere Kinder dabei sind, die die Sprache nicht kennen, dann ist das Interesse „huschi-huschi“ weg. Und dann ist nur Unruhe.</p>	<p>Es gibt ein spezielles Sprachförderprogramm, aber wir haben damit noch nie gearbeitet. Die deutsche Sprache wird z.B. mithilfe der Bilderbücher in der Kindergruppe gelernt. Es wäre effizienter, wenn die Kindergruppen kleiner wären.</p>	<p>Die tagtägliche sukzessive Sprachförderung beim Spielen und Interagieren.</p>		

<p>P8: Selbstverständlich. Das ist das allgemeine Kindergartenleben! Im Alltag fließt natürlich die Sprache ein. Wir sprechen mit den Kindern, wir interagieren mit denen. Die PädagogInnen setzen Angebote oder beobachten die Kinder – was die Kinder brauchen – und setzen allgemein im Alltag viele verschiedene Angebote, sollen das Ausgänge sein, Sportangebot am Spielplatz. In unserem Kindergarten haben wir keinen eigenen Garten, aber wir schauen, dass die Kinder jeden Tag fortgehen. Auch immer beim Essen findet der sprachliche Austausch statt. In Hygienesituationen, beim Händewaschen entstehen die Dialoge ... überall den ganzen Tag. Dazu bieten wir natürlich auch die kulturellen Ausflüge gezielt an, wo immer die Sprache einfließt. Ja, wann man ein Theater besucht, was ich eben schon gesagt hab'. Hier im Kindergarten praktizieren wir sehr erfolgreich schon seit ein paar Jahren die Roger Loos Sprachförderung. Also unsere Pädagogin, die derzeit im Langzeitkrankenstand ist, da sie schwanger ist mit Problemen - sie ist ausgebildete Roger Loos Pädagogin, ich bin auch eine ausgebildete Roger Loos Sprachpädagogin. Und wir haben dann teilweise bei vielen weiter geschult. Wir machen diese kleinen Einheiten gezielt – bauen die für nicht alle Kinder gleichzeitig, sondern in Kleingruppen in den Alltag ein.</p>	<p>Deutsch wird im Alltag durch Interaktion und Kommunikation vermittelt. Sprachförderung findet beim Turnen, Essen, in Hygienesituationen, bei den Ausflügen bzw. im Theater statt. Außerdem wird nach dem Roger Loos Sprachförderprogramm gearbeitet. Die kleinen gezielten Sprachfördereinheiten werden von den geschulten SprachpädagogInnen geplant und in den Alltag integriert.</p>	<p>Roger Loos Programm und tagtägliche Sprachförderung durch Interaktion und Kommunikation.</p>		
---	--	---	--	--

Förderung der Muttersprache				Anhang 6
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P8: In unserem Fall – dass wir das für uns einsetzen in der Elternarbeit, dass wir dann Eltern aufzeigen im Rahmen der Elternarbeit, weil sehr viele Eltern unsicher sind: wie sollen wir dann zu Hause jetzt sprechen - Deutsch oder die Muttersprache? Die Pädagoginnen und Pädagogen sind sehr wohl der Meinung, dass die Eltern ihre Muttersprache zu Hause verwenden sollen. Welche andere Möglichkeiten noch genützt werden? - Es gibt türkische Familien, die regelmäßig sogenannte muslimische Schulen am Wochenende besuchen. Das ist ein Extra-Angebot, das natürlich auch ein Sprachangebot ist. Oder halt – keine Ahnung – slawische Schulen, ungarische Kulturgruppe oder sonstige Möglichkeiten auch nutzen – das bleibt auch frei. Wir probieren, den Kindern Angebote in der deutschen Sprache zu geben, weil das auch etwas ist, was die Eltern von uns erwarten. Und ich finde, dass es für die Kinder sehr wichtig ist, dass sie den Schuleintritt schaffen. Das sehe ich als klaren Auftrag - natürlich von Bezirk zu Bezirk unterschiedlich. In diesem Bezirk bei diesem Anteil sehe ich uns – also PädagogInnen und PädagogInnen-Assistenten - als die einzige Chance für den deutschen Spracherwerb. Und ich denke mir, finanziell ist es auch für viele Familien nicht möglich, andere Angebote in Deutsch in Anspruch zu nehmen – ganz ehrlich. Also wir probieren alles umfassend zu machen. Ich versuche nicht nur im Kindergarten etwas anzubieten – wir schauen, dass wir günstige Ausflüge einmal im Monat finden - kulturelle Ausflüge, wo auch Spracherwerb stattfindet - soll das ein Theaterbesuch sein, ein Musikstück anhören oder eine Show zu uns einladen, d.h. dass die Kinder viele verschiedene sprachliche Angebote haben.	Die Eltern sollen die Muttersprache zu Hause anwenden. Andere Möglichkeiten für Förderung der Muttersprache: Kinder können auch Extra-Sprachangebote nehmen, Wochenendschulen oder Kulturgruppen besuchen. Der Auftrag des Kindergartens ist die Vorbereitung des Kindes für den Schuleintritt, Vermittlung der deutschen Sprache.	Die Muttersprache soll zu Hause von den Eltern gefördert werden. Andere Möglichkeiten: Extra-Sprachangebote, Wochenendschulen, Kulturgruppen. Kindergarten ist für die Vermittlung des Deutschen zuständig.	K1 Muttersprachförderung: *zu Hause; *Extra-Sprachangebote; *Wochenendschule; *Kulturgruppen.	K 1 Muttersprachförderung: <u>intern</u> : *mehrsprachige AssistentInnen und PädagogInnen; *Kinder selbst; *Elternkaffee; <u>extern</u> : *zu Hause, *Extra-Sprachangebote; *Wochenendschule; *Kulturgruppen
P7: Also zum Beispiel bei uns: wenn wir eine türkische Assistentin hätten und wenn diese Assistentin mit den türkischen Kindern Türkisch spricht, dann wird die türkische Sprache damit gefestigt – und fertig.	AssistentInnen mit nicht-deutscher Muttersprache, die auch eine Muttersprache von einigen Kindern in der Gruppe ist, könnten den Kindern helfen, ihre Muttersprache zu festigen.	Mehrsprachige AssistentInnen können den Kindern helfen, ihre Muttersprachen zu festigen.		
P7: Also wir haben Arabisch. Zum Beispiel eine arabische Assistentin, und wir haben arabische Kinder. Wenn sie mit den arabischen Kindern Arabisch spricht, dann gibt es in diesem Punkt einen Vorteil, weil die arabische Sprache dann bei diesen Kindern gefördert und gefestigt wird. Aber natürlich haben wir viele verschiedene Sprachen im Haus und wir können nicht... also ich spreche Ungarisch. Ich kann natürlich mit meinen zwei Kindern, die auch Ungarisch als Muttersprache haben, ab und zu Ungarisch sprechen und Ungarisch singen. Und es kommt dann auch bei den Eltern gut an – sie freuen sich darüber natürlich.	AssistentInnen und PädagogInnen mit der gleichen Muttersprache wie die Kinder können die Muttersprachen von den Kindern im Alltag anwenden und sie damit fördern.	Mehrsprachige AssistentInnen und PädagogInnen können den Kindern helfen, ihre Muttersprachen zu festigen.	K 2 Muttersprachförderung im Kindergarten: *mehrsprachigen AssistentInnen und PädagogInnen; *Kommunikation zwischen Kindern in der Muttersprache; *Kinder selbst als Übersetzer; *Elternkaffee.	K 2 Interkulturelle Erziehung: *Prinzipien: alle Sprachen sind gleich wichtig. Deutsch ist die allgemeine Sprache in Österreich; *Durchführung: CLIL Projekte.
P7: Es gibt Fälle, wo ich sage „Ja!“, weil die Muttersprache muss 100%-ig richtig im Kopf drinnen sein, weil ohne Muttersprache das Leben irgendwie nicht so gut geht. Also die Muttersprache – die ist ganz wichtig. Und wenn zu Hause in der Familie die Muttersprache nicht 100%-ig gefördert werden kann, weil zum Beispiel die Eltern nicht die gleichen Muttersprachen haben, dann ist es für das Kind wahnsinnig schwierig – „Was ist meine Muttersprache?“ Dann sollte eine Muttersprache auch im Kindergarten gefördert werden. Aber in dem Fall, wo zu Hause nur die Muttersprache gesprochen wird, glaube ich, da ist es nicht so wichtig, im Kindergarten die Muttersprache zu fördern, weil eben die schon von zu Hause kommt.	Muttersprache ist ganz wichtig, das Kind muss sie beherrschen. Wenn die Muttersprache zu Hause nicht vermittelt werden kann, soll sie im Kindergarten gefördert werden. Sonst eher zu Hause.	Das Kind soll die Muttersprache beherrschen, und die Eltern sollen das zu Hause fördern. Im Kindergarten nur ausnahmsweise.		
P6: Bei uns hier nicht wirklich. Ich kann ein paar Wörter, die ich mir im Laufe der Jahre angeeignet habe, in diversen Sprachen. Wir hatten voriges Jahr eine türkischsprachige Assistentin, und sie hat dann mit den türkischen Kindern auf ihrer Sprache halt mit den Kindern reden können. Oder jetzt haben wir halt eine serbische Assistentin, und sie redet immer auch Serbisch mit den Kindern - mit den serbischen Kindern. Und das nehmen sie schon gut an - die Kinder. Es gefällt ihnen, ihre eigene Muttersprache zu hören.	AssistentInnen helfen den Kindern in ihren gemeinsamen Muttersprachen, sich im Alltag zu recht zu finden. Es gefällt den Kindern, im Alltag ihre Muttersprache anwenden zu können.	Kinder freuen sich, wenn mehrsprachige AssistentInnen ihnen in ihrer Muttersprache im Alltag helfen.		
P5: Also ich glaube schon, dass die Kinder – auch andere Kinder - einen Nutzen davon haben können, gerade bei uns, da bei uns Deutsch die Sprache ist, die halt alle sprechen. Und es ist aber schon so, dass ich andere Sprachen einfließen lasse – ich kann leider nur Englisch -, aber auch solche Sprachen werden dann in den Alltag einfließend verwendet. Und im Morgenkreis zum Beispiel, dass die Kinder in ihrer Muttersprache zählen dürfen oder so, sodass die Muttersprache für die Kinder in den Alltag ein bisschen einfließt, sodass sie auch mitkriegen, dass es andere Sprachen gibt. Also sie dürfen das schon mitbekommen. Ich glaube, dass es nicht schlecht ist, wenn Kinder von anderen Sprachen irgendwie... also ich finde es recht gut.	Jede Muttersprache soll geschätzt werden und in den Alltag einfließen dürfen.	Alle Sprachen sollen geschätzt und verwendet werden dürfen.	K 3 Interkulturelle Erziehung: *alle Sprachen sind gleich wichtig; *Deutsch ist die allgemeine Sprache in Österreich; *CLIL Projekte.	
P4: Ja, ich würde auf jeden Fall zeigen, dass es etwas tolles ist, wenn man so viele Sprachen kann und wenn man die Sprache beherrscht, aber dass es genau so wichtig ist, dass wir auch Deutsch sprechen, weil wir da halt in Österreich sind und in die Schule dann nicht weiter kommen.	Es ist sehr toll, wenn man viele Sprachen kann. Alle Sprachen sind wichtig, und Deutsch auch, weil man diese Sprache für die Schule braucht.	Alle Sprachen sollen geschätzt und verwendet werden dürfen. Deutsch braucht man für die Schule.		

