

ph publico

hochschulschriften

Simone Zadrazil

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

Beobachtungen von
5- bis 10-jährigen Kindern
in Kindergärten und
Volksschulen beim
Fremdspracherwerb anhand
ausgewählter Kriterien.

Dargestellt am grenzüberschreitenden
Projekt „MULTILING“.

Bachelorarbeit

aus Erziehungswissenschaften und Lehrpraxis

**Beobachtungen von 5- bis 10-jährigen Kindern in
Kindergärten und Volksschulen beim Fremdspracherwerb
anhand ausgewählter Kriterien.
Dargestellt am grenzüberschreitenden Projekt
„MULTILING“.**

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Education (BEd) an der
Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Dr. H. C. Johann Pehofer

Vorgelegt von:

Simone Zadrazil

Matrikelnummer: 1296062

Studienkennzahl: a110

Studienrichtung: Bachelorstudium Lehramt für Volksschulen

Eisenstadt, März 2015

Kurzfassung

Diese Arbeit widmet sich der Förderung von Mehrsprachigkeit 5- bis 10-jähriger Kinder und beleuchtet Einflussfaktoren des kindlichen mehrsprachigen Spracherwerbs, dargestellt am grenzüberschreitenden Projekt „MULTILING“. Ausgehend von einer Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Ausgangslage werden erfolgsbeeinflussende Faktoren und Aspekte des mehrsprachigen Spracherwerbs erläutert. Für die Beantwortung der im Rahmen dieser Arbeit formulierten Forschungsfrage wurde forschungsmethodisch ein qualitativer Zugang gewählt, der Einblick in den Prozess des Erwerbs von Mehrsprachigkeit der am Projekt teilnehmenden Kinder erlaubt: Qualitative Interviews mit den Pädagog_innen bilden deren persönliche Erfahrungen und Einschätzungen ab. Die von den Kindern angefertigten Sprachenporträts geben Einblick in den kindlichen, individuellen Erfahrungsraum der „Mehrsprachigkeit“. Das wesentliche Ziel dieser Arbeit besteht darin, einen Überblick über förderliche Bedingungen für den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb zu geben.

Abstract

This paper addresses the support of multilingualism of children aged five to ten, highlights factors that influence the infantile multilingual language acquisition, which are illustrated by the trans-border project “MULTILING”. First the conditions and the initial position are characterised, followed by issues and factors that affect success of the multilingual language acquisition. In order to answer the research question, which was posed in the context of this work, a qualitative research method was selected. The qualitative research facilitates provide an insight into the process of multilingualism acquisition of the children who took part in the project: The qualitative interviews with the pedagogues represent personal experience and appraisal. The “language portraits”, the children drew, provide an insight into the infantile, individual world of experience of multilingualism. The target of this paper is to give an overview of conditions that promote foreign respectively second language acquisition.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Die Spracheinheiten im grenzüberschreitenden Projekt MULTILING	2
2.1. Darstellung der Spracheinheiten	2
2.2. Zur Ausgangslage des Spracherwerbs	3
3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews mit den Pädagog_innen	5
3.1. Ausgewählte erfolgsbeeinflussende Faktoren im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Spracherwerb.....	6
3.1.1. Der Input.....	6
3.1.1.1. Gestaltung der Spracheinheiten im Kindergarten	7
3.1.1.2. Gestaltung der Spracheinheiten in der Volksschule	8
3.1.2. Das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns	8
3.1.3. Eindeutigkeit des Inputs.....	11
3.1.4. Umfang des Inputs.....	12
3.1.5. Interdependenz.....	12
3.1.6. Relevanz und Motivation	13
3.2. Aspekte beim simultanen und sukzessiven Spracherwerb.....	14
3.2.1. Sprachentwicklung – Spracherwerbsverlauf.....	14
3.2.2. Sprachwechsel und Sprachmischung.....	15
3.2.3. Sprachverhalten der Kinder	15
3.2.4. Interesse an Kultur.....	16
3.3. Erfahrungen, Einstellungen und Empfehlungen	17
3.3.1. Einstellung und Reaktionen der Eltern zum Projekt.....	17
3.3.2. Mehrsprachigkeit – Sichtweisen der Pädagog_innen	17
3.3.3. Empfehlungen der Pädagog_innen	18
3.3.4. Erfahrungen im Zuge des Projekts hinsichtlich Zusammenarbeit und Organisation.....	19

3.4.	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Pädagog_innen-Interviews.....	20
4.	Die Sprachenporträts	22
4.1.	Darstellung und Präsentation der Sprachenporträts	22
4.2.	Die Sprachenporträts der Vorschulkinder.....	26
4.3.	Die Sprachenporträts der Volksschulkinder	36
4.4.	Zusammenfassung – „Und das Letzte ist Deutsch – das kann jeder!“	51
5.	Resümee und Ausblick.....	52
6.	Literaturverzeichnis	
6.1.	Monographien, Sammelwerke	
6.2.	Internetquellen	
7.	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	
7.1.	Tabellenverzeichnis	
7.2.	Abbildungsverzeichnis	
Anhang		
1.	Interviewleitfaden	
2.	Transkripte der Interviews mit den Pädagog_innen	
3.	Übersicht Sprachenporträts Kindergarten Draßburg	
4.	Übersicht Sprachenporträts Volksschule Draßburg	
5.	Eidesstattliche Erklärung	

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit zum Thema „Beobachtungen von 5- bis 10-jährigen Kindern in Kindergärten und Volksschulen beim Fremdspracherwerb anhand ausgewählter Kriterien“ geht der Frage nach, welche Rückschlüsse sich aus den Beobachtungen auf den mehrsprachigen Spracherwerb der Kinder ziehen lassen. Chilla, Rothweiler und Babur weisen auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeitsförderung hin. Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit zu unterstützen bedeutet sie in ihrer sprachlichen und kulturellen Identitätsentwicklung zu begleiten. „Zu ihrer Identität gehören die Sprachen der Eltern genauso wie die Sprache der Gesellschaft, in die diese Kinder hineinwachsen.“ (Chilla/Rothweiler/Babur 2013, S. 118)

Das von der Europäischen Union geförderte, grenzüberschreitende Projekt MULTILING widmete sich zwei Jahre lang der gezielten Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem mehrsprachigen Spracherwerb und stellt die Ergebnisse der qualitativen Evaluation am grenzüberschreitenden Projekt „MULTILING“ dar.

An die Beschreibung der im Zuge des Projektes durchgeführten Spracheinheiten folgt ein Abriss über die Ausgangslage zum mehrsprachigen Spracherwerb. Im Anschluss werden ausgewählte erfolgsbeeinflussende Faktoren, die auf den kindlichen Mehrsprachigkeitserwerb wirken können, beleuchtet. Der letzte Teil des dritten Kapitels zeigt ausgewählte projektbegleitende Einflussgrößen auf. Die Evaluation ihrer Wirkungen und Wirkzusammenhänge ist jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit, da dies den Rahmen sprengen würde. Im vierten Kapitel werden die von den am Projekt teilnehmenden Kindern angefertigten Sprachenporträts präsentiert und ansatzweise in Beziehung zum kindlichen, sich entwickelnden, Sprachbewusstsein gesetzt.

Die Daten wurden einerseits mittels Interviews mit den am Projekt beteiligten Pädagog_innen erhoben und andererseits fertigten die am Projekt teilnehmenden Kinder Sprachenporträts an. An dieser Stelle sei den Kindern und Pädagog_innen ausdrücklich gedankt!

2. Die Spracheinheiten im grenzüberschreitenden Projekt MULTILING

„Ziel des frühen Sprachenlernens sollte es sein, in den Grenzregionen die Sprachen der Nachbarländer zu vermitteln und im Landesinneren die Sprachen, die von einem Teil der Mitbürger gesprochen werden.“ (Abdelilah-Bauer 2012, S. 181)

Im Zentrum des von der Europäischen Union geförderten, grenzüberschreitenden Projekts MULTILING steht die Förderung des Erwerbs der Sprachen Ungarisch, Kroatisch und Deutsch. Hierfür wurden, im Zeitraum Jänner 2013 bis Dezember 2014, in den Kindergärten und Volksschulen der ungarischen Gemeinde Agendorf und der österreichischen Gemeinde Draßburg Spracheinheiten durchgeführt und gemeinsame Aktivitäten organisiert und veranstaltet. Die wissenschaftliche Evaluation des Projekts erfolgt durch die Pädagogische Fakultät Sopron der Westungarischen Universität und die Pädagogische Hochschule Burgenland.

2.1. Darstellung der Spracheinheiten

Im Kindergarten Draßburg nahmen dreizehn Vorschulkinder an den ungarischen Spracheinheiten teil. Diese fanden zweimal wöchentlich, am Montag und am Mittwoch statt, jede Sequenz dauerte 90 Minuten. Insgesamt wurden die Vorschulkinder drei Stunden pro Woche, in den Monaten von September bis Juni, mit der ungarischen Sprache konfrontiert.

Dieselben Kinder plus ein vierzehntes Vorschulkind besuchten die kroatischen Sequenzen. Der Kindergarten Draßburg ist ein zweisprachiger Kindergarten. Dadurch ist gewährleistet, dass mindestens zwölf Stunden in der Woche mit den Kindern Kroatisch gesprochen wird. Durch das Projekt MULTILING erhielten oben genannte Vorschulkinder zusätzlich zweimal wöchentlich Kroatisch-Einheiten, die wiederum eineinhalb Stunden dauerten. Somit erhielten sie drei Stunden pro Woche, in den Monaten von September bis Juni, einen kroatischen Input.

Im Rahmen des Projekts wurden im Kindergarten in Agendorf deutsche Spracheinheiten durchgeführt. Diese waren nachmittags an zwei Tagen pro Woche organisiert.

In der Volksschule Draßburg wurde Ungarisch als Unverbindliche Übung einmal pro Woche für 50 Minuten angeboten. Hierfür wurden die Schüler_innen in zwei Gruppen geteilt. Die Gruppe I erfasste nur die Schulstufe 1, die Gruppe II die Schulstufen 2 bis 4. In jeder Gruppe befanden sich neun Kinder.

2.2. Zur Ausgangslage des Spracherwerbs

In der Literatur zum mehrsprachigen Spracherwerb wird zwischen einem simultanen und einem sukzessiven Erwerb unterschieden. Der simultane Erwerb zweier Sprachen wird von den Autor_innen, je nach Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns, diskutiert, definiert und begrifflich unterschieden. Es finden sich daher Begriffe wie doppelter Spracherwerb, bilingualer Erwerb, simultaner Erwerb, doppelter Erstspracherwerb. Generell ist jedoch von einem Erwerbsbeginn beider Sprachen in den ersten beiden Lebensjahren auszugehen. Darüber hinaus handelt es sich um ungesteuerte Spracherwerbssituationen. (vgl. Rothweiler 2007, S. 115) Von einem sukzessiven Zweitspracherwerb ist vor allem dann zu sprechen, wenn der Erwerb der zweiten Sprache im vierten Lebensjahr oder später beginnt. Hierbei handelt es sich um einen ungesteuerten kindlichen Zweitspracherwerb. Dieser unterscheidet sich wiederum vom Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. (vgl. Rothweiler 2007, S. 106, 122)

Der gesteuerte Zweitspracherwerb, im Gegensatz zum ungesteuerten, ist durch einen formalen Unterricht gekennzeichnet. Hierzu zählt auch das Fremdsprachenlernen, der Erwerb jener Sprache, die im Aufenthaltsland eine relevante Sprache in der Gesellschaft darstellt. (vgl. Rothweiler 2007, S. 106)

Die Daten der Sprachstandserhebungen und Elternbefragungen¹ und der Sprachenporträts zeigen eine variationsreiche Ausgangslage der Kinder in Bezug auf Erstsprache(n) und Mehrsprachigkeit. Bei den Erstsprachen ist nicht nur Deutsch zu

¹ Vgl. Czirkovits 2014 – Projekt „MULTILING“ Ergebnisse der quantitativen Befragungen und Beobachtungen

finden und einige Kinder weisen eine Bilingualität auf. Einerseits lassen sich Kinder mit einem simultanen bilingualen Spracherwerb identifizieren. Diese erwerben bereits vom frühen Kindesalter an zwei Sprachen. Eine dieser beiden Sprachen kann beispielsweise Kroatisch sein. In diesem Fall stellt für dieses Kind die kroatische Spracheinheit einen gesteuerten muttersprachlichen Erwerb dar und der ungarische Spracherwerb ist bereits die Dritt- oder Viertsprache. Ähnlich verhält es sich für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache. Andererseits stellt das Spracherwerbsangebot im Zuge des Projekts MULTILING für einige Kinder einen Zweitspracherwerb dar. Dieser ist ein sukzessiver Erwerb und setzt erst ein, nachdem eine Erstsprache bereits gesprochen wird.

Das Angebot des Spracherwerbs durch das Projekt MULTILING ist als ein gesteuerter Spracherwerb zu klassifizieren. Je nach individueller Ausgangslage der Lernenden handelt es sich um einen Zweitspracherwerb, einen Dritt- bis hin zum Mehrsprachenerwerb bzw. um einen Fremdspracherwerb.

3. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse aus den Interviews mit den Pädagog_innen

Die vorliegenden Daten wurden mithilfe leitfadengestützter Interviews erhoben und ausgewertet. Interviewt wurden die für die Abhaltung der ungarischen, kroatischen und deutschen Spracheinheiten in den Kindergärten und der Volksschule zuständigen Pädagog_innen. Die qualitativen Interviews wurden im September 2014 durchgeführt und ermöglichten einen Einblick in die Erfahrungen, Zugänge und Beobachtungen der Pädagog_innen zum Thema Mehrsprachigkeit. Die auf Tonträgern festgehaltenen Interviews wurden transkribiert und überarbeitet.

Die Festlegung der zu erhebenden Daten erfolgte in Abstimmung auf das konkrete Projekt und vor dem Hintergrund bestehender Spracherwerbtheorien. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Anhand bestehender spracherwerbsrelevanter Konzepte wurden wesentliche Hauptkriterien festgelegt bzw. deduktiv gebildet und herausgearbeitet. Leitend waren erfolgsbeeinflussende Faktoren, Aspekte und Phänomene im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Spracherwerb.

Die im Projekt für die Durchführung der Spracheinheiten zuständigen Pädagoginnen² haben bereits, im Zuge ihrer persönlichen Biographie und beruflichen Karrieren, unterschiedliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit sammeln können. Sie waren in verschiedenen Institutionen und Kontexten für die Sprachvermittlung zuständig. Das Sprachenausmaß reichte von der Zwei- bis zur Mehrsprachigkeit. Ein wichtiger Bestandteil war stets die funktionale Sprachentrennung. Im Rahmen des grenzüberschreitenden Projektes MULTILING vermittelten die Pädagoginnen den Vorschulkindern bzw. Volksschulkindern die ungarische, kroatische bzw. deutsche Sprache.

Aus Datenschutzgründen wurden personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. auch verändert. Hierzu wurden im Transkript die Pädagoginnen mit Pädagogin 1 (P1), Pädagogin 2 (P2) und Pädagogin 3 (P3) gekennzeichnet. An den

² Im weiteren Verlauf des Textes wird durch die Schreibweise „Pädagogin“ bzw. „Pädagoginnen“ direkt auf die am Projekt beteiligten Personen Bezug genommen.

Stellen, an denen eine Unterscheidung notwendig ist, werden im weiteren Text die Abkürzungen P1, P2 und P3 hinzugefügt bzw. benutzt.

Die folgenden Darstellungen und Interpretationen basieren auf den Interviews mit den Pädagoginnen. Demnach beziehen sich jene Ergebnisse, die nicht selbst die eigene Person betreffen, auf Einschätzungen der Pädagoginnen zu den jeweiligen Bereichen.

3.1. Ausgewählte erfolgsbeeinflussende Faktoren im Zusammenhang mit dem mehrsprachigen Spracherwerb

Der kindliche sukzessive Erwerb unterliegt Bedingungen, die mehr oder weniger günstig bzw. ungünstig auf die Art und den Erfolg des Spracherwerbs wirken können. Einige Faktoren sind:

der Zeitpunkt des Erwerbbeginns (Ausstattung für den Erwerb von Sprache)

der Input – das Sprachangebot

die Qualität und Quantität des Inputs

die Relevanz und Wertigkeit der Sprache

die Motivation zum Spracherwerb

(vgl. Rothweiler 2007, S. 122; vgl. Tracy 2008, S. 156 – 162)

3.1.1. Der Input

„Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“

(Butzkamm 2002, S. 79)

Zur Gestaltung des Inputs plädiert Tracy „[...] für ein anregungsreiches, „unordentliches“, sprich: variations- und kontrastreiches, Sprachangebot in natürlichen Situationen [...]“. (Tracy 2008, S. 156) Butzkamm verdeutlicht die Stellung der mitteilungsbezogenen Kommunikation bei der Gestaltung des Unterrichts. Ein

effektiver Fremdsprachenunterricht setzt sich aus sachbezogener Kommunikation und sprachbezogenem Üben zusammen. (vgl. Butzkamm 2002, S. 147) Zum Erwerb im Vorschul- und Primarschulalter verweist Christ auf die zentrale Stellung der kindlichen Formen des Lernens. Demnach ist ein „[...] umfangreicher sprachlicher, durch die Situation und die Handlung verständlicher *Input* [...]“ (Christ, 2007, S. 451) so zu gestalten, dass sich daraus ein kindgemäßer Umgang mit dem Input ergeben kann. Dies erfolgt auf einer spielerischen und handelnden Ebene. Hierbei sind unterschiedlichste Materialien dienlich, wie beispielsweise Bilder, Zeichnungen, fremdsprachliche Lieder, Gedichte, Geschichten, Reime, Spiele. Weitere Kennzeichen sind häufige Wiederholungen und die Wiederaufnahme, Sicherung und Präsentation des Gelernten. (vgl. Christ 2007, S. 451 – 452)

3.1.1.1. Gestaltung der Spracheinheiten im Kindergarten

Grundsätzlich gestalten die Pädagoginnen die Spracheinheiten altersadäquat auf einer spielerischen und handelnden Ebene. Diese sind durch einen häufigen Phasenwechsel gekennzeichnet. Die Gestaltung des Inputs basiert auf kindgerechten Methoden. Zentral hierbei sind die verbale Begleitung aller Aktivitäten und die Zuhilfenahme von beispielsweise Körpersprache, Bildkarten, Handlungen, Musik und Bewegung, um die Ausdrücke in der Fremdsprache über alle Sinneskanäle zu vermitteln. Die kindgemäßen Inhalte werden häufig wiederholt, das Gelernte wird wiederaufgenommen und erweitert. Eine Pädagogin (P2) spricht von Sprachimmersion³. Hierbei konfrontiert sie die Kinder ausschließlich mit der kroatischen Sprache und intensiviert damit den Input.

Beim Einstieg bildet die Pädagogin (P1) einen Sesselkreis und der Input erfolgt spielerisch mit unterschiedlichem Material. Insbesondere hat sich der Einsatz einer Handpuppe bewährt, die die ungarische Sprache repräsentiert. Im Anschluss kommen unterschiedliche Elemente hinzu. Hierfür eignen sich beispielsweise Märchen oder Bilderbücher von ungarischen Autor_innen, Reime oder Gedichte, Lieder und Bewegungen und Fingerspiele. Die Planung der Themen ist an den Jahreskreis angelehnt. Wie in den Videoaufnahmen der Spracheinheit zu sehen ist, setzt die

³ Immersion bezeichnet ein Sprachlern- und Sprachlehrverfahren

Pädagogin für die Erarbeitung, Wiederholung und Festigung der Vokabeln auch Bildkarten ein. Danach folgen Kreisspiele. Die Einheit wird durch das Basteln abgerundet. Das entstandene Werk bezieht sich thematisch auf den jeweiligen Inhalt der Sequenz.

3.1.1.2. Gestaltung der Spracheinheiten in der Volksschule

In der Volksschule sind die Kinder, auf Grund der Lesefähigkeiten, in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppe I besteht aus Kindern der ersten Schulstufe. Die Gruppe II fasst die Schüler_innen der zweiten, dritten und vierten Klasse zusammen. In der Volksschule hat sich ebenfalls der Einsatz einer Handpuppe bewährt, die die ungarische Sprache repräsentiert. Die Schüler_innen nehmen den Kontakt zur Puppe auf und benutzen die ungarische Sprache. Methodisch, unter Einbezug aller Sinnesorgane, kommen beispielsweise Geschichten, Kreisspiele, Bilderbücher, Gedichte, Bild- und Wortkarten, abgestimmt auf den Jahreskreis, zum Einsatz. Auch musikalische und tänzerische Elemente fließen in den Unterricht ein. Bedeutsam erscheinen der Pädagogin regelmäßige Wiederholungen der Inhalte. Die Pädagogin gibt keine Hausübungen auf.

3.1.2. Das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns

Im Zusammenhang mit dem frühkindlichen Erstspracherwerb wird davon ausgegangen, „[...] dass der Erstspracherwerb [...] stark auf die Strukturierung der frühkindlichen Hirnentwicklung einwirkt und gleichzeitig ein Zusammenspiel von aufeinander aufbauenden Lernprozessen verlangt, die während der ersten Lebensjahre ablaufen.“ (Müller 2013, S. 65) Das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbsbeginns der Erstsprache spielt eine wesentliche Rolle. Durch unterschiedliche Beobachtungen mit so genannten Wolfskindern zeigte sich, dass diese Kinder, die in sozialer Deprivation bzw. ohne sprachliche Erfahrung aufwuchsen, kaum und nur erschwert Sprache erwerben konnten. Unter diesen Voraussetzungen wird von einer irreparablen Beeinträchtigung der Sprachfähigkeit ausgegangen. Dieses Zeitfenster, in dem der normale Spracherwerb beginnen muss, wird als *Kritische Phase* bzw. *Sensible Phase* bezeichnet. Diskutiert wird hierbei der Zeitraum zwischen dem dritten

bis vierten Lebensjahr und der einsetzenden Pubertät. (vgl. Müller 2013, S. 65 – 66; vgl. Rothweiler 2007, S. 123 – 125)

Im Gegensatz zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter ist der kindliche Zweitspracherwerb von einer Leichtigkeit, Anstrengungslosigkeit und Schnelligkeit gekennzeichnet. (vgl. Müller 2013, S. 65; vgl. Rothweiler 2007, S. 123) Kinder verfügen über spezifische Erwerbsmechanismen für Sprache im Allgemeinen. Werden Kleinkinder während der Kritischen Periode mit Fremdsprache(n) konfrontiert, so kommen diese Erwerbsmechanismen zum Tragen und die Fremdsprache kann wie eine Erstsprache erlernt werden. (vgl. Rothweiler 2007, S. 123 – 125; vgl. Tracy 2008, S. 160 – 161) Meisel hebt hervor, „[...]“, dass die Kritische Periode besser als ein *Bündel sensibler Phasen* verstanden werden sollte, von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode definiert.“ (Meisel 2007, S. 103) Denn einige Teilbereiche des Sprachvermögens bzw. des sprachlichen Wissens, wie beispielsweise lexikalisches Lernen, sind von der Kritischen Periode nicht betroffen. Für die sprachlichen Entwicklungsphasen in den grammatischen Bereichen, Syntax und Morphologie, spielt das Alter um sieben Jahre eine bedeutungsvolle Rolle, wobei bereits um das Alter von vier Jahren der Abbau der für die Syntax relevanten *Kritischen Phase* beginnt. Meisel weist darauf hin, dass ein im frühen Kindergartenalter beginnender Mehrsprachigkeitserwerb den Erwerb erheblich erleichtern könnte. (vgl. Meisel 2007, S. 102 – 110) Am Anfang einer Begegnung mit einer Fremdsprache spielt, Grosjean zufolge, auch der Faktor Zeit insofern eine Rolle, da sich Kinder auf neue Sprachumgebungen zunächst einmal einstellen müssen. (vgl. Busch 2013, S. 49)

Nicht allein der Erwerbsbeginn ist ausschlaggebend dafür, ob ein kindlicher Zweitspracherwerb zu einer erstsprachlichen Kompetenz in der Zweitsprache führt. Rothweiler weist auf äußere günstige Bedingungen hin. Hier sind insbesondere die Erwerbsdauer, der Umfang, die Regelmäßigkeit und die Eindeutigkeit des Inputs zu nennen. (vgl. Rothweiler 2007, S. 123, S. 127)

Die Pädagoginnen sprechen sich dafür aus, mit dem Fremdspracherwerb früh zu beginnen, bereits vor dem Vorschulalter, vorausgesetzt einem kindgerecht stattfindenden Input. In diesem Zusammenhang erläutert die Pädagogin (P2) ihre Beobachtungen und Erfahrungen. Sie verweist auf Kinder mit einem bilingualen

Erwerb bzw. doppelten Erstspracherwerb, der sich aus dem familiären Umfeld des Kindes natürlich ergibt. Diese Kinder lernen in weiterer Folge eine dritte Sprache wesentlich leichter. Auch die Aussprache gelingt ihnen besser. Einsprachig Aufwachsende haben in der Anfangsphase des Inputs Schwierigkeiten hinsichtlich der Aussprache und der Merkfähigkeit von Vokabeln, dem Aufbau des Wortschatzes. Lediglich einem sprachlichen Input ausgesetzt zu sein, ohne bereits die Zweitsprache zu produzieren, bewirkt einen erleichterten Erwerb. Es kann auf die abgespeicherte Sprachmelodie zurückgegriffen werden und diese kann umgesetzt werden.

Ein weiterer Faktor, der für den früher einsetzenden Erwerb von Fremdsprachen spricht, betrifft die Erwerbsdauer. Im Interview wird berichtet, dass die Vorschulkinder Zeit brauchen, bis sich Vertrauen bildet und Kontakt hergestellt ist und bis sie sich in die Sprache „hineinhören“. Sie lernen zwar sehr schnell, aber ohne notwendige Vertiefung, Wiederholung und Festigung vergessen sie rasch das Erworbene. Hierfür wäre im Kindergarten ein längerer Zeitraum notwendig. Die Pädagogin (P2) konnte bei „späten Kindern“⁴, bei denen die Einschulung auf das nächste Jahr verschoben wurde, und die daher zwei Jahre lang Fremdspracheinheiten erhielten, enorme Fortschritte im Fremdspracherwerb erkennen. Wird die Sprache zusätzlich im familiären Umkreis des Kindes gesprochen, bedeutet dies eine Intensivierung im Erwerb, das Hörverstehen nimmt zu und die Produktion wird beschleunigt. Darüber hinaus konnten die Pädagoginnen auch beobachten, dass das Vergessen enorm ist, wenn es zu keiner Fortführung eines konstanten und eindeutigen Inputs in der Primarstufe kommt. In der ungarischen Volksschule findet auch ein schulischer Sachfachunterricht auf Deutsch statt. Die ungarischen Volksschullehrer_innen bestätigen den im Kindergarten erreichten Erwerbserfolg hinsichtlich der Aussprache und der Leichtigkeit des Erwerbs.

Die für die ungarischen Spracheinheiten in der Volksschule Draßburg zuständige Pädagogin konnte einen deutlichen Unterschied zwischen Kindern, die bereits im Kindergarten mit dem ungarischen Spracherwerb begonnen hatten, und Kindern ohne Vorkenntnisse feststellen. Kinder mit einem vorangeschrittenen Fremdspracherwerb machen außerordentlich leicht und sehr rasch Lernfortschritte, obwohl die Spracheinheit nur einmal wöchentlich stattfindet. Auch ihre Aussprache ist besonders

⁴ In Österreich beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem 1. September, nachdem das sechste Lebensjahr vollendet wurde. (vgl. Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) Bei Vollendung nach diesem Stichtag kann um vorzeitige Aufnahme in die 1. Volksschulklasse angesucht werden.

schön. Darüber hinaus äußern diese Kinder metalinguistische Kommentare, sie identifizieren jene Buchstaben, die im Ungarischen anders als im Deutschen ausgesprochen werden. Dies weist auf ein metasprachliches Bewusstsein der Kinder hin. Bei diesen sind, über die Ferienzeit hinweg, keine Einbußen ihrer Sprachkenntnisse zu vermerken. Kinder ohne ungarische Vorkenntnisse zeigen Hemmungen und Unsicherheiten bei Sprachproduktionsversuchen und scheuen sich davor Fehler zu machen.

Aus ihren vielfältigen Erfahrungen heraus betonen die Pädagoginnen, mit welcher Leichtigkeit Kindergartenkinder Fremdsprachen erwerben. Bilingual aufwachsende Kindergartenkinder lernen sehr rasch und produzieren eine schöne Aussprache. Wenn weitere Sprachen in der Schule dazukommen, werden diese ebenfalls leicht erlernt. Fremdsprachenkenntnisse nützen dem weiteren Fremdsprachenerwerb.

3.1.3. Eindeutigkeit des Inputs

Beim sukzessiven Spracherwerb in der Kindheit sowie beim doppelten Erstspracherwerb spielt für den Erwerbserfolg eine funktionale Sprachentrennung, die zu einem eindeutigen Input beiträgt, eine bedeutsame Rolle. Hierbei findet eine Trennung der Sprachen durch eine Zuordnung der jeweiligen Sprachen zu bestimmten Personen und Situationen statt. Darüber hinaus ist ein von Muttersprachlern (*Native Speakers*) produzierter Input äußerst günstig. (vgl. Rothweiler 2007, S. 115, S. 122 – 123)

Den Pädagoginnen zufolge ist das Sprachvorbild idealerweise ein *Native Speaker*. Darüber hinaus gelingt, wie beim simultanen Fremdsprachenerwerb, auch der sukzessive Erwerb besser, wenn die Spracheinheiten nach dem Prinzip der funktionalen Sprachentrennung gestaltet werden. In diesem Zusammenhang sprechen die Pädagoginnen vom Modell „eine Person – eine Sprache“ und berichten, dass die Kinder die jeweilige Sprache mit der jeweiligen Pädagogin verbinden. Dies kommt auch im Rahmen der durchgeführten Sprachenporträts deutlich zum Ausdruck.

3.1.4. Umfang des Inputs

Die Literatur weist auf den erfolgsmittelbestimmenden Faktor der Quantität des Sprachangebots hin. Rothweiler verweist auf die Bedeutung des Umfangs des Inputs. Der Umfang des Inputs kann beim simultanen Erwerb dazu führen, dass eine Sprache weiterentwickelt wird. Ein förderlicher Input findet regelmäßig und umfangreich statt. (vgl. Rothweiler 2007, S. 120 – 127)

Der Erwerbserfolg steht in Abhängigkeit zum Umfang des Inputs. Demnach sind regelmäßig stattfindende Spracheinheiten unabdingbar. Eine Pädagogin (P1) sieht den Idealfall in täglich stattfindenden Spracheinheiten bzw. in einem ganztägigen zweisprachigen Angebot. Eine andere Pädagogin (P2) führt das geringe Ausmaß der kindlichen Sprachproduktion in der Fremdsprache auf den noch unzureichenden Umfang und die zu geringe Intensität des Sprachangebots zurück. Für zumindest zweimal wöchentlich stattfindende Spracheinheiten sprechen sich zwei Pädagoginnen aus. (P1 und P3)

3.1.5. Interdependenz

Die Interdependenzhypothese nach Cummins beschreibt eine reziproke Abhängigkeit zwischen dem Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb. Demnach ist der Erwerbserfolg der Zweitsprache auch von der Erstsprache und deren Weiterentwicklung abhängig. (vgl. Chudaske 2012, S. 114 – 115)

Die Pädagogin (P2) konnte beim sukzessiven Zweitspracherwerb der Kinder, deren Erstsprache bereits gut manifestiert war, keine Probleme feststellen. Bedenken äußert sie bei einem Drittspracherwerb, der im Vorschulalter einsetzt und Kinder betrifft, die erst seit kurzem Deutsch als Zweitsprache erwerben und kurz vor der Einschulung stehen.

