



Handbuch
zur reflektierten Praxis im Umgang mit

Mehr sprachigkeit

in Kindergärten und Schulen

*Beobachtungsbögen und Unterstützung bei der
institutionellen Mehrsprachigkeitsförderung*

 Bildungsdirektion
Wien




Die Kinderfreunde
WIEN



Impressum

Die Inhalte dieses Handbuches wurden durch das Wiener Fachteam erstellt: Mag.^a Doris Englisch-Stölner, Mag.^a Susanne Fuhrmann, Irén Komenda, Dženita Özcan, MA, Dr.ⁱⁿ phil. Sabri Özdemir, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Ing. Emina Petzer, Dr.ⁱⁿ Verena Plutzer, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Margret Sharifpour Langroudi, Dr.ⁱⁿ Karin Steiner

Herausgeber und Medieninhaber

Bildungsdirektion für Wien, Vertretung durch Europa Büro der Bildungsdirektion für Wien, Auerspergstraße 15/42, 1080 Wien, sowie Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien, Albertgasse 23, 1080 Wien

Lektorat: Mag.^a Christina Nikiema-Spiegel, Grafische Gestaltung: atelier laufwerk, Druck: Gerin Druck GmbH

Fotos: © Pixabay, Freepik

Alle Rechte vorbehalten

© 2019, Bildungsdirektion für Wien und Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien

Diese Broschüre erscheint im Rahmen des mit EFRE Mitteln geförderten Interreg Projekts BIG „Bildungskooperationen in der Grenzregion“.

Zielsetzung der BIG-Projektumsetzung in den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde ist es, Fachkräfte darin zu qualifizieren, Kinder im Gebrauch ihrer Mehrsprachigkeit zu unterstützen und die Lernumgebung sprachenfreundlich zu gestalten. Der Einsatz mehrerer Sprachen soll ein für Kinder vertrautes Sprachenklima schaffen, welches die sprachlich-kulturelle Identitätsbildung und den Erwerb eines positiven Selbstkonzepts bei Kindern fördert sowie das Einbringen von sprachlichen Potenzialen der Fachkräfte verbessert. Darüber hinaus will das Projekt für die zunehmende Bedeutung von Mehrsprachigkeit und die damit verbundenen (gesellschaftlichen) Herausforderungen in den Bildungseinrichtungen sensibilisieren.





„Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.“¹

Durch sie können sich Kinder und Erwachsene mit anderen Menschen verständigen, Beziehungen eingehen, Beobachtungen teilen, Dinge beschreiben und erklären, Bedürfnisse äußern, Missverständnisse klären, streiten und loben.

Sprachen sind nicht nur ein Mittel zur Kommunikation, sondern auch ein Werkzeug, um das eigene Leben aktiv zu gestalten. Mithilfe von Sprachen wird Wissen erworben und vermittelt – und das nicht nur in Schulfächern wie Deutsch und Englisch. Wie kompetent Kinder diese Sprachen nutzbar machen können, beeinflusst ihre schulischen Bildungschancen und damit auch den weiteren Lebensweg der Kinder.

Wien ist hier Vorreiter und Kämpfer, wenn es um die Frage und kritische Auseinandersetzung damit geht, wie institutionelle Chancenungerechtigkeiten von Anbeginn an vermieden werden. Ein Grund hierfür sind die seit jeher sehr positiv gesehene kulturelle und sprachliche Durchmischung Wiens, der respektvolle Umgang miteinander sowie die gelebte Willkommenskultur gegenüber neu zugewanderten Menschen. Es ist jedoch wichtig, klare Vorstellungen zu haben, wie besonders junge Menschen gut begleitet werden können und auch die Förderung von (Sprachen-)Bildung institutionell gut gelingen kann.

*Es ist daher gut und wichtig, wenn große Bildungsinstitutionen wie die Bildungsdirektion für Wien und die Wiener Kinderfreunde sich dieses Themas annehmen. Im Projekt „Bildungskooperationen in

*Den Zugang, den beide Bildungspartner gewählt haben, schätze ich besonders, denn BIG ist ein wichtiges Leuchtturmprojekt im Bereich aktueller sprachlicher Bildung.**


Die beiden Projektträger haben sich in den vergangenen drei Jahren ganz bewusst und eingehend mit der strukturellen und inhaltlichen Frage beschäftigt, wie gelingende Mehrsprachigkeitsförderung im Bildungsbereich aussehen kann. Dabei wurde sowohl die Bildungs- und Kommunikationssprache Deutsch beim Kind gefördert als auch die mehrsprachige Lernkonstellation und insbesondere die kognitive Entwicklung von mehrsprachig werdenden Kindern in den Fokus genommen.

BIG hat aber nicht nur das sprachlich wachsende Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt gerückt, sondern insbesondere bei PädagogInnen und Eltern das Vertrauen und die Kompetenz gestärkt, dass Mehrsprachigkeit den pädagogischen Alltag bereichern kann. Dieses Handbuch beinhaltet Erkenntnisse und Arbeitsmaterialien, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Frage „Unter welchen Bedingungen kann alltagsintegrierte Mehrsprachigkeitsförderung in pädagogischen Einrichtungen erfolgreich umgesetzt werden?“ entstanden sind. Diese Frage ist mit Sicherheit auch nach drei Jahren intensiver Arbeit noch nicht vollends beantwortet, aber es ist ein Anfang, den Sie nun hier in Händen halten.

Mag. Jürgen Czernohorszky,

Stadtrat für Bildung, Integration, Jugend und Personal in Wien

¹ Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835), Gelehrter, Bildungsreformer, Schriftsteller und Staatsmann.



„SPRACHEN SIND NICHT NUR EIN MITTEL
ZUR KOMMUNIKATION, SONDERN AUCH
EIN WERKZEUG, UM DAS EIGENE LEBEN
AKTIV ZU GESTALTEN.“

MAG. JÜRGEN CZERNOHORSZKY

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
1. Über das Projekt „Bildungskoooperationen in Grenzregionen“ (BIG)	8
2. Mehrsprachig werdende Kinder in Kindergärten und Volksschulen – der Hintergrund zur institutionellen Mehrsprachigkeit	14
3. Ziele, Zielgruppen und Einsatzfeld des Handbuchs	18
3.1 Ziele des Handbuchs	20
3.2 Zielgruppen und Einsatz des Handbuchs	21
4. Themen und Struktur des Handbuchs sowie Funktionsweise und Einsatz der im Handbuch versammelten Instrumente	22
4.1 Themen und Struktur des Handbuchs	24
4.2 Funktionsweise und Einsatz (Ziele, Spezifika, Durchführung/Aufwand, Erfahrungen aus der Praxis) der im Handbuch versammelten Instrumente	26
4.2.1 Was sind Basistexte?	26
4.2.2 Was sind Situationsanalysen?	26
4.2.3 Was sind Checklisten?	26
4.2.4 Was sind Reflexionsbögen?	26
4.2.5 Weitere Instrumente – Leitfäden bzw. Vorlage	26
5. Themenbereiche und Instrumente zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit	28
Überblick „Themenbereiche und Instrumente zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit“ (ÜBERSICHTSGRAFIK)	30
5.1 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen	32
5.1.1 Basistext „Stufenmodell zur sprachlichen Organisation an Bildungseinrichtungen“	32
5.1.2 Situationsanalyse „Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (Kindergarten / KG)“?	33
5.1.3 Checkliste „Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (Schule / SCH)“	36
5.1.4 Persönlicher Reflexionsbogen „Meine sprachpädagogische Arbeit“	38

3	5.2 Mehrsprachigkeit
	5.2.1 Basistext „Mehrsprachigkeit“
	5.2.2 Basistext „Mehrsprachigkeit und Identität“
14	5.2.3 Situationsanalyse „Mehrsprachigkeit (KG)“
	5.2.4 Situationsanalyse „Mehrsprachigkeit (SCH)“
	5.2.5 Checkliste „Mehrsprachigkeit (SCH)“
	5.2.6 Persönlicher Reflexionsbogen „Mehrsprachigkeit und Identität“
21	5.3 Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule
27	5.3.1 Basistext „Die sprachliche Sozialisation zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule“
31	5.3.2 Situationsanalyse „Sprachsensible Gestaltung von Übergängen (KG)“
39	5.3.3 Checkliste „Sprachliche Begleitung migrationsbedingt mehrsprachig werdender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)“
45	5.3.4 Persönlicher Reflexionsbogen „Zur Gestaltung von Übergängen“
	5.4 Kooperation Kindergarten – Volksschule
50	5.4.1 Basistext „Was bedeutet der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder?“
66	5.4.2 Situationsanalyse „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (KG)“
	5.4.3 Situationsanalyse „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)“
74	5.4.4 Checkliste „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)“
	5.4.5 Vorlage „Kooperationsvereinbarung Kindergarten – Volksschule“ bei Karin
86	5.5 Schuleinschreibung
94	5.5.1 Basistext „Der Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Volksschule“
	5.5.2 Situationsanalyse „Rund um die Schuleinschreibung (KG)“
102	5.5.3 Situationsanalyse „Schuleinschreibung (SCH)“
	5.5.4 Checkliste „Schuleinschreibung (SCH)“

„DU HAST SO VIELE LEBEN,
WIE DU SPRACHEN
SPRICHST.“ TSCHECHISCHES SPRICHWORT



3	5.6 Zusammenarbeit mit Eltern
	5.6.1 Basistext „Zusammenarbeit mit Eltern“
8	5.6.2 Basistext „Zur Situation von Eltern – die Migrationskrise und ihre Implikationen für die Begegnung mit der Bildungseinrichtung“
14	5.6.3 Basistext „Mehrsprachige Erziehung“
	5.6.4 Situationsanalyse „Zusammenarbeit mit Eltern (KG)“
	5.6.5 Situationsanalyse „Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)“
	5.6.6 Checkliste „Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)“
21	5.6.7 Persönlicher Reflexionsbogen „Zusammenarbeit mit Eltern“
27	5.6.8 Leitfaden für Gespräche mit Eltern über das sprachliche Aufwachsen eines mehrsprachig werdenden Kindes
31	
39	5.7 Mehrsprachigkeit fördern – Vorurteile abbauen
	5.7.1 Basistext „Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus“
45	5.7.2 Basistext „Wirkungsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung in Bildungszusammenhängen“
	5.7.3 Situationsanalyse „Vorurteile und Diskriminierung (KG)“
	5.7.4 Situationsanalyse „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“
	5.7.5 Checkliste „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“
50	5.7.6 Persönlicher Reflexionsbogen „Vorurteile und Diskriminierung (KG)“
	5.7.7 Persönlicher Reflexionsbogen „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“
66	5.7.8 Basistext „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“
	5.7.9 Situationsanalyse „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (KG)“
74	5.7.10 Situationsanalyse „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (SCH)“
	5.7.11 Checkliste „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (SCH)“
86	
	5.8 Kollegiale Fachbesuche
	5.8.1 Basistext „Kollegiale Fachbesuche“
86	5.8.2 Feedback-Regeln
	5.8.3 Leitfaden zur Vorbereitungsphase eines kollegialen Besuches für die/den besuchende/n Pädagogin bzw. Pädagogen
86	5.8.4 Leitfaden zur Beobachtung während eines kollegialen Besuches aus der Sicht der/des besuchenden Pädagogin bzw. Pädagogen

6. Best Practice

7. Glossar





1

ÜBER DAS PROJEKT
„BILDUNGS
KOOPERATIONEN 
IN GRENZ
REGIONEN“

(BIG)

Über das Projekt „Bildungskooperationen in Grenzregionen“ (BIG)

Im gemeinsamen Lebens- und Wirtschaftsraum Europa werden sprachliche, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie die Förderung von Mehrsprachigkeit immer wichtiger. Aufgrund der gesteigerten grenzüberschreitenden Mobilität der Menschen sind diese Fähigkeiten ein bedeutender Wirtschaftsfaktor und erhöhen die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen. Dies trifft insbesondere auf die Grenzregionen zu und bildet den Grundstein für eine erfolgreiche grenzüberschreitende Zusammenarbeit in den Regionen.

Das Projekt „Bildungskooperationen in Grenzregionen“ (BIG) wurde in den drei Förderprogrammen INTERREG V-A Österreich-Tschechien (BIG AT-CZ), Slowakei-Österreich (BIG SK-AT) und Österreich-Ungarn (BIG AT-HU) umgesetzt. Es handelt sich um drei formal voneinander unabhängige Projekte, die jedoch die gleiche strategische Zielsetzung der Förderung von grenzüberschreitenden Bildungskooperationen sowie der Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der sprachlichen Bildung verfolgen.

Durch die breite Beteiligung zahlreicher österreichischer Bundesländer wie Niederösterreich (LEAD-Partner), Oberösterreich, dem Burgenland und Wien sowie von Projektpartnern aus den Nachbarregionen (CZ, SK, HU) und durch die enge Synergie der drei Projekte schufen wir mit BIG eine großräumige Sprachinitiative im mitteleuropäischen Raum und das bislang größte Mehrsprachigkeitsprojekt in Österreich. Im Sinne des europäischen Zieles der Förderung von Mehrsprachigkeit und des Zusammenwachsens der Regionen zielte BIG darauf ab, über die Förderung der Begegnungssprachen ein sprachliches und kulturelles Grundverständnis gegenüber den jeweiligen „Nachbarn“ zu entwickeln. Denn nur mit entsprechenden Sprachkenntnissen und einem interkulturellen Verständnis können die zukünftigen BürgerInnen Europas die Potenziale, die eine Sprachenvielfalt für Bildung, Gesellschaft und Wirtschaft bringen, im vollen Ausmaß nutzen.

Wir als Wiener Projektpartner (Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien und die Bildungsdirektion für Wien) waren Teil von BIG, da wir als Bildungsträger von Kindergarten und Schule zum einen erleben, dass Sprache für ein Kind und seinen Bildungserfolg unendlich wichtig ist, und Mehrsprachigkeit zum anderen einen besonderen Schatz in unserer Gesellschaft (und insbesondere in Wien) darstellt. Gleichzeitig erleben wir, dass es sowohl auf fachlicher als auch auf wissenschaftlicher Seite noch unzureichende sprach-methodische Konzepte und pädagogische Handlungsstrategien für den institutionellen Bildungsbereich gibt, die der sprachheterogenen Situation in den Bildungseinrichtungen gerecht werden.

Auch fehlt es unseres Erachtens auf fachlicher Ebene an einer Qualifizierung und aktiven Auseinandersetzung der PädagogInnen mit erfolgreichen Handlungsstrategien im Umgang mit sprachlicher Heterogenität bzw. wird selten bei der Sprachförderung auf die Erfahrung anderer (bspw. der Vorgängerinstitution) aufgebaut, sondern isoliert voneinander gefördert.

Die Konsequenz daraus ist, dass Sprachpotenziale von Kindern nur unzureichend genutzt und Sprachen noch immer unterschiedlich gewertet werden (Sprachenhierarchie) und dass mehrsprachig werdende Kinder oftmals bereits in jungen Jahren eine Defizitzuschreibung in ihrer Sprachenentwicklung erfahren, mit der Folge, dass die Kinder die Freude am (Sprachen-)Lernen verlieren und von Anbeginn ihres institutionellen Bildungslebens ein Gefühl des Andersseins („Othering“) erleben.

Aus wissenschaftlichen Untersuchungen wissen wir, dass institutionelle Othering-Erfahrungen zur Entstehung eines negativen Selbstkonzepts maßgeblich beitragen. Diese Erfahrungen, aber auch jene der unterschiedlichen Niveaus in der sprachlichen Anreizqualität in Institution und Familie sind es, die für die weitere Sprach- und Kompetenzentwicklung des Kindes ausschlaggebend sind.

Durch eine **Qualifizierungsoffensive** und eine **praxisgeleitete Auseinandersetzung mit förderlichen Faktoren und Aspekten für eine gelingende institutionelle Mehrsprachigkeit** wollen wir unseren **Beitrag zu einer Stärkung positiv gelebter Mehrsprachigkeit in pädagogischen Bildungseinrichtungen leisten.**

Kurzbeschreibung der Wiener Aktivitäten

Die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt sind seit langem Bestrebungen der europäischen Mehrsprachenpolitik.

Frühes und kontinuierliches Sprachenlernen, eine Stärkung der funktionalen Mehrsprachigkeit durch das Schaffen vielfältiger Sprechansätze, Vermitteln der Nachbar- und Minderheitensprachen als auch der Herkunftssprachen von MigrantInnen, Sachfachunterricht im Medium einer anderen Sprache als Deutsch sowie die Qualifizierung der Fachkräfte für all diese Aufgaben sind wichtige Maßnahmen, die mit dem Projekt „Bildungskooperationen in Grenzregionen“ (BIG) in den BIG-Partnerländern umgesetzt wurden und in den teilnehmenden Wiener Einrichtungen über drei Jahre lang größtmögliche Aufmerksamkeit erhalten haben.

Zielsetzung des Wiener Fachteams¹ war es, den Fokus auf die **Qualität** der Sprachfördermaßnahmen und ihre Gelingensbedingungen zu richten und eine professionelle, in den **Alltag integrierte mehrsprachliche Bildung** von Kindern in pädagogischen Bildungseinrichtungen durch eine **Qualifizierungsoffensive** nachhaltig zu verankern.

Darüber hinaus sollten die Aktivitäten des Projekts dazu beitragen, dass auch Eltern dem sprachlichen Aufwachen ihrer Kinder mehr Aufmerksamkeit schenken und sich so die sprachliche Anregungsqualität in den Familien verbessert.

Rund 100 Fachkräfte in drei Projektkindergärten (11 Gruppen) und **sechs Projektschulen in Wien** wurden mittels unterschiedlicher Zugänge bei ihrer Aufgabe unterstützt, die Kinder im Gebrauch ihrer Mehrsprachigkeit zu fördern, zu begleiten und sie in der Etablierung neuer Formen reflexiven Lernens² im Bereich der Sprachförderung zu qualifizieren. Dabei standen auch die Arbeit mit den Eltern und die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen im Fokus.

Innovationen im Bereich sprachlicher Bildung

Wirksame Konzepte zur gelingenden Mehrsprachigkeitsförderung brauchen **LANGFRISTIGE** Perspektiven, eine **INTERDISZIPLINÄRE** Planung (durch Sprach- und Bildungswissenschaft) und ganzheitliche bzw. **DURCHGÄNGIGE** Handlungsstrategien, die das Kind während seiner **GANZEN** Lernbiographie als durchgängige Sprachbildung begleiten.

Anders als die bisherigen und zumeist theoriegeleiteten Projekte zur Sprachförderung wurde in BIG daher – ausgehend von der Praxis – nach Wirkmechanismen und Gelingensbedingungen guter Mehrsprachigkeitsförderung gefragt. Die Materialien und Instrumente wurden von einem wissenschaftlich begleiteten, institutionenübergreifenden Fachteam (Kindergarten- und SchulexpertInnen) erarbeitet. Die Erprobung und Pilotierung der Sprachfördermaterialien erfolgte durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis.

Eine weitere Innovation bezog sich auf die Optimierung und Potenzialaufspürung von Sprachressourcen innerhalb des pädagogischen Teams, um daraus Ressourcen für die **mehrsprachige Bildung** abzuleiten. Der Einsatz von Fachkräften mit Migrationshintergrund (insbesondere bei den AssistentInnen) im Bereich der mehrsprachigen Bildung sowie der offene Gebrauch von Herkunftssprachen in der Kommunikation mit Kindern und Eltern sowie innerhalb des Teams verhalfen nicht nur dazu, das bisherige Un-

gleichgewicht, das „sprachlich-kulturelle Mismatch“³, und die Passungsschwierigkeiten zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften im Bereich Sprache und Kultur zu verbessern als auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Einstellungen und Werten gewinnbringend zu fördern. Die Verwendung einer gemeinsam vertrauten und beherrschten Sprache wie auch ein (für Kinder) vertrautes Sprachklima sollten die sprachlich-kulturelle Identitätsbildung und den Erwerb eines positiven Selbstkonzepts bei Kindern und das Einbringen von Potenzialen bei Fachkräften verbessern.

Die Vorteile einer koordinierten Mehrsprachenbildung wurden durch BIG daher sehr viel weiter als bisher in die Bildungseinrichtungen hineingetragen. Die herkömmliche Einsprachigkeit wurde durch die systematische Nutzung anderer Sprachen – bevorzugt solcher, die in der Lernenden-Gruppe selbst gesprochen wurden – durchbrochen und bspw. durch sprachenteilige, fächerübergreifende (Schul-)Projekte, den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher, Übersetzungsversuche der Kinder, Bewusstmachen sprachlicher Sachverhalte (language awareness) oder durch explizite Sprachenvergleiche zur Förderung metasprachlicher Kompetenzen erweitert.

Damit die in BIG entwickelten Fortbildungsangebote tatsächlich die sprachpädagogische Performanz der Fachkräfte verändern konnten, war es notwendig, auf innovative Konzepte zu setzen, die ihre Umsetzung im

Alltag fördern und unterstützen. Die im Projekt eingesetzten Methodiken einer kontinuierlichen Fortbildung durch begleitende Fachberatung, durch Instrumente zur Förderung reflexiven Lernens, durch sprachpädagogische Coachings sowie durch eine niederschwellige Schulung des gesamten Teams ermöglichten dies und schulten zudem die Reflexionsfähigkeit jeder bzw. jedes einzelnen am Projekt Teilnehmenden hinsichtlich des eigenen sprachpädagogischen Handelns.

Denn die Komplexität und die Unvorhersehbarkeit des pädagogischen Alltags setzen eine hohe methodisch fundierte Selbstreflexivität der pädagogischen Fachkräfte voraus.⁴

„Die Reflexion über das handlungsleitende – explizite und implizite – Wissen macht im Kern Professionalität aus.“⁵ Deshalb war auch die Förderung der Selbstreflexivität der am Projekt teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte ein grundlegender Bestandteil der BIG-Qualifizierungsmaßnahme.

Insbesondere die alltagsintegrierte mehrsprachliche Bildung bedarf einer spezifischen **PROFESSIONELLEN HANDLUNGSKOMPETENZ** der Fachkräfte, die Fachwissen, handlungspraktisches Wissen und Können sowie die Bereitschaft zur Reflexion des eigenen (Sprach-)Handelns sowohl auf individueller als auch auf Teamebene umfasst. Dieses Handeln fordert pädagogische Fachkräfte heraus, die eigene Arbeit kritisch in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln.



Das eigens in BIG entwickelte Modell des „Reflexiven Lernens“⁶ im Rahmen der Wiener Umsetzung sollte den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben, ein gutes Sensorium für sprachliche Anregungen in der Einrichtung zu entwickeln, effizient ihre eigene Umsetzung betreffend Vorgaben des Mehrsprachigkeitskonzepts zu evaluieren und Impulse für die Gestaltung einer optimalen sprachenfreundlichen Umgebung zu bekommen.

„Über Sprache reflektieren“ wurde demnach nicht nur zentrales Leitprinzip von BIG auf Fachkräteebene, sondern auch die mehrsprachigkeitsdidaktisch gesetzten Aktivitäten der Fachkräfte innerhalb des pädagogischen Alltags förderten die Sprachreflexion und das Sprachbewusstsein bei Kindern mit dem Ziel, dass Sprachreflexion die sprachliche Handlungsfähigkeit aller Lernenden in hohem Maß erweitert.

Diese anspruchsvolle und in vieler Hinsicht neue Anforderung an die pädagogische Praxis wurde durch die innerhalb von BIG neuen Formen reflexionsorientierter Fortbildung im Kontext der Professionalisierung sehr erfolgreich eingesetzt.

Reflexion der eigenen professionellen Entwicklung

Die am Projekt teilnehmenden Fachkräfte wurden dazu angeleitet, systematisch ihre durch das Projekt in Gang gesetzte professionelle Entwicklung zu reflektieren. Dazu wurden verschiedene Zugänge angeboten – wie Reflexionsbögen, Situationsanalysen, Checklisten, Lernbriefe als Vorbereitung zu themenspezifischen Fort- und Weiterbildungen, Team- und Fallgespräche sowie Gruppensupervisionsmöglichkeiten –, um auf die unterschiedlichen Lerntypen, aber auch auf die systemisch bedingten Unterschiede von Kindergarten und Volksschule individuell eingehen zu können und



die PädagogInnen bestmöglich zu professionalisieren. Betreut wurden die projektteilnehmenden Fachkräfte hierbei von einer im Rahmen von BIG geschaffenen Fachberatung für Mehrsprachigkeit, die mit ihrer Expertise und dem eigenen mehrsprachigen Sprachbiographie – in steter Abstimmung mit der Projektsteuerung⁷ – den Prozess des reflexiven Lernens der Fachkräfte individuell begleitete.

Auch der Entwicklungsprozess der ProjektteilnehmerInnen wurde im Rahmen eines Entwicklungsportfolios durch die Fachkräfte dokumentiert, um deren eigene Entwicklung für sich selbst sicht- und nachvollziehbar zu machen.

Hierbei wurde von Projektbeginn an auch der Blick auf die individuelle Sprachbiographie der pädagogischen Fachkräfte und auf die Bedeutung der Sprachbiographie für das Sprachenlernen innerhalb der Institutionen gerichtet. Diese anspruchsvolle und in vielerlei Hinsicht neue Anforderung an die pädagogische Praxis wurde durch die innerhalb von BIG neuen Formen reflexionsorientierter Fortbildung im Kontext der Professionalisierung sehr erfolgreich eingesetzt. Das „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ beinhaltet eine Sammlung all jener Materialien reflexiven Lernens im Bereich der Mehrsprachigkeit, die im Rahmen des BIG-Projekts durch das Wiener Fachteam entwickelt wurden.

Es soll künftig ein für PädagogInnen wichtiges Instrumentarium zur Förderung reflektierter Praxis in Bildungseinrichtungen mit mehrsprachigen Lernkonstellationen werden.

Die gesamten didaktisch-methodischen Materialien, die in Zusammenarbeit von über 20 Expertinnen und Experten aus vier Ländern während der Projektlaufzeit erarbeitet wurden, stehen auf der Wissensplattform www.big-projects.eu allen Interessierten zur Verfügung.

 sind in alphabetischer Reihenfolge: Doris Englisch-Stölner, Susanne Fuhrmann, T  İmiri Karataş, Irén Komenda, Dženita Özcan, Emína Petzer, Verena Plutzar, Margret Sharifpour-Langroudi und Karin Steiner.

² Reflexives Lernen ist ein bewusster Prozess und geht mit dem Nachdenken über das Lernen – dessen Subjekt, dessen Objekt, dessen Bedingungen – einher (vgl. Schüßler 2008: 14 f. / Hilzensauer 2008: 9 ff.).

³ Lüdtke, U. & Stitzinger, U. 2013. Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen (BiKES).

⁴ Fröhlich-Gildhoff et al. 2011.

⁵ Nentwig-Gesemann 2008.

⁶ Vgl. Schüßler 2008: 14 f. / Hilzensauer 2008: 9 ff.

⁷ Das gemeinsame Team des  Büros der Wiener Kinderfreunde als auch des Europa Büros der Bildungsdirektion für Wien.



MEHRSPRACHIG WERDENDE KINDER
IN KINDERGÄRTEN
UND VOLKSSCHULEN

2.

DER
HINTERGRUND
ZUR
INSTITUTIONELLEN
MEHRSPRACHIG
KEIT


Mehrsprachig werdende Kinder in Kindergärten und Volksschulen – der Hintergrund zur institutionellen Mehrsprachigkeit



Der Hintergrund zur institutionellen Mehrsprachigkeit

Über 60 Prozent der Kinder in Wiens Volksschulen sprechen laut Statistik Austria neben Deutsch noch andere Sprachen¹. Daher wurde im Rahmen des Projekts „Bildungskooperationen in Grenzregionen“ (BIG) durch die AutorInnen dieses vorliegenden Handbuchs die Mehrsprachigkeit in den Fokus der pädagogischen Arbeit gerückt und – begleitet von einer intensiven Auseinandersetzung in einem interinstitutionellen Fachteam² – überlegt, wie die pädagogische Arbeit so gestaltet werden kann, da-

mit sie mehrsprachig werdende Kinder erreicht und ihnen ermöglicht, ihre Sprachen als Teil des pädagogischen Alltags zu erleben. Mit der Bezeichnung „mehrsprachig werdende Kinder“ sind vor allem jene Kinder gemeint, die in einem familiären Umfeld aufwachsen, in dem (auch) andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden und die daher mit Eintritt in den Kindergarten und durch den Besuch der Volksschule beginnen, sich die deutsche Sprache anzueignen. Sie absolvieren in dieser Sprache überwiegend ihre Bildungslaufbahn und so wird Deutsch für die allermeisten Kinder im Laufe ihres Heranwachsendens die stärkste Sprache, während die anderen Sprachen in

den Hintergrund treten, auch, weil diese Sprachen in ihrer Schulkarriere zu wenig Aufmerksamkeit erfahren. Doch gerade in der Zeit des Eintritts in den Kindergarten und beim Übertritt in die Volksschule sind die verschiedenen Sprachen, in denen ein Kind aufwächst, noch allesamt Motor seiner emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung.  In dieser Zeit ist die sprachliche Entwicklung so eng mit der Gesamtentwicklung verbunden, dass es notwendig ist, alle Sprachen des Kindes, die sein gesamtsprachliches Repertoire ausmachen, in die pädagogische Arbeit miteinzubeziehen anstatt diese auszublenden. Es geht darum, ein Lernumfeld zu schaffen, in denen Kinder sich mit ihrem gesamten sprachlichen Vermögen zeigen können, damit das Kind auf das, was es sich bereits angeeignet hat, zurückgreifen und so weiterentwickeln kann.

Dass migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kinder in auf Einsprachigkeit ausgerichteten Bildungsinstitutionen benachteiligt werden können, ist eine Realität, die nicht nur in zahlreichen Studien nachgewiesen ist³, sondern auch von Kindern tagtäglich erlebt wird, zum Beispiel, wenn sie ihre Sprachen im pädagogischen Alltag nicht anwenden können oder die Sprachen, die sie sprechen, ein geringes Prestige besitzen oder wenn sie merken, dass die „Fehler“, die sie in der für sie neuen Sprache machen, mehr Aufmerksamkeit bekommen als das, was sie bereits können. Als Reaktion auf diese Erfahrungen kann es dazu kommen, dass Kinder verstummen, aber dennoch erarbeiten sie sich langsam, aber sicher die Teilhabe an einem einsprachig gestalteten Unterricht. Die Fort-

schritte, die sie dabei machen, sind bemerkenswert, bleiben aber ungeachtet dessen hinter den Erwartungen des einsprachig orientierten Schulsystems zurück. Sie werden als Kinder wahrgenommen, die „noch nicht genug Deutsch“ sprechen. So kann es sein, dass sich mehrsprachig werdende Kinder bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn als defizitär erleben und Ablehnung erfahren. Ein denkbar schlechter Start für eine Bildungskarriere, den auch Eltern zu Recht fürchten. Hier gilt es für PädagogInnen, Kindern wie Eltern mit einer klaren Haltung, die sich aus Wissen und reflektierter Erfahrung speist, zur Seite zu stehen.

Die Ablehnung, die migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder in Bildungszusammenhängen erfahren, begründet sich häufig auch darin, dass ihre Sprachen mit ethnonationaler Zugehörigkeit verbunden und dadurch gesellschaftlich gepflegte Vorurteile gegenüber Gruppen wirksam werden. Diese Vorurteile können für Kinder nachteilige Folgen haben, wenn sie mehr oder weniger bewusst in pädagogische Bewertungen einfließen, die Entscheidungen über weitere Bildungsverläufe von Kindern begründen. Die Schuleinschreibung beim Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule stellt einen ersten wichtigen Entscheidungsraum dar, weswegen wir ihr in diesem Handbuch einen wichtigen Platz einräumen. Hier kann es, ohne dass dies den AkteurInnen bewusst ist, zu institutionellen Diskriminierungen kommen. Sie zu vermeiden, erfordert PädagogInnen, die über Vorurteile und ihre Wirkungen wissen, die zur kritischen Selbstreflexion bereit sind und in Entscheidungsprozessen aufmerksam agieren.

¹ Nach Statistik Austria betrug der Anteil an „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache 2017/18 an öffentlichen Schulen“ 63,8 Prozent.

² Das sind in alphabetischer Reihenfolge neben Verena Plutzer, Doris Englisch-Stölner, Susanne Fuhrmann, Tan  Karataş, Irén Komenda, Dženita Özcan, Emina Petzer, Margret Sharifpour-Langroudi und Karin Steiner.

³ Vgl. für Österreich: Herzog-Punzenberger, Barbara 2017. Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?





3.

ZIELE,
ZIELGRUPPEN
UND
EINSATZFELD
DES HANDBUCHS

Ziele, Zielgruppen und Einsatzfeld des Handbuchs



3.1 Ziele des Handbuchs

Das „Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergärten und Schulen“ möchte Personen, die in und für Kindergärten und Volksschulen arbeiten, einen Einblick in relevante Aspekte von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit geben und Instrumente zur Verfügung stellen, die es ermöglichen, systematisch über die Umsetzung dieser Aspekte in der pädagogischen Arbeit nachzudenken, wenn möglich, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen. Dabei kann es sowohl um die gesamte Einrichtung als auch um die eigene Gruppe bzw. Klasse gehen. Außerdem bietet das Handbuch Anregungen, über persönliche Zugänge zu diesen Aspekten nachzudenken und sich mit anderen auszutauschen. Es ist ein erklärtes Ziel dieses Handbuchs, dass jene, die damit arbeiten, über die darin aufgeworfenen Fragen nicht nur ins Nachdenken, sondern auch ins kollegiale Gespräch kommen.

Das Spezielle am vorliegenden Handbuch ist der Versuch, sich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit von Kindern und Eltern aus deren Erfahrungshorizont heraus zu nähern und diesen auch in den institutionellen Zusammenhang der Bildungseinrichtung zu stellen. Es soll LeiterInnen, PädagogInnen, begleitende Fachkräfte und Hilfskräfte ansprechen, die in einem institutionellen Umfeld agieren, das sie mitgestalten und auf das sie mit kleineren und größeren pädagogischen Entscheidungen Einfluss nehmen können. Dass LeiterInnen und PädagogInnen diese Handlungsspielräume

bewusster wahrnehmen können, ist ein zentrales Ziel dieses Handbuchs. Auch kleine Entscheidungen können für manche Kinder einen großen Unterschied machen ... und um diesen geht es.

Das Handbuch versteht sich nicht als eine umfassende didaktische Anleitung, der PädagogInnen entnehmen können, wie Kinder „besser“ und vor allem „schneller“ Deutsch lernen. Es geht vielmehr darum, PädagogInnen dabei zu unterstützen, Kinder in ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit besser in den Blick zu bekommen und eine andere Perspektive auf Familien zu gewinnen, in denen es Migrationserfahrungen gibt. Daraus kann sich ergeben, dass sie aus ihren Kindergärten und Volksschulen einen sicheren Ort für diese Kinder machen, in dem die Möglichkeit positiver Lernerfahrungen weniger von Sprachkenntnissen oder Herkunftsfamilien abhängt als gegenwärtig üblich. Damit kann ein kleiner, aber doch gewichtiger Beitrag dazu geleistet werden, etwaigen Ungerechtigkeiten des Bildungssystems entgegenzuwirken. Der Gestaltung von Übergängen kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

Die im Kapitel 5 „Themenbereiche und Instrumente zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit“ aufgeworfenen Fragen enthalten viele Hinweise dazu. Wenn ihnen nachgegangen wird, lässt sich eine Reihe von Möglichkeiten erkennen, in dem vor **ge**gebenen Rahmen von Bildungsplänen und Curricula mehrsprachig werdende Kinder bei einem guten Start in ihre Bildungslaufbahn zu unterstützen.



3.2 Zielgruppen und Einsatz des Handbuchs

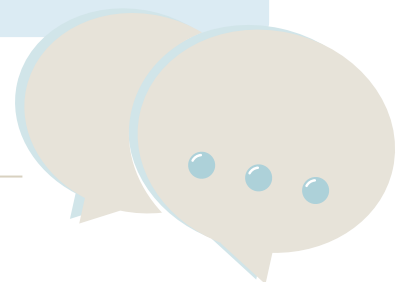
Das Handbuch richtet sich an LeiterInnen, PädagogInnen, begleitende Fachkräfte und Hilfskräfte in den unterschiedlichsten Funktionsgruppen an Kindergärten und Volksschulen, die

1. über relevante Aspekte von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit informiert werden wollen.
2. ihre pädagogische Arbeit in Bezug auf diese Aspekte verändern wollen, wobei das Ausmaß der Veränderung selbst zu bestimmen ist.
3. eine Hilfestellung suchen, die sie dabei unterstützt, diese Veränderungsprozesse gezielt zu verfolgen und zu evaluieren.
4. bereit sind, sich selbst als den wichtigsten Motor der gewünschten Veränderung zu sehen.

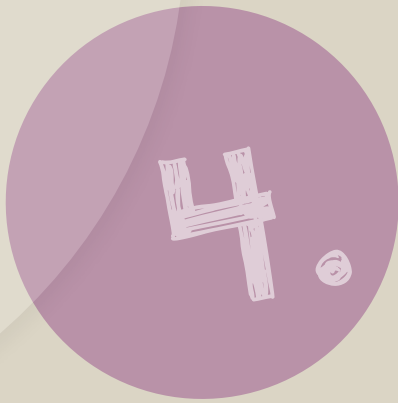
Schulen sind im Rahmen ihrer Schulautonomie angehalten, Entwicklungsprozesse zu durchlaufen und ein schulstandortspezifisches Schulprofil zu entwickeln, das ihren Bedürfnissen gerecht wird. Insofern sind die hier entwickelten Instrumente zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit eine gute Möglichkeit, diesen Prozess zu initiieren, zu unterstützen und zu begleiten. In seiner Funktion, Veränderungsprozesse zu begleiten, richtet sich das Handbuch nicht nur an LeiterInnen, sondern auch an FachberaterInnen, Qualitätsbeauftragte und SchulentwicklungsberaterInnen. Sie können die Instrumente dieses Handbuchs dafür benutzen,

1. einen Überblick über relevante Aspekte migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu gewinnen.
2. eine Ist-Aufnahme an der Einrichtung gemeinsam mit den Fachkräften vor Ort zu erstellen.
3. Entwicklungsziele für die gesamte Einrichtung gemeinsam mit den Fachkräften vor Ort zu definieren.

SPRACHE IST DER
SCHLÜSSEL ZUR WELT







THEMEN UND STRUKTUR DES HANDBUCHS

SOWIE
FUNKTIONSWEISE
UND EINSATZ

DER IM HANDBUCH
VERSAMMELTEN INSTRUMENTE

Themen und Struktur des Handbuchs sowie Funktionsweise und Einsatz der im Handbuch versammelten Instrumente



4.1 Themen und Struktur des Handbuchs

Das Handbuch bietet Anregungen zu fünf inhaltlichen Themenfeldern:

Im ersten Themenfeld „Grundlagen zur Mehrsprachigkeit und zur sprachlichen Organisation an Bildungseinrichtungen“ wird zum einen eine Empfehlung gegeben, wie Bildungseinrichtungen den Umgang mit Mehrsprachigkeit grundlegend organisieren können und zum anderen ein Einblick,

was es nach dem aktuellen Wissensstand bedeutet, mehrsprachig zu sein. Des Weiteren wird auch der für die sprachliche Bildung zentrale Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Identität beschrieben.

Im zweiten Themenfeld „Übergang / Kooperation Kindergarten – Volksschule / Schuleinschreibung“ werden auf der Grundlage von Studienergebnissen die wichtigsten Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung mehrsprachig werdender Kinder am

Übergang vom Kindergarten in die Volksschule dargestellt. Ausgehend von drei Ebenen, die für Kinder beim Übertritt relevant sind, werden Bereiche aufgezeigt, in denen die pädagogische Arbeit Kinder und Eltern unterstützen kann. Der Migrationserfahrung der Familien als Übergangserfahrung wird besondere Aufmerksamkeit eingeräumt, da sie eine neue Perspektive auf die Situation der Eltern und Kinder ermöglicht. Schließlich wird aufgezeigt, welche wichtige Rolle das Kindergarten-Portfolio in der Schuleingangsphase spielen kann.

Im dritten Themenfeld „Zusammenarbeit mit Eltern“ werden wichtige Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit zwischen PädagogInnen und Eltern beschrieben, auf die PädagogInnen Einfluss nehmen können und es wird eine Reihe von weiterführenden Anregungen gegeben. Noch einmal wird das Thema aufgegriffen, welche herausfordernde Prozess eine Migration für Menschen sein kann und sichtbar gemacht, dass in Begegnungen innerhalb von Bildungseinrichtungen einschneidende Migrationserfahrungen virulent werden können. Abschließend werden wichtige Aspekte zusammengefasst, die für Eltern von mehrsprachig aufwachsenden Kindern wichtig sein können und anhand eines einfachen Bildes wird in anschaulicher Form vermittelt, was Kinder zu ihrer sprachlichen Entwicklung brauchen.