<p>P4: Das ist eine schwere Frage. Also so würde ich jetzt nein sagen aus dem einfachen Grund, weil der Kindergarten sehr, sehr oft der Punkt ist, wo wir Deutsch sprechen – also wir sind ein Bezugspunkt für Deutsch, für die deutsche Sprache. Zu Hause wird dann natürlich die Muttersprache gesprochen, was auch gut so ist, weil die Kinder total verwirrt werden, wenn jetzt auf einmal die Mutter, die immer nur Slowakisch gesprochen hat, auf einmal anfängt, Deutsch zu reden. Dann kennen sich die Kinder nicht aus. Und ich bin einfach der Meinung, dass jedes Kind die Bezugsperson braucht für diejenige Sprache. Und deswegen würde ich es kontraproduktiv finden, wenn wir jetzt die Muttersprache unterstützen würden, sprich - jetzt irgendwie auch die Muttersprache beherrschen und in ihr reden. Was mir natürlich trotzdem wichtig ist, dass wir sagen: „Ok, das ist jetzt ja nichts schlechtes, das wir das ja auch würdigen, dass sie aus dem anderem Land kommen und auch die Sprache können.“ Also das schon. Aber ich würde es jetzt nicht in Alltag miteinlaufen lassen, weil das würde nur verwirren. Also ich hab' schon ein Projekt zum Beispiel gemacht... über Italien und Frankreich. Und da haben wir halt, weil wir Kinder aus den Ländern drinnen hatten, ein paar Vokabeln gelernt. Und haben halt auch gelernt, was heißt das und das auf Italienisch und was heißt das auf Französisch – das schon. Aber ich würde nicht sprechen mit ihnen.</p>	<p>Kindergarten ist ein Bezugspunkt für Deutsch, zu Hause wird in der Muttersprache gesprochen. Das Kind braucht die Bezugsperson für diejenige Sprache. Muttersprache im Kindergarten kann im Rahmen der interkulturellen Erziehung bei einigen Projekten verwendet werden.</p>	<p>Muttersprache im Kindergarten kann im Rahmen der interkulturellen Erziehung bei einigen Projekten verwendet werden.</p>		
<p>P4: Also unter den Kindern verwenden sie es schon. Also wenn sich jetzt zum Beispiel die Kinder, die türkisch können, irgendwie treffen, dann reden sie türkisch miteinander. Und wir verwenden sie halt, wenn es wirklich überhaupt nicht geht, wenn ein Kind uns überhaupt nicht versteht, dann holen wir uns halt ein Kind, das die Sprache kann und das übersetzt. Das funktioniert ganz gut, aber wir wollen eigentlich recht wenig so arbeiten, weil die Kinder dann mitbekommen – es geht, es geht über die Muttersprache. Das wollen wir halt vermeiden. Deswegen reden wir halt Deutsch und irgendwann kommt's dann, irgendwann verstehen sie es dann. Wir reden halt dann auch am Anfang mit Händen und Füßen und es dauert, aber es kommt.</p>	<p>Muttersprache als Hilfe: Kinder kommunizieren miteinander, übernehmen die Rolle des Übersetzers, um PädagogInnen wenn nötig zu helfen.</p>	<p>Kinder als Übersetzungshilfe für die PädagogInnen.</p>		
<p>P2: Bei mir nicht. Ich sprech' definitiv nur Deutsch mit den Kindern hier. Es ist so, dass wenn wir jetzt wirklich mal ... wenn in den Kindergarten Neue kommen und die Sprache gar nicht können, dann spricht meine Kollegin einige Sprachen. Aber das wird nur im Notfall eingesetzt. Also da ist es wirklich so, dass nur im Notfall die Sprache von den Kindern genommen wird. Wir sind halt der Meinung, dass die Kinder nur zu Hause die Muttersprache sprechen und im Kindergarten Deutsch.</p>	<p>Muttersprache soll nur zu Hause verwendet werden, im Kindergarten nur im Notfall. Dann kann die mehrsprachige Kollegin helfen und übersetzen.</p>	<p>Das Kind soll die Muttersprache mit den Eltern zu Hause verwenden. Im Kindergarten nur ausnahmsweise.</p>		
<p>P1: Ja, sicher. Wir arbeiten jetzt hier nach den Regeln der interkulturellen Pädagogik. D.h. Deutsch ist eine allgemeine Sprache, die man in Österreich überall spricht und es ist wichtig, sie zu verstehen und sprechen zu können. Die anderen Sprachen sind aber genauso wichtig. Es gibt keine Prioritäten oder Unterschiede zwischen „besseren oder schlechteren“ Sprachen. Letzte Woche z.B. haben wir viel über Italienisch gelernt, da drei neue Kinder aus Italien kommen. Sonst lernen wir Lieder oder Gedichte, oder Begrüßungen in anderen Sprachen. Das gefällt den Kindern! Wir haben auch die Pädagoginnen, die andere Muttersprachen als Deutsch haben und sie diese mit den Kindern sprechen können – das schätzen wir auch sehr.</p>	<p>Regeln der interkulturellen Pädagogik - alle Sprachen sind gleich wichtig, es gibt keine besseren oder schlechteren Sprachen. Deutsch ist die allgemeine Sprache in Österreich.</p>	<p>Muttersprache im Kindergarten kann im Rahmen der interkulturellen Erziehung bei einigen Projekten verwendet werden. Alle Sprache sind gleich wichtig, und Deutsch ist die allgemeine Sprache in Österreich.</p>		
<p>P3: Es ist dann meistens so, dass es, weil es viele unterschiedliche Muttersprachen gibt, für die Kinder einfach eine Zeit lang dauert und sie erst Vorschulkinder werden müssen bis sie drauf kommen, dass viele von ihnen einfach die gleiche Muttersprache haben. Sie unterhalten sich grundsätzlich viel auf Deutsch, aber dadurch, dass wir viele Assistentinnen haben, mit nicht deutscher Muttersprache, und ... auch das Elternkaffee ... und einfach so viele Kulturen hier aufeinander treffen, wird die Sprache, finde ich, hier schon sehr geschätzt ... also alle Sprachen ... und unterstützt. Und ich finde es auch wichtig, wenn es ... dass die Eltern mit den Kindern zu Hause natürlich die Kinder in ihrer Muttersprache ansprechen und sie darin festigen, weil wenn sie die nicht gefestigt haben, wie sollen sie dann eine andere Sprache vernünftig lernen.</p>	<p>Muttersprachen werden im Kindergarten indirekt unterstützt: Elternkaffee, nicht deutschsprachige AssistentInnen. Die Eltern sollen natürlich zu Hause mit den Kindern in der Muttersprache kommunizieren, um diese zu festigen.</p>	<p>Indirekte Unterstützung der Muttersprachen im Kindergarten: Elternkaffee, mehrsprachige AssistentInnen.</p>		
<p>P5: Haben wir leider gar nichts. Also wie gesagt, wir können Ressourcen aus dem Team nutzen, wir haben vor der serbischen Assistentin eine türkische gehabt – da kann man halt versuchen, mit den Kindern irgendwie in Kontakt zu kommen. Aber sonst haben wir nichts.</p>	<p>Es gibt keine spezielle Sprachförderung. Die mehrsprachigen AssistentInnen helfen, mit den Kindern in Kontakt zu kommen.</p>	<p>Mehrsprachige AssistentInnen können den Kindern in ihren Muttersprachen helfen.</p>		