3.1.6. Relevanz und Motivation

Rothweiler und Tracy weisen auf die beiden erfolgsbestimmenden Faktoren Relevanz und Motivation hin. So ist eine lebensweltliche bzw. alltagsbezogene Relevanz der Fremdsprache für das Kind von Bedeutung. Zudem sind bei Kleinkindern keine Motivationsprobleme zu erwarten. (vgl. Rothweiler 2007, S. 122; vgl. Tracy 2008, S. 161)

Faktoren im sozialen/familiären Umfeld der Kinder

Insbesondere in Agendorf sprechen einige Familien aktiv die deutsche Sprache. Die Kinder werden dadurch auch in alltäglichen Situationen mit Deutsch konfrontiert. Diese Konstellation fördert den Spracherwerb der Kinder hinsichtlich einer pragmatischen und kommunikativen Kompetenz. Die Fremdsprache kann im Lebensraum des Heranwachsenden an Relevanz zunehmen.

Motivation

Die Pädagogin (P1) konnte insbesondere beobachten, dass die Kinder zum Sprachenlernen motiviert sind. Sie lernen die Fremdsprache gern und zeigen Interesse an der ungarischen Sprache. Mit Neugier stellen sie viele Fragen, experimentieren mit der Sprache, indem sie ihre bisher erworbenen Sprachkenntnisse einsetzen.

Die kindliche Spracherwerbsfähigkeit ist dadurch charakterisiert, dass die Heranwachsenden sehr schnell und leicht, ohne Anstrengung und ohne Hemmungen, die Fremdsprache annehmen. Die Kinder sind auf ihre Sprachfähigkeiten stolz. So zeigen sie in den Kroatisch-Einheiten auch gerne ihre Ungarisch-Kenntnisse, indem sie, beispielsweise nach den kroatischen Bezeichnungen der Farben gefragt, auch gleich die ungarischen Begriffe nennen. Vorschulkinder, die außerhalb der Institution Kindergarten englische Sprachkurse besuchen, geben ihr Können auch preis. Somit bildet sich die Mehrsprachigkeit in der einen oder anderen Spracheinheit ab.

3.2. Aspekte beim simultanen und sukzessiven Spracherwerb

„Das Wichtigste beim Reden ist: Gern sollte es geschehen, viel, mit gutem Zuhören.“ (Montanari 2013, S. 13) Kommunikation ist ein vielschichtiger Prozess. Sprache wird aus unterschiedlichen Perspektiven sprachwissenschaftlich untersucht. Im Kontext von Mehrsprachigkeit sind unter anderen soziolinguistische und psycholinguistische Blickwinkel von Bedeutung wie beispielsweise der Spracherwerb, Prozesse, die bei der Sprachproduktion und beim Sprachverstehen ablaufen, situationsspezifische und funktionsspezifische Varietäten oder der Aufbau sprachlicher Wissenssysteme. (vgl. Tracy 2008, S. 47 – 49)

3.2.1. Sprachentwicklung – Spracherwerbsverlauf

„Sprachentwicklung hört nicht mit der Kindheit oder dem Heranwachsen auf; das sprachliche Repertoire unterliegt [...] ständigem Wandel.“ (Busch 2013, S 61)

Der Pädagogin (P1) zufolge sind bei den Kindern verschiedene Phasen im Erwerb beobachtbar. Eine andere Pädagogin beschreibt den von ihr in einem anderen Projekt beobachteten Spracherwerbsverlauf sehr junger Kinder. Bereits Zweieinhalbjährige ahmen die ungarische Sprache nach. Sie übernehmen hierbei die Prosodie und reproduzieren einen Output, der dem zuvor Verbalisierten sehr ähnlich ist. Die beobachteten Vorschulkinder hören am Anfang nur zu und entwickeln dann ein Hörverstehen. In der ersten Phase des Hörverstehens geben die Kinder deutsche Antworten, in einer zweiten bereits ungarische. Wie die Videoaufnahmen der Spracheinheiten deutlich zeigen, gelingt es den Kindern einzelne Wörter und kurze Sätze auf Ungarisch zu formulieren. Die Entwicklung mündet in einem Sprechen von unterschiedlichem Ausmaß (kurze Antworten, Fragen, Sätze und Mini-Dialoge werden in der Fremdsprache geäußert). Der Spracherwerb führt zu einem aktiven und passiven Wortschatz. In der Volksschule schreitet der Erwerb fort und die Bereiche Lesen und Schreiben in der Fremdsprache kommen hinzu.

3.2.2. Sprachwechsel und Sprachmischung

Der Oberbegriff Sprachmischung subsumiert alle Phänomene, bei denen Elemente zweier Sprachen auftreten. Sprachmischung ist ein normales Verhalten für mehrsprachige Personen. Der Wechsel zwischen zwei Sprachen kann als eine besondere Kompetenz dieser Personen verstanden werden. (vgl. Anstatt/Dieser 2007, S. 142 – 143) Bilinguale Kinder mischen ebenso wie Erwachsene (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011, S. 212); dieses Phänomen zeigt keinen Mangel an Sprachentrennung (vgl. Rothweiler 2007, S. 116 – 117). Sprachmischungen „[...] treten auf allen sprachlichen Ebenen auf und sind Ausdruck der sprachlichen Fähigkeiten und der sozialen Identität eines Zweisprachigen.“ (Chilla/Rothweiler/Babur 2013, S. 70)

Im ablaufenden Erwerbsprozess der Heranwachsenden konnten die Pädagoginnen Phänomene des Sprachwechsels und Sprachmischungen feststellen. Beispielsweise wird dabei ein längeres Wort teilweise auf Ungarisch und teilweise auf Deutsch produziert. Auch ganze Sätze werden nach diesem Prinzip geteilt und verbalisiert. Hierbei beginnen die Kinder in der Fremdsprache zu sprechen und beenden, wenn sie nicht mehr weiter wissen, den Satz auf Deutsch.

3.2.3. Sprachverhalten der Kinder

Die Pädagoginnen berichten vom Sprachverhalten der Kindergartenkinder im Zuge der gemeinsamen Aktivitäten der österreichischen und ungarischen Partner. Nach einer ersten Kontaktaufnahme beginnen die Heranwachsenden sich in der Umgebungssprache zu unterhalten oder sie setzen den Dialog in jener Sprache fort, in der das erste Kind zu sprechen begonnen hat. Stoßen sie jedoch an ihre Grenzen, so benutzen sie ihre jeweilige Muttersprache für die Kommunikation. Der Kontakt wird mit eingelernten Phrasen, wie z. B. „Wie heißt du?“ oder „Jó reggelt!“ (Guten Morgen!), eröffnet. Insbesondere jene Kinder aus Agendorf, deren Familien zu Hause Deutsch sprechen, gehen sehr offen auf die deutschsprachigen Kinder zu. Bei den im Fremdspracherwerb noch nicht fortgeschrittenen Kindern, die nicht in der Phase einer aktiven Sprachproduktion angelangt sind, gestaltet sich die Kontaktaufnahme gehemmt und schwierig und gelingt entweder gegen Ende der Zusammenkunft oder

erst bei der zweiten oder dritten Begegnung. Insgesamt zeigt sich, dass die Phase der Kontaktaufnahme ein Prozess ist, und die Kinder mit Hemmungen beschäftigt sind, wenn ihnen bewusst wird, dass die Verständigung auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse erschwert ist. Auch der Versuch, sich auf der nonverbalen Ebene zu begegnen, wird in einem geringen Ausmaß eingesetzt und ist von Schamgefühlen begleitet. Im Kinderkrippenalter gelingt dieser Zugang besser.

Die Pädagogin berichtet, dass die Volksschulkinder sich gegenseitig helfen. Schüler_innen übersetzen Textstellen auf Deutsch, die von den anderen nicht verstanden werden. Bei den gemeinsamen Aktivitäten zeigen die Schüler_innen Interesse an der Sprache des Anderen. Im Sinne einer Wortschatzerweiterung erkundigen sie sich gegenseitig über ungarische oder deutsche Ausdrücke.

Die Pädagoginnen beobachteten, dass die Kinder die Fremdsprache(n) auch außerhalb der Spracheinheiten produzieren. Dies kommt nicht nur im Zuge der gemeinsamen Aktivitäten vor, sondern auch in der freien Spielzeit. Bei der Wiedergabe beispielsweise von Liedern füllen die Kinder Unsicherheiten oder Vergessenes, „lexical gaps“ (vgl. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011, S. 203), mit Produktionen, die so ähnlich wie das Ursprüngliche klingen.

Zu Sprachproduktionen außerhalb der Volksschul-Spracheinheiten konnte die Pädagogin keine Angaben machen, da sie nur in der Unverbindlichen Übung Kontakt zu den Kindern hat.

3.2.4. Interesse an Kultur

Die Pädagoginnen gaben an, dass die Kinder Interesse an dem Herkunftsland und der Sprache der Erzieherinnen zeigen. Bei den gemeinsamen Aktivitäten weiten sie dieses auf den kulturellen Hintergrund der Kinder des Partnerlandes aus. Hierbei erfahren sie nicht nur persönlichkeitspezifische, sondern auch kulturspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Dies betrifft vor allem die traditionelle Küche, kulturspezifische Ernährungsgewohnheiten, Geschichten, Musik, Tänze und Lebensgewohnheiten. Mit großem Stolz zeigen sie ihr bereits erworbenes Wissen. Das interkulturelle Lernen fördert die Offenheit gegenüber anderen Kulturen, nicht zuletzt die Toleranz.

3.3. Erfahrungen, Einstellungen und Empfehlungen

Im Rahmen der Interviews erläuterten die Pädagoginnen ihre Erfahrungen mit den Eltern, ihre Einstellungen zur Mehrsprachigkeit und ihre Empfehlungen für zukünftige Projekte.

3.3.1. Einstellung und Reaktionen der Eltern zum Projekt

Sowohl die in Österreich als auch die in Ungarn betroffenen Eltern zeigen eine positive Einstellung zum Projekt, zum Spracherwerbsangebot. In Ungarn erkundigen sich die Erziehungsberechtigten bereits bei der Einschreibung in den Kindergarten über Sprachangebote, insbesondere wünschen sie sich, dass ihre Kinder die deutsche Sprache erlernen können. In Österreich fragen die Eltern auch nach weiteren Spracherwerbsangeboten für ihre Kinder, beispielsweise Französisch oder Englisch. Das Nachfragen der Eltern weist auf die persönliche Relevanz und Wertigkeit der Sprachen hin. Der gesellschaftliche Status einer Sprache sowie die Bedeutsamkeit und Wertigkeit im sozialen Umfeld des Kindes sind Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen. Ungarische Erziehungsberechtigte befürworten laut Pädagoginnen das deutsche Sprachangebot, da sie ihre Kinder mit vermehrten Arbeitschancen ausgestattet sehen möchten. Hinsichtlich der kroatischen Sprache befürworten die Eltern das Sprachangebot im Kindergarten, da Kroatisch in der Volksschule unterrichtet wird und sie ihre Kinder mit Vorkenntnissen ausgestattet sehen möchten. Für die Grundschule andererseits kann die Pädagogin (P3) zu den Eltern keine Angaben machen, da der Kontakt fehlt. Allein die Anmeldung der Kinder zu den ungarischen Spracheinheiten kann als positive Einstellung gewertet werden.

3.3.2. Mehrsprachigkeit – Sichtweisen der Pädagog_innen

Die Pädagoginnen meinen, dass ein früher Beginn des Fremdspracherwerbs insgesamt positiv zu werten ist. Sie begründen ihre Einstellung mit der Leichtigkeit des Erwerbs in dieser Phase. Auch sehen sie einen Zweitspracherwerb als Grundsteinlegung für den Erwerb jeder weiteren Sprache. Das Sprachbewusstsein in der einen Sprache steht dabei im Dienst aller weiteren Spracherwerbsprozesse.

Unabhängig davon, ob die Fremdsprache aktiv gesprochen wird oder nicht, kann auf die Grundkenntnisse zurückgegriffen werden.

Ein Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter stellt eine größere Herausforderung dar. Auch wirkt sich die Mehrsprachigkeit positiv auf kognitive, persönliche und soziale Aspekte aus. Die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und fremden Kulturen fördert die Toleranz.

Die Pädagoginnen bemerken ein reges Interesse an Fremdspracherwerb. Auch außerhalb der Institution Kindergarten bzw. Schule besuchen Kinder Sprachkurse. Mehrsprachigkeit wird als ein „Geschenk“ betrachtet, eine Grundsteinlegung zum Erwerb weiterer Sprachen. Eine Überforderung durch Fremd- bzw. Mehrsprachenerwerb konnten die Pädagoginnen nicht beobachten. Das Wesentlichste besteht darin, dass die Kinder gerne Sprachen lernen, stolz auf ihre Kenntnisse sind und Interesse an anderen Kulturen haben.

3.3.3. Empfehlungen der Pädagog_innen

Die Empfehlungen für zukünftige Projekte der Pädagoginnen betreffen vorrangig vier Bereiche. Alle sprechen sich für eine längere und/oder intensivere Expositionsdauer der Fremdsprache aus, mit dem Ziel den Spracherwerbserfolg zu erhöhen. Den Idealfall sehen sie im Kindergarten mit einem zwei- oder mehrsprachig geführten Tagesablauf mit funktionaler Sprachentrennung. Für die Volksschule empfiehlt die Pädagogin zwei Spracheinheiten pro Woche. Die Abhaltung der Spracheinheiten in der Volksschule wäre wünschenswerter Weise auf den Vormittag zu verlegen. Die Pädagogin berichtet, dass die Kinder Ermüdungserscheinungen zeigen, auch kommt eine für die Kinder notwendige Erholungsphase oft zu kurz. Der dritte Punkt betrifft die Quantität der gemeinsamen Aktivitäten. Öfter stattfindende Zusammenkünfte bieten den Kindern mehr Gelegenheiten zur Performanz. Die konkrete Sprachanwendung fördert wiederum den Lernprozess. Auch die Begegnung mit einer fremden Kultur fördert die Entwicklung und Einübung von Werten, wie beispielsweise der Toleranz. Im Volksschulbereich wäre es auch wünschenswert, die Schüler_innen in das Vorbereitungsprozedere der Gestaltung einzubeziehen. Schlussendlich heben die

Pädagoginnen den Stellenwert der funktionalen Sprachentrennung hervor, wie sie beispielsweise im Modell „eine Person – eine Sprache“ praktiziert wird.

Auf der Ebene der Projektmitarbeit hebt die Pädagogin die positive Einstellung hervor, die sich auch auf dem Prinzip der Freiwilligkeit gründet. Die Zusammenarbeit spielt ebenso eine wichtige Rolle, insbesondere hinsichtlich der Aufgabenverteilung unter Nutzung aller vorhandenen persönlichen und professionellen Ressourcen, beispielsweise für die Programmgestaltung gemeinsamer Aktivitäten.

3.3.4. Erfahrungen im Zuge des Projekts hinsichtlich Zusammenarbeit und Organisation

Die Pädagoginnen sind insgesamt mit der Zusammenarbeit mit den Kolleg_innen, der Leitung und den Eltern sehr zufrieden, insbesondere auf der Ebene des Austausches, der Unterstützung und des Informationsflusses. Hierbei spielen gegenseitiges Feedback und Lob sowie Wertschätzung eine motivationale Rolle. Lediglich die Pädagogin, die für die Spracheinheiten in der Volksschule zuständig ist, war weniger involviert. Dies lag nicht zuletzt an anderwärtigen beruflichen Verpflichtungen. Auf der Ebene der Organisation äußern sich die Pädagoginnen ebenfalls positiv. Das wichtigste Element auf der Ebene der Kooperation sieht eine Pädagogin (P1) in der äußerst guten Zusammenarbeit mit den Kindern.

Zur Verdeutlichung der persönlichen Zufriedenheit sollen an dieser Stelle zwei ausgewählte Zitate genannt werden, die den Transkripten entnommen sind:

„Ich habe sehr, sehr positive Erfahrungen gehabt!“ (Transkript P1, Zeile 504)

„[...] das ist ein Geschenk, dass ich auch meine Muttersprache weitergeben kann.“
(Transkript P3, Zeile 549 – 550)

3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Pädagog_innen-Interviews

Die Gestaltung der Spracheinheiten erfolgt durch die Pädagoginnen auf Basis kindgerechter Methoden. Den sprachlichen Input vollziehen sie altersadäquat auf der spielerischen und handelnden Ebene. Beim Ablauf der Sequenzen berücksichtigen die Pädagoginnen das Wiederaufnehmen, das häufige Wiederholen, das Sichern und das Präsentieren des Gelernten. In der Volksschule werden, ergänzend zu den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Sprechen, die Bereiche Lesen und Schreiben gefördert. Im Zuge des Zweitspracherwerbes verweist eine Pädagogin (P2) darauf, den Ausprägungsgrad der Erstsprache zu berücksichtigen.

Die Pädagoginnen befürworten eine funktionale Sprachentrennung. Das ideale Sprachvorbild sehen sie in einem *Native Speaker*.

Alle drei Pädagoginnen befürworten, auf Grund ihrer Beobachtungen und Erfahrungen, einen früh einsetzenden mehrsprachlichen Erwerbsbeginn sowie eine konstante und hinreichende Erwerbsdauer. Kriterien, die dafür sprechen, sind eine bessere Aussprache, eine Leichtigkeit des Erwerbs, rasche Lernfortschritte und geringe Hemmungen. Insbesondere betonen die Pädagoginnen die Möglichkeit, sich die Fähigkeiten, die aus dem Erwerb anderer Sprachen gewonnen werden, für den Erwerb weiterer Sprachen nutzbar zu machen.

Für eine erfolgreiche Sprachproduktion plädieren die Pädagoginnen für ein regelmäßiges und umfangreiches Sprachangebot. In diesem Zusammenhang sprechen sie von mindestens zweimal wöchentlich bis zu täglich stattfindenden Spracheinheiten.

Hinsichtlich dem Faktor Motivation stellten die Pädagoginnen fest, dass die Kinder äußert neugierig und wissbegierig und auf ihre Sprachenkenntnisse stolz sind. Der Spracherwerbsverlauf reicht von den Kompetenzen des Hörverstehens und Sprechens bis hin zu den Anfängen des Lesens und Schreibens. Auch beobachteten die Pädagoginnen Phänomene von Sprachmischungen. Insgesamt konnten sie keine Überforderung durch den Mehrsprachenerwerb erkennen.

Generell zeigen die Kinder Interesse an der Kultur des Anderen. Bei den gemeinsamen Aktivitäten nehmen die Kinder, nach Überwindung anfänglicher Hemmungen, Kontakt zueinander auf und üben sich, so gut sie können, in ihren erworbenen Sprachkenntnissen.

Die betroffenen Eltern zeigen durchwegs eine positive Einstellung zum Projekt und befürworten das Sprachangebot. Die Pädagoginnen sind auf der Ebene der Zusammenarbeit und Organisation im Projekt durchwegs zufrieden.

4. Die Sprachenporträts

Das Sprachenporträt ist eine kreative Methode, die ursprünglich von Gogolin und Neumann entwickelt wurde, um „language awareness“ in multilingualen Grundschulklassen zu fördern. Krumm baute die Methode weiter aus. (vgl. Busch 2010, S. 237; vgl. Busch 2013, S. 36) Spracherwerb und Sprachgebrauch sind dynamische, biographische und sozio-kulturell geprägte Prozesse. (vgl. Busch 2010, S. 238; vgl. Busch 2013, S. 47)

Ein mehr oder weniger ausgeprägtes Sprachbewusstsein entsteht bereits in der Kindheit. Kann das Kind seinen bereits erworbenen Sprachbesitz nutzen, über seine Sprachen reflektieren und sich verbal darüber austauschen, so fördert dies den Spracherwerb. Der Einsatz des Sprachenporträts im Unterricht unterstützt die Entwicklung des Sprachbewusstseins. (vgl. Krumm 2003, S. 110) Auf Grund von möglichen Diskriminierungserfahrungen weisen Krumm und Jenkins auf die Freiwilligkeit hin – „[...] Freiwilligkeit sollte oberstes Gebot sein [...]“ (Krumm/Jenkins 2001, S. 6). Das Sprachenporträt unterstützt sprachbiographisches Erzählen bzw. Visualisieren. International hat sich die methodische Arbeit mit dem Sprachenporträt bereits als eigenständiger sprachbiographischer Zugang entwickelt. (vgl. Busch 2013, S. 36)

Die Arbeit mit dem Sprachenporträt wird im Europäischen Sprachenportfolio für die Grundstufe (ESP-G) unterstützend beim Sprachenlernen einbezogen. (vgl. ÖSZ 2010)

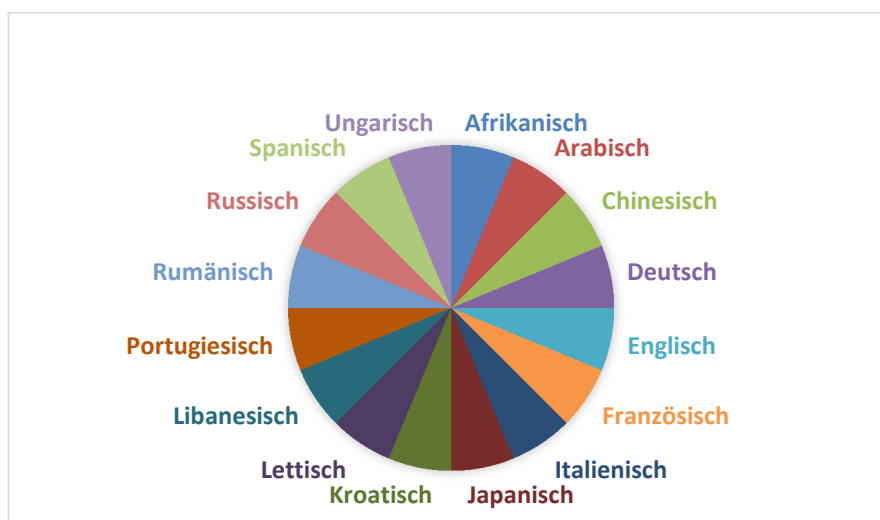
4.1. Darstellung und Präsentation der Sprachenporträts

Die vorliegenden Sprachenporträts wurden von den am Projekt teilnehmenden Kindern angefertigt. Die Einladung zur Anfertigung der Sprachenporträts erfolgte anhand einiger Grundregeln, die von Krumm beschrieben worden sind (vgl. Krumm 2003, S. 110 – 111), insbesondere gab es keine Vorgaben, wie die Sprachen in der Silhouette eingezeichnet werden sollen. Die Sprachenporträts der Kindergartenkinder wurden im Juni 2014 erhoben, die der Volksschulkinder im Zeitraum Mai und Juni 2014. Die Vorschulkinder kommentierten ihre Sprachenporträts während des

Zeichnens, die Volksschüler_innen stellten ihre Porträts nach der Vollendung vor. Aus Datenschutzgründen wurden personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. auch verändert.

Mit ihrem „Curriculum Mehrsprachigkeit“ richten Krumm und Reich den Fokus auf „[...] die tatsächliche Vielsprachigkeit, wie sie die sprachliche Situation in der Welt an vielen Orten und in den Schulen kennzeichnet.“ (Krumm/Reich 2011, S. 2) Abbildung 1 veranschaulicht die Sprachenvielfalt – jene 16 Sprachen, die von 29 Kindern in ihren Sprachenporträts erfasst und benannt wurden.

Abbildung 1⁵: Sprachenvielfalt – Darstellung der Sprachen, die von den am Projekt teilnehmenden Kindern (aus dem Kindergarten und aus der Volksschule Draßburg) in ihren Sprachenporträts eingezeichnet wurden.



Quelle: eigene Erhebung

Die im Kindergarten Draßburg stattfindenden ungarischen Spracheinheiten werden von insgesamt dreizehn Vorschulkindern besucht. Diese Kinder plus ein weiteres Kind, somit insgesamt vierzehn, nehmen an den kroatischen Spracheinheiten teil.

Aus der ungarischen und der kroatischen Gruppe liegen dreizehn Sprachenporträts vor. Tabelle 1 gibt einen Überblick darüber, ob die Kinder beim Erstellen der Sprachenporträts Ungarisch bzw. Kroatisch berücksichtigt haben.

⁵ Anmerkung: Die Größe der Segmente ist nicht mit der Anzahl der Nennungen gleichzusetzen. Die Abbildung stellt lediglich alle Sprachen dar.

Spracheinheiten UNGARISCH: Bei dieser Gruppe haben 11 von 12 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet.

Spracheinheiten KROATISCH: Bei dieser Gruppe haben 12 von 13 Kindern die Sprache Kroatisch im Sprachenporträt eingezeichnet.

Tabelle 1. Auflistung der Sprachen Ungarisch und Kroatisch, entnommen aus den Sprachenporträts der Vorschulkinder aus dem Kindergarten Draßburg, hinsichtlich der Fragestellung „Wurden Kroatisch bzw. Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?“ (Erhebungszeitraum Juni 2014)

Pseudonym	Geschlecht	Wurden Kroatisch bzw. Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?	
		UNGARISCH	KROATISCH
KIGA Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Vorschulkinder			
Dominik	m	ja	ja
Hannes	m	ja	ja
Heidi	w	ja	ja
Joseph	m	ja	ja
Ladina	w	ja	ja
Leana	w	ja	nein
Leo	m	ja	ja
Lucy	w	ja	ja
Markus	m	ja	ja
Norbert	m	ja	ja
Philipp	m	nein	ja
Sebastian	m	ja	ja
KIGA Draßburg - Spracheinheiten Kroatisch - Vorschulkinder			
Kinder der Ungarisch-Gruppe plus 1 Kind (Ludwig)			
Ludwig	m	-	ja

Quelle: eigene Erhebung

Die in der Volksschule Draßburg stattfindenden ungarischen Spracheinheiten werden von insgesamt 18 Schüler_innen besucht. Die Kinder sind in zwei Gruppen geteilt, jede Gruppe umfasst neun Kinder. Die Gruppe 1 besteht aus Schüler_innen der ersten Schulstufe, die Sechs- bis Siebenjährigen. In der Gruppe 2 sind die Kinder der zweiten, dritten und vierten Schulstufe zusammengefasst, das sind die Acht- bis Zehnjährigen. Aus beiden Gruppen liegen insgesamt 16 Sprachenporträts vor, acht aus jeder.

Tabelle 2 gibt einen Überblick darüber, ob die Kinder beim Erstellen der Sprachenporträts Ungarisch berücksichtigt haben.

Gruppe 2: Bei der Gruppe der Acht- bis Zehnjährigen haben 6 von 8 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet.

Gruppe 1: Bei der Gruppe der Sechs- bis Siebenjährigen haben 7 von 8 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet.

Insgesamt haben 13 von 16 Kindern die Sprache Ungarisch eingezeichnet.

Tabelle 2. Auflistung der Sprache Ungarisch, entnommen aus den Sprachenporträts der Schüler_innen aus der Volksschule Draßburg, hinsichtlich der Fragestellung „Wurde Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?“ (Erhebungszeitraum Mai bis Juni 2014)

Pseudonym	Geschlecht	Wurde Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?
UNGARISCH		
VS Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Gruppe 2 (8- bis 10-Jährige)		
Anna	w	ja
Christian	m	ja
Franziska	w	ja
Johanna	w	ja
Larissa	w	ja
Nicole	w	nein
Roman	m	ja
Thomas	m	nein
6 von 8 Kindern haben die Sprache Ungarisch eingezeichnet		
VS Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Gruppe 1 (6- bis 7-Jährige)		
Doris	w	ja
Eva	w	ja
Helmut	m	ja
Leonie	w	nein
Louisa	w	ja
Noemi	w	ja
Valerie	w	ja
Viola	w	ja
7 von 8 Kindern haben die Sprache Ungarisch eingezeichnet		

Quelle: eigene Erhebung

Die Anfertigung eines Sprachenporträts bietet eine kreative Möglichkeit zur Visualisierung des sprachlichen Erlebens, wobei hier die leiblich-emotionale Dimension von Spracherleben Berücksichtigung findet. Die Subjektperspektive des

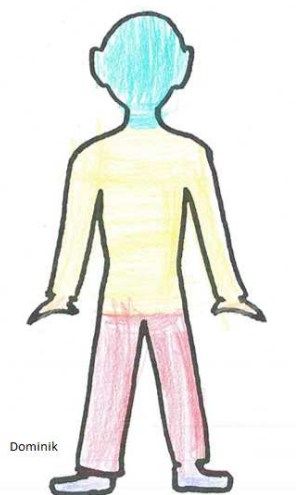
Sprachrepertoires wird deutlich, wenn das Kind seine Zeichnung interpretiert. (vgl. Busch 2013, S. 36 – 39)

Krumm erläutert für die Arbeit mit Sprachenporträts und Sprachenbiographien mehrsprachig aufwachsender Menschen drei Prämissen. Der Spracherwerb und das sprachliche Verhalten sind identitätsstiftende Faktoren. Diese und die Bedeutung der einzelnen Sprachen finden Eingang in das Selbstkonzept. Spracherwerb vollzieht sich im sozialen Kontext und ist stets historisch und biographisch eingebettet. Das Sprachenporträt erlaubt einen Zugang zur eigenen Mehrsprachigkeit. (vgl. Krumm 2009, S. 235 – 237)

4.2. Die Sprachenporträts der Vorschulkinder

Die von den Vorschulkindern kommentierten Sprachenporträts wurden transkribiert und zwecks besserer Lesbarkeit überarbeitet. Aus Datenschutzgründen wurden personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. verändert.⁶ Die Namensgebungen sind das Ergebnis der Pseudonymisierung. In Abbildung 2 bis 14 sind die Sprachenporträts dargestellt und im Anschluss jeweils kommentiert.

Abbildung 2: Sprachenporträt Dominik (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Kroatisch – rot

Ungarisch – blau

Englisch – gelb

Deutsch – fleischfarben

⁶ Weitere Anonymisierungen:

P1...Pädagogin 1, Funktion im Projekt MULTILING: Durchführung der Ungarisch-Spracheinheiten im Kindergarten Draßburg

P2...Pädagogin 2, Funktion im Projekt MULTILING: Durchführung der Kroatisch-Spracheinheiten im Kindergarten Draßburg

Dominik: Die Hose zeichne ich rot, das ist Kroatisch. Kroatisch lerne ich bei der P2 und Ungarisch bei der P1, in der ungarischen Gruppe. Das spreche ich zu Hause nicht. Die Schuhe male ich blau, für mich ist das Ungarisch. Englisch ist für mich gelb. Meine Schwester hat mir Englisch gelernt. Die Hände mache ich fleischfarben, das ist Deutsch. Ich bin schon bald fertig. Ich kann eins, zwei, drei, vier – vier Sprachen. Vier Sprachen kann ich – Deutsch, Englisch (Dominik zählt bis zehn auf Englisch) – ja, so geht das. Bis 100 kann ich nicht – auf Englisch, nein!

Quelle: eigene Erhebung

Dominiks Erstsprache ist Deutsch, welche er realitätsnah fleischfarben in den Händen darstellt. Deutsch bekommt dadurch eine haptische Dimension. Ungarisch und Kroatisch verbindet er mit der jeweiligen Fremdsprachen-Pädagogin, Englisch mit seiner Schwester.

Abbildung 3: Sprachenporträt Hannes (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Ungarisch – fleischfarben

Kroatisch – rot

Deutsch – grau

Spanisch – braun

Libanesisch – die Haare

Englisch – Augen und Mund

Hannes: Ich kann ganz viele Sprachen. Englisch kann ich schlecht. Ungarisch kann ich gut. Ungarisch ist fleischfarben. Ich versuche es einmal mit „Kielisch“, keine Ahnung – ich kann nicht „Kielisch“. Ich kann nur drei Sprachen, Englisch ein bisschen. Kann ich drei Farben einzeichnen? Ich habe mehr als drei Sprachen. Ich kann „nyuszi“ – das ist Ungarisch und heißt auf Ungarisch Hase. Kroatisch kann ich, Kroatisch ist rot, das ist meine Lieblingsfarbe. Ich mache das T-Shirt rot. Ich kann etwas auf Spanisch (Hannes zählt auf Spanisch) – das kann ich! Da nehme ich die braune Farbe für Spanisch. Zu Hause spreche ich Deutsch. Ich zeichne Deutsch ein, dafür nehme ich grau – die Schuhe sind grau. Also ich nehme so viele Sprachen, bis er fertig ist, der Mensch. Ich kann ein ungarisches Nikolauslied. Das geht so „(...)“ (Hannes singt das Lied vor). Ah, das ist noch für Ungarisch! (Hannes malt die Hände

fleischfarben aus.) Englisch habe ich noch nicht eingezeichnet! Ich kann ein paar Tiere auf Englisch – cat, dog. Das zeichne ich ein, das werden die Augen und der Mund. Die Haare fehlen noch – ich kann nur Englisch, Kroatisch und Ungarisch und Spanisch kann ich ein bisschen. Spanisch habe ich vom Papa gelernt. Mein Papa spricht Libanesisch, der kommt aus Libanon, der spricht Libanesisch. Meine Mama kommt aus Deutschland – und ich aus Österreich. Ich kann ein bisschen Libanesisch – das habe ich noch gar nicht eingezeichnet – die Haare können Libanesisch sein! Die Haare gehören braun. Zu Hause spreche ich Deutsch. Ungarisch habe ich bei der P1 gelernt und Kroatisch bei der P2.

