



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Frühe bilinguale Sprachförderung bei Kindern  
unter 3 Jahren

Band 1

Verfasserin

Mária Balášková

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim



## **Danksagung**

Die vorliegende Monografie bietet die gesamte Fassung der Masterarbeit, die im Laufe des Sommersemesters 2014 an der Philologisch - Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien erstellt wurde. Diese Arbeit zeigt die Problematik des frühen bilingualen Spracherwerbs bei Kindern unter drei Jahren auf. Dies geschieht nicht nur aus theoretischer Sicht sondern auch anhand der Beobachtungen der Kinder und bietet einen Blick in die Realität, wie dieser Spracherwerbsprozess in den konkreten untersuchten Kindergarten aussieht.

Mein herzlicher Dank gehört an erster Stelle meiner Betreuerin Prof. Dr. İnci Dirim, die mich während des Schreibens intensiv gefördert hat. Sie war mir eine wertvolle Ansprechpartnerin, deren Hinweise und Ratschläge zum Gelingen der Forschung und gesamten Erstellung der Masterarbeit beigetragen haben.

Für die wichtigen Informationen zur Organisation des Prüfungsverfahrens und Unterstützung während des ganzen Studiums bin ich ebenfalls Frau Prof. Dr. Renate Faistauer sehr dankbar.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie für ihre Unterstützung und Ermunterung während des ganzen Studiums. Sie hat mich während der ganzen Zeit unterstützt, und dank ihr ist diese Masterarbeit zustande gekommen.

Schließlich möchte ich auch allen Freunden und Studienkollegen für eine schöne und gemeinsam verbrachte Studienzeit danken.



# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	7
1. Kindererziehung unter drei Jahren .....	9
1.1 Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten .....	9
1.2 Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin.....	11
1.2.1 Eingewöhnungsphase .....	12
1.2.2 Rituale im Kindergartenalltag .....	12
2. Sprachförderung im Kindergarten.....	14
2.1 Sprache und Spracherwerb unter drei Jahren .....	15
2.2 Spezifika der Kommunikation zwischen den Erwachsenen und Kindern.....	19
3. Erwerb einer neuen Sprache im Alter unter drei Jahren .....	22
3.1 Definitionen.....	22
3.2 Prinzip der Immersion.....	24
3.2.1 Bilinguale Früherziehung .....	25
3.2.2 Vorschläge für einen erfolgreichen L2-Spracherwerb im Kindergarten .....	27
3.2.3 Reaktionen der Kinder auf den fremdsprachlichen Input.....	30
3.3 Sprachliche Besonderheiten bei bilingualen Kindern .....	31
3.4 Argumente für die frühe Mehrsprachigkeit.....	33
Empirischer Teil.....	37
4. Qualitative Forschung .....	38
4.1 Beobachtung.....	40
4.2 Befragung .....	41
4.2.1 Schriftliche Befragung .....	42
5. Vorstellung des untersuchten Kindergartens.....	44
5.1 Durchführung der Untersuchung.....	46
5.2 Erhebungen .....	47
5.3 Dokumentation .....	47
5.4 Phase der Auswertung.....	48
5.5 Sprachbeobachtungen.....	48
5.6 Auswertung .....	58
5.6.1 Einzelne Beobachtungen .....	58
5.6.2 Frühe bilinguale Spracherziehung aus der Sicht der Erzieherinnen.....	61
5.6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	64
6. Forschungsausblick und Schlussfolgerungen.....	66

Literaturverzeichnis.....	70
Abstract (Deutsch) .....	74
Abstract (Englisch).....	75
Anhang .....	76
LEBENS LAUF .....	101

## **Einleitung**

In dieser Arbeit wird das Thema Sprachförderung im Frühalter näher erläutert. Der theoretische Teil bietet einen Blick auf die Kindererziehung unter drei Jahren in einer außerfamiliären Umgebung.

Es wird die Wichtigkeit der Bindungsbeziehungen zwischen dem Kind und der Bezugsperson gezeigt. Worauf man in diesem Frühalter besonders achten sollte und was von ErzieherInnen erwartet wird, wird im ersten Kapitel beschrieben. Ein zweijähriges Kind wird beim Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Krippe von den Eltern zum ersten Mal für eine längere Zeit getrennt. Damit das Kind diese Trennung problemlos erleben kann, sollten bestimmte Schritte eingehalten werden. Über diesen Prozess sollten die Eltern vorher informiert werden, damit das Kind in den Kindergarten gut integriert werden kann. Am Anfang der ersten Trennung von den Eltern gibt es eine Eingewöhnungsphase, die für einen glatten Übergang von der Familie in den Kindergarten sehr wichtig ist.

Das nächste Kapitel beschreibt die Sprachförderung unter drei Jahren. Es wird gezeigt, wie genau der Prozess der Sprachaneignung verläuft und wie die Kommunikation zwischen den Erwachsenen und Kindern in diesem Frühalter aussieht.

Das dritte Kapitel geht auf die bilinguale Früherziehung ein. Die wichtigen Termini für die L1, L2, der Bilingualismus und die Immersion werden zuerst kurz eingeführt. Als geeignete Methode für den bilingualen Sprecherwerb im Frühalter wird die immersive Methode betrachtet. Es werden ihre Vorteile und Prinzipien aufgeführt. Die Arbeit bietet auch einen Überblick in die Besonderheiten der bilingualen Früherziehung an, wobei Code-switching, Interferenz, Sprachverweigerung bzw. Sprachverlust erwähnt werden. Ein sehr wichtiger Punkt ist, warum eigentlich die frühe Mehrsprachigkeit gefördert werden sollte. Dies ist aufgrund der konkreten Argumente für frühe Mehrsprachigkeit in den theoretischen Teil aufgeführt.

Der Theorie folgt der empirische Teil. Im Rahmen dieses Teils wurde versucht anhand der ausgewählten Forschungsmethoden die konkrete Forschungsfrage „Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte“ zu beantworten. Zuerst wird die qualitative Forschung aus theoretischer Sicht beschrieben. Danach geht es um das methodische Design: es wurden zwei qualitative Methoden ausgewählt. Anhand dieser Methoden, die in der Arbeit geschildert sind, wurde die Untersuchung im Kindergarten durchgeführt. Nach der Schilderung und Begründung von ausgewählten Methoden folgt die Vorstellung der Institution, in der die konkrete

Untersuchung stattgefunden hat. Es handelt sich um den Kindergarten an der deutsch-slowakischen Begegnungsschule in Bratislava.

Anschließend werden die Durchführung der Untersuchung und deren Dokumentation dargestellt. Einen wichtigen Punkt dieses Teils stellen die Ergebnisse der Untersuchung und nachfolgend die Schlussfolgerungen dar.

Der Anhang bietet das Beobachtungsprotokoll als auch andere wichtigen Unterlagen an, die im Rahmen der Untersuchung eingesetzt wurden.



# 1. Kindererziehung unter drei Jahren

## 1.1 Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten

In diesem Teil wird auf die Frage eingegangen, wie ein zweijähriges Kind erfolgreich und gut in den Kindergarten eingegliedert werden kann. Im Frühalter muss man besonders vorsichtig mit dem Kind umgehen, weil es um einen frühen Trennpunkt von der Familie geht und in diesem frühen Alter muss es sich an eine ganze neue „außerfamiliäre“ Umgebung gewöhnen.

Im zweiten und dritten Jahr spielen die Gefühle des Kindes eine sehr wichtige Rolle. Es braucht in diesem Alter eine Bindungsperson, von der es Beruhigung annehmen kann. Fremdheit zwischen Kind und Bezugsperson kann zum Unverständnis führen, was für das Kind das Gefühl der Untüchtigkeit bedeutet.<sup>1</sup>

Die ErzieherInnen in institutionellen Kindereinrichtungen sind meistens keine Familienmitglieder des Kindes und ihre Beziehung zu den Kindern ist auf die Dauer der täglichen Betreuung beschränkt. Im zweiten Lebensjahr des Kindes stellt die Bindungsperson eine Orientierungsbasis dar. Die vertraute Person bedeutet für das Kind Ausgangspunkt und parallel Informationsquelle für seine Entwicklung aber auch Fluchtpunkt in Momenten der Angst und des Unwohlseins. Beim Krippeneintritt verliert das Kind das, was vorher für es Sicherheit dargestellt hat. Es handelt sich um die vertraute Person – meistens die Mutter, die fürs Kind Sicherheitsbasis und Fluchtziel war. Deswegen braucht man eine längere Übergangszeit von der Familie zur Krippe. Außerdem braucht das Kind eine besondere Erzieherin, die sich dem Kind individuell widmen und es verstehen kann. In dieser Phase gibt es mehrere Anforderungen an die Erzieherin um eine neue vertraute Bezugsperson zu werden. Sie sollte freundlich sein, auf die kindlichen Äußerungen achten und versuchen diese zu verstehen. Außerdem sollte sie eine „Trostpenderin“ für das Kind sein. Der Prozess der Trennung muss auch sehr kurz gehalten werden, damit sich das Kind mehr an die „neue“ Vertrauensperson gewöhnen kann.<sup>2</sup>

Eine gute Fürsorge für Kleinkinder im Frühalter verlangt die emotionalen, sozialen und Bindungsbedürfnisse zu verstehen und befriedigen, damit eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann.

---

<sup>1</sup> vgl. Kercher/Höhn (2008), S.56

<sup>2</sup> vgl. Ahnert (1998), S.73

Aus dem Modellprojekt<sup>3</sup> „Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten“, das zwischen 1999 und 2001 in sechs Kindergärten geführt wurde, resultieren folgende wichtige Rahmendbedingungen:

- Individuelle Eingewöhnung – für die Eltern und Kind muss im Kindergarten eine Eingewöhnungszeit und eine Bezugsperson angeboten werden. Diese Bezugsperson stellt für das Kind eine neue Bindungsperson dar.
- Klar erkennbare räumliche und zeitliche Strukturen – beide Strukturen bieten dem Kind inneren Raum und Motivation zur Entdeckung und Gestaltung seiner Umwelt.
- Berücksichtigung der Spiel-, Sozial- und Bildungsbedürfnisse von fünf Kinderjahrgängen im pädagogischen Programm – die Kinder brauchen für ihre Entwicklung Bewegung, sowie auch die Anwesenheit der Erzieherin, selbstbestimmtes Forschen, Nachahmung und Begegnung mit älteren Kindern.
- Angemessene Einrichtungsgröße und ausgewogene Gruppenstruktur – es ist vorteilhaft, wenn Kinder in mehrgruppigen Kindergärten sind.
- Angemessene Gruppenstärke – Gruppen sollten maximal 18 Kinder umfassen, davon vier 2-jährige Kinder.
- Bedarfsgerechte Personalausstattung – für solche Gruppe braucht man zwei vollzeit-beschäftigte Fachkräfte.
- Fortbildung und Unterstützungssystem – für die Fachkräfte sollte ein ausreichendes Zeitkontingent und Beratung für Konzeptionsentwicklung angeboten werden
- Gewinnung einer pädagogischen Qualität und Teamqualität, die die Erziehung von Zweijährigen unterstützt – die Erziehung unter drei Jahren wird durch gezielte Personalauswahl und -qualifizierung, Bereitschaft zu körperbezogener und emotionaler Arbeit und Einfühlung in vorsprachliche Ausdruckformen unterstützt<sup>4</sup>

Bei Kindern unter 3 Jahren sollten folgende Merkmale berücksichtigt werden:

- Die emotionalen und kognitiven Prozesse unterscheiden sich wesentlich von Kindern im Vorschul- oder im Schulalter. Die „Sprache“ des Kindes sind Gefühle, die es versteht und ausdrückt.

---

<sup>3</sup> Kercher/Höhn (2002), S.13-14

<sup>4</sup> vgl. Kercher/Höhn (2008), S.13-15

- Die sozialen Fähigkeiten dieser Kinder sind begrenzt. Die Kooperation ist in diesem Alter sehr kompliziert und bei Konflikten gewinnt meistens der körperlich „Stärkere“.
- Das Zusammenleben mit diesen Kindern und ihre emotionale Bedürfnisse, wie z.B. Mitleid, Ärger, Trost lösen viele emotionelle Reaktionen der ErzieherInnen aus.<sup>5</sup>

## 1.2 Bindungsbeziehung zwischen Kind und Erzieherin

„Um eine gute Fürsorge von Kleinkindern im vorsprachlichen Alter zu gewährleisten, muss man deren Bindungsbedürfnisse verstehen und befriedigen.“<sup>6</sup>

Die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin beginnt mit Bringen in den Kindergarten und endet beim Abholen des Kindes. Dieser Prozess findet normalerweise fünf Tage pro Woche statt und dadurch diese Beziehung entwickelt. Es gibt mehrere Studien, welche die Trennungs- und Wiedervereinigungskonsequenzen mit Erzieherinnen und Müttern näher untersuchen und erläutern. Daraus geht hervor, „dass die Mutter die primäre Bindungsperson des Kindes bleibt und die Erzieherin kein Äquivalent ist, wohl aber zu einer weiteren Bindungsperson werden kann.“<sup>7</sup>

Faktoren, die den Bindungsaufbau im Kindergarten helfen können, sind:

- Sicherer Rahmen durch Beteiligung der Eltern,
- Anbieten einer Bindungsperson,
- Verfügbarkeit der neuen Bindungsperson,
- Feinfühligkeit der neuen Bindungsperson,
- Entlastung der Bezug-/Bindungsperson.<sup>8</sup>

Der Zeitraum, in dem eine neue Sicherheitsbasis in einer Erzieherin gefunden wird, nennt „Eingewöhnungsphase“.

---

<sup>5</sup> vgl. Kercher/Höhn (2008), S.53-54

<sup>6</sup> Ahnert (2008), S. 69

<sup>7</sup> Ahnert (2008), S. 264

<sup>8</sup> Kercher/Höhn (2008) S. 77

### **1.2.1 Eingewöhnungsphase**

Die Eingewöhnungsphase ist ein sehr wichtiger Punkt, wenn das Kind seine Familie verlässt und in den Kindergarten eintritt. Es handelt sich um einen Prozess, in dem alle Schritte eine wesentliche Rolle spielen.

Prozess der Eingewöhnungsphase beginnt mit einem Vorgespräch. In dieser Phase wird über das Kind, Eingewöhnungsverlauf, sowie die Rolle von Eltern und Erzieherin gesprochen. Dann folgt die Grundphase, in der es sich um volle Anwesenheit der Eltern in Kindergarten handelt. Drei Tage sind die Eltern mit dem Kind im Kindergarten ungefähr zwei Stunden. Am vierten Tag kommt man zur ersten Trennung. Man unterscheidet zwischen einer kürzeren und längeren Eingewöhnung (sechs oder zehn Tage). Die kürzere Eingewöhnung wird empfohlen, wenn sich das Kind nach Abschied von der Erzieherin beruhigen ließ und wenn die Eltern – Vater oder Mutter das Kind loslassen können. In der nächsten Stabilisierungsphase ist das Kind im Kindergarten immer länger anwesend. Das Kind entdeckt neue Umgebung und kommuniziert mit Erzieherin. Am Ende der Eingewöhnung, also in der Abschlussphase kann das Kind beim Abschied von Erzieherin beruhigt werden. Im Abschlussgespräch werden weitere wichtige Dinge in Bezug auf Kind besprochen. Man könnte ein Termin für nächstes Gespräch planen – z. B. nach zwei Monaten, in dem die Entwicklung und Eingewöhnung des Kindes besprochen werden kann.<sup>9</sup>

### **1.2.2 Rituale im Kindergartenalltag**

„Rituale helfen Kindern, sich auf eine bestimmte Situation einzustellen und sich zu orientieren.“<sup>10</sup>

Es ist wichtig bestimmte Abläufe für die Kinder transparent zu machen, damit sie sich besser an die neue Umgebung und Situation anpassen können. Das Kind sollte sich im Kindergarten wohlfühlen. Deswegen sollten die Tagesphasen geplant werden. Der Aufenthalt im Kindergarten beginnt für das Kind mit der Bringezeit. Nicht nur Bringezeit, sondern auch Abholzeit sind sehr wichtig, um sich das Kind gut eingewöhnen und dann auch auf nächsten Tag freuen zu können. Man sollte die bewusste Gestaltung der Übergabe der Kinder aus diesem Grund nicht unterschätzen. Auch für die Eltern kann diese Phase der Übergabe ein Stress darstellen, weil das kindliche Verhalten ganz oft unerwartet ist.

---

<sup>9</sup> vgl. Kercher/Höhn (2008), S. 73-74

<sup>10</sup> Bendt/Erlor (2011), S. 41

Die Kinder reagieren unterschiedlich auf den Orts- und Bezugspersonwechsel. Es ist gut, wenn die Eltern mit den ErzieherInnen genau die Abholsituationen vorher vereinbaren, wodurch das Kind bestimmte Sicherheit gewinnen kann.

Zu den typischen Ritualen in der Krippe gehören Gestaltung der Übergabe des Kindes, Morgenkreis, Tischsprüche und Gestaltung der Schlaf- und Ruhezeiten.

Morgenkreis stellt ein besonderes Ritual dar. In diesem Ritual wird jedes Kind namentlich begrüßt, dann kann ein Lied gemeinsam gesungen werden und später erzählt die Erzieherin den Kindern, was im konkreten Tag passiert. Bei ganzem Prozess sind die Wohlfühlatmosphäre und die anpassende Gestaltung der Umgebung für die Kinder sehr wichtig. Man muss aber darauf achten, dass es sich beim Morgenkreis um kein starres sondern auf die Bedürfnisse der Kinder orientierendes Ritual handelt. Im Morgenkreis sollten die aktuelle Faktoren und Gegenständen in Bezug auf das Thema berücksichtigt werden, als z. B. Jahreszeit, Wetterlage. Der Zeitdauer sollte auch den Kindern angepasst werden. Man muss damit rechnen, dass sich die Kinder nicht lange konzentrieren können. Man empfiehlt einen Morgenkreis für Zweijährige 25 Minuten lang durchzuführen.<sup>11</sup>

Gerade der Morgenkreis bietet eine günstige Gelegenheit an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern und entwickeln.

---

<sup>11</sup> vgl. Bendt/Erlar (2011), S. 41-43

## 2. Sprachförderung im Kindergarten

Es gibt mehrere Definitionen zum Begriff „Sprachförderung“. H. Reich definiert dieses Wort als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregenden Angebote.<sup>12</sup>

Die Syntax des Kindes umfasst am Anfang nur Einwortsätze. Ab etwa Mitte des zweiten Jahres spricht das Kind Zweiwortsätze. In diesem Alter spielt die Visualisierung eine hervorragende Rolle. Sprachliche Mittel sind zunächst nicht unbedingt wichtig um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Anhand eines Entwicklungsschrittes kommt es von der Signalfunktion zum Erwerb der Darstellungsfunktion der Sprache.<sup>13</sup>

Im Kindergarten spielt die sprachliche Bildung eine wesentliche Rolle. Es muss betont werden, dass hier nicht nur die Fähigkeiten des kommunikativen Handelns, sondern auch soziale, emotionale und kognitive Fähigkeiten entwickelt werden. Es gibt mehrere Methoden, wie die Sprache gefördert werden kann. Bei der Sprachförderung im Kindergarten sollte auf bestimmte Merkmale beachtet werden:

- Die Regel des Mittelpunktkindes – es ist wichtig, damit sich die ErzieherInnen auf ein konkretes Kind konzentrieren, das im Mittelpunkt steht. Die Sprachförderaktivitäten richten sich aber an alle Kinder und das Mittelpunktkind nimmt auch daran teil. Die ErzieherInnen sollten sich auf alle Kinder konzentrieren und die Sprache fördern. Das gelingt besser, wenn jedes Kind häufig ein Mittelpunktkind sein kann. Dadurch können die ErzieherInnen die sprachlichen Kompetenzen des Kindes kennenlernen.
- Kommunikation kann auf unterschiedliche Art und Weise passieren. Es handelt sich um die Kommunikation zwischen den Kindern miteinander, oder zwischen Kind und Erzieherin. Die Kommunikation zwischen den Kindern stellt eine wichtige Rolle für die Sprachförderung dar. Die Kinder steuern die Konversation selbst, der sich die ErzieherInnen zurückhalten sollten. Sie können dazu durch eine Bestätigung oder Anschlussfrage, einen Blickkontakt beitragen. Es ist wichtig, dass immer ein Kind das Mittelpunktkind ist, und wenn es bestimmte Unterstützung braucht, sollte die Erzieherin bereit sein ihm zu helfen. Die Kommunikation zwischen Kind und Erzieherin stellt eine Grundform der Sprachförderung dar. Dadurch können die sprachlichen Ziele

---

<sup>12</sup> Reich (2008), S. 13

<sup>13</sup> vgl. Hullmann (2010), S. 61

unmittelbar angesteuert werden und das Kind wird zu eigenem Sprechen motiviert. Zu den häufigsten Arten des Dialogs zwischen Kind und Erzieherin gehören die Bildbetrachtungen. Laut H. Reich sind die Gesprächsinitiativen des Kindes wertvoller als Antworten.<sup>14</sup> Deswegen sollte Initiativen des Kindes Raum gegeben werden. Weitere Möglichkeiten der Sprachförderung in der Interaktion zwischen Kind und Erzieherin sind das Vorlesen und Erzählen.

- Intensive sprachliche Beschäftigung mit unterschiedlichen Sachen im Kindergarten spielt auch eine herausragende Rolle. Der Kindergarten bietet viele sprachanregenden Gegenstände an, die immer kommentiert und mit dem Kind besprochen werden können.
- Beim Fremd- /Zweitspracherwerb braucht das Kind unbedingt Sicherheit. Im Frühspracherwerb verstehen die Kinder Vieles nur „ungefähr“. Kinder, die ihre Muttersprache, bzw. Erstsprache besser als die Fremd-/Zweitsprache beherrschen, bemühen sich oft die Konstruktionen in die Zielsprache zu übertragen. Es ist gut, wenn die Erzieherin dem Kind die sprachliche Sicherheit in solchen Situationen mithilfe einer angemessenen Formulierung in der Zielsprache anbieten kann.
- Die Impulse bzw. Anregungen zum Sprechen sollten auf die Interessen des Kindes ausgelegt werden. Lob und Bestätigung der ErzieherInnen für die kindlichen Äußerungen haben auch eine aktivierende Funktion. Heraushebung und Wiederholung der sprachlichen Strukturen können den Spracherwerb erleichtern, wenn diese rhythmisch-musikalisch unterstützt werden. Beispiele für eine solche Art des Spracherwerbs sind z.B. gemeinsames Sprechen, Reime sowie Lieder.<sup>15</sup>

## 2.1 Sprache und Spracherwerb unter drei Jahren

Sprache stellt ein Kommunikationssystem dar. Die Sprache der Menschen kann anhand bestimmter Charakteristika gekennzeichnet werden. Sie stellt ein Symbolsystem dar, das kontextfrei ist und kulturell geprägt wird.<sup>16</sup>

Der Spracherwerb bei den kleinen Kindern bezieht sich auf die gesprochene Sprache. Es handelt sich dabei, um die Art und Weise wie Kinder sprechen. Laut Szagun<sup>17</sup> erwerben

---

<sup>14</sup> vgl. Reich (2008), S. 68

<sup>15</sup> vgl. Reich (2008), S. 65-76

<sup>16</sup> vgl. Szagun (2013), S. 17

<sup>17</sup> vgl. Szagun (2013), S. 63

die Kinder im Rahmen zweieinhalb Jahren, also von eineinhalb bis vier Jahren eine grundlegende Grammatik ihrer Muttersprache. Dieser Grammatikerwerb verläuft mühelos ohne bestimmte Instruktion oder bewusste Aufmerksamkeit. Man muss dabei beachten, dass das Tempo des Spracherwerbs bei einzelnen Kindern sehr unterschiedlich und individuell ist.

Tabelle 3.1. – Überblick über den Grammatikerwerb<sup>18</sup>

<b>Tabelle 3.1: Überblick über den Grammatikerwerb I: Altersspannen für den Beginn des Erwerbs grammatischer Formen</b>			
<b>Erwerb beginnt:*</b>	<b>Wortschatz</b>	<b>Grammatik</b>	<b>Beispiele</b>
9-18 Monate	erste Wörter		
17-25 Monate	Wortschatz nimmt zu vorwiegend Substantive und »kleine Wörter«: Ball, Auto, Arm, ab, auf	Zeiwortsätze:	<i>Auto da, raus Katze, da einer</i>
		<b>Flexionsmorphologie und grammatische Morpheme</b>	
18-30 Monate	Wortschatz nimmt zu. Verben und Adjektive kommen hinzu: anziehen, malen, lecker, groß	Plural: Genus: Artikel und Adjektive im Nominativ:	<i>Blumen, Füße, Kinder, Autos, Äpfel der, die das, ein, eine Großer, alte, neues</i>
21-34 Monate	Wortschatz nimmt fortan weiter zu	Verbmarkierung: Präsens Partizip Perfekt:	<i>bellt, kommt, gehe rennen, schläfst geweint, abgeholt genommen, gefallen</i>
21-30 Monate		Kasus: Artikel im Akkusativ und Dativ:	<i>den, dem, einen, einem</i>
21-28 Monate		Auxiliare:	<i>ist, bin, soll, kann, will, können, darf</i>
18-26 Monate		verschiedene Arten von Pronomen: Präpositionen: Quantitativa: Konjunktionen:	<i>wo, wer, warum, das mein, ich, dies mit, für, in, an auch, mehr, viel dann, und</i>
		<b>Satzformen mit Verb</b>	

<sup>18</sup> Szagun (2013), S.71-72



17-27 Monate		Zweiwortäußerungen mit Verben: a) Verb im Infinitiv: b) konjugierte Verbform:	<i>du holen, Auto stellen Hund bellt, der friert</i>
18-26 Monate		Mehrwortäußerungen: a) Zweitstellung des konjugierten Verb:	<i>Der spuckt Feuer: Da hat sie Flügel. Wo kommt das hin?</i>
18-28 Monate		b) Endstellung des Infinitivs mit fehlendem Auxiliar:	<i>Ich Brötchen haben. Mama Auto holen.</i>
24-34 Monate		Mehrwortsätze mit: Auxiliar und Infinitiv:  Auxiliar und Partizip:	<i>Der Hund will ein bisschen trinken. Der Löwe hat den Saft ausgetrunken.</i>
27-42 Monate		Passiv:	<i>Die Brücke wird gebaut.</i>
30-36 Monate		Satzgefüge:	<i>Der muss halten, weil da ´ne Eisenbahn kommt.</i>
* Bei den meisten Kindern (ca. 80%) beginnt der Gebrauch der jeweiligen Formen in dieser Altersspanne. Extrem schnelle oder langsame Kinder liegen jedoch unter oder über dieser Spanne.			

(Szagun 2013, S. 71-72)

Viele Kinder beginnen am Anfang des Spracherwerbs mit einzelnen Wörtern und Äußerungen, die nur wortähnliche Vokalisierungen darstellen, wie z.B. hap, gogo,...). Diese Vokalisierungen verschwinden im Verlauf einiger Monate und die Kinder versuchen die konkreten Wörter zu produzieren. Meistens handelt sich um Nomen (Substantive), bzw. Funktionswörter. Aus der Tabelle 3.1 geht hervor, dass das Alter, in dem die Kinder beginnen ihre ersten Wörter zu sprechen, stark variiert. Eine normale Altersspanne liegt zwischen 9 und 18 Monaten. Die Erkenntnis daraus, dass die Objekte getrennt von ihnen selbst permanent existieren, wird im zweiten Lebensjahr vervollständigt. Gerade das ermöglicht den Kindern ihr Selbst, die Objekte und Objekte mit Handlungen getrennt zu erkennen. Anhand der Zweiwortäußerung sind die Kinder fähig diese Erkenntnisse zu enkodieren.<sup>19</sup>

Zweijährige Kinder verwenden die Wörter in der Kategorie der Tiere, Wörter für verschiedene Menschen, Spielzeuge, Fahrzeuge. In ihrem Vokabular finden sich auch

<sup>19</sup> vgl. Szagun (2013), S. 76

Wörter für Essen und Getränke z.B. Apfel, Brot, Keks, Tee. Sie können auch manche Körperteile, oder Bekleidungsstücke benennen. Außerdem gebrauchen diese Kinder auch gelegentlich Lautmalereien z. B. miau, wauwau, als auch Wörter für Begrüßungen und andere soziale Routinen. Der frühe Wortschatz bei vielen Kindern umfasst die Nomen. Verben, Adjektive, Präpositionen und Artikel werden später erworben.<sup>20</sup>

Zwischen den Kindern gibt es nicht nur Unterschiede beim Tempo des Spracherwerbs, sondern auch im qualitativen Bereich. Es handelt sich dabei darum, auf welchen Art und Weise die Sprache gefördert wird. Manche Kinder verwenden meistens Nomen und andere Funktionswörter wie z.B. da, ab, wenn sie mit dem Sprechen beginnen. Schon in 70-Jahren wurden die qualitativen Unterschiede bei einzelnen Kindern beobachtet und untersucht. Im Bezug auf das sprachliche Verhalten der Kinder unterscheidet man zwischen referentiellen und expressiven Kindern. Nelson (1973)<sup>21</sup> gehört zu den ersten, der diese individuellen Unterschiede aufzeigt. Er hat die Kinder im Alter von 1;0 bis 2;6 Jahren untersucht. Sein Fazit ist, dass es zwei Spracherwerbsstrategien bei den Kindern gibt. In einer Gruppe bezogen die Kinder ihre Handlungen und Äußerungen meistens auf Objekte in der Umwelt. Ungefähr 50% der Wörter stellten die Nomen dar. Diese Gruppe wurde von Nelson „referentiell“ genannt. Die Kinder der anderen Gruppe bezogen sich auf die Menschen, sich selbst und soziale Interaktion. Sie verwendeten in ihren Äußerungen mehr Pronomen und stereotype Ausdrücke wie z.B. hör auf! tu das nicht! Diese Gruppe wurde „expressiv“ bezeichnet, weil sie sich auf menschliche Interaktionen und soziale Routinen konzentriert hat.<sup>22</sup>

Außerdem wurden auch die Unterschiede in der Schnelligkeit des Spracherwerbs untersucht. Es gibt eine Studie von Fenson et al.,<sup>23</sup> in der der Einfluss der demografischen Variablen auf die Schnelligkeit der Sprachentwicklung aufgezeigt wird. Es wurde gezeigt, dass alle drei Faktoren – soziale Schicht, Geschwisterrang und Geschlecht den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Diese Einflüsse sind relativ gering, trotzdem sind statistisch bedeutsam und variieren.<sup>24</sup>

Anhand der empirischen Ergebnisse wurde gezeigt, dass der frühe Spracherwerb nicht nach einem gültigen Ablauf verläuft, sondern eine große individuelle Variabilität vorhanden ist. Aufgrund dieser Variabilität und den unterschiedlichen Gründen für einen

---

<sup>20</sup> vgl. Szagun (2013), S. 127-128

<sup>21</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 168-169

<sup>22</sup> vgl. Szagun (2013), S. 168-169

<sup>23</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 181-188

<sup>24</sup> vgl. Szagun (2013), S. 181-188

langsamen Sprachbeginn ist es schwer bei zweijährigen Kindern zwischen normaler und gefährdeter Sprachentwicklung zu unterscheiden. Der Sprachentwicklungsprozess vollzieht sich bei jedem Kind sehr individuell, so dass die Variabilität die Normalität im Spracherwerb bedeutet.<sup>25</sup>