Das vierte Themenfeld „Mehrsprachigkeit und Identität“ versucht, die Phänomene Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus vor allem in Hinblick auf ihre Wirkungsweisen in Bildungszusammenhängen zu umreißen. Dafür werden die psychologischen und sozialen Funktionen von Vorurteilen beschrieben und es wird sichtbar gemacht, wie sie zu Diskriminierung und Rassismus führen können. Schließlich wird darauf hingewiesen, welche Möglichkeiten sich durch eine vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung ergeben. Auch



hier gibt es eine Reihe von Empfehlungen zur weiteren Auseinandersetzung.

Das fünfte und letzte Themenfeld „Kollegiale Fachbesuche“ schließlich spricht PädagogInnen auf einer anderen Ebene an. Hier geht es darum, aufzuzeigen, welche enormen Chancen für die professionelle Entwicklung in gegenseitigen Besuchen zwischen PädagogInnen liegen. Das gilt sowohl für Besuche innerhalb der eigenen Bildungseinrichtung wie auch einrichtungs- und institutionenübergreifend. Besonders bewährt haben sich Besuche zwischen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen, da sich dadurch am besten über- und voneinander lernen lässt. Damit die Gespräche vor und nach den Besuchen gut verlaufen, werden wichtige Feedback-Regeln zur Verfügung gestellt.

Inhaltliche Anregungen zu diesen fünf Themenfeldern bieten im nachfolgenden Kapitel 4.2 „Funktionsweise und Einsatz der im Handbuch versammelten Instrumente“ zunächst „Was sind Basistexte?“. Mithilfe von „Was sind Situationsanalysen?“ und „Was sind Checklisten?“ kann systematisch über die Umsetzung dieser Aspekte in der pädagogischen Arbeit nachgedacht werden. Das Themenfeld „Was sind Reflexionsbögen?“ ermöglicht, sich auf ganz persönlicher Ebene diesen Aspekten zu nähern und damit die Auseinandersetzung zu vertiefen. Und schließlich stellen „Weitere Instrumente – Leitfäden bzw. Vorlagen“ einen Rahmen zur Verfügung, der in Beobachtungen und Gesprächen hilfreich sein kann.

4.2 Funktionsweise und Einsatz der im Handbuch versammelten Instrumente

(Ziele, Spezifika, Durchführung/Aufwand, Erfahrungen aus der Praxis)

BASIS TEXT

4.2.1 Was sind Basistexte?

Ziele >>> Basistexte vermitteln Wissen zu relevanten Aspekten migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von Kindern in Kindergärten und Volksschulen.

Spezifika >>> Basistexte bieten eine Zusammenstellung ausgesuchter Aspekte in übersichtlicher und prägnanter Form.

Durchführung/Aufwand >>> Basistexte erfordern eine kurze Lesezeit (zwischen drei und zehn Minuten).

Erfahrungen aus der Praxis >>> Es geht weder um ein „Abarbeiten“ der Fragen noch um „richtige“ oder „falsche“ Antworten, sondern darum, mit ihrer Hilfe die Situation zu analysieren und eventuell Anregungen zu bekommen. Fragen, die nicht relevant erscheinen, können ausgelassen bzw. auch auf später verschoben werden.

Es ist sinnvoll, sich Notizen zu machen, vor allem dann, wenn man die Situationsanalyse nach einer geraumen Zeit erneut bearbeiten möchte. Fragen, die negativ beantwortet werden, können als (gegenwärtig) nicht wichtig oder auch als mögliche Entwicklungsziele definiert werden.

Im Vordergrund steht die systematische Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Fragen stellen dafür Impulse dar, die zu weiterem Erkunden anregen. Neue Begriffe oder Perspektiven werden dabei vermittelt. Um Entwicklungsprozesse zu evaluieren, kann die Situationsanalyse mit einigen Monaten Abstand wieder herangezogen und erneut bearbeitet werden.

SITUATIONS ANALYSE

4.2.2 Was sind Situationsanalysen?

Ziele >>> Situationsanalysen ermöglichen eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema anhand offener gestellter Fragen.

Situationsanalysen verhelfen zu einer reflexiven und intensiven Auseinandersetzung bei der Ist-Aufnahme. Situationsanalysen unterstützen bei der Ermittlung von Entwicklungszielen für die Bildungseinrichtung oder für einzelne Gruppen.

Spezifika >>> Offen gestellte Fragen regen zur Reflexion an und ermöglichen, verschiedene Aspekte in den Blick zu bekommen und eventuell neue Verbindungen herzustellen. Das gelingt vor allem, wenn die Fragen der Situationsanalyse im Gespräch mit anderen behandelt werden.

Durchführung/Aufwand >>> Der Aufwand kann durch die Intensität der Auseinandersetzung mit den Fragen selbst bestimmt werden. Bewährt hat sich, diese Fragen in Teams gemeinsam zu bearbeiten, um Sichtweisen auszutauschen und eine breite Perspektive auf die in der Fragestellung behandelten Aspekte zu gewinnen.

4.2.3 Was sind Checklisten?

Ziele >>> Checklisten ermöglichen eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema anhand geschlossener Fragen.

Checklisten verhelfen zu einer überblicksmäßigen Auseinandersetzung mit dem Ist-Stand. Checklisten unterstützen bei der Ermittlung von Entwicklungszielen für die Bildungseinrichtung oder einzelne Gruppen.

Spezifika >>> Checklisten ermöglichen, sich rasch Überblick zu verschaffen und etwaigen Handlungsbedarf festzustellen.

Durchführung/Aufwand >>> Der Aufwand kann durch die Intensität der Auseinandersetzung mit den Aussagen selbst bestimmt werden.

Bewährt hat sich, die Checklisten in Teams zu bearbeiten, um Sichtweisen auszutauschen und eine breite Perspektive auf die behandelten Aspekte zu gewinnen.

Erfahrungen aus der Praxis >>> Auch hier geht es nicht um ein „Abarbeiten“ der Checkliste. Aussagen, die negativ beantwortet werden, können als (gegenwärtig)

CHECK LISTE

nicht wichtig oder auch als mögliche Entwicklungsziele definiert werden. Aussagen, die positiv beantwortet werden, können dennoch Gegenstand einer weitergehenden Reflexion sein, z. B. in Bezug auf die Qualität.

Im Vordergrund steht die systematische Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Aussagen können auch als Impulse gesehen werden, die zu weiterem Erkunden anregen. Eventuell werden dabei neue Begriffe oder Perspektiven vermittelt.

Um Entwicklungsprozesse zu evaluieren, kann die Checkliste mit einigen Monaten Abstand wieder herangezogen und erneut bearbeitet werden.

PERSÖNL. REFLEXIONS BOGEN

4.2.4 Was sind Reflexionsbögen?

Ziele >>> Reflexionsbögen dienen der individuellen und persönlichen Auseinandersetzung mit den Themen. Sie stellen biographische Bezüge her und verbinden die verschiedenen Aspekte mit der eigenen Erfahrung und der eigenen Sicht auf die Welt. Damit wird die Auseinandersetzung mit den Themen vertieft und neue Perspektiven werden verankert.

Spezifika >>> Offen gestellte Fragen regen zur Selbstreflexion an. Die Ergebnisse der Selbstreflexion können, müssen aber nicht mit anderen geteilt werden.

Durchführung/Aufwand >>> Der Aufwand kann durch die Intensität der Auseinandersetzung mit den Fragen selbst bestimmt werden.

Reflexionsbögen sind ausschließlich für den individuellen Gebrauch bestimmt und sollen nicht von anderen eingesehen oder in Teamsituationen durchbesprochen werden. Es kann aber gut sein, anhand der eigenen Gedanken mit anderen ins Gespräch zu kommen und neugierig auf andere Perspektiven zu werden.

Erfahrungen aus der Praxis >>> Beim ersten Einsatz eines Reflexionsbogens kann es bei einzelnen PädagogInnen oder LehrerInnen zur Ablehnung kommen, weil sie sich überprüft fühlen. Das ist aber nicht die Intention des Reflexionsbogens. Ganz im Gegenteil soll durch die Selbstreflexion ermöglicht werden, für sich und/oder mit ausgewählten anderen Personen über Aspekte nachzudenken, die sonst nicht zur Sprache kommen.

Es ist sinnvoll, die Arbeit an den Reflexionsbögen der Arbeit im Team vorangehen zu lassen, da diese individuelle Auseinandersetzung die gemeinsame Auseinandersetzung vorbereitet und unterstützt.

Auch hier geht es weder um ein „Abarbeiten“ der Fragen noch um „richtige“ oder „falsche“ Antworten. Vielmehr geht es darum, Fragen in sich wirken zu lassen und auch die Emotionen, die möglicherweise dabei entstehen können, wahrzunehmen.

4.2.5 Weitere Instrumente – Leitfäden bzw. Vorlage

LEITFÄDEN / VORLAGE

Ziele >>> Leitfäden geben Orientierung und helfen, den Blick auf wichtige Aspekte in einem Gespräch oder bei einer Beobachtung zu lenken bzw. sich zu überlegen, welche Aspekte außerdem wichtig sein könnten.

Durchführung/Aufwand >>> Leitfäden müssen nicht „abgearbeitet“ werden. Sie können beliebig erweitert oder gekürzt werden.

Erfahrungen aus der Praxis >>> Es hat sich bewährt, Leitfäden als Impuls zu nehmen sowie darüber nachzudenken, was bei den Besuchen beobachtet werden soll, und Leitfäden dementsprechend zu verändern.







5.

THEMENBEREICHE UND
INSTRUMENTE
ZUM REFLEKTIERTEN
UMGANG MIT
MEHR
SPRACHIG
KEIT

Themenbereiche und Instrumente zum reflektierten Umgang mit Mehrsprachigkeit

	THEMEN	BASISTEXTE	SITUATIONSANALYSEN
THEMENBEREICH 1	5.1 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen	5.1.1 Stufenmodell zur sprachlichen Organisation an Bildungseinrichtungen	5.1.2 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (KG)
	5.2 Mehrsprachigkeit	5.2.1 Mehrsprachigkeit 5.2.2 Mehrsprachigkeit und Identität 	5.2.3 Mehrsprachigkeit (KG) 5.2.4 Mehrsprachigkeit (SCH)
THEMENBEREICH 2	5.3 Übergang	5.3.1 Die Sprachen der Kinder am Übergang	5.3.2 Sprachsensible Gestaltung von Übergängen (KG)
	5.4 Kooperation Kindergarten – Volksschule	5.4.1 Was bedeutet der Übergang für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder?	5.4.2 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (KG) 5.4.3 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)
	5.5 Schuleinschreibung	5.5.1 Der Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Volksschule	5.5.2 Rund um die Schuleinschreibung (KG) 5.5.3 Schuleinschreibung (SCH)
THEMENBEREICH 3	5.6 Zusammenarbeit mit Eltern	5.6.1 Zusammenarbeit mit Eltern 5.6.2 Zur Situation von Eltern – die Migrationskrise und ihre Implikationen für die Begegnung mit der Bildungseinrichtung 5.6.3 Mehrsprachige Erziehung	5.6.4 Zusammenarbeit mit Eltern (KG) 5.6.5 Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)
THEMENBEREICH 4	5.7 Mehrsprachigkeit fördern – Vorurteile abbauen	5.7.1 Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus 5.7.2 Wirkungsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung in Bildungszusammenhängen 5.7.8 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung	5.7.3 Vorurteile und Diskriminierung (KG) 5.7.4 Vorurteile und Diskriminierung (SCH) 5.7.9 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (KG) 5.7.10 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (SCH)
THEMENBEREICH 5	5.8 Kollegiale Fachbesuche	5.8.1 Kollegiale Fachbesuche 5.8.2  bback-Regeln	

IM ÜBER BLICK

5.

CHECKLISTEN

5.1.3 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (SCH)
Checkliste Mehrsprachigkeit (SCH)

5.2.5 Mehrsprachigkeit (SCH)

5.3.3 Sprachliche Begleitung migrationsbedingt mehrsprachig werdender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)

5.4.4 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)

5.5.4 Schuleinschreibung (SCH)

5.6.6. Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)

5.7.5 Vorurteile und Diskriminierung (SCH)

5.7.11 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (SCH)

PERSÖNLICHE REFLEXIONSBOGEN

5.1.4 Meine sprachpädagogische Arbeit

5.2.6 Mehrsprachigkeit und Identität

5.3.4 Zur Gestaltung von Übergängen

5.6.7 Zusammenarbeit mit Eltern

5.7.6 Vorurteile und Diskriminierung (KG)
5.7.7 Vorurteile und Diskriminierung (SCH)

LEITFÄDEN / VORLAGE (V)

5.4.5 Kooperationsvereinbarung Kindergarten – Volksschule (V)

5.6.8 Leitfaden für Gespräche mit Eltern über das sprachliche Aufwachsen eines mehrsprachig werdenden Kindes

5.8.3 Leitfaden zur Vorbesprechung eines kollegialen Besuches für die/den besuchende/n Pädagogin bzw. Pädagogen
5.8.4 Leitfaden zur Beobachtung während eines kollegialen Besuches aus der Sicht der/des besuchenden Pädagogin bzw. Pädagogen

5.1 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen

BASIS
TEXT

5.1.1 Stufenmodell zur sprachlichen Organisation an Bildungseinrichtungen

Das von Purkarthofer 2018 entworfene Stufenmodell zur sprachlichen Organisation an Bildungseinrichtungen dient einer Bestandsaufnahme der sprachlichen Organisation an einer Bildungseinrichtung. Dabei geht es darum, die „sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse aller involvierten SprecherInnen“ und die Präsenz ihrer Sprachen im Alltag zu erfassen. Zu den SprecherInnen gehören Kinder, Eltern, aber auch die pädagogischen Fachkräfte an einer Bildungseinrichtung. Grundannahme ist, dass eine

gute Organisation der Möglichkeiten, Sprachen zu verwenden, das Sprachenlernen erleichtert (Purkarthofer 2018: 50).

Die sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen wird von Purkarthofer modellhaft in Stufen beschrieben, wobei die unterste Stufe ein explizites Sprachverbot und die höchste Stufe eine geförderte und unterstützte Mehrsprachigkeit darstellt. Dazwischen liegen vier Stufen, wobei nur die obersten drei definitiv als Förderung von Mehrsprachigkeit gesehen werden. Diese Stufen sind nicht notwendigerweise Etappen, die zurückgelegt werden müssen. Es kann auch sein, dass eine Institution sich in einzelnen Bereichen bzw. Gruppen/Klassen auf verschiedenen Stufen befindet oder auch, dass innerhalb dieser Gruppen/Klassen in den einzelnen Bereichen verschiedene Stufen festgestellt werden können.



Wird eine Bestandsaufnahme anhand dieses Modells durchgeführt, geht es weniger darum, ein „richtiges“ Bild der Einrichtung zu entwerfen, sondern darum, eine Idee davon zu entwickeln, wo die Einrichtung im Großen und Ganzen steht und in welche Richtung sie sich entwickeln könnte. FachberaterInnen, Schulentwickle-

rInnen und LeiterInnen können die Bildungseinrichtung als Ganzes in den Blick bekommen, PädagogInnen die jeweilige Gruppe bzw. Klasse. Teil dieser Bestandsaufnahme kann auch eine Klärung dessen sein, welche Form der Sprachorganisation erreicht werden möchte und welche Schritte dafür angeregt werden müssen.

Literatur

Purkarthofer, Judith (2018): Sprachorganisation in Bildungseinrichtungen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule. In: Fürstaller, Maria, Hover-Reisner, Nina & Lehner, Barbara (Hg.). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt a. Main: 49 – 62.

5.1.2 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (Kindergarten / KG)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

Stufe 1: Explizite Sprachverbote

- a. Gibt es explizit formulierte Sprachverbote (in der Hausordnung, auf Wandplakaten oder in Elternbriefen oder -vereinbarungen)? Wenn ja, mit welcher Wirkung und warum?
- b. Werden Verstöße gegen diese Sprachverbote sanktioniert? Wenn ja, wie?

Stufe 2: Implizite Sprachverbote – Silencing

- a. Wird die ausschließliche Verwendung einer bestimmten Sprache erwartet?
Wenn ja, wird dies kommuniziert und wie wird es kommuniziert?
- b. Gibt es „unerwünschte Sprachen“, deren Verwendung sanktioniert wird?
Wenn ja, welche und warum?
- c. Wird auf Kommunikationsversuche seitens der Kinder in einer anderen Sprache reagiert?
Wenn nicht, warum nicht?

Stufe 3: Unausgesprochene Mehrsprachigkeit

- a. Kann die Kommunikation (etwa zwischen Kindern) in mehreren Sprachen erfolgen?
- b. Werden die Sprachen der Kinder aber dennoch nicht aktiv in der pädagogischen Arbeit genutzt?
Wenn nicht, wieso bzw. weshalb?

Stufe 4: Symbolische Mehrsprachigkeit & Language Awareness

- a. Sind verschiedene Sprachen auf Plakaten, Bildern bzw. in Liedern präsent, auch wenn es nicht die Sprachen der Kinder sind? Wenn ja, mit welchem Ziel?
 - b. Wird über verschiedene Sprachen primär auf Deutsch gesprochen?
 - c. Wird der Sprachenreichtum der Kinder hervorgehoben, im pädagogischen Alltag aber nicht aktiv genützt? Wenn nicht, wieso bzw. weshalb?
-

Stufe 5: Geregelte mehrsprachige Sprachverwendung

- a. Sind die Sprachen der Kinder visuell und auditiv wahrnehmbar? Wenn ja, wie?
 - b. Werden im Rahmen bestimmter Zeiten/Räume und durch bestimmte Personen Sprachen und Mehrsprachigkeit gefördert? Wenn ja, wie genau?
 - c. Wird über die unterschiedlichen Rollen und Funktionen von Sprachen individuell und gesellschaftlich gesprochen und sind sie auch Lerngegenstand? Wenn ja, wie?
 - d. Fungieren die pädagogischen Fachkräfte als mehrsprachige Sprachvorbilder bzw. auch als Vorbilder beim Sprachenlernen? Wenn ja, wie?
 - e. Sind zwischen Kindern und Erwachsenen Gespräche in mehreren Sprachen Teil des pädagogischen Alltags? Wenn ja, in welchen Zusammenhängen?
-

Stufe 6: Geförderte oder unterstützte Mehrsprachigkeit

- a. Wird von den pädagogischen Fachkräften ein besonderes Augenmerk auf die sprachlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder gelegt und wird darauf reagiert? Wenn ja, wie?
- b. Werden die Sprachen flexibel den wechselnden Bedürfnissen der Sprechenden folgend verwendet und gefördert? Wenn ja, was ist hier zu beobachten?
- c. Bestehen Angebote in mehreren Sprachen und für alle Kinder (d.h. nicht nur mit dem Fokus auf deren Familiensprache[n])? Wenn ja, welche?
- d. Können sich Kinder und Erwachsene als Lernende und ExpertInnen für verschiedene Sprachen erleben? Wenn ja, in welchen Bereichen?

5.1.3 Sprachliche Organisation an Bildungseinrichtungen (Schule / SCH)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „SPRACHLICHE ORGANISATION AN BILDUNGSEINRICHTUNGEN“

1	Stufe 1: Explizite Sprachverbote	++	+	-	--
a	Gibt es explizit formulierte Sprachverbote (in der Hausordnung, auf Wandplakaten oder in Elternbriefen oder -vereinbarungen)?				
b	Werden Verstöße gegen diese Sprachverbote sanktioniert?				
2	Stufe 2: Implizite Sprachverbote – Silencing	++	+	-	--
a	Wird die ausschließliche Verwendung einer bestimmten Sprache erwartet?				
b	Gibt es „unerwünschte Sprachen“, deren Verwendung sanktioniert wird?				
c	Wird auf Kommunikationsversuche seitens der Kinder in einer anderen Sprache reagiert?				
3	Stufe 3: Unausgesprochene Mehrsprachigkeit	++	+	-	--
a	Kann die Kommunikation (etwa zwischen Kindern) in mehreren Sprachen auch im Unterricht geschehen?				
b	Werden die Sprachen der Kinder aber dennoch nicht aktiv im Unterricht genützt?				
4	Stufe 4: Symbolische Mehrsprachigkeit & Language Awareness	++	+	-	--
a	Sind verschiedene Sprachen auf Plakaten, Bildern bzw. in Liedern präsent, auch wenn es nicht die Sprachen der Kinder sind?				
b	Wird über verschiedene Sprachen primär auf Deutsch gesprochen?				
c	Wird der Sprachenreichtum der Kinder hervorgehoben, im Unterrichtsgeschehen aber nicht aktiv genützt?				

5	Stufe 5: Geregelte mehrsprachige Sprachverwendung	++	+	-	--
a	Sind die Sprachen der Kinder visuell und auditiv wahrnehmbar?				
b	Werden im Rahmen bestimmter Zeiten/Räume und durch bestimmte Personen Sprachen und Mehrsprachigkeit gefördert?				
c	Wird über die unterschiedlichen Rollen und Funktionen von Sprachen individuell und gesellschaftlich gesprochen und sind sie auch Lerngegenstand?				
d	Fungieren die pädagogischen Fachkräfte als mehrsprachige Sprachvorbilder bzw. auch als Vorbilder beim Sprachenlernen?				
e	Sind zwischen Kindern und Erwachsenen Gespräche in mehreren Sprachen Teil des pädagogischen Alltags?				
6	Stufe 6: Geförderte oder unterstützte Mehrsprachigkeit	++	+	-	--
a	Wird von den pädagogischen Fachkräften ein besonderes Augenmerk auf die sprachlichen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder gelegt und wird darauf reagiert?				
b	Werden die Sprachen flexibel den wechselnden Bedürfnissen der Sprechenden folgend verwendet und gefördert?				
c	Bestehen Angebote in mehreren Sprachen und für alle Kinder (d.h. nicht nur mit dem Fokus auf deren Familiensprache[n])?				
d	Können sich Kinder und Erwachsene als Lernende und ExpertInnen für verschiedene Sprachen erleben?				

++ trifft vollkommen zu + trifft überwiegend zu – trifft nur eingeschränkt zu -- trifft überhaupt nicht zu

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran genau?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

5.1.4 Meine sprachpädagogische Arbeit

Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten.

Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diesem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche.

Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern.

Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

1. Was sind für mich die wichtigsten drei Aspekte, die Kinder für die Entwicklung ihrer Sprachfähigkeit (unabhängig davon, in welchen Sprachen sie sich entwickelt) brauchen?
2. Wie unterstütze ich in meiner alltäglichen Praxis Kinder in ihrer gesamtsprachlichen Entwicklung? Entspricht das meinen Idealvorstellungen? Was würde ich gerne anders machen können?
3. Gibt es Aktivitäten und Materialien, die ich besonders gerne einsetze und von denen ich weiß, dass sie Kinder in der Entwicklung ihrer Sprache unterstützen? Warum mag ich gerade diese im Besonderen?
4. In welchen Bereichen werden diese Aktivitäten und Materialien eingesetzt (Raumgestaltung, Bücher, Lieder/Reime, Gespräche, Lehrmaterialien, ...)?
5. Wie wichtig ist es für mich zu wissen, in welchen Sprachen die Kinder in ihrem Alltag kommunizieren? Und warum?
6. Wie binde ich die Sprachen der Kinder in meine pädagogische Arbeit ein? Mit welchem Ziel?
7. Welche Sprachen der Kinder finden sich in meinem/unserem (Arbeits-/Gruppen-)Raum wieder? In welcher Form (Plakate, Wörter, Bücher, Hör-CDs, ...)?

GRUNDANNAHME IST, DASS EINE
GUTE ORGANISATION DER MÖGLICHKEITEN,
SPRACHEN ZU VERWENDEN,
DAS SPRACHENLERNEN ERLEICHTERT.

JUDITH PURKARTHOFER (2018)



5.2 Mehrsprachigkeit

5.2.1 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachig zu sein bedeutet heutzutage nicht mehr, verschiedene Sprachen (perfekt) zu beherrschen. Diese Vorstellung wurde lange Zeit auch von der Wissenschaft vertreten. Heute gilt als mehrsprachig, wer mit verschiedenen Sprachen in Kontakt ist und dabei sind sowohl die Grenzen der Sprachen wie auch die Formen des Sprachkontakts fließend geworden. Man spricht z.B. von Innerer Mehrsprachigkeit (Wandruzka 1979) und meint damit nicht nur nationale Einzelsprachen, sondern die unterschiedlichen Varietäten, Register, Dialekte oder Idiolekte innerhalb einer Sprache. Es soll zum Ausdruck gebracht werden, dass wir z.B. in offiziellen Zusammenhängen anders als in privaten sprechen, mit Kindern anders als mit KollegInnen, bei der Behörde oder im Krankenhaus zumeist die Standardsprache verwenden und mit FreundInnen eher Dialekt und so weiter. All diese unterschiedlichen Möglichkeiten unserer individuellen Sprachverwendung werden in der Linguistik mit dem Begriff des Repertoires beschrieben.

„Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechergemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln.“ Busch (2013: 21)

Zu dieser individuell erlebten Inneren Mehrsprachigkeit eines jeden Menschen fügt sich das, was aktuell die Lebensweltliche Mehrsprachigkeit genannt wird. Damit wird das Phänomen beschrieben, dass wir in unserem Alltag zunehmend mit verschiedenen Sprachen in Kontakt kommen. Dazu gehört nicht nur die steigende Zahl an Wörtern aus dem Englischen, sondern dazu zählen auch die Sprachen, denen wir in öffentlichen Verkehrsmitteln, beim Einkauf oder auch in der pädagogischen Arbeit begegnen. Manche da-

von sind uns ganz fremd, manche können wir als eine bestimmte Sprache erkennen und ihr einen Namen geben, in manchen wiederum verstehen wir ein paar Wörter, in manch anderen können wir selbst auch ein paar Wörter oder Sätze sagen und in manchen sind wir sogar in der Lage, Gespräche zu führen oder Liedtexte zu verstehen.

Vier Mythen über Mehrsprachigkeit

>>> **Mythos eins:** Jedes Land hat seine Sprache und Österreich ist ein einsprachiges Land.

Das ist falsch. Weltweit werden innerhalb der meisten Nationalstaaten mehrere Sprachen gesprochen, z.B. werden laut Wikipedia für Nigeria 500 Sprachen genannt und für Indien 99 Sprachen gelistet, 22 Sprachen fungieren in indischen Bundesstaaten als Amtssprachen. Auch in Österreich gibt es neben dem Deutschen drei weitere regionale Amtssprachen – Ungarisch, Slowenisch und Burgenland-Kroatisch – sowie die in ganz Österreich anerkannte Minderheitensprache, die Österreichische Gebärdensprache. Laut einer Erhebung der Arbeiterkammer Wien werden in der Hauptstadt allein an die 100 Sprachen gesprochen¹.

>>> **Mythos zwei:** Mehrsprachig zu sein ist die Ausnahme und einsprachig zu sein ist die Regel.

Auch das ist weltweit betrachtet falsch und trifft auch auf Österreich nicht zu. Nicht nur, weil – wie bereits gesagt – in den allermeisten Ländern der Welt viele Sprachen gesprochen werden, sondern auch, weil sich das Bild davon, was „mehrsprachig“ bedeutet, in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt hat.

>>> **Mythos drei:** Man ist nur dann mehrsprachig, wenn man zwei oder mehr Sprachen perfekt beherrscht.

Diese Annahme steht in Verbindung mit der Vorstellung von idealen SprecherInnen/HörerInnen, wie sie der US-amerikanische Linguist Noam Chomsky definiert hat, auf die heute in dieser Form nicht mehr zurückgegriffen wird. Auch sogenannte Native Speaker werden heute nicht mehr selbstverständlich als „kompetente“ SprecherInnen angesehen.

¹ <https://www.vienna.at/internationaler-tag-der-muttersprache-wien-spricht-rund-100-sprachen/3496060>.

>>> Mythos vier: Mehrsprachigkeit ist schädlich. Diese Vorstellung wurde von dem deutschen Linguisten Leo Weisgerber 1966 vertreten, der meinte, dass der Mensch von Natur aus einsprachig veranlagt sei und die verschiedenen Sprachen den Geist und die Moral verwirren würden (de Cillia [o. J.]: 1).



Stattdessen bedeutet Mehrsprachigkeit ...

- ▶ ..., nicht doppelt einsprachig zu sein und nicht alles in allen Sprachen gleich gut zu können, sondern das sprachliche Repertoire spezialisiert und domänenspezifisch zu entwickeln (Domänen sind funktionale [Lebens-]Bereiche wie z.B. Familie/FreundInnen/Privatsphäre, Schule/Beruf, Amt/Institution, Bildung/Wissenschaft usf. – Grosejan 1989).
- ▶ ..., dass sich das sprachliche Repertoire lebensweltlich bedingt verändert, dass je nach Intensität und Qualität des alltäglichen Gebrauchs eine bestimmte Sprache einmal stärker und einmal schwächer ist.
- ▶ ..., zu erleben, dass sich Sprachen des eigenen Repertoires gegenseitig ergänzen, beeinflussen und verändern (Jessner & Allgäuer-Hackl 2015).
- ▶ ..., in Einzelsprachen möglicherweise einen geringeren Wortschatz als einsprachige Personen zu haben und bei Formulierungen in nur einer Sprache eventuell einen kleinen „Slow down“-Effekt durch Unterdrücken der anderen Sprachen zu erleben (Tracy 2014).
- ▶ als kommunikativer Stil Sprachen zu mischen, wenn das Gegenüber ebenfalls mehrsprachig ist (Code-mixing, Code-switching).

- ▶ ..., metasprachliche Fähigkeiten auszubilden und eine metasprachliche Bewusstheit zu entwickeln, d.h. über Sprachen, ihre Formen und Funktion nachzudenken und mit Sprachformen und -bedeutungen zu spielen.

Eine ganzheitliche Sichtweise auf Mehrsprachigkeit ...

- ▶ ... betrachtet Mehrsprachigkeit als etwas Dynamisches, die sich nicht nur im Laufe eines Lebens immer wieder verändert, sondern sich auch in verschiedenen Situationen unterschiedlich zeigt.
- ▶ ... versteht mehrsprachige Personen nicht als doppelt einsprachig und erwartet daher auch keine perfekte Sprachbeherrschung in allen ihren angewandten Sprachen. Sie akzeptiert, dass es der einsprachigen Norm entsprechende perfekte Sprechenden nicht gibt.
- ▶ ... versteht Mehrsprachigkeit als Qualität, die mehr ist als die Summe von Einzelsprachen.
- ▶ ... trachtet danach, mehrsprachigen Personen zu ermöglichen, ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu gebrauchen (García 2009).

Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen

- Boeckmann, Klaus-Börge et al. (2011). Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Methodisches Handbuch für die Sprachvermittlung. Amt der NÖ Landesregierung. Online abrufbar unter: http://www.educorb.eu/files/kiga_online_1.pdf.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.
- De Cillia, Rudolf (o. J.): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit. Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. Online abrufbar unter: https://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf.
- García, Ofelia (2009): Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Online abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/260162653_Bilingual_education_in_the_21st_century_A_global_perspective_by_Ofelia_Garcia.
- Grosjean, Françoise (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36: 3 – 15. Online abrufbar unter: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/3%20Grosjean.pdf
- Hoffmann, Eva (2004): Lost in Translation. Ankommen in der Fremde. München.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In: Allgäuer-Hackl, E. et al. MehrSprachen? – PlurCurl! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Baltmannsweiler: 170 – 209. Online abrufbar unter: http://bildungshaus-batschuns.at/downloads/deutsch/Bereich_2/Interkult_Kompetenz_2012/Artikel_Noetsch_vers_Batschuns12.pdf.
- Tracy, Rosemary (2014): „Mehrsprachigkeit ist kostbar“. Vortrag vom 16.11.2014. Online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vTK5-HSjbs..>
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München.
- Wie man sich ohne viel Aufwand in der Schule gemeinsam mit Kindern und KollegInnen mit Sprachen und Mehrsprachigkeit beschäftigen kann, zeigt Judith Purkarthofer – online abrufbar unter: <http://heteroglossia.net/Schulsprachen.127.0.html>.

5.2.2 Mehrsprachigkeit und Identität

Mit und durch unsere Sprache(n) drücken wir uns aus und verschaffen uns Gehör – unsere Sprachverwendung ist dialogisch angelegt, auf ein Gegenüber ausgerichtet. Mit und durch unsere Sprache(n) treten wir mit unseren Mitmenschen in Beziehung und erleben Zugehörigkeit. Wir können uns also über unsere Sprachverwendung mit Gruppen identifizieren – oder aber auch von ihnen distanzieren. Unsere Sprachverwendung kann auch eine Differenz anzeigen, entweder beabsichtigt, wie in der Jugendsprache, oder unbeabsichtigt, wie im Gebrauch eines „falschen“ Akzents oder „falschen“ Wortes. „Falsch“ ist, was in einem gegebenen Kontext als deplatziert empfunden wird oder unerwünscht ist. Die „falsche“ Sprache findet in der Gruppe kein Gehör. Eva Hoffmann beschreibt diese Erfahrung und das, was sie auslöst, in ihrem autobiografischen Roman „Lost in Translation“ so:

„Da ich nicht gehört werde, habe ich das Gefühl, dass ich nicht gesehen werde. Meine Worte scheinen andere oft zu verblüffen. Sie sind unangemessen oder gewollt oder einfach nur unverständlich. Die Menschen sehen mich verwundert an, sie murmeln irgendeine Antwort – irgendetwas Unpassendes ... der matte Blick in ihren Augen, mit dem sie mir zuhören, löscht mein Gesicht aus, verflacht meine Züge.“ (Hoffman 2004: 188)

Die Erfahrung, von anderen in der eigenen Sprachverwendung als nicht passend eingeschätzt zu werden, kann mit dem Erleben von Scham einhergehen. Einem Gefühl, das – wie Brigitta Busch festhält – „im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit in Biografien oft erwähnt wird, [...]“ (Busch 2013: 26). Die von der dominanten Gruppe als „falsch“ eingeschätzte Sprachverwendung kann darüber hinaus für die Sprechenden auch mit nachteiligen Konsequenzen und Erfahrungen verbunden sein, wie Ausschluss und Diskriminierung, wenn z.B. eine Wohnung oder eine Arbeitsstelle nicht zugesprochen oder nachteilige Entscheidungen für die weitere Bildungslaufbahn getroffen werden.

Mit Mehrsprachigkeit können also, je nach Kontext, emotional ausgesprochen herausfordernde Fragen verbunden sein, die auch existenzielle Bedeutung gewinnen können, wie:

- ▶ Kann ich mich sprachlich so ausdrücken, wie ich mir das wünsche bzw. vorstelle oder habe ich das Gefühl der Spracharmut bis hin zur Sprachlosigkeit?
- ▶ Wie reagieren die anderen auf meine Sprache(n)?
- ▶ Werde ich mit meiner Sprache/meinen Sprachen akzeptiert oder abgelehnt?
- ▶ Werde ich als mehrsprachige Person als legitime/r SprecherIn (an-)erkannt oder werden meine Äußerungen an einer einsprachigen Norm gemessen und Abweichungen sanktioniert?

Mehrsprachig zu sein, kann in einsprachig ausgerichteten Kontexten auch bedeuten, nationalen Identitätskonstruktionen unterworfen zu werden, die einander scheinbar ausschließen. „Fühlst Du Dich nun (mehr) als ÖsterreicherIn oder (mehr) als XXX (TürkIn, UngarIn, SlowakIn, ...)?“ Besonders bei Menschen, die selbstverständlich mit beiden Sprachen aufgewachsen sind, trifft diese Frage vor allem auf Ratlosigkeit. So wenig wie mehrsprachige Menschen doppelt einsprachig sind, so wenig ist ihre gefühlte Zugehörigkeit zu einer (nationalen) Gruppe eindeutig definierbar. Mehrsprachig aufzuwachsen bedeutet, nicht nur sprachlich über ein dynamisches und sich ergänzendes Repertoire, sondern auch in Fragen der Zugehörigkeit über eine Vielzahl an Möglichkeiten zu verfügen. So wie das mehrsprachige Repertoire etwas Eigenes ist, das mehr als die Summe der Einzelsprachen darstellt, gilt für mehrsprachig aufgewachsene oder gewordene Menschen, dass ihre Identitätsentwürfe etwas Eigenes sind.

Tarek Badawia (2002) hat die Identitätsentwürfe bildungserfolgreicher Jugendlicher der zweiten Generation in Deutschland erforscht und festgestellt, dass sie sich einer eindeutigen Zuordnung und Zuschreibung entziehen und sich diese Jugendlichen gleichsam einen „3. Stuhl“ konstruieren, auf den sie sich setzen.

Die eigene Sprach(lern)biographie

Bei der Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Identität ist es wichtig, die eigene Sprach(lern)biographie zu erkunden und zum Ausgangspunkt eigener theoretischer und praktischer Annäherungen an Fragen der Sprachvermittlung und des Spracherwerbs zu machen. Damit soll vermieden werden, dass das Thema bei „den Anderen“, den Kindern oder Eltern bleibt und lediglich „über“ mehrsprachige Personen gesprochen wird.

Sprachenporträts (Krumm & Jenkins 2001)¹ machen deutlich, dass unser sprachliches Repertoire weit- aus komplexer ist, als es im Alltagsverständnis üblicher- weise wahrgenommen wird. Sie zeigen, dass unsere Sprachen eng mit unserer Lebensgeschichte verbunden sind, und nicht alle Sprachen, die wir als Teil von uns verstehen, sind es zu jedem Zeitpunkt in gleichem Maße. Wenn wir ein solches Sprachen- porträt über unser Leben hinweg immer wieder an- fertigen würden, wäre deutlich erkennbar, dass sich unser sprachliches Repertoire laufend verändert,

dass manche unserer Sprachen stärker oder schwä- cher werden, neue hinzukommen, andere scheinbar verloren gehen. Es würde sichtbar werden, dass sich unsere Gefühle zu unseren verschiedenen Sprachen verändern, je nachdem, in welcher Form sie zum ge- gebenen Zeitpunkt mit unserem Leben verbunden sind. Wir könnten deutlich sehen, dass unser sprach- liches Vermögen nichts Statisches und nichts In-sich- Geschlossenes, sondern dynamisch ist.

Sprachenporträts können die innere und die lebens- weltliche Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Sie zeigen, dass verschiedene Sprachen Teil unserer Le- benswelt sind, ganz unabhängig davon, ob und wie gut wir sie beherrschen und ob sie anerkannte Spra- chen sind. In Sprachenporträts finden sich Dialekte oder Jargons ebenso wieder wie ganz persönliche relevante Codes wie „Katzensprache“ oder paraver- bale Kommunikationsmittel wie „Musik“ oder „Kör- persprache“. Auch „Sehnsuchts-sprachen“ kommen in Sprachenporträts vor. Es sind jene, die man gerne hört, mit denen man etwas Besonderes verbindet und die man gerne sprechen würde.

¹ Vgl. 5.2.6 Persönlicher Reflexionsbogen „Mehrsprachigkeit und Identität“.



Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen

Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kul- tureller Differenz. Frankfurt a. M.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.

Hoffmann, Eva (2004): Lost in Translation. Ankommen in der Fremde. München.

Keim, Inken (2009): Mehrsprachigkeit und sozial-kulturelle Identität: Migrantenjugendliche in Mannheim. Ergebnisse eines ethnografisch-soziolinguistischen Projekts. Vortragsfolien. Online abrufbar unter: <https://www.okay-line.at/file/656/vortrainkenim.pdf>.

Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien.

5.2.3 Mehrsprachigkeit (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Sprachen im Kindergarten

- a. Wie viele Sprachen und welche Sprachen bringen Kinder mit? Wie und wann werden sie erhoben?
Zu welchem Zweck?
- b. Welche sprachlichen Ressourcen sind durch pädagogische Fachkräfte vorhanden?
- c. Gibt es einen Überblick über die sprachlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte und stehen diese auch Kindern und Eltern zur Verfügung, um sich bei Bedarf an diese Person wenden zu können?
- d. Gibt es im Kindergarten mehrsprachige Beschilderungen? In welchen Sprachen und in welchen nicht?
- e. Gibt es ein pädagogisches Konzept des Kindergartens, wie sprachliche Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in die verschiedenen Bereiche (Arbeit mit Kindern und Arbeit mit Eltern ...) eingebunden und genutzt werden?

