

SPRACHPÄDAGOGISCHES RAHMENKONZEPT



LEITFADEN ZUR FÖRDERUNG ZWEI- UND MEHRSPRACHIGER
BILDUNG UND BETREUUNG IN BURGENLÄNDISCHEN
KINDERBILDUNGS- UND -BETREUUNGSEINRICHTUNGEN

phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

SPRACHPÄDAGOGISCHES RAHMENKONZEPT

LEITFADEN ZUR FÖRDERUNG ZWEI- UND
MEHRSPRACHIGER BILDUNG UND BETREUUNG IN
BURGENLÄNDISCHEN KINDERBILDUNGS- UND
-BETREUUNGSEINRICHTUNGEN

Georg Gombos und Jasmin Mersits

Mai 2023

Herausgeber:

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Wissenschaft

Übersetzung Ungarisch: Mag.^a Livia Pathy

Übersetzung Burgenlandkroatisch: Agnes Csenar-Schuster, MA

Übersetzung Romanes: Josef Schmidt

Layout und Gestaltung: K. Guttman

Druck: Der Schmidbauer, Oberwart

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, des öffentlichen Vortrages, der Übertragung durch Rundfunk und Fernsehen, der Übersetzung, der Verfilmung sowie jeglicher digitaler Nutzung – auch einzelner Abschnitte.

Gedruckt mit Unterstützung von

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 **Land**
Burgenland

phburgenland
Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Inhaltsverzeichnis

VORWÖRTER	7
<hr/>	
1 ALLGEMEINPÄDAGOGISCHE ORIENTIERUNGEN	13
1.1 Das Kind als Ko-Konstrukteur seiner Welt	13
1.2 Zwölf allgemeinpädagogische Prinzipien für die elementarpädagogische Arbeit	13
1.3 Sechs Bildungsbereiche	14
1.3.1 Emotionen und soziale Beziehungen	15
1.3.2 Ethik und Gesellschaft	15
1.3.3 Sprache und Kommunikation	15
1.3.4 Bewegung und Gesundheit	15
1.3.5 Ästhetik und Gestaltung	16
1.3.6 Natur und Technik	16
<hr/>	
2 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT AUS WISSENSCHAFTLICHER SICHT	17
2.1 Vorteile und Gelingensbedingungen einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung	17
2.2 Meilensteine sprachlicher Entwicklung von 0 bis 6 Jahren	21
2.3 „Motherese/Parentese“ – oder: Kindgerichtetes Sprechen	22
<hr/>	
3 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT IN DER KINDERBILDUNGS- UND -BETREUUNGSEINRICHTUNG: DAS SPRACHPÄDAGOGISCHE RAHMENKONZEPT	25
3.1 Sprachpädagogische Prinzipien	26
3.1.1 Tagesstruktur und Sprachenaufteilung	26
3.1.2 Wertschätzung allen Sprachen gegenüber ausdrücken	27
3.1.3 Bewusster Gebrauch der Minderheitensprache und Umgang mit Dialekten	28
3.1.4 Orientierung an der Erfahrungswelt der Kinder, reichliche und reichhaltige Sprache anbieten	29
3.1.5 Sprachliche Ziele formulieren, umsetzen, üben und Verständnis sichern	30
3.1.6 Ritualisierte Sprache	31
3.1.7 Auf sprachliche Bedürfnisse eingehen	31
3.1.8 Individualisierung der sprachpädagogischen Arbeit	34
3.1.9 Freie Sprachwahl der Kinder	35
3.1.10 Förderung von Äußerungen der Kinder	35
3.1.11 Korrekte Formen anbieten	37
3.2 Elternzusammenarbeit	37
3.3 Interkulturelles bzw. Transkulturelles Lernen	38
3.4 Transition: Der Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Schule	39
<hr/>	
4 EMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERSTELLUNG EINES STANDORTSPEZIFISCHEN SPRACHPÄDAGOGISCHEN KONZEPTS	42
<hr/>	
5 ERKLÄRUNG	43
<hr/>	
6 LITERATUR	45

Vorwort



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

es ist mir eine große Freude, Ihnen den Leitfaden zur Förderung der Mehrsprachigkeit in elementaren Bildungs- und -betreuungseinrichtungen vorstellen zu dürfen.

Die Förderung von mehrsprachiger Bildung und Betreuung ist besonders für uns Burgenländerinnen und Burgenländer von großer Bedeutung. Sie ermöglicht uns, die sprachliche Vielfalt unserer Gesellschaft zu leben. Die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, ist ein unschätzbare Vorteil, der den Kindern nicht nur in ihrer Zukunft, sondern in jeder Lebensphase zugutekommt.

Das Burgenland ist ein herausragendes Beispiel für ein harmonisches Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen und Sprachen. Das Erlernen einer Sprache ist nicht nur eine persönliche Bereicherung, es ist auch ein Zeichen der Wertschätzung dieser Kultur. Ich bin überzeugt davon, dass die Sprachenvielfalt in unseren Bildungseinrichtungen das Verständnis zwischen den Kulturen fördert und den Kindern ein besseres Verständnis für die Welt um sie herum vermittelt.

Der Leitfaden ist das Ergebnis der Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten auf dem Gebiet der mehrsprachigen Bildung und Betreuung. Er soll Erzieherinnen und Erzieher unterstützen, die mehrsprachige Bildung und Betreuung in ihre tägliche Arbeit zu integrieren, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erweitern und die kulturelle Identität stärken.

Ich danke allen, die an der Erstellung dieses Leitfadens beteiligt waren, und wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Umsetzung der Empfehlungen in Ihrer täglichen Arbeit.

Mit freundlichen Grüßen
Mag.ª (FH) Daniela Winkler
Bildungslandesrätin Burgenland

Vorwort



„Kennst du viele Sprachen – hast du viele Schlüssel für ein Schloss“
Voltaire

Die elementaren Bildungseinrichtungen stellen den Beginn der Bildungsbiographie von Kindern dar. Dieser frühzeitige Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gilt als zentrale Maßnahme, um Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erzielen.

Eine besondere Bedeutung kommt dabei der sprachlichen Entwicklung zu. Sprache als Schlüsselkompetenz ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Welt. Alltagsintegrierte Sprachförderung ist ein durchgängiges Prinzip im Bildungsalltag das in die Lebenswelt der Kinder eingebettet ist. Familiensprachen der Kinder werden respektvoll wahrgenommen und sind im Bildungsalltag willkommen.

Mit dem vorliegenden Sprachpädagogischen Rahmenkonzept wurde ein Leitfadens für elementare Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen im Burgenland erarbeitet, welcher zentrale Überlegungen für eine qualitativ hochwertige, theoriegeleitete pädagogische Praxis in zwei- und mehrsprachigen Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellt.

Pädagogische Fach- und Hilfskräfte sollen darin unterstützt werden, den gesetzlichen Bildungsauftrag gemischtsprachiger Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen umzusetzen. Den Kindern soll die burgenlandkroatische und ungarische Sprache, sowie die Bedeutung dieser, nähergebracht werden.

Das vorliegende Sprachpädagogische Rahmenkonzept wurde in Kooperation mit der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland und dem Referat Elementarpädagogik erstellt. Es ist eine Wertschätzung, Anerkennung und Würdigung der burgenländischen Fach- und Hilfskräfte für ihre bedeutende und qualitätsvolle pädagogische Arbeit in der Elementarpädagogik.

Mag.^a Gerda Konrath
Abteilung 7 - Bildung, Kultur und Wissenschaft
Referat Elementarpädagogik
Referatsleiterin

Vorwort



Die Lebenswelt unserer Kinder ist mehrsprachig. Diese Mehrsprachigkeit, die im Burgenland aufgrund unserer Volksgruppensprachen eine lange Tradition hat, bedeutet für uns alle gelebte Diversität, weil Sprache nicht nur Kommunikationsmittel ist, sondern Ausdruck unserer Identität. Mehrere Sprachen zu sprechen ermöglicht es, mit „mehreren Seelen“ (Karl der Große) die Welt zu betrachten. Mehrsprachigkeit erleichtert das Lernen weiterer Sprachen und führt zu einem Bewusstsein des gesellschaftlichen Wertes der kulturellen Vielfalt.

Zwei- und mehrsprachige Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen haben hier eine besondere Funktion: Die in diesen tätigen Pädagog:innen legen einen wesentlichen Grundstein für die kindliche Sprachenentwicklung, sie prägen die Bewertung von und den Umgang mit Mehrsprachigkeit, und sie sind im engen Austausch mit Eltern und Familien der Kinder. Daher ist es bedeutsam, wie Sprachenvielfalt in diesen Einrichtungen gelebt wird. Das hier vorliegende Rahmenkonzept liefert wissenschaftlich fundierte Informationen und Impulse zum Umgang mit kindlicher Mehrsprachigkeit.