Aus den Erfahrungen geht es hervor, dass die Kinder Sprache mühelos, schnell und vollkommen lernen. Sie erwerben die Sprache und ihre Struktur unbewusst. Mehrere Forscher haben sich mit diesem Thema beschäftigt. Laut Lenneberg (1967)<sup>26</sup> gibt es im menschlichen Leben eine sensible Phase für das Erlernen der Sprache. Eine sensible Phase ist eine bestimmte Zeitspanne während des Entwicklungsprozesses, in dem es eine erhöhte Sensibilität für den Spracherwerb gibt. Es wurde mehrere Untersuchungen durchgeführt, die sich mit der Frage befassen, wie Kleinkinder den Spracherwerb so schnell und mühelos bewältigen können. Es wurde erforscht, dass es eine optimale Zeitspanne für den Spracherwerb gibt und zwar im Alter von ein bis vier Jahren. Es handelt sich um einen optimalen Zeitraum, in dem die Kinder eine grundlegende Grammatik erwerben können. Die Forschungen zeigen, dass diese erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen danach abnimmt.<sup>27</sup>

Laut Locke (1997)<sup>28</sup> gibt es im Leben des Kindes auch eine kritische Phase. Sie liegt im Zeitraum von 24-36 Monaten. Es handelt sich um zweijährige Kinder. Es ist sehr wichtig für die Kinder in dieser Zeitspanne ein ausreichendes Vokabular zu erwerben, damit es später die grammatische Analyse darauf aufsetzen kann. Im Laufe dieser kritischen Phase funktioniert der analytische Mechanismus optimal, der den Grammatikerwerb ermöglicht. Wenn es aber den Vokabular fehlt, kann dieser Mechanismus nicht voll aktiv funktionieren. Aus diesem Grund ist es wichtig zu den Kindern in dieser Phase richtig heranzutreten. Laut Studien sollte man darauf achten, dass es auch beim Zweitspracherwerb die Sensibilität für sprachliches Lernen bis vier Jahren am stärksten ist und danach später geringer wird.<sup>29</sup>

## **2.2 Spezifika der Kommunikation zwischen den Erwachsenen und Kindern**

In frühem Alter entdecken die Kinder die Sprache als Werkzeug der Kognition. Sie lernen die Sprache anhand von Nachahmung. Auch deswegen ist es sehr wichtig mit dem

---

<sup>25</sup> vgl. Szagun (2013), S. 190

<sup>26</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 276

<sup>27</sup> vgl. Szagun (2013), S. 276

<sup>28</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 276-278

<sup>29</sup> vgl. Szagun (2013), S. 276-278

Kind schon von Anfang an zu sprechen. Es empfiehlt sich alles zu kommentieren, wenn die ErzieherInnen im Kontakt mit dem Kind sind. Es ist wichtig nicht nur zu sprechen, sondern auch Gefühle in Sprache, Stimmlage und Lautstärke auszudrücken. Von den ErzieherInnen wird erwartet, dass sie verständlich, ruhig, korrekt und in vollständigen Sätzen mit dem Kind sprechen. Die falschen Äußerungen der Kinder sollten durch die richtigen Wiederholungen, d. h. dem Sprachvorbild „korrigiert“ werden. Die ErzieherInnen sollten offene Fragen stellen und zuhören statt zu unterbrechen.<sup>30</sup>

Eine weitere interessante Studie kommt von C. Snow<sup>31</sup>. Schon in 1972 hat sich Catherine Snow mit der Sprache von Müttern beschäftigt, und sie hat untersucht, ob sich die Sprache von Müttern unterscheidet, wenn sie mit dem Kind zu Sprachbeginn – mit einem zweijährigen Kind oder mit den älteren Kindern sprechen. Anhand ihrer Ergebnisse wurde gezeigt, dass Mütter in der Kommunikation mit zweijährigen Kindern im Vergleich zu Erwachsenen eine vereinfachte Sprache verwenden. Die Studie zeigt, dass die zweijährigen Kinder eine vereinfachte Sprache hören und dadurch lernen eine wenig komplexe Sprache zu sprechen. Snow hat die Sprache der Mütter als Sprache charakterisiert, die einfach und redundant ist. Diese enthält viele Fragen und Imperativsformen, wenig Nebensätze, eine höhere Tonlage und eine übertriebene Intonation. Anderen Studien zeigen, dass es kulturelle Unterschiede in der Kommunikation mit den Kleinstkindern gibt. Es gibt Kulturen, in denen die Sprache im Spracherwerbsprozess nicht besonders modifiziert bzw. vereinfacht wird und trotzdem verläuft der Sprachentwicklung nicht langsamer.<sup>32</sup>

Tabelle: Charakteristika der an kleine Kinder gerichteten Sprache von Erwachsenen<sup>33</sup>

<b>Tab. 8.1: Charakteristika der an kleine Kinder gerichteten Sprache von Erwachsenen (KGS)</b>
<b>Merkmale der Prosodie:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Langsamere Sprechgeschwindigkeit</li> <li>▶ Klarere Segmentation von Wörtern und Silben</li> <li>▶ Sprechen in höherer Tonlage</li> <li>▶ Breiterer und stärker variierender Frequenzbereich</li> </ul>
<b>Inhaltliche Merkmale</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Viele Inhaltswörter (Nomen, Verben)</li> <li>▶ Inhaltliche Wiederholungen</li> <li>▶ Geringer Abstraktionsgrad der Nomen</li> <li>▶ Bezug auf die Gegenwart</li> </ul>

<sup>30</sup> vgl. Küstner (2008), S.42 (spot)

<sup>31</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 238

<sup>32</sup> vgl. Szagun (2013), S. 238

<sup>33</sup> Szagun (2013), S. 232

Merkmale der grammatischen Form:

- ▶ Geringe Äußerungslänge, auch Einwortäußerungen
- ▶ Weniger komplexe grammatische Strukturen:
  - Weniger Hilfsverben
  - Weniger Adverbien
  - Weniger Konjunktionen
- ▶ Einfache Sätze, weniger Satzgefüge
- ▶ Viele Fragen
- ▶ Viele Aufforderungen
- ▶ Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen

(Szagun 2013, S. 232)

Die Untersuchungen zur frühen Sprachentwicklung haben gezeigt, dass es auf das Kind eher positiv wirkt, wenn der Erwachsene auf das Thema des Kindes eingeht und einen akzeptierenden Gesprächsstil pflegt, der sich an den Sachverhalten und Objekten orientiert. Eher negative Einwirkungen auf den Spracherwerb kann das verursachen, wenn der Erwachsene beim Sprechen mit dem Kind ein eigenes Thema verfolgt, ein direkter Gesprächsstil mit vielen Imperativen benutzt wird oder wenn er oft das Verhalten des Kindes bewertend kommentiert.<sup>34</sup>

Zu den wichtigsten Lernmechanismen im frühen Spracherwerb gehören Imitation und Verallgemeinerung. Gerade Tomasello (2000)<sup>35</sup> tendiert dazu, dass diese Formen des Lernens zu Beginn der Sprachentwicklung sehr wichtig sind. Er versteht die Imitation als Form des sozialen und kulturellen Lernens. Imitation allein reicht aber nicht für den Spracherwerb. Eine wesentliche Rolle spielen hier Klassifizieren und Verallgemeinern. Gerade dies ermöglicht den Kindern neue Sätze und flektierte Formen zu produzieren. Imitation stellt aber keine notwendige Strategie dar, weil nicht jedes Kind imitiert. Zusammenfassend kann man sehen, dass alle Lernmechanismen im Frühspracherwerb nicht bewusst funktionieren. Es ist wichtig, dass die Kleinkinder die sprachlichen Strukturen der Inputsprache oft hören zu können. Es sollten dabei immer gleiche Schemata angeboten und geübt werden.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> vgl. Szagun (2013), S. 251

<sup>35</sup> zit. nach Szagun (2013), S. 286-292

<sup>36</sup> vgl. Szagun (2013), S. 286-292

### 3. Erwerb einer neuen Sprache im Alter unter drei Jahren

#### 3.1 Definitionen

Im Rahmen dieser Arbeit werden mehrere fachliche Termine verwendet. Für ihr besseres Verständnis werden sie hier näher erläutert und beschrieben. Zu den wichtigen Begriffen, die in der Arbeit vorkommen, gehören – L1, L2, Fremdsprache, Bilingualismus, Immersion und Codeswitching.

L1 stellt die Erstsprache dar, also Sprache, die Kinder zuerst in natürlichen Umgebungen als ihre Muttersprache erlernen. Bei einer simultanen Zweisprachigkeit in den ersten Lebensmonaten handelt sich um einen doppelten Erstspracherwerb.<sup>37</sup> Muttersprache bezeichnet die Erst- oder Primärsprache, die das Kind in der frühen Kindheit erwirbt. Es muss sich dabei nicht nur um die Sprache der Mutter handeln, sondern um die Sprache, die das Kind in seinem frühen Alter in der Kommunikation mit einer konkreten Bezugsperson erwirbt.<sup>38</sup>

L2 stellt eine Sekundär- oder Zweitsprache dar. Es handelt sich um die Sprache, die nach der primären Sprache erworben wird. Man unterscheidet zwischen natürlichen und systematischen bzw. gesteuerten Zweitspracherwerb. Beim natürlichen Zweitspracherwerb handelt es sich um keine formale Unterweisung und Lernverfahren, sondern um „natürliche Bedingungen“ z.B. Einwanderern.<sup>39</sup> Eine andere Definition von Zweitspracherwerb spricht über die Begegnung mit der zweiten Sprache während des Erstspracherwerbs oder nach abgeschlossenem Erstspracherwerb im Alltag.<sup>40</sup>

Bilingualismus bezeichnet im Allgemeinen Zweisprachigkeit. Es handelt sich um die Beherrschung zweier Sprachen.<sup>41</sup> Es gibt die Unterscheidung zwischen simultanem / gleichzeitigen und sukzessivem / nachfolgendem Bilingualismus. Laut Garlin (2000)<sup>42</sup> kommt das Kind bei einem simultanen Spracherwerb schon von Geburt mit zwei Sprachen in Kontakt. Im Fall einer sukzessiven Erziehungsmethode erwirbt das Kind eine weitere Sprache nach ein Paar Jahren, meistens ab dem dritten Jahr. Im Fachlexikon wird der Begriff Bilingualismus maximalistisch definiert als muttersprachliche Beherrschung mindestens zweier Sprachen.<sup>43</sup> Bilinguale Erziehung – stellt eine Erziehung dar, die

---

<sup>37</sup> vgl. Barkowski/Krumm (2010), S. 69

<sup>38</sup> vgl. Kolde 1988 zit. nach Hullmann (2010), S. 17

<sup>39</sup> vgl. Felix 1978 zit. nach Hullmann (2000), S.18

<sup>40</sup> vgl. Bunse/Hoffschildt (2008), S. 78

<sup>41</sup> vgl. Lewandowski 1990 zit. nach Hullmann (2000), S. 17

<sup>42</sup> zit. nach Hullmann (2010), S. 20

<sup>43</sup> vgl. Barkowski/Krumm (2010), S. 31

systematisch in mehr als einer Sprache stattfindet. Sie kann in einer Bildungseinrichtung oder in der Familie durchgeführt werden.<sup>44</sup>

Fremdsprache ist eine Sprache, die in Form von strukturiertem Fremdspracheunterricht an der expliziten, bewussten Verarbeitungsstrategie älterer Kinder oder Erwachsener vermittelt und ausgerichtet wird.<sup>45</sup> Im Fachlexikon wird der Fremdsprachenerwerb als die Aneignung weiterer Sprachen in bestimmten zeitlichen Abstand zum Beginn des Erstspracherwerbs frühestens ab dem dritten Lebensjahr definiert. Als Kriterium zu diesem konkreten Zeitpunkt eine entwicklungspsychologische Reifestand, nach dessen Erreichen jeder nächsten Spracherwerb anders als der Erstspracherwerb funktioniert. Deswegen spricht man bei früherer Aneignung einer anderen Sprache von „doppeltem Erstspracherwerb“ bzw. Bilingualismus.<sup>46</sup>

Der Begriff Immersion wird als „Eintauchen“ definiert, in dem es darum geht, dass die neue Sprache im Alltag als Umgangs- bzw. Unterrichtssprache verwendet wird. Immersion in den Kindergarten bzw. in der Krippe stellt die Situation dar, wenn die ErzieherInnen ausschließlich die neue Sprache mit Mimik, Gestik und durch die Kontextualisierung im Alltag verwenden. Aufgrund dieser Methode sind die Kinder über eine relativ lange Zeitspanne intensiv in vielfältigen Sprachkontakt.<sup>47</sup> In dem Fachlexikon wird Immersion mit dem Begriff „Sprachbad“ bezeichnet. Sie stellt ein Konzept zweisprachiger (vor) schulischen Erziehung dar, in welchem die konkreten Inhalte in einer Fremd- / Zweitsprache ausgedrückt werden. Dadurch erwartet man ein schneller und effektiver Sprachlernzuwachs als beim konventionellen Fremdsprachenunterricht.<sup>48</sup>

Codeswitching – bezeichnet das Wechseln zwischen Sprachen und auch deutlich distinkten Varietäten. Kommt meistens in Situationen mit einer mehrsprachigen Teilnehmerkonstellation vor. Codeswitching zeigt auf strukturelle Muster und verschiedene interaktionslogische Funktionen.<sup>49</sup> „Im Codeswitching findet sich die bewusste Entscheidung eines Sprechers für eine bestimmte Art der Sprachverwendung, die an persönlichen Präferenzen und an Erfahrungswerten orientiert ist.“<sup>50</sup>

---

<sup>44</sup> vgl. Barkowski/Krumm (2010), S. 30

<sup>45</sup> vgl. Bunse/Hoffschildt (2008), S. 84

<sup>46</sup> Barkowski/Krumm (2010), S. 92

<sup>47</sup> vgl. Steinlein/Rohde (2013), S. 144

<sup>48</sup> vgl. Barkowski/Krumm (2010), S. 125

<sup>49</sup> vgl. Barkowski/Krumm (2010), S. 35

<sup>50</sup> Hullman (2010), S. 35

### 3.2 Prinzip der Immersion

Die immersive Methode entwickelte sich Mitte der 1960er Jahre in Kanada. Zuerst wurde sie dort kritisch gesehen, deswegen wurden mehrere wissenschaftlichen Studien und Forschungen intensiv durchgeführt und ausgewertet. Die immersive Methode gehört zu den besonders gründlich untersuchten Methoden im Fremdsprachenunterricht. Erst in 1980 wurde diese Methode in ersten europäischen Ländern Spanien und Finnland benutzt.<sup>51</sup>

*„Bei Immersion wird die zu lernende Sprache nicht wie bei der herkömmlichen Methode als Lehrgegenstand behandelt, sondern sie ist in der Kita die Arbeitssprache und in der Schule die Unterrichtssprache, indem der Sachunterricht in den anderen Fächern in der zu lernenden neuen Sprache durchgeführt wird.“<sup>52</sup>*

Der Erfolg als auch der Misserfolg beim Fremdsprachenerwerb hängt von drei wichtigen Faktoren ab – die Intensität des Kontaktes, der Dauer und die Art des Lehrverfahrens. Im Rahmen der immersiven Methode wird die lernende Sprache als Arbeitssprache bzw. Umgangssprache eingesetzt. Diese Methode wird heutzutage als das erfolgreichste Sprachlernverfahren betrachtet. Es ist wissenschaftlich nachgewiesen, dass:

- mit Immersion ein höheres Niveau für die Fremdsprache als bei lehrgangsorientierten Unterricht erreicht wird,
- die Muttersprache und die kognitive Entwicklung der Kinder gefördert wird,
- die Teilnahme am Immersionsunterricht keine besondere Begabung verlangt.<sup>53</sup>

Wichtige Faktoren beim immersiven Lernen im Kindergarten sind:

- Verteilung der Sprache: In einer Kindergruppe sollten sich zwei Lehrkräfte/Erzieherinnen um die Kinder kümmern. Eine Person sollte nur in der vertrauten Familiensprache (L1) der Kinder sprechen und die zweite nur die neue Sprache (L2) verwenden.
- Gemischte Altersgruppen: Es ist gut, wenn die Kinder Kontakt mit älteren Kindern nicht nur hinsichtlich der neuen Sprache haben.

---

<sup>51</sup> Vgl. Wode (2009), S. 40

<sup>52</sup> Wode (2005), S. 4

<sup>53</sup> vgl. Wode zit. nach Schubert: S. 86



- Zeitverteilung pro Sprache: Man kann nicht pauschalisieren und genau sagen, wieviel Zeit der konkreten Sprache im Kindergartenalltag gewidmet wird. Man behauptet aber, dass höherer Anteil der neuen Sprache zu besseren Ergebnissen führt.
- Intensität des Sprachkontaktes: Es wurde gezeigt, dass eine neue Sprache erfolgreich erworben werden kann, wenn der Kontakt zu ihr nicht nur intensiv sondern auch vielfältig ist und im geeigneten Zeitrahmen stattfindet.
- Kontextualisierung: Die Kinder sollten situatives Verständnis nutzen, d.h. sie sollten die Bedeutungen der Sprachinhalte anhand der Situationen erkennen und verstehen.
- Sprachliche Situation: Sie kann unterschiedlich sein. Es hängt von der Institution ab, auf welche Art und Weise L1 und L2 verwendet werden.
- Dominante Sprache: Leider gibt es bis heute keine eindeutige Erfahrungen, die aufzeigen, welche Sprache bei den Dreijährigen zuerst gefördert werden sollte.
- Prestige und kultureller Hintergrund: In diesem Fall geht es um die kulturelle Identität. Man muss darauf achten, dass die Minoritätensprecher Probleme haben können, wenn sie die Sprache der Majorität lernen sollen.<sup>54</sup>

### 3.2.1 Bilinguale Früherziehung

Laut Wode gibt es die Faktoren, die den sprachlichen Lernprozess beeinflussen. Die Sprache wird anhand aller Situationen gelernt, in denen sie benutzt wird.

Tabelle zu den Spracherwerbstypen (Wode 1993)<sup>55</sup>

Tabelle2: Spracherwerbstypen (nach Wode 1993)	
<b>Anzahl der zu lernenden Sprachen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einsprachig (monolingual)</li> <li>• zweisprachig (bilingual)</li> <li>• entsprechend dreisprachig, viersprachig etc.</li> </ul>
<b>Zeitliche Reihenfolge des Erwerbs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstspracherwerb: Erlernen der ersten Sprache (L1-Erwerb/Muttersprache)</li> <li>• Zweitspracherwerb: Erlernen der zweiten Sprache (L2-Erwerb)</li> <li>• entsprechend Drittspracherwerb (L3) etc.</li> </ul>

<sup>54</sup> vgl. Wode (2009), S. 89-95

<sup>55</sup> Wode (2009), S. 54

<b>Erwerb im Schulunterricht oder auf natürliche Weise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulischer Spracherwerb: im Fremdsprachenunterricht in der Schule</li> <li>• nichtschulischer natürlicher Erwerb</li> </ul>
--	---

Wode (2009), S. 54)

*„Der Spracherwerbsprozess läuft – zumindest weitgehend – intuitiv ab, und die einzelnen Lernvorgänge im Gehirn/Gedächtnis sind einer bewussten Beobachtung durch den Lerner selbst oder durch Außenstehende nicht zugänglich.“<sup>56</sup>*

Beim Spracherwerb kann niemand sagen, was in seinem Gedächtnis passiert, sobald die sprachlichen Strukturen für Kommunikation aktiviert sind. Der Prozess spiegelt das Sprachverhalten der Lerner wieder vor allem durch die Fehler, die der Sprechende macht. Gerade die Fehler zeigen, was der Lerner beherrscht und was ihm noch fehlt.<sup>57</sup>

Beim Erwerbsprozess einer neuen Sprache im Frühalter steht das Hörverständnis im Vordergrund. In diesem Alter werden häufig wiederholende Ausdrücke von den ErzieherInnen in der neuen Sprache relativ schnell gelernt. Es handelt sich dabei um die ritualhaften Aktivitäten mit Grüßen und Verabschieden, die in der neuen Sprache formuliert werden. In dieser Zeit verfügen die Kinder über einen passiven Wortschatz. Wörter, die aufgrund der wiederholenden Aktivitäten oft vorkommen, werden relativ schnell gelernt. Die Formeln und der frühen Wortschatz bilden die Grundlage für die Aussprache. Beim Erwerb einer neuen Sprache wird bei den Kleinkindern offensichtlich, dass sie bei der sprachlichen Produktion einzelne Wörter aus ihrer L1 übernehmen. Der Satzbau der L2 entwickelt sich relativ langsam. Zuerst werden Funktionswörter, wie z. B. Präpositionen erworben und die Endungen von Verben und Pluralbildung kommen später. Bei dreijährigen Kindern überwiegen rezeptive Fähigkeiten. Sie verwenden die neue Sprache kaum, weil die Kinder in diesem Alter nicht zum Sprechen im L2 nicht gezwungen werden sollen. Die Verwendung der neuen Sprache sollte von Seite der Kinder freiwillig sein.<sup>58</sup>

Heutzutage gibt es mehrere Kindergärten, in denen L2 anhand der immersiven Methode gefördert wird. Anne Bonhoeffer-Zoltman et al.<sup>59</sup> beschreiben die bilinguale Spracherziehung in der Kita – die Cologne Bumblebees. In dieser Kita arbeitet man aufgrund der immersiven Prinzipien. Es geht dabei nicht um Englischunterricht, sondern um das Erleben eines bilingualen Kindergartenalltags. In dieser Kita arbeiten zehn

<sup>56</sup> Wode (2009), S. 55

<sup>57</sup> vgl. Wode (2009), S. 54-55.

<sup>58</sup> vgl. Wode (2009), S. 88-89

<sup>59</sup> Zoltman et al. zit. nach Steinlen/Rohde (2013), S. 63-69

Mitarbeiterinnen, davon sind sechs englische und vier deutsche Muttersprachlerinnen. Die konkrete Vorgehensweise der Sprachförderung in diesem Alter ist hier auf interessante Art und Weise beschrieben. Beim bilingualen Frühspracherwerb werden die Akzeptanz einer fremder Sprache, sowie ihrer Kultur, wie auch die L2 Kompetenzen in Bezug auf den Wortschatz gefördert. Besonders rezeptive Kompetenzen sind gute Grundlagen für die Entwicklung von produktiven Kompetenzen.<sup>60</sup>

Anhand der Forschungsergebnisse von Steinlen wurden die Empfehlungen für die Verwendung des Immersionsprinzips in den Kindergärten zusammengefasst. Beim bilingualen Spracherwerb folgt man oft dem Prinzip „eine Person-eine Sprache“. Es geht darum, dass in einer konkreten Gruppe Erzieherinnen mit zwei unterschiedlichen Muttersprachen sind. Eine von ihnen verwendet beim Sprechen nur die Umgebungssprache der Kinder und die andere nur die Fremdsprache. Der Fremdspracherwerb findet in keiner klassischen Schule statt, sondern die neue Sprache wird in den Kindergartenalltag implementiert. Die Aufgabe der Pädagoginnen im Kindergarten ist, Wege und Strategien zu finden, um die Entwicklung der Kinder zu fördern und stimulieren. Dieser Prozess sollte unter ausschließlicher Verwendung der Fremdsprache passieren.<sup>61</sup>

Bis heute gibt es nicht viele Studien, die in den bilingualen Kindergärten durchgeführt wurden. Doch die Ergebnisse des EU-geförderten ELIAS-Projekts (Early Language and Intercultural Acquisition Studies) zeigen, dass die „best practice“ Methoden aus dem schulischen Kontext auch für die bilinguale Kindergärten geeignet sind. Es ist interessant, dass die Immersion nicht als Lehrmethode im engeren Sinne, sondern meist als Sprachlernprogramm bzw. institutionelle Einrichtung betrachtet wird. Das heißt, die Kinder sind fast den ganzen Tag von einer Fremdsprache umgeben, wobei sie in diese Sprache „eintauchen“ und sich in dieser Sprache entwickeln können.<sup>62</sup>

### **3.2.2 Vorschläge für einen erfolgreichen L2-Spracherwerb im Kindergarten**

Die sieben Empfehlungen für den L2- Spracherwerb in bilingualen Kindergärten, die in diesem Teil vorgestellt werden, stammen von Forschungsergebnissen und Erfahrungen der Partner des ELIAS-Projekts.

---

<sup>60</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 63-69

<sup>61</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 79

<sup>62</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S.80

1. „Die Erzieherin verwendet die L2 in einer Weise, dass die Kinder reichhaltigen und abwechslungsreichen L2-Input erhalten,
2. Die L2-Erzieherin kontextualisiert die L2,
3. Die L2-Erzieherin passt ihre Sprechweise dem Verständnis des Kindes an,
4. Die L2-Erzieherin schafft ein Umfeld, welches das multisensorische Lernen fördert,
5. Die L2-Erzieherin gibt den Kindern Gelegenheit, sich verbal zu beteiligen und sich (sowohl verbal auch nonverbal) zu äußern,
6. Die L2-Erzieherin gibt den Rahmen vor, damit den Kindern beim Lernen der neuen Sprache unterstützt werden
7. „Goldene Regeln“ für Eltern, um ihren Kindern einen erfolgreichen Fremdspracherwerb im Kindergarten zu ermöglichen.“<sup>63</sup>

Auf diese wichtigen Empfehlungen wird nun deutlicher eingegangen. Für den bilingualen Spracherwerb im Frühalter ist es wichtig, dass die Kinder einen hohen Anteil L2-Input bekommen. Dadurch können sie ihre L2-Kompetenzen entwickeln. Die Erzieherin sollte eine extrovertierte Person sein, welche die Kinder zum Sprechen ermuntert. Bei der immersiven Methode geht es um eine Art „Sprachdusche“ oder „Sprachbad“. Das bedeutet, die Kinder sind fast den ganzen Tag von einer fremden Sprache umgeben. In der Fremdsprachenförderung unterscheidet man zwischen lexikalischen und grammatischen L2-Input. Die ErzieherInnen nutzen beim Sprechen Wörter, die auch visualisiert werden können. Im Kindergartenalltag sollten nicht nur die Wiederholungen der Wörter und Sätze angeboten werden, sondern auch Umformulierungen, Paraphrasen sowie Erweiterungen der Wörter. Es ist gut, wenn der L2-Input auf einer intensiven, natürlichen und authentischen Art und Weise dargestellt wird. Nicht nur lexikalischer sondern auch grammatischer L2-Input spielt beim Fremdspracherwerb in diesem Alter eine besondere Rolle. Die Kinder sollten strukturell vielfältigen Input und nicht nur beschränkte Satzstrukturen erhalten. Im Alltag sollen nicht nur Haupt-, sondern auch Neben- und Passivsätze von den ErzieherInnen verwendet werden. Das alles ist wichtig, damit die Kinder die richtigen Regeln der Struktur der Sprache hören und später auch formulieren können. Ein abwechslungsreicher Input bedeutet, dass die Erzieherin beim Sprechen Wiederholungen, Paraphrasen und Synonyme verwendet, um den Kindern genug Möglichkeiten für das Verstehen der neuen Sprache zu

---

<sup>63</sup> Steinlen/Rohde (2013), S.81-88

bieten. Das Sprachtempo, sowie auch die Intonation und Betonung sollten dabei den Kindern angepasst werden. Es muss betont werden, dass die ErzieherInnen die Kinder zum Mitsingen und Verwenden der L2-Sprache ermutigen, aber auf keinen Fall zwingen sollten. Sie können die Äußerungen der Kinder von der Muttersprache in L2-Sprache übersetzen, in dem sie diese Äußerung umschreiben. Oder sie verwenden eine korrekte, bzw. erweiterte Version derselben kindlichen Äußerung.<sup>64</sup>

Im Kindergartenalltag passieren oft Situationen, in denen die Kinder bei den Aktivitäten nicht jedes einzelne Wort in L2 verstehen. Von den Kindern wird erwartet, dass sie nicht alles sondern den Inhalt des Gesagten verstehen. Es ist sehr wichtig, dass das Kind verstehen kann, was los ist und was passiert, weil es sich erst dann sicher innerhalb der zweisprachigen Erziehung fühlen kann. Die Erzieherin sollte es dabei mit visuellen und akustischen Signalen wie Bildern, Videos, anderen Materialien und Körpersprache wie Zeigen, Mimik sowie Pantomime unterstützen. Diese Strategien helfen dem Kind den Inhalt der Äußerung in L2-Sprache zu erkennen. Sie sind vor allem zu Beginn des L2-Kontakts beim Eintritt in den Kindergarten sehr nutzbar. Am Ende der Kindergartenzeit werden diese Kontextualisierungsstrategien weniger verwendet. Prinzipiell ist es wichtig die kontextuelle Unterstützung den Bedürfnissen der Kinder anzupassen.<sup>65</sup>

Weitere nützliche Empfehlungen für den Fremdspracherwerb im Frühalter sind ein langsames Sprachtempo und eine deutliche Aussprache, welche die Erzieherin beim Sprechen in der L2 verwenden sollte. Wenn sie einzelne Wörter betont, bzw. die Intonation verändert, können die Kinder konkrete Sätze sowie auch Paraphrasen leichter verstehen. Eine solche angepasste Sprache wird im Laufe der Zeit reduziert, wenn die Kinder die L2 besser beherrschen.<sup>66</sup>

Damit der Lernprozess effektiver funktionieren kann, sollten mehrere Sinneskanäle integriert werden. Ein multisensorisches Lernen verbindet verschiedene visuelle, auditive und kinästhetische Modalitäten, die in derselben Zeit aktiviert sind. In einem bilingualen Kindergarten ist es wichtig diese Art des Lernens im Alltag zu verwenden. Authentische Situationen, unterschiedliche Aktivitäten und Experimente spielen in diesem Alter eine hervorragende Rolle. Aufgrund der intensiven und interessanten Impulse zum Sprechen kann man von Kindern ein positives Feedback erhalten, wodurch die Sicherheit in einer fremdsprachlichen Umwelt gezeigt wird.<sup>67</sup>

---

<sup>64</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 81-83

<sup>65</sup> Vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 83-84

<sup>66</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 84

<sup>67</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 85

Bei einem erfolgreichen Fremdspracherwerb spielen drei Komponenten eine wichtige Rolle, und zwar Input, Interaktion und Output. Die Erzieherin sollte abwechslungsreiche Möglichkeiten für die Interaktion der L2 anbieten. Außerdem sollten die Kinder mehrere Gelegenheiten für die eigene Produktion in der L2 und auch für die Aushandlung der Bedeutung haben. Im bilingualen Umfeld im Kindergartenalltag müssen diese Komponenten nicht besonders arrangiert werden, da der Spracherwerb auf natürlichen Art und Weise passiert.<sup>68</sup>

Im Kindergartenalltag werden im Rahmen des Spracherwerbs bestimmte Gerüste angeboten. Sprachliche Gerüste betreffen den L2-Input, welcher die Erzieherin den Kindern anhand der Wiederholungen und Umschreibungen anbietet. Sie sollte den Kindern genug Zeit geben, damit diese auf den L2-Input reagieren können. Inhaltliche Gerüste stellen verschiedene Visualisierungen, Feedback und Bereitstellung wichtiger Konzepte dar. Zu den organisatorischen Gerüsten gehören ein fester Zeitplan, bestimmte soziale Formen, Aktivitäten, sowie tägliche Routinen wie z.B. Morgenkreise oder Aufräumzeiten. Es ist gut, wenn die Erzieherin die wiederholenden Alltagssituationen mit gleichen Äußerungen in der L2 einführt. Die Kinder erwerben die L2 durch solche formelhafte Ausdrücke relativ schnell, weil diese oft in der L2 vorkommen und sie somit kontextualisiert sind.<sup>69</sup>

Damit das Immersionsprogramm in einem bilingualen Kindergarten gut funktionieren kann, sollten die Eltern von diesem Konzept überzeugt werden. Die Kooperation der Eltern mit ErzieherInnen und ihre Teilnahme an den Aktivitäten, die für sie angeboten werden, spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die Aufgabe der Eltern ist die Familiensprache zu pflegen, d.h. sie sollten viel mit dem Kind reden und ihm häufig vorlesen. Die Erfahrungen im zweisprachigen Kindergarten zeigen, dass es nicht notwendig ist in der Familie mit dem Kind in L2 zu sprechen. Die Eltern können das Kind dazu ermutigen etwas in L2 zu sagen, aber das Kind sollte nie dazu gezwungen werden. Es sollte die L2 nur dann verwenden, wenn es will.<sup>70</sup>