Quelle: eigene Erhebung

Hannes demonstriert seine Fremdsprachenkenntnisse und unterscheidet das Ausmaß seines Könnens. Kroatisch zeichnet er in seiner Lieblingsfarbe ein. Seine Sprachen setzt er jeweils zu unterschiedlichen Personen in Bezug.

Abbildung 4.: Sprachenporträt Heidi (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Kroatisch – rosa

Ungarisch – gelb

Englisch – lila

Deutsch – rot

Heidi: Kroatisch ist rosa. Gelb – gelb ist Ungarisch. Lila ist Englisch. Meine Oma kann Deutsch und Kroatisch. Ich spreche ein bisschen Kroatisch mit ihr. Ich kann noch mehr! Rot ist Deutsch.

Quelle: eigene Erhebung

Heidi bringt Kroatisch in Beziehung zu ihrer Großmutter, mit der sie die Sprache teilt.

Abbildung 5: Sprachenporträt Joseph (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Portugiesisch – rot

Ungarisch – grün

Spanisch – schwarz

Englisch – gelb

Kroatisch – dunkelrot

Japanisch – hellblau

Deutsch – fleischfarben

Joseph: Menschen sprechen Deutsch miteinander. Ich kann Deutsch. Die Hose ist rot, das ist Deutsch – nein eigentlich „Portugalisch“ (Portugiesisch), das lerne ich von den Fahnen. Ich kann nur „(...)“ sagen, sonst nichts, „(...)“ heißt Auto. „Portugalisch“ (Portugiesisch) lernst du in Portugal. Ich kann Ungarisch, das ist grün. Ich zeichne Spanisch ein, das lerne ich bei der P1, aber nur das Zählen, da male ich beide Schuhe schwarz an. Ich zeichne Englisch ein – gelb, das lerne ich bei der P1, das Zählen. Kroatisch kann ich – dunkelrot. Ich kann Japanisch, auch von der P1, aber nur zählen – hellblau. Deutsch – fleischfarben, „der Kopf ist von Deutsch“. Das ist gar nichts – das ist das Gesicht. Ich kann schon ein paar Sachen lesen – ich kann Griechenland, Portugal, Brasilien lesen.

Quelle: eigene Erhebung

Für Joseph ist es selbstverständlich, dass „Menschen miteinander Deutsch sprechen“. Er ordnet die Sprachen den Fahnen und den Spracherwerb den Ländern bzw. Personen zu.

Seine Erstsprache Deutsch stellt er realitätsnah in der Fleischfarbe dar und positioniert sie im Kopf – „der Kopf ist von Deutsch“, Deutsch ist seine Denkfärbung. Joseph differenziert sein Können in der jeweiligen Sprache und gibt jeder einen Platz in seiner Silhouette.

Abbildung 6: Sprachenporträt Ladina (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – rosa

Ungarisch – lila

Kroatisch – hellrosa

Spanisch – blau

Portugiesisch – dunkelblau

Japanisch – schwarz

Chinesisch – fleischfarben

Ladina: Meine Oma und mein Papa, meine Tante und mein Opa und alle von mir, außer meinem Bruder und meiner Mama, können „Klatisch“ (Kroatisch). Ich kann Deutsch und „Klatisch“ (Kroatisch). Alle lernen „Klatisch“ (Kroatisch) bei der P2, außer mir, ich kann es schon, weil der Papa es mir gelernt hat. Rosa ist Deutsch. Ich kann Ungarisch, das ist lila. Ich nehme nur Mädchenfarben. Ich kann „Klatisch“ (Kroatisch), das ist hellrosa – die Schuhe. Mit der P1 zählen wir auf Englisch. Ich zeichne Spanisch ein, ich kann auf Spanisch nur zählen. Ich mache die Schulter blau, das ist Spanisch. Ich zeichne Portugiesisch ein – dunkelblau. Welche Sprache mache ich jetzt? Schwarz – ich mache jetzt Japanisch – das will ich lernen, ich kann nur auf Japanisch zählen, das ist sehr lustig. Ich weiß, wie man zählt, ich vergesse es bloß. Den Kopf mache ich fleischfarben – diese Sprache ist Chinesisch, das möchte ich lernen. Ich gehe manchmal zum Chinesen.

Quelle: eigene Erhebung

Ladina hat einen kroatischen Hintergrund in ihrer Familie. Treffend bemerkt sie, dass die anderen Kinder Kroatisch erst erlernen, sie jedoch die Sprache bereits von ihrem Vater gelernt hat. Sie bringt ihren Gefallen an der japanischen und chinesischen Sprache zum Ausdruck. In diesen Sprachen kann sie bereits zählen und sie möchte diese Sprachen erlernen. Chinesisch bringt sie auch mit dem chinesischen Essen in Verbindung.

Abbildung 7: Sprachenporträt Leana (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Ungarisch – rosa

Deutsch – lila

Leana: Rosa – ich weiß jetzt nicht mehr, welche Sprache das ist – Ungarisch! Ich kann „Lila“. Zu Hause spreche ich nur Deutsch. Manchmal singe ich auch auf Ungarisch – ich soll meinen Eltern etwas [auf Ungarisch] vorsingen, aber wenn ich etwas vorsingen muss, dann kriege ich Angst. Ich kriege auf einmal Angst, wenn ich etwas vorsingen muss. Aber letztes Jahr habe ich mich auch nicht getraut Gedichte aufzusagen, da habe ich immer weinen müssen. Ich habe Deutsch eingezeichnet – lila, die Hose. Ich will Englisch lernen, ich kann es noch nicht. Ich freue mich darauf. Aber zuerst wollte ich nicht! Aber trotzdem lernen wir es in der Schule.

Quelle: eigene Erhebung

Leana hat Kroatisch nicht eingezeichnet. Eine Performance in der Fremdsprache ist bei ihr angstbesetzt.

Abbildung 8: Sprachenporträt Leo (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Ungarisch – grün

Kroatisch – orange

Deutsch – rot

Leo: Ich kann Ungarisch, Ungarisch ist grün. (Leo schreibt das Wort Ungarisch auf sein Blatt). Ich kann Kroatisch, es ist orange. Also ich will den Kleinkindern Ungarisch lernen. Ungarisch habe ich bei der P1 gelernt. Zu Hause spreche ich nur Deutsch. Ich kann nur Kroatisch und Ungarisch. In meiner Hand halte ich ein Herz für meinen Papa, für den Vatertag. Deutsch habe ich in den Schuhen eingezeichnet – rot. Ich zeichne einen Blumenstrauß – für den Vatertag. Mit meinem Papa spreche ich auch Deutsch. Mir ist immer ganz wichtig, die richtige Farbe zu nehmen.

Quelle: eigene Erhebung

Leo möchte den Kleinkindern Ungarisch lernen! Seine Erstsprache Deutsch zeichnet er in der Farbe Rot ein.

Abbildung 9: Sprachenporträt Lucy (weiblich, 5 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – lila

Kroatisch – rot

Ungarisch – rosa

Deutsch – gelb

Lucy: Ich mache meinen Kopf lila, das ist Englisch. Und ich kann auch noch gut Ungarisch und Kroatisch, ich mache Kroatisch rot. Ungarisch male ich rosa. Ich kann keine Sprache mehr. Deutsch, ich mache es gelb – die Ärmel! Die Füße mache ich blau, nur so. Ich spreche alle Sprachen gemeinsam gerne. Ich spreche zu Hause nur Deutsch. Kroatisch habe ich von der P2 gelernt und Ungarisch mit der P1, hier im Kindergarten. Meine Mama lernt mir ein bisschen Englisch. Ich spreche mit meiner Mama zu Hause nicht Englisch, nur Deutsch.

Quelle: eigene Erhebung

Lucy spricht alle Sprachen gleich gerne und ordnet diese Personen zu.

Abbildung 10: Sprachenporträt Markus (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Kroatisch – gelb

Deutsch – grün

Ungarisch – blau

Englisch – fleischfarben

Portugiesisch – rot

Markus: Gelb – die Sprache ist eigentlich Kroatisch, ich kann Kroatisch, das ist gelb, das lerne ich bei der P2. Ich kann eigentlich nur Kroatisch, Ungarisch – Ungarisch und Kroatisch! Ungarisch merke ich mir eben nicht. Ich kann Deutsch, bei Deutsch nehme ich grün. Ich nehme Ungarisch – blau. Ich muss jetzt bei der P1 für immer dabei sein. Aber jetzt muss ich nie wieder am Nachmittag dabei sein. Ich lerne nur Kroatisch gerne, aber jetzt darf ich nicht mehr in Kroatisch kommen. Ich kann nicht Englisch, aber ich möchte Englisch gerne lernen und einzeichnen. Dazu nehme ich die Fleischfarbe. Jetzt nehme ich „Portugalisch“ (Portugiesisch) – aber ich würde gerne „Portugalisch“ (Portugiesisch) sprechen, das würde ich gerne lernen – zum Einzeichnen nehme ich die rote Farbe. Ich bin vollständig fertig mit dem Einzeichnen.

Quelle: eigene Erhebung

Markus ist bewusst, dass er sich Ungarisch nicht merkt. Das Lernen der kroatischen Sprache macht ihm Freude. Obwohl er Englisch und Portugiesisch nicht kann, zeichnet er die beiden Sprachen ein. Sein Bezugspunkt liegt in der Zukunft, diese Sprachen möchte er gerne lernen. Pragmatisch stellt er am Ende fest: „Ich bin vollständig fertig mit dem Einzeichnen.“

Abbildung 11: Sprachenporträt Norbert (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – braun

Englisch – rot

Kroatisch – grün

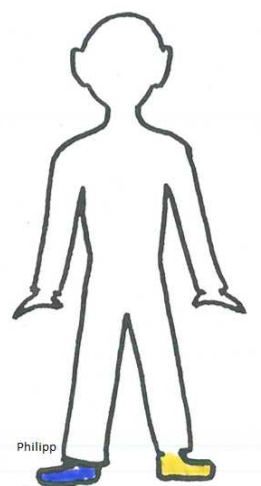
Ungarisch – rosa

Norbert: Deutsch ist braun. Englisch ist rot. Kroatisch ist grün. Rosa ist Ungarisch, Ungarisch für die Mama. Alle von meiner Familie können nur Deutsch. Zu Hause spreche ich Deutsch. Ich sage dir was ich kann – Englisch, „Klatisch“ (Kroatisch), Deutsch, Ungarisch. Das andere habe ich nur so gemalt.

Quelle: eigene Erhebung

Norbert zählt bewusst jene Sprachen auf, die er kann.

Abbildung 12: Sprachenporträt Philipp (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Kroatisch – gelb

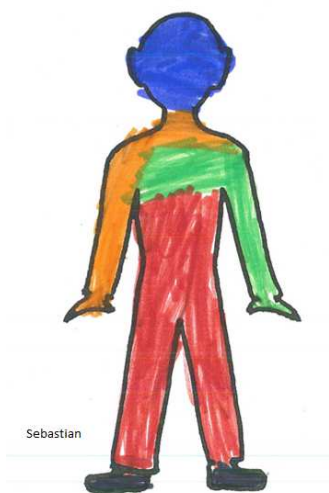
Deutsch – blau

Philipp: Ich kann Kroatisch, das ist gelb. Zu Hause spreche ich Deutsch. Ich nehme für Deutsch blau.

Quelle: eigene Erhebung

Philipp zeichnet Ungarisch nicht ein. Zu Hause spricht er ausschließlich Deutsch.

Abbildung 13: Sprachenporträt Sebastian (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – blau

Kroatisch – orange

Ungarisch – hellgrün

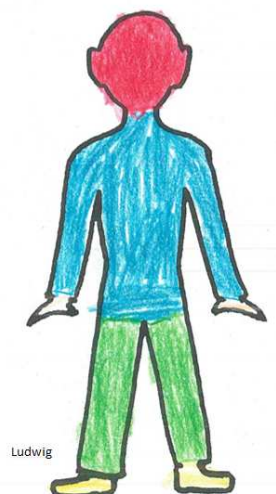
Deutsch – rot

Sebastian: Ich kann schon auf Englisch zählen (Sebastian zählt bis zehn) und ja/nein sagen. Ich mache meinen Kopf blau, das ist Englisch. Ich kann noch gut Ungarisch und Kroatisch. Kroatisch mache ich orange. Kroatisch mache ich eine Hand. Jetzt male ich hellgrün – jetzt kommt Ungarisch. Ich kann keine Sprache mehr – Deutsch, ich mache es rot – im Fuß! Den anderen Fuß mache ich auch rot. Die Schuhe mache ich schwarz, die habe ich einfach nur so gemacht. Ich spreche alle Sprachen gerne. Zu Hause spreche ich nur Deutsch. Kroatisch habe ich von der P2 gelernt und Ungarisch mit der P1, hier im Kindergarten. Und Englisch habe ich von der Mama gelernt. Ich spreche mit meiner Mama nicht Englisch, ich kann noch nicht so gut.

Quelle: eigene Erhebung

Sebastian ordnet die Sprachen Personen zu. Deutsch nimmt eine große Fläche in seiner Silhouette ein. Als ausdrucksstarkes Identifikationssignal verwendet er hierfür die rote Farbe. Ihm ist bewusst, dass er für eine Kommunikation noch nicht ausreichende Englischkenntnisse besitzt.

Abbildung 14: Sprachenporträt Ludwig (männlich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Kroatisch – rot

Deutsch – grün

Ludwig: Rot ist Kroatisch, den Kopf zeichne ich rot. Ich kann nur Kroatisch. Zu Hause spreche ich nicht Kroatisch. Ungarisch kann ich nicht, auch nicht zählen. Deutsch ist grün, die Hose mache ich grün. Blau ist (...) [keine Sprache].

Quelle: eigene Erhebung

Ludwig besucht die ungarische Spracheinheit nicht und zeichnet Ungarisch auch nicht ein. Er weist verbal darauf hin, dass er diese Sprache nicht kann. Blau ordnet er keiner Sprache zu, sondern einem Merkmal. Kroatisch lokalisiert er im Kopf.

4.3. Die Sprachenporträts der Volksschulkinder

Die von den Schüler_innen der Volksschule kommentierten Sprachenporträts wurden transkribiert und zwecks besserer Lesbarkeit überarbeitet. Bei den mit * gekennzeichneten Sprachenporträts war eine Transkription auf Grund der äußerst schlechten Videoqualität kaum bis nicht möglich. Der Text konnte daher nur eingeschränkt transkribiert werden bzw. wurde er auf Grundlage der Mitschrift rekonstruiert.

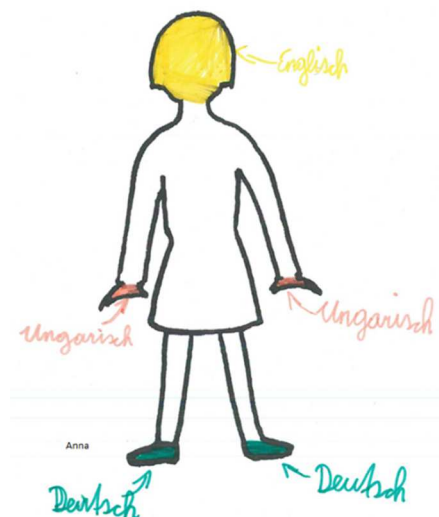
Aus Datenschutzgründen wurden personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. verändert.⁷ Die Namensgebungen sind das Ergebnis der

⁷ Weitere Anonymisierung:

P3...Pädagogin 3, Funktion im Projekt MULTILING: Durchführung der Ungarisch-Spracheinheiten in der Volksschule Draßburg

Pseudonymisierung. In Abbildung 15 bis 30 sind die Sprachenporträts dargestellt und im Anschluss jeweils kommentiert.

Abbildung 15: Sprachenporträt Anna (weiblich, 8 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – gelb

Ungarisch – rosa

Deutsch – grün

Anna: Auf dem Kopf ist Englisch, das ist gelb. Und auf den Händen ist Ungarisch, auf den Füßen Deutsch. Für Englisch habe ich Gelb gewählt, weil ich blonde Haare habe und meine Mutter auch. Meine Mutter spricht ein bisschen Englisch, ich habe erst ein bisschen Englisch gelernt, in der Schule. Ungarisch habe ich hier, mit der P3 gelernt. Nicht nur in der Schule, früher konnte ich auch noch Ungarisch. Ich habe erst Ungarisch gelernt und dann Deutsch. Ich war vier oder fünf Jahre alt, als ich Deutsch gelernt habe. Als ich Deutsch gelernt habe, da war mein erstes Wort ein Schimpfwort. Meine Oma ist „ungarisch“. Ich kann nur die drei Sprachen. Ich werde noch Kroatisch lernen – in der Schule. Dann will ich noch Spanisch lernen, das ist eine coole Sprache.

Quelle: eigene Erhebung

Annas Erstsprache ist Ungarisch. Auch ihre „Oma ist ungarisch“. Deutsch hat sie begonnen im Alter von vier bis fünf Jahren zu erwerben. Anna hat Pläne, sie möchte Kroatisch und Spanisch lernen.

Abbildung 16: Sprachenporträt Christian (männlich, 9 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Lettisch – rot

Englisch – blau

Russisch – dunkelblau

Kroatisch – türkis

Ungarisch – orange

Deutsch – grün

Christian: Lettisch im Kopf, sonst habe ich keinen Platz mehr gehabt. Lettisch habe ich von der Mama, ein bisschen spreche ich schon Lettisch, mit der Mama, zu Hause. Englisch, das spricht mein Vater. Mein Opa spricht Russisch, das ist so ähnlich wie Lettisch. Kroatisch spricht ein bisschen meine Schwester. Ungarisch kann ich von der P3 und aus dem Kindergarten in Wien. In Wien war ich im Kindergarten, aber nicht so lang. Und das Letzte ist Deutsch – das kann jeder! Ich weiß nicht, was ich am liebsten spreche – Englisch! Deutsch konnte ich ein bisschen und wenn ich hingegangen bin, dann habe ich ein bisschen Deutsch gelernt. (...) Und wenn ich in Wien war, habe ich es von den Kindern auch und von den Tanten auch gelernt. Ich konnte nämlich viele Wörter noch nicht. Nein, die Sprache habe ich einfach gelernt, weil mir meine Mama vorzeigen wollte, wie diese Sprache (...). Eine neue Sprache, ja lerne ich auch, von meinem Bruder lerne ich Spanisch. Aber das kann ich noch nicht so (...). Von jeder Sprache kann ich ein bisschen. Lettisch ist rot, weil die Fahne ist auch rot, nicht so, aber ein bisschen dunkler, so dunkelrot. Bei Russisch habe ich die Farbe (...). Kroatisch – das lernen wir in der Schule, immer die Wörter, das kann ich seit der ersten Klasse, das kann ich schon gut. Ich bin jetzt in der dritten Klasse. Ich möchte noch Irisch lernen, mein Vater kann Irisch, mein Vater kann (...) Sprache besser (...), mein Vater wollte mir Irisch lernen. Mein Papa kann viele Sprachen, mein Papa ist Lehrer. Ich finde Deutsch ist die leichteste Sprache, dann Englisch, dann Lettisch und Russisch und Kroatisch, Russisch ist die schwierigste. Ja, das ist schwer.

Quelle: eigene Erhebung

Christian setzt Lettisch, seine Erstsprache, mit einer roten Farbe in den Kopf. Seine Sprachen setzt er in Bezug zu den jeweiligen Personen, die diese Sprachen sprechen. Er kommentiert die Reihenfolge, in der er die Sprachen eingezeichnet hat und endet mit der Ausführung: „Und das Letzte ist Deutsch – das kann jeder!“ Hier scheint Christian Deutsch als äußerst präzente Umgebungssprache wahrzunehmen. Für

Christian sind Lettisch und Russisch ähnliche Sprachen. Christian zeigt ein hohes Bewusstsein über seinen Spracherwerb. Er ordnet die Sprachen nach Schwierigkeitsgrad, Russisch nimmt hierbei den höchsten Grad ein.

Abbildung 17: Sprachenporträt Franziska (weiblich, 3. Schulstufe, Alter nicht bekannt)



Eingezeichnete Sprachen:

- Ungarisch** – hellgelb
- Deutsch** – dunkelgelb
- Englisch** – hellorange
- Kroatisch** – dunkelorange
- Spanisch** – hellrot
- Italienisch** – dunkelrot
- Afrikanisch** – dunkelrosa

Franziska: Ich habe Ungarisch – hellgelb eingezeichnet, Deutsch – dunkelgelb, Englisch – hellorange und Kroatisch – dunkelorange, Spanisch – hellrot, Italienisch – dunkelrot und Afrikanisch – dunkelrosa. Ungarisch ist meine Muttersprache, Deutsch kann ich auch noch, Englisch lerne ich in der Schule, Kroatisch auch und Spanisch kann ich einfach. Ich habe auch viele spanische Geschichten gelesen, wobei ich ein bisschen verstanden habe. Italienisch kann ich, weil ich in Italien war. Und Afrikanisch kann ich von meiner Freundin, die hat mir ein bisschen erzählt. Ungarisch ist meine Muttersprache, ein bisschen bin ich auf Deutschkurs gegangen, da haben wir aber nicht viel gelernt und in der ungarischen Schule hatte ich ab der ersten Klasse Deutschunterricht. Englisch kann ich schon länger und jetzt lerne ich es in der Schule. Spanisch möchte ich können, weil ich dann überall hinfahren kann, wenn ich Spanisch kann. Zu Hause spreche ich Ungarisch mit meiner Mama, wenn mein Stiefvater nicht zu Hause ist, weil Ungarisch kann er nicht. Also mein Papa kann schon Ungarisch, der ist in Ungarn, mit dem spreche ich Ungarisch. Manchmal spreche ich Deutsch, manchmal Englisch oder Kroatisch. Wenn ich in Kroatisch bin, dann spreche ich Kroatisch, wenn ich in Englisch bin, dann spreche ich Englisch. Die Sprachen bringe ich nicht durcheinander, das merkt man wie das geht, welche Sprache das ist! Das geht leicht. Zu Hause schlage ich Wörter im Wörterbuch nach oder im Computer, die Wörterbücher lade ich mir herunter, z. B. auf Spanisch „Katze“, dann schreibe ich Katze auf Spanisch 50mal. Und damit ich auch weiß, wie man das ausspricht – da kann man auf einen Knopf drücken und der sagt das, wie man das ausspricht. Die Mama kann nur Deutsch und Ungarisch.

Mein Vater kann Englisch und Ungarisch. Englisch und Kroatisch habe ich am liebsten, weil es mir besser gefällt, und weil Englisch ist die Hauptsprache und Kroatisch gefällt mir einfach so, weil ich Ungarisch spreche und Kroatisch ist ähnlich wie Ungarisch, also das ist auch nicht so schwer. Zum Beispiel „mačka“ [Kroatisch] ist Katze und auf Ungarisch ist es auch „macska“. (Franziska bringt ein weiteres Beispiel für „Hund“.)

Quelle: eigene Erhebung

Franziska ist sich ihrer Muttersprache bewusst, diese ist Ungarisch. „Spanisch kann sie einfach“. Zwischen Ungarisch und Kroatisch stellt sie Ähnlichkeiten fest und bringt dafür Beispiele. Für den Erwerb von Kroatisch greift sie auf ihre Ungarischkenntnisse zurück. Franziska zeigt ein äußerst großes Interesse an Sprachen. Zu Hause schlägt sie einzelne Wörter im Fremdsprachenwörterbuch nach. Zum Erlernen schreibt sie das Wort 50mal und für die korrekte Aussprache arbeitet sie mit Hörproben. Englisch ist für sie die Hauptsprache. Franziska hat keine Probleme die Sprachen zu trennen: „Die Sprachen bringe ich nicht durcheinander, das merkt man wie das geht, welche Sprache das ist! Das geht leicht.“

Abbildung 18: Sprachenporträt Johanna (weiblich, 9 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – orange

Kroatisch – blau

Ungarisch – grün

Deutsch – gelb

* Johanna: Da ist Englisch, orange, alle in meiner Familie sprechen Englisch. Englisch ist orange, weil das Englischbuch auch orange ist. Ich lerne auch alleine Englisch. Das Übersetzen ist anstrengend. Kroatisch ist blau, weil das Kroatischbuch blau ist. Kroatisch habe ich schon im Kindergarten gelernt und jetzt in der Schule. Mit meinem Opa spreche in ein paar Wörter auf Kroatisch. Ungarisch ist grün, weil die Ungarischhefte grün sind. Wir haben kein Ungarischbuch, nur Hefte. Heuer habe ich begonnen in der Schule Ungarisch zu lernen. Die Freundin von Omas Sohn kommt aus Ungarn. Deutsch ist gelb, weil das

Leseheft in Deutsch gelb ist. Deutsch kann ich schon immer. Meine Mama hat einen Französischkurs besucht und hat mir jetzt ein paar Wörter gelernt. Ich lese viele Bücher, die ungarischen Bücher sind schwer zu lesen.

Quelle: eigene Erhebung

Johanna ordnet die Sprachen ihren Schulbüchern und –heften zu. Kroatisch spricht sie mit ihrem Großvater. Sie liest ungarische Bücher und hat ein Bewusstsein für den Schwierigkeitsgrad dieser Tätigkeit. Obwohl sie bereits einige Wörter auf Französisch beherrscht, zeichnet sie Französisch nicht ein.

Abbildung 19: Sprachenporträt Larissa (weiblich, 9 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Arabisch – gelb

Ungarisch – grün

Deutsch – blau

Englisch – rot

Kroatisch – schwarz

* Larissa – *Rekonstruktion*:

Larissa erzählt, dass sie früher nicht Deutsch konnte und Ungarisch aufgewachsen ist, im Kindergarten hat sie dann Deutsch gelernt. Ungarisch kann sie noch sehr gut, manchmal vergisst sie einige Wörter, das sieht sie als Nachteil. Fallweise vertauscht sie Kroatisch und Ungarisch. Sie berichtet davon, dass sie einmal einen englischen Satz sagen wollte und das sofort bemerkt hat und es „im Kopf noch rasch umgestellt hat“. Ihre Mutter, ihr Großvater und ihre Großmutter sprechen Ungarisch. Mit ihrem Opa spricht sie Ungarisch. Bei Arabisch kommentiert sie, dass ihr Onkel aus Syrien kommt. Englisch spricht sie mit ihrem Onkel. Sie kann jedoch die Zahlen auf Englisch nicht so gut.

Quelle: eigene Erhebung

Larissa ist ungarisch aufgewachsen und hat im Kindergarten Deutsch gelernt. Sie bemerkt, dass sie ungarische Wörter vergisst, das stellt für sie einen Nachteil dar. Sehr

eindrucksvoll erzählt sie von erlebten Sprachwechselphänomenen, die sie in dem jeweiligen Moment bemerkt und die Sprache „im Kopf noch rasch umstellt“.

Abbildung 20: Sprachenporträt Nicole (weiblich, 4. Schulstufe, Alter nicht bekannt)



Nicole: Kroatisch ist rot, Englisch ist grün und Deutsch ist lila – Deutsch kann ich schon, seit ich zu sprechen angefangen habe. Kroatisch habe ich dann im Kindergarten gelernt und Englisch dann in der Schule angefangen. Kroatisch spreche ich manchmal mit meiner Oma, Deutsch daheim auf jeden Fall mit meinem Bruder und der anderen Familie, Englisch spricht bei mir fast keiner. Manchmal, mit meiner Freundin, da spreche ich mit ihr ein bisschen Englisch. Meine Eltern können beide nur Deutsch. Kroatisch habe ich am allerliebsten, die Sprache kann ich jetzt schon besonders gut und deswegen gefällt sie mir auch sehr gut. Ich lerne Kroatisch seit dem Unterricht, den wir in der Schule und im Kindergarten gehabt haben, also schon fünf Jahre. Mir gefallen alle Sprachen. Kroatisch werde ich in der nächsten Schule auch machen. Vielleicht möchte ich einmal Spanisch lernen, Spanisch kann man in vielen Orten sprechen, zum Beispiel in Argentinien. Spanisch hängt mit vielen Sprachen zusammen, also wenn man die kann, kann man auch gleich ein paar andere Sprachen auch. Ungarisch habe ich vergessen, das habe ich gar nicht gezeichnet, wahrscheinlich weil ich jetzt gerade dann in Ungarisch gehe und da habe ich das ganz vergessen, weil ich eben in Ungarisch gehe – wahrscheinlich.

Quelle: eigene Erhebung

Nicole zeichnet Ungarisch nicht ein und bemerkt, dass sie Ungarisch vergessen hat. Kroatisch spricht sie mit ihrer Großmutter. Zu Kroatisch hat sie eine hohe emotionale Affinität, welche sich auf ihr Können begründet. Nicole möchte eventuell Spanisch lernen, vor allem auf Grund der Nützlichkeit, da sie einerseits „Spanisch in vielen Orten

sprechen kann“ und andererseits Spanisch als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen sieht.

Abbildung 21: Sprachenporträt Roman (männlich, 9 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – blau

Ungarisch – lila

Spanisch – rot

Deutsch – fleischfarben

Kroatisch – braun

Roman: Ich habe den Kopf für Englisch eingezeichnet, die Brust Ungarisch – lila, die Arme für Spanisch – rot, Deutsch für den Bauch, die Beine und die Füße für Kroatisch – fleischfarben. Spanisch kenne ich von meinem Papa, Englisch auch von meinem Papa, Deutsch ist „Angewohnheit“, Kroatisch kenne ich vom Kindergarten, Ungarisch auch vom Kindergarten. Ungarisch haben wir im Kindergarten gelernt und Kroatisch auch, da gab es Kurse. Englisch habe ich von meinem Papa und jetzt haben wir es im Unterricht und Spanisch kenne ich nur von meinem Papa. (Roman zählt bis vier auf Spanisch.) Am liebsten spreche ich Deutsch und Englisch. Zu Hause spreche ich Deutsch, jeder in meiner Familie spricht mit mir Deutsch, alle, das sind über 50 Leute und die sprechen nur Deutsch, alle sprechen nur Deutsch. Kopf für Englisch, warum der Kopf, weiß ich jetzt nicht, die Farbe Blau für Englisch finde ich ganz gut, weil bei der Fahne auch Blau dabei ist. Deutsch auch wegen der Fahne, weil rot-weiß-rot und wenn man Rot und Weiß mischt, dann ist das Fleischfarbe. Spanisch – ist glaube ich auch bei der Fahne dabei – und Ungarisch lila, weil es dazu passt einfach. Und Kroatisch braun, weil es auch dazu passt. Die Wahl des Körperteils, weiß ich nicht weshalb.

Quelle: eigene Erhebung

Roman erläutert, woher er welche Sprache kennt. Deutsch ist für ihn eine „Angewohnheit“. Er hat eine Präferenz für die deutsche und englische Sprache. Die Farben für die Darstellung der Sprachen bezieht er auf die Farben der Fahnen.