Ich danke dem Amt der Burgenländischen Landesregierung, insbesondere Frau Referatsleiterin Kindergarteninspektorin Mag. Gerda Konrath, für die Initiative und Unterstützung bei der Entwicklung dieses Konzeptes, sowie allen Autor:innen, allen voran ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Georg Gombos sowie den Kolleg:innen an der PPH Burgenland MMag. Dr. Andrea Bicsar MA, Ema Gracner BA MA, Institutsleiter Dr. Klaus Novak, Jasmin Mersits BA MA und Mag. Manuela Urschik-Eselböck Bakk pth, die in einem Zusammenwirken des Instituts für Fortbildung und Beratung, des Zentrums für Elementarpädagogik, des Zentrums für Inklusion und Mehrsprachigkeit sowie der Stabstelle Minderheitenschulwesen dafür Sorge getragen haben, dass die gesamte Expertise in diesem Themenbereich ins hier vorliegende Konzept einfließen kann.

Mein besonderer Dank gilt den Pädagog:innen, die dieses Rahmenkonzept in ihrer alltäglichen Arbeit mit den Kindern umsetzen und somit zu einem Erhalt unserer Volksgruppensprachen sowie zu einer toleranten, weltoffenen Entwicklung beitragen.

Mag.^a Dr. Sabine Weisz
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Rektorin





Hallo!

GEORG GOMBOS JASMIN MERSITS

SPRACHPÄDAGOGISCHES
RAHMENKONZEPT ZUR FÖRDERUNG
EINER ZWEI- UND MEHRSPRACHIGEN
BILDUNG IN BURGENLÄNDISCHEN
KINDERBILDUNGS- UND
-BETREUUNGSEINRICHTUNGEN

Zdravo!

Helló!

Del
tumenca!

1 Allgemeinpädagogische Orientierungen

1.1 Das Kind als Ko-Konstrukteur seiner Welt

In Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen kommen Kinder verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft und verschiedener Familiensprachen zusammen. Alle Kinder sind gleichermaßen willkommen, alle Familiensprachen sind gleichermaßen willkommen.

Im Zentrum der pädagogischen Arbeit steht der Aufbau einer positiven und tragfähigen Beziehung zwischen den pädagogischen Fach- und Hilfskräften und dem Kind, zwischen den Kindern untereinander und zwischen den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den pädagogischen Fach- und Hilfskräften. Dies ermöglicht es dem Kind, Vertrauen zu entwickeln und bildet die Basis für die Erkundung der Welt und die Entwicklung in sozialer, emotionaler, geistiger, sprachlicher, kreativer und motorischer Hinsicht.

Kinder sind kompetente Individuen, die sich von Beginn an aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Sie sind neugierig, spontan, kreativ und wissbegierig und gestalten so ihren eigenen Entwicklungsprozess mit. Hier ist es die Aufgabe der elementaren Bildungseinrichtungen, ein anregendes Lernumfeld und tragfähige soziale Beziehungen zu gestalten und die Kinder an ihrem individuellen Kompetenz- und Wissensstand abzuholen und zu fördern.

1.2 Zwölf allgemeinpädagogische Prinzipien für die elementarpädagogische Arbeit

Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept orientiert sich am Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BRP, BMBWF 2020) bzw. baut auf ihm auf. Der Rahmenplan beschreibt ausführlich die oben erwähnte pädagogische Orientierung und listet zwölf Prinzipien für die allgemeine elementarpädagogische Bildungsarbeit auf (vgl. ebd. S. 6f):

Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Körper und Psyche sind gleichermaßen am kindlichen Lernen beteiligt. Dementsprechend ist ein Bildungsangebot erforderlich, welches Kinder ganzheitlich, d.h. mit allen Sinnen, sozial-emotional, kognitiv und motorisch anspricht.

Individualisierung: Es wird auf die individuellen Ausgangsbedingungen, den jeweiligen Lernrhythmus und die Potenziale des einzelnen Kindes eingegangen.

Differenzierung: Die individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen des Kindes werden berücksichtigt, differenzierte Bildungsangebote greifen auf diverse Lernformate und Bildungsmittel zurück.

Empowerment (Ermächtigung): Die Ressourcen der Kinder werden wahrgenommen und gestärkt. Autonomes und selbstverantwortliches Handeln wird gefördert.

Lebensweltorientierung: Die Erfahrungen aus dem familiären und sozialen Umfeld der Kinder werden aufgegriffen, kindliche Interessen finden Beachtung.

Inklusion: Eine inklusive Sichtweise erkennt alle Kinder als Individuen mit jeweils unterschiedlichen Bedürfnissen, auf die es einzugehen gilt.

Sachrichtigkeit: Bei der Vermittlung von Wissen ist auf inhaltliche und begriffliche Sachrichtigkeit zu achten. Dadurch wird es für Kinder möglich, Zusammenhänge zu verstehen und handelnd tätig zu werden.

Diversität: Die Vielfalt der Unterschiede zwischen den Kindern wird als Ressource gesehen und im pädagogischen Alltag aufgegriffen. Dies gilt u. .a. für sprachlich-kulturelle Unterschiede ebenso wie für Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und physische Fähigkeiten. Dadurch wird eine Grundlage für die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen geschaffen.

Geschlechtersensibilität: Abhängig von Erfahrungen aus dem familiären und sozialen Umfeld verfügen Kinder über unterschiedliche Vorstellungen zu Geschlechterrollen. Alle Kinder sollen, unabhängig von ihrem Geschlecht, in ihren individuellen Potenzialen und der Entfaltung ihrer Persönlichkeit gefördert werden.

Partizipation: Kinder werden zur kindgemäßen Beteiligung, Mitgestaltung und Mitbestimmung am Alltag der elementaren Bildungseinrichtung ermutigt. Auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können zur Mitgestaltung des Geschehens der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung eingeladen werden.

Transparenz: Das Bildungsgeschehen der elementaren Bildungseinrichtung wird für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie die Öffentlichkeit nachvollziehbar gemacht.

Bildungspartnerschaft: Sie meint die Kooperation mit den Familien der Kinder einerseits, kann aber auch auf externe Fachkräfte erweitert werden. Die gemeinsame Verantwortung für das Kind wird getragen, indem ein gemeinsames lern- und entwicklungsförderliches Umfeld geschaffen wird.

1.3 Sechs Bildungsbereiche

Die pädagogische Arbeit zielt darauf ab, Kindern vielfältige Lernmöglichkeiten zu bieten, damit sie folgende Kompetenzen entwickeln können: die Kompetenz, mit sich und anderen (selbst- und sozialkommunikative Kompetenz) sowie mit Inhalten und Sachverhalten

(sach- und lernmethodische Kompetenz) umzugehen (vgl. BRP 2020, S. 9f). Weiters lässt sich die Bildungsarbeit in verschiedene, einander überlappende Bildungsbereiche zusammenfassen, die sich an den Interessen der Kinder orientieren (vgl. ebd., S. 14f).

1.3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

Kinder entwickeln im Austausch mit anderen eine eigene Identität, lernen mit ihren eigenen Emotionen umzugehen, soziale Beziehungen aufzubauen, Vertrauen in sich selbst und andere zu fassen. „Die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen, wie Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Toleranz und Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, baut auf der Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation auf.“ (ebd., S. 15) Der Alltag der elementaren Bildungseinrichtung ist geprägt von Gelegenheiten, in denen Kooperation gefordert und eine konstruktive Konfliktkultur gefördert werden kann.

1.3.2 Ethik und Gesellschaft

Kinder sind in unterschiedliche familiäre Wertesysteme eingebunden und erhalten in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung die Möglichkeit, mit anderen Wertesystemen – die eine pluralistische Gesellschaft mit sich bringt – in einen begleiteten Austausch zu treten. Diversität (Unterschiede etwa betreffend Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, sprachlich-kultureller Herkunft) wird positiv gesehen. Im Sinne einer vorurteilsbewussten Pädagogik findet eine kindgemäße kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierungen bereits in der elementaren Bildungseinrichtung statt. Ein inklusiver Ansatz geht auf die Unterschiedlichkeiten der Kinder ein und ermöglicht allen Kindern gleichermaßen, am Alltagsleben und an Entscheidungsprozessen zu partizipieren.

1.3.3 Sprache und Kommunikation

Sprache ermöglicht eine Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Sie kann als Schlüsselkompetenz in der Bildungsbiographie eines Menschen bezeichnet werden, weshalb Sprachbildung als Querschnittsaufgabe jeder elementaren Bildungseinrichtung gilt. Sprachkompetenz ist in beträchtlichem Ausmaß zur Gestaltung sozialer Beziehungen sowie zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich. Dabei wird die Welt durch Begriffsbildung beschreibbar, Wissensinhalte (kognitive Erkenntnisse), emotionale Erfahrungen, persönliche Interessen werden besprechbar und verhandelbar.