### **3.2.3 Reaktionen der Kinder auf den fremdsprachlichen Input**

Die Reaktionen von Kindern auf den fremdsprachlichen Input können unterschiedlich sein. Die Kinder sind fähig den fremdsprachlichen Input zu verstehen

---

<sup>68</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 86

<sup>69</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 87

<sup>70</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 88

solange er kontextualisiert präsentiert wird. Es wird betont, dass die Kinder nicht jedes einzelne verwendete Wort in der konkreten fremdsprachlichen Aussage verstehen müssen. Die Kinder können nach kurzer Zeit die einzelne Wörter und Sätze im konkreten Kontext erkennen. Zuerst reagieren die Kinder auf die fremdsprachlichen Impulse in ihrer L1, weil sie damit rechnen, dass die Erzieherinnen sie verstehen. Man braucht ein bisschen Zeit, damit die Kinder die L2 selbst verwenden. Zuerst kommt bei ihnen Codeswitching häufig vor, in dem sie die neuen fremdsprachlichen Wörter in ihre muttersprachlichen Äußerungen übernehmen. Codeswitching wird in diesem Prozess des bilingualen Spracherwerbs positiv wahrgenommen. Die Kinder erwerben L2 durch die Beobachtung, das Zuhören, Handeln und die Interaktion mit anderen Gesprächspartnern in der L2. Die Kinder erwerben die L2 als Nebenprodukt, in dem sie diese neue Sprache unbewusst lernen.<sup>71</sup>

### **3.3 Sprachliche Besonderheiten bei bilingualen Kindern**

Bei bilinguaem Fremdsprachenerwerb kann man besondere Merkmale bemerken. Vor allem bei kleinen Kindern kommt es oft zur Sprachmischung. Es handelt sich dabei um Code-switching – einen bewussten Sprachwechsel, oder Interferenz, welche das unbewusste Sprachmischen bezeichnet. Der bewusste Sprachwechsel kommt in der Kommunikation sehr oft vor, wenn der Gesprächspartner in der gleichen Sprache bilingual ist. Der Sprachwechsel wurde zuerst als Manko von Zweisprachigen wahrgenommen, weil er die ungenügende Sprachkompetenz aufzeigt. Später hat es sich gezeigt, dass gerade „Codeswitching“ die Stabilität des Bilingualismus und der Kompetenz in beiden Sprachen erhöht.<sup>72</sup>

In der Studie über die frühkindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit (2010) schreibt man über die zweisprachigen Äußerungen der Kinder. Die Studie zeigt darauf, dass die zweisprachigen Äußerungen als normale sprachliche Erscheinungen betrachtet werden sollen, wobei sie kein Anzeichen für eine mangelnde Unterscheidungsfähigkeit der Kinder sind. Es geht dabei um die Entlehnung zur Aufrechterhaltung der Kommunikation oder freies Wechsel zwischen den Sprachen als „Kommunikationsmedium der Zweisprachigen.“<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> vgl. Steinlen/Rohde (2013), S. 88-89

<sup>72</sup> vgl. Hullman (2010), S.32-33

<sup>73</sup> vgl. Reich (2010), S. 24

Bei der Interferenz handelt sich um unbewusste Sprachmischungen, die am häufigsten im lexikalischen und phonetischen Bereich vorkommen. Interferenz zeigt, dass die Sprachen beim Bilingualen nicht ausreichend beherrscht werden.<sup>74</sup>

Ein weiteres Risiko bei zweisprachig aufwachsenden Kindern ist das mögliche Problem der Sprachverweigerung. Dies kann durch unterschiedliche Faktoren verursacht werden. Wie schon erwähnt wurde, spielen die Emotionen und Beziehungen zu den Bezugspersonen beim Frühspracherwerb eine wesentliche Rolle. Falls das Kind keine gute Beziehung zur Bezugsperson bzw. zu dem Elternteil hat, kann das negativen Einfluss auf den Spracherwerb verursachen. Mit der Ablehnung einer konkreten Person lehnt das Kind auch die Sprache ab. Auch die Umgebung kann das Kind negativ beeinflussen. Da Kinder sehr sensibel und empfindlich sind, sollten ihre Emotionen und Gefühle bei der Zweisprachigkeitserziehung auf keinen Fall unterschätzt werden. Außer diesen Faktoren beeinflusst auch das Sprachprestige den Zweitspracherwerb. Eine geringe Ausprägung der schwachen Sprache als auch andere schon erwähnte Faktoren können zur Sprachverweigerung und im letzten Fall zum Verlust der Sprache führen.<sup>75</sup>

Für eine erfolgreiche bilinguale Erziehung der Kinder sollten bestimmte Kriterien erfüllt werden. Zu diesen gehören vor allem eine klare Erziehungsmethode, ein hohes Sprachprestige der zweiten Sprache und eine positive Einstellung der Eltern, bzw. Bezugsperson zur Sprache.

Bei der bilingualen Erziehung im Frühalter ist das Prinzip „eine Person/eine Sprache“ sehr wichtig. Die Eltern sollten mit den Kindern schon von Geburt an in ihrer Sprache interagieren. Phonetischer Bereich spielt vor allem in der kritischen Phase eine hervorragende Rolle. Das Kind lernt die Sprache durch Hören. Deswegen ist es wichtig, dass das Kind einen intensiven Kontakt zu beiden Sprachen hat. Das Kind sollte motiviert werden beide Sprachen zu verwenden. Es sollte wissen, dass es beide Sprachen im aktuellen familiären sowie auch sozialen Kontext nutzen kann. Falls das Kind bemerkt, dass eine Sprache für Befriedigung seiner kommunikativen Bedürfnisse reicht, konnte es zum Sprachverlust kommen.<sup>76</sup>

Ortsprinzip ist ein weiterer Faktor, der beim Zweitspracherwerb wichtig ist. Das Kind sollte wissen, das z. B. zu Hause eine Sprache gesprochen wird und im Kindergarten die andere.

---

<sup>74</sup> vgl. Hullmann (2010), S.36

<sup>75</sup> vgl. Hullmann (2010), S. 37-38

<sup>76</sup> vgl. Hullmann (2010), S. 85



Aus diesem Grund sollten die Eltern, bzw. Bezugspersonen, ErzieherInnen bewusst vermeiden, zwischen beiden Sprache zu wechseln. Es handelt sich dabei um eine bestimmte funktionale Sprachtrennung. Falls das Kind bei den Eltern, oder den Bezugspersonen bemerkt, dass sie die Sprachen wechseln, könnte dies Ängste verursachen, und das Kind kann leicht verwirrt werden. Hullmann verweist auf die Studie von Garlin (2000), in dem Sprachmix keine negative Auswirkung auf die Bilingualität der Kinder hat. Es ist nicht einfach zu sagen, welche Methode für den bilingualen Frühspracherwerb die beste ist. Man kann das nicht pauschalisieren. Es muss aber betont werden, dass die Bilingualität im Frühspracherwerb auf keinen Fall erzwungen werden soll. Die Entwicklung und Bedürfnisse jedes Kindes müssen berücksichtigt werden.<sup>77</sup>

### **3.4 Argumente für die frühe Mehrsprachigkeit**

Laut Wode sollte ein immersiver Kindergarten so organisiert werden, dass die Kinder genug Gelegenheiten für die Entwicklung ihrer Sprachlernkompetenzen auf natürliche und kindgemäße Art und Weise erhalten. Die Sprache sollte so verwendet werden, dass die Kinder die sprachlichen Strukturen ohne Erklärungen von den ErzieherInnen erwerben. Die neue Sprache sollte so angeboten werden, dass die Bedeutung der Wörter und Äußerungen für die Kinder aus den Situationen klar wird.<sup>78</sup>

Heutzutage gibt es Ängste und Vorurteile gegenüber früher Mehrsprachigkeit. Einsprachigkeit sollte als Normalfall betrachtet werden. Leider wird unterschätzt, dass die meisten Menschen mehrsprachig sind. Vor allem in den Ländern Westeuropas – stellt ein einsprachiger Mensch einen Sonderfall dar.

Bis heute gibt es keine eindeutige Studie, die bestätigt, dass die Mehrsprachigkeit eine bestimmte sprachliche Begabung erfordert. Es wurde nachgewiesen, dass bei früherer und auch späterer Mehrsprachigkeit die Entwicklung der L1 nicht beeinträchtigt sondern gefördert wird. Es ist nicht notwendig, dass das Kind den ganzen Tag nur zu einer Sprache Kontakt hat. Codeswitching und ein spontaner Sprachwechsel gehören zu den normalen und üblichen Erscheinungen bei Mehrsprachigen. Laut Wode gibt es viele Argumente für die frühe Mehrsprachigkeit. Durch zwei Sprachen in einem Kopf kommt es zur Erhöhung der kognitiven Vorteile. Mehrsprachige denken kreativer, haben eine ausgeprägte Sensibilität für andere sprachliche Strukturen und vor allem mehrsprachige Kinder seien

---

<sup>77</sup> vgl. Hullmann (2013), S. 94-97

<sup>78</sup> vgl. Wode (2009), S. 74-75

die Lesekompetenz früher als einsprachige Kinder erwerben. Frühe Mehrsprachigkeit bedeutet einen Gewinn für das Kind. In der heutigen Zeit der Globalisierung stellt die Mehrsprachigkeit eine unverzichtbare Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben dar. Es sollte betont werden, dass zu jedem Zeitpunkt mehrere Sprachen gelernt und gefestigt werden können. Es ist sehr wichtig zu verstehen, dass die Sprachlernfähigkeit den Erwerb jeder menschlichen Sprache erlaubt.<sup>79</sup>

Die frühe Mehrsprachigkeit beeinflussen individuelle, sprachenspezifische Faktoren als auch Umweltfaktoren. Zu den individuellen Faktoren gehören Weltwissen, Alter beim Erwerbsbeginn, Kontaktdauer und Spracherwerbsstörung. Laut Rothweiler und Ruberg<sup>80</sup> ist der Wortschatz der zweisprachigen Kinder in den ersten Jahren geringer als der einsprachigen Kinder im gleichen Alter. Die Aneignung von neuen Wörtern braucht Zeit und die Angebotsstruktur für den Ausbau des Weltwissens und den Spracherwerb spielt in der Kita eine wichtige Rolle. Bei dem erfolgreichen Erwerb einer zweiten Sprache ist das Alter des Kindes ein wichtiger Faktor. Falls das Kind von Geburt bis zu zwei Jahren gleichzeitig eine zweite Sprache erwirbt spricht man über den simultan bilingualen Erwerb. Bei simultan bilingualen Kindern kann es passieren, dass sie später als die einsprachige Kinder sprechen beginnen. Der Zweispracherwerb erfolgt der großen Variationsbreite, die auch beim monolingualen Spracherwerb gibt. Als nächster wichtiger Faktor gilt die Dauer des Sprachkontakts. Anhand der Ergebnisse beherrschen die zweisprachigen Kinder die deutsche Satzstruktur schneller als Einsprachige. Der Prozess mit der Wortschatzentwicklung und morphologischen Feinheiten kann aber bei zweisprachigen Kindern länger dauern. Auf jeden Fall muss man dabei vorsichtig mit Pauschalisierungen sein.<sup>81</sup>

Die sprachenspezifischen Faktoren stellen der sprachliche Transfer, Sprachwechsel und Sprachmischung dar. Die Transferphänomene kann man eher beim Zweitspracherwerb der Erwachsenen sehen. Die Kinder bewältigen diese Formen leichter.<sup>82</sup>

Die Umweltfaktoren, die die Entwicklung der frühen Mehrsprachigkeit bilden Umfang des sprachlichen Angebots, Qualität des sprachlichen Angebots, Strukturelle Aspekte in Kindertageseinrichtungen, Motivation, Familiärer Sprachgebrauch, Konsequenz der Sprachwahl als auch Bildungshintergrund.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> vgl. Wode (2009), S. 49-53

<sup>80</sup> zit. nach Rothweiler/Ruberg (2011), S.7-12

<sup>81</sup> vgl. Rothweiler/Ruberg (2011), S. 7-12

<sup>82</sup> vgl. Rothweiler/Ruberg (2011), S. 13-15

<sup>83</sup> vgl. Rothweiler/Ruberg (2011), S. 16-20

Laut der Expertise, die die Ergebnisse der Erforschung frühkindlicher Zwei – und Mehrsprachigkeit bezüglich der Spracheverhältnisse im Deutschland präsentiert, werden folgende Befunde erscheint:

- Es gibt ein Konsens darüber, dass die Kinder in den ersten drei Lebensjahren über die Fähigkeit verfügen, zwei Sprachen in altersgemäßem Umfang vollständig zu erwerben.
- Der frühkindliche Zweispracherwerb kann in unterschiedlichen Erwerbssituationen erfolgen und auch unterschiedlich verlaufen. Man muss dabei mit der individuellen Variabilität rechnen.
- Der Zweispracherwerb bereitet den Kindern keine Schwierigkeiten. Dies passiert anhand der aktiven Einstellung der Kinder zu den beiden Sprachen durch den Gesprächspartner.
- Zweisprachige Äußerungen sind eine durchgehende Erscheinung der Kinder. Man unterscheidet zwischen der Sprachmischung als Aushilfsstrategie und einem kommunikativen Einsatz des Sprachwechslens.
- Wegen der Ungleichmäßigkeiten im Input kommen bei den Kindern die Unterschiede zwischen einer stärkeren (dominanten) und schwächeren (nicht dominanten) Sprache vor.
- Quantität des Inputs als auch allgemeine sozialpsychologische Faktoren der Kinder verursachen die Veränderungen im Dominanzverhältnis.
- Falls das Kind ein gleichmäßiges Input in zwei Sprachen von Anfang an bekommt, erwirbt das bilinguale Kind beide Sprachen in der gleichen Weise wie ein einsprachiges Kind seine Sprache.<sup>84</sup>

Wie auch diese Ergebnisse zeigen, ist die Mehrsprachigkeit der Kinder bereits in frühem Alter sehr empfehlenswert. Die Kinder erwerben eine andere Sprache mühelos und automatisch. Deswegen ist es gut und nutzbar, wenn die Kinder die Gelegenheit haben in einer anderen fremdsprachigen Umgebung zu erwachsen. In der Slowakei ist die Mehrsprachigkeit nicht so verbreitet als im Österreich. Es gibt da bilinguale Familien als auch Familien mit einer anderen Muttersprache als Slowakisch. Auch für solche Familien ist der Kindergarten an der deutsch-slowakischen Schule in Bratislava eine gute Wahl für

---

<sup>84</sup> vgl. Reich (2010), S. 29

ihre Kinder. In den nächsten empirischen Teil wird die bilinguale Kindererziehung in der jüngsten Gruppe – „Ameisen“ anhand der durchgeführten Forschung näher erläutert und beschrieben.

## Empirischer Teil

In diesem Teil der Arbeit wird zuerst das detaillierte Forschungsverfahren präsentiert und beschrieben, darauf wird Problematik des Themas aufgezeigt, sowie auch der konkrete Kindergarten vorgestellt.

Es wurde versucht anhand der ausgewählten qualitativen Forschungsmethoden die Forschungsfrage „Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte?“ zu beantworten.

Eine ähnliche Studie (2010) wurde in deutschen und luxemburgischen Vor- und Grundschulen durchgeführt. Die Schlussfolgerungen hinsichtlich der Beteiligungschancen der mehrsprachigen Kinder zeigen auf die wichtigen Merkmale der frühkindlichen Mehrsprachigkeit. Es wurde gezeigt, wie die konkrete strukturelle und curriculare Verankerung und Gestaltung der Förderpraxis in den beobachteten Einrichtungen variieren können. In Luxemburg basiert der mehrsprachig organisiertes Bildungssystem auf dem Nutzen aller Sprachen aller Kinder. Die kindliche Mehrsprachigkeit wurde als wichtiger Bestandteil der Förderung des Luxemburgischen betrachtet. Im Deutschland, konkret in Rheinland-Pfalz wird einsprachig ausgerichtete Sprachförderkonzept praktiziert. Die anderen Sprachen der Kinder wurden anhand der konkreten Studie nicht berücksichtigt. Auf dem konkretem Beispiel wurde gezeigt, dass die Einsprachigkeit innerhalb des Alltags das Kind zum Schweigen geführt hat.<sup>85</sup> Dirim (2010, 101f.) deutet „verdeckt“ verhängte Sprachverbote, mit denen eine Unterlassung der Pflege bzw. Unterdrückung bestimmter Sprachen einhergeht, als „Gebote des Schweigen.“<sup>86</sup>

Es wurde sehr interessant anhand der Forschung im Kindergarten an der deutsch-slowakischen Begegnungsschule in Bratislava festzustellen, wie im Alltag mit den Sprachen Slowakisch und Deutsch umgegangen wird.

---

<sup>85</sup> vgl. Christmann/Panagiotopoulou (2012), S. 40-45

<sup>86</sup> Dirim zit. nach Christmann/Panagiotopoulou (2012), S. 44

## 4. Qualitative Forschung

Der ganze Forschungsprozess begann mit der Definitionsphase, als die konkrete Forschungsfrage formuliert wurde. In dieser Phase war es nicht einfach eine konkrete Forschungsfrage auszuwählen, da das Thema Sprachförderung bei Kindern sehr vielfältig ist. Deswegen wurden unterschiedliche Literaturquellen in diesem Fachgebiet recherchiert, woraus eine konkrete Forschungsfrage formuliert wurde. Im Rahmen der Recherchen wurde auf mehrere interessante Studien gestoßen, die bereits im theoretischen Teil erwähnt wurden. Während des Schreibens und Sammelns der wichtigen Informationen zum Thema wurde das passende Forschungsverfahren ausgewählt und entschied sich die Autorin für die konkreten Verfahren der Untersuchung. Danach folgte die Durchführungsphase, in der Beobachtung als Methode der qualitativen Forschung eingesetzt wurde.

*„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten «von innen heraus» aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben.“<sup>87</sup>*

Dadurch wird ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeit erreicht. Der Ansatz wird anhand dieser Kennzeichen charakterisiert:

- Keine Einheitsmethode sondern ein methodisches Spektrum verschiedener Ansätze,
- Gegenstandsangemessenheit von Methoden – der konkret untersuchte Gegenstand und an ihn orientierte Forschungsfragen stellen einen Schwerpunkt für die Auswahl und Bewertung von Methoden dar,
- Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen – konkrete Handlungsprozesse finden im alltäglichen Kontext statt,
- Kontextualität als Hauptgedanke – alle Schritte der qualitativen Verfahren verlaufen in ihrem natürlichen Kontext,
- Unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten,
- Reflexivität des Forschers - die Wahrnehmungen und das Handeln des Forschers werden im Forschungsprozess als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis verstanden,
- Verstehen als Erkenntnisprinzip – komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Beziehungen,
- Prinzip der Offenheit – offene Fragen und keine starre Beobachtungsraster,

---

<sup>87</sup> Flick et al. (2005), S.14

- Fallanalyse oder Rekonstruktion als Ausgangspunkt – konkrete Fälle werden vergleichend bzw. verallgemeinernd zusammengefasst,
- Konstruktion der Wirklichkeit,
- Qualitative Forschung als Textwissenschaft – es handelt sich um die Produktion von Texten z.B. transkribierte Interviews,
- Entdeckung und Theoriebildung als Ziel – aus der Entdeckung des Neuen in den Daten werden häufig die Theorien entwickelt.<sup>88</sup>

Die qualitative Forschung geht vom Alltagshandeln der Gesellschaftsmitglieder in verschiedenen Situationen und unter unterschiedlichen kulturellen Bedingungen aus. In den Beschreibungen handelt es sich um ein Abbild der Wirklichkeit.<sup>89</sup>

Qualitative Forschungsansätze haben einen explorativen Charakter ihrer Erkenntnisgewinnung, die zu den unerwarteten Ergebnissen führen können. Durch diese können die konkreten Fragen beantwortet werden, die nach bestimmten Gründen für ein konkretes Handeln gesucht werden. Bei dieser Art der Forschung muss man damit rechnen, dass die Bearbeitung der einzelnen Fälle und Gewinnung von qualitativ erworbenen Erkenntnissen große personelle auch zeitliche Ressourcen benötigt.<sup>90</sup>

Im Rahmen der qualitativen Forschungsansätze gibt es keine einheitliche Festlegung von Gütekriterien. Dennoch zu den wichtigen und allgemein gültigen Gütekriterien gehören Offenheit, Flexibilität, Reflexivität und Kommunikativität. Offenheit im Sinne der qualitativen Forschung bedeutet, dass ein beobachtender Zugang zu einem konkreten Untersuchungsfeld in keiner theoretischen Vorstrukturierung im Vorfeld stattfindet. Das Prinzip der Flexibilität hängt eng mit Offenheit zusammen. Durch die erworbenen Erkenntnisse im Rahmen dieses Forschungsprozesses kann es passieren, dass die bestimmten Instrumente der Datenanalyse verändert werden müssen. Das Prinzip der Kommunikativität stellt ein Zusammenspiel der unterschiedlichen Perspektiven von verschiedenen Akteuren im Rahmen der Untersuchung dar. Reflexivität spielt in diesem Forschungsprozess ebenfalls eine wesentliche Rolle. Der Forscher reflektiert sein Handeln in einem konkreten Untersuchungsfeld und darauf führen seine Reflexionen zur Interpretation.<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> vgl. Flick et al. (2005), S. 22-24

<sup>89</sup> vgl. Flick et al. (2005), S. 106

<sup>90</sup> vgl. Schmelter (2014), S.41

<sup>91</sup> vgl. Schmelter (2014), S.42

## 4.1 Beobachtung

Beobachtung stellt die empirische Methode zur Datengewinnung im Rahmen der qualitativen Forschung dar. Es handelt sich um einen nichtkommunikativen Prozess, wobei sämtliche Wahrnehmungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen. Die wissenschaftlichen Beobachtungen sollten zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar sein. Im Bereich DaF/DaZ gibt es mehrere Beobachtungstypen. Es wird zwischen folgenden Kategorien unterschieden:

- verdeckte / offene Beobachtung,
- teilnehmende / nichtteilnehmende Beobachtung,
- strukturierte / unstrukturierte Beobachtung,
- Selbst - / Fremdbeobachtung.<sup>92</sup>

Bei offenen Beobachtungen wissen die Beobachteten, dass sie beobachtet werden. Dies kann zur Verzerrung des beobachteten Objekts, bzw. zu einer Verhaltensveränderung der beobachteten Personen führen. Aus ethischen und rechtlichen Gründen werden verdeckte Beobachtungen nur selten durchgeführt, wobei die Beobachteten vorher darüber informiert und schriftlich um ihr Einverständnis gebeten werden müssen. Es empfiehlt sich den Einfluss auf die beobachtete Situation, z. B. durch ein unauffälliges Verhalten des Forschers zu verringern. Eine nicht-teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass eine konkrete Situation vom Beobachter ausschließlich als Außenstehender wahrgenommen und erfasst wird. Bei einer teilnehmenden Beobachtung ist der Beobachter ein aktiver Bestandteil der beobachteten Handlung. In einer unstrukturierten Beobachtung geht es eher um eine globale Spontanbeobachtung. Strukturierte Beobachtung bezieht sich auf ein vorher definiertes Kategorienraster, bei dem das Geschehen anhand konkreter Kategorien beobachtet wird. Im Bereich der Sprachlern- / -lehrforschung handelt es sich um eine Fremdbeobachtung. Selbstbeobachtung resp. Introspektion bezieht sich auf die Person, die selbst eine bestimmte Analyse bzw. Reflexion über ihre Fortschritte oder Lernentwicklung zusammenfasst. Zu den weiteren Kategorisierungen der Beobachtung gehören online / offline und audio-/ videographische Beobachtungen.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> vgl. Brede (2014), S. 138

<sup>93</sup> vgl. Brede (2014), S. 137-139



Das Aufschreiben und Darstellung des Beobachteten stellen eine wichtige Phase im Rahmen dieser Forschungsmethode dar. Es empfiehlt sich nach der Beobachtung eine Protokollierung des Wahrgenommenen und Erinnerung zu machen. Beim Beobachtungsprotokoll handelt es sich um das Ergebnis eines Transformationsprozesses. Dieses Protokoll sollte sinnhaft verdichtet und textförmig gemacht werden. Es stellt eine wahrheitsgegebene Wiedergabe bzw. Zusammenfassung des Gesehenen dar.<sup>94</sup>

Bei der Beobachtung geht es um eine direkte Erfassung vom menschlichen Verhalten und sozialer Prozesse. Die Beobachtung könnte nach unterschiedlichen Kriterien durchgeführt werden. Der ganze Prozess der Beobachtung konnte in einer künstlichen oder natürlichen Situation durchgeführt werden.<sup>95</sup>

In Rahmen der vorliegenden Masterarbeit zu Grunde liegenden Untersuchung wurde „nicht-teilnehmende Beobachtung“ als Forschungsmethode eingesetzt. Man kann sagen, dass es sich um eine verdeckte Beobachtung handelt, da die beobachteten Kinder nicht darüber informiert wurden, dass sie beobachtet wurden. Man kann aber nicht nur über die nicht-teilnehmende Beobachtung sprechen, weil die Kinder mehrmals auch mich, die Beobachterin, angesprochen haben und wir die gemeinsamen Gespräche geführt haben. Aus diesem Grund handelt es sich teilweise um eine teilnehmende Beobachtung. Im Kindergarten wurden fünf Kinder beobachtet. Im Rahmen der Beobachtung wurde die Aufmerksamkeit den Reaktionen, bzw. der Interaktion zwischen den beobachteten Kindern miteinander und zwischen den beobachteten Kinder und den Erzieherinnen gerichtet.

## 4.2 Befragung

Befragung stellt ein Forschungsverfahren dar, in dem die Daten anhand der Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen gewonnen werden können. Diese Methode fokussiert auf die Innensicht konkreter Individuen, die anhand unterschiedlicher Befragungsmethoden unverfälscht befragt werden. Die Befragung kann in einer schriftlichen oder mündlichen Form erfolgen. Im Rahmen der schriftlichen Form werden die Daten anhand der Fragebögen erworben. Diese können durch die *Paper-and-pencil-Version* oder elektronisch gesammelt werden. Bei der mündlichen Form handelt es sich um ein Interview. Hier muss auf die Anzahl der Befragten geachtet werden. Ein Interview kann nicht nur *face to face* sondern auch telefonisch geführt werden.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> vgl. Lüders (2005), S. 391-399

<sup>95</sup> vgl. Pfeiffer et al. (2006), S. 53

<sup>96</sup> vgl. Daase et al. (2014), S. 103-104

Zur weiteren Differenzierung gehört der Grad der Offenheit bzw. der Strukturierung der konkreten Methode. Eine Befragung kann offene, geschlossene oder beide Arten von Fragen beinhalten. Offene und geschlossene Fragen haben bestimmte Vorteile und Nachteile. Offene Fragen minimieren Antwortverzerrungen und ermöglichen eine Tiefgründigkeit der Daten. Es ist sinnvoll die offenen Fragen im Rahmen der Untersuchung einzusetzen, wenn nicht eindeutig ist, was die Befragten antworten werden. Die geschlossenen Fragen können wiederum verursachen, dass sie der Befragte anhand der vordefinierten Antwortmöglichkeiten nicht treffend oder gar nicht beantwortet. Vorteile der geschlossenen Fragen sind eine schnelle Auswertung oder die geringeren Anforderungen an die Äußerungen der Befragten. Es empfiehlt sich geschlossene Fragen einzusetzen, wenn die Antwortmöglichkeiten bereits bekannt sind. Standardisierung stellt ein weiteres wichtiges Merkmal der Befragung dar. Dieser Begriff bezeichnet gleiche Befragungsbedingungen für alle Befragten, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei der Datengewinnung ermöglicht wird.<sup>97</sup>

#### **4.2.1 Schriftliche Befragung**

Zu den typischen Elementen eines Fragebogens gehören Titelblatt, Anschreiben, Hinweise zum Ausfüllen, Einstiegsfragen, der eigentliche Frageteil und die letzte Seite. Das Anschreiben sollte den Name und die Adresse der Untersuchungsleiters, das Thema der Befragung, einen Rücksendetermin und die Gewährleistung der Anonymität enthalten. Das Titelblatt wird nur bei längeren und umfangreicheren Befragungen notwendig. Schriftliche Befragungen sollen Hinweise zum Ausfüllen anhand der konkreten Beispiele aus dem Fragebogen sowie Hinweise zur korrekten Bearbeitung der unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten enthalten. Wenn es notwendig ist, sollen auch die Fachbegriffe in diesem Teil näher erläutert werden. Weiter ist es wichtig Appelle an die Ehrlichkeit zu formulieren.<sup>98</sup>

Bei der Anordnung der Fragen sollte darauf geachtet werden, ob die Fragen zu einem Unterthema in einem Frageblock gehören. Am Anfang sollte eine motivierende Frage gestellt werden, damit die Befragten zum Ausfüllen angeregt werden. Am Ende des Fragebogens gibt es Platz für ein Dankeschön und Kritik, bzw. Anregungen. Dadurch wird der Befragte in den konkreten Forschungsprozess einbezogen. Der Fragebogen sollte

---

<sup>97</sup> vgl. Daase et al. (2014), S. 103-104

<sup>98</sup> vgl. Daase et al. (2014), S. 105-109

maximal drei bis vier Seiten umfassen und die Ausfüllung sollte maximal 30 Minuten dauern. Es ist von Vorteil, wenn der Fragebogen vor und nach dem Einsatz überprüft wird.<sup>99</sup>

Im Rahmen der Forschung wurden vier Erzieherinnen schriftlich befragt. Anhand der Fragen, die ihnen gestellt wurden, war das Ziel einen näheren Einblick in den bilingualen Frühspracherwerb bei Kindern aus der Sichtweise der Erzieherinnen zu bekommen. Diese schriftliche Befragung umfasst zwölf Fragen. Es handelt sich um die offenen Fragen, d.h. die Befragten bekamen keine vorher definierten Antwortmöglichkeiten. Diese Form der Befragung wurde ausgewählt, da nicht nur die durchgeführte Beobachtung sondern auch die Einstellungen der Erzieherinnen zur konkreten Problematik gewünscht wurden. Dadurch konnten Anregungen und Bemerkungen von den praktischen Erfahrungen der Erzieherinnen gesammelt werden, was als sinnvoll und praktisch betrachtet wird.

---

<sup>99</sup> vgl. Daase et al. (2014), S. 105-109

## 5. Vorstellung des untersuchten Kindergartens

Die erwähnte Forschung wurde an der DEUTSCHEN SCHULE BRATISLAVA durchgeführt. Diese Schule gehört zu den 140 deutschen Auslandsschulen, die von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen im Auftrag des Auswärtigen Amtes unterstützt werden. Die Deutsche Schule in Bratislava nimmt an dem Projekt „Schulen: Partner der Zukunft“ teil. Im Rahmen dieser Schule gibt es einen deutschen Kindergarten, eine deutsche Grundschule mit den Klassen eins bis vier und ein achtjähriges deutsches Gymnasium, das momentan im Aufbau ist. An dieser Schule werden Slowakisch, Englisch und Französisch als Fremdsprache unterrichtet.<sup>100</sup>

Der Kindergarten, der im Rahmen der Deutschen Schule Bratislava eine ganztägige Betreuung anbietet, ist für alle Kinder offen, auch für solche, die am Anfang über keine Deutschkenntnisse verfügen. Im Kindergarten und auch in der Vorschule spricht man Deutsch. „Unser Ziel ist es, dass alle Kinder, die unseren Kindergarten regelmäßig besuchen, auch fließend und problemlos in die deutsche Grundschule aufgenommen werden können.“<sup>101</sup>

Die Kinder im Kindergarten sind nach ihren Alter folgenden sechs Gruppen eingeordnet:

- Ameisen (2-3 Jahren)
- Schmetterlinge (3-4 Jahren)
- Marienkäfer (4-5 Jahren)
- Frösche (4-6 Jahren)
- Zwerge (5-6 Jahren)
- Bienchen (5-6 Jahren)

Im Kindergarten werden insgesamt 80 Kinder von dreizehn Erzieherinnen betreut. Es wird großen Wert auf die Entwicklung jedes einzelnen Kindes gelegt. Das Kind wird als eine eigenständige Persönlichkeit mit seinen individuellen Begabungen betrachtet. Bei jedem Kind werden die Entwicklung und Festigung der deutschen Sprache, die „Ich-

---

<sup>100</sup> vgl. Deutsche Schule Bratislava. Zugriff unter: <http://www.deutscheschule.sk/index.html>

<sup>101</sup> vgl. Deutsche Schule Bratislava. Kindergarten. Zugriff unter: <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga.html>

Kompetenz“ und Kreativität des Kindes gefördert. Die Kinder werden für nachfolgende Schulen vorbereitet und ihre eigenen Bedürfnisse werden berücksichtigt und respektiert. Nach eigenen Angaben auf der Homepage sollten die angenehme Atmosphäre und Wohlfühlen im Kindergarten im Vordergrund stehen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern spielt eine wichtige Rolle, wobei großer Wert darauf gelegt wird, dass die Eltern in den Erziehungsprozess einbezogen werden.