Abbildung 22: Sprachenporträt Thomas (männlich, 8 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – grün

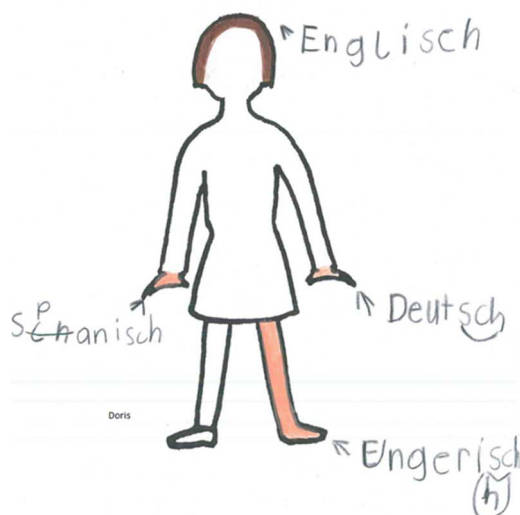
Deutsch – gelb

Thomas: Grün ist Englisch – hands, fingers, hair, ears, eyes, nose, mouth, toes. Englisch kann ich, weil wir in der Schule ein Englischbuch haben, das ist im Unterricht drinnen. Das habe ich im Unterricht gelernt, das haben alle [Kinder] gelernt – jeder! Dann habe ich noch Deutsch eingezeichnet – der Kopf, der Hals, Oberkörper und die Beine, das ist gelb. Ich habe mir gedacht, weil der Kopf, habe ich ja schon so viel grün, wenn ich den ganzen Kopf grün male, erkennt man das nicht mehr. Da habe ich mir gedacht, mache ich das Deutsch. Und damit man das auch auseinander kennt, dass da die Hände sind und da die Füße, da habe ich mir gedacht, das mache ich auch noch auf Deutsch. Es war manchmal schwer mit dem grünen Stift zu zeichnen. Weil der war – den darf normalerweise nur die Frau Lehrerin benutzen. Den benutzt sie zum Kontrollieren. Ich wollte keine andere Farbe, weil manchmal haben die Stifte unterschiedliche Farbtöne, und dann passt das wieder nicht gut zusammen. Weil sonst denkt man sich wieder, das ist eine andere Sprache.

Quelle: eigene Erhebung

Thomas hat weder Kroatisch noch Ungarisch eingezeichnet. Für Englisch wählt er die grüne Farbe. Für Deutsch zeichnet er großflächig die gelbe Farbe ein, was auf einen hohen Identifikationsgrad hinweist. Äußert wichtig ist ihm die klare Abgrenzung der Sprachen durch die farbliche Darstellung.

Abbildung 23: Sprachenporträt Doris (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – braun

Spanisch – rosa

Ungarisch – rosa

Deutsch – rosa

Doris: Was kann ich für Sprachen? Englisch, Spanisch, Deutsch, Ungarisch. Englisch ist braun, weil meine Haare auch braun sind. Ich spreche Englisch, seitdem ich reden kann, also seit ich klein bin. Meine Mama spricht Englisch, manchmal sprechen wir Englisch. Ungarisch kann ich auch, mein Papa spricht auch Ungarisch, mein Bruder auch. Und Spanisch kann ich, weil ich eine Woche in Spanien war. Ich bin in Wien geboren. Zu Hause sprechen wir nicht Ungarisch, aber ich lerne hier [in der Schule] Ungarisch. Ich kann Deutsch, glaube ich, seitdem ich in den Kindergarten gekommen bin und davor weiß ich nicht. Englisch kann ich, meine Mama kann Englisch.

Quelle: eigene Erhebung

Doris kann Englisch „seitdem sie reden kann, also seitdem sie klein war“. Doris zeichnet drei Sprachen in der gleichen Farbe ein, lokalisiert sie jedoch in unterschiedlichen Körperregionen. Einzig Englisch, ihre Muttersprache, stellt sie in den Haaren braun dar.

Abbildung 24: Sprachenporträt Eva (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – lila

Kroatisch – pink

Ungarisch – gelb

Englisch – braun

Eva: Ich habe die Farben gemalt, zum Beispiel das Lila, das ist Deutsch. Das Pink, das ist Kroatisch. Das Gelb, das ist Ungarisch. Meine Mama kommt nämlich aus (...) [Ortsangabe], die spricht auch Ungarisch, sie kann es sehr gut. Und das Braun ist Englisch. Zu Hause spreche ich nur Deutsch, nur Deutsch mit der Mama und manchmal, wenn wir zum Beispiel mit dem Auto fahren oder so, frage ich die Mama zum Beispiel manche Sachen, was das auf Ungarisch heißt. Wir machen es nicht oft, weil meine Schwester, die ist 18, die hat mit der Mama eben auch sehr viel geübt, aber da war die Mama nämlich noch nicht arbeiten. Und jetzt arbeitet die Mama. Und mit meiner Schwester hat sie viel mehr üben können. Weil sie jetzt arbeitet, kann sie mit mir nicht so oft üben. Irgendwie, ich frage mich, wieso eigentlich meine große Schwester so gut Ungarisch kann und das hat mir die Mama jetzt gesagt. Ich würde gerne so gut Ungarisch können, weil der Mama ihre Mama, die spricht nämlich auch nur Ungarisch, sie redet ein paar Wörter, wenn sie mich etwas fragt oder so, redet sie auf Deutsch. Nur sie kann halt nicht so gut, also sie kann jetzt nicht fast alles auf Deutsch. Sie kann eigentlich, glaube ich, nicht einmal die Hälfte.

Quelle: eigene Erhebung

Eva macht sich Gedanken darüber, wie man Sprachen lernt, sodass man diese gut beherrscht. Ihre Motivation Ungarisch zu erwerben begründet sie mit dem Wunsch mit ihrer Großmutter sprechen zu können. Eva zeigt ein Bewusstsein darüber, dass Kommunikation auf seine Grenzen stößt, wenn Sprachenkenntnisse nicht ausreichend sind. Dazu gibt sie eine Einschätzung zur Quantität ab: „Sie kann eigentlich, glaube ich, nicht einmal die Hälfte.“

Abbildung 25: Sprachenporträt Helmut (männlich, 7 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – rot

Kroatisch – gold

Ungarisch – gold-ocker

Englisch – zart-grün

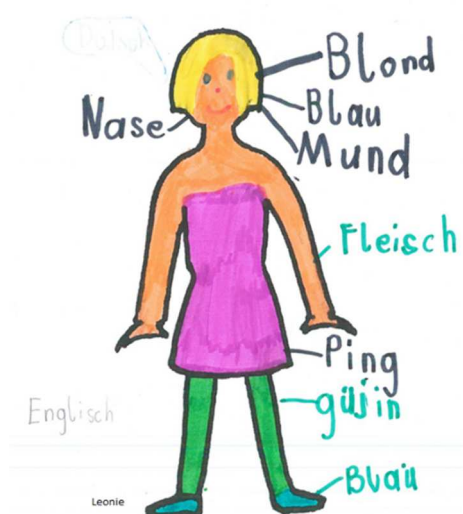
Spanisch – grau

Helmut: Ich habe mich selbst gezeichnet. Deutsch ist rot im Kopf. Bauch [und Brust] ist [sind] gold, das ist Kroatisch. Kroatisch kann ich. Ungarisch ist gold-ocker [im rechten Bein]. Englisch ist zart-grün [im linken Bein]. Englisch kann ich eigentlich gar nicht, nur ein bisschen. Grau ist Spanisch, ich kann gar nicht Spanisch. Der Letzte (Helmut zeigt auf den rechten, violetten Arm) – sonst habe ich nichts, das ist keine Sprache.

Quelle: eigene Erhebung

Treffend erklärt Helmut: „Ich habe mich selbst gezeichnet.“ Deutsch zeichnet er im Kopf ein. Obwohl er klar ausdrückt, dass er Spanisch nicht kann, zeichnet er diese Sprache ein. Dem violetten Arm ordnet er keine Sprache zu.

Abbildung 26: Sprachenporträt Leonie (weiblich, 1. Schulstufe, Alter nicht bekannt)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – blond

Deutsch – pink

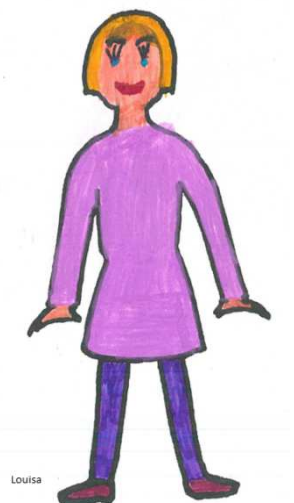
Englisch – grün

Leonie: Deutsch ist blond, meine Haare sind blond. Pink ist auch Deutsch. Außer „green“, das ist Englisch. Ich war in (...) [Ortsangabe] im Kindergarten und da war eine Tante, die hat mit mir Englisch gelernt. Manchmal habe ich hier in der Schule Englisch, da kann ich schon fast alles. Die Strumpfhose ist grün. Blau, die Schuhe, ich habe Schuhe zu Hause, die sind blau. Blau ist keine Sprache. Nase und Mund, da habe ich Nase und Mund geschrieben anstatt Rot. Die Fleischfarbe ist keine Sprache.

Quelle: eigene Erhebung

Leonie zeichnet weder Ungarisch noch Kroatisch ein. In den Beinen verortet sie Englisch. Bewusst führt sie ihre guten Englischkenntnisse darauf zurück, dass sie diese Sprache bereits im Kindergarten zu erwerben begonnen hat.

Abbildung 27: Sprachenporträt Louisa (weiblich, 6 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – rosa

Deutsch – lila

Kroatisch – helllila

Ungarisch - gelb

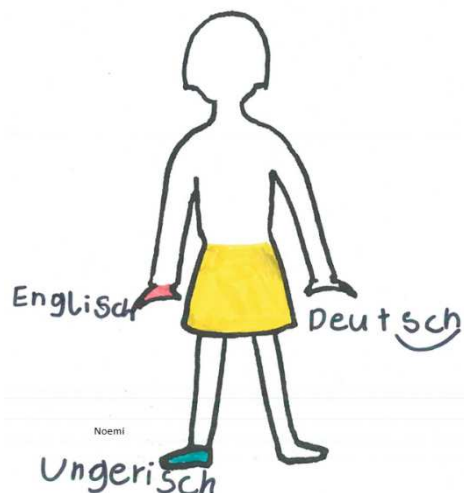
* Louisa – *Rekonstruktion*:

Louisa führt aus, dass die Schuhe rosa sind, das ist Englisch. Das hat sie von ihrem Großvater gelernt, seit ihrem vierten Lebensjahr bringt er es ihr bei. Die Hose ist lila, das ist Deutsch. Das Kleid ist helllila, das ist Kroatisch. Kroatisch lernt sie bei der Lehrerin in der Schule. Die Haare sind gelb, das ist Ungarisch. Ungarisch lernt sie bei der P3 in der Schule.

Quelle: eigene Erhebung

Louisa verbindet die Sprachen mit den jeweiligen Personen, bei denen sie die Sprachen erwirbt. Englisch lernt sie bereits seit ihrem vierten Lebensjahr von ihrem Großvater.

Abbildung 28: Sprachenporträt Noemi (weiblich, 7 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Englisch – rosa

Deutsch – gelb

Ungarisch – grün

Noemi: Die Hand, der Schuh und den Rock habe ich angemalt. Der Rock ist gelb und ist Deutsch. Die Hand ist rosa und ist Englisch. Ich kann ein bisschen, aber nicht ganz. Das kann ich von selbst, ich kann es von der Doris, die kann auch Englisch. Grün ist Ungarisch, das lerne ich hier [in der Schule] mit der P3. Zu Hause spreche ich Deutsch und manchmal eine andere Sprache, ich weiß nicht, wie die heißt.

Quelle: eigene Erhebung

Noemi „kann Englisch von selbst“. Noemis Erstsprachen sind Lettisch und Deutsch. Deutsch zeichnet sie großflächig ein. Lettisch jedoch nicht. Dennoch bemerkt sie, dass sie zu Hause manchmal eine andere Sprache spricht, sie jedoch nicht weiß, wie diese heißt. Es könnte sich hierbei um Lettisch handeln.

Abbildung 29: Sprachenporträt Valerie (weiblich, 1. Schulstufe, Alter nicht bekannt)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – gelb (Schuhe)

Rumänisch – orange und braun

Kroatisch – fleischfarben (Arme und Brust/Schulter)

Englisch – gelb (Bauch)

Französisch – fleischfarben (Gesicht)

Ungarisch – rosa

* Valerie – Rekonstruktion:

Valerie erzählt, dass die Schuhe gelb sind, das ist Deutsch. Deutsch spricht sie schon immer. Rumänisch kann sie auch immer schon, das hat sie von zu Hause, von der Mutter und dem Vater, gelernt. Kroatisch, Englisch und Französisch hat sie auch von Daheim, Französisch von der Mutter. Die Beine sind rosa, das ist Ungarisch. Ungarisch lernt sie in der Schule von P3. Das Kleid ist orange, das ist Rumänisch. Die Brust ist gelb, das ist Englisch. Die Arme und der obere Brustbereich sind fleischfarben, das ist Kroatisch. Die Haare sind braun und das ist wieder Rumänisch. Die Fleischfarbe im Gesicht ist Französisch.

Quelle: eigene Erhebung

Valerie kann Deutsch und Rumänisch „schon immer“. Rumänisch, Deutsch, Kroatisch, Englisch und Französisch hat sie in ihrer Familie gelernt, Ungarisch von der Pädagogin in der Schule.

Abbildung 30: Sprachenporträt Viola (weiblich, 7 Jahre)



Eingezeichnete Sprachen:

Deutsch – türkis

Deutsch – braun

Deutsch – fleischfarben

Ungarisch – gelb

Ungarisch – lila

Viola: Gelb, Lila, Türkis, Braun und die Fleischfarbe habe ich eingezeichnet. Ungarisch ist lila und gelb, Deutsch ist braun, türkis und fleischfarben. Die Fleischfarbe habe ich gewählt, weil es Menschen gibt, die Fleischfarbe am Körper haben und die braunen Haare, weil manche braune Haare haben, die türkisenen Schuhe, weil meine Mama hat türkisenen Schuhe. Meine Mama spricht, so wie ich spreche [Deutsch]. Zu Hause spreche ich Ungarisch und Spanisch. Ein bisschen kann ich Spanisch; nicht zu Hause. Einmal war ich einkaufen, da haben wir einen Kurs gefunden, wo ich Spanisch lernen kann, meine Mama hat mich angemeldet. Dort lerne ich jetzt Spanisch. Ungarisch lerne ich mit der P3.

Quelle: eigene Erhebung

Viola wählt für Deutsch die Fleischfarbe, die braune Farbe und Türkis. Deutsch verbindet sie mit ihrer Mutter: „Meine Mama spricht, so wie ich spreche.“ Sie leitet ihre Zuordnung von einer differenzierten Sicht auf das Erscheinungsbild der Menschen ab. In ihrem Familienverband spricht sie Deutsch und Ungarisch. Spanisch lernt sie in einem Kurs, dennoch zeichnet sie Spanisch noch nicht in ihrer Silhouette ein.

4.4. Zusammenfassung – „Und das Letzte ist Deutsch – das kann jeder!“

Die Kinder bringen ihre jeweiligen Sprachen mit der Person, von der sie die Sprache erwerben, in Verbindung. Auch geben sie über den Erwerbsbeginn Auskunft. Sie können die Sprache seitdem sie sprechen können, „einfach so“, schon immer, „aus Angewohnheit“, seit dem Kindergarten oder frühem Kindesalter.

Bewusst differenzieren die Heranwachsenden das Ausmaß ihrer Sprachenkenntnisse. Manche Kinder geben an, zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen, andere sprechen im sozialen Umfeld auch weitere Sprachen.

Ihre Präferenz für eine oder mehrere Sprachen bringen sie direkt oder indirekt, beispielsweise durch das Einzeichnen in der „Lieblingsfarbe“ zum Ausdruck. Einige Kinder haben bereits Pläne hinsichtlich der Nutzung, Anwendung oder des Gebrauchs ihrer Fremdsprachen. Diese Vorhaben reichen von der Kommunikation mit Personen, der Dienlichkeit für den Erwerb weiterer Sprachen, der Anwendung in anderen Ländern, bis hin zu dem Weitergeben der Sprache, beispielsweise die Sprache den Kleinkindern beibringen wollen.

Die Heranwachsenden verdeutlichen ihren Wunsch weitere Sprachen zu erlernen. Diese benennen sie meistens explizit oder zeichnen sie in die Figur ein. Eine Tendenz, die Muttersprache großflächig darzustellen, konnte nicht festgestellt werden.

5. Resümee und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, welche Faktoren Einfluss auf einen mehrsprachigen Spracherwerb nehmen bzw. welche Rolle diese hierbei spielen können. Welche Konsequenzen lassen sich für die Umsetzung eines gesteuerten Fremdsprachenerwerbs, insbesondere in der Grundschule, daraus ableiten? Kinder verfügen über spezifische Erwerbsmechanismen für Sprache im Allgemeinen. Je früher der Fremdsprachenerwerb einsetzt, desto eher kommt ein angeborener Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device) zum Tragen. Während der *Kritischen Periode* werden unterschiedliche sprachliche Entwicklungsphasen ausgeprägt und wirken sich auf den Spracherwerb aus. Das Alter zum Zeitpunkt des Erwerbbeginns ist insofern relevant, da diese Erwerbsmechanismen genutzt werden können und die Fremdsprache wie eine Erstsprache erlernt werden kann. Der gesteuerte Fremdsprachenerwerb bedarf ausreichender Lerngelegenheiten und beinhaltet einen umfangreichen und intensiven Input. Dieser ist nicht nur durch eine hohe Qualität gekennzeichnet, die sich vor allem durch die Kompetenz der Lehrenden, im günstigsten Fall durch eine/einen Muttersprachlerin/Muttersprachler (*Native Speaker*), sowie durch die didaktisch-methodische Aufbereitung erreichen lässt, sondern der Input gibt auch ausreichende Gelegenheit zur Interaktion. Ein weiteres Element des Inputs ist eine funktionale Sprachentrennung, wie dies beispielsweise im Modell „Eine Person – eine Sprache“ umgesetzt wird.

Aus der vorangegangenen Darstellung wird deutlich, dass die einflussbestimmenden Faktoren nicht als isolierte Elemente nebeneinander stehen, sondern dass es vor allem darum geht, möglichst günstige, ineinandergreifende Bedingungen für einen Mehrsprachigkeitsunterricht zu schaffen. Bilinguales Lehren und Lernen beinhalten die Methode des Einsatzes der Fremdsprache als Lern- und Arbeitssprache und umfassen die Konsequenzen, die sich daraus für das Schulcurriculum ergeben. (vgl. Helbig 2007, S.179) Die Methode der Immersion, oft als „Sprachbad“ bezeichnet, wurde in den 1960-Jahren in Kanada entwickelt. Wode betont, dass der Fremdsprachenunterricht nicht im engeren Sinn in Form eines Sprachenunterrichts erfolgt, sondern die Fremdsprache als Arbeitssprache und Unterrichtssprache fungiert. Hierbei findet ein Fachunterricht direkt in der zu lernenden Sprache statt. (vgl. Wode 2005, S. 4) Das Grundprinzip von CLIL (Content and Language Integrated Learning)

liegt in einem bilingual gestalteten Sachfachunterricht. Hierbei werden Fachinhalte in der Fremdsprache vermittelt. (vgl. Wolff 2011, S. 75) Marsh unterstreicht bei diesem Ansatz, dass CLIL sich nicht ausschließlich auf die englische Sprache anwenden lässt, sondern auch für andere Sprachen zur Anwendung kommt. (vgl. Marsh 2012, S. 106) Das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Krumm und Reich verfolgt das Ziel die mehrsprachliche Bildung zu integrieren. Das Curriculum berücksichtigt die vielsprachigen Ressourcen und die bei den Kindern vorhandenen einzelsprachlichen Qualifikationen. Es zielt auf die Entwicklung von Schüler_innen-Kompetenzen wie Sprachaufmerksamkeit, persönliche Handlungssicherheit in sprachlich komplexen Situationen, Wissen über Sprachen, Vergleichen von Sprachen inklusive der Erarbeitung sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen sowie auf Sprachlernstrategien ab.

Unter Berücksichtigung der Prozesse der Sprachverarbeitung und des Spracherwerbs sollte „[...] das Unterrichtsgeschehen so organisiert sein, dass es den natürlichen Spracherwerbsmechanismen zuarbeitet [...]“ (Storch 1999, S. 49, 50). Demnach ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht einige Gestaltungsprinzipien. Natürliche Spracherwerbsmechanismen fokussieren auf eine möglichst authentische, altersadäquate Verwendung und Erprobung der Fremdsprache. Feedback wirkt direkt auf die Lernstrategien und fremdsprachlichen Kenntnisse. Fehler sind notwendige Bestandteile des Lernprozesses. Im Fremdspracherwerb tauchen sie in Sprachverwendungssituationen auf und bedürfen differenzierter Reaktionen und Bewertungen. Entwicklungsbedingte Fehler gehen mit dem Erwerb der entsprechenden Struktur einher. Nach erfolgreicher Eroberung der Struktur verschwinden sie. Kontrastiv anfällige Bereiche, also jene Bereiche, die im Erwerbsprozess auf Grund von Ähnlichkeiten der jeweiligen Sprachen (z.B. englisch „become“ und deutsch „bekommen“) aber auch auf Grund von Unterschieden (z.B. Verbstellung) fehleranfällig sind, können explizit durch Erklärungen seitens der Lehrperson oder durch konkretes Üben behandelt werden. Ein umfangreicher Input zielt auch auf den Faktor Zeit ab, ein Aneignungsprozess einer Fremdsprache braucht Zeit! Zum Input gesellt sich die interaktive Kommunikation. Die didaktische Aufbereitung kommunikativer Lerngelegenheiten erfolgt auf dem Hintergrund natürlicher Spracherwerbsmechanismen. (vgl. Storch 1999, S. 49 – 51)

Daraus ergibt sich „[...] ein Kommunikationssystem etappenweise aufzubauen, während man es schon gebraucht.“ (Butzkamm 1989, S. 99 zit. nach Storch 1999, S. 51). Butzkamm unterscheidet das Üben vom Anwenden und vom Kommunizieren. Aufbauend auf vorbereitende Übungen muss die Zielhandlung, das Kommunizieren selbst, durchgeführt werden.

„Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“

(Butzkamm 2002, S. 79)

6. Literaturverzeichnis

6.1. Monographien, Sammelwerke

Abdelilah-Bauer, B. (2012): Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher. München: Verlag C.H.Beck oHG.

Anstatt, T./Dieser, E. (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In: Anstatt, T. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb • Formen • Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Seite 139 – 162.

Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG (UTB).

Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Butzkamm, W. (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen und Basel (UTB).

Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

Christ, H. (2007): Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG (UTB), Seite 449 – 454.

Chudaske, J. (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Helbig, B. (2007): Bilinguales Lehren und Lernen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GbmH & Co. KG (UTB), Seite 179 – 186.

Krumm, H.-J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Seite 233 – 247.

Krumm, H.-J./Jenkins, E.-M. (Hrsg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenportraits – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: Eviva • Wiener VerlagsWerkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.

Meisel, J. M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.). Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb • Formen • Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, Seite 93 – 113.

Montanari, E. (2013): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel-Verlag.

Müller, H. M. (2013): Psycholinguistik – Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG (UTB).

Müller, N./Kupisch, T./Schmiz, K./Cantone, K. (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag + Co. KG.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). (2010). Europäisches Sprachenportfolio für die Grundschule (6-10 Jahre). Graz: ÖSZ.

Rothweiler, M. (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, M./Albert, R./Girnth, H./Hohenberger, A./Kümmerling-Meibauer, B./Meibauer, J./Rothweiler, M./ Schwarz-Friesel, M. Schnittstellen der

germanistischen Linguistik. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler Stuttgart/Weimar, Seite 103 – 130.

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG.

Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG.

Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und biligualen Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.

6.2. Internetquellen

Busch, B. (2010): „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick“ – zum Konnex von Politik und Spracherleben. In: de Cillia, R./Gruber, H./Kryzanowski, M./Menz, F. (Hrsg.). Diskurs, Politik, Identität. Tübingen: Stauffenburg, Seite 235 – 244 [PDF]. Quelle: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch2010_in_FS_wodak.pdf. Letzter Zugriff: 25.10.2014.

Busch, B. (2011): Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2/11. [PDF]. Quelle: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf. Letzter Zugriff: 25.10.2014.

Krumm, H.-J. (2003): „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Seite 110 – 114. Jahrgang 8, Nummer 2/3, Mai 2003. Quelle: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Deckblatt1.htm>. Letzter Zugriff: 26.10.2014.

Krumm, H.-J./Reich, H. H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit 2011. Quelle: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>. Letzter Zugriff: 26.10.2014.

Marsh, D. (2012): Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Quelle: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf?sequence=1>. Letzter Zugriff: 15.11.2014.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ). (2010). Europäisches Sprachenportfolio. Grundschule (6-10 Jahre). Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Graz: ÖSZ. Quelle: http://www.oesz.at/download/publikationen/espg_lehrerbegleitheft_web.pdf. Letzter Zugriff: 26.10.2014.

Wode, H. (2005): Mehrsprachigkeit durch immersive KITAS. Quelle: <http://www.fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/downloads/abstracthenningwode.pdf>. Letzter Zugriff: 15.11.2014.

Wolff, D. (2011): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. In: ForumSprache 6.2011, Seite 75 – 84. Ismaning: Hueber Verlag. Quelle: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-596100-4_ForumSprache_62011_Kontroversen_Artikel05.pdf. Letzter Zugriff: 15.11.2014.

7. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

7.1. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Auflistung der Sprachen Ungarisch und Kroatisch, entnommen aus den Sprachenporträts der Vorschulkinder aus dem Kindergarten Draßburg, hinsichtlich der Fragestellung „Wurden Kroatisch bzw. Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?“ (Erhebungszeitraum Juni 2014)	24
Tabelle 2. Auflistung der Sprache Ungarisch, entnommen aus den Sprachenporträts der Schüler_innen aus der Volksschule Draßburg, hinsichtlich der Fragestellung „Wurde Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?“ (Erhebungszeitraum Mai bis Juni 2014).....	25

7.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachenvielfalt – Darstellung der Sprachen, die von den am Projekt teilnehmenden Kindern (aus dem Kindergarten und aus der Volksschule Draßburg) in ihren Sprachenporträts eingezeichnet wurden.	23
Abbildung 2: Sprachenporträt Dominik (männlich, 6 Jahre)	26
Abbildung 3: Sprachenporträt Hannes (männlich, 6 Jahre).....	27
Abbildung 4: Sprachenporträt Heidi (weiblich, 6 Jahre).....	28
Abbildung 5: Sprachenporträt Joseph (männlich, 6 Jahre).....	29
Abbildung 6: Sprachenporträt Ladina (weiblich, 6 Jahre)	30
Abbildung 7: Sprachenporträt Leana (weiblich, 6 Jahre).....	31
Abbildung 8: Sprachenporträt Leo (männlich, 6 Jahre)	31
Abbildung 9: Sprachenporträt Lucy (weiblich, 5 Jahre)	32
Abbildung 10: Sprachenporträt Markus (männlich, 6 Jahre)	33
Abbildung 11: Sprachenporträt Norbert (männlich, 6 Jahre)	34
Abbildung 12: Sprachenporträt Philipp (männlich, 6 Jahre)	34
Abbildung 13: Sprachenporträt Sebastian (männlich, 6 Jahre)	35
Abbildung 14: Sprachenporträt Ludwig (männlich, 6 Jahre).....	36
Abbildung 15: Sprachenporträt Anna (weiblich, 8 Jahre)	37

Abbildung 16: Sprachenporträt Christian (männlich, 9 Jahre)	38
Abbildung 17: Sprachenporträt Franziska (weiblich, 3. Schulstufe, Alter nicht bekannt)	39
Abbildung 18: Sprachenporträt Johanna (weiblich, 9 Jahre)	40
Abbildung 19: Sprachenporträt Larissa (weiblich, 9 Jahre)	41
Abbildung 20: Sprachenporträt Nicole (weiblich, 4. Schulstufe, Alter nicht bekannt).	42
Abbildung 21: Sprachenporträt Roman (männlich, 9 Jahre).....	43
Abbildung 22: Sprachenporträt Thomas (männlich, 8 Jahre)	44
Abbildung 23: Sprachenporträt Doris (weiblich, 6 Jahre)	45
Abbildung 24: Sprachenporträt Eva (weiblich, 6 Jahre).....	46
Abbildung 25: Sprachenporträt Helmut (männlich, 7 Jahre).....	47
Abbildung 26: Sprachenporträt Leonie (weiblich, 1. Schulstufe, Alter nicht bekannt)	47
Abbildung 27: Sprachenporträt Louisa (weiblich, 6 Jahre)	48
Abbildung 28: Sprachenporträt Noemi (weiblich, 7 Jahre)	49
Abbildung 29: Sprachenporträt Valerie (weiblich, 1. Schulstufe, Alter nicht bekannt)	49
Abbildung 30: Sprachenporträt Viola (weiblich, 7 Jahre).....	50

Anhang

1. Interviewleitfaden

2. Transkripte der Interviews mit den Pädagog_innen

3. Übersicht Sprachenporträts Kindergarten Draßburg

Tabellarische Übersicht der in den Sprachenporträts eingezeichneten Sprachen. Die Sprachenporträts wurden von den am Projekt teilnehmenden Kindern aus dem Kindergarten Draßburg angefertigt.

4. Übersicht Sprachenporträts Volksschule Draßburg

Tabellarische Übersicht der in den Sprachenporträts eingezeichneten Sprachen. Die Sprachenporträts wurden von den am Projekt teilnehmenden Kindern aus der Volksschule Draßburg angefertigt.

5. Eidesstattliche Erklärung

Interviewleitfaden Pädagog_innen – MULTILING

Allgemeine Daten:

- 1) Was ist Ihr Beruf? Seit wann sind Sie in diesem Feld tätig?
- 2) Welche Rolle haben Sie im Projekt übernommen und seit wann sind Sie im Projekt tätig?
- 3) Haben Sie Vorerfahrungen mit ähnlichen Projekten? Welche?

Fragenkatalog:

- 1) Ganz allgemein - wie denken Sie selbst über Mehrsprachigkeit?
- 2) Welche Sprachen werden in welchem Ausmaß an Ihrer Schule/im Kindergarten unterrichtet?
- 3) Wie gehen, Ihrer Erfahrung nach, die Kinder mit dem unterschiedlichen Sprachangebot/der Mehrsprachigkeit in ihrer Schule/im Kindergarten um?
- 4) Welche Erfahrungen haben Sie mit den Eltern gemacht? Wie sehen diese die Mehrsprachigkeit an der Schule/im Kindergarten?
- 5) Wie denken Sie darüber, dass mit dem Fremdspracherwerb bereits im Kindergarten begonnen wird? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
- 6) Welche Erfahrungen haben Sie bei den gemeinsamen Aktivitäten mit der Partnerschule / dem Partnerkindergarten in Agendorf/Draßburg gemacht? Wie gehen die Kinder damit um?
- 7) Welche Erfahrungen haben Sie mit Kolleg_innen gemacht? Wie sehen diese das Projekt?
- 8) Wie würden Sie den bisherigen Projektverlauf beschreiben? Was wäre, aus Ihrer Sicht, verbesserungswürdig? Weshalb?

Transkription

Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), Funktion im Projekt MULTILING:
Durchführung der Ungarisch-Spracheinheiten im Kindergarten Draßburg

Datum des Interviews: 08.09.2014

Interviewdauer in Minuten: 47

Name der interviewten Person: Pädagogin 1 (P1)

Geschlecht: weiblich

Art des Gesprächs: Face to Face Interview

Befragungsmethode: Leitfadengestütztes Interview

Version: überarbeitet, anonymisiert – aus Datenschutzgründen wurden
personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. verändert

Verschriftlichungsform: Standardorthographie (Die Syntax wurde unverändert aus
dem Gespräch übernommen.)

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

1 I: Was ist Ihr Beruf?

2 P1: Ich arbeite seit 24 Jahren als Kindergärtnerin in Agendorf in einem
3 Nationalitätenkindergarten. Unser Kindergarten war immer offen für die
4 Neuigkeiten [offen für Neues]. Ich habe insgesamt fünf Jahre mit den deutschen
5 Kolleginnen gearbeitet, nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“, wo ich
6 die ungarische Pädagogin war. Den Ergebnissen unserer Arbeit konnte ich
7 immer folgen, die Kinder lernten in der Nationalitäten-Schule des Dorfes weiter,
8 sie konnten bald eine Sprachprüfung ablegen. Heutzutage sind sie schon
9 mehrsprachige junge Leute in der EU. Sie sind schon ungefähr zwanzig oder –
10 ja, zwanzig Jahre [zwanzigjährige] Kinder – schon junge Leute.