Fachwissen				Anhang 7
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P3: Na, grundsätzlich ist halt schon wichtig, dass man weiß, was die Kinder in welchem Alter können sollten und dass man halt nicht aus den Augen verliert ... hm... da spielen einfach irrsinnig viele Faktoren eine große Rolle... (lacht) ... Man braucht halt ein grundsätzliches Wissen über den Sprachaufbau, dann sollte man ein bisschen logopädischen Hintergrund haben. Dann ... was ist noch gut ... die kulturellen Hintergründe spielen auch für mich eine große Rolle. Wie halt zu Hause grundsätzlich mit der Sprache umgegangen wird. Und natürlich darf man halt sich selbst nicht ausnehmen. Wie halt der eigene Umgang auch mit der Sprache ist und wie man selber zu der Sprache steht. Und wie wertgeschätzt auch die anderen Sprachen werden - auch in Wirklichkeit.	Man soll wissen, was die Kinder in welchem Alter können, und das berücksichtigen. Grundsätzliches Wissen über den Spracherwerb, logopädischen Hintergrund. Das Wissen über die Rolle der Kultur: Umgang mit der Sprache zu Hause, eigene Stellung der PädagogInnen zu den verschiedenen Sprachen, ihrer Wertschätzung.	Grundwissen über Entwicklungspsychologie, Spracherwerb, Logopädie, interkulturelle Aspekte. Eigene Stellung zu anderen Sprachen und ihre Wertschätzung sind auch von Bedeutung.	K1 Notwendiges Fachwissen: *Entwicklungspsychologie, *Spracherwerb, *Logopädie, *Interkulturalität, *Kinderrechte, *Deutsch- und Muttersprachförderung, *Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb, *Ablauf des Zweitspracherwerbs, *Kooperation mit Eltern.	K1 Notwendiges Fachwissen: *Entwicklungspsychologie, *Spracherwerb, *Logopädie, *Interkulturalität, *Kinderrechte, *Deutsch- und Muttersprachförderung, *Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb, *Ablauf des Zweitspracherwerbs, *Kooperation mit Eltern.
P6: Na ja... Dass sie mal ihre eigene Muttersprache natürlich grammatikalisch und ordentlich beherrschen sollten, dass sie eben die Zweitsprache erwerben können. Aber wir können eigentlich da nicht wirklich helfen, weil wir selber ihre Sprache nicht sprechen – können wir ja auch nicht kontrollieren. Ich weiß nicht – vielleicht gibt es irgendwelche Dolmetscher, die das eben kontrollieren könnten – sag´ ma so.	Dass die Kinder die Muttersprache beherrschen sollen und sie eine Basis für den Zweitspracherwerb ist.	Wichtige Rolle der Muttersprache bei dem Zweitspracherwerb.	K2 Andere notwendige Aspekte: *Eigene Stellung zu anderen Sprachen und ihre Wertschätzung, *privates Engagement, *Erfahrung und Praxis, *praktische Ratschläge.	*Ablauf des Zweitspracherwerbs, *Kooperation mit Eltern.
P6: Man sollte jetzt nicht halt gerade dem sagen, der grammatikalisch total falsch ist: Das ist jetzt falsch! – Nur eher richtig wiederholen. Also wenn man das richtig wiederholt, dann werden die Kinder schneller und besser verstehen als wenn man sagt: Nein, das ist jetzt falsch!	Wie man kompetent Sprachfehlerkorrekturen bei den Kindern macht bzw. mehrmals eine richtige Variante wiederholen.	Kompetente Sprachfehlerkorrekturen.	K3 Auf der pragmatischen Ebene: *Sprachfehlerkorrekturen, *viel und richtig sprechen, deutlich erklären.	K2 Notwendige Aspekte auf der pragmatischen Ebene (werden in die Kategorie Kompetenzen übertragen): *Eigene Stellung zu anderen Sprachen und ihre Wertschätzung, *privates Engagement, *Erfahrung und Praxis, *praktische Ratschläge, *Sprachfehlerkorrekturen, *viel und richtig sprechen, deutlich erklären.
P1: Ich sehe da zwei wichtige Aspekte oder Bereiche, die leider in der BAKIP nicht wirklich angegangen werden... zu mindestens damals nicht als ich meine Ausbildung gemacht habe.	In der BAKIP wurden die wichtigen Aspekte nicht wirklich angegangen.	BAKIP vermittelte nicht das notwendige Fachwissen zum Thema.		
P3: Nein. Also nicht so als wäre das ein großer Schwerpunkt gewesen. Bestimmt nicht. Ich weiß nicht wie es jetzt ist. Aber bei uns war das eigentlich nicht so ein großes Thema. Für mich schon, weil ich mir bestimmte Kindergärten ausgesucht habe um WAFF herum. Und Menschen mit Migrationshintergrund für mich ein großes Thema war. Da habe ich meine Diplomarbeit darüber auch geschrieben. Und da hatte ich, das stimmt - nein ... es war eigentlich überhaupt kein Thema, weil ich mich um alle Sachen und die ganzen Dinge, die man gebraucht hat, selber kümmern musste.	Kinder mit Migrationshintergrund waren überhaupt kein Thema während der Ausbildung. Ausschließlich privates Interesse und anschließende Diplomarbeit zu diesem Thema. Die dazu gebrauchten Materialien wurden von mir selber gesammelt.	BAKIP vermittelte nicht das notwendige Fachwissen über Arbeit mit Kinder mit Migrationshintergrund. Das private Interesse hat die Recherche in diesem Bereich gefördert.	K4 Ausbildung: *BAKIP Schule gibt zu wenig Info zum Thema, nur die Fakten, kein spezielles Wissen; *BAKIP Lehrgang hat ein Fach "Deutsch als Zweitsprache", vermittelt das notwendige Wissen, behandelt das aber auch in nur wenigen Unterrichtsstunden.	
P3: Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache... Aber das ist halt jetzt auch schon wieder 8 Jahre her. Es war für mich aber immer so ein Thema - irgendwie. Deshalb stehe ich vielleicht dem Ganzen ein wenig anders gegenüber als manche andere, die vielleicht ihren Schwerpunkt auf irgendwelche andere Sachen legen, die auch wichtig sind.	Private Interesse zum Thema " Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache".	Das private Interesse an Kindern mit Migrationshintergrund.	K5 Weiterbildung: *der Träger unterstützt, *Roger Loos Programm, *andere Seminare oder Bücher zum Thema.	K3 Angebot: *BAKIP Schule gibt zu wenig Info zum Thema, nur die Fakten, kein spezielles Wissen; *BAKIP Lehrgang hat ein Fach "Deutsch als Zweitsprache", vermittelt das notwendige Wissen, behandelt das aber auch in nur wenigen Unterrichtsstunden, *der Träger unterstützt, *Roger Loos Programm, *andere Seminare oder Bücher zum Thema.
P4: Es wird schon angeschnitten, es wird kurz thematisiert, aber man kann sich gar nicht vorstellen, wenn man in der Schule noch ist, wie das dann wirklich draußen ist. Also man lernt einfach Fakten: was ist Sprache und wofür brauche ich Sprache und so was. Aber nicht: „Wie kann ich jetzt einem Kind helfen, das zwei Sprachen lernen muss.“ Also das nicht – wie ich das Ganze löse. Ich weiß: „Ok, es ist nicht gut wenn ein Kind fünf Sprachen auf einmal lernt.“ – Das lernen wir schon – und die Hintergründe dazu, aber nicht, wie kann ich dem Kind jetzt helfen. Also meiner Meinung nach lernen wir viel zu wenig darüber. Wir streifen das Thema nur. Das wird ganz kurz angeschnitten und erledigt. Es ist aber in jedem Kindergarten präsent, deswegen – ganz, ganz schlimm eigentlich.	In der BAKIP wurde das Thema der Mehrsprachigkeit kurz und zu wenig angeschnitten bzw. die Fakten, was die Sprache ist, wie man sie lernt. Die Handlungen auf der pragmatischen Ebene - wie man mit den zweisprachigen Kindern arbeitet und beim Spracherwerb hilft, die Hintergründe dazu - wurden nicht angegangen.	BAKIP vermittelt nur die Fakten über die Sprache und Sprachlernen. Das Wissen, wie man mit den mehrsprachigen Kindern arbeitet und Spracherwerb fördert, wird nicht weitergegeben.		
P5: Wir hatten ein Fach – ich weiß jetzt leider nicht, wie es geheißen hat - das hatten wir zwei Jahre lang. Und da ging es eben darum, dass eben Kinder, die mehrsprachig aufwachsen - sie mitnehmen - aber das war, ich glaube, eine Wochenstunde oder wenn überhaupt eine halbe Wochenstunde, und eine Zeit lang eine Stunde. Und da war kurz angeschnitten worden, dass es ebenso ist, dass man die Kinder bekommen kann, bei denen eben ein großer Migrationshintergrund besteht. Aber, ja. Da war nicht so viel Spaß dabei im Ganzen.	Es gab in der BAKIP ein Fach mit einem geringen Wochenstundenmaß, in dessen Rahmen kurz angeschnitten wurde, dass in den Kindergarten auch die Kinder mit Migrationshintergrund kommen können.	BAKIP vermittelt nur die Fakten, dass es Kinder mit Migrationshintergrund gibt.		