#### Tagesablauf im Kindergarten

<b>7.30 – 9.30 Uhr:</b>	Bringzeit / Frühstück/ Orientierungsphase
<b>9.30 – 10.30/ 11.00 Uhr:</b>	Pädagogisches Tagesprogramm
<b>10.30 – 11.30/ 12.00 Uhr:</b>	Aufenthalt an der frischen Luft / auf dem Spielplatz / Spaziergang in der Umgebung /Bewegungstätigkeiten
<b>11.30 -12.30 Uhr:</b>	Mittagessen
<b>12.30 – 15.00 Uhr:</b>	Ruhezeit- Relax / Schlafen / Individuelle Beschäftigungen
<b>13.30 – 16.30 Uhr:</b>	Kurse
<b>15.00 – 15.30/ 16.00 Uhr:</b>	Pause / Nachmittagsessen
<b>15.30 – 17.30 Uhr:</b>	Abholzeit/ Individuelle Beschäftigungen/ Freies Spiel/ Aufenthalt auf dem Spielplatz <sup>102</sup>

Der Kindergarten arbeitet an pädagogischen Projekten und Kooperationsprojekten. Die pädagogischen Projekte sind das Projekt Portfolio im Kindergarten, Sprachprogramme und Sprachkurse. Das Projekt Portfolio wird für das ganze Kindergartenjahr voraus geplant. Dieses Projekt betrifft alle Gruppen und zeigt die konkreten Entwicklungsschritte der Kinder auf. Anhand dieses Projekts wird die Adaptationsphase erleichtert und die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert. In Bezug auf die Entwicklung der deutschen Sprache wird wöchentlich mit dem Sprachprogramm gearbeitet. Die Lerninhalte beinhalten die Alltagsthemen, die auf unterschiedlichen Art und Weise vermittelt werden. Die sprachlichen Kompetenzen werden z. B. durch Singen, Tanzen, Erzählen, Basteln und Spielen gefördert. Der Sprachkurs bietet eine zusätzliche Sprachförderung für die Kinder, die im Alter von 5 bis 6 Jahren über keine ausreichenden Deutschkenntnissen verfügen. Die Kinder mit einem gleichen Sprachstand werden in Kleingruppen integriert, in denen

---

<sup>102</sup> Deutsche Schule Bratislava. Kindergarten – Tagesablauf. Zugriff unter: <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga-02-tagesablauf.html>

ihre sprachlichen Kompetenzen gefördert und erweitert werden, damit sie später in die Schule aufgenommen werden können. Im Rahmen der Kooperationsprojekte arbeitet dieser Kindergarten mit der Grundschule und der Vorschule, weiter mit Eltern und österreichischen Kindergärten. Die Kooperation zwischen Grundschule und Vorschule ermöglicht den Kindern anhand der Vorbereitung einen einfacheren Übergang vom Kindergarten in die Schule. Die Kinder im Kindergarten beteiligen sich den gemeinsamen Aktivitäten mit den Schulkindern. Die Kooperation mit den Eltern bietet den deutschsprachigen Eltern die Möglichkeit am Kindergartengeschehen teilzunehmen. Durch das Vorlesen und Betrachten von Bilderbüchern mit den Kindern wird die Sprache gefördert und natürlich auch Interesse der Kinder für DaF/DaZ geweckt. Die Partnerschaft mit österreichischen Kindergärten ermöglicht den Kindern neue Freunde kennenzulernen. Es werden gemeinsame Ausflüge und Besuche organisiert, wobei natürliche Sprachanlässe geboten werden.<sup>103</sup>

## **5.1 Durchführung der Untersuchung**

Die konkrete Untersuchung zum Thema „Frühe bilinguale Sprachförderung im Kindergarten“ wurde im Zeitraum vom April bis Mai 2014 im Kindergarten an der DEUTSCHE SCHULE BRATISLAVA durchgeführt. Insgesamt wurden fünf Kinder mit drei unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen während fünf Tagen in der jüngsten Gruppe – Ameisen untersucht, davon drei slowakischsprachigen Kinder, ein deutschsprachiges Kind und ein bilingual deutsch-slowakischsprachiges Kind (Vater – ein Deutscher, Mutter – eine Slowakin). Jeden Tag von 8,00 bis zum 12,00 Uhr wurde ein Kind beobachtet, wobei die Aufmerksamkeit Situationen gewidmet wurde, in denen die Interaktionen zwischen dem beobachteten Kind und anderen Kindern / Erzieherinnen erfolgte.

Das Ziel dieser Untersuchung war festzustellen, was in einer Situation passiert, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es will. Damit ein besserer Einblick in dieses Forschungsfeld erhalten werden konnte, wurde nicht nur die Beobachtung als Forschungsmethode, sondern auch Befragung der Erzieherinnen durchgeführt. In der Gruppe, in welcher die Untersuchung gemacht wurde, werden insgesamt zwölf Kinder

---

<sup>103</sup> Deutsche Schule Bratislava. Projekte im Kindergarten. Zugriff unter: <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga-01c-projekte.html>

unter drei Jahren von vier Erzieherinnen betreut. Alle vier Erzieherinnen waren mit der Befragung einverstanden und haben den Fragebogen gerne beantwortet.

## **5.2 Erhebungen**

Die wichtigen Informationen zur erforschten Problematik wurden anhand der Sprachbeobachtungssituationen gesammelt. Die Kinder wurden im Kindergarten durch eine freie Sprachbeobachtung betrachtet. Die Kinder wurden darüber vorher nicht informiert. Im Zeitraum von 8,00 bis zum 12,00 Uhr wurde immer nur ein Kind im Bezug auf die Sprachverwendung beobachtet.

Als Ergänzung zur Beobachtung wurden vier Erzieherinnen befragt, die einen gezielten bilingualen Frühspracherwerb aus ihrer Sicht anhand ihrer praktischen Erfahrungen näher erläutert haben. Sie haben insgesamt zwölf offene Fragen zu diesem Thema beantwortet.

## **5.3 Dokumentation**

Das beobachtete Kind wurde im Laufe des Tages in verschiedenen Situationen genau betrachtet und seine Reaktionen und sprachliche Äußerungen wurden sofort transkribiert. Es musste keine Tonaufnahme gemacht werden, weil die Kinder unter drei Jahren nicht extrem lange Äußerungen produzieren können. Die Äußerungen des Kindes wurden in eine Tabelle der beobachtenden Person eingetragen. Diese Tabelle wurde anhand eines einfachen Beobachtungsrasters erstellt. Ganz oben steht der Name des Kindes, das Datum, die konkrete Situation und die Interaktion. (Siehe Anlage S....) Außerdem wurden zusätzliche Notizen zur Beobachtung auf ein Blatt Papier geschrieben, und aus diesen Notizen wurde gleich am Nachmittag ein Protokoll geschrieben. Das Protokoll spiegelt nicht nur die Reaktionen des Kindes sondern auch das ganze Geschehen und verschiedene Situationen am Vormittag am konkreten Tag wieder.

Zur weiteren Dokumentation gehören die von vier Erzieherinnen ausgefüllten Fragebögen. Anhand dieser Fragebögen kann ein Bild aus der Praxis über die bilinguale Spracherziehung genommen werden. Die Erzieherinnen beschreiben, wie sie den bilingualen Spracherwerbsprozess unter drei Jahren wahrnehmen, was aus ihrer Sicht bei dieser Zielgruppe besonders schwierig ist, und wodurch eine L2-Sprache am besten gefördert werden kann.

## 5.4 Phase der Auswertung

Die Auswertung stellt nächste Phase dar, in der die erworbenen Daten weiter bearbeitet werden. Die Daten wurden gesammelt um die Forschungsfrage beantworten zu können. Im Rahmen der Forschung wurden fünf Kinder unter drei Jahren beobachtet. Es handelt sich um diese Kinder:

	Name	Alter	Hintergrund
•	Vivien	2,8 Jahre	deutschsprachige Familie
•	Kristina	2,6 Jahre	deutsch-slowakischsprachige Familie
•	Nikola	2,8 Jahre	slowakischsprachige Familie
•	Lili	2,8 Jahre	slowakischsprachige Familie
•	Michal	2,7 Jahre	slowakischsprachige Familie

Probanden sind die genannten Kinder mit drei unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen, davon vier Mädchen und ein Junge. Für die Auswertung und folgende Schlussfolgerungen werden konkrete sprachliche und nichtsprachliche Interaktionen der Kinder gesammelt und analysiert. Es handelt sich um die Gespräche, wobei eine besondere Aufmerksamkeit den Situationen gewidmet wurde, wenn die Kinder etwas nicht ausdrücken könnten.

Nicht nur erworbene Daten aus der Beobachtung, sondern auch aus der Befragung der Erzieherinnen halfen die konkreten Schlussfolgerungen abzuleiten. Die Erzieherinnen, die diese Kinder im Kindergarten betreuen, haben anhand der ausgefüllten Fragebögen die aktuelle Problematik aus ihrer Sicht näher erläutert.

## 5.5 Sprachbeobachtungen

In diesem Teil werden die sprachlichen Hintergründe der Kinder näher erläutert und anhand der ausgewählten Situationen wird auf den Gebrauch der konkreten Sprache gezeigt. Feststellung, wie reagiert das Kind in einer konkreten Situation, gehört zu dem Ziel der Untersuchung.

Im Rahmen der Sprachbeobachtung kommt häufig auch Begriff Sprachenprofil vor. Dieser Begriff kommt aus der pädagogischen Sprachdiagnostik und bezeichnet ursprünglich die detailgenaue grammatische Analyse eines kindlichen Sprachstands in der



Muttersprache<sup>104</sup> oder in der natürlich erworbenen Zweitsprache<sup>105</sup>. Anhand der Profilanalyse werden die sprachlichen Stärken und Schwächen der Kinder erarbeitet.

Da folgen die einzelnen Beobachtungen der Kinder mit den ausgewählten Situationen, die detailliert beschrieben sind.

## VIVIEN

Vivien ist ein Mädchen, das aus einer deutschen Familie kommt. Zu Hause spricht sie mit den Eltern und der Schwester immer auf Deutsch. Sie befindet sich aber in dem Kindergarten, in dem die Mehrheit der Kinder Slowakisch als Muttersprache hat. Deswegen kennt sie einige slowakische Wörter, aber wenn sie spricht, benutzt sie meistens deutsche Wörter. Slowakische Wörter verwendet sie nur in Fällen, wenn sie Kontakt mit einem slowakischen Kind hat, das die deutsche Sprache nicht ausführlich verwendet.

Vivien versteht alles, was die Erzieherinnen sagen und sie reagiert auf alle Fragen souverän. Im Alltag spielt sie meistens mit einem deutschen Jungen – Valentin. Nicht nur Valentin ist ihr Gesprächspartner. Die deutschen Gespräche führt sie auch mit einem bilingualen Mädchen, Kristina, und anderen Kindern.

Im Laufe des Beobachtungstages sieht man bei Vivien nicht, dass sie etwas nicht auf Deutsch ausdrücken konnte. Sie wirkt sehr aktiv und selbstbewusst, malt sie sehr gerne, spielt Lehrerin, bzw. schaut Bücher durch.

Im Kindergartenalltag möchte sie immer etwas machen. Man konnte eine Situation beobachten, in der die Kinder keine Lust hatten mit ihr zu spielen. Sie ist darauf so reagiert, dass sie selbst zur Erzieherin gegangen ist um ein Blatt Papier zum Zeichnen zu bekommen.

Die nächste Tabelle gewährt einen Einblick in die zwei sprachlichen Situationen, in denen das sprachliche Verhalten von Vivien aufgezeigt wird.

Ereignis	Akteure	Interaktion
<i>Freies Spiel im Klassenraum</i>		Vivien spielt eine Lehrerin, was ihr Lieblingsspiel ist. Sie nimmt sich einen Stuhl, neun Bilder und zeigt diese Bilder Kristina.
	V:	„Du musst dich melden und sagen - ja!“
	K:	Kristina schaut auf die Bilder und geht weg.
	E:	„Das ist für mich?“
	V:	„Ja.“

<sup>104</sup> Clahsen (1986) zit nach. Reich (2009), S.49

<sup>105</sup> Clahsen (1985) zit nach. Reich (2009), S.49

	E:	„Sehr schön, wunderbar!“
	V:	Zeigt auf ihre verschmutzten Hände und sagt: „Ich muss sie waschen!“
	E:	„Vivien du schaffst das alleine, geh!“
<b>Freies Spiel auf dem Spielplatz</b>		
	V:	"Ich mag die Rutsche, aber ich habe Angst, wenn ich da oben bin."
		Sie zeigt auf das Rutschgerüst. Da versucht sie zu rutschen.
	V:	"Rutsche ist eiskalt!"
	I:	"Vivien, du musst dich bewegen!"
	V:	"Schau mal, das ist ein Ballon!"
	V:	"Wo ist Valentin?"
	I:	"Ich weiß nicht, Vivien. Wir müssen ihn suchen!"

E – Erzieherin, K – Kristina (ein bilinguales Mädchen), V – Vivien, I- ich (Beobachterin)

### **Ausarbeitung der erwähnten Situationen**

#### **Freies Spiel im Klassenraum**

Vivien spielt eine Lehrerin, was ihr Lieblingsspiel ist. Sie nimmt sich einen Stuhl, neun Bilder und zeigt diese Bilder Kristina. Vivien sagt ihr: „Du musst dich melden und sagen ja!“ Kristina schaut auf sie und geht weiter. Vivien sieht, dass Kristina keine Lust zu diesem Spiel hat und beginnt deswegen ein Bild zu malen. Dann steht sie auf und bringt das gemalte Bild der Erzieherin. Sie fragt: „Das ist für mich?“ Vivien: „Ja.“ Erzieherin: „Sehr schön, wunderbar!“ Vivien zeigt ihr ihre verschmutzte Hände und sagt: „Ich muss sie waschen!“ Erzieherin: „Vivien du schaffst das alleine, geh!“ Vivien geht.

#### **Freies Spiel auf dem Spielplatz**

Vivien spielt fast den ganzen Tag mit Valentin. Beide kommen zu einer Rutsche. Vivien sagt zu mir. „Ich mag die Rutsche, aber ich habe Angst wenn ich da oben bin.“ Und zeigt auf das Rutschgerüst. Sie versucht zu rutschen. Dann kommt sie runter und sagt mir. „Rutsche ist eiskalt.“ Ich sage ihr. „Vivien, du musst dich bewegen!“ Wir gehen zu den anderen Kindern und dann spielen wir mit einem Ball. Nach einer Weile bemerkt Vivien einen Ballon, sie nimmt ihn und bringt ihn mir. „Schau mal, das ist ein Ballon!“ Dann läuft sie einfach herum. Da kommt wieder zu mir und fragt. „Wo ist Valentin?“ Ich habe ihn nicht gesehen, deswegen antworte ich: „Ich weiß nicht!“ „Wir müssen ihn suchen!“ Wir sehen ihn auf dem Spielplatz, wie er mit anderen Kindern läuft. Vivien läuft zu ihm und spielt mit.

## KRISTINA

Kristina kommt aus einer bilingualen Familie. Sie spricht fließend Slowakisch und Deutsch. Im Kindergarten kommuniziert sie in beiden Sprachen. Welche Sprache sie in der Klasse spricht, hängt von dem Gesprächspartner ab. Wenn sie in Kontakt mit slowakischsprachigen Kindern ist, verwendet sie Slowakisch. Wenn sie sich mit deutschsprachigen Kindern unterhält, benutzt sie Deutsch.

Kristina wirkt sehr geschickt und aktiv. Auf konkrete Anweisungen der Erzieherinnen reagiert sie sofort und man kann sehen, dass sie fast alles versteht.

In der Kindergruppe unterhält sie sich mit fast allen Kindern. Sie wirkt sehr freundlich und zielstrebig. Man kann sehen, dass sie große Lust hat etwas Neues zu lernen.

Im Rahmen der Beobachtung konnte man die Situation sehen, wenn Kristina ein Wort im Deutschen nicht ausdrücken konnte. In der Klasse sollten die Kinder am Vormittag Handabdrücke in unterschiedlichen Farben machen. Kristina hat das Wort „Abdrücke“ nicht gekannt, deswegen hat sie auf Slowakisch „odtlačky“ gesagt. Die Erzieherin hat darauf reagiert, dass sie dieses Wort mit ganzen Satz auf Deutsch gesagt hat. Kristina hat sofort ganze Aussage wiederholt: „Ich mache die Handabdrücke!“

Das sprachliche und nichtsprachliche Handeln von Kristina in zwei Situationen wird in folgender Tabelle vorgestellt.

Ereignis	Akteur	Interaktion
<b>Anziehen</b>	E:	„Ameisen, wir gehen nach draußen! Anziehen!“
	E:	"Kristina zieh dir deine Hausschuhe aus!"
	K:	Sie zieht sich ihre Hausschuhe aus und wartet.
	E:	"Kristina, wo ist deine Jacke?"
	K:	Sie zeigt auf ihre Jacke.
	K:	"Noch ein Schal!"
	E:	"Und die Mütze hast du auch?"
	K:	"Ja, da!" und zeigt auf ihre Mütze
	E:	"Schön, Kristina!"
<b>Spielplatz</b>	E:	Kristina, wer hat dir deine Mütze gekauft? Sie ist sehr schön."
	K:	"Meine Mama!" Meine Oma heißt Eva!"
	E:	„Und wo wohnt deine Oma?"
	K:	„Ich weiß nicht!" (da kommt Vivien)
	K:	"Vivien ist gekommen!"
	K:	"Esti plače, či weinen."
	E:	„Kristina, und warum weint Esti?“

K:	"Pretože jej Valentin robí zle." (Weil Valentin zu ihr böse ist.)
E:	„Kristina und Valentin möchtest ihr nicht mit Vivien spielen?“
K:	"Ja, aber ich weiß nicht, wo Vivien ist."
E:	"Schau Kiki, dort ist Vivien! Valentin geh auch du zu ihr!"
K+V	Kristina und Valentin laufen zu Vivien und rutschen dann gemeinsam.

E- Erzieherin, K- Kristina, V- Vivien (ein deutsches Mädchen)

### **Ausarbeitung der erwähnten Situationen**

#### **Anziehen**

Erzieherin räumt den Tisch nach den farbigen Abdrücken auf und sagt: „Ameisen, wir gehen nach draußen! Anziehen!“ Alle Kinder laufen raus und die Erzieherinnen helfen ihnen beim Anziehen. Da sagt die Erzieherin: „Kristina zieh dir deine Hausschuhe aus!“ Kristina zieht sich die Hausschuhe aus und wartet. Erzieherin fragt: „Kristina, wo ist deine Jacke?“ Kristina zeigt auf ihre Jacke. Erzieherin hilft Kristina die Jacke anzuziehen. Kristina nimmt ihren Schal in die Hand und sagt: „Noch ein Schal!“. Erzieherin fragt: „Und die Mütze hast du auch?“. Kristina: Ja, da!“ Erzieherin: „Schön, Kristina“ Dann, als alle Kinder angezogen sind, macht jedes Kind ein Paar mit jemandem und alle gehen ganz langsam zum Spielplatz, wo eine Rutsche ist.

#### **Freies Spiel auf dem Spielplatz**

Die Kinder laufen hin und her und spielen zusammen. Kristina spielt mit Valentin. Plötzlich setzt sich Kristina mit Valentin auf einer Bank. Die Erzieherin kommt zur Kristina. „Kristina, wer hat dir deine Mütze gekauft? Sie ist sehr schön.“ Kristina antwortet: „Meine Mama! Meine Oma heißt Eva!“ Erzieherin fragt: „Und wo wohnt deine Oma?“ Kristina: „Ich weiß nicht.“ Da kommt Vivien (ein deutschsprachiges Mädchen). Kristina ruft: „Vivi ist gekommen!“ Plötzlich beginnt Esti zu weinen. Kristina schaut auf die Erzieherin und sagt ihr: „Esti plače, či weinen!“ (Esti weint!) Erzieherin fragt: „Warum weint sie? Was meinst du?“ Kristina antwortet: „Pretože jej Valentin robí zle.“ (Weil Valentin böse ist) Erzieherin sagt. „Kika und Valentin möchtest ihr nicht mit Vivien spielen?“ Kristina antwortet: „Ja, aber ich weiß nicht, wo Vivien ist.“ Erzieherin sagt: „Schau Kiki, dort ist Vivi.“ Kristina und Valentin laufen zur Vivien. Sie rutschen gemeinsam und laufen auf dem Spielplatz rund herum.

## NIKOLA

Nikola kommt aus einer slowakischsprachigen Familie. Wie die Erzieherin erwähnt hat es empfiehlt sich für alle slowakischen Kinder zu Hause Slowakisch zu sprechen. Im Kindergarten wird die neue „deutsche Sprache“ anhand der immersiven Methode gefördert.

Nikola wirkt sehr geschickt und beteiligt sich an allen Aktivitäten gerne und mit Freude. In der Kindergruppe spielt sie mit Lili (ein Mädchen aus slowakischsprachiger Familie) am häufigsten. Ihre konkrete Sprachauswahl hängt von den Gesprächspartnern ab. Wenn sie mit den Erzieherinnen oder mit den deutschen Kindern spricht, verwendet sie deutsche Sprache. In Kontakt mit den slowakischen Kindern überwiegt die slowakische Sprache.

Auf die Anweisungen und sprachlichen Impulse zum Sprechen von der Seite der Erzieherinnen kann sie fließend antworten. Anhand ihrer Reaktionen kann man sehen, dass sie die deutschen Äußerungen versteht.

Die Tabelle zeigt die Reaktionen von Nikola. Man kann da sehen, wie stark Nikola von den Gesprächspartnern beeinflusst wird.

<b>Ereignis</b>	<b>Akteur</b>	<b>Interaktion</b>
<i>Malen</i>	N:	„Kommt auch Valentin?“
	E:	„Ja.“
	N:	„Mama sa bude hnevať!“ (Mama wird sich über dich ärgern!)
	M:	Michal steht auf und geht vom Tisch weg.
	N:	„Ešte budeš dačo vystrihovať?“ (Wirst du noch etwas ausschneiden?)
	E:	„Nein.“
	N:	„Das ist mein Herz!“
	E:	„Sehr schön, Niki!“
	N:	„Pozri, čo spravila!“ (Schau mal, was sie gemacht hat)
	E:	„Niki, was ist das?“
	N:	"Herz!"
	E:	„Welche Farbe haben die Augen und der Mund?“
	N:	„Weiss.“
	E:	„Und welche Farbe hat das Herz?“
	N:	„Rot“ und geht weg – direkt zu dem kleinen Tisch mit den Zerealien, die sie isst.
<i>Spielplatz</i>	L:	„My hľadáme koníka.“ (Wir suchen ein Pferdchen.)
	E:	„Ihr sucht ein Pferdchen?“
	N:	"Ja."
	N:	„Aha, tu je koník, presne toho sme hľadali. „(Schau mal, hier ist das Pferdchen, genau dieses haben wir gesucht!"

L:	„Áno.“ (Ja.)
L:	„Nikolka pod!“ (Nikola komm!)
N:	Sie geht lieber zu Valentin.
kurz darauf spielen beide am Sandkasten	

E- Erzieherin, N – Nikola, L- Lili

### **Ausarbeitung der erwähnten Situationen**

#### **Malen**

Die Erzieherin gibt jedem Kind ein rotes Herzchen. Die Kinder sollten auf dieses Herzchen Augen und Mund aufkleben. Niki sitzt am Tisch neben Vivien. Da fragt sie plötzlich: „Kommt auch Valentin?“ Erzieherin antwortet: „Ja.“ Niki und die anderen Kinder bekommen das Herz, um auf das die Augen (kleine weiße Herzchen) und den Mund zuzukleben. Michal hat keine Lust das zu machen, deswegen sagt ihm Niki: „Mama sa bude hnevať!“ (Mama wird sich über dich ärgern!) Michal steht auf und geht vom Tisch weg. Niki bleibt weiter am Tisch sitzen und bemüht sich das Herz zu verschönern. Sie klebt es auf Augen und Mund. Als sie fertig ist, fragt sie die Erzieherin: „Ešte budeš dačo vystrihovať?“ (Wirst du noch etwas ausschneiden?) Erzieherin antwortet: „Nein.“ Da geht Niki zu der anderen Erzieherin und sagt: „Das ist mein Herz!“ Erzieherin antwortet: „Sehr schön, Niki!“ Plötzlich bemerkt Niki, dass Kristina mit einer Farbe auf dem Tisch malt. Sie reagiert sofort und sagt der Erzieherin: „Pozri, čo spravila!“ (Schau mal, was sie gemacht hat) und mit dem Finger zeigt auf Kristina. Dann geht Niki zu der ersten Erzieherin. Erzieherin fragt Niki: „Niki, was ist das? Niki antwortet: „Herz.“ Erzieherin fragt weiter: „Welche Farbe haben die Augen und der Mund?“ Niki antwortet: „Weiss.“ Erzieherin: „Und welche Farbe hat das Herz?“ Niki antwortet: „Rot“ und geht weg – direkt zu dem kleinen Tisch mit den Zerealien, die sie isst.

#### **Spielplatz**

Draußen läuft Nikolka herum, zuerst geht sie zur Rutsche und dann zum Sandkasten, wo auch Lili ist. Lili sagt: „My hľadáme koníka.“ (Wir suchen ein Pferdchen.) Erzieherin fragt sie: „Ihr sucht ein Pferdchen?“ Niki antwortet: „Ja.“ Lili und Nikola spielen weiter zusammen, dann sagt Nikola: „Aha tu je koník, presne toho sme hľadali!“ (Schau mal, hier ist das Pferdchen, genau dieses haben wir gesucht!) Lili reagiert: „Áno.“ Da bemerkt Lili, dass Nikola weggehen möchte, deswegen sagt: „Nikolka pod!“ (Nikola komm!) Nikola geht trotzdem zu Valentin und Vivien.

## LILI

Lili ist ein slowakisches Mädchen. Sie spricht in ihrer Familie nur Slowakisch. Sie gehört zu den Kindern, die nicht besonders aktiv sind. Wenn sie in der Gruppe ist, wo andere Kinder geschickter sind, sagt sie lieber nichts. z. B. bei einem Morgenkreis hat sie fast die ganze Zeit nichts gesagt und hat die anderen nur beobachtet. Trotzdem ist sie sehr nett, freundlich und wirkt auch sehr glücklich in der Gruppe mit anderen Kindern.

Was ihre Äußerungen angeht, spricht sie nicht viel auf Deutsch. Normalerweise reagiert sie auf die sprachlichen Impulse auf Slowakisch. Trotzdem konnte man sehen, dass sie die deutschen Aussagen von Erzieherinnen bzw. deutschen Kindern versteht. Sie reagiert darauf auf Slowakisch oder anhand der Mimik und Gestik.

In der Kindergruppe spricht sie meistens mit slowakischen Kindern. Wenn sie mit deutschen Kindern in Kontakt ist, reagiert meistens im Slowakischen, oder sie schweigt, was für sie bequemer ist.

<b>Ereignis</b>	<b>Akteur</b>	<b>Interaktion</b>
<b>Fotos anschauen</b>	E:	„Lili, hast du dieses Foto gesehen?“
	L:	„Ja, das ist Andrejko.“
	E:	„Und was macht Andrejko?“
	L:	„Umýva si rúčky.“ (Er wäscht sich die Hände)
	E:	„Wäscht er sich seine Hände?“
	L:	„Ja.“
<b>Ereignis</b>		
<b>Freies Spiel</b>	Lili spielt drin in dem Kinderhäuschen auch mit Kristina. Sie kochen zusammen ein Abendessen. Dazwischen geht Vivien ins Kinderhäuschen. Sie möchte Verkäuferin spielen. Lili bemerkt das und ruft:	
	L:	„Nein“
	V:	„Ich möchte auch!“
	E:	„Ich möchte ein Brötchen und Tee.“
	V:	„Bitte schön.“
	E:	„Danke schön. Und wieviel kostet es?“
	V:	„Zwei und fünfzig.“
	E:	„Zwei und fünfzig.“
	E:	„So viel? Das ist zu teuer!“
	V:	„Na gut, dann zwei Euro.“
E:	„Danke schön!“	

E: Erzieherin, L- Lili, V - Vivien

## **Ausarbeitung der erwähnten Situationen**

### **Fotos anschauen**

In der Klasse gibt es insgesamt 3 Kinder. Lili, Kristina und Vivien. Da herrscht eine ruhige Atmosphäre. Die Erzieherin sitzt auf einem Stuhl und schaut die Fotos an. Sie nimmt ein Foto und fragt: „Lili, hast du dieses Foto gesehen?“ Lili antwortet: „Ja, das ist Andrejko.“ Erzieherin fragt: „Und was macht Andrejko?“ Lili antwortet: „Umýva si rúčky.“ (Er wäscht sich die Hände) Erzieherin wiederholt die Antwort von Lili: „Wäscht er sich seine Hände?“ Lili sagt: „Ja.“

### **Freies Spiel**

Lili spielt drin im Kinderhäuschen mit Kristina. Sie kochen zusammen ein Abendessen. Dazwischen geht Vivien ins Kinderhäuschen. Sie möchte Verkäuferin spielen. Lili bemerkt das und ruft: „Nein!“ und läuft zu Vivien. „Ich möchte auch!“ Da kommt Erzieherin mit Palo zu Vivien und Lili und sagt: „Ich möchte ein Brötchen und Tee.“ Vivien gibt ihr das und sagt: „Bitte schön.“ Erzieherin sagt: „Danke schön. Und wieviel kostet es?“ Vivien sagt: „Zwei und fünfzig.“ Erzieherin: „So viel? Das ist zu teuer!“ Vivien: „Na gut, dann zwei Euro.“ Erzieherin sagt: „Danke schön.“

Es ist ganz interessant, dass Lili ganze Zeit bei Vivien steht aber nichts sagt. Sie hört diesem Gespräch nur zu und beobachtet Vivien.

### **MICHAL**

Michal ist ein slowakischer Junge. Gleich am Anfang wurde gesagt, dass er zu den sehr verwöhnten Kindern gehört, der nie machen will, was es von ihm verlangt wird. Das bezieht sich auch auf die bilinguale Sprachförderung. Mit diesem Jungen hatten die Erzieherinnen bei seinem Antritt große Probleme, weil er sich nicht von seiner Mama verabschieden wollte und viel geweint hat.

Seine sprachlichen Kompetenzen sind im Vergleich mit anderen Kindern in dieser Altersgruppe schwächer. Er spielt meistens mit Esti – einem slowakischen Mädchen. Mit ihr unterhält er sich nur auf Slowakisch.