2. Mehrsprachigkeit als Thema im Kindergarten

- a. Werden kindergarteninterne Weiterbildungen zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder durchgeführt? Wenn ja, welche, wie oft und mit welchem Erfolg?
- b. Ist das Thema „Mehrsprachigkeit“ in bereits vorhandenen Instrumenten der Qualitätssicherung berücksichtigt worden? Wenn ja, mit welchem Erfolg? Welche Hindernisse gab es?

5.2.4 Mehrsprachigkeit (Schule)

Diese Situationsanalyse mit offenen Fragen ergänzt die Checkliste „Mehrsprachigkeit (Schule)“¹ und soll Leitungsfachkräfte, FachberaterInnen und SchulentwicklerInnen unterstützen, einen tiefer gehenden Reflektionsprozess anzuregen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von für die Leitungsfachkräfte besonders relevanten Punkten, können dann gemeinsam Ziele gesetzt und die nächsten Schritte geplant werden. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Sprachen an der Schule

- a. Wie viele Sprachen und welche Sprachen bringen Kinder mit? Wie und wann werden sie erhoben?
Zu welchem Zweck?
- b. Welche sprachlichen Ressourcen sind durch pädagogische Fachkräfte vorhanden?
- c. Gibt es einen Überblick über die sprachlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte und stehen diese auch Kindern und Eltern zur Verfügung, um sich bei Bedarf an diese Person wenden zu können?
- d. Gibt es an der Schule mehrsprachige Beschilderungen? In welchen Sprachen und in welchen nicht?
- e. Ist der Sprachunterricht (Deutsch, Englisch, Spanisch, Muttersprachenunterricht, ...) übergreifend bzw. aufeinander bezogen organisiert? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
- f. Gibt es ein pädagogisches Konzept an der Schule, wie sprachliche Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in die verschiedenen Bereiche (Unterricht, Berufsorientierung, Arbeit mit Eltern, ...) eingebunden und genutzt werden?

2. Mehrsprachigkeit als Thema an der Schule

- a. Gibt es regelmäßig schulübergreifende Sprach(en)projekte? Wenn ja, welche, wie oft und mit welchem Ziel (z.B. um zum Erlernen und Verwenden von anderen Sprachen zu motivieren)?

.....

¹ Vgl. 5.2.5 Checkliste „Mehrsprachigkeit (SCH)“.

- b. Werden schulinterne Weiterbildungen zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit, sprachsensiblen Fachunterricht und Mehrsprachigkeit durchgeführt? Wenn ja, welche, wie oft und mit welchem Erfolg?
 - c. Ist das Thema „Mehrsprachigkeit“ in bereits vorhandenen Instrumenten der Schulentwicklung berücksichtigt worden? Wenn ja, mit welchem Erfolg? Welche Hindernisse gab es?
-

3. Mehrsprachigkeit als fixer Bestandteil im Unterricht

- a. Wird das Thema „Mehrsprachigkeit“ innerhalb der curricularen Vorgaben in den einzelnen Unterrichtsfächern berücksichtigt? Wird Wissen über Sprache systematisch vermittelt? Werden im Unterricht systematisch Sprachvergleiche angestellt? Werden die SchülerInnen bei der Aneignung von Sprachlernstrategien unterstützt? Wenn ja, wie?
 - b. Gibt es regelmäßige Sprach(en)projekte in Klassen, um das Sprachbewusstsein zu fördern? Wenn ja, mit welchem Ziel (z.B. um die SchülerInnen beim Verwenden und Erforschen von Sprachen zu unterstützen) und wie?
-

4. Mehrsprachigkeit als Medium des Unterrichts

- a. Wird ein didaktisches Konzept umgesetzt, das zum Ziel hat, die sprachlichen Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in den Regelunterricht einzubinden und zu nutzen? Wenn ja, wie sieht dieses aus? Was bewährt sich und was könnte verbessert werden?
 - b. Wird darauf geachtet, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre gesamten sprachlichen Ressourcen im Unterricht einsetzen? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
 - c. Stehen didaktische Hilfsmittel für den Unterricht in verschiedenen Sprachen zur Verfügung?
Zum Beispiel in Form von Büchern/Broschüren, Medien, Spielen, Wörterbüchern, Arbeitsblättern, Ritualen, ...
 - d. Gibt es des Weiteren ein didaktisches Konzept, wie im Unterricht sprachliches und fachliches Lernen verbunden werden kann? Gibt es ein Bewusstsein dafür, dass dies für die SchülerInnen einen wichtigen Unterschied machen würde? Wo könnte angesetzt werden, um das umzusetzen?
-

5. Gibt es noch etwas, was wir festhalten sollten?

6. Womit möchten wir uns in der nächsten Zeit intensiver beschäftigen? Wer genau und bis wann?

5.2.5 Mehrsprachigkeit (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „MEHRSPRACHIGKEIT“

1.	Sprachen an der Schule	++	+	-	--
a.	Ist bekannt, wie viele Sprachen und welche Sprachen die Kinder in den Unterricht mitbringen?				
b.	Ist bekannt, welche sprachlichen Ressourcen durch pädagogische Fachkräfte an der Einrichtung vorhanden sind?				
c.	Gibt es einen Überblick über die sprachlichen Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte und werden diese Kindern und Eltern zur Verfügung gestellt, damit sie sich bei Bedarf an diese Person wenden können?				
d.	Gibt es in der Einrichtung mehrsprachige Beschilderungen?				
e.	Wird der Sprachunterricht (Deutsch, Englisch, Spanisch, Muttersprachenunterricht, ...) übergreifend bzw. aufeinander bezogen organisiert?				
f.	Gibt es ein pädagogisches Konzept an der Schule, wie sprachliche Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in die verschiedenen Bereiche (Unterricht, Berufsorientierung, Arbeit mit Eltern, ...) eingebunden und genutzt werden?				
2.	Mehrsprachigkeit als Thema an der Schule	++	+	-	--
a.	Gibt es regelmäßig schulübergreifende Sprach(en)projekte, um die SchülerInnen beispielsweise zum Erlernen und Verwenden von anderen Sprachen zu motivieren?				
b.	Werden schulinterne Weiterbildungen zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit, sprachsensiblen Fachunterricht und Mehrsprachigkeit durchgeführt?				
c.	Ist das Thema „Mehrsprachigkeit“ in bereits vorhandenen Instrumenten der Schulentwicklung berücksichtigt worden (Hausordnung, SQA, ...)?				

THEMENBEREICHE
 SPRACHLICHE ORGANISATION & MEHRSPRACHIGKEIT

3.	Mehrsprachigkeit als fixer Bestandteil im Unterricht	++	+	-	--
a.	Wird das Thema „Mehrsprachigkeit“ innerhalb der curricularen Vorgaben in den einzelnen Unterrichtsfächern berücksichtigt? ► Systematisch Wissen über Sprachen vermitteln. _____ ► Systematisch Sprachvergleiche anstellen. _____ ► SchülerInnen bei der Aneignung von Sprachlernstrategien unterstützen. _____				
b.	Gibt es regelmäßige Sprach(en)projekte in Klassen, um das Sprachbewusstsein zu fördern mit dem Ziel, die SchülerInnen beim Verwenden und Erforschen von Sprachen zu unterstützen?				
4.	Mehrsprachigkeit als Medium des Unterrichts	++	+	-	--
a.	Wird ein didaktisches Konzept umgesetzt, das zum Ziel hat, die sprachlichen Ressourcen der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte in den Regelunterricht einzubinden und zu nutzen?				
b.	Wird darauf geachtet, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre gesamten sprachlichen Ressourcen im Unterricht einsetzen?				
c.	Stehen didaktische Hilfsmittel für den Unterricht in verschiedenen Sprachen zur Verfügung? Zum Beispiel in Form von: ► Büchern/Broschüren _____ ► Medien _____ ► Spielen _____ ► Wörterbüchern _____ ► Arbeitsblättern _____ ► Ritualen _____ ► ... _____				
d.	Gibt es des Weiteren ein didaktisches Konzept, wie im Unterricht sprachliches und fachliches Lernen verbunden werden kann? Gibt es ein Bewusstsein dafür, dass dies für die SchülerInnen einen wichtigen Unterschied machen würde?				

++ trifft vollkommen zu + trifft überwiegend zu – trifft nur eingeschränkt zu -- trifft überhaupt nicht zu

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran genau?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

5.2.6 Mehrsprachigkeit und Identität

Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten.

Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diesem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche. Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern. Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

1. Mein Sprachenporträt¹

Ich nehme für jede Sprache, die in meinem Leben eine Rolle spielt, einen bunten Stift und male sie in die Silhouette ein². Erst nachdem ich damit fertig bin, lese ich die Reflexionsfragen durch.



Reflexionsfragen:

1. Weshalb habe ich genau diese Sprachen in diesen Körperteil hineingemalt?
2. Was drückt die Farbe aus, die ich gewählt habe?
3. Wie hängen meine Sprachen mit meiner Lebensgeschichte und Lebenssituation zusammen?
4. Welche Beziehungen zu meinen Sprachen werden sichtbar?
5. Welche Beziehungen zu den Menschen der jeweiligen Sprache werden sichtbar?
6. Wie könnte das Porträt vor drei Jahren ausgesehen haben bzw. in drei Jahren aussehen?

¹ Zur Arbeit mit Sprachenporträts siehe: Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): Kinder und ihre Sprachen. Lebendige Mehrsprachigkeit. Wien. Des Weiteren: Arbeiten der Forschungsgruppe Spracherleben auf: <http://heteroglossia.net/Projects-Projekte.3.0.html>.

² Silhouette entnommen von [heteroglossia.net](http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/portrait_silhouette_quer.pdf): http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/portrait_silhouette_quer.pdf.

„DA ICH NICHT GEHÖRT
WERDE, HABE ICH DAS
GEFÜHL, DASS ICH NICHT
GESEHEN WERDE ...“

EVA HOFFMAN, 2004



5.3 Übergang

BASIS TEXT

5.3.1 Die sprachliche Sozialisation zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule

Von 2001 bis 2004 wurde in Hamburg eine Studie zu Sprachfördermöglichkeiten in Kindergärten unter den Voraussetzungen der migrationsbedingten Zwei- und Mehrsprachigkeit durchgeführt (Reich 2009). Dabei wurde die sprachliche Entwicklung von knapp 60 Kindern in Deutsch und in den Familiensprachen dokumentiert. Diese Daten geben Aufschluss über die durchschnittlichen Sprachentwicklungen von Kindern, die keine speziellen Förderungen erhalten und in tendenziell sozioökonomisch schwachen Familien leben.

Die Studie zeigt, dass der Besuch eines Kindergartens nicht garantiert, dass zweisprachige Kinder an eine einsprachig ausgerichtete Schule problemlos anschließen können. Vier Ergebnisse sind zentral für die Frage, wie migrationsbedingt mehrsprachig

werdende Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule begleitet werden können:

- ▶ 1. Die Kinder zeigten zwar beachtliche Leistungen: Nach etwa zwei Jahren Kindergartenbesuch können sie im Deutschen in der gleichen Weise und mit dem gleichen Anspruch handeln wie in der Familiensprache, die sie während ihrer ganzen bisherigen Lebenszeit erworben haben.
- ▶ 2. Dennoch: Aus Sicht der Schule sind diese Leistungen nicht befriedigend, da die durchschnittlich erworbenen Fähigkeiten in Deutsch nicht den einsprachigen Maßstäben der deutschsprachigen Schule entsprechen. Sie stellen nur die untere sprachliche Grenze der Anschlussfähigkeit dar. Damit haben die Kinder tendenziell sehr herausfordernde Startbedingungen bei Schulbeginn.
- ▶ 3. Es konnte außerdem beobachtet werden, dass bei vielen fünf- und sechsjährigen Kindern die Fortschritte in den Familiensprachen zurückgehen. Bei einem Teil von ihnen kommt es zur Stagnation und in Einzelfällen zu Rückschritten.
- ▶ 4. Der Gleichlauf von Lebensalter und Sprachaneignungsstufe ist in der Situation der Zweisprachigkeit nicht mehr selbstverständlich gegeben.

Reich (2009: 14) stellt fest:

„Die Aneignung der Zweitsprache braucht Zeit! So steht sie dem schon erreichten sozialen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes unter Umständen für längere Zeit nicht als vollgültiges Ausdrucksmittel zur Verfügung.

Das ist nicht tragisch, solange die für eine altersgerechte Weiterentwicklung des Kindes nötigen Impulse im Medium der anderen, der Erstsprache vermittelt werden. Es kann aber zum Problem werden, wenn diese Impulse nur im Medium der Zweitsprache verfügbar sind, wie dies typischerweise bei den Bildungsangeboten der Kindergärten [und Schulen erg. VP] der Fall ist. Es kann dann leicht zu Situationen der sprachlichen Überforderung und der kognitiven Unterforderung kommen.“

Das heißt: Für zweisprachig aufwachsende Kinder ist es wichtig, dass ihre Familiensprachen in die Bildungsprozesse mit eingebunden werden, denn nur so wird ihnen ermöglicht, ihr sprachliches Repertoire zu nutzen und weitere Impulse auch in der Familiensprache zu bekommen. Beides braucht das Kind für seine sprachliche wie auch kognitive Weiterentwicklung. Das zu ermöglichen, ist besonders am Übergang zwischen Kindergarten und Volksschule enorm wichtig.

Literatur

Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster..

5.3.2 Sprachensible Gestaltung von Übergängen (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

In der Gruppe

- a. Gibt es die Bereitschaft zur sprachsensiblen Gestaltung des Übergangs im Team?
- b. Gibt es Personen, die in der Lage sind, mehrsprachig werdende Kinder in der Eingewöhnungsphase sprachlich zu begleiten, auf ihre Bedürfnisse zu reagieren und sie gegebenenfalls trösten zu können?
- c. Welche pädagogischen Strategien werden eingesetzt, um mehrsprachig werdenden Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu geben und ihnen zu ermöglichen, sprachlich am Gruppengeschehen aktiv teilzunehmen?
- d. Wird im Kindergarten an pädagogische Konzepte der Familien angeschlossen? Wie?
- e. Kennen die PädagogInnen die Bedürfnisse und Lernwege der einzelnen Kinder durch Gespräche mit den Eltern?
- f. Wird im Kindergarten bewusst auf die (sprachen-)pädagogischen Konzepte der Schule vorbereitet (Lust am Üben und am Entwickeln von Leistungen, Materialien ...)?

5.3.3 Sprachliche Begleitung migrationsbedingt mehrsprachig werdender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „SPRACHLICHE BEGLEITUNG AM ÜBERGANG KINDERGARTEN – VOLKSSCHULE“

1	Im Unterricht	++	+	-	--
a	Gibt es ein Konzept zur sprachsensiblen Gestaltung des Übergangs in den ersten Klassen?				
b	Werden in den ersten Klassen Personen eingesetzt, die mithilfe ihrer sprachlichen Ressourcen Kinder in der Eingewöhnungsphase sprachlich begleiten (Einsatz von und Kooperation mit mehrsprachigen Fachkräften wie SprachförderassistentInnen, MuttersprachenlehrerInnen, Native Speaker Teachers, mehrsprachigen BegleitlehrerInnen, ...)?				
c	Gibt es Kooperationen mit mehrsprachigen HelferInnen (wie anderen Kindern, Eltern, PraktikantInnen, Ehrenamtlichen, ...)?				
d	Gibt es Rituale und wiederkehrende Abläufe, die Kindern die Orientierung erleichtern?				
e	Werden Interaktionsspiele eingesetzt, die einfach zu verstehen sind und nicht vom sprachlichen Können abhängen, um allen Kindern die Integration in die Gruppe zu erleichtern?				
f	Gibt es eine laufende Reflexion pädagogischer Strategien, die es migrationsbedingt mehrsprachig werdenden Kindern erleichtert, auch mit noch wenigen Kenntnissen in Deutsch sprachlich am Unterrichtsgeschehen aktiv teilzunehmen?				
g	Gibt es eine laufende Reflexion pädagogischer Strategien, die es migrationsbedingt mehrsprachig werdenden Kindern erlaubt, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Unterricht einzusetzen?				
h	Werden mehrsprachiges Unterrichtsmaterial (Trio, Bilderbuchkinos, Vorlesen/Hör-CDs, Lieder, ...) und mehrsprachige Bücher eingesetzt?				

5.3.4 Zur Gestaltung von Übergängen

Wenn wir uns mit der Frage beschäftigen, wie man Kindern einen gelingenden Übergang – vom Kindergarten in die Volksschule – ermöglicht, so ist es interessant, eigene Übergangserfahrungen zu reflektieren. Wie habe ich selbst Übergänge erlebt? Wie gehe ich selbst mit Veränderungen um? Was davon beeinflusst die Art und Weise, wie ich Kinder bei ihrem Übergang begleite? Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten. Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diesem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche. Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern. Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

1. Kann ich mich noch an meinen Kindergarten- oder Schuleintritt erinnern? Wie war das?
2. Wie beeinflussen meine eigenen Erfahrungen die Art und Weise, wie ich die Kinder bei ihrem Übergang begleite?
3. Ich erinnere mich an wichtige Übergänge in meinem Leben: Welche waren das und wie habe ich sie erlebt? Welche Abschiede und welche Anfänge fielen mir leicht, welche schwer? Wer oder was hat mir dabei geholfen? Was hätte ich gebraucht, habe es aber nicht bekommen?
4. Veränderungen in meiner Lebenssituation bedeuten für mich:
 - eine willkommene Abwechslung
 - eine interessante Herausforderung
 - etwas, was mir neue Möglichkeiten bietet und eine Chance ist
 - eine unangenehme Begleiterscheinung des Lebens
 - einen schmerzhaften Abschied von Liebgewonnenem
 - etwas, was mir Angst macht und von Befürchtungen begleitet ist
 - etwas, das vorübergeht
 - etwas Positives, wobei ich mir bei vertrauten oder professionellen Menschen Hilfe hole, damit ich sie gut meistern kann
 - ...
5. Wie beeinflussen meine persönlichen Einstellungen die Art und Weise, wie ich die Kinder und evtl. auch die Eltern beim Prozess des Übergangs begleite?
6. Welche Gemeinsamkeiten kann ich zwischen den Übergängen „Familie – Kindergarten“, „Kindergarten – Volksschule“ und „Volksschule – Neue Mittelschule (NMS)“ erkennen?

5.4 Kooperation Kindergarten – Schule

5.4.1 Was bedeutet der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder?

Für migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder kann der Übergang eine besondere Herausforderung darstellen. Es sind verschiedene Gründe, die dazu führen: Zum einen ist die gesamtsprachliche Entwicklung dieser Kinder in diesem Alter in einer sensiblen Phase und es ist wichtig, sie in ihrer Gesamtsprachlichkeit wahrzunehmen und zu fördern. Zum anderen ist mit dem Übergang ein Wechsel zwischen pädagogischen Kulturen verbunden, der in dieser Phase besonders herausfordernd sein kann. In einer an einsprachiger Lernzielvermittlung orientierten Schule können mehrsprachig werdende Kinder schnell an Grenzen stoßen.

Die individuelle Ebene des Kindes

Auf dieser Ebene greifen Kinder auf alle ihre Erfahrungen mit Übergang und Wechsel zurück – von ihrer Geburt über die erste Trennung von der Mutter bis hin zu weiteren tiefgreifenden Veränderungen wie eine Geschwistergeburt, ein Umzug und Ähnliches. Konnten sie dabei Vertrauen dahin gehend aufbauen,

dass ein Wechsel auf Dauer nichts Bedrohliches ist? Oder wurden damit Ängste verbunden, die bei jeder neuen Übergangssituation aktiviert werden? Welches Bindungsverhalten zeigt das Kind?

Systemisch gesehen ist es wichtig, über schmerzhaft-Transitionserfahrungen in den Familien im Bilde zu sein. Dazu gehören Scheidung, Verlust eines engen Angehörigen, aber vor allem – gerade im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – die Erfahrung von Migration oder Flucht. Die Art und Weise, wie innerhalb der Familie diese schmerzhaften Veränderungen und die damit verbundenen Trauerprozesse verarbeitet werden, beeinflussen das Kind in seiner Bewältigung von Übergängen.

Die interaktionelle Ebene des Kindes

Auf dieser Ebene kommt es aus Sicht des Kindes zuerst darauf an, sich in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse und auf die Emotionen, die den Wechsel begleiten, ausdrücken zu können. Es braucht ein Gegenüber, das diese Bedürfnisse und Emotionen wahrnimmt und darauf reagiert. Gibt es jemanden, der auf das Kind zugeht und es in einer ihm vertrauten Sprache anspricht? Wird es verstanden, wenn es seine Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken möchte? Wird das Kind getröstet und bekommt es Zuspruch in einer ihm vertrauten Sprache? Es geht in der Anfangszeit in der neuen Bildungseinrichtung – hier im

Um Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gut begleiten zu können, kann es für PädagogInnen wertvoll sein, diese Erfahrung aus der Sicht des Kindes zu betrachten und sich bewusst zu machen, welche besonderen Herausforderungen gerade migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder erleben. Dabei lassen sich drei Ebenen unterscheiden: die individuelle, die interaktionelle und die kontextuelle Ebene (Hollerer 2015).



Speziell die Volksschule – für das Kind auch darum, in der Gruppe einen sicheren Platz zu finden, von dem aus es sich möglichst stressfrei auf die neue Situation einstellen kann. Bekommt das Kind die Möglichkeit, über sprachliche Grenzen hinweg mit Kindern in positiv erlebten Kontakt zu kommen? Eine sensible Begleitung bei Übergangs- bzw. Anfangssituationen kann für Kinder in ihrer gesamten Bildungslaufbahn einen wesentlichen Unterschied ausmachen.

Auf der interaktionellen Ebene geht es für das Kind auch darum, am Gruppen- und Unterrichtsgeschehen aktiv teilhaben zu können. Dazu muss es verstehen können, worum es geht und es muss möglichst weitgehend auf alle seine bis dahin erworbenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen können (García & Kleyn 2016). Wird das Kind in einer Weise angesprochen, dass es die Anweisungen versteht und ihnen folgen kann? Wird der Unterricht in einer Weise gestaltet, dass auch migrationsbedingt mehrsprachig werdende Kinder ihr sprachliches Repertoire nutzen können?

Die kontextuelle Ebene des Kindes

Auf dieser Ebene geht es darum, wie Familie/Eltern, Kindergarten und Schule miteinander kooperieren, damit sich das Kind am Übergang sicher und geborgen fühlen kann. Diese Ebene stellt systemisch gesehen eine große Herausforderung dar, denn Kindergarten und Schule sind in Österreich historisch getrennte Systeme mit unterschiedlichen Strukturen, unterschiedlich ausgebildetem Personal, unterschiedlichen Ressourcen und unterschiedlichen Lernzugängen. Sind Familien mit dem österreichischen Bildungssystem nicht vertraut, wächst die Herausforderung für alle Beteiligten.

Eine Kooperation zwischen Eltern, Kindergärten und Schulen hilft, Unsicherheiten zu begegnen und möglicherweise unerfüllbare Erwartungen aller Beteiligten zu relativieren. Dabei ist die Bereitschaft, aufeinander zuzugehen und mehr voneinander zu erfahren, ebenso nützlich wie ein freundlicher und respektvoller Umgang. Das Kind profitiert von diesem Miteinander, weil es merkt, dass es sich geborgen und sicher fühlen kann. Wissen die AkteurInnen voneinander Bescheid? Begegnen sie einander in einer positiven Haltung? Arbeiten sie daran, trotz der Her-

ausforderungen an einem Strang zu ziehen? Werden Eltern durch den Kindergarten und die Schule unterstützt? Unterstützen die Eltern die Bildungsarbeit des Kindergartens und der Schule? Entwickeln die AkteurInnen in der Kooperation ähnliche Vorstellungen von den Lernzugängen und Lernbedürfnissen des Kindes?

Exkurs: Migration als Übergangserfahrung

Weil Migration und Flucht eine einschneidende Übergangserfahrung für Individuen und Familiensysteme darstellen, ist es notwendig, darauf einen genaueren Blick zu werfen. Die Erfahrung der Migration wird in der Psychoanalyse als Prozess beschrieben und zwar als Trauerprozess, der mehr oder weniger krisenhaft erlebt wird (Grinberg & Grinberg 1990, Kronsteiner 2003). Das Abschiednehmen, das Ankommen, die Orientierungslosigkeit, die Angewiesenheit auf fremde Hilfe, die Trauer um schmerzhaftem Verluste, das Erleben von Sprachhohnmacht und von Ausschluss – das alles sind Erfahrungen, die zu jedem Migrationsprozess gehören (und die auch zu den Erfahrungen von migrationsbedingt mehrsprachig werdenden Kindern in den ersten Wochen des Kindergartens oder der Schule gehören können). Ihre positive Bewältigung ist Voraussetzung, um sich den Möglichkeiten und Chancen der neuen Lebenssituation zu öffnen. Mit dieser Bewältigung sind bleibende Auswirkungen auf die Identität von Individuen (Akhtar 2014) und Familien (Sluzki 1979) verbunden.

Der Prozess des „Ankommens in der Fremde“ (Hoffman 1993) von Familien im Kontext von Migration dauert im Durchschnitt sieben Jahre (Sluzki 1979). In diese Zeit können der Kindergartenbesuch oder die Einschulung der Kinder fallen. Da kann es sein, dass im Kontakt mit den Institutionen Kindergarten und Schule das vielleicht noch nicht gut verarbeitete Erleben der Orientierungslosigkeit, der Sprachhohnmacht und der damit verbundenen Gefühle wie Wut, Trauer und Scham reaktiviert werden. Vielleicht befinden sich Eltern auch gerade mitten in einem durch die Migration oder Flucht hervorgerufenen Trauerprozess. Rückzugstendenzen oder Aggressionen können äußere Anzeichen dafür sein, da sie mit den Gefühlen Wut, Trauer und Scham in Verbindung stehen. Das Verhalten der Eltern in diesem Sinn zu deuten

und nicht primär als Unwillen oder Ablehnung, kann helfen, Verständnis zu entwickeln und schwierige Situationen mit Eltern und ihren Kindern zu meistern.

Was brauchen (nicht nur mehrsprachig werdende) Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule?

1. Kooperation der Partnerinstitutionen und das Vertrauen der Eltern

„Kooperation muss sein, damit keine Etikettierung der Kinder notwendig ist“ (Hollerer 2015).

Für LehrerInnen kann der Austausch mit Eltern und PädagogInnen, die die Kinder bereits mehrere Jahre beobachten konnten, ausgesprochen wichtig sein, um etwas über die sprachlichen Entwicklungen sowie die Lernzugänge und Lernbedürfnisse zu erfahren. Einen guten Anknüpfungspunkt für einen solchen Austausch bietet das Portfolio des Kindergartens. Die im Portfolio gesammelten Werke der Kinder zeigen anschaulich nicht nur, wo das Kind gerade in seinem sprachlichen und kognitiven Lernprozess steht, sondern auch, wie es sich im Laufe der Monate und Jahre entwickelt hat.

Hilfreich für das Wohlergehen des Kindes ist es außerdem, das Vertrauen der Familien/Eltern zu gewinnen, sie als PartnerInnen vor allem für die individuelle Entwicklung ihres Kindes in ihren Familiensprachen zu verstehen, sie darauf anzusprechen und sie gegebenenfalls auch zu unterstützen. Positiv erlebte Zusammenarbeit fördert gegenseitige Anerkennung und Respekt und schafft Vertrauen.

2. PädagogInnen, die systemisch denken

Das Wissen um die unterschiedlichen pädagogischen „Kulturen“ von Kindergarten und Schule und die daraus entspringenden unterschiedlichen Erwartungen erleichtern die Zusammenarbeit. Ebenso hilfreich ist

es, über die psychosozialen Aspekte von Migration und Flucht Bescheid zu wissen. Wissen und Empathie helfen, Missverständnissen und unerfüllbaren Erwartungen konstruktiv zu begegnen. Auch wenn Kinder in Österreich geboren wurden, vielleicht sogar bereits in der dritten oder vierten Generation, sind sie transgenerational von der Migrationserfahrung ihrer Familien berührt. Verständnis dafür hilft, in schwierigen Situationen besonnen zu sein und emotionale Äußerungen von Eltern und Kindern nicht primär persönlich zu nehmen und auch nicht als Ausdruck einer kulturellen Haltung zu verstehen. Systemisches Denken trägt dazu bei, eine professionelle Distanz zu wahren.

3. Möglichkeit zu partizipieren

Um Kindern sowohl sprachliche als auch kognitive Entwicklungen zu ermöglichen, gilt es, Mittel und Wege zu finden, durch die Kinder mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire am Geschehen in der Kindergartengruppe oder im Unterricht teilhaben können. Davon profitieren auch einsprachige Kinder. Zu solchen Mitteln gehören der Einsatz von und die Kooperation mit mehrsprachigen Fachkräften. Stehen diese aber nicht (immer) zur Verfügung, dann gibt es auch andere Möglichkeiten, die Sprachen der Kinder in der Kindergartengruppe und im Unterricht mitwirken zu lassen (vgl. García & Kleyn 2016). Dies gelingt z.B. durch die Förderung des Austauschs der Kinder untereinander, durch das Schaffen von Raum für das Ausdrücken von Meinungen und Gefühlen sowie für offene Fragen zum Thema, durch die Ermutigung, sich in der Familiensprache auszudrücken und andere dabei übersetzen zu lassen, durch den Einsatz von mehrsprachigen Materialien als auch durch die Verwendung von Übersetzungen der wichtigen Schlüsselwörter, der Anweisungen und anderer zentraler Informationen, durch die Anerkennung der Kinder als ExpertInnen und durch vieles mehr.

Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen

- Akhtar, Salman (2014/1999): Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie. Psychosozial-Verlag, Gießen.
- García, O. & Kleyn, T. (Hg.) (2016): Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments. Routledge, NY.
- Grinberg, León & Grinberg, Rebeca (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München. Wien.
- Hoffman, Eva (1993): Lost in Translation. Ankommen in der Fremde. München.
- Hollerer, Luise (2015), Übergang Kindergarten – Schule: Eine pädagogische Herausforderung. Online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=VybpAc44lmc>.
- Kronsteiner, Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Frankfurt am Main.
- Sluzki, Carlos (1979): Migration and Family Conflict. In: Family Process 18 (4): 379 – 390. Online abrufbar unter: <http://sluzki.com/?articles&id=44a>.

5.4.2 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (KG)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Kontakte zwischen den Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Volksschule)

- a) Kennen sich die jeweiligen Teams und gibt es die Bereitschaft, miteinander zu kooperieren?
- Kindergartenleitung – Schulleitung
 - Gruppenführende/r Kindergartenpädagogin bzw. -pädagoge – KlassenlehrerIn
 - Mehrsprachige/r Pädagogin bzw. -pädagoge/SprachbegleiterIn – MuttersprachenlehrerIn
 - InspektorIn Kindergarten – InspektorIn Schule
- b) Welche gemeinsamen Interessen und gemeinsamen Themen gibt es bzw. könnte es geben? Woran soll zusammengearbeitet werden (z.B. an der sprachlichen Entwicklung der Kinder, an sprachpädagogischen Konzepten, Bildungsrahmenplänen, bei der Elternarbeit ...)?
- c) Welche Erwartungen und Wünsche gibt es an die Schule? Welche Vorurteile und stereotype Bilder könnten der Zusammenarbeit im Weg stehen?
- d) Gibt es in der Geschichte der Bildungseinrichtung (Kindergarten) und der beteiligten Personen eher positive oder eher negative Erfahrungen mit der Kooperation? Was wurde aus den bisherigen Erfahrungen gelernt, das für eine zukünftige Zusammenarbeit wichtig sein könnte?
- e) Findet die Kooperation auf Augenhöhe statt? Woran ist das erkennbar?



2. Gemeinsame Aktivitäten

a) Zu welchen Anlässen gibt es Kooperationen mit Volksschulen und in welcher Frequenz?

- Besuch von Kindergartengruppen in der Volksschule
- Gegenseitiger Besuch von Festen und anderen Veranstaltungen (ohne Kinder)
- Jours fixes oder Vernetzungstreffen zum Austausch von aktuellen Themen und Fragen zwischen SchulleiterInnen und/oder KindergartenpädagogInnen
- Gegenseitige Hospitationen
- ...

b) Wer im Kindergarten-Team stellt den Kontakt zur Schulleitung bzw. zu den LehrerInnen der Volksschule her? Wem ist es ein Anliegen, Verbindungen herzustellen und Vertrauen aufzubauen? Wem gelingt es, motivierende Impulse zur Kooperation zu setzen, in denen das Gemeinsame im Vordergrund steht?

c) Welche personellen und zeitlichen Ressourcen werden dafür zur Verfügung gestellt?

3. Vertrauensbildende Maßnahmen

a) Welche vertrauensbildenden Maßnahmen in der Kooperation mit Volksschulen werden gesetzt?

Wie kommen sie an?

- Persönliche Einladung zu Festen und Veranstaltungen im Kindergarten
 - Besuche von Festen und anderen Veranstaltungen in der Volksschule
 - Informelle Gespräche
 - Gegenseitige Hilfestellungen
 - ...
-

4. Wissen um das fachpädagogische Konzept der jeweils anderen Bildungseinrichtung (Kindergarten / Volksschule)

a) Ist das eigene fachpädagogische Konzept – v.a. auch in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und sprachliche Bildung – der jeweils anderen Bildungseinrichtung bekannt?

Wenn ja, wie wurde es bekannt gemacht bzw. kommuniziert?

b) Kennt das LehrerInnen-Team die Portfolio-Arbeit des Kindergartens!? Wie wird sie angenommen?

Wie kann man die Information darüber gegebenenfalls intensivieren?

c) Kennt das Kindergarten-Team die Kriterien der Schulreife, das Prozedere der Schuleinschreibung und die Erwartungen der Schule, um die Kinder vorzubereiten und die Eltern darüber informieren zu können?

d) Gibt es durch Hospitationen Einblicke für das Kindergarten-Team in die tatsächliche pädagogische Praxis der Vorschulklasse/1. Klasse?

e) Ist der Leitfaden „Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ vom Charlotte Bühler Institut (Hg.: BMBWF 2016)² bekannt und wird dieser Leitfaden als Handlungsgrundlage verwendet?

5.4.3 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (Schule)

Diese Situationsanalyse mit offenen Fragen ergänzt die Checkliste „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (Schule)“¹ und soll Leitungsfachkräfte, FachberaterInnen und SchulentwicklerInnen unterstützen, einen tiefer gehenden Reflexionsprozess anzuregen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von für die Leitungsfachkräfte besonders relevanten Punkten, können dann gemeinsam Ziele gesetzt und die nächsten Schritte geplant werden. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____

Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Kontakte zwischen den Bildungseinrichtungen (Volksschule und Kindergarten)

a) Kennen sich die jeweiligen Teams und gibt es die Bereitschaft, miteinander zu kooperieren?

- Schulleitung – Kindergartenleitung
- KlassenlehrerIn – gruppenführende/r Kindergartenpädagogin bzw. -pädagoge
- MuttersprachenlehrerIn – mehrsprachige/r Kindergartenpädagogin bzw. -pädagoge/SprachbegleiterIn
- InspektorIn Schule – InspektorIn Kindergarten

b) Welche gemeinsamen Interessen und gemeinsamen Themen gibt es bzw. könnte es geben? Woran soll zusammengearbeitet werden (z.B. an der sprachlichen Entwicklung der Kinder, an sprachpädagogischen Konzepten, Bildungsrahmenplänen, bei der Elternarbeit ...)?

c) Welche Erwartungen und Wünsche gibt es an den Kindergarten? Welche Vorurteile und stereotype Bilder könnten der Zusammenarbeit im Weg stehen?

d) Gibt es in der Geschichte der Bildungseinrichtung (Volksschule) und der beteiligten Personen eher positive oder eher negative Erfahrungen mit der Kooperation? Was wurde aus den bisherigen Erfahrungen gelernt, das für eine zukünftige Zusammenarbeit wichtig sein könnte?

e) Findet die Kooperation auf Augenhöhe statt? Woran ist das erkennbar?

.....
¹ Vgl. 5.4.4 Checkliste „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)“.

2. Gemeinsame Aktivitäten

a) Zu welchen Anlässen gibt es Kooperationen mit Kindergärten und in welcher Frequenz?

- Besuch von Kindergartengruppen in der Volksschule
- Gegenseitiger Besuch von Festen und anderen Veranstaltungen (ohne Kinder)
- Jours fixes oder Vernetzungstreffen zum Austausch von aktuellen Themen und Fragen zwischen SchulleiterInnen und/oder KindergartenpädagogInnen
- Gegenseitige Hospitationen
- ...

b) Wer im LehrerInnen-Team der Volksschule stellt den Kontakt zum Kindergarten-Team her? Wem ist es ein Anliegen, Verbindungen herzustellen und Vertrauen aufzubauen? Wem gelingt es, motivierende Impulse zur Kooperation zu setzen, in denen das Gemeinsame im Vordergrund steht?

c) Welche personellen und zeitlichen Ressourcen werden dafür zur Verfügung gestellt?

c) Wer leistet verlässliche Unterstützung in der Zusammenarbeit und bei der Umsetzung der Kooperation (Dienstaufsicht, Elternverein, Bezirksvorstehung, ...)?

3. Vertrauensbildende Maßnahmen

a) Welche vertrauensbildenden Maßnahmen in der Kooperation mit Kindergärten werden gesetzt? Wie kommen sie an?

- Persönliche Einladung zu Festen und Veranstaltungen in der Volksschule
 - Besuche von Festen und anderen Veranstaltungen im Kindergarten
 - Informelle Gespräche
 - Gegenseitige Hilfestellungen
 - ...
-

4. Wissen um das fachpädagogische Konzept der jeweils anderen Bildungs-einrichtung (Volksschule / Kindergarten)

a) Ist das eigene fachpädagogische Konzept – v.a. auch in Bezug auf Mehrsprachigkeitsdidaktik und sprachliche Bildung – der jeweils anderen Bildungseinrichtung bekannt? Wenn ja, wie wurde es bekannt gemacht bzw. kommuniziert?

b) Kennt das LehrerInnen-Team die Portfolio-Arbeit des Kindergartens und welche Rolle spielt das Portfolio in der weiterführenden pädagogischen Arbeit?²

c) Wurden die Kindergärten über die Kriterien der Schulreife, das Prozedere der Schuleinschreibung und die Erwartungen der Schule informiert, um die Kinder darauf vorzubereiten und die Eltern darüber informieren zu können?

- d) Gibt es bspw. durch gegenseitige Besuche Einblicke in die tatsächliche pädagogische Praxis des Kindergartens, vor allem im letzten Kindergartenjahr?
- e) Ist der Leitfaden „Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ vom Charlotte Bühler Institut (Hg.: BMBWF 2016)³ bekannt und wird dieser Leitfaden als Handlungsgrundlage verwendet?
-

5. An das fachpädagogische Konzept der jeweils anderen Bildungseinrichtung anknüpfen

- a) Kennt das LehrerInnen-Team die sprachförderlichen Methoden und Materialien des Kindergartens und setzt es diese bewusst ein, um den Kindern den Übergang zu erleichtern (z.B. in Form von Portfolio-Arbeit, Bilderbuchkino, ...)?
- b) Bemüht sich das LehrerInnen-Team mit den PädagogInnen des Kindergartens um die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses einer entwicklungs- und sprachförderlichen pädagogischen Praxis?
- Im fachlichen Austausch
 - Im Rahmen von gemeinsamen Fortbildungen
 - ...
-

6. Elterninformation

- a) Bemüht sich das LehrerInnen-Team um eine gemeinsame bzw. mit dem Kindergarten abgestimmte Information der Eltern, z.B. im Rahmen von Elternabenden in Kindergärten, in denen LehrerInnen oder DirektorInnen zu Besuch sind, oder auch von Informationsveranstaltungen an Volksschulen?
- b) Gibt es andere Aktivitäten, Eltern über Fragen den Übergang betreffend zu informieren und Eltern in diesen Fragen zu unterstützen?
-

7. Gibt es noch etwas, was wir festhalten sollten?

8. Womit möchten wir uns in der nächsten Zeit intensiver beschäftigen? Wer genau und bis wann?

² Vgl. 5.5.1 Basistext „Der Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Volksschule“.

³ <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf>.