<p>P8: Ich habe schon die Erfahrung gemacht, dass ich in der Albertgasse in der BAKIP sehr klar im Rahmen eines Gegenstandes - und zwar das Fach hieß Deutsch als Zweitsprache - sehr wohl klar fachlich grundiertes Wissen bekommen habe. Also für mich war das eine große Hilfe. Für mich ist es vielleicht ein bisschen einfacher, den Blickwinkel immer so zu fokussieren, dass es immer bei der Sprache bleibt, weil ich selber Sprachlehrerin bin. Und ich habe auch die Ausbildung für die Englischvermittlung im Kleinkinderalter ein Jahr lang bei den Kinderfreunden besucht und absolviert. Das war natürlich auch eine tolle Möglichkeit, didaktische Schätze zu sammeln.</p>	<p>In der BAKIP in Rahmen des Lehrgangs gab es ein Fach " Deutsch als Zweitsprache", wo das fundierte Fachwissen zum Thema vermittelt wurde.</p>	<p>Der Lehrgang an der BAKIP hat ein Fach "Deutsch als Zweitsprache", wo das Fachwissen zum Thema vermittelt wird.</p>		
<p>P8: Also zuerst haben wir viel fundiertes Fachwissen bekommen, es wurde betont, dass wir uns dafür in der Elternarbeit einsetzen sollen, dass die Kinder sehr wohl zu Hause die Muttersprache pflegen sollen. Es wurde dann entwicklungspsychologisch auch begründet, warum das wichtig ist, dass die Muttersprache gut fundiert ist – weil nur darauf wir die Zweitsprache bauen können. Und nicht gemischt die Sprachen wählen - also, dass die Eltern halt mit einem nicht guten Deutsch da versuchen, die Defizite irgendwie auszugleichen – gut gemeint - dass wir uns dafür einsetzen sollen. Welche biologischen und psychologischen Grundlagen das hat und welche Gründe das hat. Ja. Allgemeine Ratschläge... Also wirklich sehr viele praktische Sachen haben wir mitbekommen in unsere Tasche, also mein Lehrgang. Ich weiß nicht, seit wann dieser Gegenstand ist... ich habe schon von ein paar Kolleginnen gehört, dass es nicht immer so war. Also ich kann Ihnen jetzt zeitlich das nicht beantworten. Das könnten wahrscheinlich die Lehrerinnen dort beantworten. Also in 2010 gab es schon diesen Gegenstand. Deutsch als Zweitsprache hieß dieser Gegenstand. Jetzt ganz genau – so viel Zeit hatten wir nicht -, dass wir jetzt die ganz kleinen Einheiten auch mitbekommen hätten,</p>	<p>Lehrgang in 2010, das Fach "Deutsch als Zweitsprache": das Wissen, dass die Fachkräfte in Bezug auf die Muttersprachförderung mit den Eltern interagieren sollen, dass das Beherrschen der Muttersprache ganz wichtig für den Zweitspracherwerb ist. Entwicklungspsychologische, biologische und psychologische Grundlagen des Spracherwerbs, allgemeine praktische Ratschläge. Aber in geringem Stundenausmaß.</p>	<p>Der Lehrgang an der BAKIP (Fach "Deutsch als Zweitsprache") gibt das Wissen über: Muttersprachförderung und Zweitspracherwerb, Interaktion mit Eltern, entwicklungspsychologische, biologische und psychologische Grundlagen des Spracherwerbs, praktische Ratschläge. Aber in geringem Stundenausmaß.</p>		
<p>P2: (Lacht) Ich glaube gar kein spezielles Fachwissen. Es ist gut, wenn ich selbst gut Deutsch kann. Weil ... also ich hab' den Vorteil, dass ich Grammatik gut kann, die Wörter gut kann, wirklich den richtigen ... den Kindern richtige Sätze vorsprechen kann. Aber, aber ... so ein spezielles Fachwissen brauche ich im Kindergarten noch nicht. Sprachförderung? ... Für mich ist das jetzt schwer, weil ich kann die Sprache. Ich glaub', für jemand, der die Sprache nicht gut kann, für den ist es auch schwer, das richtig weiterzugeben. Genau, ja. Aber so spezielles Fachwissen ... Sprachförderung ... Glaube ich nicht ... Wichtig ist, dass man viel spricht.</p>	<p>Es wird kein spezielles Fachwissen für die Arbeit mit nicht-deutschsprachigen Kindern gebraucht. Für die Sprachförderung soll man selber Deutsch gut können, richtig und viel sprechen.</p>	<p>Man braucht kein spezielles Wissen für die Sprachförderung - man muss nur richtig und viel Deutsch sprechen</p>		
<p>P2: Man muss halt hier definitiv viel mehr reden und viel mehr erklären. Also das ist hier schon der Fall. Ja. Man muss sich einfach daran gewöhnen, wenn man in einem Haus arbeitet, wo die Sprache nicht Deutsch ist, sondern es auch andere Sprachen gibt, dass man hier einfach alles erklären muss. Es ist nicht so wie in deutschsprachigen Häusern, wo die Kinder schon wissen, was du meinst. Hier ist es wirklich so, dass man selbst beim Essen oder beim Trinken erklären muss, das ist Wasser, das ist Brot, das ist Käse ... Was, ich glaube, in deutschsprachigen Kindergärten eher nicht der Fall ist. Hier muss man viel reden, viel und alles erklären.</p>	<p>Man muss viel sprechen und erklären.</p>	<p>Man muss viel sprechen und erklären.</p>		
<p>P3: Nein, man lernt viel in der Praxis.</p>	<p>Man braucht kein spezielles Fachwissen - viel wird in der Praxis gelernt.</p>	<p>Man braucht kein spezielles Wissen für die Sprachförderung - viel wird in der Praxis gelernt.</p>		
<p>P3: Ja man eignet sich irrsinnig viel an. Du kannst schon sehr viel theoretisch lernen. Aber wie es dann wirklich sein wird und wie dann der Umgang wirklich ist und wie man wirklich ist, wenn man dann selber in der Gruppe steht ... ja ... das kommt dann alles erst in der Praxis. Und dann kommt natürlich auch hinzu – ob das einen interessiert - inwieweit man sich auf das Ganze einlassen will, ob man bereit ist, sich weiteres Wissen irgendwie anzueignen. Aber es ist halt schon von einem persönlich sehr abhängig - du kannst dir mitnehmen, was du in der BAKIP irgendwie einmal gehört hast und schaut selber auch weiter, ob man über den Horizont hinausschauen kann.</p>	<p>Man kann viel Theorie lernen, aber das echte Wissen kommt dann in der Praxis mit der Erfahrung. Später kann man auch weiteres Wissen aneignen. Die persönliche Motivation spielt da eine Rolle.</p>	<p>Das Wissen kommt mit der Erfahrung.</p>		

<p>P5: Fachwissen. Ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, dass man das Kind annimmt wie jedes Kind, also dass einfach Kinder individuell sind und dass man jedes Kind gleich annimmt. Das ist, glaube ich, einmal ganz, ganz wichtig. Natürlich wäre es schön, wenn man vielleicht eine Ressource nützen könnte, wo eine Sprache irgendwie vorhanden ist – eine zweite - und so mit Kindern in Kontakt kommt oder schneller in Kontakt kommt. Meine Erfahrung ist, dass die Kinder wahnsinnig schnell Deutsch sprechen, die Sprache erlernen – es geht oft innerhalb vom einem Monat, dass die Kinder – vielleicht können sie es nicht perfekt - aber zu den meisten Fragen oder auch verstehen, was wir wollen. Ja, schön wäre es - zu zweit - dann kann man schon mehr mit den Kindern arbeiten oder gezielter arbeiten. Weil es so wie bei mir natürlich ist, sind wir bemüht, dass wir zumindest am Vormittag zu zweit in der Gruppe sind. Aber ich bin eigentlich die meiste Zeit allein in der Gruppe, und das ist halt mit 25 Kindern recht schwer. Und man wird ja halt gezielter arbeiten, auch was die Sprache betrifft, oder kann auch die Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, aber auch mit deutscher Sprache fördern. Es gibt auch Kinder, die Deutsch sprechen, aber trotzdem irgendwo noch was fehlt. Aber ja, das kann man sich nur wünschen.</p>	<p>Das Wissen, dass jedes Kind ein Individuum ist und gleiche Rechte wie die anderen hat, dass Deutsch sowie Muttersprachen gezielt gefördert werden könnten. Das ist leider nicht leicht zu machen wegen des Mangels an Personalressourcen.</p>	<p>Das Wissen über die Kinderrechte, Deutsch- und Muttersprachförderung.</p>		
<p>P7: Sie sollen sich auf jeden Fall bewusst machen, dass diese Kinder eine Muttersprache haben und dass die Muttersprache für diese Kinder wichtig ist. Und sie dürfen niemals sagen: „Du darfst deine Muttersprache nicht sprechen“ – und das kommt leider oft vor. Ganz einfach - Geduld haben und nicht wie in der Schule unterrichten, sondern ganz einfach viel mit diesen Kindern sprechen. Und wenn sie was falsch sagen, nicht sagen: „Du hast das jetzt nicht richtig gesagt“, sondern ganz ruhig und richtig wiederholen. Und so wird dann bei diesen Kindern automatisiert, wie sie das richtig sagen. Also nicht darauf aufmerksam machen: „Oh, du hast das schon wieder falsch gesagt, wie sagt man das richtig?“, sondern ruhig wiederholen und weitersprechen und fertig. Und die Muttersprache nicht unterbinden.</p>	<p>Bewusstsein, dass die Muttersprache für die Kinder wichtig ist und sie nicht unterbinden. Viel sprechen, Geduld haben, kompetent Fehlerkorrekturen machen bzw. richtige Variante wiederholen und automatisieren lassen.</p>	<p>Das Wissen über die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb, über die Sprachfehlerkorrekturen. Außerdem muss man viel sprechen und Geduld haben.</p>		
<p>P1: Auf der einen Seite ist das der Zugang zu einer anderen Kultur, der man sich annähern soll, z.B. vielleicht einmal in eine Moschee zu gehen, um zu wissen wie alles ausschaut oder um zu verstehen, wie alles dort funktioniert... Auf der anderen Seite ist es der Spracherwerb, der bei den mehrsprachigen Kindern anders abläuft bzw. der Zweitspracherwerb. Diese Kenntnisse fehlen am meisten heutzutage bei den Kindergärtnerinnen und sollen oder müssen im Rahmen einer Fortbildung bei Seminaren nachgeholt werden.</p>	<p>Notwendige Kenntnisse, die oft fehlen: das Wissen über die andere Kultur, um zu verstehen, wie alles dort funktioniert, und über den Ablauf des Zweitspracherwerbs bei den mehrsprachigen Kindern.</p>	<p>Das Wissen über die anderen Kulturen und den Ablauf des Zweitspracherwerbs</p>		
<p>P4: 'Mehr als ich hab' (Lacht). Ich denke man lernt einfach zu wenig darüber. Und man kann sich dann schon irgendwie mit den Büchern weiterhelfen und mit Seminaren und so, aber das ist was anderes als wenn man es in der Schule irgendwann richtig durchnimmt. Ich habe jetzt zum Beispiel sehr viel mit Roger Loos gearbeitet, habe Seminare besucht. Der hat mir sehr geholfen, weil er das Ganze sehr spielerisch aufbaut in den Büchern d.h. es ist nicht eine Lektüre - ich weiß nicht - so ein Wälzer, den man durchlesen muss und nur Fachwissen -, sondern es ist sehr spielerisch erklärt, auch für uns Pädagogen. Und man kann damit sehr gut was anfangen! Und den finde ich recht gut, also den kann ich nur weiterempfehlen ... für alle, die sich bei der Sprachförderung einfach noch nicht so gut auskennen. Ansonsten, ja, einfach mehr, mehr Wissen ist notwendig.</p>	<p>Es wird zu wenig in der Schule zu diesem Thema gelernt und man muss dann weiter selbst Informationen aus den Büchern oder Seminaren holen. Roger Loos bietet sehr gute Materialien für die Sprachförderung an - nicht nur Fachwissen, sondern auch ausgearbeitete spielerische Einheiten mit Erklärungen für die PädagogInnen.</p>	<p>BAKIP gibt wenig Wissen zum Thema, man muss das selbst nachholen. Roger Loos Programm bietet das Fachwissen, die praktischen Beispiele und die Anweisungen für die Fachkräfte an.</p>		
<p>P8: Da unterstützt uns unser Träger - bei der Roger Loos Sprachmethode. Herr Roger Loos hat bis jetzt 3 Bücher geschrieben... Da stehen explizit - ausgearbeitete Einheiten. Da steht: die Pädagogin hat einen konkreten Schatz in der Hand, womit sie schon arbeiten kann. Also 4-5 Kinder da rausholen – bei der Gruppenanzahl natürlich schauen, dass sie so niedrig wie möglich ist, weil man nicht in einer Großgruppe mit 25 Kindern arbeiten kann. Deswegen holen wir diese Kinder für Roger Loos Spracheinheiten aus der Gruppe raus – und das ist dann wirklich eine gezielte Sprachförderung, wo sie mit sieben Grundwörter zu einem Thema arbeiten, und diese Wörter bearbeiten wir dann in dem Kontext mit den Kindern, d.h. in kleinen Reimen, in kleinen Liedern. Oder halt eventuell - wenn wir vielleicht einen Text irgendwo finden oder selbst schreiben – mit diesen Grundwörtern, mit Artikeln usw. – verwenden wir diese in kleinen 15 bis 20 minütigen Einheiten - für die Altersgruppe passend - ab 3 Jahre. Und wir bauen das konsequent auf.</p>	<p>Der Träger unterstützt und macht die Roger Loos Sprachmethode Schulung für die Fachkräfte. Mit den ausgearbeiteten Einheiten können die PädagogInnen eine konkrete Sprachförderung in den Kleingruppen durchführen und diese konsequent aufbauen.</p>	<p>Der Träger unterstützt die Fachkräfte und bietet die Weiterbildung an.</p>		