11 I: Ja, junge Erwachsene.

12 P1: Erwachsene schon, ja. Ahm – seit drei Jahren, ab 2011 besuche ich – ich
13 den Kindergarten in Draßburg, [um die] ungarische Sprache spielerisch zu
14 vermitteln.

15 I: Das heißt, seitdem sind Sie in dem Projekt MULTILING?

16 P1: Ja.

17 I: Seit 2011?

18 P1: Ja. Das heißt, von September bis Ende Juni, komme ich zweimal
19 wöchentlich, am Montag und am Mittwoch, nach Draßburg in den Kindergarten.
20 Das ist eine Nachmittagsbetreuung für die Vorschulkinder. Und umgekehrt, im
21 Rahmen dieses Projektes, kommt eine Pädagogin, P2, aus Draßburg zu uns
22 nach Agendorf, um den Kindern in Ungarn für die Vermittlung der deutschen
23 Sprache zur Verfügung zu stehen. Das ist auch – äh – nachmittags. Weil, weil
24 bei uns schlafen die Kinder, wir haben Mittagspause und – äh – ich kann um ein
25 Uhr – äh – in Draßburg anfangen mit den Kindern – die Beschäftigung, weil dort
26 schlafen die Kinder nicht – die Vorschulkinder nicht.

27 I: Und wenn Sie in Draßburg mit den Kindern arbeiten – mit den Vorschulkindern
28 – das ist zweimal die Woche?

29 P1: Ja.

30 I: Auf Ungarisch, also das sind ungarische Spracheinheiten und die dauern wie
31 lang?

32 P1: Eineinhalb Stunden lang, dauern. Und – was wollte ich sagen? Im letzten
33 Jahr besuchten dreizehn Kinder in Draßburg die sogenannte Gruppe. Und jetzt

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

34 habe ich noch - dieses Jahr noch nicht angefangen. Jetzt wird ein Elternabend
35 veranstaltet und dann Ende September beginnen wir, die beiden Kollegen mit
36 meiner Kollegin, dieses Projekt wieder – läuft weiter.

37 I: Es läuft weiter?

38 P1: Ja, soviel ich weiß, bis Ende äh Dez (/) dieses Jahr, bis Ende Dezember. Und
39 die Eltern äh wollten noch weiter dieses Projekt haben und ich weiß noch nicht –
40 soviel ich weiß, der Bürgermeister von uns und von Draßburg, sie haben schon
41 darüber gesprochen, bis Ende dieses Schuljahres können wir noch das schaffen.

42 I: Dass es fortgeführt wird, das Projekt?

43 P1: Ja, ja, ja. Ein so großer Erfolg haben wir ähm mit den Kindern auch und die
44 Eltern wollten auch schon, dass es weitergeht.

45 I: Worin liegt der große Erfolg? Was genau ist der große Erfolg?

46 P1: (P1 lacht) Ahm – ich meine, da regelmäßig, dass es kommt äh immer
47 regelmäßig und – ich meine, das ist, dieses Projekt ist ein schönes Beispiel dafür,
48 dass sich die sechs-/siebenjährigen Kinder nach ihrem Interesse und den
49 Altersbesonderheiten entsprechend mit einer Hilfe, einer Pädagogin, kindgemäß
50 mit der ungarischen Sprache und [auf der] andere[n] Seite [mit der] deutsche[n]
51 Sprache beschäftigen können. Und, und ich meine die Kinder lernen gern die
52 Fremdsprache. Und bei uns sind auch die Kinder, die ähm deren Eltern,
53 Großeltern eine andere Sprache – bei uns die deutsche Sprache – können schon
54 und in der sie ständig in alltäglichen Situationen begegnen und das erleichtert
55 alles. Und hier und das Vorhandensein der ungarischen und deutschen Sprache
56 im alltäglichen Leben erleichtert für die Kinder den Spracherwerb, meine ich
57 auch. Die Kinder treffen uns ähm und an diesem Programm teilnehmenden
58 Kinder bekommen einen positiven Einfluss von den Kindergärtnerinnen, deren
59 Muttersprache die ungarische Sprache ist, das ist auch wichtig, nach meiner
60 Meinung, auf Grund des Vorbildes der Sprache der Kindergärtnerinnen, wo die
61 zwei Sprachen an eine Person gebunden sind [wo die Zweitsprache an eine
62 Person gebunden ist], das ist auch wichtig. Wenn ich in den Kindergarten komme,
63 dann wissen die Kinder, dass sie mich auf Ungarisch begrüßen sollen. „Szia P1“
64 und dann fängt alles auf Ungarisch an. Und es, und, und ich habe schon eine
65 gute Methode ausgearbeitet, wie ich jedes Mal die Kindern beschäftigen soll.
66 Zuerst bilden wir einen Sesselkreis – Stuhlkreis, gemeinsam spielen wir, dann

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

67 kommt ein bisschen Märchen von (/) mit Bilderbuch, Handpuppen nehme ich
68 immer mit, dann machen wir Kreisspiele und am Ende basteln wir. Und die erste
69 Frage von den Kindern [ist] immer: „Was machen wir heute? Was basteln wir
70 heute?“ Das konnten sie schon auf Ungarisch fragen (P1 spricht die Frage auf
71 Ungarisch aus).

72 I: Alle Vorschulkinder?

73 P1: Ja. (P1 wiederholt erneut die Frage auf Ungarisch.) Die Kinder lernen durch
74 Handeln, durch praktisches Tun, Spielen, Ausprobieren und wichtig ist, dass man
75 das gemeinsame Tun sprachlich kommentiert. Mit Hilfe der Körpersprache, der
76 Bilder kann ich die Wörter und Handlungen zusätzlich verständlich machen. Und
77 Musik, Bewegung sind einbezogen. Kreisspiele spielen die Kinder gern.

78 I: Alle Sinne?

79 P1: Ja, ja natürlich, alle Sinne sind einbezogen und die Kinder bitten oft um ein
80 Kreisspiel oder um Lieder mit Bewegung. Einfache Reime, Gedichte,
81 Fingerspiele sind bei den Kindern auch beliebt.

82 I: Wie ist Ihre Einschätzung – wie gut die Kinder die ungarische Sprache
83 annehmen, im Kindergarten?

84 P1: Wie schnell? (P1 lacht)

85 I: Wie schnell und sprechen alle schon? Oder hören manche Kinder noch zu und
86 trauen sich noch nicht zu sprechen? Wie ist Ihre Einschätzung?

87 P1: Zuerst soll ich ehrlich sagen, dass ich versuche nur auf Ungarisch mit den
88 Kindern [zu] sprechen, aber zuerst geht [das] nicht immer. Dann soll ich ein
89 bisschen auf Deutsch, aber das ist immer (/) kommt immer mehr Ungarisch dazu.
90 Und natürlich kommt die erste Phase, nach meiner Meinung nach, dass die
91 Kinder nur zuhören, verstehen mich und auf Deutsch antworten. Und dann
92 können sie schon auf Ungarisch antworten. Und dann können sie schon auf
93 Ungarisch Fragen stellen. Und dann, am Ende des Schuljahres können die
94 Kinder mit mir kleine Dialoge auch machen, schon auf Ungarisch – Fragen stellen
95 und gleich antworten. Und Bilderbuch, das nehme ich immer gern, von
96 ungarischen Autoren nehme ich immer Bilderbücher mit und natürlich, nach
97 Themenkreisen sortiere ich, nach – jetzt kommt Herbst, Herbstmärchen nehme
98 ich mit und dann können wir das auch [durch]blättern nachher und, und
99 gemeinsam auch, und am Schluss, wenn wir noch freie Zeit haben, auch. Und

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

100 die Kinder [können] schon vom Bild – das ist auch interessant – zuerst auf
101 Deutsch können, erzählen die Kinder ein, ein ungarisches Märchen und dann von
102 den Bildern und dann ein paar Wörter schon auf Deutsch, besonders die Tiere
103 und Farben und Zahlen können die. Und dann schon, was sie immer von mir
104 hören ein bisschen zusammenstellen, ein paar kurze Sätze auch schon.

105 I: Das können schon die Kinder?

106 P1: Ja. Und wenn – wie das heißt bei uns (?) nicht Abschlussfest – Sommerfest
107 kommt, die können schon ein kurzes Märchen schon auch vorstellen, für die
108 Eltern, oder (/)

109 I: Mit Gitarre spielen, Handpuppen?

110 P1: Mit Handpuppen, ja, ja, natürlich, ja. Ich nehme gerne nur Dialoge und
111 Tiere, und die Kinder möchten immer Zahlen und Zahlen ist (/) kann man auch
112 auf Ungarisch, nicht nur auf Deutsch und andere Sprache auch, versuchen wir.

113 P1: Und meine Erfahrungen zeigen, dass die Kinder gerne mit der Sprache
114 experimentieren und auf ihre Sprachkenntnisse stolz sind. Was sie schon können
115 – ich nehme immer, jedes Mal eine Handpuppe „Nyuszi“, einen Hasen mit, das
116 kennt man schon, diesen „Hans-Hasen“, „Hans-Hase“ habe ich und „Hans-Hase“
117 spricht in meiner Gruppe, hier in Agendorf auf Deutsch und die gleiche Puppe
118 spricht mit mir – kommt mit mir nach Draßburg – und dort spricht [sie] auf
119 Ungarisch. Und die Kinder sagen: „Nyuszi!“ – der Hase, Häschen.

120 I: Das heißt, es ist ganz klar, mit der Handpuppe wird in Draßburg nur Ungarisch
121 gesprochen und in Agendorf Deutsch?

122 P1: Ja, ja, ja, das benutze ich hier auch gerne. Und die Handpuppe nehmen die
123 Kinder sehr gern. Das kann ich mir nicht vorstellen, dass ich ohne Handpuppe
124 immer Tätigkeiten [durchführe] – Musik, Bewegung, Kreisspiele, Handpuppe,
125 Märchen, Bilderbuch, etwas zum Basteln.

126 I: Es braucht etwas, das angegriffen werden kann (...)?

127 P1: Ja, und dann nach Hause nehmen können. Dann können sie darüber
128 überlegen, warum haben wir das gebastelt? Das hilft für mich auch, für die Kinder
129 auch, die Sprache erwerben, eine Sprache.

130 I: Gibt es Kinder, die vielleicht nicht so viel gelernt haben?

131 P1: Ja – das gibt es. Das gibt es! Ein Junge war zuerst war sehr begeistert – darf
132 ich Namen auch?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

133 I: Ich anonymisiere.

134 P1: Malwin war ganz, ganz begeistert und dann wollte er nichts auf Ungarisch
135 und dann wahrscheinlich sah er, was die anderen [Kinder] machen und hatte
136 wieder Lust und dann hat er schon wieder weitergemacht. Das war auch so. Und
137 das war auch so, ein (/) die Eltern von den Vorschulkindern in Draßburg, wollte
138 ein Eltern [Elternpaar] nicht die ungarische Sprache spr (/) hat verweigert, wollte
139 nicht. (...)

140 I: Ist er in der Gruppe geblieben?

141 P1: Nein, weggegangen. Also sie wollten überhaupt nicht, von Anfang an nicht.

142 I: Gar nicht?

143 P1: Gar nicht. Ich weiß nicht, vielleicht hat das Kind mit dem, auf Ungarisch
144 Logopäden auch Probleme, ich weiß nicht.

145 I: Mit der Aussprache vielleicht?

146 P1: Ja.

147 I: Haben Sie noch etwas, das Sie dazu sagen möchten?

148 P1: Darüber haben wir schon gesprochen, dass ich (/) ich konnte immer fließend
149 [begleitend] die Sprachentwicklung der Kinder im aktiven und passiven
150 Wortschatz nachweisen. Das war auch wichtig für mich – das immer wieder üben,
151 was wir schon gelernt haben und immer erweitern.

152 I: Also zuerst wiederholen (...)?

153 P1: Ja. Wiederholen und dann ein bisschen immer erweitern. Und einige wichtige
154 Sprachkompetenzen noch, habe ich, das habe ich schon gesagt – Zahlen bis
155 zehn oder noch mehr, auf Ungarisch ist auch bis zehn auch schwer, aber noch
156 ein bisschen noch schwerer, Benennen der Farben, Verstehen bestimmter
157 Ausdrücke, Anwenden der Begrüßungsformen, Lieder, Verse sagen – kurze
158 Verse und – ja, das habe ich auch gesagt, aktiven und passiven Wortschatz in
159 einem Themenkreis, es kommt Herbst und (/) erweitern. Das wollte ich noch –
160 seit 1994 hatte ich die Möglichkeit, dass ich die Kindergartenkinder in
161 zweisprachigen Situationen beobachten konnte.

162 I: Sie haben sehr viel Erfahrung!

163 P1: Ja. Wie könnte ich kurz meine Erfahrungen hier zusammenfassen? Ich kann
164 behaupten, dass die zweite Sprache nicht lästig für die Kinder ist, sondern viele

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

165 Vorteile hat. Ich sehe wie schnell und ohne Hemmungen die Kinder von der einen
166 in die andere Sprache treten.

167 I: Sie wechseln ganz schnell?

168 P1: Ja, ganz schnell. Das war besonders interessant bei dieser Arbeit mit der
169 deutschen Kollegin. Ich war die „Ungarische Seite“, und wenn die Kinder zu mir
170 kamen, dann [wechselten sie] schnell auf Ungarisch, andere Seite schnell auf
171 Deutsch, kommen dann die Fragen. Das ist sehr, sehr gut.

172 I: Und haben Sie beobachtet, dass die Kinder die Sprachen mischen?

173 P1: Ja, mischen auch. Das habe ich schon aufgeschrieben, aber ich weiß nicht
174 wo. (P1 sucht in ihren Unterlagen.) Das ist sehr interessant, weil ein längeres
175 Wort war so, eine Seite auf Ungarisch und die andere Seite auf Deutsch und in
176 einem Satz war das auch so. Zum Beispiel auf Ungarisch angefangen und konnte
177 weiter auf Deutsch [das Kind sprach dann auf Deutsch weiter]. Das war auch so.

178 I: Halb – halb, oder auch einzelne Wörter?

179 P1: Ja, auch (...). Was einfacher war, das haben [die Kinder] ohne Hemmungen
180 gemischt. Und das war auch interessant, weil mit der deutschen Kollegin haben
181 wir eine Gruppe mit den ganz kleinen Kindern, ab drei Jahren, angefangen – nur
182 mit dreijährigen Kindern. Und bis sie in die Schule gegangen sind. Und jetzt auch
183 mit den Vorschulkindern, das ist auch nicht eine altersgemischte Gruppe. Aber
184 ich beschäftige mich hier im Kindergarten bei uns und meine Gruppe ist
185 altersgemischt, eine altersgemischte Gruppe habe ich, mit 24 Kindern. Und dort
186 kann ich auch mit Deutsch mit den Kindern spielen und Kreisspiele haben wir
187 schon gemacht. Das ist ganz interessant, wie die Kleineren und die Größeren mir
188 schon helfen können, die das schon kennen. Und das ist auch ein Vorteil, meine
189 ich, die altersgemischte Gruppe.

190 I: Das heißt die älteren Kinder helfen den jüngeren – älter im Sinne von, die haben
191 schon länger Deutsch gelernt?

192 P1: Ja, helfen schon. Ja, ja, wie zu Hause. Zu Hause sind die Kinder auch, wenn
193 sie nicht Zwillinge sind, dann altersgemischt, das finde ich gut. Und was möchte
194 ich noch? Mit dem Spracherwerb könnten wir schon früher anfangen.

195 I: Wann wäre früher?

196 P1: Wie es möglich ist. Und die Eltern wollten schon, die erste Frage bei der
197 Einschreibung, fragen die Kinder – die Eltern, wie viele Kinder sind in der Gruppe

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

198 und können die Kinder auch eine andere Sprache – bei uns die deutsche Sprache
199 – schon ein bisschen spielerisch lernen?

200 I: Die Eltern fragen?

201 P1: Schon fragen, bei der Einschreibung.

202 I: In Ungarn? Wie ist das in Draßburg?

203 P1: In Draßburg, soviel ich weiß, das ist auch so mit Kroatisch. Das ist ein
204 kroatisch-deutsches Dorf und von P2 hören die Kinder Kroatisch auch und
205 natürlich die Muttersprache Deutsch und dazu kommt noch Ungarisch –
206 dreisprachig.

207 I: Ist es dort auch so, dass die Eltern danach verlangen?

208 P1: Das weiß ich nicht. In Agendorf verlangen die Eltern danach.

209 I: Welche Sprachen verlangen die Eltern?

210 P1: Deutsch.

211 I: Nicht Englisch?

212 P1: Nein. Einmal darum, weil das Dorf war einmal und jetzt auch noch, ein
213 deutsches Nationalitätendorf und der Kindergarten auch. Und die
214 Arbeitsmöglichkeiten meine ich. Die meisten Eltern, die hier in Agendorf wohnen,
215 die arbeiten in Österreich.

216 I: Durch die Nähe zur Grenze?

217 P1: Ja. Und sie verlangen auch, die Kinder schon jetzt im Kindergarten und die
218 möchten das weiter in der Schule, in der Schule auch weitermachen.

219 I: Gibt es einen Deutschunterricht in der Schule?

220 P1: Bei uns – ja. In Agendorf können die Kinder auch weiter Deutsch lernen, in
221 der Schule – jeden Tag!

222 I: Jeden Tag?

223 P1: Ja. Und soviel ich weiß, sind es Fächer auch, in denen die Kinder auf Deutsch
224 lernen, bei uns in Ungarn.

225 I: Sie haben vorhin gesagt „Verstehen bestimmter Ausdrücke“, bei den
226 Sprachkompetenzen – was meinen Sie mit Ausdrücke? Zum Beispiel?

227 P1: Zum Beispiel. Praktisches Tun – das ist auch ganz anders, das habe ich
228 schon ihrem Kollegen auch gesagt, dass (/) hier in meiner Gruppe, kann ich mit
229 den Kindern, in alltäglichen Situationen alles auf Deutsch sagen. Dort nicht, weil
230 dort komme ich nur beschäftigen und ich meine, soviel weiß ich, „Ich möchte auf

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

231 die Toilette gehen.“ oder „Jetzt räumen wir auf!“, „Hole dir, bitte eine Schere!“,
232 „Jetzt hole dir eine Unterlage, Buntstifte!“ – so viele [solche] Ausdrücke meine
233 ich. Sonst kann ich (/) beim Tisch essen wir nicht, in den Garten gehen wir leider
234 nicht, in der Gruppe meine ich, was wir tun.

235 I: Meinen Sie auch damit, dass es besser wäre, den ganzen Tag haben die Kinder
236 eine zweisprachige Person, um alle Möglichkeiten hier auszuschöpfen, in beiden
237 Sprachen?

238 P1: Natürlich! Ja, natürlich! Das wäre die Beste.

239 I: Das wäre die beste Lösung?

240 P1: Ja. Und die Kinder können wählen, was sie möchten. Wenn ein neues Kind
241 kommt, natürlich zuerst die Muttersprache. Und dann kann es auch, dann
242 könnten die Kinder auch wählen, was sie möchten. Das habe ich schon gemacht
243 und das war gut. Das hat gut funktioniert.

244 I: Das war das Projekt? Oder (...)

245 P1: Das war ein Projekt, von der Hochschule, zwei, ein Lehrer und eine Lehrerin
246 [haben das] ausgedacht und suchten sie dafür ein Dorf und eine Gruppe und
247 dann wir haben ja gesagt. Es entstand eine ganz neue Gruppe und dann suchten
248 sie eine deutsche Kindergärtnerin und die finanziellen Möglichkeiten, soviel ich
249 weiß, von [kamen aus] Ungarn. Das war alles von Ungarn. Und die Frau lebte
250 hier in Ungarn. Wir konnten alles für sie geben und (/)

251 I: Das ist diese Gruppe, die Sie vorhin erwähnt haben? Sie haben die Kinder
252 gehabt und zwei Pädagoginnen – Ungarisch und Deutsch – und die Kinder haben
253 den ganzen Tag beide Sprachen in allen Situationen sprechen können?

254 P1: Ungarisch und Deutsch, ganzen Tag, beide Sprachen (...), ja. Ja, ja. Das war
255 sehr super.

256 I: Das war erfolgreich, erfolgreicher, als nur die Spracheinheiten?

257 P1: Ja, bestimmt. Aber das Finanzielle, das meine ich darum, wegen finanzieller
258 Möglichkeiten konnten wir das nicht weitermachen, das doppelte Geld [Gehalt].

259 I: Ja.

260 P1: Und die Frage war auch noch da, das mit den (/) die Kinder konnten im
261 Rahmen dieses Projekts [MULTILING] gemeinsame Ausflüge machen und die
262 Kinder von Draßburg waren bei uns, zweimal oder noch mehrmals, jedes Mal
263 einmal bestimmt. Wir waren auch dort mit den Kindern ein bisschen spielen und

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

264 gemeinsame Ausflüge nach Österreich, nach Ungarn, Tiergarten, (...) wir waren
265 oft zusammen. Das war sehr gut.

266 I: Sehr gut – was war sehr gut daran?

267 P1: Für mich anzusehen, wieviel meine ungarische Gruppe in Draßburg schon
268 auf Ungarisch konnte – die eine Seite, die andere Seite – zuerst, sie, die Kinder
269 beobachten sich, sie konnten sich nicht entscheiden, welche Sprache sollen sie
270 benutzen. Und das war interessant, die Umgebung spricht Deutsch, dann sehen
271 sie das und sie wollten auf Deutsch mit den Kindern diesen Kontakt aufnehmen.
272 Das war sehr interessant.

273 I: Also die Kontaktaufnahme (...)?

274 P1: (...) Die Kinder kannten die anderen, die Namen auch nicht und
275 zuerst haben sie gefragt: „Wie heißt du?“ und das war interessant, welche
276 Sprache sie benutzen werden. Und dann, wie konnten [sie] das weiterspielen,
277 zum Beispiel, wollten die beiden mit der Schaukel [schaukeln] und konnten das
278 nicht entscheiden, und dann konnten [sie] es mit dem Abzählreim [lösen] und das
279 war auch interessant, welche Sprachen benutzen sie jetzt? Und dann
280 entschieden. Das war sehr schön, ein großes Erlebnis für die Kinder!

281 I: Es war gut, dass die Kinder zusammen gekommen sind und sich für eine
282 Sprache entschieden haben um miteinander zu kommunizieren?

283 P1: Ja, ja, ja.

284 I: War das ausgewogen – ob sie [die Kinder] Deutsch oder Ungarisch gewählt
285 haben? Oder haben sie vermehrt eine Sprache gewählt?

286 P1: Als wir von Ungarn in Draßburg waren, die, unsere Kinder wollten und die
287 anderen [Kinder wollten] Deutsch – die Umgebung [war] Deutsch – alle wollten
288 jetzt – die Kinder wussten, dass wir fahren nach Österreich, dort sprechen die
289 Leute Deutsch und alle Kinder auch Muttersprache Deutsch haben – und die
290 wollten Deutsch versuchen. Und natürlich (P1 nennt einige Kinder beim Namen,
291 hierfür stehen „die Kinder“) die Kinder aus meiner ungarischen Gruppe, die
292 bereits gut Ungarisch können, die konnten auch zeigen und waren stolz darauf,
293 dass sie schon auf Ungarisch ein paar Wörter können, das haben sie schon auch
294 gezeigt. Aber das Meiste war Deutsch. Aber als sie zu uns kamen, das war ganz
295 anders, und die ungarische Gruppe von Draßburg konnte mehr auf Ungarisch
296 versuchen.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

297 I: In Agendorf, in Ungarn haben die Kinder eher versucht Ungarisch zu sprechen
298 und in Österreich Deutsch?

299 P1: Ja, ja, ja. Die wollten, dass sie jetzt kommen nach Ungarn – dort sprechen
300 die Leute Ungarisch und dann (/) das war so meine ich.

301 I: Und die Kinder haben auch gewechselt, also wenn sie jetzt in Agendorf waren,
302 haben sie zuerst Ungarisch gewählt, aber dann in manchen Kontakten haben sie
303 auch Deutsch verwendet?

304 P1: Natürlich. Das Kind hat das nicht verstanden, dann versuchten sie die andere
305 Sprache. Sie wollten Kontakt aufnehmen und wenn die eine Sprache geht nicht,
306 dann kommt die andere Sprache.

307 I: Hätte das Ihrer Meinung nach öfter stattfinden sollen, dass die Kinder
308 zusammen kommen?

309 P1: Ja, das wäre auch schön. Ja.

310 I: Wofür wäre das schön?

311 P1: Ich meine, während der Zeit, zum Beispiel im Hof, am Spielplatz, am
312 Spielplatz oder im Spielzelt können die Kinder auch sehr viel aufnehmen.

313 I: Kinder lernen von Kindern?

314 P1: Ja. Ein Kind habe ich hier in meiner Gruppe gehabt, ein ungarisches Kind,
315 ein Mädchen, und sie hat eine österreichische Freundin gehabt, oft getroffen,
316 jede Woche, und sie konnte fast fließend auf Deutsch schon sprechen. Weil, sie
317 sind sehr viel zusammen und das Kind auf Ungarisch, weiß ich nicht, aber mein
318 Kind hier, konnte sehr gut Deutsch.

319 I: Das fördert auch noch einmal den Spracherwerb, wenn Kinder miteinander
320 lernen, voneinander die Sprache lernen?

321 P1: Ja. Gemeinsames Tun, gemeinsame Ausflüge, die Kinder meine ich,
322 gemeinsam von hier und von Österreich, von Ungarn und gemeinsam spielen,
323 die Kinder zusammen, ja, das ist sehr wichtig für mich. Und noch ein bisschen
324 früher anfangen. Weil ein Jahr [lang] konnte ich mit den Kindern und dann
325 bekomme ich immer eine neue Gruppe. Und das kann ich (//)

326 I: Früher bezieht sich auf Draßburg, weil dort erst die Vorschulkinder sind?

327 P1: Immer Vorm (/), ich beschäftige immer Vorschulkinder.

328 I: Früher beginnen wäre schon mit Kindergartenbeginn?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

329 P1: Ja, ja. Darum habe ich gedacht, weil jetzt, im letzten Jahr war das so und ich
330 habe ja gesagt, weil dieses Projekt ist nur für Vorschulkinder geeignet. Aber die
331 Kinder kamen zu mir, kleinere Kinder kamen zu mir und fragten mich, ob sie auch
332 bleiben dürften? Und ich habe gesagt ja. Und sie waren fließend bei mir – sie
333 kamen regelmäßig – meine ich – zu mir. Sie wollten und ich habe gesagt, wenn
334 du willst, kannst du mit uns [mit]machen und dann (//)

335 I: Und, und worin liegt dieses, dass es besser ist früher zu beginnen? Weil die
336 Kinder dann mehr können oder lernen sie schneller, wenn sie jünger sind oder
337 worum geht es bei dem „früher beginnen“?

338 P1: Die Zeit, meine ich, ist zu kurz für mich mit den Kindern ein bisschen. Wenn
339 ich etwas aufbaue, dann kommen, gehen die Kinder schon in die Schule. Und
340 soviel ich weiß, dort geht auch die ungarische Sprache weiter, aber dann
341 vergessen sie, denn sie können das nicht mehr hören oder üben, dann vergessen
342 sie das.

343 I: Also früher bezieht sich nicht unbedingt auf das Alter des Kindes, sondern, dass
344 sie länger mit den Kindern arbeiten können? Nicht nur ein Jahr, sondern zwei,
345 drei, vier Jahre?

346 P1: Ja, ja, ja. Ein bisschen mehr. Aber früher anfangen auch geht! Bei mir im
347 Kindergarten die Dreijährigen können auch zu mir kommen, Deutsch ein
348 bisschen spielerisch lernen. Das geht!

349 I: Hier in Agendorf?

350 P1: Ja.

351 I: Ja, ja. Das funktioniert auch schon gut (//)?

352 P1: Ja, funktioniert, ja. Jeden Tag, aber das ist nicht den ganzen Tag. Nicht
353 zu (/) wie ich mache, habe ich schon gesagt, persönlich zu mir gebunden die
354 deutsche Sprache, dann spreche ich nicht nur Deutsch, auch Ungarisch mit den
355 Kindern. Das ist ein Zeitraum für die Kinder, 20 Minuten oder 30 Minuten und
356 einige Situationen, welche die von mir immer auf Deutsch hören, aber nicht den
357 ganzen Tag. Weil ich bin allein mit den Kindern und den ganzen Tag spreche ich
358 nicht Deutsch mit den Kindern.

359 I: Das heißt, wenn Sie die Sprache wechseln, das ist für die Kinder auch kein
360 Problem? Die wissen dann genau

361 P1: Jetzt nicht mehr.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

362 I: wir haben jetzt Ungarisch und jetzt haben wir kurz einmal Deutsch und
363 dann wieder Ungarisch?

364 P1: Ja, ja. Schon gewohnt ist, ja.

365 I: Das ist Gewöhnung.

366 P1: Ja. Aber das ist auch eine andere Situation. Das meine ich, wenn die Sprache
367 nur zu einer Person gebunden ist, das ist auch viel besser, meine ich. Die
368 Sprache nicht wechseln, das ist nicht so praktisch, meine ich.

369 I: Nicht so gut?

370 P1: Ja. Auch gut, funktioniert, aber wenn es möglich ist, dann wäre es besser,
371 nur „eine Person – eine Sprache“.

372 I: Und was ist nicht so gut bei „eine Person – mehrere Sprachen“?

373 P1: Weil das ist für mich auch schwer. Weil ein Kind kommt zu mir, soll ich schnell
374 entscheiden, das (/) einmal was das Kind schon verstehen kann und das gibt es
375 immer so, nicht nur ein Kind kommt zu mir, mehrerer Kinder [kommen], und die
376 anderen verstehen vielleicht nicht – das ist schwer zu entscheiden, die Sprache
377 entscheiden.

378 I: Weil Sie auch die ganze Gruppe im Blick haben?

379 P1: Ja. Für mich ist schwer. Und wenn es die Möglichkeit gibt, zwei Personen –
380 „eine Person – eine Sprache“, zwei Personen immer zuständig stehen, zur
381 Verfügung stehen, dann können die Kinder wählen, was sie möchten.

382 I: In dem Fall würde eine Person den Satz auf Ungarisch sagen und die andere
383 auf Deutsch und die Kinder hören beide?

384 P1: Ja, ja, ja. Und das ist auch interessant, weil die erste deutsche Kollegin von
385 mir konnte gar nichts auf Ungarisch lernen, drei Jahre waren wir zusammen. Und
386 die zweite Kollegin konnte ganz gut auf Ungarisch – das ist für die Erwachsenen
387 auch ganz anders. (P1 lacht)

388 I: Wie unterschiedlich die lernen.

389 P1: Ja, Angela wollte auch nicht, aber Monika konnte alles schon auf Ungarisch
390 ausdrücken und sehr viel auf Ungarisch sprechen, mit mir, mit den Kindern
391 natürlich auf Deutsch.

392 I: Also die hat auch profitiert?

393 P1: Ja. (...) (P1 lacht)

394 I: Generell – Ihre Meinung über Mehrsprachigkeit?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

395 P1: Das ist, ich habe gedacht, je früher wir anfangen können, das ist besser, das
396 Beste je früher. Von mir aus, ich habe als Erwachsene schon Deutsch gelernt
397 und ich sehe, wie die Kinder so schnell, ohne Hemmungen, spielerisch eine
398 andere Sprache erwerben können, der Unterschied ist ganz groß. Das meine ich,
399 je früher wir anfangen können, das ist besser. Natürlich, das war für mich sehr
400 schwer. Ich habe mit der Grammatik angefangen und mit den Wörtern,
401 Ausdrücken und alles – und die Kinder sollen ohne Grammatik, ohne
402 Hemmungen, alles spielerisch, ganz, ganz schnell, ganz anders. Und das ist
403 interessant für mich dann, die deutsche Sprache ist gefallen und habe ich schon
404 (/) jetzt lerne ich Englisch, Spanisch habe ich schon auch gelernt. Und ich meine
405 eine Sprache ist schon ein bisschen eine Tür oder Fenster zur Welt und dann
406 können die Kinder das, die andere Sprache noch schneller, vielleicht die
407 ungarische Sprache benutzen sie nicht so oft, aber sie können eine andere
408 Sprache noch schneller erwerben.