1.3.4 Bewegung und Gesundheit

Bewegung ist ein zentrales Element zur Erforschung der eigenen Umwelt, ermöglicht Kindern das Erleben von Selbstwirksamkeit und motiviert sie, Herausforderungen anzunehmen. „Neue Informationen, die Kinder durch Wahrnehmung und Bewegung sammeln und verarbeiten, werden mit bereits Bekanntem verknüpft. Dadurch erweitern sich kindliche Erfahrungsspielräume und Handlungskompetenzen.“ (ebd., S. 20) Darüber hinaus trägt Bewegung zur Selbstwahrnehmung, zur Selbstregulation und in

beträchtlichem Ausmaß zur Gesundheit bei. Physische und psychische Gesundheit stellen eine wesentliche Voraussetzung für Wohlbefinden, Entwicklung und somit auch Bildungsprozesse dar.

1.3.5 Ästhetik und Gestaltung

Kinder nehmen die Welt mit all ihren Sinnen wahr und stellen sie auch gerne „künstlerisch“ dar: Sie verarbeiten ihre Sinneseindrücke z. B. durch Zeichnen, Singen und Tanzen. Sie setzen sich mit ihren eigenen Werken, mit Werken anderer Kinder sowie mit Werken von Künstler*innen auseinander, was ihre kreativen Ausdruckskompetenzen und damit ihr Selbstbild als (Mit-)Gestalter*innen ihrer Umwelt fördert. „Durch schöpferische Prozesse erleben Kinder Selbstwirksamkeit, die wesentlich zur Entwicklung ihrer Identität beiträgt.“ (ebd., S. 23)

1.3.6 Natur und Technik

Kinder werden angeregt, sich mit der Natur auseinanderzusetzen, ihre Umwelt zu erfahren und zu begreifen. Durch Experimente können sie ihr Wissen erweitern, indem sie Hypothesen bilden und überprüfen. Auch im Bereich der Technik können sie sich als forschend und entdeckend erleben. „Durch die lustvolle Auseinandersetzung mit mathematischen Phänomenen, die in alltäglichen Situationen stattfindet, erfahren Kinder Zusammenhänge mit allen Sinnen. Ihre Neugier in Bezug auf Mengen und Größen, geometrische Formen und Zahlen fördert den Aufbau von grundlegenden mathematischen Denkweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Vorläuferfähigkeiten).“ (ebd., S. 25)

2 Zwei- und Mehrsprachigkeit aus wissenschaftlicher Sicht

Mehrsprachigkeit ist längst nicht mehr als Ausnahmezustand, sondern vielmehr als Alltagsphänomen zu betrachten (vgl. Busch 2013, S. 6). Die kindliche Lebenswelt ist eine mehrsprachige – entweder, weil das Kind in eine mehrsprachige Umgebung hineingeboren wurde oder weil es im Laufe seiner Kindheit mit mehreren Sprachen konfrontiert wird. So auch in den gemischtsprachigen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen des Burgenlandes. „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) bzw. „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnen das Sprachvermögen von Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen und diese sprachlichen Potenziale in den Bildungsprozess einbringen.

Ob Kinder ein gutes sprachliches Niveau in der jeweiligen Zielsprache¹ erreichen können, hängt einerseits von der Haltung des Elternhauses und der Bildungsinstitutionen (elementare Bildungseinrichtungen, Schule) ab und andererseits davon, ob Kinder die Möglichkeit erhalten, über mehrere Jahre hinweg zwei oder mehr Sprachen anzuwenden und ihre Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln. Die potenziellen Vorteile gelten für alle zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder, wobei von unterschiedlichen Rahmenbedingungen abhängt, inwieweit sie zur Entfaltung kommen.

2.1 Vorteile und Gelingensbedingungen einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung

Sprache als wesentliches Mittel der Kommunikation weckt die Neugierde, das Interesse und die Motivation der Kinder, sprachlich zu agieren. Sie können relativ schnell in einer, zwei oder mehreren Sprachen die für sie wichtigsten Situationen des Alltags sprachlich bewältigen. Sprachen durch natürliche Kommunikation zu lernen heißt, die zugrundeliegenden Regeln herauszufinden und kreativ anzuwenden. Dies geschieht „wie von selbst“ und bleibt unbewusst. „Kinder erschließen sich die Strukturen einer Sprache, indem sie Stadien durchlaufen, die sie der Zielsprache stückweise näherbringen. Sie erreichen sogenannte Meilensteine des Spracherwerbs. Diese Stadien und Meilensteine sind für alle [Kinder] gleich.“ (Rohde 2019, S. 20)

„Mehrsprachigkeit ist kein kognitiver Ausnahmezustand.“ (Tracy 2009, S. 165) Der Mythos, der Erwerb mehrerer Sprachen würde bei Kindern zur Verwirrung und Überforderung führen, hält sich hartnäckig. Die internationale Forschung der letzten Jahrzehnte hat allerdings gezeigt, dass Kinder, die von Geburt an mit zwei Sprachen (bilingual) aufwachsen, durch die Zweisprachigkeit nicht überfordert werden und die Erwerbsverläufe in beiden Sprachen sich qualitativ nicht von einsprachig (monolingual)

¹ Der Begriff Zielsprache meint jene Sprache, die in einer bestimmten Lernphase gefördert werden soll.





aufwachsenden Kindern unterscheiden (vgl. ebd. S. 175). Die entscheidende Frage ist, unter welchen Bedingungen der Erwerb mehrerer Sprachen stattfindet.

Sprachwissenschaftlichen Forschungen zufolge „(...) erweist sich die bilinguale Erwerbssituation als positive Herausforderung für das kindliche Gehirn.“ (ebd.) Mehrsprachigkeit bringt also kognitive Vorteile mit sich – sofern der Spracherwerb über mehrere Jahre erfolgt und die Kinder die Sprachen in verschiedenen Lebensbereichen aktiv verwenden (darunter auch im schulischen Bereich). Nachteilige Auswirkungen sind nicht bekannt². Jene Kinder, die in zwei Sprachen fließend in Wort und Schrift kommunizieren, können folgende Vorteile erwarten: Im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie kreativer sind, bessere Problemlösungsstrategien ausbauen, leichter lernen (nicht nur Sprachen), bessere zwischenmenschliche und kommunikative Fähigkeiten entwickeln und Sprachen leichter miteinander vergleichen können (metalinguistische Fähigkeiten) (vgl. Marsh/Hill 2009, S. 7; Gombos 2019, S. 131f).

Wichtig ist zu betonen, dass der Erwerb jeder Sprache durch ein reichliches Angebot an sprachlichem Input gefördert wird. „Für die erfolgreiche Mehrsprachigkeit bedarf es (...) eines kontinuierlichen, intensiven und vielfältigen Sprachangebots in den beteiligten Sprachen.“ (Tracy 2007, S. 87) Dieses muss an die Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes sowie die vorhandenen sprachlichen Ressourcen anknüpfen und dem Kind viele Möglichkeiten bieten, sprachlich aktiv zu werden. Kinder erleben und lernen Sprache(n) durch Kommunikation. Sie erleben den Erfolg, ihr Gegenüber zu verstehen und zu erkennen, und durch sprachliche Kommunikation etwas bewirken zu können. Ein einfaches Beispiel hierfür: Ein Kind wird gefragt, was es essen möchte, beantwortet die Frage mit „Apfel“ und erhält daraufhin einen Apfel. Sein sprachliches Agieren führt zur Bedürfnisbefriedigung, es erfährt Selbstwirksamkeit.

Außerdem ist sich die Forschung darüber einig, dass ein früher Beginn von Vorteil ist: Je früher mit dem Erwerb einer weiteren Sprache begonnen werden kann, desto besser. „Voraussetzung für den normalen Verlauf ist der frühe Zugang zu sprachlichem Input.“ (Tracy 2009, S. 174) Elementare Bildungseinrichtungen haben demzufolge eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Manche Eltern bzw. Erziehungsberechtigte fürchten einen frühen Zweit- bzw. Mehrspracherwerb und haben Sorge, ihre Kinder könnten die unterschiedlichen Sprachen vermischen bzw. nicht voneinander unterscheiden. Wissenschaftliche Ergebnisse zeigen, dass Kinder sehr früh in der Lage sind, Sprachen zu trennen (vgl. Tracy 2007, S. 77). Im Laufe des Erwerbs zweier Sprachen kann es zwar zwischenzeitlich dazu kommen, dass Kinder die beiden Sprachen mischen. Mit dem Fortschreiten des Erwerbsprozesses können Kinder die Sprachen immer besser voneinander trennen (vgl. Scharff Rethfeld 2020, S. 56ff). Darüber hinaus wird das Mischen von Sprachen (z. B. Code-Switching, Code-Mixing) als ein Teil des natürlichen Repertoires mehrsprachiger Sprachgemeinschaften angesehen und nicht als ein Defizit in der Sprachverwendung (vgl. Tracy 2007, S. 88).