Kompetenzen				Anhang 8
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P2: Welche Eigenschaften? Geduld! Viel Geduld. Es ist schwer zu sagen. Ich bin halt der Meinung, also Geduld ist natürlich eine Eigenschaft, die braucht jede Pädagogin. Gute deutsche Sprachkenntnisse. Ja das war es eigentlich.	Viel Geduld und gute Deutschkenntnisse.	Geduld und gute Deutschkenntnisse.	K1 Allgemeine Kompetenzen: *Auf die Kinder eingehen, mit den Kindern umgehen können; *Bewusstsein; *Geduld; *Hilfsbereitschaft; *Interesse; *Gelassen sein.	K1 Allgemeine Kompetenzen: *Auf die Kinder eingehen, mit den Kindern umgehen können; *Bewusstsein; *Geduld; *Hilfsbereitschaft; *Interesse; *Gelassen sein.
P2: Was soll eine Pädagogin können? Das ist schwer zu sagen. Sie sollten immer gut vorbereitet sein. Sie sollten auf die Kinder eingehen können. Einfach merken, wenn es einem Kind nicht gut geht, obwohl das Kind es nicht so sagt. Also auf die Kinder eingehen können, mit Kindern umgehen können. Ja, aber so ... Spezielles lernt man alles in der Arbeit, ich habe auch alles in der Arbeit gelernt. In der Schule ist das nicht dasselbe - das kann ich schon sagen. Bei mir war es in der Schule auch anders als jetzt in der Arbeit. Man sollte viel Zeit mitbringen.	Gute Vorbereitung, auf die Kinder eingehen können, mit Kindern umgehen können. Man lernt das in der Praxis.	Vorbereitung. Auf die Kinder eingehen, mit den Kindern umgehen können. Man lernt das in der Praxis.		
P3: Alles! Am besten von allem ein bisschen was. Das wäre nicht schlecht, weil viele ... die Kompetenzen bauen aufeinander auf und hängen voneinander ab, die da drinnen stehen. Und das ist einfach so ein in sich geschlossener Kreis, wo einfach vor allem in Bezug auf die Sprache ... alle Bildungsbereiche kann man immer zurückführen auf die Sprache, und deswegen sollten da keine Kompetenzen besonders ausgenommen werden.	Die Kompetenzen bauen aufeinander auf und hängen voneinander ab, alle Kompetenzen sind wichtig.	Alle Kompetenzen bauen aufeinander auf, alle sind wichtig.		
P8: Und was mir jetzt noch eingefallen ist, ich mache immer Gebrauch von Angeboten des interkulturellen Zentrums in Wien, von Mari Steindl. Und für mich ist sehr wichtig, dass auch meine Teams von ihr geschult werden – sie bietet Gott sei Dank auch Schulungen bezüglich interkultureller Kompetenzen an. Das ist für mich eine basale und ganz wichtige Erfahrung mit ihr, aber ich glaube auch für die Kolleginnen, wo auch sehr viele Selbsterfahrungselemente dabei sind. Aber sie öffnet uns einfach für diese Ebene. Sie behandelt nicht die Sprache, sondern allgemein und umfassend: wie ich das fühlen kann, wie das Kind das fühlen kann, wie wir das sehen, wie sie uns erkennen. Das ist sehr wichtig, wie sie das erarbeitet, weil ich dann etwas Praktisches machen kann - auf dem basierend.	Interkulturelle Kompetenz ist eine basale und sehr wichtige Kompetenz. Es gibt spezielle Schulungen, wo auch Selbsterfahrungselemente dabei sind.	Interkulturelle Kompetenz ist eine basale und sehr wichtige Kompetenz.	K 2 Interkulturelle Kompetenz: *keine Unterschiede nach Herkunft der Kinder machen; *Individualität der Kinder als Nutzen betrachten.	K2 Spezielle Kompetenzen: 1. Interkulturelle Kompetenz: *keine Unterschiede nach Herkunft der Kinder machen; *Individualität der Kinder als Nutzen betrachten; *Eigene Stellung zu anderen Sprachen und ihre Wertschätzung; 2. Sprachförderkompetenz: *Sprachvermittlung: spielerisch, mit Spaß, ohne Druck und Zwang; *Deutsch gut beherrschen, viel und richtig sprechen, deutlich erklären, ! Sprachfehlerkorrekturen!; *mit der Sprache experimentieren können und wollen.
P1: Ja, was wichtig ist und mir bei manchen Pädagoginnen fehlt, ist die Lust, mit der Sprache zu experimentieren. Einige reden vor den Kindern zu wenig, die anderen zu viel, manche verfallen öfters in den Dialekt... Man muss die Sprache selbst beherrschen können und verstehen, wie sie den Kindern vermittelt werden kann. Die Sprache ist eben überall – im Turnsaal, im Garten... Die Kinder können sie so leicht und spielerisch lernen, und die Pädagoginnen sollen sie lehren wollen! Dieses Bewusstsein fehlt leider oft.	Die Lust mit der Sprache zu experimentieren. Die Sprache gut beherrschen und verstehen, wie sie den Kindern vermittelt werden kann. Lehren wollen. Bewusst alles machen.	Die Lust mit der Sprache zu experimentieren. Deutsch gut beherrschen. Lehren wollen. Bewusst die Sprache den Kindern vermitteln.	K3 Sprachförderkompetenz: *Sprachvermittlung: spielerisch, mit Spaß, ohne Druck und Zwang; *Deutsch gut beherrschen; *mit der Sprache experimentieren können und wollen.	
P4: Geduld – die ist, glaube ich, sehr wichtig. Man darf halt nicht erwarten, dass die Kinder rasend schnell lernen – sie lernen eh super schnell – aber es braucht halt alles seine Zeit. Ich glaube, der Rest kommt eh vom Herzen irgendwie - es funktioniert dann, wenn man sich einfach auch ein bisschen dafür interessiert und interessiert, dass man den Kindern hilft, das kommt dann eh von alleine, dass man sich halt dieses Wissen aneignet und ein bisschen Ehrgeiz entwickelt. Und sonst gehe ich mit den Kindern nicht anders um - ich mache jetzt da keine Unterschiede zwischen den Kindern mit Migrationshintergrund und österreichischen. Das würde ich nicht fair finden. Ich habe alle mit allen ihren Sachen lieb, wurscht, von wo und wie die Eltern sind - egal. Mir ist es halt wichtig, dass ich sie in die Schule schicken kann und dass sie dann mit 6 Jahren gerüstet sind und nicht in der Schule sitzen und nichts verstehen. Und es kommt oft auch vor, dass ein Kind mit Migrationshintergrund von den Kompetenzen auf einmal besser ist, als eines, das eher die Sprache eigentlich beherrschen sollte, weil es ein Österreicher ist das gibt's auch, ja. Die er einfach überholt - und ehrgeizig sind sie eh. Die sind dann ganz neidisch, weil die können dann drei Sprachen – wow! Ich denke mir dann das auch – ich will auch!	Geduld haben und verstehen, dass alles seine Zeit braucht. Interesse, Hilfsbereitschaft. Keine Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und deutschsprachigen Kindern machen.	Geduld haben - alles braucht seine Zeit. Interesse, Hilfsbereitschaft. Keine Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und deutschsprachigen Kindern machen.		
P5: Ja, wie ich es schon hier gesagt habe, einfach jedes Kind so aufzunehmen, wie es ist. Also die Individualität der Kinder nutzen können - und keine Unterschiede zu machen, woher kommt das Kind - im Gegenteil - das positiv aufnehmen und damit positiv zu arbeiten. Also reinfließen zu lassen in die Gruppe und das Gruppengeschehen. Also ich glaube, dass es ganz, ganz wichtig ist, die Individualität der Kinder als Nutzen zu sehen und aufzunehmen.	Individualität der Kinder schätzen und als Nutzen betrachten. Keine Unterschiede nach der Herkunft machen, sondern das positiv aufnehmen und damit positiv arbeiten.	Individualität der Kinder als Nutzen betrachten. Keine Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und deutschsprachigen Kindern machen. Mehrsprachigkeit positiv aufnehmen.		
P6: Mit den mehrsprachigen Kindern... Na ja... Gelassen sein und den Kindern jetzt nicht die Sprache aufzwingen - vielleicht, spielerisch die Sprache erarbeiten – würde ich sagen. Man muss halt lehren durch Spiele, sodass es ihnen, den Kindern, auch Spaß macht ohne Druck. □	Gelassen sein, kein Zwang beim Sprachlernen. Mit Spaß, spielerisch und ohne Druck die Sprachvermittlung organisieren.	Gelassen sein. Sprachvermittlung: mit Spaß, spielerisch, ohne Druck und Zwang.		