5.4.4 Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahingehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe des Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „KOOPERATION AM ÜBERGANG KINDERGARTEN – VOLKSSCHULE“

		++	+	-	--
1	Wer pflegt regelmäßig Kontakte zwischen den Bildungseinrichtungen?				
a	SchuldirektorInnen und KindergartenleiterInnen				
b	KlassenlehrerInnen und gruppenführende KindergartenpädagogInnen				
c	MuttersprachenlehrerInnen und mehrsprachige KindergartenpädagogInnen				
2	Welche gemeinsamen Aktivitäten finden regelmäßig statt?				
a	Besuch von Kindergartengruppen in der Volksschule				
b	Jours Fixes oder Vernetzungstreffen zu aktuellen Themen und Fragen zwischen SchulleiterInnen und/oder KindergartenpädagogInnen				
c	Gegenseitige Hospitationen				
d	Anderes				
3	Welche vertrauensbildenden Maßnahmen werden laufend gesetzt?				
a	Persönliche Einladungen zu Festen und Veranstaltungen in der Volksschule				
b	Besuche von Festen und anderen Veranstaltungen im Kindergarten				
c	Informelle Gespräche				
d	Gegenseitige Hilfestellungen				
e	Anderes				

4	Welches Wissen ist selbstverständlich und wird laufend aktualisiert?	++	+	-	--
a	Kenntnis des Sprachkonzepts und Bildungsplans des Kindergartens und ihre Umsetzung in der alltäglichen Praxis				
b	Portfolio-Konzept des Kindergartens und sein Stellenwert in der Umsetzung des Bildungsplanes				
c	Kenntnis der Bildungsarbeit im letzten Kindergartenjahr				
d	Kenntnis des Leitfadens „Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“ vom Charlotte Bühler Institut (Hg.: BMBWF 2016) ¹				
5	Wird bewusst an die pädagogische Arbeit des Kindergartens angeschlossen?	++	+	-	--
a	Durch den Einsatz von Materialien (Sprachfördermaterial, Bilderbuchkino, ...)				
b	Durch die Gestaltung von Lernsettings (Stationenlernen, Übungen, freies Lernen, ...)				
c	Durch den Einsatz von Methoden (Portfolio-Konzept, ...)				
d	Anderes				
6	Wie werden die Eltern über Fragen zum Übergang informiert?	++	+	-	--
a	Im Rahmen von Elternabenden im Kindergarten mit VertreterInnen der Schule				
b	Im Rahmen von Informationsveranstaltungen der Schule ohne VertreterInnen des Kindergartens				
d	Im Rahmen von Informationsveranstaltungen der Schule mit VertreterInnen des Kindergartens				
d	Anderes				

++ trifft vollkommen zu + trifft überwiegend zu – trifft nur eingeschränkt zu -- trifft überhaupt nicht zu

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran genau?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

¹ <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf>.



5.4.5 Kooperationsplan*

Volksschule: _____

Kindergarten: _____

Schul-/Kindergartenjahr: _____

Vorhaben/Aktivität	Wann?	Wer?	Wo?	Sprachsensible Gestaltungselemente

Unterschrift Kindergarten: _____ Unterschrift Volksschule: _____

* Vgl. hierzu auch: <http://foermig-berlin.de/materialien/Uebergang.pdf>.

WISSEN UND EMPATHIE HELFEN,
MISSVERSTÄNDNISSEN
UND UNERFÜLLBAREN
ERWARTUNGEN KONSTRUKTIV
ZU BEGEGNEN.



5.5 Schuleinschreibung


BASIS
TEXT

5.5.1 Der Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Volksschule

Die Empfehlung der Schulaufsicht zur Sichtung des Kindergarten-Portfolios zielt darauf ab, eine durchgängige Bildungslaufbahn der Kinder zu unterstützen. Durch das Aufgreifen des Portfolios zeigt die Schule ihr Interesse an der vorangegangenen Zeit im Kindergarten und kann so ihre Wertschätzung gegenüber der pädagogischen Arbeit der Bildungseinrichtung sowie den individuellen Portfolio-Beiträgen des Kindes zum Ausdruck bringen.



Welche Rolle kann das Portfolio bei der Schuleinschreibung bzw. in der Schuleingangsphase spielen?

Bei der **Schuleinschreibung** kann das Portfolio als ein authentischer Gesprächsanlass dienlich sein: Über Selbsterlebtes oder -gestaltetes lässt sich leichter in ein Gespräch finden. In einem kokonstruktiven, reflexiven Dialog kann das Kind zum  Ausdruck bringen, womit es sich beschäftigt hat und was erlebt wurde. Je nach Rahmenbedingungen der Schuleinschreibung kann das Kind ein oder zwei Seiten aus seinem Portfolio herausgreifen, zu denen es etwas erzählen möchte. Was und wie erzählt wird, gibt Auskunft über die

Sprachkompetenz und lässt einen individualisierten und ganzheitlichen Blick auf das Kind gewinnen (etwa in Bezug auf Interessen, auf das soziale Umfeld, auf die grafomotorische Entwicklung).

Darüber hinaus können SchulleiterInnen bzw. KindergartenpädagogInnen und Eltern, angeregt durch die Portfolio-Beiträge, ins Gespräch kommen.

Je nach Portfolio-Konzept des Kindergartens vermag das Portfolio, Auskunft über den Entwicklungsstand des Kindes in unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu geben.

In der **Schuleingangsphase** kann das Portfolio ein adäquates Instrument zum Kennenlernen der SchülerInnen untereinander bzw. der Lehrkräfte und der SchülerInnen sein. In einzelnen Unterrichtseinheiten oder an „Portfolio-Tagen“ zeigen Kinder einander ihr Portfolio und kommen darüber ins Gespräch. Dies gibt Raum für ein mehrsprachiges Unterrichtsetting: Die Kinder können sich auch in ihren Erstsprachen austauschen.

Im Portfolio liegt ein weitreichendes sprachförderliches Potenzial, das in der individualisierten Sprachförderung sowohl in der Unterrichtssprache Deutsch als auch im Muttersprachenunterricht genutzt werden kann: Die dialogische Auseinandersetzung über die Portfolio-Inhalte regt die Kinder zum freien Erzählen, Beschreiben, Berichten, Erklären und Reflektieren an. Da die Kinder sich gerne mitteilen wollen, sind sie motiviert, all ihre zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel einzusetzen.

Weiterführende Impulse zum Einsatz des Portfolios

Im Sinne eines **biographischen Arbeitens** bietet sich die Weiterführung des Portfolios an, insofern als das Kind selbstbestimmt entscheidet, ob es der Mappe einzelne Arbeiten hinzufügen möchte.

Im Rahmen der **Nahtstellenarbeit** könnten SchülerInnen einen Kindergarten besuchen und sich dort mit den Kindern über deren Portfolios austauschen. So sich Kinder mit gleichen Erstsprachen finden, können sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen. Bei Kooperationen von Elementar- und PrimarpädagogInnen kann das Portfolio zu einem Austausch über die Bildungsziele, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Portfolio abbilden, herangezogen werden.

5.5.2 Rund um die Schuleinschreibung (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Im Vorfeld der Schuleinschreibung

- a) Kennen die PädagogInnen des Kindergartens den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung?
Wenn nicht, wie könnten sie dazu mehr erfahren? Welche Fragen könnten wichtig sein?
- b) Werden Eltern von Kindern im letzten Kindergartenjahr im Rahmen von Elternabenden gemeinsam mit VertreterInnen einer Schule über den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung informiert?
Wenn ja, mit welchem Erfolg? Wenn nein, wäre es ein erstrebenswertes Ziel? Weshalb?
- c) Werden Eltern in anderer Form über den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung informiert?
Wenn ja, wie und wo? Mit welchem Erfolg?
- d) Wird die bisherige Bildungsdokumentation (Portfolio) mit den Eltern vor der Schuleinschreibung besprochen? Wenn ja, was nehmen sich die Eltern aus diesen Gesprächen für die Gestaltung des Übergangs ihres Kindes mit?
- e) Werden Eltern ermutigt, aussagekräftige Dokumente über die Entwicklung ihres Kindes (Portfolio-Arbeit: Bildungs- und Entwicklungsdokumentation/Zielchecks, Portfolio-Mappe des Kindes) zur Schuleinschreibung mitzunehmen und zur Sprache zu bringen, weil sie damit den Übergang ihres Kindes in die Schule unterstützen können?
- f) Wird gemeinsam mit dem Kind und den Eltern ein Übergangsportfolio für die Schuleinschreibung zusammengestellt? Wenn ja, mit welchen Herausforderungen und Ergebnissen?

- g) Wurden die Schulen im Vorfeld der Schuleinschreibung über die Ziele und Umsetzung des Portfolios des Kindergartens informiert? Wenn ja, mit welchen Herausforderungen und Ergebnissen? Wenn nein, aus welchen Gründen?
- h) Werden Eltern ermutigt, ein Übergangsgespräch mit der Schule zu suchen, wenn abzusehen ist, dass ein Kind beim Übergang besondere Aufmerksamkeit braucht? Werden Eltern bei der Kontaktaufnahme mit den SchulleiterInnen unterstützt?
-

2. Die Kooperation mit Volksschulen rund um die Schuleinschreibung

- a) Sind die Termine der Schuleinschreibungen an den Volksschulen im Umkreis bekannt?
Wenn nein, wie könnten diese Informationen in Erfahrung gebracht werden?
- b) Ist bekannt, an welcher Volksschule die Kinder eingeschrieben werden?
Wie könnte das in Erfahrung gebracht werden? Wozu könnte diese Information wichtig sein?
- c) Ist es vonseiten der Volksschulen möglich, dass KindergartenpädagogInnen als vertraute Bezugspersonen die Kinder bei der Einschreibung begleiten? Wäre das erstrebenswert? Wäre es realisierbar? Weshalb (nicht)?
- d) Werden Eltern ermutigt, zu erzählen, wie die Schuleinschreibung verlaufen ist und über die Ergebnisse zu berichten?
- e) Werden nach der Schuleinschreibung seitens der KindergartenpädagogInnen Kontakte mit SchulleiterInnen bezüglich einzelner Kinder gesucht, wenn es für das Kind wichtig erscheint?
Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?
- f) Wird den Eltern ein Informationsblatt mitgegeben, damit der/die SchulleiterIn weiß, welchen Kindergarten das Kind besucht?
-

3. Gibt es noch etwas, was wir festhalten sollten?

4. Womit möchten wir uns in der nächsten Zeit intensiver beschäftigen? Wer genau und bis wann?

5.5.3 Schuleinschreibung (Schule)

Diese Situationsanalyse mit offenen Fragen ergänzt die Checkliste „Schuleinschreibung (Schule)“ und soll Leitungsfachkräfte, FachberaterInnen und SchulentwicklerInnen unterstützen, einen tiefer gehenden Reflexionsprozess anzuregen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von für die Leitungsfachkräfte besonders relevanten Punkten, können dann gemeinsam Ziele gesetzt und die nächsten Schritte geplant werden. Je nach Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____

Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Organisation im Vorfeld

- a) Wie erfolgen die Terminvergabe und die Termineinteilung?
- b) Wird der Einsatz von mehrsprachigen Personen (MuttersprachenlehrerInnen, Native Speaker Teachers, mehrsprachigen PädagogInnen, Eltern, ...) bei der Terminvergabe mit bedacht?
- c) Können sich die Eltern vorab auf der Website der Volksschule über den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung informieren und eventuell vorab Formblätter ausfüllen?
- d) Welche Unterlagen werden für die Datenerfassung bereitgelegt?
- e) Welche Materialien werden für die Begegnung mit dem Kind bereitgestellt?
- f) Welches Infomaterial wird vorab angefordert bzw. von den Volksschulen verschickt (Broschüren, Infoblätter, Werbematerial etc.)?
- g) Worüber muss mit Personen aus dem Schulteam kommuniziert werden (z.B. Klassen-, Sprachförder-, MuttersprachenlehrerInnen, Schulärztin bzw. -arzt)?
- h) Werden einzelne Personen aus dem Schulteam für die Schuleinschreibung vom Unterricht freigestellt?
- i) Worüber muss mit außerschulischen Personen kommuniziert werden (z.B. Hort, Kindergarten)?
- j) Wie werden die Räumlichkeiten für die Schuleinschreibung vorbereitet?

2. Beschreiben Sie bitte das Setting der Schuleinschreibung anhand folgender Leitfragen

- a) Wie verläuft eine Schuleinschreibung? Wie viel Zeit ist für eine Schuleinschreibung vorgesehen?
Wer übernimmt welche Aufgaben?
- b) Wie gelingt es Ihnen, dass die Informationen und Formulare von allen verstanden werden?

- c) Hat das Kind die Möglichkeit, ersprachliche Kompetenzen einzubringen?
 - d) Können Wünsche und Sorgen der Eltern angehört bzw. berücksichtigt werden?
-

3. Sprache/n der Familien und Kommunikation mit den Eltern

- a) Wie erkunden Sie die Sprachensituation in der Familie?
 - b) Haben Sie die Möglichkeit, die Sprachkenntnisse der Kinder in anderen Familiensprachen als Deutsch zu ermitteln? Inwiefern ist dies relevant bei der Schuleinschreibung?
 - c) Wie helfen Sie sich, wenn Sie keine gemeinsame Sprache mit den Eltern und/oder mit dem Kind finden können?
 - d) Werden die Eltern über Muttersprachenunterricht sowie andere Sprachenangebote und damit verbundene Möglichkeiten (mehrsprachige Alphabetisierung, Sternkurse am Nachmittag etc.) in Kenntnis gesetzt? Wenn ja, wie?
 - e) Lässt es Ihr Einschreibe-Setting zu, mit den Eltern über das sprachliche Heranwachsen des Kindes zu sprechen?
 - f) Sofern Sie den Eltern einen eventuellen ao(außerordentlich)-Status mitteilen müssen: Wie erläutern Sie diesen?
-

4. Klasseneinteilung

- a) Welche Parameter, die Sie bei der Schuleinschreibung beobachten können, sind für die Klassenzuteilung relevant (wie z.B. die Sprachen der Kinder)? Weshalb?
 - b) Können Sie eine Klassenzuteilung (Vorschulklasse, ...) den Eltern bereits bei der Einschreibung mitteilen?
-

5. Nahtstelle Kindergarten – Volksschule

- a) Ist Ihnen bekannt, ob es schon vorweg in manchen/allen Kindergärten bzw. an der Schule einen Elternabend gab, an dem Eltern zur Schuleinschreibung informiert wurden?
- b) Bestand für Sie selbst die Möglichkeit, einen Elternabend in einem Kindergarten mitzugestalten? Welche Inhalte wurden von Ihnen vermittelt?
- c) Wissen Sie, aus welchem Kindergarten die einzuschreibenden Kinder kommen? Woher? Was/wer gibt Ihnen Auskunft über die Dauer des Kindergartenbesuches?
- d) Wissen Sie, ob es sprachliche Schwerpunktsetzungen in den Kindergärten gab?
- e) Stehen bei der Schuleinschreibung Vorinformationen zum Kind vom Kindergarten zur Verfügung (aufgrund von persönlichen Gesprächen zwischen Schul- und Kindergartenleitung, Datentransferblatt, Portfolio, ...)?
- f) Versuchen Sie nach der Schuleinschreibung bezüglich einzelner Kinder, mit dem Kindergarten Kontakt aufzunehmen und Informationen zu erhalten?
- g) Werden eingeschriebene Kinder zu einem Schnuppertag geladen?

5.5.4 Schuleinschreibung (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe des Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „SCHULEINSCHREIBUNG“

1	Wie wird die Schuleinschreibung vorbereitet?	++	+	-	--
a	Werden die Eltern vorab durch Personen aus dem Schulteam in Informationsveranstaltungen in Kindergärten oder an der Volksschule selbst über den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung informiert?				
b	Können sich die Eltern vorab auf der Website der Volksschule über den Ablauf und die Anforderungen der Schuleinschreibung informieren und eventuell vorab Formulare ausfüllen?				
c	Erlauben die Terminvergabe und die Termineinteilung für alle Beteiligten (SchulleiterInnen, PädagogInnen, Eltern, Kinder) einen angenehmen Ablauf (wenig Wartezeit, ausreichend Zeit für Gespräche etc.)?				
d	Wird der Einsatz von mehrsprachigen Personen (MuttersprachenlehrerInnen, Native Speaker Teachers, mehrsprachigen PädagogInnen, Eltern, ...) bei der Terminvergabe mit bedacht?				
e	Werden mehrsprachige Personen für die Schuleinschreibung vom Unterricht freigestellt?				
f	Werden KindergartenpädagogInnen als vertraute Bezugspersonen der Kinder zur Einschreibung eingeladen?				
g	Ist ausreichend Kenntnis über das Portfolio-Konzept des Kindergartens vorhanden, um aus den von Eltern mitgebrachten Portfolio-Mappen den Entwicklungsprozess herauslesen zu können?				
2	Wie können sich Eltern während der Schuleinschreibung orientieren?	++	+	-	--
a	Sind Wegweiser und Schilder zur Orientierung der Eltern im Schulhaus gut sichtbar angebracht?				

b	Sind die Wegweiser und Schilder mehrsprachig?				
c	Gibt es für Eltern einen Raum, in dem sie in Ruhe die Formulare ausfüllen, sich austauschen und sich gegenseitig unterstützen können?				
d	Werden die Eltern beim Ausfüllen der Formulare von MuttersprachenlehrerInnen oder anderen (mehrsprachigen) Personen unterstützt?				
e	Liegen Formulare oder Erläuterungen in unterschiedlichen Sprachen auf?				
f	Gibt es ausgefüllte Muster-Formulare?				
g	Werden die Eltern und Kinder im Gespräch mit der Schulleitung durch MuttersprachenlehrerInnen unterstützt?				
h	Wird den Eltern das Ergebnis der Schulreifefeststellung erklärt?				
i	Werden Eltern gegebenenfalls beraten, wie sie ihr Kind – ausgehend von ihrer Lebenssituation – sprachlich und kognitiv fördern können?				
j	Haben Eltern ausreichend Zeit, um ihre Wünsche und Bedenken zu äußern?				
k	Werden die Eltern über den Muttersprachenunterricht (mehrsprachige Alphabetisierung, Sternkurse am Nachmittag etc.) sowie andere Sprachenangebote und damit verbundene Chancen und Möglichkeiten für die sprachliche Entwicklung des Kindes informiert?				
l	Werden den Eltern Informationen über Beratungsangebote der Schule und ihrer außerschulischen PartnerInnen (wie SchulpsychologInnen, SchulärztInnen oder soziale Dienste) gegeben?				
m	Wird mehrsprachiges Informationsmaterial an die Eltern ausgegeben (z.B. zum österreichischen Bildungssystem, zu außerschulischen Angeboten, ...)?				
3	Wie wird Kindern während der Schuleinschreibung begegnet?	++	+	-	--
a	Wird das Kind bei der Schulreifefeststellung mit seiner gesamtsprachlichen Kompetenz wahrgenommen?				
b	Werden die Fähigkeiten des Kindes in der Familiensprache und wird sein Sprachverhalten durch ein Elterngespräch ermittelt?				
c	Werden die Fähigkeiten des Kindes in der Familiensprache durch eine/n MuttersprachenlehrerIn ermittelt?				
d	Hat das Kind die Möglichkeit, in seiner vertrauten Sprache mit MuttersprachenlehrerInnen zu kommunizieren (auch wenn es keine Probleme mit Deutsch hat)?				

e	Können vertraute Bezugspersonen (Eltern, KindergartenpädagogInnen) das Kind während der Schulreifefeststellung begleiten, falls es sich nicht wohlfühlt?				
f	Entspricht das Setting der Schulreifefeststellung elementarpädagogischen Kriterien (spielerisch, kon struktiv, ...)?				
g	Wird das Kindergarten-Portfolio genutzt, um einen Einblick in die Entwicklung des Kindes zu bekommen (sofern die Eltern die Portfolio-Mappe mitbringen)? ¹				
4	Wie wird rund um die Schuleinschreibung die Kooperation mit Kindergärten gestaltet?	++	+	-	--
a	Werden die Kindergärten im Umkreis über den Termin und den Ablauf der Schuleinschreibung informiert?				
b	Ist bekannt, aus welchem Kindergarten die einzuschreibenden Kinder kommen?				
c	Wird mithilfe eines Informationsblatts dem Kindergarten kommuniziert, dass das Kind in dieser Volksschule eingeschrieben wurde?				
d	Sind die Kindergärten im Umkreis der Volksschule aus bereits erfolgten Begegnungen bekannt?				
e	Wird versucht, nach der Schuleinschreibung bezüglich einzelner Kinder mit den KindergartenpädagogInnen Kontakt aufzunehmen und mehr über die bisherige Entwicklung des Kindes zu erfahren?				
f	Werden eingeschriebene Kinder zu einem Schnuppertag oder Portfolio-Tag geladen?				

++ trifft vollkommen zu + trifft überwiegend zu – trifft nur eingeschränkt zu — trifft überhaupt nicht zu

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran genau?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

¹ Vgl. 5.5.1 Basistext „Der Einsatz des Kindergarten-Portfolios in der Volksschule“.

5.5 Zusammenarbeit mit Eltern

5.6.1 Zusammenarbeit mit Eltern

In der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Eltern gilt es, auf Seiten der Bildungseinrichtung folgende Aspekte zu berücksichtigen¹:

- ▶ 1. Vertrauen entwickeln.
- ▶ 2. Kontakt pflegen.
- ▶ 3. Informationen austauschen.
- ▶ 4. Erwartungen und Treffen von Vereinbarungen abklären.
- ▶ 5. Ausgrenzende Vorurteile reflektieren.

1. Vertrauen entwickeln

Bereits im Kindergarten geht es darum, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen. Ist es dort gelungen, hat es die nachfolgende Institution – Volksschule – leichter, den Kontakt zu den Eltern herzustellen. Bereits in der Anmeldesituation werden entscheidende Weichen gestellt. Erleben die Eltern hier Offenheit und Wertschätzung, bekommen sie Unterstützung und Beratung und haben sie Gelegenheit, Anliegen und Fragen vorzubringen, ist ein für die weitere Zusammenarbeit wichtiger Grundstein gelegt. Es kann hier hilfreich sein, sich die Anmeldesituation an der eigenen Institution genau anzusehen und zu überprüfen, ob sie den Eltern einen vertrauensvollen Start ermöglicht.²

2. Kontakt pflegen

Hier gilt es, möglichst niederschwellige Angebote zu schaffen, um mit Eltern in Kontakt zu bleiben: Dazu gehören Raum für informelle Gespräche, z.B. im Rahmen von Festen, ebenso wie die Gewohnheit, Informationen nicht nur schriftlich, sondern auch in einer Gesprächsgruppe zu vermitteln, z.B. in einem Elterncafé. Auch können Eltern eingeladen werden, an bestimmten Tagen Einblick in den Schulalltag und in die Unterrichtspraxis zu bekommen und im Anschluss Fragen zu stellen.

Eine zentrale Rolle in der Kontaktpflege mit Eltern spielen AnsprechpartnerInnen der Bildungseinrichtung, die mit Eltern in einer ihnen vertrauten Sprache kommunizieren und bei Bedarf als sprachliche MittlerInnen herangezogen werden können. Solche Personen können ihre Kontakte zu Eltern sehr niederschwellig pflegen und gegebenenfalls wichtige Informationen über die familiäre Situation erfahren und umgekehrt leichter Informationen der Bildungsinstitution weitergeben, weil die Eltern ihnen vertrauen.

3. Informationen austauschen

Eltern, die nach Österreich migriert sind, sind mit den Erziehungs- und Bildungszielen des österreichischen Bildungssystems nicht selbstverständlich vertraut, ebenso wenig mit den vielfältigen Möglichkeiten, die es für Kinder bietet. Damit Information bei Eltern ankommt, ist es wichtig, dass sie nicht nur einmal, sondern wiederholt und variiert gegeben wird. Es gibt im pädagogischen Alltag verschiedene Formen, Informationen weiterzugeben, z.B. eigene Informa-



tionsveranstaltungen, Versammlungen, Sprechtag, Aushänge und Gespräche. Gut ist es, wenn Eltern dabei auch untereinander ins Gespräch kommen und miteinander klären können, ob alles verstanden wurde. Wichtig ist, eine Sprache zu wählen, die von den Eltern verstanden wird. Die Haltung, sie müssten erst Deutsch lernen, weil sie sich ja in Österreich befinden, ist in der Zusammenarbeit mit Eltern kontraproduktiv. Eltern stehen oft ohnehin schon unter psychischem und/oder sozialem Druck³, der durch solche Erwartungshaltungen verstärkt wird. Schriftliche Informationen sollten möglichst kurz, klar und am besten in „Leichter Sprache“ verfasst sein. Dann sind auch Übersetzungen nicht so eine große Herausforderung. Leichte Sprache ist eine Sprachverwendung, die ohne Fachwörter und Nebensätze auskommt.⁴ Umgekehrt wissen PädagogInnen nicht selbstverständlich über die Lebenssituation der Familien Bescheid und kennen vielleicht nicht die vielfältigen Herausforderungen, die Migration, Armut, Gewalt oder auch nur eine Patchwork-Familie mit sich bringen, da sie diese Erfahrungen selbst nicht gemacht haben. Damit vertraut zu werden, hilft nicht nur dabei, Eltern respektvoll und authentisch zu begegnen, sondern ist auch wichtig, um Kinder im pädagogischen Alltag mit einer vorurteilsbewussten Erziehung zu unterstützen⁵. Hilfreich für die PädagogInnen können auch Kooperationen mit Beratungsstellen sein, da sie sich bei diesen Einrichtungen über die spezifischen Herausforderungen, denen Eltern begegnen, informieren und Eltern gegebenenfalls dorthin vermitteln können.

4. Erwartungen und Treffen von Vereinbarungen abklären

Erst dann, wenn ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut ist, können Eltern über Anforderungen und Erwartungen der Schule orientiert werden. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Erwartungen nicht immer bewusst sind. Sie entspringen mehr oder weniger klaren Zielvorstellungen, die sich aus bisherigen Erfahrungen, die so etwas wie ein Normalitätsverständnis bilden, und aus unreflektierten Hoffnungen zusammensetzen. Das Bildungssystem ist hoch codiert, das heißt, es beruht auf einer Vielzahl von ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln und

Normen. Dass sie nicht als selbstverständlich gelten, wird oft erst deutlich, wenn Erwartungen nicht erfüllt werden. Eine Lehrerin formuliert das so:

„Wir Lehrkräfte gehen noch viel zu sehr davon aus, dass es Selbstverständlichkeiten gibt in dem, was Eltern wissen oder tun müssten. Das Einzige, was wir für selbstverständlich halten sollten, ist, dass Eltern das Beste für ihr Kind wollen. Wir müssen herausfinden, was das für sie bedeutet. Was erwarten sie und was ist für sie selbstverständlich im Umgang mit Schule? Wir müssen mehr von ihnen und über sie erfahren, damit wir unsere Ansprüche und Anforderungen an sie verständlich machen und auf ihre Voraussetzungen und Bedingungen beziehen“ (Lubig-Fohsel & Müller-Boehm 2010: 28).

Es geht darum, mit Eltern in ein Gespräch zu kommen, in dem die Erwartungen aufeinander bezogen werden, eine Synthese gefunden und darauf aufbauend die Zusammenarbeit weitergeführt wird. Vereinbarungen können dabei helfen, sie sind aber möglicherweise Teil einer Schulkultur, die für Eltern nicht selbstverständlich ist. Hier ist die Frage, was als Vereinbarung gilt, ebenfalls im Aushandlungsprozess zu entwickeln. Letztendlich geht es darum, Verbindlichkeit herzustellen. Auch hier hilft es, mit beidem – der Lebenssituation und dem Erfahrungshintergrund von Eltern wie auch den Regeln von Bildungsinstitutionen – vertraut zu sein. Diese sensible Aufgabe können an Schulen z.B. MuttersprachenlehrerInnen übernehmen.

5. Ausgrenzende Vorurteile reflektieren

In der Zusammenarbeit mit Eltern ist es wichtig, sich mit Vorurteilen und institutionellen Kommunikationssituationen sowie der Tatsache, dass diese in Bildungsinstitutionen zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen⁶, auseinanderzusetzen. Die gezielte Information über die Lebenssituation von Familien dient bereits dazu, diskriminierenden Vorurteilen und Stereotypen entgegenzuwirken. Es kann aber sinnvoll sein, als pädagogisches Team einen Workshop dazu zu besuchen⁷.

THEMENBEREICH ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen bzw. Anregungen*

Nach einem Theorieteil werden in der nachfolgenden Literaturempfehlung Projekte und Erfahrungen von MigrantInnenorganisationen in Deutschland dargelegt, des Weiteren wird eine Informationsquellenübersicht angeboten:

Arnhold, Heidemarie (2010): Gemeinsam stark: Perspektiven der partizipativen Elternarbeit von MigrantInnenorganisationen. Der Paritätische Gesamtverband. Online abrufbar unter: <https://www.der-paritaetische.de/publikation/gemeinsam-stark-perspektiven-der-partizipativen-elternarbeit-von-migrantinnenorganisationen/>.

Tipps für eigene Angebote – Was kann ich konkret tun, um Eltern besser zu erreichen? Mit welchen Methoden kann ich einen Elternabend oder ein Elterncafé gestalten? Welche Themen sind für Eltern wichtig? – gibt es in dieser Literaturempfehlung:

Goltz, Jutta (2011): So kann's gehen: Impulse für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule in der Migrationsgesellschaft. Bruderhaus-Diakonie, Reutlingen. Online abrufbar unter: <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/4520/so-kann-s-gehen-impulse-f-r-eine-gelingende-zusammenarbeit-von-eltern-und-schule.html>.

Neben praktischen Tipps zur Familienarbeit im Kindergarten, wie z.B. zu einer professionellen Haltung, Elterngesprächen oder Partizipationsmöglichkeiten, sind zahlreiche konkrete Hilfen für schwierige Situationen in der nachfolgenden Literaturempfehlung zu finden:

Hendrich, Andrea & Offinger-Gaube, Rita (2018): Kultur- und migrationssensible Familienarbeit in der Kita. Reinhardt, München – Basel.

Folgende Themenschwerpunkte mit Sachinformationen, Reflexionsfragen und Beispielen aus der Praxis werden in „Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten“ aufbereitet: Teilhabe von Eltern, Dialog über Erziehungsfragen, Familienkulturen wertschätzen und Zuschreibungen vermeiden, Kitakultur und Familienkulturen in Konflikt, Anerkennung von Vielfalt der Familiensprachen, Familienformen und Geschlechterverhältnissen, Elternstärkung, Vorurteile bei Eltern:

Höhme, Evelyn & Kraus, Anke (2016): Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Inklusion in der Kitapaxis 1. Wamiki, Berlin.

Die Themen in „Ankommen. Willkommenskultur in der Kita“ sind Zusammenarbeit mit den Eltern, Vertrauen, Bindung und Sprache, Inklusion, vorurteilsbewusste Erziehung und Vernetzung im Sozialraum – mit Beispielen aus der Praxis:

Leitner, Barbara & Gruber, Jutta (Hg.) (2016): Ankommen. Willkommenskultur in der Kita. Verlag das Netz, Weimar.

Erfahrungen und praktische Beispiele: Lubig-Fohsel, Evelin & Müller-Boehm, Eva (2010): Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. FörMig, Berlin. Online abrufbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf>.

Bildvorlagen und Übersetzungshilfen

Dieses Material bietet zu wichtigen Themen der Elternarbeit in der Volksschule Bildvorlagen mit Textbausteinen in den Sprachen Türkisch, Arabisch, Rumänisch, Russisch und Deutsch. Neben allgemeinen und schulorganisatorischen Aspekten wie Entschuldigungsschreiben oder Übergangsempfehlungen bietet das Buch auch Bildmaterial zu Themen wie z.B. Verhaltensweisen der Kinder, Probleme in der familiären Situation etc.:

Heiligensetzer, Christina (2015): Bildvorlagen für multikulturelle Elterngespräche: Visualisierte Verständigungshilfen mit Textbausteinen in Türkisch, Arabisch, Russisch und Rumänisch. Persen, Hamburg.

Die Bildkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare bieten PädagogInnen im Kindergarten und in der Schule sowie in der Fortbildung ein Arbeitsmaterial, mit dem sich das Thema „Flucht und Migration“ in der Gruppe reflektieren und diskutieren lässt:

Osujj, Wilma (2016): Flucht und Migration: Themenkarten für Teamarbeit, Elternabende und Seminare. Don Bosco, München.

Erfahrungen und praktische Beispiele:

Lubig-Fohsel, Evelin & Müller-Boehm, Eva (2010): Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. FörMig, Berlin. Online abrufbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf>.

Interessante Websites

Elternratgeber zu Literacy und zu mehrsprachigem Spracherwerb in verschiedenen Sprachen:

www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/elternbriefe/index.php

www.okay-line.at/okay-programme/elternratgeber/

www.sikjm.ch/literale-foerderung/handreichungen/elternratgeber/

Anregungen zu Elternkooperation mit einem Bereich zu Eltern-Literacy:

www.bimm.at/themenplattform/thema/kommunikation-und-kooperation-mit-eltern-einer-schule-der-vielfalt/

Ein Projekt zur Förderung der Literacy in der Familie im Bereich Mehrsprachigkeit:

www.sikjm.ch/medias/sikjm/literale-foerderung/projekte/family-literacy/family-literacy-projektbeschrieb-2017.pdf

Elternratgeber in sieben Sprachen (Deutsch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, BKS, Türkisch und Englisch):

www.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/EU-Projekte/Informationen/Mehrsprachiger-Elternratgeber

EINE ZENTRALE ROLLE IN DER KONTAKTPFLEGE MIT ELTERN SPIELEN ANSPRECHPARTNERINNEN DER BILDUNGSEINRICHTUNG, DIE MIT ELTERN IN EINER IHNEN VERTRAUTEN SPRACHE KOMMUNIZIEREN UND BEI BEDARF ALS SPRACHLICHE MITTLERINNEN HERANGEZOGEN WERDEN KÖNNEN.



¹ Angelehnt an Lubig-Fohsel & Müller-Boehm (2010) mit Adaptionen.

² Vgl. 5.6.6 Checkliste „Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)“ und 5.4.3 Situationsanalyse „Kooperation am Übergang Kindergarten – Volksschule (SCH)“ und 5.5.2 Situationsanalyse „Rund um die Schuleinschreibung (KG)“.

³ Vgl. 5.6.2 Basistext „Zur Situation von Eltern – die Migrationskrise und ihre Implikationen für die Begegnung mit der Bildungseinrichtung“..

⁴ Ein Beispiel für Leichte Sprache ist die Erklärung der Anti-Bias-Werkstatt: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/leichte-sprache-uebersicht>.

⁵ Vgl. 5.7.8 Basistext „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“.

⁶ Vgl. Instrumente zum Thema „Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus (Basistext, Checkliste, Situationsanalyse, Reflexionsbogen)“.

⁷ Vgl. Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen bzw. Anregungen zu 5.7.1 Basistext „Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus“.

⁸ Diese weiterführenden Informationen und Anregungen samt Kursbeschreibungen sind mit freundlicher Unterstützung von Hildegard Hefel (BAOBAB – Globales Lernen, Wien) entstanden.

5.6.2 Zur Situation von Eltern – die Migrationskrise und ihre Implikationen für die Begegnung mit der Bildungseinrichtung

Migration ist ein Prozess, der mit dem Gedanken an die Migration beginnt und der mit der Klärung der Rückkehrabsichten seinen Abschluss findet. Nach Aussage vieler MigrantInnen endet der Migrationsprozess jedoch nie. Es ist ein Prozess, der durch Verlust und Neubeginn gekennzeichnet ist, durch äußere wie innere Veränderungen, durch Ablösungen und Neuorientierungen, durch Krisen und Selbstbehauptungen. Migration ist ein Prozess, der einen tiefen Einschnitt in das Selbstverständnis eines Menschen bedeuten kann und auf den man in der Regel nicht vorbereitet ist. Die Entscheidung zu gehen, das Abschiednehmen, das Ankommen, das Sicheinfinden und das Weiterleben unter neuen Bedingungen fordern das Individuum in höchstem Maß heraus und zwar über einen weit längeren Zeitraum, als es sich Menschen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben, vorstellen können. Selbst wenn die Migration im Gegensatz zu Flucht und Exil als freiwillig angesehen wird, so wohnt auch ihr meist ein unfreiwilliger Moment, eine Notwendigkeit inne. Dies wird jedoch von Zielen und Hoffnungen überdeckt und bleibt zumeist im Verborgenen.

Phasen der „Migrationskrise“



Die Migrationskrise als Trauerprozess

Teil der Migrationserfahrung ist die Migrationskrise (Kronsteiner 2003 und Grinberg & Grinberg 1990). Sie ist einem Trauerprozess vergleichbar und wird durch das Erleben eines Kulturschocks eingeleitet, wenn

realisiert wird, dass nichts oder nur wenig so ist, wie man es kennt und erwartet hat. Vor allem ist es die Erfahrung, dass man selbst nicht mehr ist, wer man bis dahin gewesen ist. Die Migration leitet eine tiefgreifende Veränderung der Identität eines Menschen ein (Akhtar 2014). Sie ist meist mit einer Vielzahl an Verlusten verbunden: dem Verlust von vertrauten und lieben Menschen und Orten, von sozialem Status und Anerkennung von Qualifikationen, von familiärer Geborgenheit, vom selbstverständlichen Gebrauch einer Sprache. Damit an ihrer Stelle neue Bezugspersonen, neue Orte, eine neue Sprache und eine neue soziale Position treten können, müssen der Verlust und die damit verbundenen Erfahrungen der Trauer durchlebt werden.

Das passiert in Phasen. In der ersten Phase der Migration können das Nichtverstehen sowie das Nichtverstanden-Werden, das Angewiesensein auf fremde Hilfe, der Verlust von Sicherheit und Vertrautem Gefühle von Hilflosigkeit, Ohnmacht und Wut auslösen und das kann zu regressivem Erleben führen. Dieses Erleben von Regression ist für Erwachsene in der Regel bedrohlich. Scham kann ein in dieser Phase häufig erlebtes Gefühl sein. In dieser Zeit fällt es schwer, sich dem neuen Umfeld (und der neuen Sprache) neugierig und offen zuzuwenden. Diese Phase kann allerdings überwunden werden, wenn man im Außen Sicherheit und Kontinuität erlebt. Zuwendung und Beziehungsangebote sowie Orientierung und Perspektiven unterstützen den Prozess der notwendigen Neuorientierung. Wird der Blick nicht mehr zurück zum Verlorenen, sondern nach vorn in eine positiv besetzte Zukunft gerichtet, dann können die Spannungen und Anstrengungen des Übergangszustandes durchgestanden werden. Das Anstrengende dieser Zeit ist, nicht mehr zu sein, wer man war und noch nicht zu sein, wer man gerne in der neuen Gesellschaft sein möchte.

Dieser Prozess des inneren und äußeren Umbaus dauert über mehrere Jahre an und verläuft nicht linear, wie die grafische Darstellung der Migrationskrise zeigt. In der Zeit, in der die Migrationskrise durchlebt wird, kann die Begegnung der Eltern mit der Bildungseinrichtung, hier vor allem der Schule, eine große Herausforderung darstellen. Aber auch, wenn die Migrationskrise schon durchlebt wurde, können durch die Begegnung mit der Bildungseinrichtung Gefühle der Migrationskrise reaktiviert werden.



Die Bildungseinrichtung als machtvolle Institution und hoch codiertes System

Die Bildungseinrichtung, hier im Besonderen die Schule, ist eine machtvolle Institution. Sie funktioniert nach spezifischen formellen und informellen Regeln und dahinterstehenden Normen und ist durch daraus entwickelte Erwartungshaltungen bestimmt, die auch Eltern gegenüber wirksam sind. Schließlich verfügen Bildungseinrichtungen über eigene Rede- und Schreibweisen, die für Eltern, die mit diesen Rede- und Schreibweisen nicht vertraut sind, schwer zugänglich sein können. Die Kommunikationssituationen mit PädagogInnen können von Eltern als einschüchternd erlebt werden, da Kommunikation in einer Bildungseinrichtung, wie in jeder anderen Institution auch, nicht symmetrisch ist. Das erkennt man u.a. daran, dass PädagogInnen den Ort, den Zeitpunkt, die Dauer, die Inhalte, den Ablauf und schließlich auch die Sprechweise des Gesprächs bestimmen. Wenn Eltern erleben, dass ihre Interessen und die des Kindes nicht den eigenen Ansprüchen entsprechend wahrgenommen werden und sie sich der Pädagogin oder dem Pädagogen gegenüber unterlegen fühlen, kann das mit Gefühlen von Scham einhergehen. Eltern können Gespräche mit PädagogInnen als Prüfungssituation erleben, nicht nur, aber vor allem sprachlich. Schulsysteme auf der ganzen Welt, ihr Selbstverständnis und die daraus resultierenden Spielregeln für eine erfolgreiche Teilnahme unterscheiden sich in hohem Maß voneinander, selbst innerhalb Europas, so ist z.B. im österreichischen Schulsystem die Unterstützung des Elternhauses bei schulischen Leistungen ein wichtiger Erfolgsfaktor für Kinder, nicht aber im niederländischen. Das bedeutet, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Eltern und der PädagogInnen sich nicht selbstverständlich treffen. In Gesprächssituation mit LehrerInnen können Eltern mit Erwartungen konfrontiert werden, die für sie nicht so leicht einlösbar sind. Dieser Umstand wie auch das Erleben von sprachlichem Unvermögen können dazu beitragen, dass Eltern die Kommunikation mit der Bildungseinrichtung als unangenehm empfinden und ihr aus dem Weg gehen.