² „The conclusion is that there is no evidence for harmful effects of bilingual education and much evidence for net benefits in many domains.“ (Bialystok 2018, S. 666) D. h. es gibt keinen Nachweis für nachteilige Auswirkungen, aber zahlreiche Nachweise für Vorteile in vielen Bereichen.

Zweisprachige elementare Bildungseinrichtungen sind eine wesentliche Stütze im Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit, können die Förderung einer mehrsprachigen Entwicklung jedoch nicht allein leisten. Für Kinder, die erst in einer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung eine zweite Sprache erwerben, besteht prinzipiell ebenso die Chance, in beiden Sprachen ein hohes Sprachniveau zu erreichen, es braucht aber weitere unterstützende Maßnahmen. Dazu zählen etwa eine positive Haltung der Eltern sowie der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte gegenüber anderen Sprachen und Mehrsprachigkeit an sich, eine gezielte und konsequente Förderung der Sprache(n), die Weiterführung des Sprachaufbaus in der Schule sowie der Kontakt mit der Sprache außerhalb der elementaren Bildungseinrichtung, beispielsweise der Besuch zweisprachiger Freizeit- und Ferienangebote.

2.2 Meilensteine sprachlicher Entwicklung von 0 bis 6 Jahren

Auf dem Weg der sprachlichen Entwicklung durchlaufen Kinder verschiedene Phasen bzw. Stadien des Sprachaufbaus – auch Meilensteine des Spracherwerbs genannt. Sie eignen sich Sprache an, indem sie mit ihren Bezugspersonen innerhalb der Familie, in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung und im Freundeskreis eifrig kommunizieren. Dabei geht es Kindern nicht darum, eine Sprache zu lernen, sondern darum, mit anderen in Kontakt zu treten, ihre Bedürfnisse zu äußern, ihren Willen auszudrücken und die Welt um sich herum beschreibbar zu machen. Sie nutzen Sprache(n), um mit ihnen etwas zu erreichen, d. h. sie nutzen Sprache(n) als Instrument und bauen dabei gleichzeitig ihre Sprachkompetenzen auf.

Die folgende Grafik zeigt wesentliche Meilensteine sprachlicher Entwicklung. Grundlegend im Hinblick auf eine zwei- und mehrsprachige Erziehung ist das Wissen darüber,



Abbildung 1: Meilensteine sprachlicher Entwicklung im Deutschen (siehe Ruberg/Rothweiler 2012, S. 24f; eigene Darstellung)

dass Kinder prinzipiell dazu in der Lage sind, zwei oder mehr Sprachen zu erwerben – vorausgesetzt sie verbringen genügend Zeit mit Bezugspersonen und kommunizieren viel mit ihnen. Für den Spracherwerb in der zweiten Sprache verwenden Kinder dieselben Sprachlernstrategien wie beim Erwerb der Erstsprache. Manche Kinder durchlaufen Stadien des Spracherwerbs sehr schnell, andere benötigen mehr Zeit. Da dies aber auch bei einsprachig aufwachsenden Kindern der Fall ist, kann nicht gesagt werden, dass eine zweite bzw. dritte Sprache den Prozess generell verlangsamt. Der Vokabelschatz pro Sprache kann bei einem mehrsprachig aufwachsenden Kind in den ersten Jahren etwas geringer sein als jener eines Kindes, welches nur mit einer dieser Sprachen aufwächst. Wenn man allerdings die Wörter aus allen Sprachen zusammenzählt, dann fällt auf, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder insgesamt mindestens gleich viele oder sogar mehr Wörter kennen als einsprachig aufwachsende (vgl. Bialystok et al. 2010). Die sozial dominante Sprache entwickelt sich meist stärker weiter (in Österreich also Deutsch) als die sozial weniger präsente.

Pädagogische Fach- und Hilfskräfte benötigen Wissen über Spracherwerbsprozesse in der Kindheit („Meilensteine“, siehe Abbildung; siehe auch Tracy 2008, S. 64f) und schaffen so die Möglichkeit, Kindern ein qualitativvolles und ansprechendes Sprachmaterial anzubieten. Sprachförderung geschieht situationsspezifisch in Dialogform, d. h. die Sprache entsteht aus der Situation und damit aus dem wechselseitigen Mitteilungsbedürfnis heraus (vgl. List 2018, S. 8).

2.3 „Motherese/Parentese“ – oder: Kindgerichtetes Sprechen

Kinder kommen mit dem Bedürfnis nach Kommunikation auf die Welt. Fehlt dieses zum Teil oder ganz, so kann es zu schweren Entwicklungsrückständen kommen. Erwachsene aus den verschiedensten Kulturen gehen in der Regel auf die Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisse der Kleinkinder, u. a. durch Sprechen, ein. Besondere Kennzeichen dieses Sprechens mit Kleinkindern bis zum Alter von ca. 18 bis 24 Monaten sind folgende Aspekte, die als „Motherese“ („Mutterisch“) oder „Parentese“ („Elterisch“) bezeichnet werden (vgl. Dissayanake 2004, S. 512; Zydatið 2000, S. 42; Ruberg/Rothweiler 2012, S. 63f):

1. Sprechen:

- i. Klare Aussprache
- ii. Hohe Stimmlage, einfache Sprache
- iii. Klare Intonation („Sing-Sang“), einladend oder beruhigend, tröstend
- iv. Langsamere Sprechgeschwindigkeit
- v. Überbetonung
- vi. Hohe Redundanz (Wiederholungen)
- vii. Grammatikalisch korrekt (Vorbildfunktion)
- viii. Eher kurze Äußerungen
- ix. Ausbau und Umschreibung der kindlichen Äußerung

2. Mimik, Gestik:

- i. Augenkontakt, Augenbrauen anheben

- ii. Lächeln oder offener Mund
- iii. Begleitende (Kopf-, Hand-) Bewegungen
- iv. Rhythmische Berührungen, „Tätscheln“

All dies trägt zur emotionalen Regulierung des Kleinkindes sowie zu einer gemeinsam gestalteten Atmosphäre (Ko-Kreation) mit einem bestimmten „Puls“ (Rhythmus) bei. In zweiter Linie dient dies der Sozialisation (als Lernen über die Welt) und schließlich der Redeorganisation (vgl. Dissayanake 2004, S. 512). Wichtig ist der relationale (beziehungsmäßige) Aspekt: Es geht um ein Sich-in-Beziehung-Setzen, eine Beziehung aufbauen und dies mit Sprache zu begleiten bzw. zu füllen und in einen Dialog zu treten (vgl. List 2018, S. 8). Diese kommunikativen Aspekte zwischen dem Kleinkind und der Bezugsperson (also nicht nur den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, sondern z. B. auch den pädagogischen Fach- und Hilfskräften) liefern die Basis für eine altersadäquate Entwicklung – nicht nur in sprachlicher Hinsicht. Die sprachliche Entwicklung selbst wiederum wird durch die Fokussierung auf das Kind und umgekehrt durch die Fokussierung des Kleinkindes auf die Bezugsperson und schließlich auf ein Objekt gefördert (Letzteres wird als stützende Sprache, Sprachengerüst oder „Scaffolding“ bezeichnet, vgl. Ruberg/Rothweiler 2012, S. 66). Damit wird erreicht, dass sich das Kleinkind unter anderem auch auf die Sprache konzentriert, was den Spracherwerb fördert (vgl. Schreiner et al. 2020, S. 1624). Kleinkinder wenden sich lieber Personen zu, die „Mutterisch“ bzw. „Elterisch“ mit ihnen sprechen. Eltern, die den Kleinkindern zeigen möchten, was sie mit bestimmten Objekten machen können (z. B. mit einem Zylinder, der einen Laut von sich gibt, wenn man ihn bewegt), begleiten normalerweise die Demonstration durch variantenreiches Sprechen. Diese Kinder lernen dadurch die gewünschten Handlungen besser als jene Kinder, mit denen weniger gesprochen wird (vgl. ebd. S. 1630).

Daraus ergeben sich folgende Schlussfolgerungen für die (zwei-)sprachige Arbeit mit unter-dreijährigen Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen:

Sprachbewusstheit und Natürlichkeit gelten als die wesentlichsten Leitlinien der sprachpädagogischen Arbeit mit Kleinkindern. Da Bezugspersonen – von den Eltern bis zur pädagogischen Fachkraft – ganz intuitiv dazu neigen, mit Kleinkindern in einer kleinkindgerechten Sprache zu sprechen, gilt es nur, sich der oben beschriebenen Aspekte bewusst zu sein und sie aktiv umzusetzen. Mit fortschreitendem Alter der Kinder passt sich auch die Sprechweise der Erwachsenen in der Kommunikation mit den Kindern selbstverständlich an, der Einsatz einer kindgerichteten Sprache bleibt jedoch weiterhin eine wesentliche Erziehungsaufgabe, ganz besonders im Kontext von Mehrsprachigkeit.