409 I: Wenn sie schon (/)

410 P1: Wenn sie schon eine haben. Und das habe ich auch gemacht mit den
411 Kindern, das Zählen, habe ich schon gesagt, machen die Kinder, wir können mit
412 den Kindern Kroatisch, Ungarisch und sie haben, wollten auch Englisch, was
413 könnte ich noch (?), Spanisch und alle Sprachen – bis zehn mindestens – wollten
414 sie zählen. Das war sehr interessant, sonst die Mathematikstunde ist nicht so
415 interessant für die Kinder aber zählen machen die Kinder.

416 I: In verschiedenen Sprachen?

417 P1: Ja, ja. Mehr, weniger und wir konnten, wie viele Mädchen sind da, natürlich
418 auf Ungarisch. Mehr, weniger und das (/) viele Möglichkeiten für das Zählen und
419 die Sprache üben.

420 I: Und die Kinder können das unterscheiden, ob sie jetzt auf Spanisch zählen
421 oder auf Englisch?

422 P1: Ja. Ja, ja. Und sie wollten unbedingt die anderen Sprachen auch.

423 I: Die Kinder verlangen nach der Mehrsprachigkeit?

424 P1: Ja, ja. Und die Kinder waren oft – das haben sie mir auf Deutsch erzählt, die
425 Draßburger Kinder meine ich – sie waren oft hier in Ungarn, sie fragten mich,
426 „Wo du wohnst?“, Ort oder wo ich wohne, nicht ein Dorf, eine Stadt und „Wie
427 weit?“, „Wie sprichst du?“ und sehr viel haben sie mich gefragt, über die Sprache.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

428 Und sie waren oft einkaufen oder Mittagessen oder im Restaurant und sie
429 erzählten, „Wir konnten schon etwas!“, „Haben wir schon auf Ungarisch ein
430 bisschen verstehen [verstanden].“, begrüßen. Ja.

431 I: Da waren die Kinder auch stolz auf ihre Kenntnisse?

432 P1: Ja, wenn sie bei uns in Ungarn waren.

433 I: Das ist ein Erfolg?

434 P1: Ja. (P1 lacht)

435 I: Welche Sprachen, in welchem Ausmaß im Kindergarten – ich glaube das haben
436 wir schon gesagt – diese zwei Einheiten in Draßburg und hier in Agendorf den
437 ganzen Tag.

438 P1: Ja, ja.

439 I: Wie gehen die Kinder mit dem Angebot der Mehrsprachigkeit um? Konnten Sie
440 hier etwas Spezielles beobachten? Was machen die Kinder damit?

441 P1: Zuerst, als ich in Draßburg war, das war auch nicht zum ersten Mal, weil
442 meine Kollegin war schon auch, so wie ich, im Rahmen eines Projektes, die
443 Kindergartenleiterin, das vorige Projekt und die wussten schon, worüber es
444 handelt, und sie wollten unbedingt mitmachen, BILKIG war das Projekt.

445 I: Die Kinder hatten bereits Erfahrungen?

446 P1: Nicht selber Erfahrungen, weil das war auch nur für die Vorschulkinder. Die
447 anderen, die waren die Kleinen und hören immer zu und sehen alles und sie, sie
448 wussten schon, worüber es handelt. Und die Eltern wollten auch das, ich war
449 beim Elternabend und ich habe mich vorgestellt, was ich mache, was ich plane.
450 Und dann, dann, die Eltern wollten auch, dass es [das Projekt] weitergehen soll.
451 Aber jetzt ist dieses Projekt schon bis dieses Jahres schon zu Ende, oder?

452 I: Ja. Bis Dezember.

453 P1: Läuft aus.

454 I: Wie ist es Ihnen mit den Eltern gegangen? Die wollten auch die
455 Mehrsprachigkeit?

456 P1: Bei uns in Ungarn unbedingt. Hier treffe ich die Eltern oft, ich übernehme die
457 Kinder, ich übergebe die Kinder. Die Eltern wollten natürlich in Ungarn die
458 deutsche Sprache. Und soviel ich weiß, in Österreich wollten sie auch. Weil dort
459 sollen einige Eltern, die nicht im Kindergarten Mittagessen – die Kinder meine
460 ich, dann holen sie zurück [bringen die Kinder für die Spracheinheit zurück], und

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

461 dann können sie das auch zurückbringen und die Eltern nehmen das [auf sich],
462 machen das.

463 I: Dass sie das Kind abholen, zu Hause essen (...) und dann bringen sie die
464 Kinder in den Kinderarten für die Ungarisch-Einheit.

465 P1: Mhm, weil ja, ja, dann kommt, ja, ja für die Ungarisch-Einheit. Darum
466 meine ich, dass bestimmt mögen die Eltern auch.

467 I: Gibt es Eltern, die nicht zufrieden waren oder negativ oder?

468 P1: So viel ich weiß nicht, nein. Nein, nur positiv, habe ich gehört. Das wollten
469 sie unbedingt weitermachen.

470 I: Das haben wir schon. Wann soll begonnen werden mit Fremdsprache? Sehr
471 früh.

472 P1: Ja. So früh es möglich ist.

473 I: Wie ist es Ihnen mit Ihren Kolleg_innen ergangen, im Projekt MULTILING?

474 P1: Wir treffen uns oft, natürlich, ja und wir sprechen immer worüber wir (/) oder
475 sehen uns auch in der Gruppe. Wir haben Kontakt, ja, guten Kontakt, mit den
476 Kolleginnen.

477 I: Mit der Leitung?

478 P1: Ja, natürlich auch. Ich kann alles, was ich möchte haben und besprechen
479 und alles, ja.

480 I: Ja?

481 P1: Ja, ja. Informationen habe ich immer rechtzeitig bekommen, und, und, ich
482 kann nur positiv.

483 I: Unterstützung gab es auch?

484 P1: Ja, natürlich, Unterstützung auch. Ja, ja, alles, was ich brauche, habe ich
485 bekommen.

486 I: Gäbe es etwas, wenn Sie sich etwas wünschen dürften von den Kolleg_innen
487 oder von der Leitung?

488 P1: Ich bin sehr, sehr zufrieden. Und so viel Belohnung, wie ich von der Leiterin
489 von Draßburg bekommen habe, habe ich nie bekommen. Und ich meine, das Lob
490 von den Kindern und den Kolleg_innen ist auch sehr wichtig. Aufzeigen was gut
491 ist, natürlich auch wenn das nicht gut ist, dann könnte ich mich verbessern. Aber
492 die Leiterin war immer begeistert, „P1, das ist sehr gut, Dankeschön!“, sagte sie
493 immer. Und dann freue ich mich.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 1 (P1), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 47, Version: überarbeitet, anonymisiert

494 I: Das tut gut, dann auch zu hören, dass es sinnvoll ist und die Arbeit gut fruchtet.

495 P1: Ja, natürlich, ja, ja.

496 I: Insgesamt, zum Projektverlauf – gibt es etwas, was Sie glauben, was wichtig
497 ist, was wichtig war oder was sollte verbessert werden, warum?

498 P1: Ich meine das war so, die Persönlichkeiten, konnten wir ganz gut alles
499 organisieren, das meine ich, war alles ganz flott, ganz, ganz gut, alles konnte ich
500 besprechen mit den Kolleginnen, ich habe dafür alles bekommen, es war alles
501 sehr gut organisiert. Ich war nicht allein immer, immer mit den Kolleginnen, vor
502 den Augen, aber alles, mit den Eltern konnten wir gut zusammen arbeiten, mit
503 den Kindern – das war das Wichtigste – war sehr gut, mit den Kolleginnen auch.
504 Ich habe sehr, sehr positive Erfahrungen gehabt.

505 I: Wenn Sie an die Organisationsstruktur denken, da haben Sie gemeint, früher
506 beginnen und eine längere Zeit um Ungarisch zu lernen?

507 P1: Ja, ja, ja.

508 I: Öfter, weniger, mehr?

509 P1: Jeden Tag natürlich, das wäre es. Wie ich gemacht habe in „eine Person –
510 eine Sprache“ – jeden Tag, das würde das Beste sein. Aber die finanziellen
511 Möglichkeiten lassen das nicht zu. Zweimal wöchentlich wäre schon sinnvoll.

512 I: Mindestens?

513 P1: Mindestens, ja.

514 I: Wenn man nicht das Geld bedenken muss, die Finanzierung, dann würden Sie
515 sagen jeden Tag? (...)

516 P1: Jeden Tag, ja, natürlich. Das wäre sehr gut. Dankeschön.

517 I: Vielen Dank für das Interview!

518 P1: Ich danke auch.

Transkription

Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), Funktion im Projekt MULTILING:
Durchführung der Kroatisch-Spracheinheiten im Kindergarten Draßburg und der
Deutsch-Spracheinheiten im Kindergarten Agendorf

Datum des Interviews: 08.09.2014

Interviewdauer in Minuten: 36

Name der interviewten Person: Pädagogin 2 (P2)

Geschlecht: weiblich

Art des Gesprächs: Face to Face Interview

Befragungsmethode: Leitfadengestütztes Interview

Version: überarbeitet, anonymisiert – aus Datenschutzgründen wurden
personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. verändert

Verschriftlichungsform: Standardorthographie (Die Syntax wurde unverändert aus
dem Gespräch übernommen.)

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

- 1 I: Welchen Beruf üben Sie aus, in welchem Feld sind Sie tätig?
- 2 P2: Meine Ausbildung ist Kindergartenpädagogin, zusätzlich habe ich noch die
3 Ausbildung zur Hortpädagogin und im Rahmen meiner Ausbildung habe ich auch
4 die Prüfung für Kroatisch gemacht.
- 5 I: Ist das eine spezielle Ausbildung, die Sie berechtigt Kroatisch zu unterrichten?
- 6 P2: Ja, ja, ja, ja.
- 7 I: Ist das für eine spezielle Zielgruppe, Alter bei den Kindern?
- 8 P2: Ja, das ist im Rahmen der Kindergarten- und Hortpädagogik. Im Kindergarten
9 und in Horten, in der Schule darf ich es nicht unterrichten. Also das gehört dann
10 zur Volksschulausbildung, dort gehört das dazu, das ist nicht meine Qualifikation.
- 11 I: Sie sind hier als Kindergartenpädagogin
- 12 P2: angestellt. Genau.
- 13 I: Im Projekt MULTILING, welche Rolle haben Sie übernommen und wie sind sie
14 tätig, seit wann?
- 15 P2: Tätig bin ich hier seit 2007, seit Beginn des Projekts.
- 16 I: Das war noch das erste Projekt?
- 17 P2: Das hat noch BILKIG geheißen, das erste Projekt. Da habe ich begonnen die
18 Funktion zu übernehmen, dass ich in Draßburg für die Kroatisch-Einheiten der
19 Kinder zuständig war und in Agendorf für die Deutsch-Einheiten. Und seitdem
20 führe ich das, bis heute.
- 21 I: Das ging auch weiter im MULTILING, die gleiche Funktion?
- 22 P2: Im MULTILING die gleiche Funktion im selben Rahmen bzw. im Projekt
23 MULTILING kam dann noch die Betreuung der ungarischen Studenten dazu.
- 24 I: Haben Sie, abgesehen von diesen beiden Projekten, Vorerfahrungen mit
25 ähnlichen Projekten, Sprache betreffend, Mehrsprachigkeit?
- 26 P2: Ich habe schon in meiner Ausbildungszeit – habe ich schon im Kroatischen
27 Kulturverein, in meiner Freizeit, Kinderkurse angeboten, für Kroatisch, in
28 Ortsangabe 1 (P2 nennt einen Ort/eine Stadt). Ansonsten war ich einmal in einem
29 zweisprachigen Hort tätig in Ortsangabe 2 (P2 nennt einen Ort/eine Stadt),
30 damals auch freiberuflich.
- 31 I: Irgendwelche speziellen Erfahrungen dort gemacht?
- 32 P2: Nein. Nichts was jetzt anders wäre.
- 33 I: Wie denken Sie persönlich über Mehrsprachigkeit?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

34 P2: Ja, Mehrsprachigkeit erweitert den Horizont, den geistigen, auch den
35 persönlichen, auch den sozialen, was die Weltoffenheit, die Toleranz betrifft, die
36 Einstellung zu fremden Kulturen. Und kognitiv natürlich, verknüpft das (/) eine
37 Sprache verknüpft die zweite wieder mit irgendwelchen Gemeinsamkeiten, die
38 man dann im Gehirn zusammensetzt oder wo man dann Gemeinsamkeiten findet
39 und jede weitere Sprache wird viel leichter erlernt. Weil man Dinge ableiten kann
40 oder weil man Dinge erkennen kann, die zusammengehören und die vom
41 Sprachstamm ähnlich sind. Also ich habe es am eigenen Leib erfahren, dass es
42 mir leicht gefallen ist, jede weitere Sprache zu lernen. Und ich tue mir auch jetzt
43 im Verständnis mit anderen Sprachen, die ich jetzt aktiv nicht sprechen kann,
44 aber passiv kann ich mir schon einiges herleiten, aus meinem Grundwissen.

45 I: Sie selbst sind ja auch zweisprachig

46 P2: Ich bin dreisprachig aufgewachsen, Kroatisch, Ungarisch und Deutsch.

47 I: Das ist auch etwas, das Sie ganz persönlich erfahren haben?

48 P2: Ja, das habe ich einfach festgestellt, dass ich auch in der Schule mir mit
49 Sprachen immer leichter getan habe.

50 I: Konnten Sie das auch bei Kindern so beobachten?

51 P2: Das kann ich bei Kindern auch beobachten. Vor allem kann ich das
52 beobachten bei Kindern, die schon von zu Hause zweisprachig kommen, das
53 muss jetzt nicht Kroatisch sein, das kann auch eine ganz andere Sprache sein,
54 das sind zum Beispiel Arabisch, mit arabischer Muttersprache oder mit türkischer
55 Muttersprache oder mit ungarischer Muttersprache. Die, die schon von
56 vornherein mit zwei Sprachen konfrontiert sind, lernen die dritte viel leichter, sie
57 tun sich leichter beim Aussprechen. Kinder, die rein mit einer Sprache konfr (/)
58 zu Hause konfrontiert sind und im Kindergarten dann mit einer neuen Sprache
59 konfrontiert sind, haben am Anfang Schwierigkeiten.

60 I: Wie schauen die aus, die Schwierigkeiten?

61 P2: In der Aussprache, manchmal auch in der Merkfähigkeit von Vokabeln. Ja,
62 man kann sagen, einfach in dem Sprachtalent.

63 I: Ein interessantes Wort – Sprachtalent! Ist es auch so, der Zugang, den die
64 Kinder haben, wo die einsprachigen Kinder sich diesen Zugang erst erarbeiten
65 müssen, zur Mehrsprachigkeit?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

66 P2: Genau, genau – wobei ich nicht sagen würde, dass die ablehnend sind oder,
67 dass sie Aversion hätten oder nicht wollen, das kann man nicht beobachten. Die
68 sind auch willig und wollen gerne. Aber man merkt halt, dass sie sich einfach
69 schwerer tun. Nicht alle, man kann das jetzt nicht verallgemeinern, aber die
70 Tendenz – man merkt es schon. Selbst Kinder, die zum Beispiel Kroatisch nur
71 bis jetzt gehört haben, von den Großeltern oder von den Urgroßeltern, die das
72 gar nicht aktiv, mit denen man aktiv gar nicht spricht, aber die es einfach
73 mitkriegen, im Umfeld und im Umkreis der Familie, denen fällt es schon leichter
74 und denen bleibt es einfach schon länger hängen, auch wenn man mit ihnen
75 selbst gar nicht persönlich Kroatisch spricht. Selbst wenn sie es nur hören, dass
76 die Großeltern miteinander sprechen, bleibt ihnen schon etwas hängen. Selbst
77 wenn es nur die Sprachmelodie ist, die sie mitbekommen und die sie dann
78 einfach leichter umsetzen können, die Betonung.

79 I: Das ist ein sehr wichtiger Grundstein. Hier im Kindergarten unterrichten Sie die
80 Ungarisch-Einheiten? Nein.

81 P2: Nein. Die Kroatisch-Einheiten.

82 I: Die Kroatisch-Einheiten? In welchem Ausmaß?

83 P2: Also die sind von vornherein schon vorgegeben, durch das burgenländische
84 Kinderbetreuungsgesetz in zweisprachigen Kindergärten, dass mindestens zwölf
85 Stunden in der Woche mit den Kindern Kroatisch gesprochen werden soll. Das
86 ist schon generell so in den zweisprachigen Kindergärten. Und durch dieses
87 MULTILING-Projekt werden eben dann am Nachmittag noch einmal verstärkt,
88 intensiv zwei Spracheinheiten angeboten.

89 I: Was heißt das, zwei Spracheinheiten?

90 P2: Die sind dann am Nachmittag, da sind nur die Vorschulkinder unter sich und
91 sie kriegen sozusagen von mir eine Sprachimmersion in Kroatisch, die wirklich
92 sehr intensiv ist, mit der ich sie ganz, ganz stark mit der kroatischen Sprache
93 konfrontiere, indem ich sie ausschließlich Kroatisch anspreche und sie wirklich
94 sehr viel Input bekommen.

95 I: Jede Einheit dauert wie lang?

96 P2: Das ist verschieden, das dauert jetzt eineinhalb Stunden, aber das bedeutet
97 nicht, dass die Kinder eineinhalb Stunden lang konzentriert still sein müssen oder
98 zuhören müssen, sondern das ist spielerisch und in dem Rahmen, wie man es

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

99 mit den Vorschulkindern anbieten kann, mit Pausen dazwischen, mit
100 Freispielenheiten und dann wieder Konzentration, abwechselnd.

101 I: Wie gehen, Ihrer Erfahrung nach, die Kinder mit den unterschiedlichen
102 Sprachangeboten im Kindergarten um? Was beobachten Sie?

103 P2: Ja, die Kinder unterscheiden das personenbezogen, also sie verbinden P2
104 mit Kroatisch und P1 mit Ungarisch. Und die Kinder mischen auch, sie
105 vermischen teilweise Dinge, manchmal unbeabsichtigt und teilweise auch
106 beabsichtigt, indem sie einfach, wenn sie (/) wenn ich sie zum Beispiel nach den
107 Farben frage, wie die Farben heißen, dass sie mir dann automatisch auch die
108 Ungarischen nennen.

109 I: Beide.

110 P2: Sie nehmen dann auch, was sie auch sonst noch wissen. Es kommen dann
111 teilweise auch englische Ausdrücke dazu, wenn das jemand von zu Hause weiß
112 oder manche machen auch privat – gehen in einen Englischkurs, also es fließen
113 dann immer gleich mehrere Sprachen hinein.

114 I: Mehrsprachigkeit ist ganz zentral in dem Moment?

115 P2: In dem Moment ja, ja.

116 I: Die Kinder untereinander, in der freien Spielzeit?

117 P2: In der freien Spielzeit kann man beobachten, dass die Kinder teilweise Lieder,
118 Lied- und Spruchgut anwenden, beim Zeichnen und Malen oder beim Bauen. Ein
119 Kind beginnt und die anderen steigen dann ein. Meistens sind es dann diese
120 aktuellen Lieder, die gerade gesungen worden sind, und wenn es einem Kind
121 einfällt und es fängt an, dann machen die anderen mit. Und bei Textpassagen,
122 wo sie sich nicht sicher sind, da singen sie dann irgendetwas, das so ähnlich
123 klingt wie. Also sie füllen sich das dann irgendwie frei auf.

124 I: Kommt es vor, dass die Kinder spontan Dialoge auch in den anderen Sprachen
125 sprechen?

126 P2: Nein, das geht nicht. Was soll ich sagen, woran es liegt weiß ich nicht, ich
127 nehme an, da müsste noch intensiver und da müsste wahrscheinlich zu Hause
128 auch gesprochen werden. Das ist das, was dann fehlt, nachdem zu Hause die
129 beiden Sprachen selten weitergeführt werden. Es gibt ein paar Familien, wo
130 Ungarisch und Kroatisch gesprochen wird, aber das ist eher die Minderheit. Und
131 somit ist das passive Verständnis sehr gut, aber das Aktive ist eher selten. Außer

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

132 es sind vorgefertigte Floskeln, die man einem einlernt, das geht dann schon. Aber
133 richtig kreative und spontane Kommunikation, das – dafür ist das Sprachangebot
134 dann doch zu wenig. Das ist bis jetzt noch nicht gelungen. Warum auch immer?

135 (P2 lacht)

136 I: Was glauben Sie, warum?

137 P2: Ich denke es ist noch zu wenig, zu wenig intensiv.

138 I: Es bräuchte mehr?

139 P2: Es müsste noch viel mehr. Es müsste dann fast ausschließlich Kroatisch sein
140 oder ausschließlich eine Sprache und nur die und dann würde es, glaube ich,
141 werden. Aber ich glaube, das ist nicht im Sinne der Eltern (...).

142 I: Weil Sie gerade die Eltern genannt haben – gibt es Erfahrungen im Zuge des
143 Projekts beziehungsweise im Allgemeinen mit Mehrsprachigkeit?

144 P2: Die Eltern begrüßen es grundsätzlich, wissen auch den Wert der
145 Mehrsprachigkeit zu schätzen. Was viele Eltern nicht verstehen ist, warum
146 gerade die beiden Sprachen angeboten werden, manche würden lieber
147 Französisch und Englisch begrüßen, meinen, die beiden Sprachen wären
148 wichtiger. Ja, auf Grund unseres Pannonischen Gebietes ist es so, dass wir jetzt
149 speziell die beiden Sprachen bevorzugen und ja, es müssen die Eltern so
150 nehmen. Wir haben keine Französin, wir haben keinen Englisch-Native-Speaker
151 in der Umgebung, somit können wir damit nicht dienen. Das ist dann auch das,
152 was wir den Eltern antworten.

153 I: Gäbe es die Bereitschaft bei den Eltern, dass die sagen, man findet jemanden,
154 man findet diese Personen und man ist auch bereit es selbst zu finanzieren?

155 P2: Ich glaube, das wäre den Eltern sogar recht, wenn da jemand käme und sie
156 würden es, glaube ich, sogar bezahlen, das wäre gar nicht das Thema. Die Sache
157 ist die, von der Kindergarteninspektorin aus ist es nicht gewünscht im
158 Kindergartenbetrieb. Also wenn, dann müssten wir das nach sechzehn Uhr
159 machen. Und wir hätten jetzt in unserem Kindergartenbetrieb auch keinen Platz
160 dafür. Das wäre die absolute Überforderung. Da müssten wir Kroatisch und
161 Ungarisch weglassen, dann müssten wir uns komplett neu orientieren. Mit
162 Englisch, wenn wir das jetzt auf Englisch umstellen. Aber dann, bei uns gibt es
163 niemanden, der die Ausbildung dazu hat.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

164 I: Worin liegt die Überforderung? Wenn das rein theoretisch ab sechzehn Uhr
165 machbar wäre, geht es darum, dass dann drei Sprachen, also neue Sprachen zu
166 viel sind oder geht es darum, dass das ganze Tagesprogramm dem Kind zu viel
167 wird?

168 P2: Alles zusammen, nehme ich an. Das machen einige auf privater Basis schon,
169 was ich mitbekommen habe, gibt es einige Angebote in Eisenstadt oder
170 Umgebung, wo Englischkurse angeboten werden und manche gehen dort privat
171 hin. Ich merke da jetzt nicht wirklich eine Überforderung bei diesen Kindern. Ich
172 denke, das ist soweit spielerisch, dass es den Kindern teilweise wirklich Spaß
173 macht. Ich glaube nicht, dass das so (/) aber (/) also, wir im Kindergarten müssen
174 jetzt schon (/) also, im Grunde ist das schon viel, dieses Kroatisch und Ungarisch,
175 das ist schon ein ziemlicher großer Anteil im Kindergarten und dasselbe jetzt mit
176 Englisch noch, dasselbe Gewicht zu stellen, kann ich mir nicht vorstellen.

177 I: Das hört sich danach an, als wären die Kapazitäten nicht frei, allgemein?

178 P2: Nein, nein, nein – ja, ja.

179 I: Gar nicht speziell, dass noch eine Sprache überfordern würde, sondern das
180 Tagesprogramm, die Routine, die anderen Aufgaben im Kindergarten, eher in
181 diese Richtung?

182 P2: Ja. In diese Richtung, ja.

183 I: Wie denken Sie darüber, dass der Fremdsprachenerwerb bereits im
184 Kindergartenalter begonnen wird und welche Erfahrungen haben Sie gemacht
185 und wie schätzen Sie das Alter ein, wann sollte begonnen werden, wann nicht,
186 wieso?

187 P2: Der Ursprung des Ganzen ist eigentlich, dass in den burgenländischen
188 Gemeinden, die zweisprachig sind, die Kroatische Minderheiten haben, dass
189 man da seitens des Landes gesagt hat, dass auch im Kindergarten kroatisches
190 Bildungsangebot angeboten werden soll. Jetzt gibt es einige Gemeinden, die
191 ohnehin noch zu Hause sehr viel Kroatisch sprechen, wo die Kinder schon
192 ohnehin seit der Geburt zweisprachig konfrontiert sind, die deutsch-kroatisch
193 aufwachsen oder deutsch-ungarisch aufwachsen. Für diese ist es gedacht, dass,
194 wenn sie in den Kindergarten kommen, dass sie weiterhin zweisprachig betreut
195 werden. Das ist eigentlich der Grundgedanke. Deswegen kann man sagen –
196 Fremdsprache – also Zweisprachigkeit ist schon von Geburt an möglich und auch

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

197 kein Nachteil – also man kann sicherlich nicht sagen, dass ab einem gewissen
198 Alter soll man beginnen zweisprachig zu sprechen, sondern das ergibt sich
199 einfach schon aus der Familiensituation heraus. Und hier in Draßburg ist es so,
200 dass diese Zweisprachigkeit schon ein bisschen verloren geht, dass zu Hause,
201 in den Elternhäusern nicht mehr so viel Kroatisch gesprochen wird und man im
202 Kindergarten versuchen möchte das ein bisschen aufzufangen. Dass es eben
203 nicht verloren geht und dass die Kinder noch ein bisschen einen Bezug
204 bekommen zur kroatischen Sprache, wenn sie es zu Hause schon nicht mehr so
205 oft hören.

206 I: Oder auch gar nicht?

207 P2: Oder auch gar nicht, es gibt auch sehr viele, die zugezogen sind. Ja,
208 nachdem es auch in der Schule unterrichtet wird, sind natürlich die Eltern sehr
209 froh, dass im Kindergarten schon ein bisschen vorgebaut wird, dass die Kinder
210 dann nicht mit null Vorkenntnissen in die Schule kommen. Das sind die
211 Hintergründe. Jetzt, wann man mit einer Fremdsprache beginnen kann, da gibt
212 es zwei verschiedene Thesen. Man sagt, zuerst muss die Muttersprache
213 hundertprozentig gelernt sein, dann kann man mit einer Fremdsprache beginnen.
214 Bei Zweisprachigkeit ist das ein bisschen anders, weil da lernt das Kind von
215 Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig. Also das eine ist ein
216 Fremdsprachenerwerb und das andere ist ein Zweisprachenerwerb. Und bei uns
217 kann man sagen, haben wir beide Arten, im Kindergarten. Wir haben Kinder, die
218 schon mit Vorkenntnissen von zu Hause kommen, bei denen ist es ein
219 Zweisprachenerwerb. Und dann gibt es Kinder, die zu Kroatisch noch keinen
220 Bezug haben, für die ist es ein Fremdsprachenerwerb und für die ist es auch eine
221 Fremdsprache.

222 I: Vom Alter her, die Kinder nehmen das gut auf?

223 P2: Und ab dem Vorschulalter, kann man sagen, ist es für diese Kinder, die ganz
224 neu mit Kroatisch konfrontiert werden kein Problem. Vorausgesetzt wirklich, sie
225 haben die deutsche Sprache wirklich gut manifestiert. Ich hatte voriges Jahr
226 einen Fall von einem Mädchen, die war rumänischer Muttersprache und konnte
227 noch kein Wort Deutsch, als sie zu uns in den Kindergarten kam, mit vier Jahren.
228 Und sie war mit fünf gerade einmal so weit, dass sie uns in Deutsch verstanden
229 hat und dass sie schon einfache Sätze sagen konnte. Dieser Mutter habe ich es

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

230 nicht geraten, dass sie ihr Kind bei Kroatisch und Ungarisch teilnehmen lässt,
231 weil meine Befürchtung war, dass sie da komplett durcheinander kommt und in
232 ihrer persönlichen Situation jetzt einmal wirklich wichtiger wäre, eben wegen der
233 Einschulung, dass sie einmal Deutsch wirklich gut lernt und Kroatisch und
234 Ungarisch jetzt einmal nebensächlich ist und für sie persönlich nicht relevant. Das
235 sind Einzelfälle, wo ich jetzt dieses Mädchen nicht mit drei neuen Sprachen
236 konfrontiert hätte. Ich glaube, dass hätte sie total überfordert und in ihrer
237 deutschen Sprache auch gehemmt, in der Entwicklung der deutschen Sprache,
238 weil da war es jetzt wirklich notwendig, dass sie im letzten Kindergartenjahr
239 wirklich auch die deutsche Sprache lernt, hinsichtlich dem Schulbeginn. Aber das
240 sind Einzelfälle, wo ich sage, da hätte ich mich gefürchtet, dass das
241 kontraproduktiv wird.

242 I: Grundsätzlich, wenn die deutsche Sprache gut sitzt, ist das Alter...?

243 P2: ...vier, fünf Jahre – ist sicherlich, ist sicherlich schon machbar. Ja, es kommt
244 auf den spielerischen Rahmen an.

245 I: Hinsichtlich des Projektes – es gab die gemeinsamen Aktivitäten mit den
246 Partnern, in Agendorf – wie waren hier Ihre Erfahrungen, was konnten Sie
247 beobachten, wie haben sich die Kinder getan, wie war es für Sie Pädagog_innen?

248 P2: In Agendorf gibt es wenig, ein paar bis wenige Kinder, die fließend Deutsch
249 sprechen können, weil sie es von zu Hause eben gelernt haben. Also das sind
250 dann auch Familien, die zu Hause Deutsch sprechen und die sind sehr offen auf
251 unsere Kinder zugegangen. Nachdem die Verständigung geklappt hat, haben die
252 sich auch befreundet bei diesen gemeinsamen Aktivitäten. Die Kinder, die aktiv
253 nicht sprechen konnten, also unsere Ungarisch und die ungarischen Kinder
254 Deutsch, da war der Kontakt schwieriger, also der war schon gehemmter und hat
255 ein bisschen gedauert, beziehungsweise dann erst gegen Ende des Ausfluges
256 oder beim zweiten oder dritten Ausflug gab es einige mutige Kinder, die sich mit
257 dem bisschen, was sie konnten, angesprochen haben. Also die dann gesagt
258 haben: „Wie heißt du?“ oder „Jó reggelt!“ [Guten Morgen!]. Also so, was ihnen
259 gerade eingefallen ist, haben sie versucht ein bisschen Kontakte zu knüpfen,
260 aber das hat gedauert, das war einfach ein längerer Prozess. Also die Kinder
261 merken sehr wohl, wenn man die Sprache des Anderen nicht spricht, dass man
262 sich dann schwer verständigen kann und dann Hemmungen hat und dass man

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

263 sich nicht so traut. Da geht auch das Nonverbale nicht mehr so gut, weil dafür
264 sind sie schon zu groß, da genießen sie sich schon ein bisschen, die Kinder.