Wichtig ist, dass PädagogInnen die Tendenzen des Rückzugs, die sich in Desinteresse äußern können, sowie die Tendenzen der Aggressivität, die sich in Beschwerden zeigen können, nicht auf sich persönlich und auch nicht auf ihre professionelle Rolle beziehen. Rückzug und/oder Aggressivität sind aus der Perspektive nicht als grundsätzliche Ablehnung der Werte zu deuten, die in der Bildungseinrichtung gelebt werden. Es ist vielmehr wichtig, ein Bewusstsein für die spezielle Situation der Migration zu entwickeln und sich daraus Formen der Zusammenarbeit mit Eltern abzuleiten, die Eltern unterstützen. Das wird gewährleistet, wenn einerseits Eltern Orientierung und Sicherheit erfahren und wenn andererseits beide Seiten, Eltern genauso wie PädagogInnen, Zeit bekommen, sich aufeinander einzustellen.

Sie erleben in der Begegnung mit der Bildungseinrichtung vielleicht erneut und verstärkt ihre Sprachlosigkeit, Hilflosigkeit und Orientierungslosigkeit, die sie mit dem Ankommen in dieser Gesellschaft verbinden. Diese unangenehmen Emotionen können entweder zu Rückzug führen oder auch in ein aggressives Verhalten münden. Beides kann als Ausdruck einer Ohnmacht verstanden werden.

Was bedeutet das für die Arbeit mit Eltern?

Verstehe ich Rückzug oder Aggression von Eltern als Ausdruck von Ohnmacht, so ist es wenig zielführend, einem solchen Verhalten mit einem Ausdruck von Macht zu begegnen, da eine solche Reaktion nicht aus der schwierigen Situation herausführt, sondern sie vielmehr verstärkt. Das im Auge zu behalten kann wichtig sein, wenn man z.B. als Pädagogin einem aggressiven Vater gegenübersteht. Versteht man seine Aggression als Ausdruck seines Ohnmachtsgefühls, das seiner Situation in der Migration entspringt, wird man ihm anders begegnen, als wenn man sie als Demonstration eines patriarchalen Dominanzanspruches versteht. Auch wenn es notwendig ist, die an Bildungseinrichtungen geltenden Spielregeln deutlich zu machen und legitim, ihre Einhaltung einzufordern, so braucht es oft weniger das klare Ziehen von Grenzen als vielmehr eine besonnene und verständnisvolle Reaktion, die es den Eltern ermöglicht, Orientierung und Sicherheit zu gewinnen. Geduld und Verständnis für die spezielle Situation dieser Phase der Migration sind hilfreiche Haltungen in der Begegnung mit Eltern.

Literatur- und Internetquellen

Akhtar, Salman (2014/1999): Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie. Psychosozial-Verlag, Gießen.
 Grinberg, León & Grinberg, Rebeca (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München – Wien.
 Kronsteiner, Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Frankfurt am Main.
 Sluzki, Carlos E. (1979): Migration and Family Conflict. Family Process 18 (4): 379 – 390. Online abrufbar unter: <https://sluzki.com/publications/articles/44/migration-and-family-conflict>.



5.6.3 Mehrsprachige Erziehung

Mehrsprachiges Aufwachsen und mehrsprachige Erziehung sind anstrengend. Elke Montanari (2010) vergleicht diesen Prozess nicht umsonst mit einer Bergbesteigung. Viele Eltern von mehrsprachig werdenden Kindern sind selbst nicht mit mehreren Sprachen aufgewachsen und können daher bei der Begegnung der Herausforderungen nicht auf eigene Erfahrungen des Meisterns dieser Situation zurückgreifen. Mythen zur Mehrsprachigkeit¹ bestimmen daher häufig auch den Zugang von Eltern. Wie sie der potenziellen Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gegenüberstehen, ob sie diese als Vor- oder als Nachteil für deren weitere Entwicklung sehen, wird durch das gesellschaftliche Prestige der Familiensprache(n) und deren Verankerung im Bildungssystem maßgeblich beeinflusst. Aber auch der Stellenwert dieser Sprachen für das eigene Selbstverständnis, ihre Rolle in der eigenen Lebensgeschichte und die Qualität, mit der diese Sprachen innerhalb der Familie gepflegt werden, können hier wirksam werden².

In Bezug auf die Familiensprachen können Eltern von mehrsprachig werdenden Kindern Beobachtungen machen, die sie eventuell beunruhigen.³

Dazu gehören:

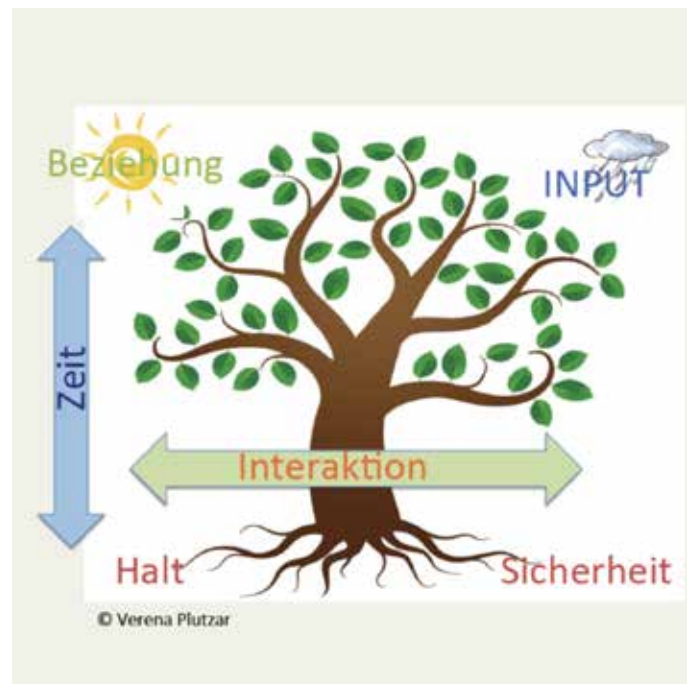
- ▶ Der Kontakt zur neuen Sprache im institutionellen Umfeld des Kindergartens oder der Schule führt dazu, dass die Aneignungsprozesse der Familiensprache sich verlangsamen oder stagnieren.
- ▶ Das Kind beginnt, Formen und Strukturen einer Sprache in die andere Sprache zu übertragen und produziert dadurch „Fehler“.
- ▶ Mit Eintritt in die Schule hört das Kind (vorübergehend) auf, zu Hause die Familiensprache(n) zu verwenden.

Begleitet werden solche Beobachtungen von dem Wunsch und der Erwartung, dass die Kinder die Sprache der Schule im Kindergarten erlernen, und zwar in einer Form, dass sie dem Unterricht ohne Probleme folgen können. Der potenzielle Verlust der einen Sprache (Familiensprache) kann dann dem erhofften Gewinn der anderen Sprache (Deutsch) gegenüber-

stehen. Eine Situation des „Entweder-oder“ ist für die Entwicklung eines mehrsprachigen Selbstkonzepts der Kinder aber wenig förderlich.⁴ Vielmehr geht es darum, Eltern dabei zu ermutigen, ihre Kinder in ihrer gesamtsprachlichen Entwicklung zu unterstützen und den Kindern reichlichen und qualitätsvollen Sprachkontakt mit jenen Sprachen zu ermöglichen, die den Eltern zur Verfügung stehen (siehe „Sprachbaum“ unten). Gleichzeitig hilft es ihren Kindern, wenn sie ihnen einen positiven Zugang zur Sprache der Bildungsinstitutionen vermitteln. Wichtig ist, dass Kinder im Kindergartenalter sprachlich gut genährt werden – egal, in welcher Sprache – und die Familie in dieser Zeit die wichtigste sprachbildende Institution ist.

Der Sprachbaum⁵

Unter dem Motto „Wie unterstütze ich mein Kind in seiner sprachlichen Entwicklung?“ können Eltern z.B. im Rahmen eines Elternabends oder eines Entwicklungsgesprächs gestärkt werden, ihre Kinder sprachlich in einer Form zu begleiten, die es den Kindern leichter macht, ihre sprachlichen Fähigkeiten – egal, in welcher Sprache – zu entwickeln. Anhand dessen, was es braucht, dass aus einem Apfelnuss ein Baum wird, können wesentliche Elemente einer unterstützenden und sprachlich anregenden Umgebung erklärt werden.



Diese fünf Aspekte sind Orientierungspunkte. Zusammengefasst können sich Erwachsene, die Kinder sprachlich gut fördern wollen, die Frage stellen:

BEGEGNE ICH DEM KIND IM GESPRÄCH WOHLWOLLEND, BIN ICH FÜR DAS KIND SPRACHLICH INTERESSANT?



► **Sprachentwicklung braucht Zeit.** Ein Apfelbaum braucht ca. zehn Jahre, bis er beginnt, reichlicher Frucht zu tragen. Auch die Sprach(en)aneignung eines Kindes ist nicht mit dem Eintritt in die Schule abgeschlossen, sondern verläuft über die gesamte Schulzeit hinweg.

► **Sprachentwicklung braucht Beziehung** wie ein Apfelbaum die Sonne. Ein zugewandtes Antlitz, wenn mit dem Kind sprachlich in Kontakt getreten wird, bewirkt, dass sich das Kind gemeint fühlt und aufmerksam zuhört. In der Sicherheit des Gefühls von Angenommen- und von Aufgehobensein kann sich Sprache entwickeln.

► **Die Aneignung der Struktur braucht komplexen Input** wie der Apfelbaum nährstoffreiches Wasser. Kinder eignen sich die Strukturen von Sprache nicht systematisch und bewusst an, sondern sie erschließen sie (sich?) aus dem Sprachangebot, das sie aufmerksam wahrnehmen. Ist dieses Angebot beschränkt (z.B. auf Anweisungen, Aufforderungen, Verbote, Lob und

Tadel, aber auch auf Sprachübungen), haben Kinder wenig Chance, sich sprachlich und damit auch kognitiv zu entwickeln. Kinder brauchen neben Alltagsgesprächen komplexe Geschichten (vorgelesen und erzählt), Lieder und Reime.

► **Interaktion schafft den Raum, in dem eine Sprache wachsen kann.** Die entwickelte Sprache will von Kindern im Austausch mit anderen erprobt werden. Kinder brauchen die Möglichkeit, den sich angeeigneten Wortschatz und Strukturen in deren Wirkung auf andere auszuprobieren und dabei weiterzuentwickeln. Gespräche mit Erwachsenen und Peers sowie Rollenspiele sind daher für die sprachliche Entwicklung zentral.

► **Halt und Sicherheit bieten die Grundlage:** Fehlt einem Kind das Erleben von Geborgenheit, sind seine Kräfte (vorübergehend oder anhaltend) gebunden. Es kann ein erster und wichtiger Schritt für die weitere sprachliche Entwicklung eines Kindes sein, ihm Halt und Sicherheit zu geben.

¹Vgl. „Vier Mythen über Mehrsprachigkeit“ in 5.2.1 Basistext „Mehrsprachigkeit“.

²Vgl. dazu Brizić 2007. Das geheime Leben der Sprachen.

³Vgl. „Stattdessen bedeutet Mehrsprachigkeit ...“ in 5.2.1 Basistext „Mehrsprachigkeit“.

⁴Vgl. 5.2.2 Basistext „Mehrsprachigkeit und Identität“.

⁵Entwickelt von Verena Plutzer.

⁶„okay.zusammen leben“ ist ein landesweit agierender Wissens- und Kompetenzort für Migrations- und Integrationsfragen in Vorarlberg. Der Elternratgeber ist abrufbar unter: <https://www.okay-line.at/okay-programme/elternratgeber/>. Die Textlizenzen wurden von den Wiener Kinderfreunden und der NÖ Landesregierung erworben.

Literatur und Anregungen

Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Waxmann, Münster.

Montanari, Elke (2010): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. 9. Auflage. München.

Der jeweils 2-sprachige Elternratgeber „Sprich zu mir und hör mir zu!“ wurde von „okay.zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg“², entwickelt und liegt derzeit in sieben Sprachen auf.

5.6.4 Zusammenarbeit mit Eltern (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Elternprofil

a) Was wissen wir von den Familien der Kinder?

Was würden wir noch gerne wissen, um die Eltern gut zu erreichen?

- ▶ 1. Was wissen wir über den sozioökonomischen Hintergrund der Familien der Kinder und inwieweit ist diese Information wichtig?
- ▶ 2. Was wissen wir gegebenenfalls über die Migrationsgeschichte der Familien und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
- ▶ 3. Was wissen wir über die Sprachen der Familien, wie werden sie weitergegeben und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
- ▶ 4. Was wissen wir über die Lebensform der Familien und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
- ▶ 5. Was wissen wir über die Erwartungen, Interessen und Wünsche der Eltern in Bezug auf die Bildungseinrichtung und inwieweit sind diese Informationen für uns wichtig?
- ▶ 6. Was wissen wir über die Vernetzung der Familien untereinander und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?

b) Welche Informationen über Familien könnten in Bezug auf die pädagogische Arbeit noch wichtig sein und weshalb?

c) Welche Informationen über Eltern werden zu welchem Zeitpunkt von wem in welcher Form erhoben und wo festgehalten? Gibt es hier einen Unterschied zwischen formellen und informellen Informationen? Können wir hier noch etwas verbessern?

- d) Wie laufen die verschiedenen Informationen, die AnsprechpartnerInnen der Bildungseinrichtung über Eltern gewinnen, zusammen? Welchen Einfluss haben diese Informationen auf die pädagogische Konzeption des Kindergartens?
- e) Welche Rolle spielen beim Informationserwerb mehrsprachige Fachkräfte der Bildungseinrichtung? Wird ihr Potenzial diesbezüglich systematisch genutzt?
-

2. Vertrauen entwickeln

- a) Gibt es bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und PädagogInnen? Wenn ja, wie wurde es hergestellt? Wenn nein, wie könnte es erreicht werden?
- b) Werden mehrsprachige Fachkräfte gezielt eingesetzt, um das Vertrauen von Eltern zu gewinnen und den Kontakt zu pflegen (z.B. in Elterngesprächen und/oder bei Elternabenden)?
- c) Welche vertrauensbildenden Maßnahmen in der Zusammenarbeit mit Eltern werden gesetzt?
- ▶ 1. Die Anmeldesituation ist offen und freundlich gestaltet, die Eltern haben Zeit, sich zu orientieren.
 - ▶ 2. Es wird darauf geachtet, dass die Informationen zum Kindergarten und zum pädagogischen Alltag in einer den Eltern verständlichen Form gegeben werden.
 - ▶ 3. Der Kontakt zu Eltern wird in Tür-und-Angel-Gesprächen gepflegt.
 - ▶ 4. Die jeweilige(n) Familiensprache(n) wird (werden) als wichtiger Bestandteil der Identität des Kindes anerkannt.
 - ▶ 5. Die wichtige Rolle der Eltern für den Spracherwerb des Kindes wird bestätigt und zur fortlaufenden Kommunikation in den Familiensprachen mit dem Kind wird ermuntert.
 - ▶ 6. Bei Kommunikationsproblemen geduldig bleiben und Hilfe bei mehrsprachigen Fachkräften suchen.
 - ▶ 7. ...
-

3. Informationen austauschen

- a) Welche Formen des Informationsaustausches bzw. welche Art der Kommunikation wird in der Bildungseinrichtung mit den Eltern gepflegt? Wie werden Eltern von Kindergartenkindern am besten erreicht? Welche Formen des Informationsaustausches haben sich hier bewährt?
- b) Welche regelmäßigen Angebote und Veranstaltungen, die sich an Eltern richten, gibt es und mit welchem Erfolg (Elterncafés oder andere Formen des zwanglosen Zusammenkommens, gemeinsam gestaltete thematische Veranstaltungen, Informationsveranstaltungen, Elternabende, Entwicklungsgespräche, ...)?



- c) Welche Veranstaltungen zum gegenseitigen Kennenlernen gibt es, bei denen informelle Gespräche möglich sind und mit welchem Erfolg (gemeinsame Ausflüge mit Kindern, Elterntreffen, Projektarbeiten, in die Familien eingebunden werden, ...)?
- d) Werden Informationen auch in anderen Sprachen bereitgestellt? Und gibt es die Möglichkeit, auf die Ressource eines Dolmetschers zuzugreifen, wenn Eltern oder PädagogInnen dies wünschen?
- e) Wie werden Eltern bei der Schulwahl unterstützt?
- ▶ 1. Welche Aktivitäten gibt es, die Eltern das österreichische Bildungswesen transparent machen und die ihnen die Möglichkeit geben, über die verschiedenen Bildungswege nachzudenken?
 - ▶ 2. Welche Aspekte spielen bei der Auswahl der Schule für die Eltern eine Rolle?

4. Gegenseitige Erwartungen abklären

- a) In welchem Rahmen und wie werden gegenseitige Erwartungen mit Eltern abgeklärt?
- b) Wie wird Verbindlichkeit hergestellt? Welche Formen sind in der Bildungseinrichtung üblich?

5. Sich mit Eltern zur sprachlichen Entwicklung des Kindes austauschen

- a) Wie wird der Austausch über die sprachliche Entwicklung der Kinder angeregt? Und mit welchem Ziel?
- b) Welche Rolle spielen die Familiensprachen der Kinder und deren Förderung in den Gesprächen mit Eltern? Welche Fragen beschäftigen uns dabei?
- c) Wie werden die Eltern durch die PädagogInnen darüber informiert und beraten, in welcher Form sie die sprachliche Bildung des Kindes zu Hause unterstützen können (z.B. Geschichten vorlesen und erzählen, Lieder singen, Reime sprechen, zugewandte Gespräche führen, ...)?
- d) Wie erhalten Eltern Einblick in das (mehr-)sprachliche Angebot und die sprachlichen Bildungsziele der Bildungseinrichtung?

5.6.5 Zusammenarbeit mit Eltern (Schule)

Diese Situationsanalyse mit offenen Fragen ergänzt die Checkliste „Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)“ und soll Leitungsfachkräfte, FachberaterInnen und SchulentwicklerInnen unterstützen, einen tiefer gehenden Reflexionsprozess anzuregen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von für die Leitungsfachkräfte besonders relevanten Punkten, können dann gemeinsam Ziele gesetzt und die nächsten Schritte geplant werden. Je nach Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____

Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Elternprofil

- a)** Was wissen wir von den Familien der Kinder? Was würden wir noch gerne wissen, um die Eltern gut zu erreichen?
- ▶ 1. Was wissen wir über den sozioökonomischen Hintergrund der Familien der Kinder und inwieweit ist diese Information wichtig?
 - ▶ 2. Was wissen wir gegebenenfalls über die Migrationsgeschichte der Familien und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
 - ▶ 3. Was wissen wir über die Sprachen der Familien, wie werden sie weitergegeben und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
 - ▶ 4. Was wissen wir über die Lebensform der Familien und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
 - ▶ 5. Was wissen wir über die Erwartungen, Interessen und Wünsche der Eltern in Bezug auf die Bildungseinrichtung und inwieweit sind diese Informationen für uns wichtig?
 - ▶ 6. Was wissen wir über die Vernetzung der Familien untereinander und inwieweit ist diese Information für uns wichtig?
- b)** Welche Informationen über Familien könnten in Bezug auf die pädagogische Arbeit noch wichtig sein und weshalb?
- c)** Welche Informationen über Eltern werden zu welchem Zeitpunkt von wem in welcher Form erhoben und wo festgehalten? Gibt es hier einen Unterschied zwischen formellen und informellen Informationen? Können wir hier noch etwas verbessern?

- d) Wie laufen die verschiedenen Informationen, die unterschiedliche AnsprechpartnerInnen der Bildungseinrichtung über Eltern gewinnen, zusammen? Welchen Einfluss haben diese Informationen auf die pädagogische Konzeption der Schule?
- e) Welche Rolle spielen beim Informationserwerb mehrsprachige Personen, z.B. MuttersprachenlehrerInnen, der Bildungseinrichtung? Wird ihr Potenzial diesbezüglich systematisch genützt?
-

2. Vertrauen aufbauen

- a) Gibt es bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und LehrerInnen?
Wenn ja, wie wurde es hergestellt? Wenn nein, wie könnte es erreicht werden?
- b) Werden mehrsprachige Personen, z.B. MuttersprachenlehrerInnen, gezielt eingesetzt, um das Vertrauen von Eltern zu gewinnen und den Kontakt zu pflegen (z.B. in Elterngesprächen und/oder bei Elternabenden)?
- c) Welche vertrauensbildenden Maßnahmen in der Zusammenarbeit mit Eltern werden gesetzt?
- ▶ 1. Die Schuleinschreibung ist offen und freundlich gestaltet, die Eltern haben Zeit, sich zu orientieren.
 - ▶ 2. Es wird darauf geachtet, dass die Informationen zur Volksschule in einer den Eltern verständlichen Form gegeben werden.
 - ▶ 3. Der Kontakt zu Eltern wird durch Einladungen der Eltern zu Schulereignissen gepflegt.
 - ▶ 4. Die jeweilige(n) Familiensprache(n) wird (werden) als wichtiger Bestandteil der Identität des Kindes anerkannt.
 - ▶ 5. Die wichtige Rolle der Eltern für den Spracherwerb des Kindes wird bestätigt und zur fortlaufenden Kommunikation in den Familiensprachen mit dem Kind wird ermuntert.
 - ▶ 6. Bei Kommunikationsproblemen geduldig bleiben und Hilfe bei mehrsprachigen Fachkräften suchen.
 - ▶ 7. ...
-

3. Informationen austauschen

- a) Welche Formen des Informationsaustausches bzw. welche Art der Kommunikation gibt es an der Schule mit Eltern? Wie werden Eltern von Schulgartenkindern am besten erreicht?
Welche Formen des Informationsaustausches haben sich hier bewährt?
- b) Welche regelmäßigen Angebote und Veranstaltungen, die sich an Eltern richten, gibt es und mit welchem Erfolg (Elterncafés oder andere Formen des zwanglosen Zusammenkommens, gemeinsam gestaltete thematische Veranstaltungen, Informationsveranstaltungen, Elternabende, Entwicklungsgespräche, ...)?
- c) Welche Veranstaltungen zum gegenseitigen Kennenlernen gibt es, bei denen informelle Gespräche möglich sind und mit welchem Erfolg (Projektarbeiten, in die Familien eingebunden werden, Feste, ...)?

- d) Werden Informationen auch in anderen Sprachen bereitgestellt? Und gibt es die Möglichkeit, auf die Ressource eines Dozenten zugreifen, wenn Eltern oder LehrerInnen dies wünschen?
-

4. Gegenseitige Erwartungen abklären

- a) In welchem Rahmen und wie werden gegenseitige Erwartungen mit Eltern abgeklärt?
- b) Wie wird Verbindlichkeit hergestellt? Welche Formen sind an der Volksschule üblich?
-

5. Sich mit Eltern zur sprachlichen Entwicklung des Kindes austauschen

- a) Wie wird der Austausch über die sprachliche Entwicklung der Kinder angeregt? Und mit welchem Ziel?
- b) Welche Rolle spielen die Familiensprachen der Kinder und deren Förderung in den Gesprächen mit Eltern? Welche Fragen beschäftigen uns dabei?
- c) Wie werden die Eltern durch die LehrerInnen darüber informiert und beraten, in welcher Form sie die sprachliche Bildung des Kindes zu Hause unterstützen können (z.B. Geschichten vorlesen und erzählen, Lieder singen, Reime sprechen, zugewandte Gespräche führen, ...)?
- d) Wie erhalten Eltern Einblick in das (mehr-)sprachliche Angebot und die sprachlichen Bildungsziele der Volksschule?
-

6. Ausgrenzende Vorurteile reflektieren

- a) Was haben Kinder davon, wenn wir über Vorurteile und ihre Wirkungen nachdenken?
- b) Welche Vorurteile über Eltern im Allgemeinen und über Eltern aus spezifischen Gruppen kennen wir und finden sie richtig oder falsch?



5.6.6 Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahingehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „Zusammenarbeit mit Eltern (SCH)“

1	Schule	++	+	-	--
a.	Gibt es ausreichende und atmosphärisch angenehme Gelegenheiten, um Elterngespräche zu führen?				
b.	Gibt es ein Elterncafé oder vergleichbare Projekte an Ihrer Schule, die den gegenseitigen Kontakt und informellen Austausch mit PädagogInnen ermöglichen?				
c.	Gibt es Beratung von Eltern für Eltern?				
d.	Gibt es ein Buddy-System innerhalb der Elternschaft, das neu ankommenden Eltern hilft, sich zu orientieren?				
e.	Können Eltern von der Schule Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen/Formularen u. Ä. bekommen?				
f.	Erhalten Eltern Einblick in das (mehr-)sprachliche Angebot und die sprachlichen Bildungsziele der Schule Ihres Kindes?				
g.	Werden themenbezogene Informationsveranstaltungen (z.B. Schulsystem in Österreich, Möglichkeiten der Gestaltung der Schullaufbahn, Informationen zur pädagogischen Arbeit der Schule) angeboten?				
h.	Setzen mehrsprachige Fachkräfte an der Volksschule ihr sprachliches Potenzial, ihre Migrationserfahrung und ihr Wissen um die Erwartungen der Eltern in der Zusammenarbeit mit diesen unterstützend ein (bei Elternabenden, in Elterngesprächen, ...)?				
i.	Werden Vereinbarungen mit Eltern getroffen (z.B. Hausordnung)?				
j.	Werden Informationen/Mitteilungen in leicht verständlicher Sprache ausgegeben und dabei auch die Sprachen der Eltern berücksichtigt?				
k.	Gibt es Ansprechpersonen in der Volksschule, die in Gesprächen mit Eltern und bei Informationsveranstaltungen die Rolle von SprachmittlerInnen einnehmen?				

l.	Gibt es für die Eltern Fortbildungsmöglichkeiten am Schulstandort bzw. in unmittelbarer Umgebung (z.B. „Mama lernt Deutsch“-Kurs)?				
m.	Geben Sie Eltern Informationen über verschiedene Institutionen, Vereine und Organisationen der Umgebung weiter (Sportvereine, Kursanbieter für Hausübungen u.a.)?				
n.	Werden gemeinsame Veranstaltungen mit außerschulischen Einrichtungen organisiert und angeboten?				
o.	Ist die Zusammenarbeit mit Eltern Teil des Schulkonzepts?				
p.	Gab es bereits eine LehrerInnen-Fortbildung zum Themenkreis „Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus“?				
2.	Klasse	++	+	-	--
a.	Pflegen Sie den regelmäßigen Kontakt zu Eltern?				
b.	Wissen Sie über die Lebenssituation der Eltern und ihre Hintergründe Bescheid?				
c.	Wissen Sie über die Sprachen und ihren Stellenwert in den Familien Bescheid?				
d.	Wissen Sie über andere Ressourcen der Familien Bescheid, die für das Schugeschehen relevant sein können (z.B. musische oder handwerkliche Kompetenzen)?				
e.	Sprechen Sie mit den Eltern über die Bedeutung der Familiensprachen und tauschen Sie sich mit den Eltern über die gesamtsprachliche Entwicklung der Kinder aus?				
f.	Stellen Sie bei Elternabenden eine persönliche Atmosphäre her (z.B. durch persönliche Begrüßung, Sesselkreis, Getränke, ...)?				
g.	Laden Sie – neben der schriftlichen Einladung – auch persönlich zu Aktivitäten ein?				
h.	Erfragen Sie bei Elternabenden die Erwartungen, Interessen und Wünsche der Eltern in Bezug auf die Schule?				
i.	Ermuntern Sie Eltern mit Migrationsbiographie, sich im Elternverein zu vernetzen und gegebenenfalls sich auch als ElternvertreterInnen zu engagieren?				
j.	Treffen Sie mit Eltern Vereinbarungen? Wenn ja, welcher Art?				
k.	Schaffen Sie in Ihrer Klasse Möglichkeiten für Eltern, sich einzubringen (z.B. Buchstabetag, Lesestunden, Klassenraumgestaltung, ...)?				

trifft vollkommen zu ++

trifft überwiegend zu +

trifft nur eingeschränkt zu –

trifft überhaupt nicht zu --

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

5.6.7 Zusammenarbeit mit Eltern

Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten. Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diese dem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche. Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern. Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

-
1. Welche drei Begriffe beschreiben für mich am besten, wie ich die Aufgabe der Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern erlebe?
 2. Was steckt für mich hinter diesen drei Begriffen? Was wird durch sie sichtbar?
 3. Wie gestalte ich den Kontakt, die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern? Was ist mir dabei besonders wichtig?
 4. Zu welchen Themen sind mir der Kontakt, die Kommunikation und die Zusammenarbeit mit Eltern besonders wichtig und warum?
 5. Was sind meine Stärken in der Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern?
 6. Wo möchte ich mich verbessern?
 7. Ich schaue mir die Antworten noch einmal an und überlege, ob es für mich einen Unterschied macht, welchen sozioökonomischen, ethnischen oder sprachlichen Hintergrund die Eltern mitbringen. Wenn ja, wie wirkt sich das aus?
 8. In der Begegnung mit Eltern komme ich mit unterschiedlichen Erziehungsstilen und Erwartungshaltungen in Bezug auf die Rolle von Schule und Kindergarten, mit Wertehaltungen, Normen und Geschlechterrollen-Leitbildern in Kontakt. Was können diese Unterschiede bei mir auslösen? In welchen Bereichen bin ich herausgefordert, für mich leichte Unterschiede zu akzeptieren? Warum?
 9. Wenn ich mich in die verschiedenen Lebenssituationen und Erfahrungshintergründe von Eltern hineinversetze, wo gelingt es mir, empathisch zu sein und wo fällt es mir schwer? Weshalb?
-

5.6.8 Leitfaden für Gespräche mit Eltern über das sprachliche Aufwachsen eines mehrsprachig werdenden Kindes

1. In welchen Sprachen kommunizieren Sie mit dem Kind?
 - ▶ Nur in einer Familiensprache
 - ▶ Mehr in einer Familiensprache als in Deutsch
 - ▶ In beiden Sprachen etwa gleich
 - ▶ Mehr in Deutsch als in einer Familiensprache
 - ▶ Nur in Deutsch
2. In welchen Sprachen kommuniziert das Kind mit anderen Familienmitgliedern (Geschwistern, Großeltern, ...)?
3. In welchen Sprachen hat das Kind Kontakte außerhalb der Familie und des Kindergartens?
4. In welchen Sprachen nutzt das Kind Medien (Bilderbücher, Filme, ...)?
5. Welche Vorstellungen und Ziele haben Sie in Bezug auf die Sprachsituation des Kindes in der Zukunft?
6. Gibt es Wünsche an die Einrichtung in Bezug auf das sprachliche Aufwachsen des Kindes?
7. Wie unterstützen Sie Ihr Kind in seiner sprachlichen Entwicklung?
In Form von:
 - ▶ Geschichten vorlesen
 - ▶ Geschichten erzählen
 - ▶ Gesprächen über Erlebnisse des Kindes
 - ▶ Gesprächen über das, was gerade passiert (handlungsbegleitendes Sprechen)
 - ▶ gemeinsamem Ansehen von Fotos, auf denen das Kind und die Familie zu sehen ist
 - ▶ gemeinsamem Ansehen des Kindergarten-Portfolios
 - ▶ gemeinsamen Spielen (Brettspielen, Rollenspielen, ...)
 - ▶ gemeinsamem Singen
 - ▶ Reimen und Sprachspielen
 - ▶ Sprachvergleichen
 - ▶ ...

5.7 Mehrsprachigkeit fördern – Vorurteile abbauen

BASIS
TEXT

5.7.1 Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus

Vorurteile

In der Sozialpsychologie werden Vorurteile als stabile und negativ bewertende Einstellungen gegenüber Gruppen bzw. Personen, die diesen Gruppen angehören, betrachtet. Die bewertende und damit emotionale Komponente unterscheidet ein Vorurteil von einem Stereotyp. Das Stereotyp gilt als der kognitive Aspekt des Vorurteils (vgl. Hormel 2007: 39 f.).

Vorurteile haben einen normativen und moralischen Gehalt. In negativ bewertenden Vorurteilen drücken sich Aspekte von „sozialer Unerwünschtheit“ aus. Vorurteile sind also soziale Urteile (vgl. Bergmann 2006). Vorurteile und Stereotype beruhen meist nicht auf eigenen Erfahrungen, sondern sie werden von anderen übernommen. Sie sind nicht individuell, sondern werden innerhalb einer Gruppe geteilt und verbreitet. (Intergruppal) Vorurteile unterstützen außerdem ein positives Selbstbild: Wird behauptet, dass muslimische Männer frauenfeindlich sind, so ist damit verbunden, sich selbst bzw. die Männer der eigenen Gruppe als frauenfreundlich zu zeigen.

Funktionen von Vorurteilen¹

Vorurteile übernehmen für Individuen und Gruppen unterschiedliche Funktionen, die sich ergänzen bzw. miteinander verbunden sind. Auf der individuellen Ebene helfen Vorurteile, sich in der sozialen Welt zu orientieren, indem Menschen in Kategorien eingeteilt werden. Dieses Einordnen reduziert Komplexität. Die Kategorisierung ist die kognitive Funktion von Vorurteilen. Auf emotionaler Ebene ermöglichen Vorurteile die Lösung emotionaler innerer Konflikte. Die den Vorurteilen zugrunde liegenden Kategorisierungen sind nicht „objektiv“, sondern von Interessen geleitet und begünstigen meist jene Gruppe, der man sich zugehörig fühlt. Vorurteile bringen folgende Probleme in der Beurteilung von anderen mit sich:

- ▶ Die Beurteilung von Personen wird systematisch verzerrt, indem diese bestimmten Gruppen zugeordnet werden.
- ▶ Mitglieder der eigenen Gruppe werden differenzierter betrachtet als Mitglieder einer anderen Gruppe.
- ▶ Diese mangelnde Differenzierung führt dazu, dass Mitglieder anderer Gruppen nicht nur stereotyper, sondern – im Positiven wie im Negativen – auch extremer beurteilt werden.
- ▶ Die Verzerrungen zu Ungunsten der Fremdgruppe werden außerdem dadurch verstärkt, dass das Verhalten ihrer Mitglieder eher inneren Veranlagungen als äußeren Faktoren zugeschrieben wird.
- ▶ Vorurteile funktionieren durch Vergleiche zwischen Gruppen, wobei jede Gruppe ihr positives Selbstbild zum Maßstab der Bewertung macht.

Auch der Versuch der Lösung emotionaler Konflikte über Vorurteile ist problematisch. Zwei Mechanismen werden wirksam: Einerseits werden durch Vorurteile negative Gefühle und Aggressionen auf Personen oder Gruppen umgelenkt, von denen aufgrund ihrer Machtlosigkeit Widerstand und Bestrafung nicht zu erwarten sind. Genau diese Eigenschaft – und nicht etwa spezifische andere Merkmale – macht schwache Minderheiten zum bevorzugten und austauschbaren Opfer (Sündenbocktheorie). Andererseits können Vorurteile auf psychologischer Ebene dabei unterstützen, Eigenschaften und Regungen, die eine Person bei sich selbst nicht akzeptieren kann, bei anderen Menschen abzuwehren.

Niemand ist frei von Vorurteilen. Untersuchungen belegen dennoch, dass der Faktor Bildung einen wichtigen Einfluss auf fremdenfeindliche Einstellungen hat. Ein großes Wissen, aber vor allem intellektuelle Flexibilität, die Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen, Kritik zu verarbeiten und andere Standpunkte einzunehmen, gehen mit einer geringeren Neigung einher, Vorurteile zu bilden.

Innerhalb von Gruppen wirken Vorurteile integrierend. Negative Bewertungen anderer Gruppen verstärken den Zusammenhalt und vergrößern die innere Homogenität. Weil sie interne Spannungen überdecken, erleichtern sie interne Entscheidungsprozesse. Freundschaftliche Beziehungen erzeugen eine höhere Motivation, für die Gruppe zu arbeiten

und erleichtern das Lernen der Gruppennormen. Der Preis für diese nach innen wirkende integrierende Funktion sind jedoch eine verzerrte Wahrnehmung anderer Gruppen, eine erhöhte Konfliktbereitschaft, da Fremdgruppen als potenziell bedrohlich erscheinen, und eine geringe Wandlungsfähigkeit, da man sich gegen fremde Einflüsse abschottet.

In der Regel werden für die Entstehung und Mobilisierung von Vorurteilen soziale Konflikte sowie Ängste zwischen Gruppen verantwortlich gemacht. So wird davon ausgegangen, dass Konkurrenzsituationen negative Wahrnehmungen, Gefühle und Handlungsweisen gegenüber einer anderen Gruppe unterstützen, während in Kooperationsituationen Vorurteile und Rivalität aufgelöst werden. Eng damit verflochten sind Ängste. Verschiedene Bedrohungsdimensionen können wirksam werden:

- ▶ Eine reale Bedrohung der ökonomischen oder sozialen Situation der Eigengruppe. Wichtig für die Vorurteilsbildung ist dabei weniger das Gefühl einer persönlichen Benachteiligung als vielmehr, dass die Eigengruppe schlechter gestellt wird.
- ▶ Symbolische Bedrohungen, die sich aus den wahrgenommenen Unterschieden in Kultur, Werten und Lebensstilen der Fremdgruppe ergeben (heute etwa die Furcht vor „dem Islam“).
- ▶ Gefühle der persönlichen Bedrohung in Kontakten mit Mitgliedern fremder Gruppen, über die negative Stereotype existieren (Angst vor Kriminalität).

Studien des Sozialpsychologen Henri Tajfel konnten jedoch nachweisen, dass es weder äußere Konkurrenzbedingungen noch Interessenkonflikte noch Ängste braucht, um Vorurteile und diskriminierendes Verhalten zu mobilisieren, sondern dass es ausreicht, eine wie auch immer begründete soziale Kategorisierung als „Gruppe“ vorzunehmen. Wird diese akzeptiert und werden Personen damit als Zugehörige der eigenen oder der anderen Gruppe identifiziert, setzt diskriminierendes Verhalten ein (vgl. Hormel 2007: 46 f.) – eine Beobachtung, die vor allem in der pädagogischen Praxis eine hohe Relevanz hat².

Das Herausbilden von Vorurteilen³

Vorurteile bilden sich bereits im Kindesalter aus. Kinder beobachten Unterschiede und nehmen sehr



genau wahr, wie ihre Umgebung auf Unterschiede reagiert. Wie Unterschiede bewertet werden, lernen sie aus offenen und verdeckten Botschaften. Deren Quellen und Orte sind vielfältig: die Familie und Freunde, die Spielplätze, die Einkaufszentren, die Medien samt Werbung, der Kindergarten, die Schule. Kinder lernen von ihrer Umgebung, wer wichtig ist und wer nicht, wer etwas zu sagen hat und über wen bestimmt wird und schließlich auch wer unfreundlich oder respektlos behandelt wird. Neben der Familie und den Medien ist die Bildungsinstitution ein für Kinder zentrales Lernfeld⁴.

Vorurteile und Diskriminierung

Diskriminierung ist ein konkretes Verhalten, das auf einer Unterscheidung beruht und das mit einer Benachteiligung und Herabwürdigung von Gruppen bzw. einzelner Menschen, die einer Gruppe zugehörig gesehen werden, einhergeht. Vorurteile dienen dabei als Legitimation des benachteiligenden Verhaltens (Hormel 2007; 55). Rechtlich gesehen bedeutet Diskriminierung die Benachteiligung von Menschen in Zusammenhang mit bestimmten Merkmalen wie Geschlecht, Hautfarbe, ethnischer oder sozialer Herkunft, Alter, Behinderung, Sprache, Religion, Weltanschauung, politischer oder sonstiger Anschauung, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, sexueller Orientierung, Vermögen, Geburt oder genetischen Merkmalen⁵.

Diskriminierendes Verhalten wird deutlich vom Kontext beeinflusst, wobei folgende Fragen relevant sind:

- ▶ Wird diskriminierendes Verhalten von den Anwesenden, von der Institution oder von der Gesellschaft gebilligt oder gar gefordert?
- ▶ Wird diskriminierendes Verhalten sanktioniert?
- ▶ Werden Vorurteile als Voraussetzung oder Ergebnis diskriminierenden Verhaltens reflektiert?