In Gesprächen mit den Erzieherinnen verhält er sich meistens passiv. Er reagiert zu wenig auf die sprachlichen Impulse. Entweder schweigt er oder weint. Er sagt nur ausnahmsweise etwas auf Deutsch.



Die nächste Tabelle zeigt sein Verhalten in zwei Sprachsituationen.

<b>Ereignis</b>	<b>Akteur</b>	<b>Interaktion</b>
<i>Malen</i>	E:	„Kinder, zeichnet mir eure Mutti! Michal du auch!“
	M:	Michal lehnt ab und zeichnet nichts.
	E:	„Michal, jetzt nehme ich dir diese Autos, aber wenn du das Bild zeichnest, bekommst du beide zurück!“
	M:	beginnt zu weinen
	E:	„Michal, keď ti vrátim autá budeš kresliť?“ (Michal, wenn ich dir beide Autos zurückgibe, wirst du zeichnen?)
	M:	"Nie." (nein)
	E:	„Potom nedostaneš žiadne auto!“ (Dann bekommst du kein Auto!)
	M:	Er weint weiter noch mehr.
	E:	„Tu máš autá a kresli!“ (Hier hast du deine Autos und zeichne!)
	M:	Er nimmt einen Stift und beginnt ein Bild zu zeichnen.
E:	„Schön Michal! Sehr gut!“	
<i>Spielplatz</i>	M:	„Ja mám lopatku a ty tiež!“ (Ich habe die Schaufel und du auch!)
	V:	„Ich möchte lopatku!“ (Ich möchte die Schaufel!)
	M:	Er sagt nichts und gibt Vivien die Schaufel.
	E:	„Michal mit wem spielst du am liebsten?“
	M:	reagiert nicht
	E:	"Michal s kým sa hráš najradšej?"
	M:	„s Esti." (mit Esti)
	E:	„Michal und wo ist Esti jetzt?“
	M:	Er schaut herum, da bemerkt Esti und zeigt sofort auf sie.
	E:	„Mit wem spielt Esti jetzt?"
	M:	„S Valentinom.“ (Mit Valentin)

E-Erzieherin, M- Michal, V-Vivien

### **Ausarbeitung der erwähnten Situationen**

#### **Malen**

Gleich nach der Ankunft sagt die Erzieherin zu allen Kindern. „Jeder zeichnet mir seine Mutti!“ Sie kommt zu Michal und sagt: „Michal, du auch!“ Michal lehnt das ab. Da sieht er Esti, wie sie am Tisch sitzt. Deswegen geht er zu ihr. Er zeichnet aber nichts, er sitzt nur da und schaut den anderen zu. In den Händen hat er zwei Autos und hat keine Lust etwas zu zeichnen. Da kommt die Erzieherin zu ihm und nimmt ihm beide Autos mit den Wörtern: „Michal, jetzt nehme ich dir diese Autos, aber wenn du das Bild zeichnest, bekommst beide zurück!“ Michal beginnt laut zu weinen. Er mag keine gemeinsamen Aktivitäten und er möchte sich an solchen Aktivitäten nicht beteiligen. Da kommt die zweite Erzieherin zu ihm und fragt ihn: „Michal, keď ti vrátim autá budeš kresliť?“

(Michal, wenn ich dir beide Autos zurückgebe, wirst du zeichnen?) Michal weint und sagt: „Nie.“ (Nein) Erzieherin spricht weiter. „Potom nedostaneš žiadne auto.“ (Dann bekommst du kein Auto) Michal weint weiter noch mehr. Da kommt zu ihm Erzieherin gibt ihm beide Autos und sagt. „Tu máš autá a kresli!“ (Hier hast du deine Autos und zeichne!) Michal nimmt einen Stift und beginnt ein Bild zu zeichnen. Dann zeigt er das Bild der Erzieherin, die ihn dafür belohnt und sagt: „Schön Michal! Sehr gut!“

### **Freies Spiel - Spielplatz**

Michal geht zum Sandkasten, wo Vivien spielt. Michal sagt: „Ja mám lopatku a ty tiež.“ (Ich habe die Schaufel und du auch.) und zeigt auf Vivien. Vivien kommt zu Michal und sagt. „Ich möchte lopatku!“ (Ich möchte die Schaufel!) Michal antwortet nichts und gibt Vivien die Schaufel. Dann bleibt Michal allein und spielt im Sandkasten. Da kommt die Erzieherin zu ihm und fragt ihn: „Michal, mit wem spielst du am liebsten?“ Michal reagiert nicht, deswegen wiederholt die Erzieherin diese Frage noch einmal auf Slowakisch. „Michal s kým sa hráš najradšej?“ (Michal mit wem spielst du am liebsten?) Michal antwortet: „S Esti.“ (Mit Esti.) Erzieherin möchte an seine Antwort anknüpfen, deswegen fragt sie weiter: „Michal, und wo ist Esti jetzt?“ Michal schaut rundherum, bemerkt Esti und sofort zeigt auf sie. Er sagt aber nichts. Erzieherin fragt: „Mit wem spielt Esti?“ Michal antwortet endlich: „S Valentinom.“ (Mit Valentin). Dann geht Michal zu Esti und beide kommen in den Sandkasten.

## **5.6 Auswertung**

### **5.6.1 Einzelne Beobachtungen**

Im Rahmen der Beobachtung werden die Kinder mit drei unterschiedlichen sprachlichen - deutschen, slowakischen und bilingualen deutsch-slowakischen Hintergründen untersucht. Die ganze Untersuchung bezieht sich auf die Forschungsfrage: „Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte.“

Das deutsche Kind - VIVIEN, das im Kindergarten die deutsche Sprache erwirbt, zeigt keine Probleme mit der sprachlichen Äußerung. Ihre Äußerungen hören sich fehlerfrei an. Sie kann relativ schnell auf die sprachlichen Impulse reagieren und ihre Ausdrücke werden in der richtigen Form verwendet. Was aber sehr interessant bei Vivien

ist, ist die Fähigkeit ihre slowakischen Altersgenossen zu verstehen, wenn sie Slowakisch sprechen. Man konnte sehen, dass Vivien mehrere slowakische Gespräche zwischen den Kindern versteht. Manche slowakischen Wörter verwendet sie beim Sprechen, in dem sie beide Sprachen mischt. Z.B. in der Situation am Sandkasten, als sie zu einem slowakischen Junge gekommen ist, hat ihm gesagt: „Ich möchte lopatku!“ (Ich möchte die Schaufel!) Obwohl die slowakische Sprache in diesem Kindergarten nicht „extra“ gefördert wird, erwirbt Vivien auch diese Sprache durch den Kontakt mit den Kindern. Man kann einen großen Einfluss der anderen Kinder im Bildungsprozess sehen.

Das bilinguale Kind – KRISTINA kann sich ohne Probleme in beiden Sprachen verständigen. Sie wählt die Sprache nach dem Gesprächspartner aus. Mit den Erzieherinnen kommuniziert sie problemlos auf Deutsch. Wenn sie aber mit den slowakischen Kindern spielt, verwendet sie Slowakisch.

Bei Kristina kommt auch „Codeswitching“ vor. Manchmal kann sie sich einfach nicht schnell entscheiden, welche Sprache sie anwenden soll. Z. B. in einer Situation, die am Morgen während des Beobachtungstages passiert. Andrej, ein slowakischer Junge, war allein, und Kristina wollte zu ihm gehen. Sie wollte es Erzieherin mitteilen. Sie sagte: „Ja idem za Andrejkom.“ (Ich gehe zu Andrej) Als sie zu Andrej gekommen ist, hat sie ihm gesagt: „Andrejko komm!“ Normalerweise spricht sie mit den Erzieherinnen Deutsch und mit Andrej Slowakisch. An diesem Beispiel kann man sehen, dass sie nicht sofort unterscheiden konnte, welche Sprache sie benutzt sollte.

Kristina ist sehr interessantes Kind, das ein großes Interesse für die deutsche Sprache hat. Obwohl sie unter drei Jahren ist, bemüht sie sich alles im Deutschen richtig zu sagen. Wenn sie etwas falsch sagt, wiederholt diese Aussage die Erzieherin in einer korrekten Form. Kristina wiederholt immer die korrekte Aussage nach der Erzieherin. Man konnte eine Situation sehen, wenn Kristina das Wort „Handabdruck“ nicht gekannt hat. In der konkreten Situation beim Malen hat ihr die Erzieherin gefragt, was sie macht. Sie konnte einfach nicht antworten, deswegen hat sie geschwiegen. Die Erzieherin hat darauf reagiert, in dem sie ihr sofort gesagt hat. „Kristina, das heißt „Handabdrücke“. Kristina hat diesen neuen Begriff gleich zweimal wiederholt. „Ich mache Handabdrücke!“ Auch dadurch kann man sehen, dass die Wortschatzerweiterung bei Kristina durch das Angebot einer korrekten Version am besten funktioniert, weil bei ihr üblich ist, dass sie fast alles wiederholt.

Das slowakische Kind – NIKOLA gehört zu den Kindern, die sich an allen Aktivitäten sehr gerne beteiligen. Sie ist sehr geschickt und kann auf die sprachlichen Impulse relativ schnell und souverän reagieren. Sie wirkt relativ selbständig und spielt nicht nur mit den slowakischen, sondern auch deutschen Kindern gerne.

Anhand der ausgewählten Situation, die in der Tabelle zu sehen ist, kann man sehen, wie sie sprachlich reagiert. Im Fall, als sie Michal aufmerksam machen wollte, hat sie ihm das auf Slowakisch gesagt *„Mama sa bude hnevat!“* (Mama wird sich über dich ärgern!) In einer weiteren Situation hat sie die Erzieherin auf Slowakisch angesprochen. *„Budeš ešte niečo vystrihovať?“* (Wirst du noch etwas ausschneiden?) Dadurch kann man sehen, dass Nikola problemlos mit allen kommuniziert. Sie kann aber nicht sofort unterscheiden bei wem welche Sprache verwenden soll.

In den Situationen, wenn sie etwas auf Deutsch nicht äußern kann, verwendet sie Slowakisch. Im Fall, wenn Nikola eine konkrete Frage von Erzieherin kriegt, reagiert normalerweise auf Deutsch. Man kann bei Nikola sehen, dass sie die deutschen Äußerungen von der Seite der Erzieherinnen versteht und bemüht sie sich diese Sprache auch im Alltag zu verwenden.

Das slowakische Kind – LILI ist ein Kind, die offenbar auf die Anderen sehr freundlich und nett wirkt. Bei ihr kann man jedoch sehen, dass in Situationen, wenn sie mit lebendigeren Kinder zusammen ist, dass sie sich auf der sprachlichen Seite ein bisschen zurückhaltend verhält. Anhand der Tabelle (S. 55) kann man das sehen. Sie hat mit Vivien gespielt. Als die Erzieherin zu den beiden gekommen ist, um sie mit ihnen zu sprechen, hat Vivien sofort die Rolle der Sprecherin übernommen. Lili hat fast ganzes Gespräch geschwiegen.

Aus den Beobachtungen geht es hervor, dass Lili die slowakischen Kinder zum Spielen und für Gespräche bevorzugt. Für sie ist es bequemer auf Slowakisch zu sprechen. Lili nutzt die Chance, dass sie die Erzieherinnen verstehen, auch wenn sie sich im Slowakischen äußert. Deswegen verlangt es von den Erzieherinnen sich eine höhere Aufmerksamkeit Lili zu widmen, damit sie auch in der deutschen Sprache gefördert werden kann.

Man konnte sehen, dass die Erzieherinnen oft mit Lili gesprochen haben und die Erzieherinnen nur Deutsch verwendet haben. Lili hat sich aber keinen großen Gedanken gemacht und auf Slowakisch reagiert. Deswegen musste die Erzieherin sagen: „Lili

wiederhole, was ich jetzt gesagt habe.“ Erst dann, nach dieser Anweisung wiederholt Lili die konkrete Aussage auf Deutsch.

Was der Sprachaneignungsprozess bei Lili angeht, kann man sehen, dass sie nicht besonders aktiv und zielstrebig ist. Für sie ist es bequemer auf Slowakisch zu reagieren, wenn sie sieht, dass sie von den Anderen verstanden wird.

MICHAL wurde als das dritte slowakischsprachige Kind beobachtet. Von Anfang an wurde es klar, dass ihm die deutsche Sprache keinen großen Spaß macht. Er gehört eher zu den introvertierten und passiven Kindern. Er hatte in der Gruppe eine Freundin „Esti“, die mit ihm nur Slowakisch gesprochen hat.

Wenn Michal mehrmals von der Erzieherin auf Deutsch angesprochen wurde, hat er meistens auf Slowakisch reagiert. Von Michal konnte man kaum ein deutsches Wort zu hören. Bei ihm wurde es schwierig sich auf die konkreten Situationen zu konzentrieren. Er konnte sich nicht auf Deutsch ausdrücken. Wenn er irgendwelche Probleme hatte, hat er sofort auf Slowakisch reagiert oder hat er plötzlich angefangen zu weinen.

Anhand der Situation, die die Tabelle S. 57 zeigt, kann man sehen, dass obwohl Michal Deutsch nicht aktiv verwendet, versteht er diese Sprache. Z. B. wenn ihn die Erzieherin gefragt hat, mit wem Esti spielt, konnte Michal sofort reagieren. Er hat auf diese Frage auf Slowakisch geantwortet „S Valentinom“. Dieses Beispiel aufzeigt, dass obwohl Michal momentan Deutsch nicht aktiv verwendet, versteht diese Sprache.

Um einen besseren Einblick in die frühe bilinguale Sprachförderung im untersuchten Kindergarten zu bekommen, werden in dem nächsten Teil die Antworten der Erzieherinnen auf die ausgewählten Fragen aus dem Fragebogen dargestellt.

### **5.6.2 Frühe bilinguale Spracherziehung aus der Sicht der Erzieherinnen**

Wie bereits im theoretischen Teil erwähnt, gehört die immersive Methode zu den effektiven Methoden der bilingualen Sprachförderung. Wie die bilinguale Spracherziehung im untersuchten Kindergarten gefördert wird, zeigen die Antworten von Erzieherinnen auf.

***Wodurch funktioniert der bilinguale Spracherwerb aus Ihrer Sicht bzw. Erfahrung in diesem Alter am besten? (Methode, Materialien bzw. Impulse zum Sprechen)***

E1: *Sich so viel wie möglich auf die Muttersprache – Slowakisch zu verzichten.*

E2: *Immersive Methode.*

E3: *Immersive Methode. Die beste Lehrmethode bei diesen bilingualen Kindern ist die Arbeit mit deutschen Liedern. Man kann dabei „physisch“ mit der Mimik, Gestik und mit dem Körper zeigen, was im Text passiert. Weiter Bücher lesen, Arbeit mit der Tafel und Bildern.*

E4: *Durch das Singen, Gespräch und didaktisches Material.*

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass die Erzieherinnen die immersive Methode für diese Altersspanne als die beste Art und Weise der bilingualen Sprachförderung ansehen.

Bei der nächsten Frage konnten die Erzieherinnen ihre Tipps und Hinweise auf die effektive bilinguale Spracherziehung aus ihren praktischen Erfahrungen nennen. Es handelt sich um die konkreten Sprachimpulse und Anregungen wodurch die Kinder zum Gebrauch des Deutschen motiviert werden.

### ***Wie regen Sie die Kinder konkret zum Sprechen an?***

E1: *Gespräch führen, viele Wörter und Wortverbindungen lasse ich durch die Bilder visualisieren.*

E2: *Fragen stellen beim Morgenkreisen, wenn wir bei der Tafel mit Bildern arbeiten.*

E3: *Am besten ist den Kindern die Fragen stellen und dazu die Möglichkeiten zu antworten anbieten. So erweitern sich die Kinder ihren Wortschatz automatisch.*

E4: *Wir stellen ganz oft viele Fragen an. Die Kinder können nach Paar Monaten auch auf Deutsch antworten. Falls sie grammatisch unkorrekt reagieren, wir wiederholen die Sätze dann korrekt.<sup>106</sup>*

Als wichtige sprachliche Impulse und Anregungen definieren die Erzieherinnen Visualisierungen und Fragestellungen. Auch die richtigen Wiederholungen der konkreten Äußerungen gehören zu den wichtigen Methoden bei der Aneignung einer neuen Sprache.

---

<sup>106</sup> Die schriftlichen Antworten zeigen, dass Deutsch von Erzieherinnen nicht normgerecht verwendet wird. Dieser Aspekt wäre eigens in einer anderen Forschungsarbeit zu behandeln.

Eine weitere Frage bezieht sich auf die Intensität des sprachlichen Inputs. Die Erzieherinnen konnten beantworten, wie häufig sie Deutsch verwenden. Vorher wurde damit gerechnet, dass in diesem Kindergarten vielleicht nicht immer auf Deutsch gesprochen wird. Deswegen geht diese Frage weiter. Die Erzieherinnen konnten so auch den zweiten Teil der Frage beantworten, warum und in welchen Situationen Deutsch nicht verwendet wird.

***Sprechen Sie mit den Kindern immer nur auf Deutsch? Falls nein, warum nicht und in welchen Situationen?***

E1: *Auf 95% Deutsch.*

E2: *Nein, in der Eingewöhnungsphase ist es wichtig, damit sich das Kind zuerst adaptiert.*

E3: *Nein, z.B. es kann passieren, dass das Kind die Steine auf dem Spielplatz ständig sammelt und wirft. Wenn ich es ihm auf Deutsch verbiete und das Kind versteht es nicht und ich sehe, dass das Kind jemanden verletzen kann, muss ich schnell reagieren und dabei benutze ich Slowakisch ab und zu.*

E4: *Nicht nur auf Deutsch. Wir erziehen die Kinder auch. Wenn wir zu schnell reagieren müssen z.B. bei der Verletzung, beim Essen oder auf dem Spielplatz), benutzen wir auch unsere Muttersprache.*

Im Kindergarten wird mit den Kindern meistens Deutsch gesprochen. In Sonderfällen, wenn die Erzieherin bemerkt, dass es notwendig ist Slowakisch zu verwenden, spricht sie das Kind auf Slowakisch an, aber das hängt natürlich von der konkreten Situation ab. Ich glaube es von Vorteil ist, dass alle Erzieherinnen auch Slowakisch verstehen. Sie sind sehr flexibel und können in dringenden Fällen sofort in der Muttersprache der Kinder reagieren.

Wie bereits erwähnt wurde, stellt die frühe bilinguale Sprachförderung für die ErzieherInnen eine nicht einfache Arbeit dar. Wie die Erzieherinnen ihre Arbeit wahrnehmen, und was sie für das Schwierigste in dieser Altersgruppe halten, kann man aus ihrer Antworten erfahren.

***Was finden Sie in dieser Altersgruppe bezüglich des bilingualen Spracherwerbs am schwierigsten?***

- E1: *Große Unterschiede im Stand der Sprachentwicklung, vor allem zwischen Mädchen und Jungen (Die Jungs weisen oft Sprachdefizite auf).*
- E2: *Wenn das Kind seine Muttersprache nicht beherrscht (oder nicht gut), dann ist es schwierig ihm eine andere Sprache beizubringen.*
- E3: *Am schwierigsten ist, dass es in unserer Gruppe relativ große Unterschiede bezüglich des Sprachniveaus gibt.*
- E4: *Große Unterschiede zwischen den Kindern, wenn es um die Sprache geht. Am Anfang des Jahres ist immer schwierig, weil die Kinder kein Deutsch kennen, aber manche beherrschen auch die Muttersprache noch nicht.*

Aus den Reaktionen der Erzieherinnen stellt die große Ungleichheit der Sprachentwicklung die größten Schwierigkeiten dar. Jedes Kind ist auf einem bestimmten Niveau des Sprachaneignungsprozesses. Jedes Kind entwickelt sich ein bisschen anders. Die große Differenz zwischen den Kindern wird durch mehrere Faktoren verursacht. Es handelt sich überwiegend um die unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe, um die unterschiedlichen Potenziale der Kinder, ihre sprachliche Begabungen und Charaktereigenschaften.

Die Erzieherinnen haben auch weitere interessante Fragen beantwortet, die im Anhang zu sehen sind.

### **5.6.3 Zusammenfassung der Ergebnisse**

In diesem Teil wird versucht die bereits erwähnte Forschungsfrage „Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte?“ zu beantworten. Anhand der Beobachtungen konnte man unterschiedliche Reaktionen der Kinder sehen. Insgesamt wurden fünf Kinder unter drei Jahren mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen im Kindergarten an der deutsche Schule in Bratislava beobachtet.

Nun folgt die Auseinandersetzung der einzelnen Reaktionen von Kindern auf unterschiedliche Sprachimpulse. Beim ersten Kind, Vivien, das aus einer deutschen Familie kommt, konnte man kaum Situation beobachten, in denen Vivien etwas nicht auf Deutsch ausdrücken konnte. Sie konnte sofort auf die Anweisungen von der Seite der



Erzieherinnen reagieren und unter anderem konnte man sehen, dass sie nicht nur Deutsch, sondern auch Slowakisch versteht. Das Verstehen der slowakischen Sprache wurde anhand der Spiele mit den slowakischen Kindern zu sehen. Hier konnte man sehen wie stark sich die Kinder untereinander sprachlich beeinflussen.

Das zweite bilinguale Kind, Kristina, das aus einer Familie kommt, in der man Deutsch und Slowakisch spricht, wirkte anhand der Beobachtung sehr flexibel und geschickt. Bei Kristina waren einige Situationen zu sehen, in denen sie etwas nicht auf Deutsch ausdrücken konnte. In solchen Situation hat sie das konkrete Wort auf Slowakisch gesagt. Die Erzieherin hat darauf so reagiert, dass sie dieses Wort auf Deutsch gesagt hat. Nachfolgend hat Kristina dieses neue Wort auf Deutsch wiederholt und dadurch hat Kristina ihren deutschen Wortschatz erweitert. Bei ihr wurden aber nicht viele Situationen zu beobachten, bei denen sie etwas nicht auf Deutsch sagen konnte.

Die folgenden drei Kinder – Nikola, Lili und Michal – kommen aus slowakischen Familien. Bei diesen Kindern kamen Situationen vor, in denen sie etwas nicht auf Deutsch sagen konnten. In solchen Situationen haben sie meistens auf Slowakisch reagiert. Bei Nikola war interessant zu beobachten, wie sie sofort zwischen den Sprachen unterscheiden konnte. Wenn sie mit Erzieherinnen oder mit deutschsprachigen Kindern gesprochen hat, verwendete sie dabei immer die deutsche Sprache. In Kontakt mit slowakischsprachigen Kindern verwendete sie die slowakische Sprache. Lili war bezüglich des konkreten Sprachgebrauchs ein interessantes Kind. In den Situationen wenn sie etwas nicht ausdrücken konnte, hat sie das entweder auf Slowakisch gesagt oder hat sie geschwiegen. Sie hat meistens slowakischsprachigen Kinder vor deutschsprachigen Kindern bevorzugt. Michal war ebenfalls ein sehr interessanter Junge, der zu wenig gesprochen hat. Bei ihm sind häufig die Situationen vorgekommen, in denen er nicht auf Deutsch reagieren konnte. Michal hat häufig dabei häufig Gestik und Mimik verwendet oder er hat das auf Slowakisch gesagt, bzw. hat er geschwiegen.

Hier werden die alle gesehenen Reaktionen der Kinder zusammengefasst. Im Fall, dass das Kind etwas nicht auf Deutsch äußern konnte, hat wie folgt reagiert:

- es hat das auf Slowakisch gesagt,
- es hat auf die deutsche Version der Erzieherin gewartet und hat es dann auf Deutsch gesagt,
- es hat geschwiegen,
- es hat das durch Mimik und Gestik reagiert.

## 6. Forschungsausblick und Schlussfolgerungen

Aus den Beobachtungen und der Analyse der Sprachhandlungen der einzelnen Kinder konnte man einen Eindruck über den frühen bilingualen Spracherwerb im Kindergarten in Bratislava bekommen.

Wie läuft der bilingualen Spracherwerb und worauf man dabei achten muss, bietet der theoretische Teil. Man spricht über einen ungesteuerten natürlichen Spracherwerb. In einem Beitrag wurde über die Wichtigkeit des bilingualen Spracherwerbs geschrieben. Laut diesem wurde festgestellt, dass im bilingualen Kontext höhere Sprachsensibilisierung als im L1-Sachunterricht stattfindet. Von den Lernenden verlangt eine längere Konzentrationsphase. Von Vorteil ist, dass die immersive Methode ein lerneraktives, konstruktives Verständnis der Lernprozesse ermöglicht.<sup>107</sup>

Anhand der schriftlichen Befragung der Erzieherinnen, von denen die untersuchten Kinder betreut wurden, geht hervor, dass der frühe bilinguale Spracherwerb in diesem Kindergarten aufgrund der immersiven Methode gefördert wird. Dadurch, dass die Erzieherinnen alles was sie machen, auf Deutsch kommentieren, können die Kinder die deutsche Sprache erwerben. Im Kindergarten wird zu 90% Deutsch gesprochen. Die Erzieherinnen verwenden Slowakisch nur ausnahmsweise. Wie auch der theoretische Teil aufzeigt, spielen die Emotionen der Kinder im Alter unter drei Jahren eine große Rolle. Die Erzieherinnen müssen sehr flexibel sein und schnell reagieren, weil die Kinder oft unerwartete Reaktionen haben. Auch ihre Konzentration ist sehr schwach. Die Kinder können sich maximal 15-20 Min. konzentrieren, was auch beim Morgenkreis sehen konnte. Beim freien Spiel haben die Kinder ihre Aktivitäten ebenso häufig gewechselt.

Laut Schubert sind Emotionen beim Lernen von besonderer Bedeutung. Sie schreibt über eine abwechslungsreiche, interessante und anregende Umwelt, die das Gehirn zur stärkeren Aktivität anregt. Langweiliges Lernen, Drill und destruktive Kritik wurden verurteilt, weil diese Faktoren die angeborene Lust am Lernen zerstören. Es wird betont, dass das Lernen im Kindergarten sowie in der Schule für Kinder, ErzieherInnen und LehrerInnen ein großes Vergnügen sein sollte.<sup>108</sup>

Im untersuchten Kindergarten scheinen fast alle Kinder in dieser Gruppe glücklich zu sein. Es gibt ebenfalls manche Kinder, die etwas labil sind. Sie weinen relativ häufig und das beeinflusst auch die anderen Kinder. Es stört den anderen sehr, wenn z. B. ein

---

<sup>107</sup> vgl. Le Pape Racine (2007), 163

<sup>108</sup> vgl. Schubert, S. 90

oder zwei Kinder beim Morgenkreis beginnen etwas anderes zu machen. Wenn z. B. ein Kind beginnt durch Klassenraum zu laufen, möchten auch andere Kinder ihm nachfolgen, und das macht die Situation noch schwieriger. In solchen Situationen müssen die Erzieherinnen sofort reagieren um die Aufmerksamkeit der Mehrheit der Kinder zurück zu gewinnen. Weil diese Kinder sehr gerne tanzen und singen, lassen sie die Musik spielen, oder nehmen die Gitarre und singen zusammen deutschen Kinderlieder. Gerade das Singen und Tanzen kann die Kinder zur Beteiligung motivieren.

*„Das Gehirn ist immer auf der Suche nach Erfahrungen, nach Erlebbarem, mit denen es sich über Erfolgserlebnisse chemisch belohnen, also ein „Lusterlebnis“ verschaffen kann. Dieses Prinzip gilt im Übrigen auch für die Gehirne der Erzieher und Lehrer, die ebenfalls „Glückserlebnisse“ im Umgang mit den Kindern brauchen!“<sup>109</sup>*

Die Arbeit mit Kindern in diesem frühen Alter ist nicht einfach. Man empfiehlt in diesem Alter die Gruppen mit max. zwölf Kindern zu bilden. In dieser Gruppe sind zwei Kinder aus deutschsprachigen Familien, ein Kind kommt aus der bilingualen Familie und die anderen acht Kinder kommen aus slowakischen Familien. Den Kindern, die aus slowakischen Familien kommen, wird von Erzieherinnen empfohlen, zu Hause Slowakisch zu sprechen.

Die Gründe, aus deren man zu Hause die Muttersprache fördern sollte, werden auch in der Studie von Rothweiler / Ruberg<sup>110</sup> definiert. Hier schreibt man über den Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Qualität des sprachlichen Inputs spielt beim Erwerb einer Sprache eine wichtige Rolle. In den Familien, in deren Eltern die Erwachsene Zweitsprachler sind, kann man nur selten über die vollständige Kompetenz in der Zweitsprache sprechen. Aus diesem Grund sind die Eltern keine kompetenten Sprecher des Deutschen, wobei sie einen ungeeigneten sprachlichen Input für die Kinder anbieten. Deswegen sollte zu Hause die Muttersprache gefördert werden. Die Steigerung des sprachlichen Inputs im Deutschen kann in den Familien außerdem zur Verminderung anderer Sprachen führen. Für den aktiven Erwerb beider Sprachen ist es wichtig, wenn Eltern mit dem Kind in der Erstsprache kommunizieren. Das Kind erwirbt Deutsch außerhalb der Familie – im Kindergarten. Im Prinzip sollten die Eltern mit ihren Kindern von Anfang an in der Sprache kommunizieren, in der sie sich wohlsten fühlen.<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Braun/Meier zit. nach Schubert, S. 514

<sup>110</sup> Rothweiler/Ruberg (2011), S. 19-20

<sup>111</sup> Rothweiler / Ruberg (2011), S. 19-20

Man konnte sehen, dass sich die Kinder gegenseitig beeinflussen. Aus einer Studie von Dirim<sup>112</sup> geht hervor, dass die Kinder, die in der mehrsprachigen Umgebung aufwachsen, ihr multilinguales Sprachrepertoire aktiv verwenden. Sie können ihre sprachlichen Kenntnisse auch bei den sprachlich-spielerischen Aktivitäten kreativ nutzen. Die unkontrollierten und außerschulischen Bereiche ermöglichen den Kindern ihr sprachliches Können zu entwickeln und auszuleben.<sup>113</sup>

Aus diesem Grund ist es wichtig, um die Kinder Raum für die gemeinsamen Aktivitäten zu haben. „Die Sprachen eines Menschen sind keine klar voneinander abgrenzbaren Systeme. Vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig, bilden Querverbindungen und fließen ineinander.“<sup>114</sup>

Es muss betont werden, dass jedes Kind ein Original ist und der Spracherwerbsprozess bei jedem Kind anders aussieht. In einem Beitrag von Tracy<sup>115</sup> schreibt man über Kinder, die bereits im Alter zwei bis drei Jahren Sprachexperten sind, weil sie wissen, wie eine Sprache funktioniert. Sie können diese Kenntnis gleich einsetzen und damit die Äußerungen die sie zu Beginn nicht verstehen durch den Kontext erraten. Hier schreibt man, dass alle normal entwickelten Kinder von drei bis vier Jahren die wichtigsten strukturellen Grundlagen ihrer jeweiligen Sprachen entdecken.<sup>116</sup>

Wie auch im untersuchten Kindergarten gesehen wurde, kann jedes Kind Deutsch verstehen, obwohl es diese Sprache nicht aktiv verwendet. Wode warnt vor einer falschen Erwartung. Es wird nicht nur von den Eltern erwartet, dass der bilingualen Spracherwerb nur dann erfolgreich läuft, wenn die Kinder von Anfang an sprechen. Laut ihm benutzen die Kinder nach drei Jahren die neue Sprache kaum untereinander. Man muss deswegen damit rechnen, dass dem aktiven Sprachgebrauch eine mehr oder weniger lange rezeptive Phase vorausgeht, in der die Kinder nur zuhören. Deswegen können sie mit der Sprachproduktion später beginnen.<sup>117</sup>

Nun bewundere ich die Kreativität und Arbeit der Erzieherinnen. Da sie alle davon ausgehen, dass sie die Kinder zum Gebrauch des Deutschen nicht zwingen können, müssen sie diese motivieren. Sie regen die Kinder zum Sprechen vor allem durch Singen, Bilder, Erzählungen, Märchen an. Man konnte sehen, dass die Erzieherinnen ihren Job mögen und

---

<sup>112</sup> „Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder“

<sup>113</sup> vgl. Gogolin/Neumann (1997), S. 249

<sup>114</sup> Krehut/Dirim (2008), S. 409

<sup>115</sup> „Kompetenzen kompetent fördern! Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung“

<sup>116</sup> vgl. Tracy Rosemarie (2010), S. 1-4

<sup>117</sup> vgl. Wode (2005), S. 13

sie haben dies durch ihre ewige Geduld und Freundlichkeit gegenüber den Kindern gezeigt.