265 I: Zeigen zum Beispiel?

266 P2: Ja, das machen sie dann nicht. Das wäre zum Beispiel (/)
267 Kinderkrippenkinder hätten damit sicher kein Problem, die würden gleich
268 miteinander spielen, egal welche Sprache der Andere hat. Da ist die Sprache
269 noch nicht so im Vordergrund. Und je älter die Kinder werden, und da sind unsere
270 Vorschulkinder schon die Fünf-, Sechsjährigen, da gibt es sehr wohl schon
271 Hemmungen.

272 I: Also je älter die Kinder desto mehr Hemmungen, je mehr Sprache vorhanden
273 ist (...)?

274 P2: Ja, so ist es, ja, ja, richtig, richtig, ja. Bei Kinderkrippenkindern bin ich
275 mir sicher, die könnten wir zusammen mischen, die würden, in einer Stunde
276 wären die alle vermischt und würden miteinander spielen, egal in welcher
277 Sprache.

278 I: Kinderkrippenkinder sind wie alt?

279 P2: Na, bis drei.

280 I: Und ab drei beginnt das mit den Hemmungen?

281 P2: So genau kann man das jetzt nicht sagen, aber in der (/)

282 I: Haben die Kinder bevorzugt eine Sprache gewählt, wenn diese Hemmungen,
283 diese Barrieren überschritten waren? Wie haben die Kinder die Sprache
284 gewählt?

285 P2: Naja, das darf man sich nicht so vorstellen, dass die sich in einer Sprache
286 unterhalten haben, so weit sind – das schaffen sie nicht, das haben wir schon vor
287 dem Punkt besprochen, dass diese Kommunikation keine von beiden Seiten
288 intus gehabt hat. Das heißt, dass sie wirklich ein Gespräch miteinander geführt
289 hätten, so weit ist es nicht gekommen. Wir waren schon froh, wenn überhaupt
290 einer den anderen getraut hat anzusprechen und einmal gefragt hat: „Wie heißt
291 du?“. Und wenn dann der andere gesagt hat: „Ich heiße Thomas“, und der andere
292 gesagt hat: „Ich heiße Adrian“, das war schon ein Riesenerfolg. Zu mehr ist es
293 nicht gekommen.

294 I: Immerhin!

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

295 P2: Ja, ja! Es ist die Sprache gesprochen worden, wie der Erste begonnen hat,
296 also wenn das ungarische Kind begonnen hat mit „Wie heißt du“, dann war der
297 Dialog Deutsch. So muss man sich das vorstellen. So wie der Erste beginnt, so
298 wird dann weitergesprochen, aber viel mehr Dialog war da nicht. Das war schon
299 der Höhepunkt. Und dann ist maximal vielleicht Nachlaufen gespielt worden. Da
300 muss man nicht mehr reden. Aber der Bann war gebrochen.

301 I: Man ist sich nahe gekommen!

302 P2: Ja, ja. Der Bann war gebrochen.

303 I: Wie ging es Ihnen im Projekt mit Ihren Kolleginnen, Kollegen und Leitung?

304 P2: Ja, also wir ziehen alle an einem Strang. Mein ungarisches Pendant dazu,
305 die P1, wir sprechen uns ab beziehungsweise wir tauschen uns aus, wie es uns
306 geht, mit Erfahrungen. Die Zusammenarbeit funktioniert hervorragend, wir
307 wertschätzen uns sehr, also sie mich für meine Arbeit und ich sie für ihre. Wir
308 haben teilweise dieselben Probleme, teilweise dieselben Herausforderungen,
309 also es geht uns ziemlich ähnlich.

310 I: Möchten Sie eingehen auf diese Probleme oder Herausforderungen, die sich
311 stellen?

312 P2: Ja, die sind nicht außergewöhnlich, nein, die sind nicht außergewöhnlich, die
313 sind die, die man so hat, das sind ganz normale Schwierigkeiten oder das sind
314 teilweise – was im pädagogischen Alltag anfällt.

315 I: Also nicht speziell projektbezogen?

316 P2: Nein. In der Kinderarbeit selber gibt es da nicht andere Schwierigkeiten, als
317 man im Alltag auch hat.

318 I: Wenn Sie insgesamt auf das Projekt schauen und den bisherigen
319 Projektverlauf, was wäre, Ihrer Meinung nach, verbesserungswürdig? Was
320 würden Sie sich wünschen, wenn Sie einen Wunsch oder sogar mehrere
321 Wünsche frei hätten, was könnte man nachkommenden Projekten, aus Ihrer
322 Sicht, mitgeben, was könnte besser oder geschickter gemacht werden?

323 P2: Meiner Meinung nach ist das letzte Kindergartenjahr ein bisschen zu wenig,
324 zu kurz. Also, wenn es auf zwei Jahre, die letzten zwei Kindergartenjahre wäre,
325 dann wäre viel mehr möglich. Ich habe die Erfahrung gemacht mit Kindern, die
326 zum Beispiel, wir sagen „späte Kinder“, die im Herbst geboren sind, die ich dann
327 schon dazu genommen habe und die dann aber entschieden haben, sie gehen

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

328 doch noch nicht in die Schule, sondern sie bleiben noch ein Jahr im Kindergarten.
329 Solche Kinder haben zwei Jahre profitiert, die haben zwei Jahre mitgemacht und
330 bei denen merkt man enorme Fortschritte.

331 I: Ist das wirklich ein Riesensprung?

332 P2: Ja. Riesensprung – die hatten schon ein Jahr Vorerfahrung und haben dann
333 noch ein zweites Jahr dazu genossen, die haben enorm profitiert. Zwei Jahre
334 Sprachimmersion, da ist sehr viel hängen geblieben.

335 I: Das heißt, es wäre wünschenswert, mindestens zwei Jahre lang die
336 Spracheinheiten?

337 P2: Es wäre – zwei Jahre wären schon sehr gut. Da würde wirklich schon
338 sehr viel weitergehen, und da könnte man den Kindern wirklich schon viel
339 beibringen.

340 I: Auch im Sinne eines guten Fundaments für diese Sprache?

341 P2: Ja, ja, ja. Das erste Jahr ist, bis man Vertrauen kriegt und Kontakt findet
342 überhaupt in die Sprache hinein und bis man sich überhaupt einhört, bis die
343 Kinder sich einhören und da ist einmal schon sicherlich ein Drittel vom Jahr
344 vorbei. Kinder lernen sehr, sehr schnell. Kinder lernen sehr schnell, aber sie
345 vergessen auch sehr schnell. Und das zweite Jahr ist wirklich zur Festigung gut.
346 In unserem Fall ist es ohnehin optimal, weil in der Schule kriegen sie es
347 weitervermittelt, die kroatische und ungarische Sprache, also Kroatisch ist
348 ohnehin Pflichtgegenstand, Ungarisch können sie sich dann als Freigegegenstand
349 anmelden.

350 I: Im Zuge des Projekts?

351 P2: Ja. Aber das kann man weitermachen – Ungarisch, wenn sich genug Kinder
352 anmelden. Da braucht man nur einen Lehrer anfordern. Ja, sie werden es
353 weiterhaben, aber nicht mehr so intensiv.

354 I: Von der Häufigkeit – würde es Sinn machen mehr Spracheinheiten pro Woche
355 oder längere?

356 P2: Sinn, Sinn macht es bestimmt. Öfter – dann ist für Ungarisch wieder kein
357 Platz mehr, wenn man es öfter anbietet, die Woche hat nur vier Tage oder fünf,
358 der Freitag ist nur halbtags, also am Freitagnachmittag kann man es gar nicht
359 anbieten. Ja, erfreulich wäre es, wenn es vielleicht auch zu Hause ein bisschen
360 aufgegriffen werden würde. Aber so ist es. Das ist momentan die Situation. Wenn

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 2 (P2), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 36, Version: überarbeitet, anonymisiert

361 es die Eltern nicht mehr können, können sie es nicht mehr weitergeben. Der Zahn
362 der Zeit.

363 I: Vom Projekt her – wenn Sie größer denken, organisatorisch oder die Aktivitäten
364 oder sonst noch etwas, gibt es da etwas?

365 P2: Man könnte bestimmt auch mehr, mehr Zusammenkünfte planen, öfters
366 gemeinsam auf Ausflug gehen oder öfter gemeinsam irgendetwas unternehmen,
367 dass sich die Kinder öfters sehen, die zwei Gruppen aus den zwei verschiedenen
368 Kindergärten.

369 I: Wozu sollten die sich sehen?

370 P2: Dass sie dann versuchen zu kommunizieren.

371 I: Voneinander lernen?

372 P2: Wenn sie sich öfter treffen – es ist ja auch diese – generell dieses
373 Kontakteknüpfen mit einem fremden Kind aus einem anderen Land hat schon
374 seinen Reiz.

375 I: In welcher Hinsicht? So wie Sie es vorhin schon gesagt haben, Kultur
376 kennenlernen, Toleranz?

377 P2: Ja, ja, genau, ja, ja, genau.

378 I: Fällt Ihnen noch irgendetwas ein, zum Projekt oder irgendwelche Wünsche,
379 Anliegen, Beschwerden, oder etwas, das noch gesagt werden soll?

380 P2: Nein, nein.

381 I: Vielen Dank für das Interview!

382 P2: Gerne.

Transkription

Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), Funktion im Projekt MULTILING:
Durchführung der Ungarisch-Spracheinheiten in der Volksschule Draßburg

Datum des Interviews: 08.09.2014

Interviewdauer in Minuten: 49

Name der interviewten Person: Pädagogin 3 (P3)

Geschlecht: weiblich

Art des Gesprächs: Face to Face Interview

Befragungsmethode: Leitfadengestütztes Interview

Version: überarbeitet, anonymisiert – aus Datenschutzgründen wurden
personenbezogene, sensitive Informationen anonymisiert bzw. verändert

Verschriftlichungsform: Standardorthographie (Die Syntax wurde unverändert aus
dem Gespräch übernommen.)

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

1 I: Welchen Beruf üben Sie aus, in welchem Feld sind Sie tätig?

2 P3: Ich bin Kindergärtnerin und auch Volksschullehrerin und seit vier Jahren bin
3 ich schon im Kindergarten Ortsangabe 1 (P3 benennt einen Ort/eine Stadt) tätig
4 als Assistenzkindergärtnerin für die ungarische Sprache und vom Landesschulrat
5 bin ich als Ungarisch-Lehrerin genommen für ungarische Volksgruppensprache
6 und seit zwei Jahren mache ich das schon, immer nachmittags als
7 Unverbindliche Übung.

8 I: In Schulen?

9 P3: In Schulen, in Volksschulen und jetzt – also voriges Jahr habe ich schon
10 angefangen in einer Neuen Mittelschule in Ortsangabe 1 (P3 benennt einen
11 Ort/eine Stadt) und heuer habe ich noch eine Neue Mittelschule dazu bekommen
12 in Ortsangabe 2 (P3 benennt einen Ort/eine Stadt). Also ich habe die Kinder von
13 zweieinhalb bis dreizehn.

14 I: Das ist eine große Spannbreite, zweieinhalb bis dreizehn Jahre.

15 P3: Ja, ja.

16 I: Im Kindergarten – Ungarisch – das sind Spracheinheiten?

17 P3: Ja, Ungarisch. Ja, das haben die Kinder – die Eltern ausgewählt. Also von
18 der Landesregierung war ich vor vier Jahren aufgenommen und dort haben – weil
19 die Eltern, mussten, glaube ich – 85 % mussten ja sagen und dann bekommen
20 sie eine Assistenzkindergärtnerin, hat das so geheißen damals. Und da haben
21 sie mich bekommen und dann war ich dort 32 Stunden, habe ich dort gearbeitet.
22 Und nach zwei Jahren ist mein Vertrag abgelaufen, dann haben sie keinen mehr
23 aufgenommen, sondern die Eltern haben gesagt, sie zahlen das und seit zwei
24 Jahren bin ich sozusagen – die Gemeinde, in der Gemeinde bin ich schon
25 angestellt, aber die Eltern zahlen dafür, monatlich. Sie müssen in jedem Jahr
26 dann unterschreiben, ob sie das weiterwollen oder nicht.

27 I: Die Einwilligung.

28 P3: Ja.

29 I: Im Projekt – wie sieht Ihre Rolle aus und seit wann sind Sie dabei?

30 P3: Ich habe nur einen Anruf bekommen von Draßburg, von der Volksschule, von
31 der Leiterin und sie hat mir gesagt, sie sind jetzt im Projekt und einige Kinder
32 wollen auch Ungarisch in der Schule lernen. Weil ich habe das schon gehört,
33 dass sie im Kindergarten lernen, weil eine Kindergärtnerin von Agendorf, Ágfalva

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

34 herkommt, und ich kenne die Kindergärtnerin, die P1 auch und das habe ich
35 schon gehört. Und dann hat die Leiterin gesagt, es würde dann in der Schule
36 auch weiterlaufen und als Unverbindliche Übung, könnte ich dann hier in der
37 Schule machen und dann habe ich voriges Jahr dann im September angefangen
38 und habe ich zwei Gruppen gehabt.

39 I: September 2013.

40 P3: Dreizehn, ja.

41 I: Mit zwei Gruppen.

42 P3: Ja. Ungefähr achtzehn Kinder haben sich gemeldet.

43 I: Insgesamt?

44 P3: Ja, neun pro Gruppe.

45 I: Und das ist auch nach dem Alter getrennt?

46 P3: Ja, das ist immer als Unverbindliche Übung war und das war ab fünfzehn bis
47 siebzehn Uhr, jeden Mittwoch, also einmal in der Woche.

48 I: Jeden Mittwoch.

49 P3: Immer 50 Minuten in jeder Gruppe.

50 I: Und die Gruppe I sind die Kinder von ...?

51 P3: ... von der ersten Klasse und die Gruppe II, zweite, dritte, vierte Klasse
52 natürlich, weil sie auch schon ein bisschen Lesen können und die erste Klasse,
53 da muss man ein bisschen spielerisch machen noch und ganz langsam nur.

54 I: In der Gruppe II wird schon gelesen und geschrieben?

55 P3: Haben wir, ja, haben wir angefangen. Ich habe nicht gewusst, wie weit die
56 Kinder sind. Also dieses Jahr war für mich auch ein Probejahr, oder wie soll ich
57 sagen – ich habe nicht gewusst, wie weit die sind, was wir machen können. Aber
58 die waren so tüchtig, die Kinder, das hat man schon bemerkt, dass sie schon im
59 Kindergarten angefangen haben diese Sprache zu lernen und, und (/) also, bei
60 der zweiten Gruppe habe ich bemerkt, dass sie so leicht, alles so leicht lernen.
61 Also, ich habe fast nur ein- oder zweimal sagen müssen, dann haben sie es
62 gleich gewusst und wir haben nur einmal in der Woche getroffen und die haben
63 keine Hausübungen gekriegt, sie haben nichts zu Hause üben müssen, aber
64 trotzdem konnten sie sich noch erinnern. Und auch wenn die, wenn Ferien
65 inzwischen gekommen sind, das ist egal, sie haben nichts vergessen und ich
66 sage jetzt nicht alle Kinder, aber die Kinder, die schon im Kindergarten

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

67 angefangen haben, bei diesen Kindern ist es ganz leicht gegangen. So wirklich
68 schnell und die Aussprache war so schön, sie haben gleich bemerkt, welche
69 Buchstaben wir anders sagen. Und ich bin auch sehr musikalisch und
70 wahrscheinlich diese Klasse, also diese Kinder, die in Draßburg sind, sind auch
71 sehr musikalisch, wir haben auch getanzt und auch gesungen und ganz leicht
72 haben sie alles gelernt.

73 I: In der Volksschule hatten Sie auch Kinder, die bereits im Kindergarten
74 Ungarisch gelernt haben, und waren auch Kinder in der Gruppe, die noch nie
75 Ungarisch gelernt haben?

76 P3: Ja, waren die, die jetzt zuerst nach Draßburg gezogen sind und sie haben
77 noch nicht.

78 I: Und haben Sie einen Unterschied bemerkt?

79 P3: Unterschied – ja, ja. Sehr auffallend ist das, ja.

80 I: Sehr auffallend, im Sinne von, die Kinder lernen viel schneller, sie erinnern
81 sich?

82 P3: Und diese Kinder haben keine Hemmungen, das ist auch wichtig, dass sie
83 so spielerisch gelernt haben, sie haben gar nicht gewusst das eine andere
84 Sprache ist, sondern, das ist nur wie die Muttersprache nachahmen, haben sie
85 nachahmen können im Kindergarten und hier haben sie so weitergemacht. Und
86 manche Kinder, die noch nicht Ungarisch gelernt haben, haben Hemmungen
87 gehabt und trauten sich nicht zu sagen und sie waren nicht sicher, ob sie richtig
88 sagen oder nicht richtig sagen. Und das war schon ein Unterschied.

89 I: Das ist ein Unterschied.

90 P3: Ja.

91 I: Haben Sie mit solchen oder ähnlichen Projekten schon Erfahrungen gemacht?

92 P3: Ich habe in einem Kindergarten gearbeitet, in Ortsangabe 3 (P3 benennt
93 einen Ort/eine Stadt), nach dem Modell „eine Person – eine Sprache“. Das war
94 kein Projekt, sondern unser Kindergarten, das war ein Privatkindergarten, wir
95 haben auch dort so gearbeitet, dass wir zu zweit in der Gruppe waren und eine
96 Person hat immer nur Ungarisch gesprochen und die zweite Person hat immer
97 nur Deutsch gesprochen und es war auch eine dritte Person, sie hat dann
98 Kroatisch gesprochen, also dreisprachiger Kindergarten. Und dort habe ich so
99 gute Erfahrungen gehabt, weil für die Kinder war das wirklich egal, sie haben

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

100 gewusst, wer jetzt kommt, und mit dieser Person sprechen wir dann Ungarisch
101 oder Deutsch oder Kroatisch oder sie reagieren so. Aber sie haben – nach
102 meinen Erfahrungen im Kindergarten, haben sie ganz, ganz viele Wörter, ganz,
103 ganz viele Sätze verstanden, aber gesprochen haben sie noch nicht wirklich. Den
104 ganzen Tag nur diese Kinder, die auch von zu Hause vielleicht diese Sprache
105 noch gelernt haben oder gehört haben, oder wenn wir schon, also die Sätze, die
106 wir jeden Tag wiederholten, diese Sätze haben sie schon verwendet. Aber
107 regelmäßig sprechen haben sie noch nicht können im Kindergarten. Aber wir
108 haben gehofft, dass sie in der Schule dann weitermachen und wir haben
109 Rückmeldungen gehabt. Die Kinder haben gesagt, in der ersten, zweiten Klasse
110 haben sie das ganz leicht und wirklich – sie wurden immer gelobt und das war
111 für die Person auch sehr gut, dass sie schon etwas können, weil in der Schule ist
112 alles neu, das Lesen, das Schreiben und in Deutsch haben sie keine
113 Schwierigkeiten gehabt in der ersten, zweiten Klasse.

114 I: Das war wirklich merkbar, dass ein Grundstock da ist.

115 P3: Ja und, und die Lehrerin, ich habe auch mit einer Lehrerin gesprochen und
116 sie hat gesagt, sie verstehen sehr viel und das ist schön und die Aussprache ist
117 sehr schön von diesen Kindern. Und das ist schon wichtig. Und ich habe auch in
118 Ortsangabe 4 (P3 benennt einen Ort/eine Stadt) in einem zweisprachigen
119 Kindergarten und Schule gearbeitet, bevor ich nach Ortsangabe 3 gezogen bin.
120 Da war ich noch nach der Pädagogischen Hochschule, da habe ich das gemacht
121 und dort habe ich auch nur Deutsch gesprochen mit den Kindern und auch in der
122 Schule habe ich die Kinder weiter begleiten können und das war für mich auch
123 sehr, sehr wichtig. Dass die Kinder vom Kindergarten bis zur vierten Klasse dann
124 – also ich habe die Kinder gekannt und die Kinder mich auch. Das finde ich auch
125 wichtig, dass sie das (/) weil wenn irgendetwas im Kindergarten beginnt, dann
126 sollte das so weitergehen.

127 I: Soll weitergehen – wieso?

128 P3: Weil die Kinder (/) in diesem Alter lernen sie alles so leicht und es ist wirklich
129 sehr spielerisch wie die Muttersprache. Und wenn wir das so weitermachen, dann
130 spüren sie nicht, dass sie lernen, sondern das ist so selbstverständlich, dass sie
131 das weitermachen. Und in diesen Jahren, also in der Schule können sie schon
132 auch das Lesen, das Schreiben lernen und das ist ganz leicht und dann später –

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

133 je mehr Fremdsprachen sie kennen in diesem Alter, desto mehr können sie noch
134 weitere Fremdsprachen auch lernen, habe ich das jetzt auch erfahren. Das haben
135 sie so leicht, wie zum Beispiel in Ortsangabe 3 im dreisprachigen Kindergarten,
136 das war egal, Ungarisch, Deutsch oder Kroatisch und dann haben sie in der
137 Schule noch Englisch gelernt, ganz leicht – also diese Kinder lernen leicht. Und
138 ich habe auch Erfahrungen von Ortsangabe 1. Im Kindergarten, sind
139 zweisprachige Kinder bei uns und waren auch zweisprachige Kinder, zum
140 Beispiel albanische Kinder oder serbische Kinder, und diese Kinder, die dann
141 serbisch und deutsch aufgewachsen sind, haben sie im Kindergarten auch
142 Ungarisch bei mir zuerst gehört und gelernt und – ganz, ganz leicht, auch die
143 Aussprache und ganz schnell bemerkt alles. Also das war schon ein Unterschied
144 zwischen den Kindern, die einsprachig aufgewachsen sind, und den
145 zweisprachigen Kindern. Und auch (/) das habe ich auch bemerkt, weil manche
146 Leute sagen, Fremdsprache darf nicht in den Kindergarten rein und, und das ist
147 (/) ich bin damit nicht einverstanden, weil die Kinder das so leicht lernen und auch
148 die zweieinhalbjährigen Kinder, die noch nicht Deutsch können, versuchen schon
149 mit mir Ungarisch zu sagen. Und wenn ich eine Geschichte erzähle, dann
150 reagieren sie ungarisch, sie tun nachahmen, wenn ich einen ungarischen Satz
151 sage, zum Beispiel (P3 spricht einen ungarischen Satz betont, melodisch aus),
152 dann sage ich das mit einem Ton und dann versuchen sie das nachzusprechen.
153 Und das ist egal in welcher Sprache. Du kannst das auch Chinesisch, Japanisch,
154 das ist egal. Es kommt darauf an, wie du das mit den Kindern machst, glaube
155 ich, wie spielerisch und ich sage nicht „Und jetzt werden wir Ungarisch lernen,
156 was heißt das?“, nein, ich werde ganz, ganz normal, setz mich hin und dann
157 fange ich an Ungarisch zu sprechen. Und ich habe immer einen Freund, meinen
158 braunen Igel, und ich sage das den Kindern: „Der braune Igel kann nur Ungarisch
159 sprechen.“ Und wenn sie etwas brauchen, dann müssen sie das mir sagen und
160 helfe dann und sie wollen alle und dann nennen sie ihn zum Beispiel nicht
161 „brauner Igel“ sondern „barnás“, gleich Ungarisch und begrüßen ihn ungarisch
162 und wollen Ungarisch mit dem „Barnás“ sprechen. Das ist auch so schön, so lieb.
163 I: Sie vertreten den Standpunkt, dass Kinder so früh wie möglich schon mehrere
164 Sprachen lernen sollen?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

165 P3: Ja, ja! Also, mit meinen Kindern habe ich auch sehr viel Deutsch gesprochen,
166 als sie geboren sind. Damals habe ich sehr viel gesungen und sehr viele
167 Gedichte gesagt und mein Sohn hat noch nicht Ungarisch sprechen können, aber
168 manche Wörter, manche Sätze hat er schon auf Deutsch gesagt und mit so einer
169 schönen Aussprache. Also, wir haben das nicht zu Hause auch nicht gesagt, das
170 ist Deutsch, das ist Ungarisch. Sondern, einfach habe ich in der Küche, haben
171 wir gesprochen und habe ich angefangen Deutsch zu reden oder beim
172 Einschlafen habe ich Ungarisch, also Deutsch die Geschichte erzählt. Oder, wie
173 wir gespielt haben, deutsche Gedichte gesagt und, und deutsche Kinderlieder,
174 Schlaflieder vorgesungen und die Aussprache ist sehr schön bei meinen Kindern,
175 das haben die Lehrerinnen auch gesagt und Wortschatz, also sie merken dann
176 auch ganz schnell.

177 I: Sagen Sie, dass man dem Kind nicht direkt sagen muss „Ich spreche jetzt
178 Deutsch – das ist Deutsch.“, „Ich spreche jetzt Ungarisch – das ist Ungarisch.“,
179 sondern Sie sprechen einfach und das Kind merkt selber, das sind zwei Dinge?

180 P3: Ja, ja, ja, ich denke schon. Ganz einfach singe ich oder erzähle ich eine
181 Geschichte. Wie zum Beispiel heute, habe ich eine Geschichte erzählt und habe
182 dann die Bilder gezeigt und dann, da war es selbstverständlich, was in der
183 Geschichte passiert, eine ganz einfache Geschichte, natürlich in der Kleingruppe,
184 aber, aber die größeren, die älteren Kinder können auch ein bisschen
185 komplizierter, Gedichte auch, aber schön aufbauen muss man das. Und, dass
186 wir dann, zum Beispiel, wenn wir das Thema haben, können wir das Thema
187 Wetter haben, dann habe ich eine Geschichte über das Wetter, wo wir das
188 wiederholen, was wir schon vorher besprochen haben, das muss man schon
189 aufbauen, schöne Schritte machen. Und heute habe ich in Ortsangabe 5 (P3
190 benennt einen Ort/eine Stadt) erfahren, da waren Kinder in der ersten Klasse, sie
191 haben noch nie Ungarisch gelernt, aber das war so angenehm für mich. Ich habe
192 die Eltern auch eingeladen, ich habe gesagt, sie können schnuppern kommen,
193 weil sie nicht wissen, wie das geht, und überhaupt sie wollen dann auch wissen,
194 mit wem das Kind ist, und sie haben schon ungarische Sätze gesagt. Also, ein
195 ungarisches Märchen habe ich erzählt und dann haben sie mitgemacht und
196 mitgezählt und mitgesagt und nachher haben sie dann einen Schmetterling
197 ausmalen können und dann haben sie gefragt, „Wie heißt der Schmetterling, wie

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

198 heißt der Schmetterling, ich möchte das auf Ungarisch sagen und was heißt das
199 und was heißt das?“ Und sie haben so viele Fragen gehabt und sie wollten (/) sie
200 haben gesagt, das war so schön und wir wollen jetzt viele Wörter. Und das ist
201 immer (/) und das ist gut, wenn man (/) dann musst du nicht zwingen die Kinder,
202 dass die dann, „Das sollst du!“ und „Das musst du!“, sondern sie fragen und sie
203 haben so großes Interesse. Du kannst Interesse aufwecken mit dem.

204 I: Die Motivation ist auch da.

205 P3: Sehr, sehr wichtig, ja. Und ich finde, das ist auch sehr wichtig, dass wir uns
206 (/) also mit den Sinnesorganen unterrichte ich immer, also immer so sollen sie
207 das hören, sie sollen auch spüren, sie sollen das sehen und, und ganz, ganz
208 musikalisch mit vielen Bewegungen, damit ganz eindeutig ist, worüber wir
209 sprechen. Und dann haben die Kinder auch einander geholfen, weil ich habe
210 gefragt, ob die Sonne scheint, habe ich das Ungarisch gefragt und dann hat einer
211 den anderen geholfen, „Sie fragt nur, ob die Sonne scheint“ (P3 flüstert die Frage
212 und lacht). Und das war so schön, weil einer hat verstanden, das ist egal, wer
213 das versteht, aber sie helfen und sie wollen das verstehen, was ich sage. Aber
214 mit den Bildern kann ich das gut.

215 I: Damit die Kinder die Vokabeln besser verstehen?

216 P3: Ja, ja.

217 I: Was denken Sie generell über Mehrsprachigkeit? Sie haben bereits anklingen
218 lassen, der Beginn so früh wie möglich, um viele Sprachen zu lernen. Wie ist Ihre
219 Einstellung zur Mehrsprachigkeit, gibt es dazu mehr zu sagen?

220 P3: Ich glaube, die Kinder, die zweisprachig oder dreisprachig aufgewachsen
221 sind, die sind reich. Weil diese Sprachen oder Sprache, es kommt darauf an wie
222 viele, ist ein Geschenk, weil das lernen sie wie die Muttersprache und ich habe
223 schon auch nachgelesen, dass diese Kinder dann auch sehr schnell die anderen
224 Fremdsprachen lernen, das habe ich schon auch erfahren, aber dann, dass sie
225 in Grammatik, im Fach Musik und in der Mathematik besser sind.

226 I: Aha!

227 P3: Das habe ich so gelesen, das hängt so irgendwie zusammen, aber weiß ich
228 nicht ganz genau.

229 I: Haben Sie das auch beobachten können?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

230 P3: Ich habe nur (/) bei meinen Kinder habe ich das gesehen, dass sie in
231 Grammatik und Musik gut sind, aber Mathematik, also sie haben schon Interesse,
232 aber wie gut sie sind, das kann ich noch nicht sagen. Aber meine Tochter hat
233 schon Interesse. Das Mathematik – das kann ich in fünf Jahren dann noch sagen,
234 ob sie wirklich (P3 lacht), weil Sie wissen das auch, welche Noten du in der
235 Schule bekommst, das ist nicht immer die Wirklichkeit. Ob du das wirklich so
236 weißt oder nicht. Weil meine Tochter ist langsam, sie kann schon sehr logisch
237 denken, aber im Stress kann sie zum Beispiel nicht schreiben und wenn sie dann
238 Schularbeit machen und, dass sie dann in 45 Minuten fertig sein müssen, sie
239 macht das nie fertig und bekommt sie dann nicht so gute Noten, also deswegen
240 kann ich – aber trotzdem kann ich (/)

241 I: Die Note sagt eher das aus, was sie in dieser Zeit geleistet haben, aber nicht,
242 was sie können?

243 P3: Ja, ja, wenn sie versteht alles, weil meine Mama mag sehr gerne Mathematik
244 und sie hat gesagt, meine Tochter versteht viel und kann leicht arbeiten. Aber
245 wenn gesagt wird in dieser Zeit musst du das schaffen, das kann sie noch nicht.
246 Also ich weiß nicht, vielleicht schafft sie das noch später. Und ich finde
247 Mehrsprachigkeit ist immer gut und natürlich müssen wir aufpassen, weil Sie
248 haben sicher auch gelesen, wenn die Kinder stottern, da müssen wir schon
249 aufpassen, weil das ist vielleicht, vielleicht ist es deshalb, weil die zweite Sprache
250 oder die dritte Sprache zu viel ist. Aber ich glaube, in diesem Hintergrund ist
251 immer vorgekommen, dass in der Familie irgendetwas nicht passt oder ein
252 anderes Problem, nicht wegen der Fremdsprache. Man muss schon aufpassen,
253 ich weiß, man muss schon, wenn (/) aber ich glaube, da sind die Kinder
254 überfordert, aber nicht mit der Sprache, sondern mit irgendetwas anderem, das
255 wissen wir nicht. Nur, das wird gesagt, wegen der Sprache, aber ich glaube das
256 nicht. Weil das könnten wir nur dann sagen, wenn wir die Kinder zwingen würden,
257 jetzt musst du das und das machen, aber im Kindergarten ist das nie so, dass
258 die Kinder irgendetwas machen müssen. Sondern, wenn sie wollen und da
259 müssen wir auch nicht aufzeigen, sondern wer was sagt, der sagt, und wer
260 teilnimmt, nimmt teil, also das ist keine Pflicht, sozusagen. Und da würde ich das
261 nicht sagen, dass das Stottern wegen dem ist. Aber ich habe das erfahren auch
262 schon in Ortsangabe 4, in Ortsangabe 3 und auch in Ortsangabe 1, dass die

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

263 Kinder sich freuen. Sie sind stolz darauf, dass sie eine andere Sprache auch
264 kennen, dass sie eine andere Kultur auch kennenlernen, und sie haben sehr,
265 sehr großes Interesse, das habe ich schon erfahren und finde ich deshalb gut.