Rassismus und Diskriminierung

Eine für den Bildungsbereich hilfreiche Definition von Rassismus ist in der „Anti-Rassismus Broschüre“ der Aktion kritischer Schüler_innen nachzulesen:

„Rassismus ist eine Ideologie, die dazu dient, bestimmte Macht- und Ausbeutungsverhältnisse zu legitimieren. Da diese historischen Änderungen und Entwicklungen unterworfen sind, gibt es auch nicht den Rassismus an sich, sondern verschiedene Rassismen, abhängig von den historischen Rahmenbedingungen. Wichtig zum Verständnis des Phänomens Rassismus ist, dass es sich bei ‚Rasse‘ oder ähnlichen, neuerdings an Stelle des alten Begriffes getretenen Ausdrucks [sic!] wie Kulturkreis etc. um Konstrukte handelt. Die Wissenschaft nennt den Prozess, der Menschen an Hand [sic!] von Stereotypen zu einer Gruppe zusammenfasst und diese abwertet, ‚Rassierung‘ (racialising)“ (Castles 2012: 8).

In dieser Definition wird von Rassismen im Plural gesprochen und damit deutlich gemacht, dass Rassismus wandelbar ist und jede Zeit „ihre“ Form des Rassismus hat. Gegenwärtig beobachten kritische WissenschaftlerInnen, dass mit Rückgriff auf den Begriff „Kultur“ rassistische Argumentations- und Entscheidungsweisen legitimiert werden. Stellvertretend für viele soll hier Paul Mecheril zitiert werden:

„Seit den 1980er-Jahren ist zu beobachten, dass in Diskursen über Einwanderung und Flucht immer häufiger das Wort ‚Kultur‘ und immer weniger das Wort ‚Rasse‘ gebraucht wird (Leiprecht 2001: 28). ‚Kultur‘ ist in vielen Texten zum Äquivalent für ‚Rasse‘ geworden; Kultur ist wie Rudolf Leiprecht schreibt ein ‚Sprachversteck für Rasse‘ (Leiprecht 2001: 28). In Anlehnung an Etienne Balibar ist der Vorgang, dass Gruppen definiert [sic!], ihnen eine bestimmte ‚Kultur‘ zugeschrieben und eine Hierarchisierung der ‚Kulturen‘ vorgenommen wird, als ‚Kultur-Rassismus‘ zu bezeichnen (Balibar 1990: 34). Das Problem, dass ‚Kultur‘ ein Sprachversteck für Rassenkonstruktionen darstellt, wird von der Interkulturellen Pädagogik selten benannt, kaum bearbeitet und dadurch nicht nur nicht aufgeklärt, sondern auch verdeckt“ (Mecheril 2010: 66).

Diese Sichtweise fordert auf, wann immer von „Kultur“ die Rede ist, zu hinterfragen, ob diese Unterscheidung in der konkreten Situation hilfreich ist oder ob nicht vielmehr dadurch etwas verdeckt wird: entweder das, worum es eigentlich in einer Situation geht – z.B. einen Interessenkonflikt – oder aber um das, was mit der Kategorisierung bezweckt wird – z.B. die Benachteiligung bzw. die Diskriminierung. Der Verein ZARA – Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit definiert in seinen Grundsätzen rassistische Diskriminierung folgendermaßen:

„Rassistische Diskriminierung ist, wenn Einzelpersonen und/oder eine Gruppe aufgrund der Hautfarbe, der Sprache, des Aussehens, der Religionszugehörigkeit, der Staatsbürgerschaft oder der Herkunft in irgendeiner Form benachteiligt werden“ (ZARA 2018: 75).

ZARA dokumentiert seit 1999 rassistische Diskriminierung, berät seine Opfer und bietet Trainingskonzepte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in den Bereichen Diversity, Bewusstseinsbildung, Anti-Rassismus und Zivilcourage an. Seit 2017 beschäftigt sich ZARA verstärkt mit Hass im Netz.

¹ Nach Bergmann 2006.

² Vgl. 5.7.2 Basistext „Wirkungsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung in Bildungszusammenhängen“.

³ Vgl. Krause 2018.

⁴ Vgl. 5.7.2 Basistext „Wirkungsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung in Bildungszusammenhängen“ und 5.7.8 Basistext „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“.

⁵ Vgl. Artikel 21 der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“.



Literatur- und Internetquellen sowie weiterführende Informationen bzw. Anregungen

Aktion kritischer Schüler_innen (2015): Anti-Rassismus Broschüre. Für eine angstfreie Schule. AKS, Wien. <https://issuu.com/aktionkritischerschuelerinnen/docs/antirassismusbroschuere/8> (15.9.17).

Bergmann, Werner (2006): Was sind Vorurteile? In: Vorurteile. Informationen zu Politischer Bildung. Heft 271. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn. <http://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile?p=all> (15.9.17).

Gomolla, Mechtild & Radtke Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Springer VS (vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften), Wiesbaden.

Horaczek, Nina & Wiese, Sebastian (2015): Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst. Czernin, Wien.

Hornel, Ulrike (2007): Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Springer VS (vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften), Wiesbaden.

Krause, Anke (2018): Wie Kinder hierarchisierte Annahmen über sich und andere entwickeln. In: Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hg.). Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Wamiki, Berlin: 21 – 25.

Mecheril, Paul (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

ZARA. Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (2018): Rassismus Report 2018. <https://www.zara.or.at/de/wissen/publikationen/rassismusreport>.

Interessante Websites

Stelle für Bekämpfung von Diskriminierung der Stadt Wien
<https://www.wien.gv.at/verwaltung/antidiskriminierung/>

Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte
<https://bim.lbg.ac.at/de/antidiskriminierung- asyl-und-migration>

SOS Mitmensch gibt einen Überblick über Aktivitäten in Österreich:
<https://www.sosmitmensch.at/site/momagazin/alleausgaben/7/article/395.html>

Workshops und Weiterbildungen für Schulen
ZARA Training:
<https://www.zara.or.at/de/training>

Weiterbildungen für Erwachsene
Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung:
<https://www.politischebildung.at/>

Charta der Grundrechte der Europäischen Union
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>



5.2 Wirkungsweisen von Vorurteilen und Diskriminierung im Bildungszusammenhängen

Vorurteile machen nachweisbar dumm

Wenn Menschen mit abwertenden und ausgrenzenden Botschaften konfrontiert werden, die sie selbst betreffen, hat das direkte Auswirkungen auf ihre Leistungen. Horaczek & Wiese (2015) berichten von einem Experiment, das ein Psychologe in Wien zur Zeit eines Wahlkampfes im Jahr 2006 durchgeführt hat. Jugendlichen wurden Wahlplakate gezeigt, auf denen Slogans wie „Sozialstaat statt Zuwanderung“, „Daham statt Islam“ und „Deutsch statt ‚nix versteh’n“ zu lesen waren. Vor und nach dem Betrachten dieser Plakate waren die Jugendlichen angehalten, schwierige Denkaufgaben zu erfüllen. Es zeigte sich, dass jene Testpersonen, die Migrationserfahrungen hatten, nach Betrachten der Plakate schlechter abschnitten als davor. Konkret verminderte sich ihre Denkleistung um sechs Prozent. Wurden sie nicht mit diesen ausländerfeindlichen Sprüchen konfrontiert, blieb ihre Leistung unverändert. Auf die Denkleistung von Jugendlichen ohne Migrationserfahrungen konnte hingegen kein Einfluss der Slogans beobachtet werden (Horaczek & Wiese 2015: 159).

Vorurteile bestimmen die Erwartungshaltungen von PädagogInnen

Die Fragen, welche Bilder PädagogInnen von den Kindern haben und welche Erwartungen sich daraus ergeben, spielen eine wesentliche Rolle für den Bildungserfolg der Kinder. Eine 2009 an der Universität Oldenburg durchgeführte Studie belegt das anhand der Vornamen von Kindern. Bestimmte Vornamen

lösen bestimmte Erwartungshaltungen bezüglich Verhaltensauffälligkeit, Leistungsstärke und Persönlichkeit des Kindes aus. Diese tragen dazu bei, ihnen entweder positive oder negative Kompetenzen zuzuschreiben. Die Studie hat unter dem Titel „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose!“ einige Aufmerksamkeit erregt. Darin wurde des Weiteren beobachtet, dass der größte Teil der Lehrpersonen keine kritische Distanz zu seinen Vorannahmen hat und dass Grundsätze der vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung an Schulen vermittelt werden sollten. Katharina Brizi untersuchte ganz ähnliche Effekte an österreichischen Schulen, nur, dass nicht der Vorname, sondern der Umgang mit Sprachen in der Familie die Basis der Vorannahmen darstellt (vgl. Brizi & Hufnagl 2016).

Die Auswirkungen von LehrerInnen-Erwartungen auf schulische Leistungen der Kinder in Form von Selffulfilling Prophecies wurden bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen. Dennoch wird dieses Phänomen bei Erklärungsansätzen für schlechtere schulische Leistung von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte nicht oder kaum herangezogen. Dementsprechend wenig Aufmerksamkeit wurde bisher der Förderung von vorurteils- und diskriminierungsbewusster Erziehung geschenkt.

Aktuell wird im Rahmen der Migrationspädagogik vor unreflektierten Zuschreibungen vor allem in Bezug auf natio-ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten und einer mit Migration verbundenen Mehrsprachigkeit gewarnt, da sie Ungleichheit und Benachteiligung nicht nur produzieren, sondern auch legitimieren (Mecheril et al. 2010). Gut gemeinte, „liebvolle“ und scheinbar ressourcenorientierte Grundeinstellungen können sich bei genauerer Analyse als nur bedingt förderlich er-

weisen, wenn nicht sogar als defizitorientiert herausstellen, wenn sie mit geringen Leistungserwartungen an Kinder verbunden sind oder (unbewusst) abwertende kulturalisierende Stereotype bemühen, wie z.B. die Bezeichnung von Buben als „Paschas“ oder die Erwartung, dass Mädchen, die aus islamischen Familien kommen, von den Eltern nicht in ihrer Bildungslaufbahn unterstützt werden (vgl. Friedel-Boesch 2013).

Institutionelle Diskriminierung in Bildungseinrichtungen

Eine bereits Anfang 2000 durchgeführte Studie an Bielefelder Schulen, die bis heute ihre Gültigkeit hat, zeigt auf, dass der mangelnde Schulerfolg von MigrantInnenkindern mit institutioneller Diskriminierung zusammenhängt. Die StudienautorInnen können nachweisen, dass institutionelle Entscheidungsmechanismen für die Schullaufbahn von Kindern, die sprachlich-kulturelle Vielfalt und Migrationsgeschichte mitbringen, mehrfach nachteilig wirken, und zwar beim Aufnahmeverfahren in die Grundschule (Schulreifefeststellung), bei der Bestimmung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und bei der Weiterempfehlung bzw. Aufnahme in die Sekundarstufe I (Gymnasium/AHS ja oder nein).

Diskriminierung von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte findet statt, weil sie die Normalitätserwartungen bzw. die „Mitgliedschaftsbedingungen“ der Bildungsinstitution nicht erfüllen können, sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf ihre familiäre Sozialisation. Die Diskriminierung dieser Kinder entspringt gleichzeitig auch ihrer Sonderbehandlung, die im allgemeinen Diskurs innerhalb und außerhalb der Schule und im Kindergarten als plausibel und damit als legitim gesehen wird.

„Die Diskriminierung von Migrantenkindern besteht (a) darin, dass es weniger wahrscheinlich ist, dass diese Kinder/Schüler die für alle geltenden Mitgliedschaftsbedingungen der Grundschule (und der weiterführenden Schulen) erfüllen können. Sie wird (b) dadurch möglich, weil die meisten in und außerhalb der Organisation Sonderbehandlung von Migranten für plausibel halten und sogar darauf drängen. Diskriminierung resultiert als Effekt also sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlung jeweils im Vergleich mit ihren Mitschülern“ (Gomolla & Radtke 2007: 274 f.).

Die Schule geht von Bedingungen aus, die nicht nur von Kindern mit Migrationsgeschichte nicht selbstverständlich erfüllt werden: „[...] neben guten Leistungen braucht es auch soziale Integration, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches Milieu und vor allem keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse, die Schwierigkeiten bereiten könnten“ (ebd.). Unter diesen Bedingungen ist einem Kind eine erfolgreiche Bildungslaufbahn mit dem Abschluss einer höheren Schule zwar nicht garantiert, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit sicher. Mechanismen institutioneller Diskriminierung zeigen sich nach Gomolla & Radtke (2007),

- ▶ „wenn regelmäßig von der Organisation Schule vorgenommene (Selektions-)Entscheidungen, die in ihrer eigenen Logik und Pragmatik getroffen werden, ungleiche Wirkungen auf die Schüler haben, und
- ▶ wenn diese in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede durch Merkmale/Eigenschaften, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet werden, und
- ▶ wenn es sich dabei um das Kollektivmerkmal der ‚nationalen Herkunft‘/ ‚Kultur‘ handelt“ (ebd.).

Im Gegensatz dazu wirken sich Anerkennung und Wertschätzung positiv auf die Lernleistungen von SchülerInnen aus.

„Löser (2009) berichtet von kanadischen Schulen, an denen SchülerInnen mit Migrationsgeschichte ähnlich gute Schulleistungen wie solche ohne Migrationsgeschichte aufweisen. Diese Schulen sind charakterisiert durch eine im Vergleich zu anderen Staaten stark hervorstechende sprachlich-kulturelle Vielfalt und eine explizit wertschätzende und fördernde Haltung bei LehrerInnen, die breite Unterstützung in Politik und Gesellschaft findet und mit dem Motto ‚Celebrate Diversity‘ ausgedrückt wird“ (Melter, Dirim & Mecheril 2012).

Demnach muss jegliches pädagogische Handeln in einer Migrationsgesellschaft, wie sie Österreich de facto ist, die eigenen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (kritisch) thematisieren und reflektieren, indem die Institution und ihre Strukturen einer Analyse unterzogen werden. Es gilt zu hin-

terfragen, auf welchen bewussten wie unbewussten Normalitätserwartungen die Organisation ihre Ordnung aufbaut. Die daraus resultierenden Entscheidungsmechanismen sind dahin gehend zu reflektieren, welche Auswirkungen sie auf diejenigen haben, die den Erwartungshaltungen nicht entsprechen.

Literatur

- Eberhard, Katharina & Hufnagl, Claudia Lo (2018): Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. In: Der Deutschunterricht 6/2016: 21 – 32.
- Friedl-Boesch, Domenica (2013): Der pädagogische Blick auf die „Anderen“. Von faktischen und hergestellten Unterschieden. Masterarbeit an der Universität Wien.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Springer VS (vormals VS Verlag für Sozialwissenschaften), Wiesbaden.
- Horaczek, Nina & Wiese, Sebastian (2015): Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst. Czernin, Wien.
- Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar, Dirim, Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Melter, Claus, Dirim, nci Dirim & Mecheril, Paul (2012): Schullaufbahnen und Bildungsabschlüsse – Thematisierungen migrations-gesellschaftlicher Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Biffl, Gudrun & Dimmell, Nikolaus (Hg.). Migrationsmanagement. Update: 341 a – h.



ANERKENNUNG UND
WERTSCHÄTZUNG WIRKEN SICH
POSITIV AUF DIE LERNLEISTUNGEN
VON SCHÜLERINNEN AUS.

5.7.3 Vorurteile und Diskriminierung (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Reflexion über die potenzielle Diskriminierung von Entscheidungsmechanismen

- a) Sind dem Team die Normalitätserwartungen der Bildungseinrichtung bewusst und sind sie benennbar?
- b) Welche Entscheidungen basieren auf diesen Normalitätserwartungen?
- c) Welche Auswirkungen haben diese auf jene Kinder, die den Erwartungshaltungen nicht entsprechen?

2. Kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung im Kindergarten

- a) Wird Vorurteilen, die in Gesprächen über Kinder und Eltern zutage treten, humorvoll und nicht richtend nachgespürt? Wenn ja, wie?
- b) Wird im Team auf abwertende und ausschließende Sprachverwendungen (gegenseitig) aufmerksam gemacht? Wenn ja, wie?
- c) Wird abwertendes und ausgrenzendes Verhalten von PädagogInnen in der Bildungseinrichtung zum Thema gemacht? Wenn ja, wie?
- d) Werden Aktivitäten und Angebote, die Stereotypisierungen und Vorurteile unterstützen, reflektiert (z.B. interkulturelle Feste, wo Kinder und Eltern als „RepräsentantInnen“ ihrer „Kultur“ fungieren) und wird nach Alternativen gesucht? Wenn ja, welche Alternativen wurden gefunden?
- e) Werden Bücher und Materialien regelmäßig einer kritischen Analyse unterzogen, ob und wenn ja, welche Stereotype sie transportieren? Was fällt dabei auf?
- f) Werden Erwartungen an die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder auf Einseitigkeiten und Vorurteile hin überprüft und wird selbstkritisch überlegt, welchen Kindern gegenüber reduzierte bzw. erhöhte Erwartungen existieren? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

3. Konkrete Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung an der Bildungseinrichtung

- a) Gibt es im Kindergarten klare Regelungen im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und ebensolchem Verhalten? Wie könnten solche Regelungen aussehen? Wie könnten sie implementiert werden?
 - b) Gibt es für PädagogInnen Coaching, Beratung und Supervision zur Konfliktbewältigung und zur situationsorientierten Reflexion der Ursachen und Gründe der Konflikte, um zukünftige stereotype Zuschreibungen zu vermeiden? Wenn ja: (Nur) im Anlassfall? Als begleitende institutionalisierte Maßnahme? Innerhalb oder außerhalb der Arbeitszeit?
-

4. Wissen über Vorurteile und Diskriminierung

- a) Gab es bereits eine interne Weiterbildung zum Themenkomplex „Vorurteile und Diskriminierung“? Wenn ja, wann und wie oft? Mit welchen Konsequenzen?
 - b) Sind Einrichtungen und Websites bekannt, bei denen man sich über Diskriminierung und ihre Folgen informieren kann? Welche?
 - c) Sind Einrichtungen bekannt, bei denen man sich als Opfer von Diskriminierung hinwenden kann, um Beratung und rechtlichen Beistand zu bekommen? Welche?
 - d) Gibt es Kooperationen mit diesen oder anderen Stellen, um PädagogInnen wie auch Kinder und Eltern über Diskriminierung zu informieren? Welche?
-

5. Gibt es noch etwas, was wir festhalten sollten?

**6. Womit möchten wir uns in der nächsten Zeit intensiver beschäftigen?
Wer genau und bis wann?**

5.7.4 Situationsanalyse „Vorurteile und Diskriminierung (Schule)“

Diese Situationsanalyse mit offenen Fragen ergänzt die Checkliste „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“¹ und soll Leitungsfachkräfte, FachberaterInnen und SchulentwicklerInnen, unterstützen einen tiefer gehenden Reflexionsprozess anzuregen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von für die Leitungsfachkräfte besonders relevanten Punkten, können dann gemeinsam Ziele gesetzt und die nächsten Schritte geplant werden. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Reflexion über die potenzielle Diskriminierung von Entscheidungsmechanismen

- a) Sind dem Team die Normalitätserwartungen der Bildungseinrichtung bewusst und sind sie benennbar?²
- b) Welche Entscheidungen basieren auf diesen Normalitätserwartungen?
- c) Welche Auswirkungen haben diese auf jene Kinder, die den Erwartungshaltungen nicht entsprechen?

2. Kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung in der Volksschule

- a) Wird Vorurteilen, die in Gesprächen über Kinder und Eltern zutage treten, humorvoll und nicht richtend nachgespürt? Wenn ja, wie?
- b) Wird im Team auf abwertende und ausschließende Sprachverwendungen (gegenseitig) aufmerksam gemacht? Wenn ja, wie?
- c) Wird abwertendes und ausgrenzendes Verhalten von PädagogInnen in der Einrichtung zum Thema gemacht? Wenn ja, wie?
- d) Werden Aktivitäten und Angebote, die Stereotypisierungen und Vorurteile unterstützen, reflektiert (z.B. interkulturelle Feste, wo Kinder und Eltern als „RepräsentantInnen“ ihrer „Kultur“ fungieren) und wird nach Alternativen gesucht? Wenn ja, welche Alternativen wurden gefunden?

¹ Vgl. 5.7.5 Checkliste „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“.

² Vgl. 5.7.7 Persönlicher Reflexionsbogen „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“.

- e) Werden Lehrmaterialien regelmäßig einer kritischen Analyse unterzogen, ob und wenn ja, welche Stereotype sie transportieren? Was fällt dabei auf?
 - f) Werden Erwartungen an die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder auf Einseitigkeiten und Vorurteile hin überprüft und wird selbstkritisch überlegt, welchen Kindern gegenüber reduzierte bzw. erhöhte Erwartungen existieren? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?
 - g) Gibt es Projekte zum Themenkomplex „Vorurteile und Diskriminierung“ – z.B. zu Hass im Netz? Wenn ja, mit welchem Erfolg?
-

3. Konkrete Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung an der Bildungseinrichtung

- a) Gibt es an der Volksschule klare Regelungen zum Umgang miteinander, z.B. in der Form eines Verhaltenskodex? Wollen wir das? Weshalb? Und wie könnte das aussehen?
 - b) Gibt es an der Volksschule klare Regelungen im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und ebensolchem Verhalten? Wie könnten solche Regelungen aussehen? Wie könnten sie implementiert werden?
 - c) Gibt es an der Volksschule eine/n Anti-Diskriminierungs-Beauftragte/n oder eine Vertrauensperson, bei der Kinder, Eltern und PädagogInnen beobachtete Diskriminierung melden können? Wie könnten wir eine solche Person gewinnen?
 - d) Gibt es für PädagogInnen Coaching, Beratung und Supervision zur Konfliktbewältigung und zur situationsorientierten Reflexion der Ursachen und Gründe der Konflikte, um zukünftige stereotype Zuschreibungen zu vermeiden? Wenn ja: (Nur) im Anlassfall? Als begleitende institutionalisierte Maßnahme? Innerhalb oder außerhalb der Arbeitszeit?
-

4. Wissen über Vorurteile und Diskriminierung

- a) Gab es bereits eine interne Weiterbildung zum Themenkomplex „Vorurteile und Diskriminierung“? Wenn ja, wann und wie oft? Mit welchen Konsequenzen?
- b) Sind Einrichtungen und Websites bekannt, bei denen man sich über Diskriminierung und ihre Folgen informieren kann? Welche?
- c) Sind Einrichtungen bekannt, bei denen man sich als Opfer von Diskriminierung hinwenden kann, um Beratung und rechtlichen Beistand zu bekommen? Welche?
- d) Gibt es Kooperationen mit diesen oder anderen Stellen, um PädagogInnen wie auch Kinder und Eltern über Diskriminierung zu informieren? Welche?

5.7.5 Vorurteile und Diskriminierung (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „VORURTEILE UND DISKRIMINIERUNG (SCHULE)“

		++	+	-	--
1	Reflexion über die potenzielle Diskriminierung von Entscheidungsmechanismen				
a	Sind dem Team die Normalitätserwartungen der Einrichtung bewusst und sind sie benennbar? ¹				
b	Sind die Entscheidungen und ihre Auswirkungen auf Kinder, die auf diesen Normalitätserwartungen beruhen, bekannt?				
2	Kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung in der Volksschule				
a	Wird Vorurteilen, die in Gesprächen über Kinder und Eltern zutage treten, humorvoll und nicht richtend nachgespürt?				
b	Wird im Team auf abwertende und ausschließende Sprachverwendungen (gegenseitig) aufmerksam gemacht?				
c	Wird abwertendes und ausgrenzendes Verhalten von PädagogInnen in der Einrichtung zum Thema gemacht?				
d	Werden Aktivitäten und Angebote, die Stereotypisierungen und Vorurteile unterstützen, reflektiert (z.B. interkulturelle Feste, wo Kinder und Eltern als „RepräsentantInnen“ ihrer „Kultur“ fungieren) und wird nach Alternativen gesucht?				
e	Werden Lehrmaterialien regelmäßig einer kritischen Analyse unterzogen, ob und wenn ja, welche Stereotype sie transportieren?				
f	Werden Erwartungen an die Lern- und Leistungsfähigkeit der Kinder auf Einseitigkeiten und Vorurteile hin überprüft und wird selbstkritisch überlegt, welchen Kindern gegenüber reduzierte bzw. erhöhte Erwartungen existieren?				
g	Gibt es Projekte zum Themenkomplex „Vorurteile und Diskriminierung“ – z.B. zu Hass im Netz?				

3 Konkrete Handlungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung an der Bildungseinrichtung					
a	Gibt es an der Volksschule klare Regelungen zum Umgang miteinander, z.B. in der Form eines Verhaltenskodex?				
b	Gibt es an der Volksschule klare Regelungen im Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und ebensolchem Verhalten?				
c	Gibt es an der Volksschule eine/n Anti-Diskriminierungs-Beauftragte/n oder eine Vertrauensperson, bei der Kinder, Eltern und PädagogInnen beobachtete Diskriminierung melden können?				
d	Gibt es für PädagogInnen Coaching, Beratung und Supervision zur Konfliktbewältigung und zur situationsorientierten Reflexion der Ursachen und Gründe der Konflikte, um zukünftige stereotype Zuschreibungen zu vermeiden?				
4 Wissen über Vorurteile und Diskriminierung					
a	Gibt es regelmäßig interne Weiterbildungen zum Themenkomplex „Vorurteile und Diskriminierung“?				
b	Sind Einrichtungen und Websites bekannt, bei denen man sich über Diskriminierung und ihre Folgen informieren kann?				
c	Sind Einrichtungen bekannt, bei denen man sich als Opfer von Diskriminierung hinwenden kann, um Beratung und rechtlichen Beistand zu bekommen?				
d	Gibt es Kooperationen mit diesen oder anderen Stellen um PädagogInnen wie auch Kinder und Eltern über Diskriminierung zu informieren?				

trifft vollkommen zu ++ trifft überwiegend zu + trifft nur eingeschränkt zu – trifft überhaupt nicht zu – –

Woran möchten wir in den nächsten Monaten arbeiten? Wer? Wie? Woran?

Was sind die ersten Schritte? Bis wann und von wem werden sie initiiert?

¹ Vgl. 5.7.7 Persönlicher Reflexionsbogen „Vorurteile und Diskriminierung (SCH)“.

5.7.6 Vorurteile und Diskriminierung (Kindergarten)

Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten. Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diesem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche. Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern. Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

1. Meine Kindheitserfahrungen mit Unterschieden¹

Welche Botschaften bekam ich als Kind über mich und über andere Menschen?

- ▶ Wie erfuhr ich als Kind, was oder wer erwünscht oder unerwünscht ist?
- ▶ Was bedeutete es für mich, wenn über Unterschiede, die mir aufgefallen waren, geschwiegen oder ein Gesprächsverbot verhängt wurde?
- ▶ War ich selbst von negativen Zuschreibungen betroffen?
- ▶ Welche Gefühle hat das in mir ausgelöst? Was hätte ich gebraucht?
- ▶ Hat mich damals jemand unterstützt? Wie?
- ▶ Welche Form der Unterstützung hätte mir geholfen?

2. Ich rufe mir eine Familie aus meiner Kindergruppe ins Gedächtnis, die

... mir irgendwie fremd ist,
... sich meiner Meinung nach ungewöhnlich verhält,
... ich problematisch finde,
... bei mir Unbehagen auslöst,
... bei mir Ärger erregt,
... sich anders verhält, als ich es als „richtig“ empfinde.

Ich mache mir ein inneres Bild dieser Familie:

- ▶ Was tut die Familie?
- ▶ Was tun die einzelnen Familienmitglieder (Eltern/Großeltern/Verwandte, ...)?
- ▶ Was (unter-)lassen sie?
- ▶ Wie verhalten sie sich dem Kind gegenüber?
- ▶ Was finden sie wichtig?
- ▶ Was ist ihnen unwichtig?

Nun wechsele ich die Perspektive und betrachte mich selbst.
Dabei benutze ich die Antworten auf die Fragen gleichsam als Spiegel:

- ▶ Was sagt das, was ich über die Familie festgestellt habe, über mich aus?
- ▶ Was hat das mit mir zu tun?
- ▶ Welche eigenen Werte werden mir bewusst?
- ▶ Warum habe ich diese Werte?
- ▶ Welche Erfahrungen verknüpfe ich damit?
- ▶ Was ist für mich „normal“ und warum?²

Abschließende Überlegungen zu Reflexionsfrage 2:

Bin ich mir meiner eigenen Überzeugungen und Werte bewusst und dessen, dass diese nicht universell sind? Kann ich Unterschiede und daraus resultierende Konflikte zwischen der Familie und mir anerkennen – ohne die vorschnelle Zuschreibung, dass die Art und Weise, wie diese Familie agiert, das Problem ist? Kann ich mit den daraus resultierenden Gefühlen von Unbehagen, Ärger oder Frustration umgehen?³

3. Ich überlege mir mit anderen aus meinem Team:

Wie muss ein Kind aussehen, wie sich verhalten, aus welcher Familiensituation muss es stammen, damit es in unserem Kindergarten NICHT erfolgreich ist?⁴

Was sagt das über die offenen und verdeckten Normerwartungen unserer Bildungseinrichtung bzw. des Bildungssystems in Österreich im Allgemeinen aus?

4. Ich beobachte mein Team und mich über eine Woche:

Welche urteilenden Aussagen über Kinder und Eltern kommen häufig vor? Auf welcher Basis beruhen diese Urteile? Beruhen sie auf:

- ▶ konkretem Wissen und Kenntnissen der Familiensituation?
 - ▶ Annahmen aufgrund vorangegangener Erfahrungen mit anderen Kindern und Eltern?
 - ▶ Annahmen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit der Kinder und Eltern?
-

5. Welche Urteile, die mein Team und ich über Kinder und Eltern treffen, haben für diese weiterreichende Konsequenzen? Welche sind das? Entsprechen sie meinen Intentionen?

¹ Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten: 92.

² Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten: 82.

³ Ebd.: 96.

⁴ Das ist eine sogenannte paradoxe Handlungsanweisung. Sie kommt aus der systemischen Beratung und zielt darauf, gerade das anzupeilen, was vermieden wird. Sie funktioniert jedoch nur, wenn es nachher zur Umdeutung kommt.

5.7.7 Vorurteile und Diskriminierung (Schule)

Dieser Reflexionsbogen bleibt ganz bei Ihnen, denn er dient Ihrer persönlichen Entwicklung. Sie entscheiden selbst, mit wem Sie Ihre Reflexionen teilen möchten. Bitte überlegen Sie zu den einzelnen Fragen ganz in Ruhe und beobachten Sie vielleicht für ein paar Tage Ihre Praxis, bevor Sie sie beantworten. Sie können sich auf einem extra Blatt Notizen machen und diesem Reflexionsbogen anfügen. Wenn Sie die Fragen beantwortet haben und Sie sich gerne hierzu austauschen möchten, suchen Sie sich eine Kollegin/einen Kollegen aus dem Team, besprechen Sie Ihre Antworten gemeinsam und stellen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten fest. Vielleicht ergeben sich daraus interessante Gespräche. Diese Reflexionsfragen sind immer wieder spannend sich zu stellen, weil wir uns verändern. Nehmen Sie diese vielleicht einmal im Jahr zur Hand und beobachten Sie, ob sich etwas bei Ihnen verändert hat.

1. Meine Kindheitserfahrungen mit Unterschieden¹

Welche Botschaften bekam ich als Kind über mich und über andere Menschen?

- ▶ Wie erfuhr ich als Kind, was oder wer erwünscht oder unerwünscht ist?
- ▶ Was bedeutete es für mich, wenn über Unterschiede, die mir aufgefallen waren, geschwiegen oder ein Gesprächsverbot verhängt wurde?
- ▶ War ich selbst von negativen Zuschreibungen betroffen?
- ▶ Welche Gefühle hat das in mir ausgelöst? Was hätte ich gebraucht?
- ▶ Hat mich damals jemand unterstützt? Wie?
- ▶ Welche Form der Unterstützung hätte mir geholfen?

2. Ich rufe mir ein Kind in meiner Klasse ins Gedächtnis, das

... mir irgendwie fremd ist,
... sich meiner Meinung nach ungewöhnlich verhält,
... ich problematisch finde,
... bei mir Unbehagen auslöst,
... bei mir Ärger erregt,
... sich anders verhält, als ich es als „richtig“ empfinde.

Ich mache mir ein inneres Bild der Familie dieses Kindes:

- ▶ Was tut die Familie?
- ▶ Was tun die einzelnen Familienmitglieder (Eltern/Großeltern/Verwandte, ...)?
- ▶ Was (unter-)lassen sie?
- ▶ Wie verhalten sie sich dem Kind gegenüber?
- ▶ Was finden sie wichtig?
- ▶ Was ist ihnen unwichtig?

Nun wechsele ich die Perspektive und betrachte mich selbst.
Dabei benutze ich die Antworten auf die Fragen gleichsam als Spiegel:

- ▶ Was sagt das, was ich über die Familie festgestellt habe, über mich aus?
- ▶ Was hat das mit mir zu tun?
- ▶ Welche eigenen Werte werden mir bewusst?
- ▶ Warum habe ich diese Werte?
- ▶ Welche Erfahrungen verknüpfe ich damit?
- ▶ Was ist für mich „normal“ und warum?²

Abschließende Überlegungen zu Reflexionsfrage 2:

Bin ich mir meiner eigenen Überzeugungen und Werte bewusst und dessen, dass diese nicht universell sind? Kann ich Unterschiede und daraus resultierende Konflikte zwischen dem Kind sowie seiner Familie und mir anerkennen – ohne die vorschnelle Zuschreibung, dass die Art und Weise, wie das Kind und seine Familie agiert, das Problem ist? Kann ich mit den daraus resultierenden Gefühlen von Unbehagen, Ärger oder Frustration umgehen?³

3. Ich überlege mir mit anderen aus meinem Team:

Wie muss ein Kind aussehen, wie sich verhalten, aus welcher Familiensituation muss es stammen, damit es in unserer Schule NICHT erfolgreich ist?⁴

Was sagt das über die offenen und verdeckten Normerwartungen unserer Bildungseinrichtung bzw. des Bildungssystems in Österreich im Allgemeinen aus?

4. Ich beobachte mein Team und mich über eine Woche:

Welche urteilenden Aussagen über Kinder und Eltern kommen häufig vor? Auf welcher Basis beruhen diese Urteile? Beruhen sie auf:

- ▶ konkretem Wissen und Kenntnissen der Familiensituation?
 - ▶ Annahmen aufgrund vorangegangener Erfahrungen mit anderen Kindern und Eltern?
 - ▶ Annahmen aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit der Kinder und Eltern?
-

5. Welche Urteile, die mein Team und ich über Kinder und Eltern treffen, haben für diese weitreichende Konsequenzen? Welche sind das? Entsprechen sie meinen Intentionen?

¹ Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten: 92.

² Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten: 82. Dort beziehen sie sich auf die Familie.

³ Ebd.: 96.

⁴ Das ist eine sogenannte paradoxe Handlungsanweisung. Sie kommt aus der systemischen Beratung und zielt darauf, gerade das anzupeilen, was vermieden wird. Sie funktioniert jedoch nur, wenn es nachher zur Umdeutung kommt..

5.7.8 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung

Kinder entwickeln schon sehr früh sogenannte Vorurteile, das sind „[...] eigensinnige Schlussfolgerungen [...], die sie je nach ihrem kognitiven Entwicklungsstand aus Erfahrungen mit ihrem Körper und aus Beobachtungen ihrer sozialen und materiellen Umgebung ziehen“ (Wagner 2009). Sie unterscheiden dabei nach Hautfarbe, Geschlecht, körperlichen Besonderheiten und sozioökonomischem Status. Ziel der vorurteilsfreien Erziehung ist es, die eigene pädagogische Praxis auf Vorurteile und deren Auswirkungen hin zu reflektieren. Es geht nicht darum, als „Vorbild“ vorurteilsfrei zu sein, denn das ist unmöglich.

„Niemand ist frei von Vorurteilen. Jeder und jede denkt in Verallgemeinerungen, bewertet eine ganze Gruppe auf der Grundlage einer einzelnen Erfahrung oder auch ohne jegliche persönliche Erfahrung. Häufig wird die Meinung vertreten, dass Vorurteile ‚positiv‘ seien in dem Sinne, dass sie die vielen Eindrücke sortieren helfen, denen man täglich ausgesetzt sei. Dass Kategorisierungen helfen, Erfahrungen und Sinnesreize zu ordnen, ist nicht zu bestreiten. Sie sind notwendige kognitive Strategien zur Regulation von Wahrnehmung: Man kann nicht nicht kategorisieren. Doch damit können Vorurteile nicht legitimiert werden. Sie müssen in ihren Auswirkungen reflektiert werden“ (Wagner 2009).

Die Auswirkungen für Kinder, die nicht der Norm entsprechen, sind in der Regel eine Benachteiligung in ihren Bildungsbiographien. Vorurteilsfreie Erziehung versucht dem entgegenzuwirken, indem auch diesen Kindern Identifikation und Zugehörigkeit ermöglicht und gleichzeitig über Vorurteile und ihre Auswirkungen reflektiert wird.



Ziele vorurteilsbewusster Erziehung sind¹:

- ▶ 1. Kinder in ihrer Identität zu stärken, indem sie Anerkennung ihrer Vorerfahrungen, ihrer Lebenssituation und ihrer Zugehörigkeiten erleben.
- ▶ 2. Allen Kindern die Möglichkeit zu geben, Vielfalt aktiv und bewusst zu erleben.
- ▶ 3. Kritisches Denken über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen und zu fördern.
- ▶ 4. Kinder dabei zu unterstützen, sich gegen Vorurteile und Diskriminierung zu wehren.

Die Umsetzung dieser Ziele wird von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung unterstützt. Diese Einrichtung hat für die Arbeit mit Kindern im Kindergarten eigene Persona Dolls® entwickelt – das sind Puppen, mit deren Hilfe die Empathiefähigkeit von Kindern gefördert wird –, des Weiteren hat sie Empfehlungen von vorurteilsbewussten Kinderbüchern und Materialien zusammengestellt und sie bietet Aus- und Weiterbildungen für PädagogInnen in Berlin an.

¹ Nach dem Ansatz der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung

Literatur und Anregungen

Wagner, Petra (2009): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoeneleitsbildung/1989>.
Petra Wagner über vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung: <https://www.youtube.com/watch?v=9MEbNjtbTvU>.
Video zur vorurteilsbewussten Erziehung: <https://www.youtube.com/watch?v=GOH4mFlkU0o>
Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten.html>.

5.7.9 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (Kindergarten)

Für Kindergärten, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt im Kindergarten: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Lernumgebung¹

- a) Können Kinder und ihre Familien Schriftzeichen „ihrer“ eigenen Sprache durch die Verwendung mehrsprachiger Materialien bzw. in der Gestaltung der Kindergarten-Räumlichkeiten wiederfinden? Wenn ja, wie?
- b) Finden Dinge aus dem Familienalltag der Kinder Beachtung in den Materialien bzw. in der Gestaltung der Kindergarten-Räumlichkeiten? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie könnte das gestaltet werden?
- c) Gibt es Buntstifte für verschiedene Hautfarben?
- d) Ist sichtbar, was Kinder interessiert und womit sie sich beschäftigen? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie könnte das gestaltet werden?

2. Kinderbücher und Materialien²

- a) Können sich Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen in den Büchern und Materialien wiederfinden?
- b) Werden Kinder durch die Bücher und Materialien angeregt, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren?
- c) Helfen die Bücher und das Material Kindern, ihren Gefühls-Wortschatz zu erweitern?
- d) Gibt es auch Bücher und Material ohne stereotypisierende und diskriminierende Abbildungen und Inhalte? Bilden sie die Mehrheit der Bücher? Was soll mit jenen passieren, die diskriminierende Abbildungen und Inhalte haben?