Fortbildung				Anhang 9
Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
P2: Ja. Es ist schon so, dass wir immer wieder zu Seminaren gehen und auch von diesem Roger Loos, den wir hier machen, dass wir da immer neue Infos bekommen – das ist schon gut. Ja. Und das ist unter Anführungszeichen mein Fachwissen, das ich habe.	Es gibt immer wieder Seminare, auch zum Roger Loos Programm. Man bekommt das neue Fachwissen dort.	Seminare nach Roger Loos - neues Fachwissen.	K 1 Fortbildungsmaßnahmen: *Zusatzstudium; *Seminare; *Kurse.	K 1 Fortbildungsmaßnahmen: *Zusatzstudium; *Seminare; *Kurse.
P2: Immer wieder neue Erfahrungen. Wie gehen andere Kolleginnen damit um, wie mach' ich das. Es gibt immer verschiedene Methoden, wie jemand das einsetzt, und es gibt halt auch immer wieder neue Infos bezüglich Spiele, Lieder – solche Sachen. Wie man das Ganze ein bisschen umlenken kann, umstellen kann. Das sind diese Seminare. Es ist ein Austausch zwischen Kolleginnen – so kann man das sagen.	Man bekommt in Seminaren die neuen Erfahrungen, die neuen Infos bezüglich Spiele, Lieder, probiert die neuen Methoden aus. Da findet ein Austausch zwischen KollegInnen statt.	Output von Seminaren: neue Erfahrungen, neue Infos bezüglich Spiele, Lieder, Umsetzung von neuen Methoden, Austausch zwischen KollegInnen.		K2 Anbieter: *Internes KIZ Programm von den "Kinderfreunden"; *Intranet: internes Netzwerk von den "Kinderfreunden" für PädagogInnen; *Interkulturelles Zentrum" von Mari Steindl; *VHs; *Andere Organisationen.
P3: Ich studiere nebenbei (Lacht), ich studiere berufsbegleitend Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Also ich krieg so irrsinnig viel mit und hab' dadurch mehr Einblick, ja. Aber es gibt auch von den Kinderfreunden und genug halt auch in Wien an Angeboten, die die Sprachförderung unterstützen und wo man sich eigentlich informieren könnte.	Soziale Arbeit und Sozialpädagogik als Zusatzstudium. "Kinderfreunde" und andere Organisationen in Wien bieten Fortbildungsveranstaltungen zur Sprachförderung an.	Zusatzstudium + Seminare von den "Kinderfreunden" und anderen Organisationen.		
P3: Sowohl als auch. Also vieles hat einen theoretischen Hintergrund, und man geht halt hin mit einem bestimmten Hintergrund und mit dem bestimmten Titel von der Ausbildung, aber es gibt dann immer eine Möglichkeit zum Austausch und zu der Reflexion, wie man das halt selber erlebt. Und auch offen zeigen kann, wie man das Ganze anders machen könnte. Oder auch neue Ideen einbringen kann. Also das gibt es schon.	Fortbildung wird nach dem Titel ausgesucht. Es wird erwartet, dass dort außer Theorie auch ein Austausch zwischen KollegInnen, eine Reflexion, neue Ideen und praktische Hinweise vorkommen werden.	Erwartungen vom Seminar: neue Theorie, Austausch zwischen KollegInnen, Reflexion, neue Ideen und praktische Hinweise.	K2 Anbieter: *Internes KIZ Programm von den "Kinderfreunden"; *Intranet: internes Netzwerk von den "Kinderfreunden" für PädagogInnen; *Interkulturelles Zentrum" von Mari Steindl; *VHs; *Andere Organisationen.	K 3 Reflexion zur Fortbildung: 1. Erwartungen an die Seminare: *neue Theorie; *neue Methoden; *Umsetzung in der Praxis; *Austausch zwischen KollegInnen; *Reflexion; *neue Ideen; *praktische Hinweise. 2. Positiv erlebte Seminare: *Sprachförderung nach Roger Loos; *Interkulturalität; *Umgang mit der Muttersprache von mehrsprachigen Kindern. 3. Seminare von den "Kinderfreunden": *gratis/kostenpflichtig; *Arbeitszeit/Freizeit; *Problem: Seminare in der Freizeit sind abschreckend, obwohl sie sehr gut sind und viel bringen.
P3: Naja. Da gibt's halt... (Denkt nach)... Das war einfach nur, wie der Umgang mit der Muttersprache, ich weiß nicht mehr wie dieser Kurs geheißen hat. Da geht's einfach um die Wertschätzung und den Umgang mit der Muttersprache von den Kindern. Und der war nicht von den Kinderfreunden. Ja, die haben da eigentlich nur aufgeklärt, dass viele Jugendliche zum Beispiel ihre eigene Sprachentwicklung haben und über das Verhalten allgemein, über die Sprache und den Umgang und die Akzeptanz...	Z.B. es gab einen Kurs über den Umgang mit der Muttersprache von den Kindern, ihrer Wertschätzung. Anbieter - nicht "Kinderfreunde".	Externer Kurs über den Umgang mit der Muttersprache von den Kindern.		
P4: Also anbieten tun es die Kinderfreunde. Es ist für uns teils gratis, teils kostenpflichtig – es kommt immer auf das Seminar drauf an. Es ist auch teilweise in der Arbeitszeit und teilweise nicht. Anbieten tun sie halt dann die Vortragenden, sind halt immer ganz unterschiedliche Leute, meistens die, die sich damit sehr gut auskennen. Es wäre halt schön, wenn mehr... es sind halt sehr, sehr wenige in der Arbeitszeit beinhaltet, was natürlich dann abschreckt - muss ich ehrlich zugeben, weil jetzt in meiner privaten Freizeit irgendwohin noch zu gehen und man hat eh schon so einen Kopf und sehr viel Arbeit. Es wäre halt schön, wenn wir da irgendwie mehr Möglichkeiten bekommen würden. Aber es funktioniert auch so ganz gut mit den Seminaren. Sie sind halt alle sehr gut und haben sehr viel gebracht.	Anbieter - "Kinderfreunde", es referieren Experten. Teils gratis, teils kostenpflichtig, teils in der Arbeitszeit, teils in der Freizeit - es kommt auf das Seminar an. Sie sind alle sehr gut und bringen viel. Seminare in der privaten Freizeit schrecken ab - man braucht eine breitere Terminauswahl.	Seminare von den "Kinderfreunden": gratis/kostenpflichtig, Arbeitszeit/Freizeit. Problem: Seminare in der Freizeit sind abschreckend, obwohl sie sehr gut sind und viel bringen.		
P5: Es gibt bei den Wiener Kinderfreunden das KIZ Programm. Ich weiß jetzt nicht, ob in der Richtung etwas dabei ist. Das ist halt ein internes Programm, das von den Kinderfreunden gemacht wird. Also da ist, soweit ich mich erinnern kann, schon immer was dabei, was auch mit Sprache zu tun hat. Und da geht es auch darum, wenn man einen großen Ausländeranteil – oder Ausländer sind die meisten eigentlich nicht - ich meine überhaupt Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in der Gruppe hat.	In einem internen KIZ Programm von den "Kinderfreunden" wird das Thema der Sprachförderung und Mehrsprachigkeit behandelt.	Internes KIZ Programm von den "Kinderfreunden": es werden die Themen "Sprachförderung" und "Mehrsprachigkeit" behandelt.	K 3 Erwartungen an die Seminare: *neue Theorie; *neue Methoden; *Umsetzung in der Praxis; *Austausch zwischen KollegInnen; *Reflexion; *neue Ideen; *praktische Hinweise.	
P5: Wie gesagt, leider war ich selber noch bei keiner solchen Veranstaltung. Das ist aber oft so aufgebaut: erst einmal sind die ganz verschieden, also es gibt mehrere Kurse. Das ist so ein dickes Buch, das einmal oder sogar zweimal im Jahr herausgegeben wird. Und da kann man sich für verschiedene Kurse anmelden, und dann muss man halt schauen, wie das speziell ist. Ob das irgendwie auf die Arbeit mit Kinder mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist oder auf den Spracherwerb direkt.	Es gibt mehrere Kurse, die aus dem Katalog ausgesucht werden können. Ich habe bis jetzt kein Seminar besucht.	Es gibt ein Angebot, aber ich habe bis jetzt nichts besucht.		K 4 Besucherfrequenz: *3 von 8 Probanden haben keine Seminare bis jetzt besucht.
P6: Das weiß ich jetzt nicht ganz genau. Wir haben schon immer so ein Programmheft, wo wir Kurse und Seminare machen können. Aber ob da jetzt einer drinnen ist für die Mehrsprachigkeit – das weiß ich nicht. Also ich habe, ehrlich gesagt, mir das noch nicht genau angeschaut.	Es gibt einen Katalog mit verschiedenen Seminaren und Kursen. Ich weiß nicht, ob es da einige zum Thema "Mehrsprachigkeit" gibt.	Es gibt ein Angebot, aber ich weiß nicht, ob das Thema "Mehrsprachigkeit" dort behandelt wird.	K 4 Positiv erlebte Seminare: *Sprachförderung nach Roger Loos; *Interkulturalität; *Umgang mit der Muttersprache von mehrsprachigen Kindern.	
P6: Nein, ich habe nichts besucht.	Ich habe keine Seminare besucht.	Ich habe keine Seminare besucht.		