3 Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung

Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept

In § 7 des *Burgenländischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes* aus dem Jahr 2009 wird die Organisation von sogenannten „gemischtsprachigen Kinderbetreuungseinrichtungen“ im Burgenland geregelt (vgl. B-KBBG). Das hier erläuterte Sprachpädagogische Rahmenkonzept wurde auf Basis dieser gesetzlichen Grundlage entwickelt. Es trägt dem Recht aller Kinder in gemichtsprachigen³ elementaren burgenländischen Bildungseinrichtungen auf Förderung in den beiden Minderheitensprachen Burgenlandkroatisch und Ungarisch Rechnung. Außerdem spricht es sich für die Achtung und Wertschätzung von Familiensprachen aus. Das Rahmenkonzept soll Mitarbeiter*innen elementarer Bildungseinrichtungen darin unterstützen, den besonderen Bildungsauftrag gemichtsprachiger Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen – Kindern die burgenlandkroatische und ungarische Sprache sowie den Wert dieser näherzubringen – umzusetzen.

Der sprachlichen Entwicklung des Kindes kommt eine besondere Bedeutung zu, da das Kind durch Sprache lernt, die äußere Welt ebenso wie seine eigene, innere Welt begrifflich zu fassen und sich auszudrücken. Gleichzeitig ermöglicht sie dem Kind, sich anderen mitzuteilen, seine Erfahrungen, Erkenntnisse und Emotionen mit anderen zu teilen. Kurz: Ohne Sprache kein Lernen, keine Entwicklung.

Die sprachliche Entwicklung der Kinder in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung wird in den beiden Sprachen – Deutsch und Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch – gleichberechtigt gefördert. Alle anderen Sprachen, die die Kinder von Zuhause mitbringen, werden respektvoll wahrgenommen und sind im Alltag der elementaren Bildungseinrichtung willkommen. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden darin bestärkt, Familiensprachen im privaten Umfeld zu fördern.

Sprachen zu lernen bedeutet Zugang zu Menschen, deren Ansichten, deren Lebensweisen sowie zu unterschiedlichen kulturellen Einflüssen zu bekommen. Kinder lernen in elementaren Bildungseinrichtungen im Sinne eines inter- und transkulturellen Lernens durch respektvollen Umgang von- und miteinander.

³ „Im weiteren Verlauf werden die Begriffe „zweisprachig“, „bilingual“ oder „mehrsprachig“ anstelle des Begriffs „gemichtsprachig“ verwendet.“

Das hier beschriebene Sprachpädagogische Rahmenkonzept beschreibt einige grundlegende Prinzipien für die praktische Arbeit in zwei- oder mehrsprachigen elementaren Bildungseinrichtungen. Im burgenländischen Zusammenhang meint „zweisprachig“, je nach Gesetzgebung⁴, die Sprachen Deutsch und Burgenlandkroatisch oder Deutsch und Ungarisch – und zwar im Sinne einer gleichberechtigten Förderung dieser beiden Sprachen. „Mehrsprachig“ kann in dem Sinne verstanden werden, dass die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte über die beiden Sprachen Deutsch und Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch hinaus (migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, z. B. Türkisch, Persisch oder Nachbarsprachen wie Slowakisch) bewusst die sprachliche Vielfalt der Kinder aufgreifen und ein Klima der Akzeptanz und Förderung von Mehrsprachigkeit schaffen.

3.1 Sprachpädagogische Prinzipien

Die nachfolgend erläuterten sprachpädagogischen Prinzipien beruhen einerseits auf den genannten gesetzlichen Grundlagen und andererseits auf dem *Immersionsmodell* als wichtigem unterrichtsorganisatorischem Bezugsmodell dieses Rahmenkonzepts. Immersion sieht das „Eintauchen in eine Zielsprache“ und somit eine klare Trennung der Sprachen vor. Diese spezifische Methode der Sprachvermittlung hat sich im österreichischen Minderheitenschulwesen auf Basis der Erfahrung durchgesetzt, dass der Verzicht auf eine bewusste Trennung der beiden Zielsprachen auf Kosten der Minderheitensprache geht (vgl. Gombos 2003, S. 57). Im Sinne einer *Durchgängigen Sprachbildung* (siehe Kapitel 3.4) sowie einer gelungenen Transition ist es sinnvoll, sowohl in den elementaren Bildungseinrichtungen als auch in der Primarstufe, bei der Vermittlung der burgenlandkroatischen bzw. ungarischen Sprache, auf ein gemeinsames methodisches Vorgehen zu setzen.

Die sprachpädagogischen Prinzipien haben eine doppelte Funktion: Zum einen regeln sie den Ablauf in der zweisprachigen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung und schaffen Klarheit für die tägliche Arbeit der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte. Zum anderen ermöglichen sie eine Basis für die Kommunikation mit Eltern, Vorgesetzten und Kolleg*innen über die Arbeitsweise in der jeweiligen Einrichtung. Sie lassen sich wie folgt charakterisieren⁵:

3.1.1 Tagesstruktur und Sprachenaufteilung

Aufgrund des heterogenen Sprachniveaus in der burgenlandkroatischen bzw. ungarischen Sprache, wird ein bewusster Schwerpunkt auf Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch gelegt. Gemäß § 7 des *Burgenländischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes* hat die Verwendung der Minderheitensprache im Ausmaß von **mindestens zwölf Stunden pro Woche und mindestens einer Stunde täglich** zu erfolgen (vgl. B-KBBG). Diese Vorgabe gilt als Mindestmaß. Im Sinne einer erfolgreichen zweisprachigen Erziehung sind beide Sprachen gleichberechtigt und somit in weitestgehend gleichem Ausmaß zu gebrauchen.

⁴ Das Burgenländische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz aus dem Jahr 2009 regelt, welche elementaren Bildungseinrichtungen des Burgenlands als zweisprachig Deutsch/Kroatisch und welche als zweisprachig Deutsch/Ungarisch zu führen sind (vgl. B-KBBG). Unter „Kroatisch“ wird hier die burgenlandkroatische Sprache verstanden.

⁵ Die folgenden Ausführungen unter 3.1 sind eine überarbeitete und ergänzte Form von Gombos 2019.

Das Team jeder zweisprachigen elementaren Bildungseinrichtung legt in einer genauen Tages- bzw. Wochenstruktur fest, welche Aktivitäten in welcher Zielsprache stattfinden und von welcher pädagogischen Fachkraft durchgeführt werden. Es haben sich verschiedene Modelle entwickelt:

- a) Sprachenaufteilung nach dem Rollenprinzip „eine Person – eine Sprache“ (= funktionale Sprachentrennung): Eine pädagogische Fach- oder Hilfskraft spricht Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch mit den Kindern, eine andere Deutsch. Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder zu annähernd gleichen Teilen beide Sprachen in der Kommunikation erfahren (siehe dazu auch Kapitel 3.1.3).
- b) Tageweise Sprachenaufteilung: Montag Deutsch, Dienstag Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch etc. Dieses Modell setzt voraus, dass alle pädagogischen Fach- und Hilfskräfte selbst zweisprachig sind.
- c) Wochenweise Sprachenaufteilung: Eine Woche Deutsch, eine Woche Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch. Auch dieses Modell setzt voraus, dass alle pädagogischen Fach- und Hilfskräfte zweisprachig sind.

Alle genannten Modelle sehen als wichtigsten Grundsatz eine eindeutige Sprachentrennung vor. Diese soll Kindern ermöglichen, beide Sprachensysteme zu unterscheiden und auseinanderzuhalten (vgl. Nauwerck 2012, S. 67). Die Sprachentrennung muss für Kinder transparent und nachvollziehbar gestaltet werden. Für sie ist es wichtig zu wissen, welche Person welche Sprache mit ihnen spricht (im Falle des Rollenprinzips „eine Person – eine Sprache“) bzw. in welcher Phase welche Sprache die Kommunikationssprache darstellt. Als Orientierungshilfe für Kinder können beispielsweise Signalobjekte (z. B. Handpuppen) eingesetzt werden. Ein Beispiel: „Das kleine Ich bin ich“ signalisiert, dass derzeit Deutsch als Kommunikationssprache fungiert und „Memo“ oder „Klepeto“ stehen für die burgenlandkroatische bzw. ungarische Sprache.

Neben der Transparenz gegenüber den Kindern wird durch eine eindeutige Sprachentrennung ein ausgewogener sprachlicher Input in beiden Sprachen sichergestellt sowie Kindern ausreichend Gelegenheit zur aktiven Anwendung der beiden Sprachen geboten (vgl. ebd.). Prinzipiell ist zu sagen: Je länger die Kinder in einer Sprache bleiben, desto größer sind die sprachlichen Fortschritte. Dies spricht für die Modelle b und c.