- e) Regen die Bücher und das Material an, sich kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen?
 - f) Enthalten die Bücher und das Material Beispiele, die Mut machen, sich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu wehren?
-

3. In der Interaktion mit Kindern³

- a) Greift das Team Aspekte der sozialen Vielfalt auf, die Kinder von sich aus ansprechen oder zu beschäftigen scheinen? Wenn ja, wie?
 - b) Unterstützt das Team Kinder bei der Suche nach Erklärungen für Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Zeigt es Interesse an ihren Theorien?
 - c) Vergewissert sich das Team, dass die Gruppe ein gutes Fundament von Gemeinsamkeiten hat, bevor es Unterschiede thematisiert? Wenn ja, wie?
 - d) Bietet das Team Kindern Beschreibungen für Unterschiede an, die sachlich korrekt, respektvoll und begreifbar sind? Wenn nein, wie könnte das entwickelt werden?
 - e) Regt das Team Kinder an, auch Unterschiede zwischen Menschen der gleichen Bezugsgruppe sowie Gemeinsamkeiten zwischen Kindern unterschiedlicher Bezugsgruppen zu erforschen und sich dabei weitere Kenntnisse darüber anzueignen? Wenn ja, wie?
 - f) Macht das Team deutlich, dass Menschen grundsätzlich mehr verbindet als unterscheidet? Wenn ja, wie?
 - g) Vermeidet das Team in der Rede an und über Kinder und andere Menschen, z.B. bei gemeinsamen Beobachtungen auf dem Spielplatz (anderen Kindern) gegenüber etc., Etikettierungen wie „Pascha“, „Zicke“ oder Ähnliches?
-

4. Die Zusammenarbeit im Team⁴

- a) Überprüft das Team und tauscht es sich darüber aus, welche äußeren Merkmale, Besonderheiten und Bezugsgruppen im Team repräsentiert sind, welche fehlen und welche Auswirkungen das auf die Arbeit des Teams hat?
- b) Reflektiert das Team, welche Aspekte von Vielfalt im Team nicht repräsentiert oder nicht anerkannt sind und entwickelt es Ideen, wie Kindern hierzu Erfahrungen ermöglicht werden können (z.B. wenige männliche Bezugspersonen, wenige Personen, die Migrationserfahrungen haben, ...)?
- c) Reflektiert das Team, wie mit Unterschieden umgegangen wird, die es im Team gibt, welche Rolle dabei Machtdynamiken spielen und welche Auswirkungen das auf alle hat?



SITUATIONS
ANALYSE

5.7.10 Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Situationsanalyse einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Situationsanalyse kann wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Durchgeführt an der Volksschule: _____

Datum: _____

Bearbeitet von: _____

1. Lernumgebung¹

a) Können Kinder und ihre Familien Schriftzeichen „ihrer“ eigenen Sprache durch die Verwendung mehrsprachiger Materialien bzw. in der Gestaltung der Schul-Räumlichkeiten wiederfinden? Wenn ja, wie?

b) Gibt es Buntstifte für verschiedene Hautfarben?

2. Kinderbücher und Materialien²

a) Können sich Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen in den Büchern und den Materialien wiederfinden?

- b)** Werden Kinder durch die Bücher und Materialien angeregt, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren?
- c)** Helfen die Bücher und das Material Kindern, ihren Gefühls-Wortschatz zu erweitern?
- d)** Gibt es auch Bücher und Material ohne stereotypisierende und diskriminierende Abbildungen und Inhalte? Bilden sie die Mehrheit der Bücher? Was soll mit jenen passieren, die diskriminierende Abbildungen und Inhalte haben?
- e)** Regen die Bücher und das Material an, sich kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen?
- f)** Enthalten die Bücher und das Material Beispiele, die Mut machen, sich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu wehren?

3. In der Interaktion mit Kindern³

- a)** Werden im Unterricht Aspekte der sozialen Vielfalt aufgegriffen, die Kinder von sich aus ansprechen oder zu beschäftigen scheinen? Wenn ja, wie?
- b)** Werden im Unterricht Kinder bei der Suche nach Erklärungen für Gemeinsamkeiten und Unterschiede unterstützt? Wird Interesse an ihren Theorien gezeigt?
- c)** Wird im Unterricht darauf geachtet, dass die Gruppe ein gutes Fundament von Gemeinsamkeiten hat, bevor Unterschiede thematisiert werden? Wenn ja, wie?
- d)** Werden im Unterricht Kindern Beschreibungen für Unterschiede angeboten, die sachlich korrekt, respektvoll und begreifbar sind? Wenn nein, wie könnte das entwickelt werden?
- e)** Wird im Unterricht angeregt, auch Unterschiede zwischen Menschen der gleichen Bezugsgruppe sowie Gemeinsamkeiten zwischen Kindern unterschiedlicher Bezugsgruppen zu erforschen und sich dabei weitere Kenntnisse darüber anzueignen? Wenn ja, wie?
- f)** Wird im Unterricht deutlich gemacht, dass Menschen grundsätzlich mehr verbindet als unterscheidet? Wenn ja, wie?
- g)** Werden im Unterricht und danach in der Rede an und über Kinder und andere Menschen, z.B. bei gemeinsamen Beobachtungen bei Exkursionen (anderen Kindern) gegenüber etc., Etikettierungen wie „Pascha“, „Zicke“ oder Ähnliches vermieden?

4. Die Zusammenarbeit im Team⁴

- a) Überprüft das Team und tauscht es sich darüber aus, welche äußeren Merkmale, Besonderheiten und Bezugsgruppen im Team repräsentiert sind, welche fehlen und welche Auswirkungen das auf die Arbeit des Teams hat?
- b) Reflektiert das Team, welche Aspekte von Vielfalt im Team nicht repräsentiert oder nicht anerkannt sind und entwickelt es Ideen, wie Kindern hierzu Erfahrungen ermöglicht werden können (z.B. wenige männliche Bezugspersonen, wenige Personen, die Migrationserfahrungen haben, ...)?
- c) Reflektiert das Team, wie mit Unterschieden umgegangen wird, die es im Team gibt, welche Rolle dabei Machtdynamiken spielen und welche Auswirkungen das auf alle hat?
- d) Sorgt das Team gemeinsam für eine Atmosphäre im Team, in der unterschiedliche Erfahrungen, Kompetenzen und Vorstellungen zum Ausdruck gebracht werden können? Wenn ja, wie macht das Team das? Gibt es neue Ideen dazu?
- e) Schafft das Team gemeinsam eine Teamkultur, die von Wertschätzung und Respekt gekennzeichnet ist? Wenn ja, woran erkennt man das?

5. Gibt es noch etwas, was wir festhalten sollten?

**6. Womit möchten wir uns in der nächsten Zeit intensiver beschäftigen?
Wer genau und bis wann?**

¹ Orientiert an: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten.

² Ebd.: 85.

³ Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten: 113.

⁴ Nach: Institut für den Situationsansatz / Fachstelle Kinderwelten (Hg.) 2017: Inklusion in der Kitapraxis #4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten: 81.

5.7.11 Schuleinschreibung (Schule)

Für Schulstandorte, die sich gezielt mit dem Thema beschäftigen wollen, soll die vorliegende Checkliste einen strukturierten Zugang ermöglichen. Zunächst ist es hilfreich zu ermitteln, was an Ihrem Standort bereits dahin gehend umgesetzt wird. Ausgehend von den für Sie besonders relevanten Punkten, können Sie dann gemeinsam Ziele setzen und die nächsten Schritte planen. Je nach Ihren Bedürfnissen können Sie einzelne Punkte aufgreifen oder die Aufstellung erweitern. Diese Checkliste kann im Laufe eines Entwicklungsprozesses am Schulstandort wiederholt herangezogen werden, um einzelne Entwicklungsschritte zu beobachten.

Standort: _____ Datum: _____

Bearbeitet von: _____

CHECKLISTE „SCHULEINSCHREIBUNG“

1	Lernumgebung ¹	++	+	-	--
a	Können Kinder und ihre Familien Schriftzeichen „ihrer“ eigenen Sprache durch die Verwendung mehrsprachiger Materialien bzw. in der Gestaltung der Schul-Räumlichkeiten wiederfinden?				
b	Gibt es Buntstifte für verschiedene Hautfarben?				
2	Kinderbücher und Material ²				
a	Können sich Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und Familienkulturen in den Büchern und Materialien wiederfinden?				
b	Werden Kinder durch die Bücher und Materialien angeregt, ihren Horizont zu erweitern und etwas über die Vielfalt von Lebensgewohnheiten zu erfahren?				
c	Helfen die Bücher und das Material Kindern, ihren Gefühls-Wortschatz zu erweitern?				
d	Gibt es auch Büchern und Material ohne stereotypisierende und diskriminierende Abbildungen und Inhalte?				
e	Regen die Bücher und das Material an, sich kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierungen auseinanderzusetzen?				
f	Enthalten die Bücher und das Material Beispiele, die Mut machen, sich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu wehren?				
3	In der Interaktion mit Kindern ³				
a	Werden im Unterricht Aspekte der sozialen Vielfalt aufgegriffen, die Kinder von sich aus ansprechen oder zu beschäftigen scheinen?				

b	Werden im Unterricht Kinder bei der Suche nach Erklärungen für Gemeinsamkeiten und Unterschiede unterstützt und wird Interesse an ihren Theorien gezeigt?				
c	Wird im Unterricht darauf geachtet, dass die Gruppe ein gutes Fundament von Gemeinsamkeiten hat, bevor Unterschiede thematisiert werden?				
d	Werden im Unterricht Kindern Beschreibungen für Unterschiede angeboten, die sachlich korrekt, respektvoll und begreifbar sind?				
e	Wird im Unterricht angeregt, auch Unterschiede zwischen Menschen der gleichen Bezugsgruppe sowie Gemeinsamkeiten zwischen Kindern unterschiedlicher Bezugsgruppen zu erforschen und sich dabei weitere Kenntnisse darüber anzueignen?				
f	Wird im Unterricht deutlich gemacht, dass Menschen grundsätzlich mehr verbindet als unterscheidet?				
g	Werden im Unterricht und danach in der Rede an und über Kinder und andere Menschen, z.B. bei gemeinsamen Beobachtungen bei Exkursionen (anderen Kindern) gegenüber etc., Etikettierungen wie „Pascha“, „Zicke“ oder Ähnliches vermieden?				
4	Die Zusammenarbeit im Team⁴				
a	Überprüft das Team und tauscht es sich darüber aus, welche äußeren Merkmale, Besonderheiten und Bezugsgruppen im Team repräsentiert sind, welche fehlen und welche Auswirkungen das auf die Arbeit des Teams hat?				
b	Reflektiert das Team, welche Aspekte von Vielfalt im Team nicht repräsentiert oder nicht anerkannt sind und entwickelt es Ideen, wie Kindern hierzu Erfahrungen ermöglicht werden können (z.B. wenige männliche Bezugspersonen, wenige Personen, die Migrationserfahrungen haben, ...)?				
c	Reflektiert das Team, wie mit Unterschieden umgegangen wird, die es im Team gibt, welche Rolle dabei Machtdynamiken spielen und welche Auswirkungen das auf alle hat?				
d	Sorgt das Team gemeinsam für eine Atmosphäre im Team, in der unterschiedliche Erfahrungen, Kompetenzen und Vorstellungen zum Ausdruck gebracht werden können?				
e	Schafft das Team gemeinsam eine Teamkultur, die von Wertschätzung und Respekt gekennzeichnet ist? Wenn ja, woran erkennt man das?				

trifft vollkommen zu ++

trifft überwiegend zu +

trifft nur eingeschränkt zu –


trifft überhaupt nicht zu --

5.8 Kollegiale Fachbesuche

5.8.1 Kollegiale Fachbesuche

Anregungen für die professionelle Entwicklung aus der Praxis und für die Praxis

1. Die Idee

Kollegiale Fachbesuche dienen dazu, die pädagogische Arbeit der jeweils anderen Institution am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule kennenzulernen. KindergartenpädagogInnen gewinnen Einblick in Vorschule und 1. Klasse, verstehen im Dialog mit den LehrerInnen, was und was  es für Kinder beim Eintritt in die Schule wichtig ist und können daher ihre Kinder im letzten Kindergartenjahr besser auf das, was sie erwartet, vorbereiten. Umgekehrt bekommen LehrerInnen Einsichten in die Vorbereitung der Kinder auf die Schule und haben

daher die Möglichkeit, Bekanntes und Vertrautes für die Kinder aufzunehmen und damit den Übergang zu erleichtern.

Die Zusammenarbeit zwischen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen findet am besten in Form von Tandems statt. Das Lernen in Tandems bedeutet, dass die Partizipierenden Lernende und Lehrende zugleich sind und sich in diesen Rollen abwechseln. Keine der beiden Seiten übernimmt Führerschaft in inhaltlicher oder organisatorischer Form. Beide Seiten sind ExpertInnen ihrer Arbeit und ihrer Institution. Der Rahmen des Tandems fördert außerdem den Aufbau einer Beziehung zwischen den LernpartnerInnen. Durch das gemeinsame Lernen kann Vertrauen wachsen, in dem auch schwierige Aspekte der Zusammenarbeit besprochen werden können.

2. Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten

Kollegiale Fachbesuche sind die beste Form voneinander zu lernen. Folgende Möglichkeiten ergeben sich:

Für die Gäste als besuchende PädagogInnen

- ▶ Man sieht etwas Neues in Aktion.
- ▶ Man sieht etwas Bekanntes in einer neuen Form.
- ▶ Man bekommt Bezugs- und Vergleichsangebote für die Einschätzung der eigenen Arbeit.
- ▶ Man kann Situationen, die eventuell für einen selbst herausfordernd sind, bei anderen beobachten.
- ▶ Man bekommt eine Fülle an Eindrücken.
- ▶ Man kann entscheiden, was man beobachtet und seinen eigenen Fragen nachgehen.
- ▶ ...

Für die Gastgebenden als besuchte PädagogInnen

- ▶ Man sieht sich mit anderen Augen und gewinnt Distanz zum eigenen Tun.
- ▶ Man bekommt durch das Feedback der besuchenden PädagogInnen eine neue Perspektive auf das eigene Tun / die Kinder / die Situation.
- ▶ Man kann sich ganz gezielt Rückmeldungen auf Fragen holen.
- ▶ ...

3. Ängste, die mit „Hospitationen“ verbunden sein können

Vor allem unter dem Namen „Hospitation“ kann die Vorstellung, von einer Kollegin besucht zu werden, folgende Ängste auslösen:

- ▶ Kontrolle und Beurteilung
- ▶ Schwächen zu zeigen bzw. nicht so gut zu sein, wie man gerne möchte
- ▶ Schlechte Nachrede
- ▶ Besonderer Aufwand in der Vorbereitung – „Feiertagspädagogik“
- ▶ Veränderte Stimmung im Klassenraum beeinträchtigt die Arbeit mit den Kindern.
- ▶ ...

Diesen Ängsten soll durch eine klare Struktur mittels der beiden nachfolgenden Leitfäden¹ begegnet werden.

4. Wichtige Elemente der kollegialen Besuche

- ▶ Individuell in Tandems: Eine Person besucht eine andere Person und es gibt einen Gegenbesuch (nicht eine Gruppe besucht eine Person!).
- ▶ Die gegenseitigen Besuche werden vor- und nachbesprochen und sind damit Anlass und Ausgangspunkt eines kollegialen Fachgesprächs.

5. Möglicher Ablauf der Besuche

1. Organisation der Besuche

- ▶ Finden einer Kollegin/eines Kollegen, dessen Unterricht einen interessiert
- ▶ Klären der Absicht des Besuchs
- ▶ Austausch der Kontaktdaten
- ▶ Finden eines Termins inklusive Austausch der Adressen
- ▶ Vereinbaren des Zeitpunkts der Vor- und Nachbesprechung

2. Durchführung der Besuche

- ▶ Führen eines Vorgesprächs
- ▶ Besuch
- ▶ Führen eines Nachgesprächs

3. Organisation des Gegenbesuchs

6. Strukturierende Leitfäden zur Gestaltung der Besuche

Zwei Leitfäden sollen während der Durchführung der Besuche Orientierung und Sicherheit geben, um den Ängsten zu begegnen, und dabei unterstützen, die Aufmerksamkeit zu fokussieren. Diese beiden Leitfäden sind:

5.8.3 Leitfaden zur Vorbereitung eines kollegialen Besuchs für die/den besuchende/n Pädagogin bzw. Pädagogen

Diese Handreichung gibt Orientierung, was mit der/m besuchten Kollegin besprochen werden kann, damit der Besuch für alle Beteiligten möglichst stressfrei verläuft

5.8.4 Leitfaden zur Beobachtung während eines kollegialen Besuchs aus der Sicht der/des besuchenden Pädagogin bzw. Pädagogen

Diese Handreichung gibt Orientierung, was während eines kollegialen Besuchs beobachtet und wie eine Nachbesprechung dieses Besuchs konstruktiv gestaltet werden kann.



¹ Siehe 5.8.3 „Leitfaden zur Vorbereitung eines kollegialen Besuchs für die/den besuchende/n Pädagogin bzw. Pädagogen“ und 5.8.4 „Leitfaden zur Beobachtung während eines kollegialen Besuchs aus der Sicht der/des besuchenden Pädagogin bzw. Pädagogen“.

5.8.2 Feedback-Regeln

Regeln für das Geben von Feedback

Worauf es beim Feedback ankommt, ist, einem Menschen zu sagen, wie man ihn sieht, ohne ihn dabei zu verletzen. Feedback sollte möglichst aufzeigen, welche Möglichkeit es für die Zukunft gibt. Es sollte also nur gegeben werden, wenn es hilfreich sein kann. Um dies zu erreichen, müssen einige Grundsätze beachtet werden.

Feedback sollte daher immer

- ▶ **konstruktiv** sein, d.h., Perspektiven für die Zukunft bieten. Zum Beispiel: „Aus meiner Erfahrung wäre es möglich, an dieser Stelle dieses oder jenes zu tun.“
- ▶ **beschreibend** sein, d.h., man sollte Bewertungen und Interpretationen unbedingt vermeiden. Was einem nicht gefällt, sollte immer sachlich geäußert werden! „Ich habe beobachtet, dass Sie mehrere Male hintereinander dieses oder jenes getan haben. Das ist aus meiner Sicht schwierig, weil ...“
- ▶ **konkret** sein. Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß die/der Betreffende nicht, wie sie/er das Problem beseitigen kann. Außerdem ist es für die/den Beteiligte/n am einfachsten, das Feedback nachzuvollziehen, wenn das Ereignis möglichst konkret beschrieben wird. Also nicht: „Sie gehen nicht auf die Fragen ein“, sondern: „Als XY Sie dieses oder jenes gefragt hat, haben Sie nicht reagiert.“
- ▶ **subjektiv** formuliert sein. Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es der/dem Beteiligten leichter, das Feedback anzunehmen – also z.B. „Ich hatte den Eindruck ...“.

- ▶ **nicht nur negativ** sein. Man sollte stets daran denken, dass es schwer ist, Kritik einzustecken. Daher ist es für die/den Beteiligte/n leichter, Verbesserungsvorschläge zu akzeptieren, wenn sie/er merkt, dass man nicht nur herumkritisieren möchte, sondern auch die positiven Seiten sieht. Die „Sandwich-Theorie“ empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

Regeln für das Annehmen von Feedback / Kritik

Beim Entgegennehmen des Feedbacks befindet sich die/der EmpfängerIn in einer passiven Rolle, ist also dem, was von anderen kommt, ausgesetzt. Auch wenn das unangenehm ist, steckt darin eine Chance zu erfahren, wie man auf andere wirkt.

Deshalb sollte man als EmpfängerIn

- ▶ die/der andere **ausreden** lassen. Man kann nicht wissen, was die/der andere sagen will, bevor sie/er nicht zu Ende gesprochen hat.
- ▶ sich **nicht rechtfertigen oder verteidigen**. Es ist wichtig, sich klarzumachen, dass die/der andere nie beschreiben kann, wie man ist, sondern immer nur, wie man auf diejenige bzw. denjenigen wirkt. Und diese Wahrnehmung ist durch keine Klarstellung revidierbar. Man sollte versuchen, die Meinung der/des anderen hinzunehmen und, falls man möchte, auch daraus zu lernen. Es ist aber wichtig zu verstehen, was die/der andere meint, daher sollte man sich nicht scheuen, Verständnisfragen zu stellen.
- ▶ **dankbar** sein für Feedback, auch wenn es nicht in der richtigen Form gegeben wurde. Es hilft dabei, sich selbst und seine Wirkung auf andere kennenzulernen.

EINEM MENSCHEN SAGEN, WIE MAN IHN
SIEHT, OHNE IHN DABEI ZU VERLETZEN ...

5.8.3 Leitfaden zur Vorbesprechung eines kollegialen Besuches für die/den besuchende/n Pädagogin bzw. Pädagogen

Diese Handreichung gibt Orientierung, was mit der/m besuchten Pädagogin bzw. Pädagogen besprochen werden kann, damit der Besuch für alle Beteiligten möglichst stressfrei verläuft.

Kindergarten/Schule: _____

Gruppe/Klasse: _____

Gruppengröße: _____ Zeit: _____

Thema der Einheit

Ziele der Einheit

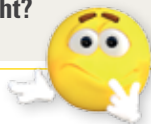
Material

Geplante Schritte

**Unter welchen
Umständen ist die
Einheit gelungen?**

**Unter welchen
Umständen ist sie
es nicht?**

-
-
-
-



5.8.4 Leitfaden zur Beobachtung während eines kollegialen Besuches aus der Sicht der/des besuchenden Pädagogin bzw. Pädagogen

Beobachtung zu ...	Notizen
Atmosphäre und Ausstattung (z.B. anregende Materialien, Raumgestaltung, Ruhe, ...)	
Orientierung durch ... (Rituale, Regeln, Visualisierungen, Einsatz der Familiensprachen, ...)	
Was fällt mir an den Kindern auf? (Selbstständigkeit, Sozialkompetenz, Offenheit, ...)	
Was fällt mir in der Interaktion zwischen Pädagogen und Kind auf? (zugewandt, nimmt Beiträge der Kinder auf, ...)	
Was fällt mir zum Umgang mit Sprachen auf? (Sprachen der Kinder sind sicht- und hörbar, es wird über Sprachen gesprochen, ...)	
Welche Gemeinsamkeit mit meiner Arbeit entdecke ich?	
Welche Unterschiede?	
Was fällt mir noch auf?	

Mein Gesamteindruck – meine Fragen

1. Mein Einstieg in das Nachgespräch: Was war dieses Mal anders als sonst?

2. Was war für Sie besonders gelungen?

3. Was würden Sie das nächste Mal anders machen?

KOLLEGIALE FACHBESUCHE
SIND DIE BESTE FORM VONEINANDER
ZU LERNEN.







BEST PRACTICE

VON DER PRAXIS LERNEN

Ausgewählte und bereits erprobte Beispiele guter Praxis geben Einblick, wie einfach in Kindergarten und Schule das Thema „Mehrsprachigkeit“ im sprachpädagogischen Alltag integriert bzw. aufgegriffen werden kann. Gemeinsam wollen wir mit den Best-Practice-Beispielen den LeserInnen inhaltliche Anregungen geben, voneinander lernen und die eigene Kreativität im Bereich mehrsprachiger Bildungsangebote zur Entfaltung bringen.

Elterncafé zur Vermittlung wichtiger Grundlagen sprachsensibler Erziehung

Sozialform > Offener Treff

Alter der Kinder > ----

Dauer > 1 – 1,5 h

Räumlichkeiten

Kindergarten-Aula, freies Personalzimmer oder ein Bereich im Kindergarten, der am Vormittag für 1 bis 1,5 h nicht von Kindern oder vom Kindergartenteam genutzt wird.

Materialien

Informationsmaterial, welches gemeinsam besprochen und durch die PädagogIn bzw. die Sprachbegleitung erläutert werden kann (wie bspw. die mehrsprachige BIG-Elternbroschüre)

- Ziele**
- ▶ Eltern über Mehrsprachigkeit informieren
 - ▶ Darstellen, wie der Kindergarten sich zur Mehrsprachigkeit positioniert

Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit:

BIG-Elternbroschüre, Unterstützung der PädagogIn durch eine Sprachbegleitung

Beschreibung des Angebots:

Vorbereitung:

- ▶ Laden Sie die Eltern mit einer schön gestalteten Einladung ein, aus der Ort, Zeit und Inhalt des Treffens deutlich hervorgehen. Sprechen Sie die Eltern auch persönlich an, wenn Sie die Einladungen verteilen. Die Verbindlichkeit kann erhöht werden, wenn um Rückmeldung zur Teilnahme gebeten wird.
- ▶ Nutzen Sie die mehrsprachig gestaltete BIG-Elternbroschüre (Deutsch, Ungarisch, Tschechisch, Slowakisch, BKS, Türkisch und Englisch).
- ▶ Wählen Sie einige Passagen aus den Elternbriefen und den Tipps am Ende der Elternbroschüre. Orientieren Sie sich an dem Alter der Kinder und an dem, was Sie bereits über die Interessen der Eltern und ihre Familien sprach-Strategien wissen. Suchen Sie zu diesen Inhalten passende Illustrationen, Fotos oder Filmaufnahmen aus Ihrem Kindergartenalltag und passendes Spielmaterial. Schreiben Sie Stichworte auf ein Poster oder ein Flipchart.
- ▶ Bereiten Sie den Raum vor, sorgen Sie für Getränke und eine schöne Atmosphäre.

Durchführung:

- ▶ Begrüßen Sie die Eltern freundlich und klären Sie, wer Übersetzungshilfen braucht.
- ▶ Bitten Sie die Eltern „Guten Tag“ oder „Herzlich Willkommen“ in ihrer Herkunftssprache zu sagen. So haben Sie einen schönen Einstieg in das Thema. Vielleicht können Sie die verschiedenen Sprachen auf ein Poster oder ein Flipchart notieren.
- ▶ Eine andere bzw. zusätzliche mögliche Einstiegsfrage wäre, die Eltern nach dem ersten Wort ihres Kindes zu fragen. War es ein Wort in der Erstsprache? Was war das erste deutsche Wort?
- ▶ Lesen Sie aus der Elternbroschüre eine Passage vor, die Ihnen als PädagogIn wichtig ist.

- ▶ Erzählen Sie kurz, was Ihnen als PädagogIn wichtig ist in Bezug auf dieses Thema.
- ▶ Gehen Sie auf einen oder mehrere der Inhalte, die Sie als Poster vorbereitet haben, ein. Entscheiden Sie situativ, welches Thema zu den Äußerungen der anwesenden Eltern am besten passt.
- ▶ Achten Sie auf die Zeit – ein Treffen sollte maximal eine Stunde dauern, und es sollte Zeit für einen informellen Austausch bei Kaffee oder Tee vorhanden sein.
- ▶ Bedanken Sie sich für die Aufmerksamkeit und die rege Beteiligung.
- ▶ Geben Sie den Eltern ein Exemplar der Elternbroschüre in ihrer Herkunftssprache mit nach Hause.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Wenn die Diskussion gut läuft bzw. das Interesse an der Weiterführung dieser Form der Wissensvermittlung durch die mehrsprachigen Eltern gegeben ist, können Sie den Eltern vorschlagen, auch andere Themen aus der Elternbroschüre bei einem nächsten Elterncafé zu besprechen.

Anbindung an den Alltag

Elterncafés sind sehr niederschwellige Konzepte der Elternkooperation, die auch Eltern mit wenig außerfamiliären Kontakten oder anderen Erstsprachen die Chance bieten, andere Eltern (ihrer Sprachgruppe) kennenzulernen und sich auszutauschen.

Während die Kinder am Vormittag im Kindergarten sind, bieten Elterncafés besonders mehrsprachigen Müttern die Möglichkeit, sich über für den Kindergarten, aber auch für die Erziehung wichtige Themen zu informieren.

Fragen bitte an:

Dr. Karin Steiner,
fachliche Projektleitung für BIG /
Wiener Kinderfreunde



Beispielplakat

karşılama! Willkommen!
دمآ شيوخ welcome!

Einladung zum Eltern-Kind-Café

➔ Wir möchten gemeinsam Zeit verbringen. Ein Treffpunkt für Eltern mit ihren Babys und Kleinkindern, die sich in gemütlicher Atmosphäre bei Tee und Frühstück austauschen möchten. Sie erhalten Informationen zum Leben in Wien und zu den Themen: Kinder, Kindergarten, Schule, Erziehung und Bildung.

WANN: Jeden Donnerstag von 10.00-12.00 Uhr (auch im Juli und August)

WO: Im Kinderfreunde Parkbetreuungslokal am Josef-Bohmann-Hof, Alfred Kubin Platz 3, 1220

Wir freuen uns auf Ihren Besuch!
Hope to see you there!

Gefördert von: Bundeskanzleramt, Sektion: Familien und Jugend

Die Kinderfreunde
www.wien.kinderfreunde.at

KÖRPERTEILE-BEWEGUNGSSPIEL

Sozialform > Kleingruppe oder Teilgruppe

Alter der Kinder > 3 – 6 Jahre

Dauer > 15 – 30 Minuten

Räumlichkeiten

Kindergarten (Halle, freie Fläche)

Materialien

Bilderkarten mit Körperteilen, Musik (CD-Player)

- Ziele**
- ▶ Mehrsprachigkeitsförderung
 - ▶ Trainieren des Gedächtnisses
 - ▶ Förderung der grobmotorischen Fähigkeiten

Beschreibung des Angebots

- ▶ Wir beginnen mit einem Sitzkreis. Alle Körperteile werden in verschiedenen Sprachen benannt und wiederholt. Dann werden große Bilderkarten mit Abbildungen der Körperteile in ausreichendem Abstand auf dem Boden verteilt. Musik wird gespielt. Während die Musik spielt, dürfen die Kinder frei um die Karten herumtanzen.
- ▶ Sobald die Musik stoppt, wird ein Körperteil in einer der verwendeten Sprachen laut genannt und die Kinder müssen sich um oder auf der passenden Bilderkarte sammeln. Das Kind, das das Wort als Erstes richtig erkennt, gewinnt.
- ▶ Bei diesem Spiel kommen mehrere Sprachen zum Einsatz. Durch Bewegung im Spiel wird die Aufnahme der neuen Wörter zusätzlich unterstützt.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Für dieses Bewegungsspiel sind die Sprachen Türkisch und Polnisch vorgesehen. Die mitspielenden Kinder werden aber dazu eingeladen, ihre Erstsprachen ebenfalls einzusetzen und die Körperteile auf diesen Sprachen zu benennen. Somit profitieren alle Kinder von den neuen Sprachschätzen zusätzlich und werden dazu animiert, ebenfalls ihr sprachliches Wissen zu aktivieren und einzusetzen.

Anbindung an den Alltag

Dieses Bewegungsspiel wird thematisch an das Bildungsangebot angepasst. Wahlweise können die Bilderkarten in ihrer Thematik variiert werden. Hier im Konkreten werden die Körperteile des Menschen in den Alltag eingebunden.

Fragen bitte an > forsthausgasse@wien.kinderfreunde.at

Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit

Deutsch	Türkisch	Polnisch
Augen	gözler	oczy
Nase	burun	nos
Mund	ağız	usta
Ohren	kulaklar	uszy
Kopf	kafa/baş	głowa
Arm	kol	ramię
Hand	el	dłoń
Bauch	karın	brzuch
Bein	bacak	noga
Fuß	ayak	stopa



MÜLLTRENNUNGSSPIEL

Sozialform > Kleingruppe

Alter der Kinder > 4 – 6 Jahren

Dauer > 15 – 20 Minuten

Räumlichkeiten

Kindergarten (Gruppenraum)

Materialien > Verschiedene Mülltonnenfiguren, Abbildungen von diverserem Abfall

- Ziele**
- ▶ Kinder für ihre Umwelt sensibilisieren.
 - ▶ Müllsortierung entdecken.
 - ▶ Wortschatz erweitern.
 - ▶ Kategorien erkennen, benennen und richtig zuordnen können.

Beschreibung des Angebots

- ▶ Wir beginnen mit den Kindern ein Gespräch über die Notwendigkeit von Müllsortierung.
- ▶ Für den Spielablauf werden die einzelnen Abbildungen auf den Tisch gelegt. Die Kinder benennen die Bilder und versuchen herauszufinden, wie der betreffende Abfall richtig entsorgt werden muss. Wenn sie richtig liegen, dürfen sie den Abfall in den passenden Müllcontainer werfen (z.B. Restmüll, Biomüll, Papiermüll, Weißglas, Buntglas usw.).
- ▶ Bei diesem Spiel lernen Kinder, wie wichtig es ist, seinen Müll nicht achtlos wegzuworfen und wie wir ganz einfach mithelfen können, unsere Umwelt zu schützen.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen:

Die Kinder üben, wie sie eine Antwort auf „Wohin?“-Fragen geben können (in den Mistkübel, in die Mülltonne).

Anbindung an den Alltag

Die Kinder können anhand des Spiels auch erlernen, wie man den Müll „im echten Leben“ sortiert/trennt.

Fragen bitte an > forsthausgasse@wien.kinderfreunde.at
(Barnabás Döbrösy – d.barni@gmail.com)

Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit

Ungarisch

banán
szemetes
újság
kommunális szemétyűjtő
hal
papír
paradicsom
üveg
csont
doboz
műanyag
környezet
szortírozás
usw.

Deutsch

die Banane
die Mülltonne
die Zeitung
der Restmüll
der Fisch
das Papier
die Tomate
das Glas
der Knochen
die Dose
das Plastik
die Umwelt
sortieren/trennen



„WIR SPIELEN EINKAUFEN!“

Sozialform > 2 Kinder

Alter der Kinder > 3 – 6 Jahren

Dauer > 15 Minuten

Räumlichkeiten > Gruppenraum (Tisch)

Materialien

Selbst gestaltetes Einkaufsspiel, ungarisches „Spielzahlungsmittel“, Mini-Einkaufswagen

- Ziele**
- ▶ Durch die Übernahme von Rollen Sprache festigen > Regelverhalten und Förderung des Sozialverhaltens.
 - ▶ Spezifische Gegenstände / Nahrungsmittel erkennen.
 - ▶ Wortschatz erweitern > der gelernte Wortschatz wird durch die Bilder wiederholt und gefestigt.
 - ▶ Feinmotorik fördern.
 - ▶ Kinder lernen das ungarische Zahlungsmittel Forint kennen.

Sprachmaterialien/Einbindung der Mehrsprachigkeit

Ungarisch

kassa („kassa“)
pénz („penz“)
visszajáró („vissajaro“)
pénztáros („penztarosch“)
blokk („blokk“)
bevásárlókocsi („bevasarlokotschi“)
gyümölcs („djümölsch“)
zöldség („zöltscheg“)
hal („hal“)
mosópor („moschopor“)
napraforgóolaj („napraforgoolaj“)

Deutsch

die Kasse
das Geld
das Retourgeld
der Kassierer
die Rechnung
der Einkaufswagen
das Obst
das Gemüse
der Fisch
das Waschpulver
das Sonnenblumenöl

Weitere verschiedene Lebensmittel, Haushaltswaren usw. auf Ungarisch



Beschreibung des Angebots

- ▶ Bei diesem Spiel üben die Kinder die Grundzüge eines Kaufvorgangs. Ein Kind ist KassiererIn und das andere wird zur KundIn und kann selbst entscheiden, was es kaufen will. Es legt die Artikel in den Einkaufswagen und kann das in verschiedenen Sprachen, u.a. auf Ungarisch, sagen.
- ▶ Man kann das Spiel auch mit bestimmten Einkaufslisten spielen.
- ▶ Die Waren (Lebensmittel, Haushaltswaren usw.) sind mit Klettverschluss am Brett befestigt.
- ▶ Bei den Kindern, die das notwendige Vokabular bereits kennen, frage ich: „Mit veszel?“ („Was kaufst du ein?“) Bei der Antwort auf diese Frage üben sie gleichzeitig den Akkusativ. Sie erklären /begründen den Kauf der einzelnen Lebensmittel.
- ▶ Am Ende muss das Kind als KundIn den/die KassiererIn mit dem ungarischen Zahlungsmittel Forint bezahlen. Wir vergleichen Forint mit Euro und besprechen, warum in Ungarn die Währung anders ist.

Weiterführende sprachmethodische Anregungen

Übung des Akkusativs / der Begrüßung

Anbindung an den Alltag

Während der Mittagszeit können wir den Namen der Lebensmittel auf Ungarisch üben.

Fragen bitte an > kdg.rekkgasse@wien.kinderfreunde.at
(Fanni Németh – nemeth.fanni96@gmail.com)



Liebe Eltern!

Informationen für den „Tag der Mehrsprachigkeit“ am _____

Aufgabe der Eltern

- ▶ Bitte übersetzen Sie die Buchseiten, die Sie mitbekommen haben.
- ▶ Am _____ bekommen Sie eine Klasse zugeteilt.
- ▶ Es werden die Fahne und der Namen der Hauptstadt des Landes bzw. „Guten Tag“ in der jeweiligen Fremdsprache an der Tafel hängen.
- ▶ Bitte schreiben Sie noch Ihren Satz aus dem Buch (z.B.: „Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht.“) in Ihrer Sprache mittig und gut lesbar an die Tafel.
- ▶ Nun lesen Sie die drei Seiten des Buches den Kindern, die Sie besuchen, vor (kopiertes Buch nicht vergessen).
- ▶ Falls Sie auch kleine typische Mitbringsel aus Ihrem Land haben, würden wir uns darüber freuen.
- ▶ Wenn noch Zeit ist, können Sie den Kindern etwas über Ihr Land erzählen oder die Fragen der SchülerInnen beantworten.

Ablauf

- ▶ Bitte kommen Sie um ca. 7.45 Uhr in die Schule.
- ▶ Sie erfahren, in welchem Klassenraum Sie vorlesen werden.
- ▶ Bitte bereiten Sie den Raum vor: Satz an die Tafel schreiben, eventuelle Mitbringsel auf den Tisch stellen.
- ▶ Die Kinder gehen von 8.20 bis 11.20 Uhr in acht verschiedene Klassen.
- ▶ Jede Kindergruppe bleibt 20 Minuten bei Ihnen: Vorlesen der Sätze > Nun lesen Sie die drei Seiten des Buches den Kindern vor, dann malen die Kinder die Fahne Ihres Landes aus und übertragen den Satz, den Namen der Hauptstadt und die Begrüßung von der Tafel in ihr Arbeitsheft > dann geht diese Kindergruppe weiter und die nächsten kommen zu Ihnen.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung. Wir freuen uns schon sehr auf diesen besonderen Tag.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!!!

Liebe Grüße



Unsere mehrsprachigkeitsfreundliche Best Practice ...

Schule: VS 10, Maria-Rekker-Gasse 3

Beteiligte Klassen: alle

Beteiligte Lehrkräfte: alle

Das war Thema unserer Unterrichtseinheit:

Mehrsprachigkeit erleben mit der Kleinen Raupe Nimmersatt

Was wollten wir mit dem Unterrichtsangebot bei den Kindern erreichen?

Die Familiensprachen der Kinder unserer Schule hör- und sichtbar für alle zu machen.

- ▶ Den Kindern die Möglichkeit geben, sich als ExpertInnen in ihrer Erstsprache zu präsentieren.
- ▶ Die verschiedenen Kulturen der Herkunftsländer der Kinder bzw. ihrer Familien kennenlernen.
- ▶ Das geographische Wissen zu erweitern.

Wir beschreiben den Aufbau der Unterrichtseinheit / unsere Organisation des Unterrichts:

(Welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen haben sich bei diesem Thema bewährt?)

(Wie haben wir die Kinder ermuntert, sich sprachlich einzubringen?)

Dieser Tag sollte den an unserer Schule gesprochenen Familiensprachen gewidmet sein: Dafür wurden 16 Erstsprachen der Kinder ausgesucht und ihre Eltern gebeten, das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ zu lesen und jeweils eine Seite in die Familiensprache zu übersetzen. Von den LehrerInnen wurde ein Heft für die Kinder (differenziert für VSK / 1. Klasse sowie 2. bis 4. Klassen) ausgearbeitet, welches im Laufe des Projekttag ausgefüllt werden sollte. So hatten die SchülerInnen die Gelegenheit, in 16 Sprachen selbst zu schreiben, Landesfahnen auszumalen und landesübliche Begrüßungen sowie Hauptstädte aufzuschreiben. Als Überblick diente auch eine Weltkarte auf der letzten Seite.

Der Ablauf:

Die Klassenräume waren durchnummeriert, und jede Klasse > ... jede Klasse, in Gruppen unterteilt, durchlief acht Sprachstationen nach einem festgelegten Rotationsplan im 20-Minuten-Takt. In den Stationen bekamen die Kinder Sätze aus der Kleinen Raupe Nimmersatt in der jeweiligen Sprache von den Eltern, unseren Native Speakers sowie einer Kollegin mit ungarischer Familiensprache vorgelesen, durften selbst an ihrer Aussprache üben, erhielten Informationen über das Land, dessen Amtssprache der Station gewidmet war, lernten die Fahnen und die einzelnen Begrüßungen kennen. Auch sollten die Kinder die in der jeweiligen Sprache an der Tafel vorbereiteten Sätze in ihr Heftchen abschreiben.

Eine Liste mit allen Ländern, den dazugehörigen Seiten aus dem Buch in den jeweiligen Amtssprachen, den Fahnen, den Namen der Hauptstädte und den Begrüßungen bekamen die Klassenlehrerinnen schon im Vorhinein. So konnten alle vorbereiteten Stationen im Rahmen des Regelunterrichts weiterhin bearbeitet werden.