<p>P8: Und was mir jetzt noch eingefallen ist, ich mache immer Gebrauch von Angeboten des interkulturellen Zentrums in Wien, von Mari Steindl. Und für mich ist sehr wichtig, dass auch meine Teams von ihr geschult werden – sie bietet Gott sei Dank auch Schulungen bezüglich interkultureller Kompetenzen an. Das ist für mich eine basale und ganz wichtige Erfahrung mit ihr, aber ich glaube auch für die Kolleginnen, wo auch sehr viele Selbsterfahrungselemente dabei sind. Aber sie öffnet uns einfach für diese Ebene. Sie behandelt nicht die Sprache, sondern allgemein und umfassend: wie ich das fühlen kann, wie das Kind das fühlen kann, wie wir das sehen, wie sie uns erkennen. Das ist sehr wichtig, wie sie das erarbeitet, weil ich dann etwas Praktisches machen kann - auf dem basierend. Also Deutsch als Fremdsprache biologisch, psychologisch und pädagogisch einfach erklärt – einfach Wissen – das ist geschehen in der Albertgasse, das ist wirklich geschehen. Die andere Seite eben, wofür ich vielleicht die Trägerangebote herhole – von interkulturellen Kompetenzen – das muss auch nicht unbedingt von Mari Steindl kommen – sie leitet diese Institution, sondern kann... - es gibt sicher in Wien an den Volkshochschulen andere Angebote oder vielleicht auch in verschiedenen Zentren. Und dann als drittes Bein - unser KIZ Angebot von unserem Träger (sicherlich gibt's bei anderen Trägern auch Angebote oder es gibt verschiedene Angebote an den Volkshochschulen – auch die VHS in dem Bezirk Brigittenau bietet unseren Mitarbeitern kostenlos Kurse an) - und die Leitung schaut drauf -, dass sie gute Referenzen haben, dass ich gezielt irgendwelche Methode dann praktisch nützen kann und umsetzen. Und dann auch die kleine Hilfe, aber auch eine große Hilfe: ein Intranet, das gerade entstanden ist, wo alle Mitarbeiter der Wiener Kinderfreunde mit ihren Personalnummern rein können. Und zum Beispiel Roger Loos Sprachförderung anklicken, wo gezielt dann eine fundierte Theorie steht und immer wieder neue Stundeneinheiten raufgeladen werden. Natürlich ist es jetzt nicht so, dass das, was ich jetzt draufklicke, immer schon drauf ist, aber es wächst immer mehr und das ist auch das Ziel. Oder wir uns halt bei den Vernetzungstreffen immer austauschen: „Du, das war halt nicht gut“ oder „Du, wie soll ich das machen, wenn ich mit den Kindern rausgehe, wie kann ich das organisatorisch meistern“. Und da braucht man schon wieder eine Leiterin, dass sie das irgendwie ermöglichen kann. Wann die Kollegin da rausgeht mit 4 Kindern, dass der Rest auch betreut wird.</p>	<p>1.Anbieter - "Interkulturelles Zentrum" in Wien. Schwerpunkt - interkulturelle Kompetenz - eine basale und wichtige Erfahrung. 2.Andere Anbieter - VHSs, andere Zentren in Wien. 3.KIZ Programm von den "Kinderfreunden" 4.Intranet von den "Kinderfreunden" - interner Info-Pool für die PädagogInnen, online Austausch zwischen KollegInnen.</p>	<p>Anbieter: *"Interkulturelles Zentrum": Schwerpunkt - interkulturelle Kompetenz; *VHSs, andere Zentren in Wien; *KIZ Programm von den "Kinderfreunden"; *Intranet von den "Kinderfreunden": interner Info-Pool für die PädagogInnen, online Austausch zwischen KollegInnen.</p>	<p>K 5 Seminare von den "Kinderfreunden": *gratis/kostenpflichtig; *Arbeitszeit/Freizeit; *Problem: Seminare in der Freizeit sind abschreckend, obwohl sie sehr gut sind und viel bringen; *Wunsch: umfangreichere Terminauswahl.</p>	
<p>P3: Also bei mir war das jetzt speziell eben Roger Loos. Da wurde halt wirklich von Grund auf erklärt, wie das funktioniert, was da im Hintergrund war, welche Konzepte dahinter stehen, wie er dazu gekommen ist. Und wie das halt mit verschiedenen Kindern umgesetzt werden kann, und umgesetzt wird. Wobei ich da sagen muss, dass da auch jeder für sich eine Lösung finden muss. Und da merkt man halt dann auch wieder, dass die Menschen so unterschiedlich sind. Es gibt dann auch immer Diskussionen um Sachen, die einfach keiner Diskussion wert sind. Dann mach´ ich´s halt dann so, wie es für mich passt. Aber das sind halt dann auch so Inhalte von den Seminaren, zum Beispiel (Lacht).</p>	<p>Seminar zur Roger Loos Sprachförderung: Konzept, theoretische Hintergründe, Umsetzung, Diskussionen.</p>	<p>Seminar nach Roger Loos: Konzept, theoretische Hintergründe, Umsetzung, Diskussionen.</p>		
<p>P1: Ich habe den Coach gemacht. Und nebenbei habe ich dann Seminare besucht, die für mich als Pädagogin interessant waren z.B. zum Thema „Zweitspracherwerb“ nach Roger Loos.</p>	<p>Seminare zum Thema "Zweitspracherwerb" nach Roger Loos, Zusatzausbildung: Coach.</p>	<p>Seminare nach Roger Loos; Zusatzausbildung.</p>	<p>K 6 Besucherfrequenz: *3 von 8 Probanden haben keine Seminare bis jetzt besucht.</p>	

Was fehlt

Anhang 10

Interviews	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion I	Reduktion II
<p>P1: Auf der einen Seite ist das der Zugang zu einer anderen Kultur, der man sich annähern soll, z.B. vielleicht einmal in eine Moschee zu gehen, um zu wissen, wie alles aussieht, oder um zu verstehen, wie alles dort funktioniert... Auf der anderen Seite ist es der Spracherwerb, der bei den mehrsprachigen Kindern anders abläuft bzw. der Zweitspracherwerb. Diese Kenntnisse fehlen am meisten heutzutage bei den Kindergärtnerinnen und sollen oder müssen im Rahmen einer Fortbildung bei Seminaren nachgeholt werden.</p>	<p>Fehlende Kenntnisse: man soll sich den anderen Kulturen annähern, um die Hintergründe zu verstehen; Kenntnisse über den Ablauf des Zweitspracherwerbs von Kindern.</p>	<p>Kontakt mit den anderen Kulturen. Wissen über den Zweitspracherwerb von Kindern.</p>	<p>K1 Fehlendes Wissen: *Interkulturelles: Kontakt mit den anderen Kulturen; *Zweitspracherwerb; *Sprachvermittlung, Sprachförderung.</p>	<p>K1 Fehlendes Wissen: *Interkulturelles: Kontakt mit den anderen Kulturen; *Zweitspracherwerb; *Sprachvermittlung, Sprachförderung.</p>
<p>P1: Ja, was wichtig ist und mir bei manchen Pädagoginnen fehlt, ist die Lust, mit der Sprache zu experimentieren. Einige reden vor den Kindern zu wenig, die anderen zu viel, manche verfallen öfters in den Dialekt... Man muss die Sprache selbst beherrschen können und verstehen, wie sie den Kindern vermittelt werden kann. Die Sprache ist eben überall – im Turnsaal, im Garten... Die Kinder können sie so leicht und spielerisch lernen, und die Pädagoginnen sollen sie lehren wollen! Dieses Bewusstsein fehlt leider oft.</p>	<p>Das Bewusstsein, wie man mit der Sprache experimentieren kann, wie und wo sie vermittelt werden soll.</p>	<p>Das Bewusstsein über die Sprachvermittlung und Sprachförderung.</p>		<p>K 2 Fehlende Möglichkeit: *Seminare über die Arbeit mit den Kindern mit Migrationshintergrund und den Spracherwerb zu besuchen; *Sprachförderung in kleinen Kindergruppen durchzuführen; *Coaching zur Umsetzung des</p>
<p>P5: Wie gesagt, leider war ich selber noch bei keiner solchen Veranstaltung. Das ist aber oft so aufgebaut: erst einmal sind die ganz verschieden, also es gibt mehrere Kurse. Das ist so ein dickes Buch, das einmal oder sogar zweimal im Jahr herausgegeben wird. Und da kann man sich für verschiedene Kurse anmelden, und dann muss man halt schauen, wie das speziell ist. Ob das irgendwie auf die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist oder auf den Spracherwerb direkt.</p>	<p>Es gab keine Möglichkeit, Seminare über die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund und den Spracherwerb zu besuchen.</p>	<p>Möglichkeit, die Seminare über die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund und den Spracherwerb zu besuchen.</p>	<p>K 2 Fehlende Möglichkeit: *Seminare über die Arbeit mit den Kindern mit Migrationshintergrund und den Spracherwerb zu besuchen; *Deutsch als Zweitsprache als Unterrichtsgegenstand im</p>	<p>Sprachförderprogramms nach Roger Loos mit Rücksicht auf die realen Voraussetzungen (Kinderanzahl in der Gruppe) und den Tagesablauf im Kindergarten.</p>
<p>P7: Also ich habe zum Beispiel das Roger Loos Programm nicht gemacht. Ich weiß, dass es das gibt – ich habe das nicht gemacht. In der Schule haben wir auch nicht viel gemacht – wie wir mit den zweisprachigen Kindern eigentlich umgehen sollten. Aber ich bin mir sicher, dass die Kinder in diesem Alter dadurch lernen, dass sie tagtäglich die Sprache hören. Also wenn man mit ihnen ganz viel, viel spielt, bastelt, also viele Aktivitäten mit ihnen macht und dabei auch ganz viel kommuniziert wird, dann lernen die Kinder die deutsche Sprache, also die zweite Sprache noch fast so wie die Muttersprache. Also ich glaube, dass es am wichtigsten ist, mit den Kindern ganz viel zu sprechen.</p>	<p>Es gab bis jetzt keine Möglichkeit ein Seminar zum Roger Loos Programm zu besuchen. Es ist aber wichtig zu wissen, wie man mit den zweisprachigen Kindern umgehen und richtig die Sprache vermitteln kann.</p>	<p>Möglichkeit, die Seminare über die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund und den Spracherwerb zu besuchen.</p>	<p>Schulcurriculum in einem ausreichenden Stundenausmaß; *Sprachförderung in den kleinen Kindergruppen durchzuführen.</p>	
<p>P8: Wünschenswert wäre es meiner Meinung nach, weil ich so gute Erfahrungen damit gemacht habe – mit "Deutsch als Zweitsprache" als Unterrichtsgegenstand – unbedingt wäre das wünschenswert. Sogar in mehr Stundenausmaß könnte ich mir das vorstellen – also unser Stundenausmaß war nicht sehr groß. Ich verstehe aber auch natürlich, dass nicht alles so ausführlich behandelt werden kann. Aber dieser Gegenstand sehr wichtig war...</p>	<p>"Deutsch als Zweitsprache" als Unterrichtsgegenstand im Schulcurriculum in einem ausreichenden Stundenausmaß.</p>	<p>"Deutsch als Zweitsprache" als Unterrichtsgegenstand im Schulcurriculum in einem ausreichenden Stundenausmaß.</p>		