3.1.2 Wertschätzung allen Sprachen gegenüber ausdrücken

Eine zwei- oder mehrsprachige Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung können auch Kinder mit anderen Familiensprachen als Burgenlandkroatisch, Ungarisch oder Deutsch besuchen. Es ist wichtig, dass die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte eine offene und wertschätzende Haltung allen Sprachen gegenüber zum Ausdruck bringen – d. h. auch Sprachen gegenüber, die sie nicht verstehen. Eine (womöglich auch noch schroff) getätigte Aussage einer pädagogischen Fach- oder Hilfskraft „Sprich Deutsch mit mir, ich verstehe Dich nicht!“ ist entschieden abzulehnen. Selbstverständlich kann die pädagogische Fach- oder Hilfskraft zum Ausdruck bringen, dass sie etwas nicht versteht, aber ihr Bemühen um eine konstruktive Verständigung mit dem Kind sollte

für das Kind spürbar werden. Anders ausgedrückt: Der Aufbau einer liebevollen und tragfähigen Beziehung ist zentral für das Kind – dies kann selbstverständlich auch in zwei oder mehr Sprachen geschehen.

Auch aus einem sprachenpsychologischen Blickwinkel hat die Bindung zu Pädagog*innen einen großen Einfluss auf die Bereitwilligkeit von Kindern, die Sprache ihres Modells zu übernehmen. Darüber hinaus ist die Haltung der Umgebung gegenüber der Minderheitensprache sowie Mehrsprachigkeit an sich entscheidend für das Gelingen oder Misslingen der Zweisprachigkeitserziehung. Positive oder negative Einstellungen der Mitarbeiter*innen einer elementaren Bildungseinrichtung gegenüber einer mehrsprachigen Bildung haben demnach einen unmittelbaren Einfluss auf jene Kinder, die diese Einrichtung besuchen (vgl. Nauwerck 2012, S. 67). Diese beiden Faktoren sind insbesondere im Zusammenhang mit der sozial häufig weniger dominanten Minderheitensprache wirkmächtig – eine tragfähige Bindung zwischen Kind und Pädagog*in sowie eine positive Einstellung aller Mitarbeiter*innen sind Grundsteine für eine gelungene Zwei- und Mehrsprachigkeitserziehung.

Eltern werden dazu ermutigt, in der Kommunikation mit ihrem Kind die jeweilige Familiensprache zu pflegen. Dies ist für die sozio-emotionale und sprachliche Entwicklung des Kindes in beiden Sprachen wichtig. Die dadurch zum Ausdruck kommende Wertschätzung der Familiensprache(n) stellt eine wichtige Stärkung des seelischen, emotionalen und sprachlichen Selbstwertgefühls des Kindes dar.

Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte greifen die Sprachen der Kinder auf, thematisieren und integrieren sie wiederholt in ihre Arbeit (z. B. beim Morgenkreis), so dass alle Kinder die Diversität der Gruppe erkennen können und diese erlebbar wird (ressourcenorientiertes Arbeiten). Die Familiensprachen der Kinder können etwa durch das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen, durch das Vorlesen (lassen) von Geschichten in verschiedenen Sprachen, den Einsatz von Hörbüchern u. Ä. m. aufgegriffen werden, ohne dass die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte selbst die unterschiedlichen Familiensprachen beherrschen müssen. Auch Eltern können in diese Arbeit integriert werden.

Die Zwei- und Mehrsprachigkeit der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte und der Kinder wird in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung und ihren Räumlichkeiten visuell sichtbar gemacht. Dies kann etwa durch eine zwei- bzw. mehrsprachige Begrüßung im Eingangsbereich, durch zwei- bzw. mehrsprachige Informationstafeln für Eltern oder die Präsentation von Sprachenprofilen der Kinder im Haus oder dem Gruppenraum umgesetzt werden.

3.1.3 Bewusster Gebrauch der Minderheitensprache und Umgang mit Dialekten

Die bewusste Verwendung einer Sprache – meist der weniger dominanten Minderheitensprache – stellt erfahrungsgemäß (auch bei anderen Minderheiten) eine besondere Herausforderung dar: Da die Sprecher*innen in der Regel davon ausgehen können, dass sie vom Großteil der Kinder in der sozial dominanten Sprache (in Österreich: Deutsch) verstanden werden, findet nur allzu leicht eine Vermischung oder ein Hin-und-her-Pendeln zwischen der deutschen Sprache und der Minderheitensprache statt.⁶ Damit wird

⁶ Interessanterweise ist vielen Zweisprachigen oft nicht bewusst, welche Sprache sie gerade verwenden bzw. dass sie zwischen den Sprachen hin und her pendeln.

für jene Kinder, welche die Minderheitensprache als Zweitsprache lernen, allerdings der Prozess der Sinnentnahme in der Minderheitensprache gestört. Aus diesem Grund ist es sinnvoll und ratsam, phasenweise in einer Sprache zu verweilen und diese stark kontextualisiert zu verwenden. Der Sinn des Gemeinten sollte demnach für Kinder aus der Situation, der Mimik und Gestik sowie aus dem Vorzeigen erschlossen werden können. Ein Sprachwechsel ist zu vermeiden, auch wenn die Kinder in der jeweils anderen Sprache antworten.

Im burgenländischen Kontext ist festzuhalten, dass sowohl im Deutschen als auch im Burgenlandkroatischen bzw. Ungarischen dialektale Formen der Sprachen vorherrschen. Eine der Aufgaben der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung ist es, Kinder schrittweise an die Bildungssprache heranzuführen. Dies stellt eine wichtige Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der Schule dar.⁷ Nachdem Kinder in ihrem familiären Umfeld häufig kaum mit bildungssprachlichen Varianten in Berührung kommen, ist die Rolle der Mitarbeiter*innen elementarerer Bildungseinrichtungen als Sprachmodell wesentlich. In dieser Hinsicht ist besondere Sensibilität gefordert – insbesondere in der Einführungsphase wird es in manchen Situationen sinnvoll sein, sich der sprachlichen Erfahrungswelt des Kindes anzupassen (z. B. durch Verwendung des Dialekts), um beim Kind ein Gefühl der Vertrautheit anzusprechen. Die Heranführung an bildungssprachliche Kompetenzen ist eine Kernaufgabe elementarerer Bildungseinrichtungen. Dementsprechend sollten pädagogische Fach- und Hilfskräfte:

- a) eine sprachbewusste/sprachsensible Verwendung beider Bildungssprachen anstreben (siehe Kapitel 3.1.10);
- b) bei den Kindern altersadäquat ein erstes Bewusstsein für unterschiedliche Sprachvarietäten schaffen (z. B.: „Wie sagt die Mama oder der Papa?“ „Gemma ham.“ „Und wie sage ich?“ „Gehen wir nach Hause“);
- c) eine wertschätzende Haltung sowohl gegenüber Dialekten, den Umgangssprachen als auch gegenüber den Bildungssprachen vermitteln.

3.1.4 Orientierung an der Erfahrungswelt der Kinder, reichliche und reichhaltige Sprache⁸ anbieten

Im Alltag der elementaren Bildungseinrichtung bieten sich zahlreiche natürliche Sprachanlässe, die genutzt werden können (vgl. Nauwerck 2012, S. 69). In Anlehnung an den Situationsansatz (vgl. z. B. Kobelt Neuhaus 2012) achten die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte darauf, in beiden Sprachen viel mit den Kindern zu sprechen, wobei sie sich an der Erfahrungswelt der Kinder orientieren. Sie greifen Fragen und

⁷ „Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen haben von Beginn der Betreuung an bis zum Schuleintritt der Kinder den gesamten Entwicklungsstand und insbesondere die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern, damit ihre Potenziale bestmöglich unterstützt und eine gute entwicklungsbezogene Grundlage für den Eintritt in die Schule gelegt wird. Die Förderung der Bildungssprache Deutsch mit Fokus auf die Sprachkompetenzen bei Schuleintritt hat jedenfalls ab dem Alter von vier Jahren stattzufinden.“ (Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22, Artikel 9: Frühe sprachliche Förderung)

⁸ Vgl. dazu auch die Kriterien des Input Quality Observation Scheme (Weitz et al. 2010; Weitz 2012).

Themen der kindlichen Lebenswelt auf und bearbeiten sie gemeinsam. Sie besprechen Sachthemen (wie z. B. den Kreislauf des Wassers) und beziehen die Erfahrungen der Kinder mit ein. Sie unterstützen ihre Arbeit durch reichhaltige Mimik und Gestik sowie durch Anschauungsmaterial verschiedenster Art. Dies ermöglicht es den Kindern, die Sprache(n) immer besser zu verstehen. Gleichzeitig werden Kinder konsequent dazu ermutigt, selbst Sprache zu produzieren, indem sie ihre Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche sprachlich kommunizieren (vgl. ebd.). Mit anderen Worten: Der Spracherwerb findet ganz natürlich über alltägliche Kommunikation und in (fast) allen Situationen des pädagogischen Alltags statt⁹. Kinder erwerben die Sprache, indem sie (unbewusst) die dahinterliegenden Regeln (Grammatik) durchschauen und sich aneignen.