266 I: Sie glauben nicht, dass die Kinder von den Sprachen überfordert sind, sondern
267 dass andere Dinge, die die Kinder möglicherweise überfordern, was zum Beispiel
268 zu Stottern führen kann, aber viele Sprachen nicht?

269 P3: Vielleicht kann das auch sein, aber ich habe das noch nie erfahren. Wir haben
270 auch stotternde Kinder gehabt, aber der Grund war nie wegen einer zweiten
271 Sprache, also bis jetzt, aber ich weiß es nicht, so lange habe ich noch nicht
272 gearbeitet. Aber ich finde (/) aber ich habe schon gehört von einer Mutter, wo das
273 Kind zweisprachig aufgewachsen ist und hat das Kind angefangen zu stottern
274 und dann haben sie kurze Zeit aufgehört, aber dann haben sie weitergemacht,
275 das war nur ein oder zwei Monate, haben sie dann nur eine Sprache gesprochen
276 und dann haben sie wieder angefangen und war kein Problem. Vielleicht am
277 Anfang oder irgendwelche – weiß ich nicht, wo das Problem sein kann.

278 I: Das haben wir schon besprochen, in welchem Ausmaß Ungarisch ist, das ist
279 einmal die Woche, je 50 Minuten je Gruppe.

280 P3: In dieser Schule, im Kindergarten bin ich jeden Tag und das ist gut so.

281 I: Das sind aber andere Kindergärten, die haben nichts mit dem Projekt zu tun?

282 P3: Nein.

283 I: Wenn Sie die Kinder beobachten, wie gehen die Kinder mit den Sprachen um,
284 mit dem Sprachangebot, im Unterricht, wie gehen die Kinder miteinander um?
285 Was konnten Sie beobachten?

286 P3: Also ich finde, wenn (/) Fremdsprache ist besser am Vormittag. Also ich bin
287 immer nachmittags, als Unverbindliche Übung kann ich immer nach der Schule
288 und habe ich schon bemerkt, dass die Kinder schon müde sind, also auch wenn
289 ich zum Beispiel in Draßburg bin, bin ich um fünfzehn Uhr, besonders in der
290 ersten Gruppe habe ich das bemerkt. Weil dann haben sie Unterricht gehabt,
291 dann haben sie gegessen, ein bisschen vielleicht gespielt, dann haben sie lernen
292 müssen und nach dem Lernen gleich bin ich gekommen und einige Kinder haben
293 gesagt, „Oh, jetzt haben wir nicht gespielt!“, und sie wollten dann noch unbedingt
294 spielen und weitermachen, weil es ist schon, am Nachmittag ist es schon
295 anstrengend. Aber es gibt Schulen, wo die Kinder schon nach dem Essen, nach

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

326 dem Spielen zu mir gekommen sind, das ist wieder eine gute Phase, wo sie
327 schon ruhig sind, wo sie sich „ausgerastet“ haben, und da können sie noch
328 weiter. Aber ich glaube, ich habe (/) ich bin im Kindergarten vormittags und wie
329 gut dort die Kinder also sind, das kann ich in der Schule nicht machen. Und ich
330 habe (/) in Ortsangabe 1, bin ich im Kindergarten und auch in der Schule und mit
331 den Kindern, war ich zuerst im Kindergarten und dort haben sie alles gemacht
332 und alles gemacht und alles gut. Und, wie sie dann weiter in die Schule gegangen
333 sind, sie sind viel müder geworden, also da konnten sie nicht so viel wie im (/) als
334 im Kindergarten. Weil das ist, ich glaube das ist vormittags ab neun, also ab acht
335 bis elf können sie besser noch alles lernen und das ist schon, finde ich, schon
336 schade. Und als Unverbindliche Übung, wenn du keine Hausübung gibst, du
337 kannst nicht wirklich kontrollieren, was die Kinder können und wir wissen alle,
338 dass – gut in der ersten, zweiten Klasse spielerisch geht alles und wir machen
339 Spaß und was sie sich merken, merken sie sich. Aber in der dritten, vierten
340 Klasse ist auch wichtig, dass sie auch manche Wörter lernen und zu Hause eine
341 Geschichte verarbeiten oder ich würde Fragen stellen und das würden sie
342 beantworten, irgendwie zum Kontrollieren kommen, wie weit die sind. Das kann
343 ich (/) einmal in der Woche ist das schwierig. Ich habe mir schon Sorgen gemacht,
344 ob es einen Sinn hat oder nicht. Aber, es hat schon einen Sinn, weil es Spaß
345 macht, aber in (/) jeder Gruppe ist es anders. Es kommt darauf an, welche
346 Burschen, also wie viele Burschen in der Gruppe sind, die wollen sich bewegen,
347 in welcher Klasse du bist, in der ersten Klasse bemerkst du, dass die Kinder
348 wirklich müde sind und mit diesen Kindern kann ich nicht so viel erreichen, aber
349 das macht auch nichts, dann gehen wir in den Turnsaal und dann werden wir
350 Tänze machen oder Spiele machen, Kreisspiele machen, Gedichte, das ist auch
351 wichtig, glaube ich, weil das machen sie gerne mit.

352 I: Was machen die Kinder mit der Sprache? Unterhalten sie sich auf Ungarisch?

353 P3: Das kann ich nur im Kindergarten sagen. Also in der Schule kann ich das
354 auch nicht kontrollieren, sie sehen mich nur einmal in der Woche, nur eine Stunde
355 und dann komme ich nicht mehr, an einem Tag und komme ich nicht mehr. Aber
356 zum Beispiel in Ortsangabe 1, die haben mich im Kindergarten schon kennen
357 gelernt und die Eltern sagen, dass sie zu Hause auch ungarisch reden und wenn
358 sie spielen, mit dem Spielzeug, dann ungarisch sprechen, das ist schon wichtig.

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

329 Aber bei den Kindern in der Schule, das weiß ich nicht, ich habe keinen Kontakt
330 zu den Eltern, also ich kenne fast keine von ihnen und ich habe nicht so viele
331 Erfahrungen. Aber in Ortsangabe 1 weiß ich schon. Eine Mutter hat das erzählt,
332 ein vierjähriges Kind, wir haben über das Wetter gesprochen und wir sagen das,
333 also ich finde das Wiederholen ist sehr wichtig, dass wir immer die gleichen
334 Wörter, die gleichen Sätze wiederholen, über das Wetter sprechen wir, welcher
335 Tag ist heute, welche Jahreszeit, wieviel wir sehen und diese Sachen sind wichtig
336 in der Volksschule, glaube ich. Und das habe ich auch im Kindergarten gemacht
337 und das Kind ist aufgestanden in der Früh, hat zum Fenster geschaut und hat
338 gesagt: „Oh Mama, esik az eső!“ und das heißt „es regnet“ auf Ungarisch. Die
339 Mama hat das so toll gefunden, dass das Kind schon mit vier Jahren ungarisch
340 über das Wetter etwas gesagt hat.

341 I: Dort nehmen die Kinder die Sprache mit nach Hause?

342 P3: Ja. Ja, wenn du jeden Tag dort bist, das ist selbstverständlich und von
343 zweieinhalb Jahren bis zur vierten Klasse sind sie bei mir und jetzt schon die
344 fünfte und sechste Klasse auch. Also jetzt sind Kinder, mit denen ich im
345 Kindergarten angefangen habe und bis zur vierten Klasse waren wir zusammen,
346 war schön.

347 I: Im Projekt – haben Sie mit den Eltern Erfahrungen gemacht?

348 P3: Ich kenne die Eltern nicht, leider. Ich bin nur am Mittwoch da, wo ich die
349 Unverbindliche Übung mache und ich war in Ágfalva, in Agendorf, weil ich habe
350 der Direktorin gesagt, ich würde ganz gerne mitfahren, wenn die Kinder nach
351 Ungarn fahren, nach Ágfalva und – aber ich konnte nur die Kinder in Ágfalva
352 begleiten, hier nicht mehr, weil vormittags bin ich im Kindergarten, nachmittags
353 in den verschiedenen Schulen und das ist sich nicht ausgegangen, mit der Zeit.
354 Aber dann habe ich die Kinder dort begleitet und das war sehr schön.

355 I: Was war da?

356 P3: Wir haben dann gemeinsam (/) sie haben gezeichnet, ein Thema haben sie
357 gehabt und wir haben dazwischen einen ungarischen Tanz gemacht und ein
358 ungarisches Lied gemacht und wir haben einen Spaziergang auch gemacht und
359 während des Spazierganges haben wir auch Ungarisch gesprochen und das war
360 so schön. Weil ich habe nur, wie soll ich sagen (?) – weil ich wollte, deswegen
361 bin ich mitgegangen. Ich weiß nichts über das Projekt. Ich habe schon gesagt,

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

362 ich möchte so gerne und die Direktorin hat mir auch das Programm gezeigt und
363 hat immer gefragt, ob ich mitfahren kann, ob ich – aber ich, aber es ging nicht,
364 nein, leider nicht. Aber ich finde das ist sehr, sehr toll. Und die Kinder haben
365 versucht, gegenseitig, „Na, was heißt das Ungarisch?“, „Was heißt das
366 Deutsch?“, und dann so gefragt. Wir haben auch ein Projekt in Ortsangabe 1
367 gemacht, zwischen Ortsangabe 1 und Ortsangabe 6 und da haben wir, glaube
368 ich, das Thema „Gesunde Ernährung“ und dann haben wir verschiedene
369 Gruppen gemacht und dann haben wir Fragen gestellt, den Kindern und
370 Aufgaben haben sie lösen müssen, und einmal Ungarisch und einmal Deutsch.
371 Und die Gruppen waren auch gemischt, weil ich finde, das ist sehr wichtig, dass
372 die Kinder einander kennen lernen, sie versuchen mit der – also sie versuchen
373 ein bisschen schon sprechen in der Fremdsprache, was sie gelernt haben und
374 zusammenarbeiten mit den anderen und sie werden dann auch kennenlernen.
375 Und das haben sie schon gemacht, wir haben die Gruppe wirklich so gemischt
376 gemacht, dass sie österreichische und ungarische Kinder so zusammen machen.

377 I: War das mit MULTILING?

378 P3: Ich glaube nicht, aber ich weiß es nicht genau. Ich weiß es nicht genau, weil
379 das haben wir (/) wie ich dort angefangen habe, dann haben sie schon den
380 Kontakt mit Ortsangabe 6 gehabt und – ja, sie haben auch ein Projekt, aber ob
381 das MULTILING-Projekt war oder ein anderes, das weiß ich nicht, wie das
382 geheißen hat, das müsste ich nachfragen.

383 I: Wann denken Sie, dass es gut ist, mit dem Fremdsprachenlernen zu beginnen?

384 P3: So früh wie möglich, ich finde, dass das sehr, sehr gut ist.

385 I: Bei den Aktivitäten zwischen Agendorf und Draßburg, da waren Sie nicht so oft
386 dabei?

387 P3: Zweimal war ich, ja, zweimal, aber in Draßburg war ich nicht, wie sie dann
388 heraufgekommen sind. Aber ich habe mit der Maria telefonisch gesprochen und
389 sie hat mir schon erzählt, aber teilnehmen konnte ich nicht, leider.

390 I: Es gibt mehrere Leute, die im Projekt mitgearbeitet haben, Kollegen, auch im
391 Kindergarten, haben Sie Kontakte?

392 P3: Vom Draßburger Kindergarten?

393 I: Ja, oder auch...

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

394 P3: ...die P1 kenne ich, aber ich kenne woanders, das ist nicht mit Projekt – hängt
395 das nicht zusammen. Wir haben uns schon gekannt und wir haben schon darüber
396 gesprochen, wir haben uns hier auch getroffen und darüber (/) also ich weiß
397 schon einiges und habe ich nur gehört, aber wirklich Kontakt, wirklichen Kontakt
398 habe ich leider nicht.

399 I: Sie hatten keine Kollegen zur Verfügung?

400 P3: Nein, nein. Ich bin nur mitgefahren oder mitgeflogen, weiß ich nicht. Wann
401 hat das Projekt begonnen? Vor zwei Jahren?

402 I: Vor zwei Jahren. Wenn Sie allgemein auf das Projekt blicken, rückblickend, wie
403 ist allgemein Ihr Eindruck, was ist gut, was ist nicht so gut, was könnte besser
404 gemacht werden? Wenn das Projekt neu gestartet werden würde, was wäre Ihre
405 Empfehlung, was ist gut, anders zu machen?

406 P3: Ich finde, das ist wichtig, dass alle das Projekt wollen. Also, weil ein Projekt
407 kann man nur mit Freude machen. Ein Projekt kann man nur dann machen, wenn
408 ich ganz einverstanden bin damit, worum es geht, warum wir das machen, wenn
409 ich das sehe, dass es einen Sinn hat und nicht so, sozusagen das muss ich
410 machen, weil meine Chefin das gesagt hat oder weil das von mir erwartet wird.
411 Das muss man vom Herzen mitmachen und wenn du das wirklich mit Freude
412 mitmachst, dann wird es gut, dann freust du dich auch und dann freuen sich die
413 Kinder auch. Ich finde, das ist ganz wichtig. Weil ich habe, jetzt sage ich ohne
414 Namen, einige Erfahrungen schon, wie wir in Ortsangabe 3 gearbeitet haben,
415 wollten wir mit dem anderen Kindergarten Kontakt aufnehmen, von Österreich
416 und die wollten nichts, also sie waren – Entschuldigung, dass ich jetzt so ehrlich
417 bin – aber so bequem und na, sie werden sicher nichts machen und das war alles
418 so, warum – sie waren zu bequem. Wir wollten wirklich, dass die Kinder dann
419 eine andere Kultur auch kennen lernen und dass wir gegenseitig uns besuchen,
420 aber wir haben sehr, sehr – wie soll ich sagen – sehr, sehr schwer jemanden
421 gefunden, einen Kindergarten gefunden, mit dem wir zusammengearbeitet
422 haben. Das finde ich aber schade.

423 I: Das wäre wichtig, dass eine gute Zusammenarbeit stattfindet?

424 P3: Ja, gegenseitig, ja, das ist auch wichtig, finde ich.

425 I: Und sonst?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

426 P3: Und sonst, dass alle, die im Projekt teilnehmen oder die im Projekt
427 mitmachen, müssen genau wissen worum es geht, genau, also gemeinsam das
428 Programm zusammenstellen. Nicht nur sagen, okay, das ist unser Programm, du
429 machst das und – nein, das sollen sie dann besprechen, wer was dazugeben
430 kann, was kann ich am besten, was könnte interessant sein und, und, und
431 gegenseitig fragen, ob das wirklich einen Sinn hat, gegenseitig fragen, ob, ob,
432 ob, ob, ob sie sich auch freuen, ob, ob sie das auch gut verstehen. Aber das ist
433 viel Zeit, das weiß ich.

434 I: Das sind Dinge auf der Ebene des Projektmanagements?

435 P3: Ja, ja.

436 I: Gibt es auch andere Ebenen, also beispielsweise, Sie haben auch gesagt,
437 Ungarisch – also die Spracheinheit wäre fast besser auch am Vormittag, weil die
438 Kinder recht müde sind, also das wäre vielleicht auch so ein
439 Verbesserungsvorschlag, wenn möglich, dann die Einheit am Vormittag?

440 P3: Ja, das wäre schön, wenn wir das einbauen könnten am Vormittag. Ja.

441 I: Und die Mängel? Einmal die Woche ist genug?

442 P3: Wenn es das Projekt ist, so – ich, ich glaube zweimal in der Woche wäre am
443 besten. Aber das ist optimal, das wissen wir, dass das nicht geht. Und – wie soll
444 ich sagen – weil, weil zweimal, du kannst das wiederholen auch und das
445 Wiederholen ist auch ganz wichtig, damit sie das nicht vergessen und ein
446 bisschen verstärken oder (/) ja, das ist auch schön. Aber ich habe so gute
447 Erfahrungen, von genau dieser Klasse, die ehemalige vierte Klasse in Draßburg
448 in der Volksschule, die Frau Lehrerin war so offen und alles wollte sie lernen. Und
449 „na schaut´s mal Kinder“ und hat den Kindern dann noch einmal erzählt, damit
450 sie wirklich alles verstehen, und „habt´s ihr das alles mitgekriegt“ und dann haben
451 sie noch verarbeitet, wie sie zurückgekommen sind. Ja, das habe ich schon
452 erfahren, dass sie das, das heißt mit Freude mitmachen und das hat einen Sinn.
453 Wenn die Kinder sehen, dass meine Frau Lehrerin auch begeistert ist, dann bin
454 ich auch begeistert davon.

455 I: Eine Spracheinheit, oder, oder?

456 P3: Nein, beim Projekt, wie wir, wie wir im Projekt.

457 I: Als sie das Projekt vorgestellt hat?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

458 P3: Ja und auch in Agendorf war sie so. Alles wollte sie so – und jetzt sollen wir
459 auch etwas singen und jetzt machen wir auch etwas dazu und wir geben auch
460 euch etwas, sie wollte auch etwas geben, sie war sehr dankbar und das hat man
461 schon bemerkt.

462 I: Diese Einstellung, diese positive Einstellung zum Projekt?

463 P3: Ja, ja, ja. Und ich finde auch ganz wichtig, wie ich schon gesagt habe, wenn
464 wir ein Projekt machen, dann sollen die nicht sagen, ja, da stehen die
465 österreichischen Kinder, da stehen die ungarischen Kinder, sondern, sie, sie, wir
466 sollen dann sie zusammen mischen, Gruppen machen, nicht, dass wir sagen,
467 wer wohin will, sondern irgendwie habe ich das einmal so gemacht, dass ich dann
468 verschiedene Karten ausgeteilt habe und welche Kinder die gleichen Karten
469 gehabt haben, dann sind in eine Gruppe gegangen.

470 I: In Agendorf, also jetzt mit dem MULTILING-Projekt?

471 P3: Da haben wir das auch gemacht – ich weiß es nicht, ob das, ob das, ob wir
472 das in Ortsangabe 1 im Projekt von Ortsangabe 6 gemacht haben, vielleicht nicht
473 im MULTILING.

474 I: Aber das wäre wichtig, dass die Kinder gemischt werden?

475 P3: Ja, ja. Und, und dass sie miteinander sprechen sollen.

476 I: Warum?

477 P3: Weil, dann können sie das, was sie bis jetzt gelernt haben, was sie bis jetzt
478 gemacht haben, dann können sie ausprobieren, wie weit ich bin und, und das
479 macht auch Spaß, ich kann das schon. Oder das andere Kind kann auch helfen,
480 also bei diesen Fragen, dann kann ich dir helfen und warum das so geht. Ich
481 habe das in Ortsangabe 1 so, so gemacht, dass ich dann Fragen, also da etwas
482 zusammengestellt habe, wo die Kinder miteinander sprechen mussten und
483 fragen.

484 I: Wie oft sollte so etwas sein?

485 P3: Wir haben das einmal im Jahr gemacht, so ein Projekt.

486 I: Ist das genug?

487 P3: Nein, das ist natürlich nicht genug! Wenn das mit den Schulen zusammen ist
488 und wenn wir einen ganzen Vormittag machen, das wäre sehr optimal in jedem
489 Monat zu machen. Weil dann, dann, weil einmal das ist nicht genug. Die Kinder
490 wissen nicht mehr, wie sie heißen und, und, und wie sie heißen und, und wissen

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

491 nicht worum es gegangen ist, aber wenn sie, ah, die kommen noch einmal und
492 noch einmal und noch einmal und dann kann man schön aufbauen auch. Und
493 einmal hier und einmal dort und das Thema ist gleich und wir können auch, das
494 ist auch wichtig, dass wir vorbereiten. Wenn wir zum Beispiel nach Österreich
495 kommen mit den ungarischen Kindern, das müssen wir im Deutschunterricht
496 vorbereiten, was wir machen und vielleicht auch mit den Kindern gemeinsam,
497 zusammen sitzen und fragen, was wäre für euch wichtig, was wir machen
498 könnten und, und wie das am besten laufen könnte.

499 I: Für dieses Zusammentreffen?

500 P3: Ja, ja. Und vielleicht das erste Mal.

501 I: In jedem Land würde im Unterricht, jeweils Deutsch oder Ungarisch, je
502 nachdem, besprochen werden, die Kinder wären integriert, was machen wir (...)?

503 P3: Ja, ja, und auch vielleicht können sie helfen, was brauchen wir noch dazu,
504 wen sollen wir noch anrufen, dass also wirklich das Projekt gemeinsam aufbauen.
505 Weil dann spüren sie nicht, dass ich das machen muss, sondern ich möchte das
506 machen, das macht Freude, ich finde das ganz wichtig.

507 I: Sie haben gesagt, die Kinder lernen durch die Mehrsprachigkeit und andere
508 Sprachen und so weiter – da geht es auch um Kultur?

509 P3: Ja.

510 I: Wie muss ich mir das vorstellen, was ist für ein Kind Kultur, was lernt ein Kind?

511 P3: Das erste Mal lernen sie, also ich bin aus Ungarn, ich bin eine Person aus
512 Ungarn, ich bin anders wie die österreichische Lehrerin oder die österreichischen
513 Frauen. Ich habe mehrere Emotionen und ich mache mich mit meinen
514 Sinnesorganen – also ich zeige viel, ich bin ein bisschen vielleicht lauter, ich
515 mache alles mit Freude, also das – zuerst kennen lernen sie das. Und dann, ich
516 erzähle das auch, woher ich gekommen bin, das ist auch eine Stadt, dort wohnen
517 auch Kinder und dort wohnen auch Leute, genauso wie hier, nur sie sprechen ein
518 bisschen anders, also sie – und dass wir dann nebeneinander wohnen, das ist
519 auch wichtig, dass wir nur ein paar Kilometer lang voneinander wohnen und damit
520 sie wissen, dass es ein anderes Land ist. Und, ich finde, das ist auch ganz
521 wichtig, dass du den Kindern ab und zu erzählst, was in Ungarn, zum Beispiel wir
522 essen etwas – wir essen ein bisschen anders, oder wenn wir singen, wenn wir
523 tanzen, das ist auch ein bisschen anders und unsere Geschichten sind ein

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

524 bisschen anders, aber Volksmärchen, Volkslieder, Volkstänze, das heißt für mich
525 Kultur, damit sie das kennenlernen und ich habe so gute Erfahrungen damit, weil
526 die Kinder – also es kommt wieder darauf an, wie du das machst. Wenn du das
527 mit Freude weitergibst, dann macht auch den Kindern Freude. Zum Beispiel wie
528 ich dann – ich habe gesagt, jetzt werden wir ein bisschen tanzen und dann habe
529 ich das gezeigt und wir haben gesungen und getanzt und dann haben sie gesagt:
530 „Noch einmal!“ (P3 flüstert). Und das wollten sie immer und das hat mir so gut
531 gefallen, das haben sie mitgekriegt und ich habe Volkstanz gemacht mit ihnen
532 und mit eine Volksgruppe hat Musik gespielt und ungarische Musik ist ein
533 bisschen anders, viele Geigen und das hört sich alles so – wir haben
534 verschiedene Spiele gemacht und ich habe gesehen, die Kinder sind so (P3 zeigt
535 symbolisch, wie die Kinder aufblühen) – „Das ist eine schöne Musik. Das ist ein
536 bisschen anders wie unsere Musik, aber kann auch schön sein!“ Und sie werden
537 immer offener sein, andere Kulturen auch kennen zu lernen.

538 I: Ist das dann auch so ähnlich wie, wenn ich schon eine zweite Sprache kann,
539 lerne ich die dritte leichter, wenn ich jetzt schon zwei Kulturen kenne, lerne ich
540 über die dritte auch etwas?

541 P3: Ja, ich finde schon, ich finde schon, dass sie dann das Interesse aufweckt,
542 die Sprache auch mit der Kultur. Möchte schon wissen, woher sie kommt, was
543 sie anders machen, wie sie anders leben.

544 I: Ich bin am Ende meiner Fragen. Fällt Ihnen noch etwas ein, was Sie zu
545 Sprache, Mehrsprachigkeit, Fremdsprache, Kultur, Kinder, Unterricht, Projekt
546 noch sagen möchten?

547 P3: Ich wollte nur sagen, ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit, also ich bin
548 froh, dass ich das machen kann, was mein Hobby ist, weil ich mag sehr gerne
549 mit den Kindern sein und das ist ein Geschenk, dass ich auch meine
550 Muttersprache weitergeben kann. Ich bin jetzt sehr stolz darauf, dass die Kinder
551 – also ich bin sehr froh, dass die Kinder das lernen wollen und ich habe das
552 erfahren, dass in jedem Jahr, also in verschiedenen Schulen immer mehrere
553 Kinder dann als Unverbindliche Übung Ungarisch wählen und das finde ich sehr
554 gut. Ich hoffe, dass ich noch die Möglichkeit bekomme und ich würde ganz gerne
555 in einem Projekt auch wirklich mitmachen und hätte Interesse.

556 I: Sie sind offen für ein Projekt mit Sprache?

Transkription: Leitfaden-Interview mit Pädagogin 3 (P3), durchgeführt von Interviewerin (I), Datum des Interviews: 08.09.2014, Interviewdauer in Minuten: 49, Version: überarbeitet, anonymisiert

557 P3: Ja, ja.

558 I: Sie würden auch befürworten, dass dieses Projekt weitergeführt wird?

559 P3: Ja, das ist auch gut. Nur wegen meiner Arbeit, da muss ich ein bisschen
560 schon beobachten, dass ich auch im Kindergarten bin oder – weiß ich nicht, weil
561 ich habe dann bei der Gemeinde gesagt, dass ich in einem Projekt bin, in
562 Agendorf. Und dann haben sie gesagt, gut aber dann muss ich einen Tag, also
563 Urlaubstag nehmen und ich habe nicht so viele Urlaubstage, dass ich dann immer
564 sagen kann, okay, jetzt nehme ich einen Urlaubstag und jetzt, dafür. Aber wenn
565 ich vielleicht mitarbeiten würde, könnten wir auch mit den Gemeinden dann
566 besprechen, worum es geht und, und, und vielleicht dann ein paar Tage
567 freilassen, damit ich dann wirklich (//)

568 I: Dass im Projekt sozusagen ein Teil, ein bisschen Arbeitszeit vorgesehen wird
569 für Projektorganisation, Projektmanagement und am besten auch bezahlt und
570 sich nicht freinehmen müssen?

571 P3: Beahlt – ich würde gerne, also es geht nicht um Geld. Sondern, zum
572 Beispiel, ich habe nicht teilnehmen können, weil ich dort Urlaubstag nehmen
573 musste, und ich habe keine Urlaubstage mehr gehabt. Ich konnte das nicht.

574 I: Die Termine müssen noch besser abgestimmt werden?

575 P3: Ja. Die Termine sind so, aber wenn die Gemeinde vielleicht weiß, worum es
576 geht, und wird gesagt dann von, weiß ich nicht, von, von – wer ist – von
577 Pädagogischer Hochschule oder irgendwas das erklärt, und wird schon im
578 September gesagt, in diesen Tagen bin ich nicht da, dann ist okay.

579 I: Dass Sie freigespielt werden?

580 P3: Ja. Und damit ich dann mitarbeiten kann. Weil ich hätte so viele Ideen und
581 auch – ich würde schon.

582 I: Welche Ideen?

583 P3: Wenn wir das sagen, zum Beispiel ich würde das sicher nach Themen
584 organisieren, ja, und, und das besprechen. Das kann ich nicht sagen, ganz genau
585 was, aber, aber dann fallen uns sicher viele Sachen ein. Ich habe schon oft
586 gemacht in Ungarn, solche Projekte, nur nicht MULTILING-Projekt und was wir,
587 also was wir wirklich am besten machen können.

588 I: Vielen Dank für das Interview.

589 P3: Bitte, gerne.

Sprachenporträts Volksschule Draßburg

Erhebungen in Zeitraum Mai bis Juni 2014

Pseudonym	Geschlecht	Sprachenporträt - eingezeichnete Sprachen							Wurde Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?
		DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SONSTIGE	SONSTIGE	SONSTIGE	UNGARISCH
VS Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Gruppe 2 (8- bis 10-Jährige)									
Anna	w	DEUTSCH	UNGARISCH	nein	ENGLISCH	nein	nein	nein	ja
Christian	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	LETTISCH	RUSSISCH	nein	ja
Franziska	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SPANISCH	ITALIENISCH	AFRIKANISCH	ja
Johanna	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	ja
Larissa	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	ARABISCH	nein	nein	ja
Nicole	w	DEUTSCH	nein	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein
Roman	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SPANISCH	nein	nein	ja
Thomas	m	DEUTSCH	nein	nein	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein
6 von 8 Kindern haben die Sprache Ungarisch eingezeichnet									
VS Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Gruppe 1 (6- bis 7-Jährige)									
Doris	w	DEUTSCH	UNGARISCH	nein	ENGLISCH	SPANISCH	nein	nein	ja
Eva	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	ja
Helmut	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SPANISCH	nein	nein	ja
Leonie	w	DEUTSCH	nein	nein	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein
Louisa	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	ja
Noemi	w	DEUTSCH	UNGARISCH	nein	ENGLISCH	nein	nein	nein	ja
Valerie	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	RUMÄNISCH	FRANZÖSISCH	nein	ja
Viola	w	DEUTSCH	UNGARISCH	nein	nein	nein	nein	nein	ja
7 von 8 Kindern haben die Sprache Ungarisch eingezeichnet									
<p>Bei der Gruppe der 8- bis 10-Jährigen haben 6 von 8 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet. Bei der Gruppe der 6- bis 7-Jährigen haben 7 von 8 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet. Insgesamt haben 13 von 16 Kindern Sprache Ungarisch eingezeichnet.</p>									

Sprachenporträts Kindergarten Draßburg

Erhebungen in Zeitraum Juni 2014

Pseudonym	Geschlecht	Sprachenporträt - eingezeichnete Sprachen								Wurden Kroatisch bzw. Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet?		
		DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SONSTIGE	SONSTIGE	SONSTIGE	SONSTIGE	UNGARISCH	KROATISCH	
KIGA Draßburg - Spracheinheiten Ungarisch - Vorschulkinder												
Dominik	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
Hannes	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SPANISCH	LIBANESISCH	nein	nein	ja	ja	
Heidi	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
Joseph	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	SPANISCH	PORTUGIESISCH	JAPANISCH	nein	ja	ja	
Ladina	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	nein	SPANISCH	PORTUGIESISCH	JAPANISCH	CHINESISCH	ja	ja	
Leana	w	DEUTSCH	UNGARISCH	nein	nein	nein	nein	nein	nein	ja	nein	
Leo	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	nein	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
Lucy	w	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
Markus	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	PORTUGIESISCH	nein	nein	nein	ja	ja	
Norbert	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
Philipp	m	DEUTSCH	nein	KROATISCH	nein	nein	nein	nein	nein	nein	ja	
Sebastian	m	DEUTSCH	UNGARISCH	KROATISCH	ENGLISCH	nein	nein	nein	nein	ja	ja	
KIGA Draßburg - Spracheinheiten Kroatisch - Vorschulkinder												
Kinder der Ungarisch-Gruppe plus 1 Kind (Ludwig)												
Ludwig	m	DEUTSCH	nein	KROATISCH	nein	nein	nein	nein	nein	-	ja	
11 von 12 Kinder haben die Sprache Ungarisch eingezeichnet												
12 von 13 Kinder haben die Sprache Kroatisch eingezeichnet												
Spracheinheiten UNGARISCH: Bei dieser Gruppe der Vorschulkinder haben 11 von 12 Kindern die Sprache Ungarisch im Sprachenporträt eingezeichnet.												
Spracheinheiten KROATISCH: Bei dieser Gruppe der Vorschulkinder haben 12 von 13 Kindern die Sprache Kroatisch im Sprachenporträt eingezeichnet.												

Eidesstattliche Erklärung

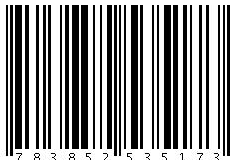
Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Hornstein, im März 2015

Simone Zadrazil

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-517-3



9 783852 535173