<p>P4: Wie man's am besten umsetzt bei den Kindern auch. Und mir würde irgendwie auch fehlen - ein bisschen so Möglichkeiten, wie ich es wirklich gut in den Tagesablauf einbaue. Weil natürlich ist es am effektivsten: ich nehme die Kinder raus und mache in einer Fünfergruppe eine Sprachförderung. Das beherrsche ich recht gut - eben durch den Roger Loos, aber wie ich es jetzt in der Gruppe durchführen kann, ohne dass es denjenigen, die es können, fad wird – das wäre natürlich etwas Interessantes.</p>	<p>Beratung: wie man am effektivsten das Sprachförderprogramm nach Roger Loos in Kindergruppen umsetzen und in den Tagesablauf integrieren kann.</p>	<p>Hinweise zur praktischen Umsetzung des Sprachförderprogramms nach Roger Loos unter Berücksichtigung der realen Voraussetzungen (Kinderanzahl in der Gruppe) und des Tagesablaufs im Kindergarten.</p>	<p>K 3 Fachliche Beratung: *Umsetzung des Sprachförderprogramms nach Roger Loos unter Berücksichtigung der realen Voraussetzungen (Kinderanzahl in der Gruppe) und den Tagesablauf im Kindergarten.</p>	<p>K3 Organisatorische Vorschläge: *"Deutsch als Zweitsprache" als Unterrichtsgegenstand im Schulcurriculum in einem ausreichenden Stundenausmaß; *mehr Personal; *mehr deutschsprachige Kinder in der Gruppe.</p>
<p>P7: Ja, sicher. Und die Möglichkeit, dass wir mit weniger Kindern arbeiten können - also in einer großen Gruppe kann man, glaube ich, die Sprache nicht so fördern wie in einer kleineren Gruppe. Also, auf jedem Fall... die Kinder brauchen mehr persönlichen Kontakt. Und eine Person mit 19 oder 20 Kindern - das geht ja nicht. Dann muss ich, wenn ich speziell mit diesen Kindern etwas machen will, nur mit einer kleinen Gruppe arbeiten. Aber dazu brauchen wir dann die... irgendwie... mehr Personal (und dann sind wir schon bei einem anderen Thema) und weniger Kinder in der Gruppe - auf jeden Fall. Und ich würde gut finden, wenn wir... es gibt Kindergärten, wo nicht so viele Ausländerkinder sind... z.B. im 19.Bezirk... und da sind zu viele... und wenn wir irgendwie Kinder ein bisschen austauschen könnten, dann wäre es ein bisschen mehr ausgewogen – also nur die Hälfte und nicht dreiviertel oder sogar noch mehr...</p>	<p>Die Möglichkeit, in kleinen Kindergruppen Sprachförderung durchzuführen - dafür wird mehr Personal gebraucht. Mehr deutschsprachige Kinder in der Gruppe können den Sprachaneignungsprozess der nicht-deutschsprachigen Kindern erleichtern.</p>	<p>Die Möglichkeit, eine Sprachförderung in kleinen Kindergruppen durchzuführen. Mehr Personal. Mehr deutschsprachige Kinder in der Gruppe können den Sprachaneignungsprozess der nicht-deutschsprachigen Kindern erleichtern.</p>	<p>K4 Organisatorische Vorschläge: *mehr Personal; *mehr deutschsprachige Kinder in der Gruppe.</p>	

Zusammenfassung

Diese Arbeit behandelt ein Thema aus dem Bereich Spracherwerb und Sprachförderung. Im Speziellen geht es um die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter in Kindergärten Österreichs. Der heutige Stand der Wissenschaft weist nach, dass der Lernprozess des Kindes bereits von seinen ersten Tagen an startet. Es wird demzufolge auch gesetzlich gefordert, dass die institutionelle Bildung des Kindes so früh wie möglich beginnt, wie das auch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für die Fünfjährigen zeigt. Es gibt auch eine Menge von Argumenten, die vernünftig, wichtig und richtig erscheinen, eine Sprachförderung möglichst früh zu beginnen - speziell in Österreich mit seiner mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaft.

Damit stellen sich beispielsweise folgende Fragen: Was wird nun heute im Kindergarten angeboten, um die Sprachkenntnisse der nicht-deutschsprachigen Kinder zu verbessern? Was sieht der „Bildungsrahmenplan“ für elementarpädagogische Einrichtungen vor und welche Anforderungen werden an die KindergartenpädagogInnen sowie an die Kinder gestellt? Wie werden sie erfüllt? Haben die Lehrkräfte in den elementarpädagogischen Einrichtungen heutzutage genug Wissen, Erfahrung und auch Zeit, um den Kindern mit Migrationshintergrund ihr Deutsch verbessern zu helfen? Sieht die KindergartenpädagogInnen-Ausbildung eine Vermittlung von Wissen bezüglich Sprachförderung vor?

Ziel dieser Arbeit ist, mittels einer theoretischen und einer empirischen Untersuchung herauszufinden, welche Qualifikationen bzw. welches Fachwissen und welche Kompetenzen die KindergartenpädagogInnen für die effiziente Arbeit in den mehrsprachigen Kindergartengruppen heutzutage benötigen. Ausgehend von den theoretischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, den offiziellen Anforderungen von der Seite des Staates und von den subjektiven Einschätzungen der Fachkräfte der elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien selbst werden die wichtigsten fachlichen Qualifikationen definiert. Die Ergebnisse dieser Arbeit können im Weiteren als Basis für eine Ergänzung oder Nachbearbeitung des Curriculums der KindergartenpädagogInnen-Ausbildung verwendet werden.

Lebenslauf

Yuliya Moessmer

Persönliche Daten

geboren am 05.04.1980 in Sumy, Ukraine

Schulbildung

9/1992 – 6/1997	Allgemeine Höhere Schule Nr. 15, Sumy
9/1990 – 6/1992	Gymnasium Nr. 1, Sumy
9/1987 – 6/1990	Grundschule, Sumy

Studienvorbereitung

7/1997 – 9/1997	Computerkurs, Sumy
4/1997 – 7/1997	Privater Englischkurs, Sumy

Studium

9/1997 – 6/2001	Staatliche Pädagogische Universität, Sumy Abschluss als „Spezialist für Englische und Deutsche Sprache und ausländische Literatur“
-----------------	---

Zusatzausbildungen

10/2011 – 01/2012	Sprachkurs: Spanisch A1 Kompakt
2/2011 - 5/2011	EBCL - Europäischer Wirtschaftsführerschein, Stufe A
10/2010 - 12/2010	Sprachkurs: Deutsch C1
1/2003 – 4/2003	Ausbildung zum Buchhalter am Studien Zentrum „ITEK“, Kiew

Weiterbildung

03/2011 – 04/2014	Universität Wien Masterstudium „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“
-------------------	---

Berufserfahrung

Seit 3/2014	teilzeitbeschäftigt in der Firma „Blue Note Special GmbH“, Wien
3/2013 – 2/2014	Bildungskarenz, Wien
2011-2012	„Nightingale-Projekt“ als Mentorin von einer Schülerin, Wien
5/2009 – 6/2013	teilzeitbeschäftigt in der Firma „The Competence in Management e.U.“, Wien
9/2006 – 4/2009	in Karenz
10/2002 – 12/2006	Erste Assistentin des Geschäftsführers von „Auto International“ (offizieller Importeur von Mazda, Suzuki und Isuzu in der Ukraine), Kiew
10/2001 – 10/2002	Assistentin des Geschäftsführers der Privatfirma „SKVID“. Design und Organisation von Veranstaltungen, Kiew.
9/2000 – 6/2001	Lehrerin für Englisch und Deutsch am Gymnasium Nr. 1, Sumy

Weitere Qualifikationen

Sprachen	Muttersprachen: Russisch und Ukrainisch; sehr gute Englischkenntnisse; sehr gute Deutschkenntnisse (ÖSD - C1)
Führerschein Klasse B	