Anhand der Beobachtung konnte man sehen, dass die slowakische Sprache bei diesem wichtigem Prozess der bilingualen Sprachaneignung erlaubt wird. Die Kinder können sich selbst entscheiden, welche Sprache sie verwenden. Weil die Kinder kein direktes Verbot für Slowakisch haben, können sie ihre sprachlichen Kompetenzen in beiden Sprachen durch Kontakt mit anderen Kindern entwickeln. In manchen Situationen, wenn sie etwas nicht auf Deutsch äußern können, können sie es auf Slowakisch vermitteln. Da spielen die Erzieherinnen eine wichtige Rolle. Gerade sie sollten diese Situation nutzen, um den Kindern zu zeigen, wie man bestimmte Wörter in der „neuen“ Sprache sagen kann. Die richtigen Wiederholungen der Äußerungen der Kinder in der deutschen Sprache durch die Erzieherinnen gehören zu den wichtigsten Lernstrategien, wie das Kind, für die Sprachentwicklung des Kindes.

Anschließend ist es wichtig zu betonen, dass es sehr gut und wichtig ist, die Mehrsprachigkeit bereits im frühen Alter zu fördern. Die heutige Gesellschaft verlangt die Mehrsprachigkeit, da diese die Tür zur Welt öffnet. Deswegen sollte die Arbeit von den ErzieherInnen adäquat geschätzt werden, da sie die ganz jungen Menschen für das Leben in der Gesellschaft gut vorbereiten. Dabei ist aber wichtig auch die Herkunftssprache zu pflegen. Das Projekt Heuropa!<sup>118</sup> beschäftigt sich intensiv mit der frühen Mehrsprachigkeit, ihren Chancen und Problemen. Dieses Projekt wurde vom Lehrzentrum Sprachen und Kulturen an der Technischen Universität in Dresden im Zeitraum 2011-2013 koordiniert. Es handelt sich um ein EU-Förderprojekt als Programm für lebenslanges Lernen. Man schreibt hier, dass der bilinguale Spracherwerb der Kinder eine Chance für Individuum und Gesellschaft darstellt. In diesem Prozess muss das Kind ausreichend unterstützt werden, sonst können Nachteile für die Persönlichkeits- als auch Sprachentwicklung aufstehen.<sup>119</sup>

*„Eltern, Schulen, Lehrerinnen und Lehrer haben eine Verantwortung und vor allem auch die Möglichkeiten, dem Verlust der Herkunftssprache entgegenzuwirken.“<sup>120</sup>*

---

<sup>118</sup> Projektwebseite: <http://heuropa.eu/ueber-heuropa.html>

<sup>119</sup> vgl. Neuhoff et al.: S. 24

<sup>120</sup> Neuhoff et al.: S.25

## Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte: *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Theorien und Tatsachen*. Bern: Verlag Hans Huber 1988.
- Ahnert, Lieselotte: *Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt Ernst 2008.
- Barkowski, Hans / Krumm, Hans J.: *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag 2010.
- Bendt, Ute / Erler, Claudie: *Willkommen in der Krippe! Praxis-Tipps und Materialien zur Eingewöhnung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2011.
- Brede, Julia Ricart: *Beobachtung*. In: Settinieri et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2014
- Bunse, Sabine / Hoffschildt, Christiane: *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: Olzog Verlag 2008
- Christmann, Nadine / Panagiotopoulou: *Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 5. Jahrgang – Heft 2. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2012
- Danner, Eva: *Mit Krippenkindern in Bewegung! Mitmachideen, Bewegungsspiele und Massagegeschichten für das ganze Jahr*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2011
- Daase et al: *Befragung*. In: Settinieri et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2014
- Deutsche Schule Bratislava. <http://www.deutscheschule.sk/index.html> (2.5.2014)
- Deutsche Schule Bratislava. Kindergarten. <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga.html> (2.5.2014)
- Deutsche Schule Bratislava. Kindergarten – Tagesablauf. <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga-02-tagesablauf.html> (2.5.2014)
- Deutsche Schule Bratislava. Projekte im Kindergarten. <http://www.deutscheschule.sk/de/02-kiga-01c-projekte.html> (2.5.2014)
- Flick, Uwe et al.: *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 10. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005

- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula: *Großstadt-Grundschule*. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster. Waxmann 1997
- Hullmann, Berit: *Bilingualismus: Betrachtungen aus Sicht einer Handlungstheorie der Sprache*. Aachen: Shaker Verlag 2010
- Kercher, Angelika / Höhn, Kariane: *Zweijährige im Kindergarten*. Konzeptionelle und betriebliche Aspekte für Teams und Träger. Carl Verlag Link 2008
- Kercher Angelika / Höhn Kariane: *Integration zweijähriger Kinder in den Kindergarten* <http://www.sgbviii.de/Kercher.pdf> (16.8.2014)
- Kindergarten heute (11-12/2011) Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Freiburg: Verlag Herder
- Krehut, Anne-Kristin/ Dirim, Inci: *Sprachgebrauch außerhalb der Schule*. In: Ulrich Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band VIII: Deutsch als Zweit und Fremdsprache (hrsg. V. Ahrenholz, Bernd und Ingelore Oomen-Welke). Baltmannsweiler Schneider 2008
- Le Pape Racine: *Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg*. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2/2007 S. 156-167
- Lüders, Christian: *Beobachten im Feld und Ethnografie*. In: Flick Uwe et al.: *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: 10. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag 2005
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag 2002
- Neuhoff et al.: Mehrsprachigkeit früh fördern – Anforderung an ganz besondere Sprachlernmaterialien. <http://heuropa.eu/fileadmin/dok-pool/dokumente/Artikel-HEUROPA-FINAL.pdf> 24.8.2014
- Pfeiffer, Dietmar K. / Püttmann, Carsten: *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Ein einführendes Lehrbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006
- Praxis kompakt: Portfolioarbeit mit Kindern – Angebote und Projekte. Die Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. (Titelnummer 397) Freiburg: Verlag Herder 2011
- Projekt HEUROPA!: <http://heuropa.eu/fileadmin/dok-pool/dokumente/Artikel-HEUROPA-FINAL.pdf> 24.8.2014

- Reich, Hans H.(2010): *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*.  
[http://www.plattformmigration.at/fileadmin/data/Publikationen/Reich\\_2010\\_Fruhe\\_Mehrsprachigkeit\\_aus\\_linguistischer\\_Perspektive.pdf](http://www.plattformmigration.at/fileadmin/data/Publikationen/Reich_2010_Fruhe_Mehrsprachigkeit_aus_linguistischer_Perspektive.pdf) (9.5.2014)
- Reich, Hans H.: *Sprachförderung im Kindergarten*. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Das Netz Verlag 2008
- Reich Hans H.: *Zweisprachige Kinder*. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH 2009
- Rothweiler, Monika / Ruberg Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache.[http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_12\\_\\_RothweilerRuberg\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf) (17.8.2014)
- Schmelter, Lars: *Gütekriterien*. In: Settinieri at al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2014
- Schubert, Andrea: Frühe Mehrsprachigkeit in KiTa und Grundschule – das Magdeburger Modell. <http://www.bildungs-lsa.de/files/9069bf0496bf0f603ba0ce05c51d26e8/brosprim.pdf> (17.8.2014)
- Szagun, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind*. Ein Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2013
- Settinieri at al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2014
- Spot. So geht´s – Kleinstkinder in Krippe und KiTa. (Titelnummer 391) Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Freiburg: Verlag Herder 2008
- Steinlein, Anja K. / Rohde, Andreas: *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Voraussetzungen – Methoden – Erfolge. Berlin: Dohrmann Verlag 2013.
- Tracy, Rosemarie: Kompetenzen kompetent fördern! Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. [http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/singen-bewegen-sprechen/pdf/SBS\\_-\\_kompetenzen-kompetent-foerdern.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/singen-bewegen-sprechen/pdf/SBS_-_kompetenzen-kompetent-foerdern.pdf) (24.8.2014)
- Wilmes-Mielenhausen, Brigitte: *Das Krippenkinder Spielbuch*. Bedürfnisorientierte Angebote, umfassende Materialempfehlungen und viele Ideen



für die pädagogische Praxis zur Beschäftigung mit den Kleinsten. Münster:  
Ökotoxia Verlag 2011

- Wode, Henning: *Lernen in der Fremdsprache*. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber Verlag 1995.
- Wode, Henning: *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH 2009.
- Wode, Henning (2005): *Mehrsprachigkeit durch immersive Kitas*.  
<http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf> (17.8.2014)

## **Abstract (Deutsch)**

Diese Arbeit bezieht sich auf die frühe bilinguale Sprachförderung im Kindergarten an der Deutschen Schule in Bratislava. Der theoretische Teil bietet einen Einblick in die außerfamiliäre Kindererziehung für Kinder unter drei Jahren. Dabei wird der Prozess der Sprachaneignung bei kleinen Kindern erläutert. Hier werden auch ähnliche, schon in anderen Institutionen durchgeführte Studien aufgeführt und beschrieben.

Im empirischen Teil werden die Forschungsmethoden erläutert und ihre Wahl begründet. Die Forschungsfrage lautet: „Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte?“ Diese Frage wurde anhand der ausgewählten Forschungsmethoden beantwortet.

Durch die erzielten Ergebnisse kann man sehen, wie der Spracherwerbsprozess bei Kindern im untersuchten Kindergarten aus der ausgewählten Perspektive verläuft, wie Kinder sprachlich reagieren können und wie die „neue“ Sprache gefördert wird. Anhand der erwähnten Studien mit einer ähnlichen Problematik werden im Zusammenfassung Verbesserungsideen und Vorschläge für die frühen Sprachförderung gesammelt und vorgestellt.

**Schlüsselwörter:** Bilinguale Sprachförderung, Spracherwerb, Früherziehung, Immersion, Mehrsprachigkeit

## **Abstract (Englisch)**

This thesis explores the early bilingual language education at the pre-school of the German School in Bratislava. The theoretical part provides an overview of the children education outside home. Dealing with children younger than three years, the process of language learning is characterized. This part explains and defines relevant technical terms more closely. In addition, similar research studies that have been conducted by other institutions are presented.

The empirical part explains research methods and their choice. By means of the chosen methods, this part offers answers to the following research question: “What happens in case a child is not able to express what it wants?”

Results revealed what the language learning process of children in the analysed pre-school looks like, how children are able to react and how the "new" language is challenged. Finally, previous research studies with similar research background are used to give suggestions to improve the early language education and new ideas for early language support are presented.

**Keywords:** bilingual language support, language learning, early-childhood education, immersion, multilingualism

## **Anhang**

Beobachtungsbogen.....	S. 76
Beobachtungsprotokoll .....	S. 77
Leitfäden (Erzieherinnen) .....	S. 95

## Beobachtungsbogen

**Datum:** am .....

**Zeitraum:** von ..... bis .....

**Name des Kindes:** .....

**Ziel der Beobachtung:** Durch die Beobachtung des Kindes im Alltag wird es versucht die Antwort auf die Forschungsfrage „*Was passiert in einer solchen Situation, wenn das Kind nicht ausdrücken kann, was es möchte*“ herauszufinden.

Zeitabschnitt	Ereignis	Interaktion	Mitschrift

## Beobachtungsprotokoll

Beobachtungstag am Dienstag 15.4.2014 von 8,00 bis 12,00 Uhr

Beobachtetes Kind: *Vivien* (ein deutsches Mädchen: 2,5 Jahre)

### Freies Spiel

In dieser Gruppe gibt es drei Kinder. Ein bilinguales Mädchen, Kristina, ein slowakisches Mädchen ,Lili, und ein deutsches Mädchen ,Vivien. Vivien nimmt ein Auto und fährt zu mir. Dann geht sie zu einer Kiste mit Spielzeug, nimmt einen Hasen heraus und bringt ihn mir. Ich sitze auf einem Stuhl an der Wand um einen guten Blick auf die Kinder zu haben. Ich frage: „Das ist für mich?“ Vivien antwortet. „Ja“. Und geht sie weiter. Vivien nimmt ein anderes Spielzeug - einen kleinen Dinosaurier aus der Kiste. Da kommt Kristina zu ihr. Sie fragt Vivien: „Prečo mi to nedáš?“ - Warum gibst du mir ihn nicht?“. Und zieht Vivien das Tier aus den Händen. Vivien antwortet: „Du musst sagen, bitte Vivien!“ Kristina sagt. „Vivien ,Bitte!“ Vivien gibt Kristina den Dinosaurier. Und Kristina sagt. „Danke.“

Vivien möchte allein sein. Deswegen geht sie zu einem Tisch. Sie setzt sich und schaut ein Buch an. Inzwischen kommt ein viertes Kind Nikola in die Klasse. Alle drei Kinder außer Vivien spielen zusammen in einem Kinderhaus. Sie sprechen Slowakisch miteinander. Da steht Vivien auf und geht zu den Kindern. Die Kinder schreien: „Ty nemôžeš!“ – Du kannst nicht rein!“ Vivien geht trotzdem zu den Kindern. Zwei Kinder gehen aus dem Kinderhaus hinaus, dann bleiben nur Vivien und Nikola. Weil Vivien oft in Kontakt mit den slowakischen Kindern ist, kann sie ein paar Wörter auf Slowakisch sagen. Meistens spricht sie aber Deutsch. Jetzt, als sie mit Nikola im Kinderhaus geblieben ist, spricht auch Slowakisch. Nikola liegt auf einem kleinen Bett auf der rechten Seite. Vivien zeigt auf die andere Seite und sagt zu Nikola. „To je moja postel!“ – Das ist mein Bett! Dann sie legt sich hin.

### Frühstück

Erzieherin spielt Kinderlieder. Vivien und Nikola liegen in den Betten im Kinderhaus. Zwei Minuten später sagt die Erzieherin – „Kinder wir gehen zum Frühstück!“ Kommt!“ dann gehen alle vier Kinder, zwei Erzieherinnen und ich ins Esszimmer. Da ist schon eine Gruppe der Kinder, die ein Jahr älter als diese Kinder sind. Die Kinder setzen sich an den Tisch und essen. Da steht Vivien auf, nimmt einen Becher und geht zum Wassergerät um Wasser einzugießen. Dann geht sie zu ihrem Sitzplatz zurück und isst weiter. Inzwischen kommt eine Mutti mit einem weiteren Kind. Vivien reagiert darauf.“Andrejko kommt!“ Ein anderes Kind wiederholt diese Äußerung auf Slowakisch: „Andrejko prišiel!“. Kurz darauf kommt ein anderes Kind von dieser Gruppe – Esti. Sie kommt zu den Kindern und setzt sich zusammen auch mit Andrejko an den Tisch. Beide bekommen ein Brötchen mit Butter, Käse und Gemüse zum Frühstück. Vivien kommt zu Esti und streichelt sie.

Als die Kinder mit dem Essen fertig sind, sagt die Erzieherin: „Kommt Ameisen.“ Alle Kinder stehen auf und laufen zur Tür. Da kommt plötzlich Vivien zu mir und fragt mich: „Gehst du auch?“ Ich antworte: „Ja“. Auch Vivien läuft mit anderen Kindern in die Klasse. Die Erzieherin hat aus dem Esszimmer Obst mitgenommen. Sie schält eine Banane und fragt: „Wer möchte eine Banane?“ Da kommen die Kinder, bekommen ein Stück Banane, essen und dann gehen sie weiter spielen. Vivien spielt mit Nikola – sie sind wieder im Kinderhaus. Beide kommen zur Erzieherin und Vivien sagt. „Wir möchten auch Banane!“ Erzieherin schält und schneidet zwei Stück Banane und gibt sie beiden Mädchen. Sie sagt: „Bitte schön“, Vivien reagiert: „Danke!“ und geht weiter mit Nikola spielen.

Erzieherin spielt die Musik „Katzentheater“. Vier Kinder gehen in die Mitte des Klassenraums und tanzen gemeinsam. Man kann sehen, dass sie dieses Lied schon kennen und deswegen singen auch manche Kinder mit. Nicht alle Kinder nehmen an dieser Aktivität teil. Miško (ein slowakischer Junge) und Esti spielen gemeinsam auf einer Couch und Andrejko sitzt alleine auf einem Stuhl und schaut den anderen zu.

#### Ostereiersuche

Dann schaltet die Erzieherin Musik aus, und sagt. „Kinder wir gehen Ostereier suchen!“. Alle Kinder laufen zur Tür, die andere Erzieherin geht mit den Kindern raus, macht die Tür zu und im Gang zählen gemeinsam. Die Erzieherin, die im Klassenraum bleibt, versteckt die Ostereier. Die Kinder zählen von eins bis zehn. Da öffnet die Erzieherin die Tür und sagt: „Die Ostereier sind versteckt!“ Die Kinder laufen in die Klasse und suchen die Ostereier. Vivien läuft und plötzlich findet ein Osterei. Sie schreit – „hier“ nimmt es und bringt es ins Körbchen, das die Erzieherin in der Hand hat. Später, als alle Ostereier gefunden werden, wiederholt sich diese Situation noch zweimal. Alle Kinder sollen raus gehen, wo sie mit der Erzieherin zählen und in der Klasse werden Ostereier versteckt. Das dritte Mal sind die Ostereier besser versteckt und es ist nicht einfach alle fünfzehn zu finden. Deswegen sagt die Erzieherin – „Kinder, guckt auch in die Schubladen!“. Vivien läuft sofort zur Schublade. Sie macht zuerst die erste Schublade auf, dann auch zweite und findet zwei Ostereier, die sie gleich ins Körbchen legt. Die Erzieherin lobt sie – „Vivien sehr schön!“.

Kurz nach dieser Aktivität kommt Vivien zu mir. Sie schaut Valentin an (ein deutscher Junge), der neben mir steht. Sie sagt zu mir. „Er ist so groß wie ich!“ Ich reagiere darauf: „Vivien, aber du bist ein bisschen kleiner!“ Aber nur ein bisschen!“ Sie reagiert nicht und geht mit Valentin zu anderen Kindern.

Da sagt die Erzieherin. „Alle Kinder zu mir.“ Jedes Kind bekommt ein „Stirnband“ aus Papier auf das ein Gemüse gemalt ist. Jedes Kind stellt ein Gemüse dar. Z. B. Blumenkohl, Möhre, Karotte, usw. Da sagt die Erzieherin. „Alle Gemüse zu mir!“; Wir gehen eine Gemüse-Suppe kochen“. Alle Kinder sind in der Mitte und beide Erzieherinnen kommentieren was sie machen. „Was muss man zuerst machen? Gemüse waschen!“ Sie zeigen den Kindern, dass sie Gemüse waschen. Dann sagen sie. „Dann müssen wir Gemüse schälen, schneiden und dann ins Wasser geben.“ „Das Wasser sprudelt und wir müssen Gemüse rühren.“ Erzieherin fragt Vivien. „Was magst du Vivien? Vivien antwortet.“Karotte!“ Zum Schluss lobt die Erzieherin alle Kinder. „Super Kinder, wir haben schöne Gemüsesuppe gekocht“.

Später folgt eine Aktivität mit den Bildern. Die Erzieherin wählt zwei Kinder aus. Kristina stellt die Sonne und Lili den Wind dar. Die Erzieherin zeigt auf das Bild und fragt die Kinder. „Esti, wann ziehst du den Schal an, wenn die Sonne scheint, oder wenn es kalt ist?“ Hier konnte man sehen, dass sie sich nicht einfach entscheiden kann, wann sie was anziehen soll. Trotzdem reagiert sie: „Wenn die Sonne scheint.“ Dann sollte sie zur Sonne gehen. Das Spiel geht weiter bis alle Bilder gezeigt sind und jedes Kind eine Antwort gesagt hat. Vivien hat auch eine Frage bekommen. „Wann nimmst du einen Regenschirm mit?“ Sie reagiert sofort. „Wenn es regnet“.

#### Morgenkreis

Dann folgt der Morgenkreis. Die Erzieherinnen beginnen singen. „Leis, leis, leis wir machen Morgenkreis“. Alle Kinder nehmen ihren Stuhl und machen einen Halbkreis. Sie setzen sich und ungefähr ein Meter vor sie bringt die Erzieherin eine Tafel mit dem Bild, wo ein Baum zu sehen ist. Sie fragt die Kinder. „Kinder, was seht ihr hier?“ Die Kinder schreien gemeinsam. „Einen Baum“. Die weitere Frage heißt: „Welche Jahreszeit haben wir jetzt?“ Die Kinder wissen es nicht, sie schauen auf das Bild, auf die Erzieherin und warten auf ihre Hilfe. Sie hilft ihnen. „Jetzt ist Frühling“. Kinder wir kennen ein Lied“ Sie beginnt zu singen – Es war eine Mutter...“ Die Kinder singen mit. Michal stört alle

anderen Kinder, weil er nicht singen will. Deswegen sagt die Erzieherin nach dem Singen auf Slowakisch: „Takže všetky deti dnes dostanú čokoládu ale Mišo nedostane nič! Vieš čo, môžeš sa ísť vedľa postaviť. (Also, heute bekommen alle Kinder Schokolade, aber Michal bekommt keine!“) Michal reagiert: nie!(nein) Erzieherin. Tak ticho! “(Also sei leise!!)

Die Erzieherin spricht weiter. „Es ist Frühling. Was ist draußen?“ Sie zeigt auf das Bild, wo eine Sonne zu sehen ist. Die Kinder rufen. „Die Sonne“. Erzieherin fragt: „Welche Farbe hat die Sonne?“ Die Kinder antworten „gelb!“. „Und dann wird ein nächstes Lied gesungen: „Guten Morgen liebe Sonne“ Die Kinder singen mit. Die Erzieherin spricht weiter. „Im Frühling passiert es, dass ab und zu die Wolken kommen“. Sie zeigt auf die Wolken. „Dann können wir auch einen Regenbogen sehen. Welche Farbe hat der Regenbogen?“ Sie zeigt auf die Farbe und die Kinder raten – „grün, rot, gelb“. Erzieherin bringt einen Hut. „Wenn es draußen windig ist, trägt man einen Hut“. Sie kennen ein Lied über den Hut. „Ich habe einen Hut“. Sie singen dieses Lied zusammen. Die Erzieherin spricht weiter: „Und im Frühling ist alles grün.“ Sie zeigt auf das Bild – ein Baum mit grünen Blättern und fragt: „Warum können wir das nicht kaputt machen?“ „Weil die roten Äpfel wachsen. Die Blumen auf dem Baum können wir nicht kaputt machen.“ Vivien reagiert. „Ich mag auch roten Apfel!“ Da stellt die Erzieherin eine weitere Frage: „Wer spielt auf dem Gras?“ und zeigt auf das Bild wo ein Hase zu sehen ist. Die Kinder antworten gemeinsam, dass das ein Häschen ist. Dann singen sie ein weiteres Lied über den Hasen. Neben dem Hasen ist ein Pferd zu sehen. Vivien sagt: „Ich mag auch Pferde!“ Dann singen sie gemeinsam ein weiteres Lied. E. fragt. „Wer fliegt in der Luft???“ Kinder schreien „Biene Maja“ Erzieherin fragt weiter: „Wer noch?“ Die Kinder: „Schmetterlinge!“ Dann folgt ein nächstes Lied: „Sum, sum, sum alles fliegt herum.“ Dann zeigt die Erzieherin auf einen Vogel, den in der Hand hat. Sie sagt. „Kinder ihr müsst laut singen. Dieses Lied wird ein Höhepunkt des Programms für den Muttertag. Deswegen singt bitte laut!“ Beim zweiten Versuch singt Vivien am lautesten. Auch die anderen vier Kinder bemühen sich mitzusingen. Erzieherin fragt danach: „Lili, wo ist die Sonne? Komm her!“ Sie kommt zur Tafel zeigt auf die Sonne. Erzieherin fragt: „Welche Farbe hat die Sonne?“ L. „Gelb“. Wo ist der Schmetterling? Nikola kommt und zeigt auf den Schmetterling.

„Wer möchte zur Tafel kommen?“ Andrejko verhält sich meistens passiv. Jetzt sagt die Erzieherin. „Andrejko komm bitte zu uns!“ Die Erzieherin fragt ihn. „Andrejko, was gefällt dir am besten?“ Andrejko zeigt auf das Pferd. Er sagt nichts und steht nur da.

Zum Schluss nimmt die Erzieherin eine Gitarre und sie singen noch gemeinsam ein Lied „Kommt ein Vogel.“ Am Ende lobt die Erzieherin alle Kinder: „Sehr schön Kinder!“

### Anziehen

Alle Kinder gehen raus. Die Erzieherin sagt: „Kinder anziehen, wir gehen nach draußen!“ Nicht alle Kinder sind selbständig, deswegen helfen die Erzieherinnen den Kindern beim Anziehen. Lili ist früher angezogen, aber ist hingefallen, deswegen weint sie. Zwei Erzieherinnen kümmern sich um acht andere Kinder und helfen diesen beim Anziehen. Vivien hat schon die Jacke angezogen, sie braucht noch Schuhe. Erzieherin sagt ihr. „Vivien zieh die Schuhe an!“ Benutz die Hände dabei!“ Vivien schaut einfach zu und zieht sich dann langsam die Schuhe an. Da steht sie auf, nimmt noch die Weste und kommt zu mir. „Ich muss noch Weste anziehen!“ Ich helfe ihr damit und sage. „Bitte schön. Vivien :“Danke!“ Dann gehen alle neun Kinder mit den zwei Erzieherinnen und mit mir nach draußen.

### Spielplatz

Vivien spielt fast den ganzen Tag mit Valentin. Beide kommen zu einer Rutsche. Vivien sagt mir. „Ich mag die Rutsche, aber ich habe Angst wenn ich da oben bin“. Und zeigt auf das Rutschgerüst. Sie versucht zu rutschen. Dann kommt sie runter und sagt mir. „Rutsche ist eiskalt!“ Ich sage ihr. „Vivien, du musst dich bewegen!“ Wir gehen



gemeinsam zu den anderen Kindern und spielen gemeinsam mit einem Ball. Nach einer Weile bemerkt Vivien einen Ballon, sie nimmt ihn und bringt ihn mir. „Schau mal, das ist ein Ballon!“ Dann läuft sie einfach herum. Da kommt wieder zu mir und fragt. „Wo ist Valentin?“ Ich habe ihn nicht gesehen, deswegen antworte ich: „Ich weiß nicht!“ „Wir müssen ihn suchen!“ Wir sehen ihn auf dem Spielplatz, wie er mit anderen Kindern läuft. Vivien läuft zu ihm und spielt mit.

#### Kurz vor dem Mittag

Gegen elf Uhr gehen die Kinder aus dem Spielplatz nach drinnen zurück. Erzieherinnen helfen den Kindern auch beim Ausziehen. Dann gehen sie in die Klasse. Vivien spielt eine Lehrerin. Die Erzieherin hat mir gesagt, dass das ihr Lieblingsspiel ist. Sie nimmt sich einen Stuhl, neun Bilder und zeigt diese Bilder Kristina. Vivien sagt ihr: „Du musst dich melden und sagen ja!“ Kristina schaut auf sie und geht weiter. Vivien sieht, dass Kristina keine Lust zu diesem Spiel hat, deswegen beginnt sie ein Bild zu malen. Dann steht sie auf und bringt das gemalte Bild der Erzieherin. Sie fragt: „Das ist für mich?“ Vivien: „Ja“. Erzieherin: „Sehr schön, wunderbar!“, Vivien zeigt ihr ihre verschmutzte Hände und sagt: „Ich muss sie waschen!“ Erzieherin: „Vivien du schaffst das alleine, geh! Vivien geht.“

#### Mittagspause

Alle Kinder gehen zum Mittag. Kristina kommt vorbei und sagt mir: „Wir gehen zum Mittag!“ und läuft zu den anderen Kindern. Im Esszimmer sind auch andere Kinder außer „unserer Gruppe“ neun Kinder. Sie sitzen am Tisch. Erzieherinnen bringen jedem Kind das Essen. Manche Kinder müssen von Erzieherinnen gefüttert werden.

#### Schlafen

Alle Kinder kommen in die Klasse zurück. Sie sind müde. Vivien geht ins Zimmer, wo die Decken und Kopfkissen sind. Sie nimmt eine Decke und Kopfkissen und legt sich auf den Boden. Da kommt Valentin und möchte ihr die Decke wegnehmen. Sie sagt ihm: „Hey, das ist meine Decke!“ Valentin nimmt ihr Kopfkissen mit und läuft weg. Vivien läuft zu ihm und nach einer Weile kommt sie auch mit dem Kopfkissen zurück. Inzwischen bereiten die Erzieherinnen das Bett für alle Kinder, und dann können sie sich hinlegen. Als die Erste legt sich Vivien hin. Kristina will noch Bücher lesen, Lili springt im Bett, Michal lächelt und Valentin schaut einfach zu, was passiert. Erzieherinnen ziehen die Vorhänge zu und lassen ruhige Musik spielen. In dieser Phase endet mein erster Beobachtungstag in dieser Gruppe.

## Beobachtung am 16.04. 2014 von 8,00 bis 12,00 Uhr

Beobachtetes Kind – *Kristina* (ein bilinguales Mädchen: 2,5 Jahre)

### Freies Spiel

In der Klasse sind nur Kristina und Lili (ein slowakisches Mädchen). Kristina und Lili spielen mit einem Kindercomputer zusammen auf dem Teppich. Da kommt ein weiteres Kind – Nikola (ein slowakisches Mädchen). Kristina nimmt den Kindercomputer und legt ihn auf den Tisch. Nach einer Weile kommt die Erzieherin zu ihr und fragt sie: „Was spielst du Kristina?“ Kristina antwortet nicht. Erzieherin spricht weiter. „Computer ist schon müde, und deswegen muss ich ihn ablegen!“ Kristina wiederholt: „Müde.“ Erzieherin nimmt den Kindercomputer und legt ihn ab.

### Ostereiersuche

Erzieherin sagt. „Kinder, wir gehen Ostereier suchen!“ Alle drei Kinder sind sehr glücklich und laufen ins Nebenzimmer. Dorthin geht auch die zweite Erzieherin, wo sie mit den Kindern bis zehn zählt. Inzwischen versteckt die andere Erzieherin fünfzehn Ostereier im Klassenraum. Diese macht die Tür auf und sagt: Kinder, die Ostereier sind versteckt!“ Die Kinder laufen in die Klasse und beginnen die Eier zu finden. Kristina findet ein Ei. Sie geht zur Erzieherin, um es in den Korb zu geben. Erzieherin reagiert darauf: „Toll, Kristina, du hast ein Ei gefunden!“, Kristina wiederholt: „Ich hab ein Ei gefunden!“ dann läuft sie wieder und sucht nach anderen Eier. Da findet sie gleich zwei Eier. Sie schreit: „Aha, Eier!“ Inzwischen findet auch Lili ein Ei. Kristina reagiert darauf: „Ich will auch noch!“ Erzieherin sagt ihr: „Geh im Häuschen suchen!“ Kristina läuft ins Häuschen und schreit: „Aha, hier ist!“ Erzieherin sagt: „Super, aber ihr musst noch zwei Eier finden!“ Da schaut Kristina rund herum und dann kommt zu mir. Sie fragt mich: „Wo sind die Eier?“ Ich antworte: „Kristina, ich habe leider keine Ahnung, aber du musst besser suchen!“ Erzieherin hilft den Kindern und zeigt ihnen die Stelle, wo die Eier eventuell sein könnten. Alle drei Mädchen gehen dorthin und finden die letzten zwei Ostereier. Dann gehen die Kinder wieder aus der Klasse raus und suchen die Ostereier noch einmal. Dieses Spiel macht allen drei Mädchen großen Spaß.