3.1.5 Sprachliche Ziele formulieren, umsetzen, üben und Verständnis sichern

Pädagogische Fachkräfte formulieren im Rahmen ihrer Vorbereitung angemessene sprachliche Ziele. Sie wählen ein Thema aus, überlegen sich, welche sprachlichen Mittel dafür benötigt werden und welche davon für die Kinder ihrer Gruppe neu sind. Sie legen fest, was die Kinder mithilfe der sprachlichen Mittel tun können sollten.

Ein solches sprachliches Ziel könnte etwa das Beschreiben sein. Beispielweise können Phänomene der Gegenwart (Was passiert, wenn man gelbes und blaues Wasser vermischt?) oder der Vergangenheit (Was hat das Kind am Wochenende gemacht?) von Kindern beschrieben werden. Ein anderes sprachliches Ziel kann es sein, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu äußern bzw. um etwas zu bitten (z. B. noch ein Stück Kuchen).

Einerseits gelten pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbilder gegenüber den Kindern und andererseits bemühen sie sich um ein sprachförderliches Handeln. Folgendes Pädagog*innenverhalten kann als sprachförderlich bezeichnet werden:

- Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte aktivieren das Vorwissen der Kinder und knüpfen daran an.
- Sie drücken sich klar und deutlich aus (Aussprache).
- Sie passen sich im Sprechtempo den Kindern an.
- Sie wiederholen (Redundanz) das Gemeinte in verschiedenen sprachlichen Formen mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad (einfacher bzw. komplexer).
- Sie üben jene Wörter, die für die Kinder neu sind, in vielen Situationen. Dabei achten sie darauf, diese in Zusammenhängen zu üben – z. B., indem Hauptwörter im Zusammenhang mit Adjektiven und/oder Verben geübt werden bzw. Verben mit Adverbien (z. B. ein großer See, die Sonne scheint, es regnet stark).
- Sie gehen auf die sprachlichen und nichtsprachlichen Reaktionen der Kinder ein, sie begleiten ihre Aussagen mit viel Mimik, Gestik und mit Bildern oder Gegenständen („Sprachengerüst“/„Scaffolding“, siehe dazu auch Kapitel 2.3).
- Sie ermutigen Kinder, sich sprachlich zu äußern und unterstützen sie bei Bedarf während der Versprachlichung. Beispielsweise lesen und erarbeiten sie Märchen und Geschichten anhand von Bilderbüchern und/oder führen Rollenspiele durch.
- Sie führen die Äußerungen der Kinder thematisch weiter (Extension).

⁹ Anregungen für die Gestaltung einer sprachlich anregungsreichen Lernumgebung können im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (Charlotte-Bühler-Institut 2009) in Kapitel 5.2.2 (S. 40) nachgelesen werden. Diese können für verschiedene Sprachen angewandt werden.

- Sie ergänzen und erweitern die Äußerungen der Kinder (Expansion).
- Sie wiederholen fehlerhafte Äußerungen in korrigierter Form (korrektives Feedback), allerdings indirekt, ohne die Kinder offensichtlich zu korrigieren (siehe dazu auch Kapitel 3.1.11).
- Sie formen die kindlichen Äußerungen um (Transformation), jedoch ohne dem Kind den Eindruck zu vermitteln, es hätte einen Fehler gemacht.
- Sie verwenden W-Fragen (was, wie, warum, wieso, wann, weshalb) anstatt geschlossener (die nur mit ja oder nein beantwortet werden können) Fragen (siehe dazu auch Kapitel 3.1.11).
- Sie verwenden Rückfragen (z. B. „Wohin möchtest Du gehen?“) und Alternativ-Fragen („Möchtest Du das rote oder das blaue Auto haben?“) (vgl. Wiedermann-Mayer/Jacob 2015, S. 75ff).

3.1.6 Ritualisierte Sprache

Neben den freien Gesprächen gibt es eine Reihe von Situationen, die sich im Alltag der Kinderbildungs- und -betreuungsrichtung täglich (mehrmals) wiederholen und sprachlich auf Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch ausgedrückt werden können. Die dafür nötigen sprachlichen Äußerungen (z. B.: „Bitte bring mir ...“, „Wir gehen Hände waschen.“, „Jetzt räumen wir auf.“ oder „Ich muss auf’s Klo.“, etc.) können als Phrasen des Alltags der Kinderbildungs- und -betreuungsrichtung eingeführt werden. In der Regel werden diese von den Kindern schnell aufgegriffen und verwendet. Eine weitere Form ritualisierter Sprache stellen Reime, Lieder und Spiele dar, die in der Gruppe als Rituale eingeführt werden können (z. B. im Morgenkreis, beim Zusammenräumen, vor dem Essen etc.).

3.1.7 Auf sprachliche Bedürfnisse eingehen

Speziell in der weniger dominanten Zielsprache (häufig Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch) müssen die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte sensibel vorgehen: Zum einen ist es wichtig, Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch mit den Kindern konsequent zu sprechen, damit

- die Kinder genug Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch zu hören bekommen,
- damit sie dadurch lernen, dem Gesagten einen Sinn zu entnehmen und
- damit sie Sprachstrukturen zur Bewältigung von speziellen (meist rituell wiederkehrenden) Situationen aufnehmen können.

Zum anderen sollen pädagogische Fach- und Hilfskräfte die Kinder zwar sprachlich fordern, aber nicht überfordern. Besonders in der Anfangsphase, nach dem Eintritt in die Kinderbildungs- und -betreuungsrichtung, bedarf es einer sensiblen Heranführung des Kindes an seine schwächere Sprache¹⁰.

Kinder kommen mit unterschiedlichen sprachlichen Vorkenntnissen in den beiden Zielsprachen in die zweisprachige elementare Bildungseinrichtung. Dies reicht von sehr

¹⁰ Hier kann gesagt werden, dass erfahrungsgemäß meist die Erwachsenen, also die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte, mehr Probleme mit dieser Phase haben als die Kinder selbst.





guten Kenntnissen in einer Sprache und keinen Vorkenntnissen in der anderen, bis zu guten Kenntnissen in beiden Sprachen (sowie verschiedenen Zwischenstufen). Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte holen die Kinder bei ihrem individuellen Sprachstand ab und fördern sie entsprechend. Sie gehen sensibel auf die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder ein. Dies gilt zum einen besonders für die in der Eingewöhnungsphase neu hinzukommenden Kinder. In dieser Phase soll dem Kind geholfen werden, Vertrauen zur neuen Umgebung und den neuen Menschen zu fassen, sodass es sich schrittweise immer wohler fühlt und an allen Aktivitäten gerne und mit Freude teilnimmt. In dieser frühen Phase kann es notwendig und sinnvoll sein, das Kind in seiner stärkeren Sprache anzusprechen. Wichtig ist jedoch, das Kind bald an die zweite Sprache heranzuführen, damit es diese auch erwerben kann.

Im weiteren Verlauf wird das Kind schrittweise beginnen, einfache Ausdrücke in seiner schwächeren Sprache zu verwenden und einfache, kurze Sätze zu bilden. Dabei kann es vorkommen, dass es die beiden Zielsprachen vermischt. Es tut dies meist, wenn es versucht, seine schwächere Sprache zu sprechen und sich Hilfsmittel aus seiner stärkeren Sprache holt. Diese Phase muss als Fortschritt in der Sprachentwicklung wahrgenommen und begrüßt werden. Nach einiger Zeit stehen dem Kind in beiden Sprachen ausreichend sprachliche Mittel zur Verfügung, um die Sprachen bewusst zu trennen oder bewusst zu mischen (siehe Kapitel 2.1 zum Thema Sprachmischungen).

3.1.8 Individualisierung der sprachpädagogischen Arbeit

Von den pädagogischen Fachkräften wird erwartet, das allgemeinpädagogische Prinzip der Individualisierung auch im Zusammenhang mit Sprache umzusetzen und auf die einzelnen Kinder individuell einzugehen. Mit den Worten von Hans Reich: „Das hohe Maß an Variabilität in der zweisprachigen Entwicklung verlangt ein hohes Maß an Individualisierung in der sprachpädagogischen Arbeit. Im frühkindlichen Alter bedeutet das, eine grundsätzlich dialogische Haltung einzunehmen: dem Kind zuzusehen und zuzuhören, auf seine lautlichen und gestischen Äußerungen einzugehen, seine Reaktionen abzuwarten, aufzugreifen und weiterzuführen. Dabei sollte das Kind nach Maßgabe seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten angesprochen werden, auch wenn seine sprachlichen Mittel in der schwächeren Sprache noch nicht altersgemäß entwickelt sein sollten.“ (Reich 2010, S. 31)

Es ist wesentlich, den sprachlichen Voraussetzungen jedes einzelnen Kindes Beachtung zu schenken. Ob ein Kind von Geburt an simultan mit zwei Sprachen aufwächst oder ob es zu einem späteren Zeitpunkt eine zweite Sprache sukzessiv lernt, ob es Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch oder Deutsch als eine von zwei Familiensprachen innerhalb seiner Kernfamilie erlebt oder nur in der Kommunikation mit anderen Bezugspersonen (z. B. Großeltern) erfährt – all das führt zu unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen. Diese müssen einen Einfluss auf das sprachliche Handeln und Fördern der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte haben.