Welche sprachsensiblen Unterrichtsmittel haben wir verwendet

(selbst erstellte Unterrichtsmaterialien, welche aus dem Angebot der Schulbuchliste, ...)

Nach dem Text „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle (1969) wurden von den PädagogInnen selbst differenzierte Arbeitsheftchen für die Kinder erstellt. Der Unterschied zwischen den Heftchen für die VSK / 1. Klasse sowie 2. bis 4. Klassen bestand darin, dass für die Kleinen die Sätze, die Namen der Hauptstädte sowie die Begrüßungen bereits ausgefüllt waren. Plakate und Bildkarten, die die Eltern bzw. die Native Speaker selbst herstellten und ihr Land mit Bildern repräsentierten, verwendeten wir auch.

Worauf haben wir bei der Auswahl des Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen geachtet? In welcher Form haben wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen der Kinder berücksichtigt?

Bei der Auswahl des Buches war es uns sehr wichtig, dass die Geschichte möglichst bekannt, kurz und leicht verständlich ist. Die längeren Sätze wurden in mehrere kürzere unterteilt – und dann haben die ausgewählten Eltern sie in ihre Sprachen (insgesamt 16) übersetzt.

Damit wir das Gehörte auch sichtbar machen konnten, boten wir den Kindern Arbeitsheftchen an. Jede Seite dieses Heftchens war in einer anderen Sprache verfasst und einem Land zugeordnet, in dem diese Sprache als Amtssprache gesprochen wird. So hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, die Sprachen auch miteinander zu vergleichen.

Was war bedeutsam für die Planung der Unterrichtseinheit?

Der wichtigste Punkt bei der Planung dieses Projekts war eindeutig die enge Zusammenarbeit mit den Eltern. Deshalb achteten wir auch bei ihrer Auswahl darauf, dass sie die deutsche Sprache ebenfalls sehr gut beherrschen, damit die Besprechungen und die gemeinsamen Vorbereitungen reibungslos ablaufen konnten.. Diese Voraussetzung schränkte den Kreis der Eltern natürlich sehr ein. Des Weiteren verließen wir uns auch auf die KlassenlehrerInnen, die die Eltern gut kennen. Sie schlugen uns dann jene vor, mit denen sie sich die Zusammenarbeit gut vorstellen konnten.

Für einen reibungslosen Ablauf musste alles schon Wochen vorher fix geplant und vorbereitet sein.

In welcher Form werden die Inhalte der Unterrichtseinheit in anderen Kontexten wieder aufgegriffen, thematisiert, vertieft, ... (in der Pause, auf dem Weg zum Turnsaal/im Hof/Park/bei Ausflügen, im Sprachförderkurs, bei Stundenwiederholungen etc.)?

Wie es auch in der Projektbeschreibung zu lesen ist, bekamen alle KlassenlehrerInnen im Vorhinein schon ein fertig ausgefülltes Schülerheftchen. Weiter oben haben wir stehen: Nach dem Text „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle (1969) wurden von den PädagogInnen selbst differenzierte Arbeitsheftchen für die Kinder erstellt. Ist ein wenig widersprüchlich ... So konnten sie dieses Projekt auch in ihren späteren Unterricht mit einbauen und die Stationen mit den Kindern noch einmal durchbesprechen bzw. ergänzen. Weltkarten in Form von Plakaten oder

Teppichen standen im Schulhaus verteilt auch zur Verfügung, damit die Kinder auch außerhalb des Unterrichts ihr geographisches Wissen vertiefen konnten.

Was hat uns dabei Spaß gemacht und welche Beobachtungen hinsichtlich der Sprachverwendung können wir festhalten?

Es war schön zu sehen, wie sich die Kinder für die vielen Sprachen, die sie in der Schule umgeben, interessieren. Sie schrieben konzentriert mit, stellten Gemeinsamkeiten in der Schrift fest, versuchten das Geschriebene zu lesen und stellten viele Fragen hinsichtlich der Kultur und der Geschichte des Landes. Unser Ziel, den SchülerInnen bewusst zu machen, mit wie vielen Sprachen sie tagtäglich konfrontiert werden und welche ein Schatz es ist, einige von diesen zu beherrschen, wurde eindeutig erreicht.

Welche Beobachtungen haben wir hinsichtlich der Zusammenhänge von Sprache und Identität anstellen können?

Als die Kinder zur Station ihrer eigenen Erstsprache kamen, war es sichtbar, wie stolz sie darauf sind, dass ihre Familiensprache Thema war. Sie konnten sich als kleine ExpertInnen mit einbringen und Fragen ihrer MitschülerInnen beantworten.

Anmerkungen zu attachen > wie gemeint? Angehängt? Beigefügt? Wortkärtchen, Spielen, Arbeitsblättern, diversen Materialien, ...

Die Kinder arbeiteten den ganzen Vormittag an und mit dem Arbeitsheftchen (siehe Foto). Es bestand aus 16 Seiten – jeweils eine Seite für eine Sprache und das zugeordnete Land. Die Sätze der Geschichte wurden auch demnach aufgeteilt. Die Kinder konnten jeweils einen Satz in der eigenen bzw. in der Fremdsprache abschreiben, das passende Bild aus der Geschichte dazu ausmalen, die Länderfarben gestalten und Begrüßung sowie die Namen der Hauptstädte ausfüllen. So erhielt am Ende jedes Kind das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ als fortlaufende Geschichte in 16 Sprachen.

Anmerkungen zu den drei mitgereichten Fotos



Anschauliche Bilder repräsentierten Nigeria.
Das Arbeitsheft mit den Ländern Ungarn und Österreich



Vorstellung Russlands



PRODUKTE / MATERIALIEN / INSTRUMENTE

Titel

„Die kleine Raupe Nimmersatt“

Kurzbeschreibung* (maximal 200 Zeichen mit Leerzeichen)

Die Bilderbuchgeschichte „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle wird in acht Sprachen erarbeitet.

Kategorien* (Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nachbarsprachen | <input type="checkbox"/> Sozial-emotionale Kompetenz |
| <input type="checkbox"/> Mehrsprachigkeit | <input type="checkbox"/> Erlebnisbasiertes Lernen |
| <input type="checkbox"/> Nahtstelle | <input type="checkbox"/> Eltern |

Unterkategorien* (Mehrfachnennungen möglich)

- Basiswissen
- Qualifizierung PädagogInnen / Fortbildung
- Pädagogische Konzepte
- Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung

AutorIn

Katazyna Kainacher, Andrea Kurzmann < sind das hier SchülerInnen, die genannt werden

Ziele*

- SchülerInnen agieren als ExpertInnen in ihrer Erstsprache.
- Zum Nachdenken über und zum Vergleichen von Sprachen und geografischen Regionen anregen.
- Eltern in das mehrsprachige Schulleben einbinden.

Spezifika

...

Zielgruppe

Alle SchülerInnen der Schule

Schlagworte*

Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit, Nachbarsprachen, Lesen, Interkulturelle Bildung

Durchführung/Aufwand

Langfristige Vorbereitung unter Einbindung der Eltern – zwei Unterrichtseinheiten

- Eltern in das mehrsprachige Schulleben einbinden.

Erfahrung aus der Praxis

...

PRODUKTE / MATERIALIEN / INSTRUMENTE

Titel

„Die kleine Raupe Nimmersatt“

Kurzbeschreibung* (maximal 200 Zeichen mit Leerzeichen)

Die Bilderbuchgeschichte „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle wird in acht Sprachen erarbeitet.

Kategorien* (Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nachbarsprachen | <input type="checkbox"/> Sozial-emotionale Kompetenz |
| <input type="checkbox"/> Mehrsprachigkeit | <input type="checkbox"/> Erlebnisbasiertes Lernen |
| <input type="checkbox"/> Nahtstelle | <input type="checkbox"/> Eltern |

Unterkategorien* (Mehrfachnennungen möglich)

- Basiswissen
- Qualifizierung PädagogInnen / Fortbildung
- Pädagogische Konzepte
- Didaktisch-methodische Materialien zur Sprachförderung

AutorIn

Katazyna Kainacher, Andrea Kurzmann < sind das hier SchülerInnen, die genannt werden

Ziele*

- SchülerInnen agieren als ExpertInnen in ihrer Erstsprache.
- Zum Nachdenken über und zum Vergleichen von Sprachen und geografischen Regionen anregen.
- Eltern in das mehrsprachige Schulleben einbinden.

Spezifika

...

Zielgruppe

Alle SchülerInnen der Schule

Schlagworte*

Fremdsprachen, Mehrsprachigkeit, Nachbarsprachen, Lesen, Interkulturelle Bildung

Durchführung/Aufwand

Langfristige Vorbereitung unter Einbindung der Eltern – zwei Unterrichtseinheiten

- Eltern in das mehrsprachige Schulleben einbinden.

Erfahrung aus der Praxis

...

BEST
PRACTICE



Unsere mehrsprachigkeitsfreundliche Best Practice ...

Das war Thema unserer Unterrichtseinheit:

Mehrsprachigkeit erleben mit der Kleinen Raupe Nimmersatt

Was wollten wir mit dem Unterrichtsangebot bei den Kindern erreichen?

Die Familiensprachen der Kinder unserer Schule hör- und sichtbar für alle zu machen.

- ▶ Den Kindern die Möglichkeit geben, sich als ExpertInnen in ihrer Erstsprache zu präsentieren.
- ▶ Die verschiedenen Kulturen der Herkunftsländer der Kinder bzw. ihrer Familien kennenlernen.
- ▶ Das geographische Wissen zu erweitern.

Wir beschreiben den Aufbau der Unterrichtseinheit / unsere Organisation des Unterrichts:

(Welche methodisch-didaktischen Herangehensweisen haben sich bei diesem Thema bewährt? – Wie haben wir die Kinder ermuntert, sich sprachlich einzubringen?)

Dieser Tag sollte den an unserer Schule gesprochenen Familiensprachen gewidmet sein: Dafür wurden 16 Erstsprachen der Kinder ausgesucht und ihre Eltern gebeten, das Buch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ zu lesen und jeweils eine Seite in die Familiensprache zu übersetzen. Von den LehrerInnen wurde ein Heft für die Kinder (differenziert für VSK / 1. Klasse sowie 2. bis 4. Klassen) ausgearbeitet, welches im Laufe des Projekttages ausgefüllt werden sollte. So hatten die SchülerInnen die Gelegenheit, in 16 Sprachen selbst zu schreiben, Landesfahnen auszumalen und landesübliche Begrüßungen sowie Hauptstädte aufzuschreiben. Als Überblick diente auch eine Weltkarte auf der letzten Seite.

Der Ablauf:

Die Klassenräume waren durchnummeriert, und jede Klasse > ... jede Klasse, in Gruppen unterteilt, durchlief acht Sprachstationen nach einem festgelegten Rotationsplan im 20-Minuten-Takt. In den Stationen bekamen die Kinder Sätze aus der Kleinen Raupe Nimmersatt in der jeweiligen Sprache von den Eltern, unseren Native Speakern sowie einer Kollegin mit ungarischer Familiensprache vorgelesen, durften selbst an ihrer Aussprache üben, erhielten Informationen über das Land, dessen Amtssprache der Station gewidmet war, lernten die Fahnen und die einzelnen Begrüßungen kennen. Auch sollten die Kinder die in der jeweiligen Sprache an der Tafel vorbereiteten Sätze in ihr Heftchen abschreiben.

Eine Liste mit allen Ländern, den dazugehörigen Seiten aus dem Buch in den jeweiligen Amtssprachen, den Fahnen, den Namen der Hauptstädte und den Begrüßungen bekamen die Klassenlehrerinnen schon im Vorhinein. So konnten alle vorbereiteten Stationen im Rahmen des Regelunterrichts weiterhin bearbeitet werden.

Welche sprachsensiblen Unterrichtsmittel haben wir verwendet

(selbst erstellte Unterrichtsmaterialien, welche aus dem Angebot der Schulbuchliste, ...)

Nach dem Text „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle (1969) wurden von den PädagogInnen selbst differenzierte Arbeitsheftchen für die Kinder erstellt. Der Unterschied zwischen den Heftchen für die VSK / 1. Klasse sowie 2. bis 4. Klassen bestand darin, dass für die Kleinen die Sätze, die Namen der Hauptstädte sowie die Begrüßungen bereits ausgefüllt waren. Plakate und Bildkarten, die die Eltern bzw. die Native Speaker selbst herstellten und ihr Land mit Bildern präzisieren, verwendeten wir auch.

Worauf haben wir bei der Auswahl des Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen geachtet? In welcher Form haben wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Sprachen der Kinder berücksichtigt?

WAS
IST
WAS?





GLOSSAR

Was ist was? Eine Begriffsklärung

B

Begegnungssprache

„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“ J. W. Goethe Begegnungssprache wird auch als „Integration durch Sprache“ bezeichnet. Kinder sollen durch den Umgang mit einer Sprache ihrer MitschülerInnen Interesse an einer anderen Sprache finden und durch die Auseinandersetzung mit einer anderen Sprache mehr Einsicht in die eigene Sprache und in Sprache an sich gewinnen, was neben dem Vorteil für das Zusammenleben in der Gesellschaft auch Vorteile für den späteren Fremdspracherwerb mit sich bringt. Schader (2004) unterscheidet zwischen einer Erwerbsorientierung und einer Begegnungsorientierung bei der Einführung von weiteren Sprachen, besonders in der Grundschule. Gleichzeitig werden die Kinder, die die Begegnungssprache bereits sprechen, zu ExpertInnen.

Bildungssprache ist ein formelles sprachliches Register, das v.a. im Bildungskontext verwendet wird. Sie unterscheidet sich von der Alltagssprache durch einen „anspruchsvolleren Wortschatz, eine komplexere Grammatik und eine geringere situative Einbettung“ (Redder et al. 2011: 76). Bildungssprachliche Kommunikation ist „stärker dekontextualisiert und im Hinblick auf das kognitive Anspruchsniveau komplexer als alltagssprachliche Kommunikation und setzt die Beherrschung spezifischer syntaktischer und lexikalischer Sprachstrukturen voraus“ (ebd.). Hierzu gehören ein differenzierter (Fach-)Wortschatz und die Verwendung von Funktionswörtern wie Präpositionen (neben, zwischen) und Konjunktionen (weil, dennoch usw.) sowie von Passiv (wird gegossen), unpersönlichen Ausdrücken (Es entsteht ...), Konjunktiven (es sei ...), Nominalisierungen (das Entstehen, die Gruppierung) und zusammengesetzten Wörtern (Versuchsergebnis, Verfahrenstechnik) (vgl. Gogolin 2009, Lengyel 2010). Ein weiteres Merkmal sind „bildungsbezogene sprachliche Handlungen wie etwa das Argumentieren und das Begründen“ (Redder et al. 2011: 76).

C

Codemixing (auch: Sprachmischung, Codemischung) bzw. Codeswitching (auch: Sprachwechsel, Code-Umschaltung) ist ein typisches Sprachkontaktphänomen. Die Begriffe „Codemixing“ und „Codeswitching“ werden zumeist synonym verwendet. Einige AutorInnen unterscheiden jedoch zwischen dem Wechsel der Sprache innerhalb eines Satzes oder einer Äußerung („Codemixing“) und einem Wechsel oberhalb der Satz- bzw. Äußerungsebene („Codeswitching“) (Földes 2005).

Codeswitching

„Eines der wohl auffälligsten Phänomene im Sprachgebrauch mehrsprachiger Sprecher ist der Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen bzw. Sprachcodes. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Codeswitching. Ein solcher Sprachwechsel kann sich an Äußerungsgrenzen vollziehen, aber auch innerhalb einer Äußerung. Wann und in welchem Ausmaß die Wechsel vollzogen werden, ist abhängig von äußeren Faktoren wie Sprachkenntnissen des Hörers, Vertrautheitsgrad und ethnischer Verbundenheit des Gesprächspartners, Thema der Unterhaltung und Gesprächssituation. Vor allem aber erfüllt Codeswitching diskursive Funktionen wie z.B. die Hervorhebung bestimmter Gesprächsinhalte oder Strukturierung von Erzählungen. [...] Früher wurde das Auftreten von Codeswitching bei mehrsprachigen Kindern als Beleg

für eine unzureichende Trennung der beiden Sprachsysteme angesehen. Diese Auffassung hat sich in den letzten Jahrzehnten jedoch als nicht haltbar herausgestellt. [...] Kinder wechseln oder mischen ihre Sprachen nur in der Kommunikation mit Personen, die ebenfalls kompetente Sprecher dieser Sprachen sind. Codeswitching mehrsprachiger Kinder ist daher kein Indiz mangelnder Sprachentrennung, sondern Ausdruck von kommunikativer Kompetenz“ (Rothweiler & Ruberg 2011: 15).

Dialogisches Bilderbuchlesen (auch: dialogisches [Vor-]Lesen)

Aufgabe des Erwachsenen beim dialogischen Bilderbuchlesen ist es, Sprechkanäle zu schaffen, damit das Kind sich an der Kommunikation beteiligt. Nach und nach wird dabei das Kind zur/zum ErzählerIn der Geschichte, während sich die Rolle des Erwachsenen auf die einer/eines aktiven Zuhörerenden beschränkt, die/der Fragen stellt, weitere Informationen gibt und das Kind bei der Beschreibung der Geschehnisse unterstützt (Lonigan & Whitehurst 1998, Schönauer-Schneider 2012).

Doppelspracherwerb (simultan)

Das Erlernen von zwei Sprachen in den ersten drei Lebensjahren (das ist meist der Fall, wenn die Eltern unterschiedliche Sprachen mit dem Kind sprechen) (Genesee 2004: 218).

Erstsprache (auch: L1)

Die Sprache(n), die ein Kind als Erste(s) erwirbt. Alltagssprachlich wird hierfür häufig auch der Ausdruck „Muttersprache“ verwendet. „Die Bezeichnung Erstsprache umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernter Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zweit- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könne, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist“ (Höhle 2010a: 69). Bei Mehrsprachigen ist die Erstsprache nicht unbedingt auf Dauer auch die dominante Sprache.

Familiensprache(n)

Die Sprache(n), die von den Familienmitgliedern im häuslichen Kontext vorwiegend gesprochen wird/werden.

Frühkindlicher Zweitspracherwerb

Der Erwerb der zweiten Sprache, bevor die Sprachentwicklung im Alter von ca. 12 Jahren abgeschlossen ist.

Halbsprachigkeit, doppelte (auch: doppelter Semilingualismus, doppelte Semilingualität)

Der vorrangig im Zusammenhang mit Kindern mit Migrationshintergrund verwendete Begriff „Doppelte Halbsprachigkeit“ wird in der Fachliteratur vielfach kritisiert, da ihm überholte Konzepte von Sprache und Mehrsprachigkeit zugrunde liegen. Er impliziert, es gebe eine „vollständige“, also perfekte Sprachkompetenz, die genau bestimmbar sei und die doppelt „Halbsprachigen“ nur je zur Hälfte besitzen. Dies legt die Vorstellung nahe, für Sprache stehe nur eine begrenzte Kapazität zur Verfügung, die bei Mehrsprachigen auf mehrere Sprachen aufgeteilt, also halbiert werden müsse. Der Begriff beruht zudem auf der Annahme, dass

Einsprachigkeit die Norm darstellt, an der auch die Kompetenzen Mehrsprachiger gemessen werden können. So werden z.B. die Erstsprach-Kompetenzen in Deutschland aufwachsender Kinder mit der von Kindern verglichen, die in dieser Sprache einsprachig aufwachsen und in ihr beschult werden. Der Grund für die vergleichsweise schlechteren sprachlichen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, die als Begründung für die mit dem Begriff „Halbsprachigkeit“ verbundene defizitorientierte Sichtweise herangezogen werden, ist nicht in der Zweisprachigkeit selbst oder in individuellen oder kognitiven Voraussetzungen zu suchen. Er liegt vielmehr in politischen und sozialen Faktoren wie z.B. dem geringen Prestige der Erstsprache, dem Druck der mehrheitlich anderssprachigen Umgebung und einem assimilatorischen Unterricht (Jampert 2002, Reich 2010, Fürstenau 2011, Wiese et al. 2011, Fasseing Heim 2013, Schneider 2015).

Herkunftssprache

Die Sprache(n), die aufgrund der Herkunft der Eltern/Großeltern eine Bedeutung in der Familie hat/haben. Die Herkunftssprache muss nicht die aktive Familiensprache sein – z.B. Kurdisch ist die Herkunftssprache, aber die Eltern sprechen mit den Kindern zu Hause Türkisch.

Immersion

Das Immersionsprinzip ist eine der bekanntesten zweisprachigen Bildungsformen. Hier findet der Unterricht ausschließlich oder überwiegend in der Zweitsprache statt. Es wurde zuerst in Kanada erprobt, wo englischsprachige Kinder ab dem Vorschulalter in Französisch unterrichtet wurden. Allerdings wird der Begriff im deutschsprachigen Raum oft für zweisprachige Kindergärten/Schulen verwendet, in denen die Lehrkräfte zwei Sprachen benutzen. Das entspricht nicht der korrekten fachlichen Terminologie: Colin Baker¹ nennt diese Form der bilingualen Bildung „dual language“ (doppelsprachig) oder „two way“ (siehe auch „Submersion“).

Input, sprachlicher

Die Sprache, die eine/n Lernende/n umgibt. Sie kann gesprochen oder geschrieben sein. Aus ihr kann sich die/der Lernende die Regeln der Zielsprache erschließen.

Interdependenzhypothese

Diese von Toukoma und Skutnabb-Kangas sowie von Cummins entwickelte Hypothese besagt, dass die Sprachkompetenz, die ein Kind in einer Zweitsprache erreichen kann, u.a. von der Sprachkompetenz abhängt, über die es in der Erstsprache zu dem Zeitpunkt verfügt hat, an dem der intensive Kontakt mit der Zweitsprache begonnen hat. Diese Vorstellung wurde Tracy (2009) zufolge durch neuere Forschungsergebnisse widerlegt. Die Förderung der Zweitsprache kann daher nicht grundsätzlich erst dann begonnen werden, wenn der Erwerb der Erstsprache bis zu einem bestimmten Punkt vorangeschritten ist. Unabhängig dieser Forschungslage ist jedoch davon auszugehen, dass hohe Kompetenzen in der Erstsprache eine gute Grundlage für den Erwerb einer zweiten Sprache darstellen (Meisel 2003, Schneider 2015).

¹ Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education, Multilingual Matters.

K

Kontaktmonate (auch: Kontaktdauer)

Die Zeitspanne, während derer eine Person bislang eine zweite Sprache erworben hat. Diese ist für die Einschätzung der Sprachkompetenz in der zweiten Sprache von Bedeutung. Bei Kindern sollte sie gemeinsam mit den Eltern rekonstruiert werden, da sie nicht unbedingt aus dem Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten abgeleitet werden kann (Lengyel 2012).

Korrektives Feedback

Beim korrektiven Feedback wiederholt der Erwachsene nicht zielsprachliche Äußerungen des Kindes in korrigierter Form. Dabei macht er das Kind nicht direkt auf seinen Fehler aufmerksam (Rothweiler & Ruberg 2011).

L

L1 (language 1)

Erstsprache

L2 (language 2)

Zweitsprache

Linguistik (auch: Sprachwissenschaft)

Die Wissenschaft, die sich mit der Erforschung menschlicher Sprachen beschäftigt. Untersucht werden Strukturen und Elemente (z.B. Wörter) von Sprachen und ihre Bedeutungen sowie der Sprachgebrauch. Weitere Themen sind z.B. die Verwandtschaft zwischen Sprachen, Sprachgeschichte, Sprachwandel und Sprachkontakt sowie Spracherwerb und Sprachlernen (vgl. Ehlich 2010).

Literacy

Teilhabe an der Erzähl-, Buch- und Schriftkultur, im weiteren Sinn auch Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Umgang mit Schriftsprache oder mit literarischer Sprache (Ulich 2005, Albers 2014).

M

Mehrheitssprache

Eine Sprache, die in der Regel von einer Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird. Sie besitzt überwiegend einen hohen sozialen Status.

Mehrsprachigkeit bedeutet die Verwendung mehrerer Sprachen innerhalb eines Territoriums (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit), innerhalb einer Institution (institutionelle Mehrsprachigkeit) oder durch eine Person (individuelle Mehrsprachigkeit) (Riehl 2006).

Mehrsprachigkeit, fremdsprachliche „Fremdsprachliche Mehrsprachigkeit“ liegt vor, wenn Menschen Fremdsprachen im Unterricht lernen, obwohl sie in ihrem Alltag nur eine Sprache verwenden.²

² <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20492171.html>.

Mehrsprachigkeit, funktionale

Ein Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Teilkompetenzen in verschiedenen Sprachen.³

Mehrsprachigkeit, individuelle (auch: Bilingualität, Multilingualität)

Nach wie vor gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffes „Individuelle Mehrsprachigkeit“. Im vorliegenden Glossar wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ für Personen verwendet, die in der alltäglichen Kommunikation zwei oder mehr Sprachen verwenden (vgl. Grosjean 1996). Mehrsprachigkeit bei Kindern entsteht entweder • durch den simultanen (gleichzeitigen) Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen (im Falle zweier Sprachen auch: bilingualer/zweisprachiger/ doppelter Erstspracherwerb, Doppelspracherwerb) oder • durch den sukzessiven (nacheinander erfolgenden, konsekutiven) Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen. Dabei wird eine zweite oder dritte Sprache in einem Alter erworben, in dem die Erstsprache(n) bereits zumindest in Grundzügen erworben ist bzw. sind (Zweit- bzw. Drittspracherwerb) (Tracy 2010, Montanari 2011, Rothweiler & Ruberg 2011).

Mehrsprachigkeit, lebensweltliche

„Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bedeutet, dass ein Mensch im Alltag in mehr als einer Sprache lebt. Ein Kind, das lebensweltlich mehrsprachig aufwächst, eignet sich die verschiedenen Sprachen seiner Lebenswelt genauso an wie ein einsprachig aufwachsendes Kind, das eine Sprache erwirbt.⁴

Mehrsprachig werdende Kinder sind vor allem jene Kinder, die in einem familiären Umfeld aufwachsen, indem (auch) andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, und die sich daher mit Eintritt in den Kindergarten und durch den Besuch der Schule die deutsche Sprache erst anzueignen beginnen. Da sie meist in dieser Sprache ihre Bildungslaufbahn absolvieren, wird das Deutsche für die allermeisten Kinder im Laufe ihres Heranwachens die stärkste Sprache und die anderen Sprachen treten in den Hintergrund.

Metasprachliche Kompetenz zeigt sich in Sprachthematizierungen, bei der Sprache Gegenstand des Denkens und Sprechens ist (vgl. Andresen 1985). Die Kompetenzen werden sichtbar, wenn Kinder über Sprache sprechen. Metasprachliche Kompetenzen fußen auf Sprachwissen und Sprachkönnen und erleichtern jedes weitere Sprachenlernen.

Minderheitensprache

Eine Sprache mit niedrigem Status und geringem gesellschaftlichem Einfluss – die in manchen Situationen, aber auch Gebieten von einer Mehrheit der Bevölkerung gesprochen, z.B. Berberisch in manchen Teilen Marokkos, wird.

Monolingualer Habitus meint die „Überzeugung, dass Individuen, aber auch Gesellschaften oder Staaten normalerweise einsprachig seien [...]. Ein monolingualer Habitus herrscht in den europäischen Nationalstaaten vor; er ist eine speziell europäische Tradition. Faktisch sind eigentlich alle Staaten der Welt vielsprachig“ (Gogolin 2003: 12). Ein monolingualer Habitus findet sich auch in zahlreichen Schulen. Er führt dazu, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder ihre in der Familie angeeignete mehrsprachige Sprachpraxis als abweichend erleben, auch wenn Mehrsprachige in einer Schule die Mehrheit darstellen (Fürstenau 2011).

³ <https://www.nzz.ch/articleE7KWZ-1.40885>.

⁴ Ebd.

O

OPOL (one person, one language)

Eine Person spricht eine Sprache, eine andere eine zweite Sprache mit dem Kind. In der Regel bezieht sich das auf die beiden Elternteile, aber es kann auch eine andere Bezugsperson (Großeltern, Tagesmutter/-vater) sein.

P

Prestigesprache

Eine Sprache, deren Erwerb mit gesellschaftlicher Anerkennung verbunden ist (in Deutschland sind das insbesondere Englisch oder Französisch).

Q

Quersprachigkeit

Die transkulturelle Sprachpraxis und der multiple Sprachgebrauch, besonders in sprachlich heterogenen Gruppen (G. & G. List 2001). Es geht hier z.B. um den Umgang mit Sprachen in sprachlich gemischten Gruppen von Jugendlichen, die Elemente aus den Sprachen ihrer FreundInnen aufgreifen und in die eigene Sprache integrieren.

S

Sensible Phase

Das Konzept der sensiblen Phase „bezieht sich auf den Erwerb der Grammatik einer ersten Sprache [...]. [Es] besagt, dass es im jungen Menschen eine erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen gibt. Optimal ist diese in der Zeitspanne von ein bis vier Jahren. [...] Man geht davon aus, dass die erhöhte Sensibilität für sprachliches Lernen danach allmählich abnimmt. Es gibt unterschiedliche Auffassungen, wann genau dieser Prozess einsetzt – in der mittleren Kindheit um ca. sieben bis acht Jahre [...] oder schon ab vier Jahren“ (Szagun 2013: 273 ff.). Man geht davon aus, dass es für den Erwerb einzelner sprachlicher Fähigkeiten (Grammatik, Phonologie, Wortschatz) verschiedene optimale Erwerbsperioden gibt (Schneider 2015: 41).

Sprachbewusstheit / Language Awareness

Das Verständnis für Sprache, ihre Eigenschaften und die Verwendung von Sprache in der Gesellschaft.

Sprachliche Bildung

„Sprachliche Bildung [...] begleitet den Prozess der Sprachaneignung kontinuierlich und in allen Facetten, die im jeweiligen Entwicklungsstadium relevant sind. Sie zielt darauf ab, dass Kinder Sprachanregung und Begleitung erleben, die dem Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten insgesamt zugutekommen, also auch jenen sprachlichen Fähigkeiten, in denen ein besonderer Förderbedarf im obigen Sinne nicht gegeben ist. Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder; sie führt zu einer weitreichenden sprachlichen Kompetenz, verstanden als die Fähigkeiten, sich in den unterschiedlichsten Situationen angemessen und nuancenreich ausdrücken zu können und vielfältigen Verstehensanforderungen gerecht zu werden. Sprachbildung ist damit die systematische Anregung und Gestaltung von vielen und vielfältigen Kommunikations- und Sprechanlässen im pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtungen“ (MK 2011: 12).

Sprachlich-kulturelles Mismatch in Bildungseinrichtungen

Passungsschwierigkeit zwischen Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften im Bereich von Sprache und Kultur. Diese basiert darauf, dass die Zahl mehrsprachiger Fachkräfte im Team einer Bildungseinrichtung nicht der Anzahl mehrsprachiger Kinder entspricht. Aber auch im Falle eines Teams mit vielen mehrsprachigen Fachkräften ist nicht unbedingt davon auszugehen, dass die Sprachen aller Kinder und Eltern im Team vertreten sind (Lüdtke & Stitzinger 2015).

Starke Sprache

Mehrsprachige Menschen verfügen in der Regel über eine stärkere (auch: dominante) und eine schwächere (auch: nicht dominante) Sprache. Welche der beiden Sprachen jeweils stärker ist, hängt davon ab, welches Sprachangebot die Person in einer Sprache erhält, aber auch von der Möglichkeit und Notwendigkeit, die Sprache zu sprechen. Sprachliche Dominanz ist nicht statisch, sondern kann sich je nach Lebenssituation verändern (Reich 2010, Küpelikilinc & Taşan 2012).

Submersion

Mit diesem Wortspiel (Immersion = Eintauchen / Submersion = Untergehen) wird auf die Situation von Kindern sprachlicher Minderheiten aufmerksam gemacht: Wenn sie ausschließlich durch die Mehrheitsprache unterrichtet werden, „gehen“ sie häufig „unter“, d.h., sie scheitern in der Schule, weil die Rahmenbedingungen nicht mit denen der sehr erfolgreichen Immersionsschulen in Kanada und anderen Ländern vergleichbar⁵ sind (siehe auch „Immersion“).

Translanguaging


Der von Ofelia García geprägte Begriff „Translanguaging“ bezeichnet den Einsatz des gesamten sprachlichen Repertoires durch eine mehrsprachige Person. Translanguaging ist nicht gleichzusetzen mit Codeswitching, denn García zufolge verfügen mehrsprachige Personen nicht über zwei Einzelsprachen, zwischen denen sie wechseln, sondern über ein einheitliches sprachliches Repertoire, aus dem sie gezielt jeweils diejenigen sprachlichen Mittel wählen, die ihnen eine effektive Kommunikation ermöglichen (García 2012).

Umgebungssprache

„Die Umgebungssprache ist in der Regel die Sprache der nationalen, regionalen oder auch lokalen Gemeinschaft, in dem das zweisprachige Kind aufwächst [...]. Die Umgebungssprache gewinnt mit zunehmendem Alter, sobald die Kinder Spielkameraden kennen lernen, den Kindergarten oder die Schule besuchen, an Bedeutung, sodass sie oft zur starken Sprache wird“ (Schneider 2015: 32).

Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Erwerb der zweiten Sprache im alltäglichen Leben (also ohne formellen Unterricht).

⁵ Die SchülerInnen der Immersionsschulen sprechen in der Regel in der Familie eine Prestigesprache und werden in dieser Familiensprache weiterhin gefördert, erstens durch die Vielfalt von Medien und zweitens durch die Eltern, die statistisch gesehen selbst einen überdurchschnittlichen Bildungsstatus haben. Ihre Eltern wählen bewusst eine Immersionsschule unter mehreren Schulformen aus. Es ist nicht sinnvoll, das Immersionsprinzip ungeprüft auf Schulen zu übertragen, die einen hohen Anteil von Kindern aus ethnischen Minderheiten mit einem niedrigen sozialen Status haben 



Zone der nächsten Entwicklung

Der Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ geht auf den russischen Psychologen Vygotski zurück. Er bezeichnet den „Unterschied zwischen den aktuellen Fähigkeiten eines Kindes, die es selbstständig und ohne Hilfe zeigt, und den potenziellen Fähigkeiten, die es unter Anleitung einer kompetenten Bezugsperson demonstriert“ (Jungmann & Albers 2013: 58).

Zweitspracherwerb, früher/sukzessiver

Als Zweitspracherwerb bezeichnet man den Erwerb einer weiteren Sprache in einem Alter, in dem die Erstsprache(n) bereits zumindest in Grundzügen erworben ist (bzw. sind) (> Mehrsprachigkeit, individuelle). Unter frühem Zweitspracherwerb versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache, der vor einem Alter von sechs bis sieben Jahren beginnt. Er weist Merkmale sowohl des Erstsprach- als auch des Zweitspracherwerbs im Erwachsenenalter auf. Dies ist der in Österreich häufigste Fall des mehrsprachigen Spracherwerbs. Die Erstsprache wird hierbei zunächst analog zum einsprachigen Erwerb der betreffenden Sprache erworben. Während der Schulzeit entwickelt sich die Erstsprache jedoch – abhängig von der Förderung im schulischen Kontext – zumeist nicht wie bei einsprachigen Kindern weiter. Der frühe Erwerb einer Zweitsprache geht oftmals schneller vonstatten als der Erwerb der Erstsprache, da das Kind bereits viele Aspekte von Sprache kennt, z.B. die Funktion von Sprache, Verwendungsregeln, die sich teilweise übertragen lassen usw. Darüber hinaus ist es kognitiv weiter entwickelt als beim Erstspracherwerb. Die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch hängt von zahlreichen Faktoren ab – infrage kommen hierfür individuelle Faktoren wie das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer sowie Umweltfaktoren wie der Umfang und die Qualität des sprachlichen Angebots sowie die Motivation zum Zweitspracherwerb.

IN MEINEM KOPF HABEN
AUCH ZWEI
ODER MEHRERE
SPRACHEN PLATZ!



Literatur- und Internetquellen

- Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Albers, T. (2014): Sprache im Alltag – eine Antwort auf PISA. In: Hunger, I. & Zimmer, R. (Hg.). Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung. Hoffmann, Schorndorf: 230 – 236.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters, Bristol.
- Ehlich, K. (2010): Linguistik. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Francke, Tübingen: 200.
- Földes, C. (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Narr Francke Attempto, Tübingen.
- Fürstenau, S. (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag, Wiesbaden: 25 – 50.
- García, O. (2012): Theorizing translanguaging for educators. In: Celic, C. & Seltzer, K. Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. CUNY-NYSIEB, New York: 1 – 6.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004): Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning. Paul H. Brookes Publishing, Washington: 10.
- Gogolin, I. (2003): Sprachenvielfalt. Ein verschenkter Reichtum. In: Berufliche Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Voraussetzung für Integration (Tagungsdokumentation der Tagung vom 21. bis 22. März 2002 in Potsdam). DGB Bildungswerk (Schriftenreihe „Migration und Arbeitswelt“), Düsseldorf. Online abrufbar unter: http://www.migration-online.de/data/publikationen_datei_1339507117.pdf.
- Grosjean, F. (1996): Living with two languages and two cultures. In: Paransis, I. (Hg.): Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge University Press, Cambridge.
- Höhle, M. (2010a): Erstsprache. In: Barkowski, H. & Krumm, H. J. (Hg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Francke, Tübingen: 69.
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske & Budrich, Opladen.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. Ernst Reinhardt, München.
- Küpelikilinc, N. & Taşan, M. (2012): Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in der Schule. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten, Frankfurt am Main. Online abrufbar unter: https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Mehrsprachigkeit_2012.pdf.
- Lengyel, D. (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13. Jg./4. Themenheft Mehrsprachigkeit. Springer VS/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden: 593 – 608.
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). DJI, München.
- List, G. (2010): Sprachliche und mentale Entwicklungsprozesse in den ersten Lebensjahren in ihrer Bedeutung für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. DJI, München.



- List, G. & List, G. (Hg.) (2001): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Stauffenburg, Tübingen.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998): Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*. Elsevier, Amsterdam. 17: 265 – 292.
- Lüdtke, U. M. & Stitzinger, U. (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. Ernst Reinhardt, München-Basel.
- Meisel, J. M. (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin. Online abrufbar unter: http://www.plattform-migration.at/fileadmin/data/Publikationen/Meisel_Zur_Entwicklung_der_kindlichen_Mehrsprachigkeit.pdf.
- Montanari, E. (2000): Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Brandes & Apsel, Frankfurt.
- Montanari, E. (2003): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule (3. Aufl.). Kösel, München.
- Montanari, E. (2011): Erst- und Zweitsprache. Zum Umgang mit Begriffen. Fröbel, Berlin. Online abrufbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Montanari_2011.pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK/Hg.) (2011): Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Niedersächsisches Kultusministerium, Hannover. Online abrufbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/fruhkindliche_bildung/orientierungsplan/orientierungsplan-fuer-bildung-und-erziehung-86998.html.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forschner, S., Fickermann, D., Ehlich, K., Becker-Mrotzek, M. et al. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“. ZUSE Berichte. Band 2, Hamburg.
- Reich, H. H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. DJI, München. Online abrufbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf.
- Riehl, C. M. (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit, Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, D., Müller, J. E. & Reiberg, L. (Hg.). *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles & Francke, Duisburg: 15 – 24.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. DJI, München.
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance: Hintergründe und 101 Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Bildungsverlag Eins, Braunschweig.
- Schneider, S. (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. Ernst Reinhardt, München.
- Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efung, C. & Kernen, N. (2013): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich.
- Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Günther, H. & Bindel, W. R. (Hg.). *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler: 238 – 266.
- Szagon, G. (2013): Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. 5., akt. Auflage. Fachverlag Beltz, Weinheim.
- Tracy, R. (2002): Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Forschungs- und Kontaktstelle der Universität Mannheim, Mannheim. Online abrufbar unter: <http://www.phil.uni-mannheim.de/anglistik/linguistik/kontaktstelle/p/pdf/info1-2002.pdf>.
- Tracy, R. (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hg.). *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 163 – 196.
- Tracy, R. (2010): Kompetenzen kompetent fördern. Handreichung zur Optimierung sprachlicher Frühförderung. TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik). Klett Kita, Stuttgart: 7: 4 – 7. Online abrufbar unter: <http://liga-kind.de/fk-608-tracy/>.
- Tracy, R. & Gawlitzeck-Maiwald, I. (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Hogrefe, Göttingen: 495 – 534.
- Ulich, M. (2005): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, S. (Hg.): *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Herder, Freiburg: 106 – 124.