### Frühstück

Da kommt Esti (ein weiteres slowakisches Kind). Weil in der Klasse nur vier Kinder sind, müssen sie nicht ins Esszimmer gehen, sondern die Erzieherin bringt das Frühstück direkt in die Klasse. Hier gibt es einen großen Tisch, an dem die Kinder bequem sitzen können. Sie bekommen zum Frühstück Kuchen mit Kakao. In dieser Gruppe sind drei slowakische Mädchen und ein bilinguales. Alle sprechen am Tisch auf Slowakisch. Lili beginnt sprechen. „Ja mám žltý tanier.“ – (Ich habe einen gelben Teller). Jedes Kind sagt welche Farbe sein Teller ist. Da steht Kristina auf und geht zur Erzieherin. „Ich möchte noch Milch!“ Erzieherin gibt ihr Milch und sagt: „Bitte schön“. Kristina: „Danke schön“ antwortet Kristina und geht auf ihren Sitzplatz zurück. Dann isst sie weiter. Nach einer Weile kommt sie wieder zur Erzieherin. „Ich möchte noch Kakao!“ Erzieherin gibt ihr Kakao und sagt ihr: „Bitte schön, aber du musst langsam gehen!“ Kristina: „Nein laufen!“, sie will sagen „nicht laufen, aber langsam“ und geht sie auf ihren Platz zurück. Dann sprechen alle vier Mädchen auf Slowakisch miteinander. Das Hauptthema ist die Farbe ihres Bechers. Dann sind die Kinder mit dem Essen fertig.

### Singen

Nach dem Frühstück gehen Kristina, Niki und Esti ins Kinderhäuschen. Lili bleibt in der Mitte der Klasse und spielt mit den Fischen. Sie angelt die Fische. Inzwischen räumt die Erzieherin den Tisch nach dem Frühstück auf und sagt dann: „Kinder, wir gehen singen!“. Sie nimmt eine Gitarre und beginnt zu spielen. Alle Kinder nehmen einen Stuhl, machen einen Halbkreis und probieren mit der Erzieherin das Lied „Kommt ein Vogel“

mitzusingen. Die Kinder singen dieses Lied mit zwei Erzieherinnen vier Mal. Dieses Lied sollen die Kinder ihren Müttern am Muttertag singen. Das wird mehrmals von den Erzieherinnen betont. Nach dem vierten Mal lobt die Erzieherin alle Kinder: „Schön Kinder, eure Mütter werden glücklich sein, wenn sie am Muttertag zu uns kommen!“. Dann singen sie ein weiteres Lied „Es war eine Mutter...“. Da kommt weiteres Kind – Andrej (ein slowakischer Junge) Alle Kinder rufen ihn kommen zu singen. Er will aber nicht, und so steht er abseits und schaut den anderen zu. Da reagiert Kristina, sie sagt der Erzieherin: „Ja idem za Andrejkom“. Sie geht zu ihm und sagt: „Andrejko komm!“ Er will aber nicht und bleibt abseits stehen. Kristina kommt zurück und sagt der Erzieherin. „Ich will Tee“. Erzieherin: „Wo ist dein Tee?“ Kristina zeigt auf den Schrank und sagt: „Da oben!“ Erzieherin nimmt ihre Flasche mit dem Tee und gibt sie Kristina. Kristina sagt „Danke“ und setzt sich auf ihren Stuhl. Dann singen sie gemeinsam noch ein Lied „Kuchen backen“.

#### Freies Spiel

Erzieherin fragt sich: „Kinder, wer möchte fliegen?“ Kristina reagiert sofort: „Ich will!“ Erzieherin macht die Musik laut, wobei die Kinder bestimmte geübte Nachahmungen machen. In der Mitte tanzen die Erzieherin und Kristina. Da kommt auch Lili zu ihnen, weil sie auch tanzen will. Andere Kinder spielen auf der Couch zusammen. Kristina, Lili und Erzieherin tanzen in der Mitte der Klasse und wiederholen einzelne Wörter, die im Lied vorkommen als z.B. stark, groß, spring, schwimm, hoch.

Dann kommt Valentin - ein deutscher Junge. Valentin wirkt ein bisschen ängstlich und will sich nicht von seiner Mutti verabschieden. Deswegen probiert die Erzieherin ihn in die Gruppe einzubeziehen. Sie sagt zu ihm: „Komm Valentin, ich muss dir etwas zeigen!“ Wir haben da im Nebenzimmer ein Zelt. Möchtest du es sehen?“ Er sagt: „Ja.“ Dann geht er mit der Erzieherin den Zelt anschauen. Seine Mutti kann gehen. Die Erzieherin lässt ein weiteres Kinderlied spielen und bringt das Zelt in die Klasse. Sie legt es auf den Boden. Valentin geht rein. Kristina kommt zum Zelt schaut rein und sagt: „Valentin du bist lustig!“ Da kommt Valentin raus und kommt zu Kristina. Kristina steht neben dem Zelt und sagt Valentin: „Lass das! Das ist mein Tunnel!“ Valentin möchte mit Kristina spielen. Kristina läuft ins Häuschen und macht die Tür zu. Da kommt Valentin, weil er auch rein ins Häuschen will. Kristina schreit: „Nein Valentin!“ Da muss Erzieherin zu den beiden kommen und sagen: „Kristina, Valentin kann auch rein! Er will mit dir spielen!“

#### Malen

Weil das Thema die Zahlen ist, sollen sich die Kinder bei der nächsten Aktivität mit den Nummern beschäftigen. Jedes Kind bekommt eine Nummer und diese Nummer sollte zuerst in eine Farbe taucht und dann auf ein Papierblatt drucken. Die Erzieherin hat aus Karton einen Ballon ausgeschnitten, und auf diesem sollen die Kinder ihre Nummer abdrucken. Insgesamt gibt es drei Ballone, auf denen die abgedruckte Nummern zu sehen sind. Zu Beginn dieser Aktivität zählen alle Kinder mit den Erzieherinnen von eins bis zehn. Alle Kinder sitzen am Tisch auch Andrej. Er sitzt und weint. Kristina sitzt neben ihm und sagt: Andrejko pôjdeš do izby?“ (Andrej gehst du ins Nebenzimmer?“ Das Nebenzimmer wird in Fällen benutzt, wenn Kinder laut schreien oder weinen. Andrej reagiert. „Nein.“ Es gibt vier Farben, in die die Kinder ihre Nummern zuerst tauchen und dann auf Ballon abdrucken sollen. Erzieherin sagt: „Kristina jetzt kannst du deine Nummer abdrucken.“ Kristina reagiert darauf: „Ja, ich kann!“ und druckt ihre Nummer ab. Erzieherin lobt sie: „Sehr schön Kiki.“ Nach zwei Minuten gehen alle Kinder weg vom Tisch. Nur Kristina bleibt dort sitzen. Die Erzieherin fragt sie: „Kristina was machst du noch hier?“ Sie antwortet: „Ich drücke die Nummer ab!“ Da steht sie auf und sagt: „Ich muss die Hände waschen!“ Sie geht ins Badezimmer ihre Hände waschen.

#### Anziehen

Erzieherin räumt den Tisch nach den farbigen Abdrücken auf und sagt: „Ameisen, wir gehen nach draußen! Anziehen!“ Alle Kinder laufen raus und die Erzieherinnen helfen ihnen beim Anziehen. Erzieherin sagt: „Kristina zieh deine Hausschuhe aus!“ Kristina zieht die Hausschuhe aus und wartet. Erzieherin spricht weiter: „Kristina, wo ist deine Jacke?“ Kristina zeigt auf ihre Jacke. Erzieherin hilft Kristina die Jacke anzuziehen. Kristina nimmt ihren Schal in die Hand und sagt: „Noch ein Schal!“ Erzieherin fragt: „Und die Mütze hast du auch?“ Kristina: „Ja, da!“ Erzieherin: „Schön, Kristina.“

Dann, wenn alle Kinder angezogen sind, sagt die Erzieherin: „Na Kinder, macht die Paare!“ Jedes Kind macht ein Paar mit jemandem und wir gehen ganz langsam!“ Die Kinder gehen zusammen mit den Erzieherinnen auf den Spielplatz, wo eine Rutsche ist.

#### Spielplatz

Die Kinder laufen hin und her und spielen zusammen. Kristina spielt mit Valentin. Plötzlich setzt sich Kristina auch mit Valentin auf einer Bank. Erzieherin kommt zur Kristina. „Kristina, wer hat dir deine Mütze gekauft? Sie ist sehr schön“ Kristina antwortet: „Meine Mama! Meine Oma heißt Eva!“ Erzieherin: „Und wo wohnt deine Oma?“ Kristina: „Ich weiß nicht.“ Da kommt Vivien (ein deutsches Mädchen). Kristina ruft: „Vivi ist gekommen!“ Plötzlich beginnt Esti zu weinen. Kristina schaut auf die Erzieherin und sagt ihr: „Esti plače, či weinen!“ (Esti weint!) Erzieherin fragt: „Warum weint sie? Was meinst du?“ Kristina antwortet: „Pretože jej Valentin robí zle.“ (Weil Valentin böse ist.) Erzieherin sagt: „Kika und Valentin möchtet ihr nicht mit Vivien spielen?“ Kristina: „Ja, aber ich weiß nicht, wo Vivien ist.“ Erzieherin sagt: „Schau Kiki, dort ist Vivi.“ Kristina und Valentin laufen zu Vivien. Sie rutschen gemeinsam und laufen auf dem Spielplatzrund herum.

#### Umziehen

Erzieherin sagt: „Ameisen wir gehen zurück!“ Alle Kinder laufen zu der Tür und warten. Dann gehen alle nach drinnen. Die Kinder sitzen auf der Bank vor der Klasse und ziehen sie aus. Kristina sitzt auf der Bank und zieht ihre Jacke aus. Dann zeigt auf ihr T-Shirt und sagt: „Das sind Prinzessinnen, sie sind meine Freundinnen!“ Sie zieht sich noch ihre Hausschuhe an und läuft in die Klasse. Da kommt die Erzieherin und gibt Kiki ihre Flasche mit Tee. Valentin kommt zu Kristina und will ihr die Flasche nehmen. Kristina schreit: „Nein, das ist mein Tee!“ und läuft zur Couch, auf der sie dann den Tee trinkt.

#### Mittag

Kurz nach der Ankunft in die Klasse sagt die Erzieherin: „Kinder ANSTELLEN!!! Wir gehen zum Mittag!“ Kristina spielt mit einem Zerlegspiel. Sie nimmt dieses Spiel in die Hände, legt es in den Schrank aber sie kann die Tür vom Schrank nicht zumachen. Deswegen zieht sie das Spiel aus und legt dieses Spiel auf einen anderen Platz in den Schrank und macht die Tür zu. Dann läuft sie schnell zu den anderen Kindern, die schon auf das Mittag warten. Dann gehen sie gemeinsam ins Esszimmer.

#### Schlafen

Gegen 11,35 gehen sie zurück. Kristina ist die Erste in der Klasse. Sie legt sich sofort mit einem Kinderbuch ins Bett. Sie sagt: „Ideme spinkat“ (Wir gehen schlafen) Die Erzieherin fragt: „Wie bitte?“ Kristina übersetzt ihre vorherige Aussage: Wir gehen schlafen!“ Dann steht sie auf und geht zum Andrejko und sagt ihm: „Komm Andrejko, wir gehen schlafen!“ Dann geht sie ins ihr Bett und blättert ein Kinderbuch durch. Nach einer Weile kommt auch Lili, die ihr Bett neben Kristina hat. Kristina schaut auf Lili und sagt ihr: „Dnes pride moja babka. (Heute kommt meine Oma) Lili fragt: „Aj dedko?“ (Auch Opa?) Kristina: „Nie dedko, ani mama! (Weder Opa, noch Mutti!) Lili: „Za mnou pride mama!“ (Mich kommt meine Mutti abholen!) Kristina sagt: „Mňa pride zobrat' babka Eva“ (Mich kommt meine Oma Eva abholen!) Erzieherin reagiert: „Kinder, Kristina und Lili schlafen!“ Kristina auch Lili hören mit dem Sprechen auf und liegen im Bett.

## Beobachtung am 29.4.2014 von 8.00 bis 12,00 Uhr

Beobachtetes Kind - *Lili* (ein slowakisches Mädchen)

### Freies Spiel

In der Klasse gibt es insgesamt 3 Kinder. Lili, Kristina und Vivien. In der Klasse herrscht eine ruhige Atmosphäre. Die Erzieherin sitzt auf einen Stuhl und schaut die Fotos an. Sie nimmt ein Foto und fragt: „Lili, hast du dieses Foto gesehen?“ Lili antwortet: „Ja, das ist Andrejko.“ Erzieherin fragt: „Und was macht Andrejko?“ Lili antwortet: „Umýva si rúčky.“ (Er wäscht sich die Hände) Erzieherin wiederholt die Antwort von Lili: „Wäscht er sich seine Hände?“ Lili sagt: „Ja“

Lili und Kristina sind gute Freundinnen und machen fast alles zusammen. Jetzt gehen sie zu einer Kiste mit unterschiedlichen Spielsachen. Sie nehmen Spielzeug aus der Kiste und werfen sie dies umher. Da kommt Erzieherin zu ihnen und sagt: „Kinder, räumt alles auf!“ Lili antwortet: „Nein!“ Erzieherin: „Doch!“ Lili: „Nein!“ Sie läuft ins Kinderhäuschen und dann kommt auch Kristina zu ihr.

Da drin spielt sie auch mit Kristina. Sie kochen zusammen ein Abendessen. Nach einer Weile kommt das nächste Kind – Palo. Palo ist ein slowakischer Junge, der fast immer bei der Ankunft weint. Auch jetzt ist die Situation, dass er weint. Alle Kinder – Lili, Vivien und Kristina schauen Palo an. Erzieherin nimmt Palo und schlägt ihm ein lustiges Spiel vor. „Pali, komm, wir gehen angeln!“ Dieses Spiel liegt auf dem Tisch. Die Erzieherin nimmt Palo – gibt ihm die Angel und er soll die unterschiedlichen Fische angeln. Dazwischen geht Vivien ins Kinderhäuschen. Sie möchte Verkäuferin spielen. Lili bemerkt das und ruft. „Nein“ und läuft zu Vivien. „Ich möchte auch!“ Da kommt Erzieherin auch mit Palo zu Vivien und Lili und sagt: „Ich möchte ein Brötchen und Tee.“ Vivien gibt ihr das und sagt: „Bitte schön.“ Erzieherin sagt: „Danke schön. Und wieviel kostet es?“ Vivien sagt: „Zwei und fünfzig.“ Erzieherin: „So viel? Das ist zu teuer!“ Vivien: „Na gut, dann zwei Euro.“ Erzieherin: „Danke schön.“

Was ganz interessant ist, Lili steht ganze Zeit bei Vivien aber sagt nichts. Sie hört nur dieses Gespräch zu und beobachtet Vivien. Gegen halb neun kommt auch Valentin – ein deutscher Junge. Er spielt gerne mit Vivien. Als er kommt, ruft Vivi – „Valentin ist gekommen!“ und dann spielt Vivien und Valentin Fangspiel. Lili und Kristina sitzen am Tisch und schauen die Fotos an.

### Frühstück

Dann sagt die Erzieherin: „Ameisen anstellen! Wir gehen zum Frühstück!“ Die Kinder bilden Paare und gehen gemeinsam ins Esszimmer. Die Kinder setzen sich am Tisch und essen Brötchen mit Butter und Gemüse. Inzwischen kommen auch die anderen Kinder dieser Gruppe –Esti und Michal. Auch sie essen. Da ruft Lili: „Trinken!“ Erzieherin kommt zu ihr und fragt: „Was möchtest du trinken, Kakao oder Wasser? Lili antwortet: „Vodičku“ (Wasser) Erzieherin sagt: „Du muss sagen: Ich möchte Wasser! Also Lili, sag das!“ Lili sagt: „Ich möchte Wasser.“ Erzieherin bringt ihr Wasser und sagt: „Bitte schön!“

Ein bisschen später beginnt Lili ein slowakisches Lied zu singen. Sie singt und die anderen Kinder hören ihr zu. Da sagt Erzieherin. Lili schön und jetzt singe auch ein deutsches Lied, das wir gestern gesungen haben! Die Erzieherin singt: „Es war eine

Mutter“ Manche Kinder singen mit. Sie sind mit dem Essen fertig und so gehen sie in die Klasse zurück.

### Malen

Wenn sie in die Klasse kommen, sagt die Erzieherin. „Kinder, ich habe für sie eine interessante Aufgabe. Heute werden wir eine Ampel malen.“ Die Kinder setzen sich und warten auf die weiteren Anweisungen von ihrer Erzieherin. Zuerst muss sich jedes Kind eine Weste anziehen, weil sie mit den Farben malen werden. Drei Kinder lehnen diese Aktivität ab, wobei Esti und Michal auf der Couch zusammenspielen. Andrej steht abseits allein und schaut seinen Kollegen zu. Die Kinder, die am Tisch sitzen, bekommen einen Pinsel. Die Erzieherin bringt drei Plastikteller mit unterschiedlichen Farben – grün, orange und rot. Sie legt ein Plakat mit der Ampel auf den Tisch. Diese sollen die Kinder ausmalen. Dann sagt die Erzieherin: „Kinder kommt näher und malt den Ampel aus!“ Lili und Kristina malen den grünen Kreis. Als sie fertig sind, Lili sagt: „Už sme to dokončili“ (Wir sind schon fertig) Erzieherin sagt: „Grün ist schon fertig. Jetzt könnt ihr noch orangen und roten Kreis ausmalen!“

Ein bisschen später ist die Ampel ausgemalt. Da fragt die Erzieherin. „Kinder, wer möchte sich die Hände waschen?“ Alle Kinder rufen: „Ja!“ und laufen ins Badezimmer. Die Erzieherin räumt inzwischen den Tisch mit den Farben auf. Da kommt Lili zurück, setzt sich an den Tisch und isst ein Stück Apfel. Vivien setzt sich auch an dem Tisch und spielt Puzzle. Das bemerkt Lili und läuft sofort zu ihr. Sie nimmt eine andere Vorlage und versucht ein Bild zusammenzustellen. Als sie fertig ist, sagt: „Beatka (Erzieherin) kuck mal!“ Erzieherin: „Sehr schön Lili, du hast das geschafft!“ Dann zerlegt sie das Bild und stellt es noch einmal zusammen. Nach einer Weile bemerkt sie, dass Esti mit einer Puppe spielt. Deswegen steht Lili auf, geht ins Nebenzimmer und bringt eine Decke mit. Sie sagt nichts. Sie gibt nur diese Decke Esti. Dann nimmt sie noch einen Plastikteller. Esti sagt: „Daj mi!“ (Gib mir ihn!) Lili gibt Esti diesen Teller ohne Worte.

### Freies Spiel

Lili bemerkt, dass die Erzieherin Vivien und Valentin ein deutsches Kinderbuch vorliest. Sie geht zu ihnen und hört ihr zu. Die Erzieherin fragt: „Wo schwimmen die Enten?“ Lili zeigt sofort auf das Bild. Erzieherin fragt weiter: „Wer schwimmt noch im Wasser?“ Die Kinder schweigen, deswegen antwortet die Erzieherin: „Frösche, Fische...“ Da kommt die zweite Erzieherin. Lili ist ein bisschen nervös. Die Erzieherin fragt sie: „Möchtest du weiter lesen?“ Lili sagt: „Ja“ Erzieherin antwortet: „Gut. Also hör gut zu!“ Lili sagt: „Pozri čítaj!“ (Schau mal und lies!) und zeigt auf das Bild im Buch. Die Erzieherin liest noch kurz vor und dann geht Lili zu den anderen Kindern.

### Morgenkreis

Da sagen die Erzieherinnen. „Kinder, nehmt den Stuhl mit!“ Da nehmen alle Kinder einen Stuhl und sie gehen in die Mitte und setzen sich. Da sagt die Erzieherin: „Thema des heutigen Morgenkreises ist die Ampel und das Verhalten an der Kreuzung.“ Sie stellt eine Tafel vor die Kinder und beginnt dieses Thema mit der Frage: „Also Kinder, wie benehmen wir uns an der Kreuzung?“ Sie zeigt auf die ausgemalte Ampel und versucht die Kinder zum Sprechen anzuregen. Sie spricht weiter: „Was bedeutet rote, orange und grüne Farbe?“ Alle Kinder schauen zu und sprechen durcheinander. Die Erzieherin zeigt auf die Rote Farbe und sagt. „Wenn es rot ist – müssen wir Stopp machen.“ Sie erklärt jede Farbe. Dann stellt weitere Frage.

„Welche Verkehrsmittel kennt ihr noch?“

„Was fliegt in der Luft?“

„Was fährt auf der Straße?“

„Wer kann schon Radfahren?“

Da antwortet Lili endlich – „Ja!“ Inzwischen kann man sonderbare Geräusche von Nebenraum hören. Lili sofort reagiert: „Kto to klopá?“ (Wer hat geklopft?) Sie wiederholt diese Frage mindestens drei Mal. Die Erzieherin sagt: „Lili ich weiß nicht, wer klopft, aber wir lernen jetzt, deswegen hör gut zu, ja?“ Während dieses Morgenkreises spricht Lili nichts anderes, nur schaut einfach zu und beobachtet die anderen. Die Erzieherinnen möchten dann ein Kinderlied spielen. Dieses Lied hängt mit den Verkehrsmitteln zusammen. Die Erzieherin sagt: „Ok Kinder, wir machen jetzt ein Auto.“ Alle Kinder laufen in der Mitte der Klasse herum und die Erzieherin hat in der Hand eine Ampel. Sie zeigt auf Rot. Die zweite Erzieherin sagt den Kindern: „Kinder das ist rot, wir müssen stehen bleiben!“ Dann zeigt sie auf orange. „Wir müssen uns vorbereiten!“ und zum Schluss zeigt sie auf grün und sagt. „Und jetzt müssen wir schnell laufen.“ Alle Kinder laufen rund herum und das macht ihnen Spaß. Dann sagt die Erzieherin: „Jetzt gehen wir ein Zug machen.“ Nikola steht ganz vorne und alle andere stellen sich hintereinander auf. Dann beginnt das Kinderlied, das das Tempo bestimmt. In der Reihe stehen auch beide Erzieherinnen und sie ahmen auch mit den Kindern diesen Zug nach. Nach dieser Aktivität sagt Erzieherin. „Kinder danke schön und jetzt Ameisen ANSTELLEN! Wir gehen nach draußen!“

### Anziehen

Dann gehen die Erzieherinnen auch mit den Kindern auf den Gang, damit sich die Kinder anziehen. Da kommt die Erzieherin zur Lili. Sie fragt sie: „Lili, wo ist deine Jacke?“ Lili zeigt auf sie. Erzieherin nimmt auch ihren Pulli und fragt Lili: „Ist das dein Pulli?“ Lili antwortet: „Ja, ale bude moc horúco. Sveter nie.“ (Ja, aber es wird zu heiß. Pulli nein!) Erzieherin legt deswegen den Pulli ab und zieht Lili nur Jacke an.

### Spielplatz

Dann gehen alle zehn Kinder mit den Erzieherinnen nach draußen. Lili spielt draußen mit Kristina. Sie laufen sofort in den Sandkasten, wo sie gemeinsam spielen. Da kommt die Erzieherin zu ihnen und fragt sie. „Lili was machst du?“ Lili zeigt auf eine Form – in die sie den Sand gibt und sagt: „Ich mache eine Torte!“ Da kommt Kristina und sagt: „Schau mal“ und zeigt auf eine Autoform, die mit dem Sand ausgefüllt ist. Lili gibt ganz oben ein Stück Holz und sagt: „Aha – sviečka!“ (Aha, Kerze!) Erzieherin: „Schön, das ist eine Kerze?“ Lili antwortet: „Ja.“

Dann spielen sie beide weiter. Erzieherin nimmt auch Brötchen nach draußen mit. Lili kommt ungefähr vier Mal zu ihr. Sie sagt. – „Ja chcem žemličku!“ (Ich möchte ein Brötchen!) Erzieherin fragt: „Lili möchtest du ein Brötchen?“ Lili: „Ja.“ Erzieherin sagt: „Bitte schön.“ Lili schweigt. Erzieherin ergänzt: „Lili was sagt du?“ Lili: „Danke.“

Dann nehmen Lili und Kristina ein Auto und gehen gemeinsam fahren. Sie spielen zusammen. Sie gehen auf einen kleinen Berg und dann fahren sie runter. Als beide unten sind, möchte Lili nach oben gehen. Sie sagt Kristina: Kiki pod' hore! (Kiki komm nach oben!) Kristina: „Nein!“ Lili geht nach oben und schreit: „Pod'!“ (Komm) Kristina: „Ja!“ und kommt mit Auto zu ihr (auf den Berg).

### Umziehen und Mittag

Gegen elf Uhr sagen Erzieherinnen. „Ameisen ANSTELLEN!“ Alle Kinder laufen zur Tür und bilden Paare. Dann kommen sie rein, ziehen ihre Jacken und Schuhe aus und es folgt Mittag. Alle gehen zum Mittag ins Esszimmer – es dauert ungefähr 20 Minuten. Da Lili spricht nicht und isst selbständig.

## Schlafen

Als sie aus dem Mittag zurückkommen, folgt die Zeit für das Schlafen. Erzieherinnen helfen den Kinder ihren Schlafanzug anziehen. Erzieherin kommt auch zur Lili und bringt ihr ihren Schlafanzug. Lili reagiert: „Nie, ja sama!“ (Nein, ich alleine) Erzieherin sagt: „Na ja, ok Lili.“ Da fragt Lili noch einmal: „Kto to klopal?“ (Wer hat geklopft?) Erzieherin antwortet: „Lili niemand hat geklopft, leg dich und schlaf!“ Lili sitzt im Bett und schaut auf alle Kinder an! Dann legt sich hin und beginnt schlafen.



## Beobachtungstag – 5.5.2014 (von 8,00 bis 12,00 Uhr)

Beobachtetes Kind – *Nikola 2,5 J.* (das slowakische Kind)

### Freies Spiel

Gegen 8,00 Uhr gibt es in der Klasse nur zwei Kinder – Lili und Kristina. Kristina fährt ein Auto in der Klasse rund herum. Lili liest mit der Erzieherin ein Kinderbuch. Vivien sitzt am Tisch und zeichnet ein Bild. Nach einer halben Stunde kommt Palo (ein slowakischer Junge). Lili und Kiki spielen zusammen auf dem Boden und Vivi ist alleine im Kinderhäuschen. Nach fünf Minuten beginnen Kiki und Lili Fangspiel zu machen und dann spielen sie noch Versteckspiel. Vivi zählt von eins bis neun. Als sie fertig ist, fragt die Erzieherin: „Hast du die Kinder nicht gesehen? Erzieherin antwortet: „Nein Vivi, du musst sie alleine finden!“. Dann geht sie die Kinder suchen.

### Frühstück

Gegen halb neun sagt die Erzieherin: „Ameisen anstellen!“ Alle Kinder laufen zur Tür und gehen zum Frühstück. Während die Kinder frühstücken, kommen auch weitere Kinder – Andrej, Michal und Nikola. Nach dem Frühstück im Esszimmer gehen alle Kinder in die Klasse zurück.

Niki ist das Kind, die in diesem Tag beobachtet wird. Sie ist ein bisschen später gekommen, erst gegen neun. Die Erzieherin gibt ihr Frühstück direkt im Klassenraum. Deswegen sitzt sie am Tisch und frühstückt. Da kommt zu ihr Erzieherin und fragt sie: „Niki, schmecken dir Zereallien?“ Niki antwortet: „Ja“ und isst weiter. Im Hintergrund spielt eine Musik und andere Kinder laufen im Klassenraum rund herum.

Am großen Tisch sitzen jetzt beide Erzieherinnen und schneiden rote Herzchen aus. Drei Kinder – Michal, Kiki und Vivien schauen auf sie an. Niki sitzt am kleineren Tisch, noch immer isst sie, spricht nichts und beobachtet sie die anderen. Gegen neun kommt ein weiteres Kind – Esti (ein slowakisches Kind).

### Malen und Handabdrücke

Nach einer Weile macht die Erzieherin Handabdrücke von Palo und dann auch von Michal. Sie malt zuerst die Hand des Kindes mit grüner Farbe an und dann macht sie einen Abdruck auf ein Blatt Papier, das später in das Portfolio des konkreten Kindes zugeordnet wird. Da steht Niki auf, kommt zur Erzieherin und sagt: „Ich möchte auch!“ Erzieherin sagt: „Kinder, warten!“ Sie reagiert so, weil auch andere Kinder die Handabdrücke machen möchten. Niki sieht Vivien, wie sie ihre Hand selbst malt. Da reagiert Niki: „Toto nemôžeš maľovať!“ (Du kannst das nicht malen!) Vivi antwortet: „Môžem“ (Ich kann) und malt weiter.

Erzieherin malt die Hand von Andrej. Er weint dabei sehr. Die andere Erzieherin kommt dazwischen zu den anderen Kindern und jedem Kind gibt ein rotes Herzchen. Die Kinder sollten auf dieses Herzchen Augen und Mund aufkleben. Niki sitzt am Tisch neben Vivi. Da fragt sie plötzlich: „Kommt auch Valentin?“ Erzieherin antwortet: „Ja.“

Niki und die anderen Kinder bekommt das Herz, um auf das die Augen (kleine weiße Herzchen) und den Mund zukleben. Michal hat keine Lust das zu machen, deswegen sagt ihm Niki: „Mama sa bude hnevať!“ (Mama wird sich über dich ärgern!) Michal steht auf und geht vom Tisch weg. Niki bleibt weiter am Tisch sitzen und bemüht sich das Herz zu verschönern. Sie klebt es auf Augen und Mund. Als sie fertig ist, fragt sie die Erzieherin: „Ešte budeš dačo vystrihovať?“ (Wirst du noch etwas ausschneiden?) Erzieherin antwortet: „Nein.“ Da geht Niki zu der anderen Erzieherin und sagt: „Das ist mein Herz!“ Erzieherin antwortet: „Sehr schön, Niki!“

Plötzlich bemerkt Niki, dass Kristina mit einer Farbe auf dem Tisch malt. Sie reagiert sofort und sagt der Erzieherin: „Pozri, čo spravila!“ („Schau mal, was sie gemacht hat“) und mit dem Finger zeigt auf Kristina. Dann geht Niki zu der ersten Erzieherin.

Erzieherin fragt Niki: „Niki, was ist das? Niki antwortet: „Herz.“ Erzieherin fragt weiter: „Welche Farbe haben die Augen und der Mund?“ Niki antwortet: „Weiss“ Erzieherin: „Und welche Farbe hat das Herz?“ Niki antwortet: „Rot“ und geht weg – direkt zu dem kleinen Tisch mit den Zerealien, die sie isst. Da kommt auch Vivien zu Niki. Sie möchte auch Zerealien essen. Niki reagiert: „Du, nein! Du kannst nur eins!“ Vivien nimmt ein Stück von Zerealien und geht zu Valentin, mit dem sie dann spielt. Niki isst dann noch kurz und dann beginnt mit Esti ein Fangspiel spielen.

#### Morgenkreis

Gegen halb zehn sagt die Erzieherin. „Jeder nimm einen Stuhl mit, wir gehen lernen!“ Kinder, macht eine schöne Reihe!“ Alle Kinder machen eine Reihe und sie sind bereit zu singen. Dann beginnt das Lied „Kommt ein Vogel.“ Die Kinder lernen dieses Lied für den Muttertag. Sie singen dieses Lied auch mit der Musik und den Erzieherinnen mit. Dann singen sie das Lied ohne Musik. Die Erzieherin schlägt noch ein anderes Lied – „Es war eine Mutti“ vor, die Kinder auch kennen. Nach diesem Lied sagt Kristina: „Noch weiter“ und beginnt das Lied „Guten Morgen“ singen. Dann singen dieses Lied auch Erzieherinnen und ein Paar Kinder mit.

Nach dem Singen stehen alle auf, machen einen Kreis. Sie gehen ein weiteres Lied singen „Häschen in der Grube“. Ein Kind liegt auf dem Boden und alle andere gehen auch mit den Erzieherinnen rund herum und singen das Lied mit der Musik mit. Bei dem vorletzten Wort soll das Kind in dem Kreis aufstehen und dann geht ein weiteres Kind in die Mitte. Erzieherin fragt nach dem ersten Mal. „Kinder, wer möchte in der Mitte sein?“ Niki aber auch andere Kinder rufen: „Ich“. Erzieherin sagt – „Niki du gehst dann später, ok? Niki antwortet“ Ja.“

#### Anziehen

Gegen zehn Uhr sagt die Erzieherin: „Kinder, macht die Stühle auf! Wir gehen draußen! Zuerst müssen wir uns umziehen!“

Niki geht selbständig zu ihrem Schrank. Erzieherin fragt: „Niki, wo sind deine Schuhe?“ Nikola zeigt auf sie. Erzieherin sagt: Zieh sie an!“ Niki antwortet: „Ja“ und zieht sich die Schuhe an. Erzieherin spricht weiter: „Niki, noch die Jacke anziehen!“ Niki nimmt ihr Jacke und zeigt sie der Erzieherin und sagt: „Das ist meine neue Jacke!“ Erzieherin fragt: „Wirklich? sehr schön, Niki! und weiß du, welche Farbe hat dein Schal?“ Niki reagiert: „Zwei Farben!“ Erzieherin: „Zwei Farben? Und welche sind das?“ Niki antwortet: „Rosa und weiß.“ Erzieherin sagt: „Sehr schön, Niki!“ Dann lobt die Erzieherin Niki vor allen Kindern. „Nikolka hat sich selbst angezogen“, sehr schön!“ Dann sagt noch an Niki. „Niki nimm noch die Weste mit!“ Niki geht zu dem Schrank und nimmt sie. Da bleibt sie vor der Wand stehen und schaut nach oben, wo ihre Fotos zu sehen sind. Da sagt Niki: „Da bin ich mit Esti“ und zeigt auf ein Foto. Erzieherin schaut dort, zeigt ein anderes Foto auf und fragt: „Und da? Mit wem schläfst du da? Niki antwortet: „Mit Lili.“ Erzieherin: „Richtig Nikolka!“

Nikolka ist als Erste vorbereitet, deswegen wartet sie auf die anderen Kinder. Da kommt die Erzieherin und fragt: „Kinder, wer ist gehorsam?“ Alle Kinder rufen: „Ich“ und sitzen auf der Bank. Erzieherin gibt jedem Kind ein Bonbon und alle gehen nach draußen.

#### Spielplatz

Draußen läuft Nikolka rund herum, dann geht sie zur Rutsche und dann zum Sandkasten, wo auch Lili ist. Lili sagt: „My h'adáme koníka!“ (Wir suchen ein Pferdchen!) Erzieherin fragt: „Ihr sucht ein Pferdchen?“ Nikola antwortet: „Ja!“ Lili und Niki spielen weiter zusammen, dann sagt Nikola: „Aha tu je koník, presne toho sme h'adali“. (Schau mal, hier ist das Pferdchen, genau dieses haben wir gesucht!) Lili ragiert: „Áno.“ (Ja.) Da bemerkt Lili, dass Nikolka weggehen möchte, deswegen sagt: „Nikolka pod!“ (Nikolka komm!) Nikolka geht zu Valentin und Vivien, die die kleinen Steine sammeln und geben sie in einem Sackerl. Niki nimmt eine Form aus dem Sandkasten und sammelt die Steine in

diese Form. Als Niki die Steine sammelt, kommt Lili zu ihr und sagt: Lili sagt: „To je koláčik!“ (Das ist ein Kuchen) Niki sammelt weiter die Steine. Nikola sagt: „Musíme tam dať ešte ozdôbky!“ (Wir müssen noch Schmuck dort geben!) und bringt sie grüne Blätter und diese gibt nach oben auf die Torte. Niki spricht weiter: Urobíme fajnóvú tortu!“ (Wir machen eine leckere Torte) Dann geht sie weg und bringt kleine Stücke vom Holz und sagt: „Toto sú čerešne.“ (Das sind die Kirschen) Lili sagt: „Tortička je ešte horúca musíš počkať. (Die Torte ist noch heiß, du musst warten.) Später kommt Niki zur Erzieherin und sagt: „Môžeš prísť, tortička sa už papá!“ (Du kannst kommen, die Torte wird schon gegessen) Da nimmt Lili die ausgefüllte Form mit den Steinen mit und bringt sie die Erzieherin zu zeigen. Erzieherin fragt: „Was ist das?“ Da kommt Niki und antwortet anstatt Lili: „Kuchen.“ Lili ruft: „Tortička!“ (Torte) Erzieherin fragt weiter: „Und für wem ist diese Torte?“ Niki antwortet: „Für mich und Lili“ und geht weg.

Niki spielt weiter mit Lili und da kommt zu ihnen Kristina. Niki sagt Kristina: „Kiki my sa hráme!“ (Kiki wir spielen!) Kristina schaut einfach an und geht weiter. Da nimmt Niki einen Stein und sagt Lili: „Toto je chlebík s džemom.“ (Das ist Brot mit Marmelade) Lili kommt zu Niki. Niki sagt: „Podme chytiť opicu!“ (Komm, wir fangen einen Affen!) Lili wiederholt und schreit: „Opica!“ (Affe) – Niki: „Podme chytiť opicu!!!“ Niki: Opici musíme zobrať nožík“ (Wir müssen dem Affe das Messer wegnehmen!) Dann zeigt Niki auf einen Platz im Gras und sagt: „Tu budeme sedieť!“ (Hier werden wir sitzen!)

Niki nimmt einen Stück vom Holz und schreit: Aha, nožík“. (Schau mal, Messer!) Lili ergänzt: „Opici sme zobrali nožík“ (Wir haben dem Affe das Messer weggenommen!) Niki sagt: „Potom sa ideme najesť.“ (Dann gehen wir essen.) Lili antwortet: „Nie.“ (nein) Niki sagt trotzdem: „Áno, potom sa najeme“ und wiederholt „Essen!“ (Ja, dann gehen wir essen) Lili sagt: „JA.“

Kristina und Lili spielen noch kurz bis die Erzieherin sagt: Ameisen anstellen! Und dann laufen alle Kinder zur Tür und warten bis alle ein Paar gebildet haben und dann gehen alle nach drinnen. Wenn alle Kinder umgezogen sind, folgt das Mittagessen.

#### Esszimmer:

Niki möchte nicht alleine essen, deswegen hilft ihr die Erzieherin. Nikki sagt: „Som ochutnala mäso“. (Ich habe das Fleisch probiert) Erzieherin: Schmeckt es dir?“ Niki: „Ja“ und isst weiter.

#### Schlafen

Kurz vor zwölf kommen alle Kinder in die Klasse zurück. Erzieherinnen bereiten für alle Kinder das Bett vor. Niki nimmt zwei kleine Pferdchen und spielt allein mit diesen. Dann kommt die Erzieherin zu Niki. Sie gibt Niki Pyjama, zieht sie an und dann liegt sie ins Bett hin. Nikola spricht nicht mehr und liegt.

## Beobachtungstag: Dienstag 6.5.2014 von 8,00 bis 12,00

Beobachtetes Kind - *Michal* (ein slowakischer Junge)

### Freies Spiel

In der Klasse gibt es 5 Kinder. Vivien, Lili, Pali, Niki und Kristina. Die Erzieherin sitzt auf dem Stuhl und liest ein Kinderbuch. Niki und Vivien sitzen neben ihr und hören ihr zu. An einem anderen Tisch sitzen Lili, Pali und Valentin – sie blättern ein anderes Kinderbuch durch. Dann möchte Vivien und Niki zeichnen. Erzieherin gibt ihnen das Papier und sie zeichnen. Vivien schlägt vor: „Zeichnen wir einen Regebogen!“ Und so zeichnen beide einen Regenbogen. Nach einer Weile laufen die Kinder in der Klasse herum.

### Frühstück

Da sagt die Erzieherin: „Ameisen anstellen – wir gehen frühstücken!“ Alle gehen ins Esszimmer. Während dem Frühstück sagt Lili: „Ich möchte Kakao.“ Erzieherin gibt ihr Becher mit Kakao. Lili probiert das Kakao und sagt: „Som sa popálila.“ (Ich habe mich verbrannt.) Erzieherin reagiert darauf: „Du musst ein bisschen warten, Lili!“ Dann essen die Kinder weiter, und nachdem sie fertig sind, gehen sie in die Klasse zurück. Da kommt Michal – ein slowakischer Junge, der in diesem Tag beobachtet wird.

### Zeichnen

Gleich nach der Ankunft in die Klasse sagt die Erzieherin alle Kinder. „Jeder zeichnet mir seine Mutti!“ sie kommt zu Michal und sagt: „Michal, du auch!“ Michal lehnt ab. Da sieht er Esti, wie sie am Tisch sitzt. Deswegen geht er zu ihr. Er zeichnet aber nichts, er sitzt nur da und schaut den anderen zu. In den Händen hat er zwei Autos und hat keine Lust etwas zu zeichnen. Da kommt die Erzieherin zu ihm und nimmt ihm beide Autos mit den Wörter: „Michal, jetzt nehme ich dir diese Autos, aber wenn du das Bild zeichnest, bekommst beide zurück!“ Michal beginnt laut zu weinen. Er mag keine gemeinsamen Aktivitäten und er möchte sich an solchen Aktivitäten nicht beteiligen. Da kommt zu ihm zweite Erzieherin und fragt ihn: „Michal, keď ti vrátim autá budeš kresliť? (Michal, wenn ich dir beide Autos zurückgebe, wirst du zeichnen?)“ Michal weint und sagt – „NIE.“ (Nein) Erzieherin sagt: „Potom nedostaneš žiadne auto.“ (Dann bekommst du kein Auto) Michal weint weiter noch mehr. Da kommt Erzieherin zu ihm, gibt ihm beide Autos und sagt. „Tu máš autá a kresli!“ (Hier hast du deine Autos und zeichne!) Michal nimmt einen Stift und beginnt ein Bild zu zeichnen. Dann zeigt er das Bild der Erzieherin, die ihn dafür belohnt und sagt: „Schön Michal! Sehr gut!“

### Morgenkreis

Da sagt die Erzieherin: „Kinder, wir gehen alle raus!“ Eine andere Erzieherin bereitet inzwischen die Klasse für den Morgenkreis vor. Heute will die Erzieherin das ganze Program für den Muttertag mit den Kindern nochmal wiederholen. Als sie fertig ist, ruft Kinder: „Kinder bitte schön!“ Setzt euch!“ Die Stühle sind im Halbkreis angeordnet und ca ein Meter vor den Stühlen gibt es eine Tafel. Erste Frage, die die Erzieherin stellt, ist: „Kinder, wie grüßen wir unsere Mütter?“ – „Guten Tag“ Kinder wiederholen diesen Gruß. Dann stellt die Erzieherin weitere Fragen. „Kinder, welche Jahreszeit haben wir jetzt?“ Vivien ruft: „Frühling!“ Erzieherin: „Ja Vivien, wir haben jetzt Frühling. Und was strahlt draußen?“ Kristina reagiert: „Sonne!“ Erzieherin fragt weiter: „Wieviele Sonnen haben wir in unserer Klasse?“ Alle Kinder zählen mit der Erzieherin die Sonnen – also von eins bis vier. Dann beginnen die Kinder ein Lied zu singen. Guten Morgen.... Da zeigt die Erzieherin auf den Regebogen und fragt: „Welche Farbe hat Regebogen?“ Vivien steht auf, geht zur Tafel, zeigt auf die konkrete Farbe und sagt: „Lila, rot“ Da zeigt die Erzieherin einen Hase an der Tafel und fragt: „Kinder was ist das?“ Lili schreit: „Häschen!“ Und da beginnen fast alle Kinder ein weiteres Lied singen. „Hop, hop, hop....“ Fast alle Kinder

beteiligen sich an dieser Aktivität, aber Michal schaut nur zu und sagt nichts. Dann fragt die Erzieherin. „Wer möchte noch zur Tafel kommen?“ Die Kinder gehen einzeln zur Tafel, die Erzieherin stellt jedem Kind eine Frage, die das Kind beantwortet und dann geht es auf seinen Platz zurück.

Als alle Kinder eine Frage beantwortet haben sagt die Erzieherin. „Michal komm zur Tafel!“ Michal steht auf und geht zur Tafel. Erzieherin stellt ihm die Frage: „Michal zeig mir, wo ist der Schmetterling!“ Michal möchte nichts zeigen. Er gibt seine Hände vor die Augen und sagt nichts. Er hat keine Lust etwas zu sagen und zu zeigen. Dann zeigt die Erzieherin auf den Schmetterling und sagt: „Tvoja mama bude určite smutná, keď príde!“ Všetky deti pekne zodpovedali na otázku len ty nie!“ (Deine Mutti wird sicher traurig, wenn sie kommt! Alle Kinder haben die Fragen schön beantwortet, nur du nicht!) Michal geht auf seinen Platz zurück. Da sagt die Erzieherin: „Kinder sehr gut, bitte wenn die Eltern kommen, müsst ihr laut singen gut?“ Kinder sagen: „Ja.“

### Spielplatz

Nach dieser Aktivität gehen alle Kinder sich zuerst umziehen und dann gehen sie gemeinsam auf den Spielplatz. Die Erzieherin nimmt auch Kuchen mit. Draußen schmeckt es Kinder besser. Michal kommt zu ihr, nimmt ein Stück Kuchen und beginnt ihn zu essen. Da gibt er den Kuchen zurück. Erzieherin fragt: „Schmeckt es dir nicht?“ Michal antwortet: „Nie.“ (nein) Erzieherin fragt ihn weiter: „Michal prečo si nespieval? Sa ti nechcelo?“ (Michal warum hast du nicht gesungen? Hattest du keine Lust dazu?) Michal: „Áno“ (Ja) Erzieherin: „Doma všetko urobíš za autíčko?“ (Zu Hause machst du alles, nur wenn du ein Auto bekommst? Michal: „Áno“ (Ja) und geht zur Rutsche.

Dann geht er zum Sandkasten, wo Vivien spielt. Michal sagt: „Ja mám lopatku a ty tiež.“ (Ich habe die Schaufel und du auch.) und zeigt auf Vivien. Vivien kommt zu Michal und sagt. „Ich möchte lopatku!“ (ich möchte die Schaufel!) Michal sagt nichts und gibt Vivien die Schaufel. Dann bleibt Michal allein und spielt im Sandkasten.

Da kommt zu ihm die Erzieherin und fragt ihn: „Michal, mit wem spielst du am liebsten?“ Michal reagiert nicht, deswegen wiederholt die Erzieherin diese Frage noch einmal auf Slowakisch. „Michal s kým sa hráš najradšej? (Michal mit wem spielst du am liebsten?) Michal reagiert: „S Esti“ (Mit Esti) Erzieherin fragt weiter: „Michal, und wo ist Esti jetzt? Michal schaut überall, bemerkt Esti und sofort zeigt auf sie. Erzieherin fragt: „Mit wem spielt Esti jetzt?“ Michal antwortet: „S Valentinom.“ (Mit Valentin)

Dann geht Michal zur Esti und beide kommen in den Sandkasten. Da kommt Lili und sagt: „Ja potrebujem lopatku!“ (Ich brauche die Schaufel!) Esti und Michal spielen weiter und reagieren nicht. Da kommt Lili zur Esti und reißt ihr die Schaufel aus den Händen heraus. Esti beginnt laut zu weinen. Lili läuft weg auch mit der Schaufel. Michal steht auf und läuft zur Lili. Inzwischen weint die Esti. Da kommt zu ihr Niki und bietet ihr ihr die Schaufel. Esti möchte es nicht und weint noch weiter. Niki sagt: „Tak ty si ešte malá!“ (Also, du bist noch klein!) Erzieherin fragt: „Warum?“ Niki antwortet: „Weil sie weint.“

Dann spielen Michal und Andrej mit einem Auto im Sandkasten. Michal fragt Andrej: „Vieš mi to takto urobiť?“ (Kannst du mir das so machen?) Andrej hilft Michal mit dem Auto und dann laden beide den Sand ins Schleppgleis auf. Michal ruft: „Kamienky nie!“ (Keine Steine!) dann zeigt auf den Sand und sagt zum Andrej: „Pod'me sem!“ (Kommen wir hier!) Andrej ruft: „Veľa“ und Michal wiederholt das Wort: „veľa“ (viel)

Später spielt Michal allein und läuft auf dem Spielplatz herum. Als sie zurück nach drinnen kommen, soll sich Michal umziehen. Er hasst das, deswegen weint er wieder. Als er umgezogen ist, kommt in die Klasse wo auch die anderen Kinder sind. Erzieherin sagt ihm: „Michal, Wasser, bitte!“ und gibt ihm die Flasche mit Wasser. Michal sagt nichts und nimmt seine Flasche. Da spielt Esti mit einem Ball. Sie nimmt auch ein anderes. Da kommt

zu ihr Michal und ruft: „Hej, to je moja!“ (Hey, das ist mein!) Esti nimmt diesen Ball und wirft ihn ihm zu.

#### Mittagessen

Da kommt Zeit des Mittagessens. Ameisen anstellen wir gehen mittagessen!“ Alle Kinder sind vorbereitet, nur Esti und Michal haben keine Hausschuhe. Michal fragt: „Kde mám papuče?“ (Wo habe ich Hausschuhe?) Esti: „Nemáme papuče.“ (Wir haben keine Hausschuhe!) Erzieherin sagt: „Michal geh ins Nebenzimmer und such deine Hausschuhe!“ Michal geht dorthin und dann kommt er ohne Hausschuhe zurück. Er geht zu seinem Schrank auf der Gang und da findet er seine Hausschuhe: Erzieherin: „Michal, alle Kinder warten nur auf dich!“ Michal zieht sich ruhig seine Hausschuhe an und dann gehen alle gemeinsam zum Mittagessen.

Beim Mittagessen sagt Michal: „Ja viem papať!“ (Ich kann essen!) und isst die Suppe selber. Zweites Essen möchte er nicht essen, deswegen kommt zu ihm die Erzieherin und hilft ihm damit.

#### Schlafen

Nach dem Mittag kommen alle Kinder zurück in die Klasse. Erzieherinnen bereiten die Betten für die Kinder vor. Da beginnt Michal plötzlich wieder zu weinen. Erzieherin fragt: „Michal warum weinst du?“ Michal sagt: „Ja chcem ísť domov.“ (Ich möchte nach Hause gehen.) Erzieherin sagt: „Michal potom pôjdeš.“ (Michal, danach gehst du nach Hause) „Hier ist dein Bett.“ Michal weint weiter und sagt: „Moja mama“ (Meine Mutti) Erzieherin sagt: „Miško tu si ľahni, mama potom pride.“ (Michal, lieg sich hin! Dann kommt die Mutti.) Michal weint weiter. Da kommt Esti. Michal hört auf zu weinen. Erzieherin hilft ihm ins Pyjama sich anzuziehen und dann legt er sich hin. Dann liegen schon alle Kinder und sind leise.

## Leitfaden (Erzieherinnen)

### *Erläuterung der geplanten Untersuchung – Befragung*

Liebe Erzieherinnen,

im Laufe dieser Tage wird in Ihrem Kindergarten und konkret in Ihrer Klasse eine Beobachtung durchgeführt. Sie findet im Rahmen meiner Masterarbeit statt. Für einen besseren Einblick in die konkrete Problematik möchte ich Sie um die Beantwortung der zwölf gestellten Fragen bitten.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden anonymisiert weiterverwendet und veröffentlicht. Das bedeutet, dass alle Ergebnisse vertraulich behandelt und an keine Dritte weitergegeben werden.

Ihre Angaben sind für mich wichtig. Deswegen wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie die Fragen beantworten könnten und damit die wissenschaftliche Seite meiner Ausbildung unterstützen.

Bitte geben Sie mir die ausgefüllten Fragebögen bis Ende April 2014 zurück.

Mit freundlichen Grüßen,

Bc. Mária Balášková

(Studentin der Uni Wien: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Kontaktangaben: [balaskova.maja@gmail.com](mailto:balaskova.maja@gmail.com)

+421911775314

Bitte wenden Sie das Blatt!

## Leitfaden (Erzieherinnen)

### **Abkürzungen:**

- E1: Erzieherin 1
- E2 : Erzieherin 2
- E3 : Erzieherin 3
- E4 : Erzieherin 4

### **1. Was ist Ihre Erst-/ Zweit- / Fremdsprache?**

- E1: *Erstsprache – Slowakisch, Zweitsprache – Deutsch*
- E2: *Erstsprache – Ungarisch, Fremdsprache – Englisch, Deutsch*
- E3: *Erstsprache – Slowakisch, Tschechisch, Fremdsprache – Deutsch, Englisch*
- E4: *Erstsprache – Slowakisch, Fremdsprache – Deutsch, Englisch*

### **2. Wodurch funktioniert der bilinguale Spracherwerb aus Ihrer Sicht bzw. Erfahrung in diesem Alter am besten? (Methode, Materialien bzw. Impulse zum Sprechen)**

- E1: *Sich so viel wie möglich auf die Muttersprache – Slowakisch zu verzichten*
- E2: *Immersive Methode*
- E3: *Immersive Methode. Die beste Lehrmethode bei diesen bilingualen Kindern ist die Arbeit mit deutschen Liedern. Man kann dabei „physisch“ mit der Mimik, Gestik und mit dem Körper zeigen, was im Text passiert. Weiter Bücher lesen, Arbeit mit der Tafel und Bildern.*
- E4: *Durch das Singen, Gespräch und didaktisches Material*

### **3. Wie regen Sie die Kinder konkret zum Sprechen an?**

- E1: *Gespräch führen, viele Wörter und Wortverbindungen lasse ich durch die Bilder visualisieren*
- E2: *Fragen stellen, beim Morgenkreisen, wenn wir bei der Tafel mit Bildern arbeiten*



- E3: *Am besten ist den Kindern die Fragen stellen und dazu die Möglichkeiten zu antworten anbieten. So erweitern sich die Kinder ihren Wortschatz automatisch.*
- E4: *Wir stellen ganz oft viele Fragen an. Die Kinder können nach Paar Monaten auch auf Deutsch antworten. Falls sie grammatisch unkorrekt reagieren, wir wiederholen die Sätze dann korrekt.*

**4. Sprechen Sie mit den Kindern immer nur auf Deutsch? Falls nein, warum nicht und in welchen Situationen?**

- E1: *Auf 95% Deutsch*
- E2: *Nein, in der Eingewöhnungsphase ist es wichtig, damit sich das Kind zuerst adaptiert.*
- E3: *Nein, z.B. es kann passieren, dass das Kind die Steine auf dem Spielplatz ständig sammelt und wirft. Wenn ich es ihm auf Deutsch verbiete und das Kind versteht es nicht und ich sehe, dass das Kind jemanden verletzen kann, muss ich schnell reagieren und dabei benutze ich Slowakisch ab und zu.*
- E4: *Nicht nur auf Deutsch. Wir erziehen die Kinder auch. Wenn wir zu schnell reagieren müssen z.B. bei der Verletzung, beim Essen oder auf dem Spielplatz), benutzen wir auch unsere Muttersprache.*

**5. Wird auch Slowakisch bei den Sprachförderungsaktivitäten einbezogen? Z. B. Lernen die Kinder auch slowakische Lieder, Gedichte?**

- E1: *Auf 5 % oder manchmal fängen die Kinder selber mit slowakischen Liedern, Gedichten an. Ich unterstütze sie dabei. Verbot von Slowakischem wäre sinnlos.*
- E2: *Ja, es ist nötig, weil am Anfang beherrschen manche Kinder ihre Muttersprache noch nicht gut, also deshalb ist es wichtig zuerst alles zweisprachig sagen.*
- E3: *Ja. Am Anfang des Schuljahrs kommen zu uns die Kinder, die manchmal ihre Muttersprache nicht richtig beherrschen, deswegen ist in solchen Situationen nötig mit denen auch auf Slowakisch sprechen, Lieder singen und slowakische Gedichte lernen!*
- E4: *Ja, die Kinder lernen auch slowakische Lieder und Gedichte aber nur ab und zu.*

**6. Wie gehen Sie mit den „falschen“ Äußerungen der Kinder um? Wie reagieren Sie darauf?**

E1: *Richtig wiederholen*

E2: *Ich korrigiere nicht direkt das Wort, sondern frage ich das Kind in der richtigen Form z. B – ich hab gelaufen – Ja, bist du gelaufen?*

E3: *Ich korrigiere nicht direkt das falsche Wort, die falsche Äußerung, sondern antworte ich dem Kind in der richtigen Form, bzw. wiederhole ich seine Frage in der korrekten Form.*

E4: *Wir sagen den Kindern nicht, dass sie etwas falsch gesagt haben. Wir antworten oder wiederholen die Wörter in der richtigen Form.*

**7. Was machen Sie in Situationen, in den sie feststellen, dass ein Kind relativ große Sprachdefizite aufweist?**

E1: *Ich empfehle logopädische Untersuchung. Ich versuche jedes Wort wiederholen und dazu weitere 2-3 Wörter hinzufügen um den Wortschatz zu entwickeln*

E2: *Wir schlagen Logopädin vor (bei der Muttersprache)*

E3: *Wenn es um die Muttersprache geht, schlage ich den Eltern den Besuch der Psychologin und Logopädin vor.*

E4: *Wir schlagen den Eltern den Besuch der Psychologin oder Logopädin vor.*

**8. Was finden Sie in dieser Altersgruppe bezüglich des bilingualen Spracherwerbs am schwierigsten?**

E1: *Große Unterschiede im Stand der Sprachentwicklung, vor allem zwischen Mädchen und Jungen (Die Jungs weisen oft Sprachdefizite auf).*

E2: *Wenn das Kind seine Muttersprache nicht beherrscht (oder nicht gut), dann ist es schwierig ihm eine andere Sprache beizubringen.*

E3: *Am schwierigsten ist, dass es in unserer Gruppe relativ große Unterschiede bezüglich des Sprachniveaus gibt.*

E4: *Große Unterschiede zwischen den Kindern, wenn es um die Sprache geht. Am Anfang des Jahres ist immer schwierig, weil die Kinder kein Deutsch kennen, aber manche beherrschen auch die Muttersprache noch nicht.*

**9. Besuchen Sie die Fortbildungsaktivitäten, bzw. Seminare, die sich auf die Förderung des Deutschen im Frühalter konzentrieren? Falls ja, wie häufig und welche?**

- E1: *Ja, min. 2x im Jahr, interne und externe Seminare. (Sprachentwicklung im KiGA – BRD, Was brauchen unsere Jüngsten KIWI Akademie Wien)*
- E2: *Qualifizierte Sprachförderung im Elementarbereich – zweitägiges Seminar*
- E3: *Qualifizierte Sprachförderung im Elementarbereich - zweitägiges Seminar*
- E4: *Ja, z. B. Elterngespräche (Wie sollen wir Gespräche mit den Eltern machen – zweitägiges Seminar) 2-3 Mal pro Jahr.*

**10. Wie sieht die Eingewöhnungsphase aus? Treten alle Kinder am Anfang September in diese „Gruppe“ ein, oder können sie auch im Laufe des Jahres einfach hinzukommen? Gibt es dazu in Ihrem Kindergarten bestimmte Regeln?**

- E1: *Aufnahme der Kinder ist während des ganzen Schuljahres möglich, aber in der Gruppe darf max. 10 Kinder aufgenommen werden. In den ersten 2-3 Tage darf die Mutter zusammen mit dem Kind KiGA besuchen um die sichere Basis zu schaffen.*
- E2: *Alle treten im September ein, zwei Tage kommen sie mit Eltern für eine Stunde, 3. Tag ist 1. Trennungstag*
- E3: *Die Kinder können auch im Laufe des Jahres hinzukommen. Die Eingewöhnungsphase dauert von 2-4 Wochen. Die erste drei Tage verbringt das Kind ungefähr eine Stunde mit einem Elternteil im Kindergarten. Am vierten Tag trennt sich das Kind zum ersten Mal von den Eltern. Die nächsten Tage hängen von dem Zustand und der Adaptationsphase des Kindes ab. Das Kind bleibt im Kindergarten entweder für den ganzen Vormittag oder für den ganzen Tag.*
- E4: *-*

**11. Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Eltern? Gibt es bestimmte Veranstaltungen, wenn auch die Eltern in den KiGA eingeladen werden, und sie hier gemeinsam mit den Kindern Zeit verbringen?**

- E1: *Zusammenarbeit mit den Eltern funktioniert sehr gut, weil wir gute, vertrauensvolle Beziehungen haben – Weihnachtsfeier, Faschingfest, Jause, Sommerfest, Muttertag*

- E2: *Gute Zusammenarbeit. Viele Feste mit Eltern: Weihnachten, Karneval, Muttertag, Sommerfest, Laternenumzug und dreimal pro Jahr gemeinsame Jause.*
- E3: *Dreimal pro Jahr gibt es im Kindergarten Jause oder Frühstück mit den Eltern. Es finden sich auch die bestimmten Feste statt – Laternenumzug, Weihnachtsfest, Faschingsfest, Muttertag, Sommerfest.*
- E4: *Die Aktivitäten mit den Eltern und den Kindern zusammen: Jause und Frühstück mit den Eltern und verschiedene Feste: Z.B. Muttertag, Sommerfest, Weihnachtsfeier*

**12. Wie oft kommunizieren Sie mit den Eltern und welches „Feedback“ bekommen Sie von ihnen? Wie schätzen sie Ihre Arbeit?**

- E1: *Täglich, bis jetzt Feedback positiv, wenn die Eltern sehen das Ihr Kind glücklich im KIGA ist, sind sie sehr zufrieden.*
- E2: *Jeden Tag bei Ankunft und Türgespräche, zweimal pro Jahr bei individuellen Gesprächen und am Anfang des Jahres Elternabend. Die Eltern sind zufrieden mit unserer Arbeit, sie loben uns.*
- E3: *Täglich bei den Angel- und Türgesprächen. Zweimal pro Jahr finden individuelle Gespräche und einmal pro Jahr ein Elternabend statt. Die Eltern sind mit uns zufrieden.*
- E4: *täglich beim Türgespräch. 2x pro Jahr bei den individuellen Gesprächen – 1x pro Jahr - Elternabend. Wir fühlen einfach täglich, dass die Eltern für unsere Arbeit mit den Kindern sehr dankbar sind. Ein Lehrer, Erzieher weiß das, fühlt das, wenn die Eltern und auch die Kinder glücklich und zufrieden sind, ohne das zu sagen.*

***Ihre weiteren Anmerkungen bzw. Ideen zur Problematik....***

- E1: *Meine Arbeit – schwer, anstrengend, aber auch lustig (schlecht bezahlt) – aber paradoxweise die Kinder geben viel Energie und Freude zurück.*

VIELEN DANK FÜR IHRE BETILIGUNG AN DER UMFRAGE ☺

## **LEBENS LAUF**

Mária Balášková, geboren 1988 in Žiar nad Hronom, Slowakei

### **Schulische Ausbildung**

2004-2008 Private Handelsakademie in Žiar nad Hronom, Slowakei

1995-2004 Grundschule in Horná Ždaňa, Slowakei

### **Universitäre Ausbildung**

2011-2014 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, Universität Wien

2008-2011 Bachelorstudium Lehramt Deutsche Sprache und Literatur  
Pädagogische Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava, Slowakei