3.1.9 Freie Sprachwahl der Kinder

Abgesehen von der oben beschriebenen ritualisierten Sprache können Kinder selbst wählen, welche Sprache sie sprechen. Da viele Kinder in zweisprachigen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen besser Deutsch als Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch sprechen, antworten sie häufig in deutscher Sprache. Da in der Regel alle pädagogischen Fach- und Hilfskräfte Deutsch können, gibt es hier kein Verständigungsproblem. Die Kinder werden aufgefordert, Phrasen aus dem pädagogischen Alltag (siehe Kapitel 3.1.6) in burgenlandkroatischer bzw. ungarischer Sprache zu sprechen. In allen anderen Situationen wird konsequent die Zielsprache laut festgelegter Tagesstruktur (siehe Kapitel 3.1.1) mit den Kindern gesprochen. Allerdings können die Kinder selbst wählen, in welcher Sprache sie antworten. Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte bemühen sich freilich, die Kinder zur Verwendung der Zielsprache indirekt einzuladen, indem sie z. B. auf Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch wiederholen, was die Kinder in deutscher Sprache gesagt haben, Rückfragen auf Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch stellen oder dem Kind helfen, seine Aussage in der Minderheitensprache zu versprachlichen (Äußerung vorschlagen, vorsagen, „vorflüstern“). Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte vermeiden es, sich durch die Kinder zu einem Sprachwechsel vom Burgenlandkroatischen bzw. Ungarischen zum Deutschen verleiten zu lassen. Sie verfolgen das Ziel, konsequent in der burgenlandkroatischen bzw. ungarischen Sprache zu verweilen und in diesem Sinne auf alle zur Verfügung stehenden Hilfsmittel (etwa Wiederholungen, langsamer sprechen, zeigen, Einsatz von Bildern/Mimik/Gestik etc.) zurückzugreifen.

Wenn Kinder eine andere Sprache als Deutsch oder Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch als Familiensprache sprechen, so können und sollen sie sich auch in dieser Sprache austauschen. Der Einsatz mehrerer Sprachen sollte wertschätzend bestärkt werden. Selbstverständlich können die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte gezielt Angebote in Deutsch oder der Minderheitensprache setzen, um Kinder in der Zielsprache zu fördern. Dafür bieten sich etwa das gemeinsame Experimentieren, eine Werkeinheit, Bilderbuchbetrachtungen u. Ä. m. an. Keinesfalls jedoch sollten Kinder gezwungen werden, eine bestimmte Sprache zu sprechen oder es ihnen verboten werden, ihre Familiensprache zu sprechen. Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte vermitteln sowohl in der Kommunikation mit den Kindern als auch deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine positive Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt. Ein wertschätzender Umgang der pädagogischen Fach- und Hilfskraft mit den unterschiedlichen Familiensprachen der Kinder kann als Basis für eine lernförderliche Atmosphäre angesehen werden. Dies gilt für alle Lernbereiche, nicht nur das Sprachenlernen.

3.1.10 Förderung von Äußerungen der Kinder

Die pädagogischen Fach- und Hilfskräfte achten auf einen sensiblen Sprachgebrauch unter Berücksichtigung des Sprachniveaus der Kinder. Sie reflektieren darüber, ob das angesprochene Kind ihren sprachlichen Äußerungen folgen kann und bemühen sich darum, im eigenen Gebrauch von Sprache natürlich und authentisch zu bleiben. Sie verwenden dabei durchaus auch komplexere Satzstrukturen, wie z. B. „Ich sehe da einen

Hund, der draußen spielt.“ „Durch Sprachüberfluss, d.h. indem die Kinder mit sehr viel Wortschatz und Strukturen konfrontiert werden, die leicht über ihrem Sprachstand liegen und zum Lernen herausfordern, kann sich bei den Kindern ein umfangreiches und differenziertes Vokabular entwickeln.“ (Nauwerck 2012, S. 69)

Sprachsensibel agierende pädagogische Fach- und Hilfskräfte begleiten eigene Handlungen sowie Handlungen der Kinder sprachlich, etwa wie folgt: „Ich stelle jetzt ein Glas Wasser hier auf den Tisch.“ oder „Ah, Du hast Dir dieses Kuscheltier ausgesucht!“ (vgl. Kolb/Fischer 2019, S. 32). Außerdem verwenden Sie Hilfsmittel, die ihr sprachliches Handeln verdeutlichen und/oder begleiten (Bilder, Gegenstände etc.).

Fragen werden möglichst offen und durch Einsatz unterschiedlicher Fragewörter (was, wer, wessen, wem, wen) gestellt. Wesentlich ist, dass Kinder ausreichend Freiraum und Zeit zur Beantwortung von Fragen erhalten. Eine offene Frage könnte etwa wie folgt lauten: „Was macht der Hund auf dem Bild?“

Um reichliche Sprechanlässe zu bieten und die Bildung von Kategorien zu unterstützen, kann mit den Kindern gemeinsam etwa nach verbindenden Merkmalen gesucht werden, zum Beispiel: „Was haben Hund, Katze und Hamster denn gemeinsam?“ – „Es sind Haustiere.“ (ebd.)

Wie die folgende Grafik zeigt, werden kindliche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Zweitsprache spiralförmig ausgebaut. Ein positives Lernklima, welches die Angst vor Fehlern reduziert und somit eine höhere sprachliche „Risikobereitschaft“ zur Folge hat, führt zu einer größeren Sprechbereitschaft. Diese wiederum hat eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit und sprachliche Kreativität (z. B. beim Überbrücken lexikalischer Lücken) zur Folge. Das alles führt schließlich zu einem verbesserten Sprachwissen bzw. Sprachkönnen als Ergebnis (vgl. Nauwerck 2012, S. 70).



Abbildung 2: Verbesserung der Sprachkompetenz (vgl. auch Nauwerck 2012, S. 70; eigene Darstellung)

3.1.11 Korrekte Formen anbieten

Im Laufe des Spracherwerbs jeder Sprache machen Kinder Fehler. Unabhängig davon, ob es sich um eine Sprache handelt, die ein Kind als Familiensprache kennt oder nicht kennt – es dauert, bis es grammatikalisch korrekte Äußerungen formulieren kann. Wenn ein Kind z. B. in der deutschen Sprache sagt „Ich habe Milch getrinkt“, so reflektiert dieser Satz den Stand seiner inneren Grammatik: Es kann sich verständlich mitteilen und einen Satz in der Vergangenheit fast korrekt formulieren, es ist nur noch in der Phase der Übergeneralisierung: Wenn es heißt, „malen, malte, gemalt“, so müsste es auch „trinken, trinkte, getrinkt“ heißen. Dieser Analogieschluss – wenn er auch falsch ist – muss ebenso als eine bedeutende Leistung auf dem Weg zum Spracherwerb erkannt werden. Es fehlt noch der Schritt zur Wahrnehmung, dass es auch unregelmäßige Verben gibt und dass es daher „trinken, trank, getrunken“ heißen muss.

Wenn Kinder Fehler machen, so sollte die pädagogische Fach- oder Hilfskraft sich als sprachliches Vorbild sehen und dem Kind durch ein korrekatives Feedback in Form einer „verbessernden Wiederholung“ die richtige Form anbieten, wobei diese unbedingt positiv formuliert sein soll. Dem Kind sollte keinesfalls das Gefühl gegeben werden, es hätte etwas falsch gemacht – denn das könnte es frustrieren, die Freude am Sprechen hemmen und zum Rückzug des Kindes führen (vgl. Rohde 2019, S. 26). Im Fall des oben genannten Beispiels könnte die pädagogische Fach- oder Hilfskraft in folgender Weise die korrekte grammatikalische Form anbieten: „Genau, du hast Milch getrunken.“

Es ist für pädagogische Fach- und Hilfskräfte wesentlich, sich der affektiven Dimension kindlichen Lernens bewusst zu sein. Der Erwerb von Sprache braucht ebenso ein angenehmes Lernklima – welches frei von Leistungsdruck ist – wie jeder andere Lernbereich. Auch sprachliche Erfolgserlebnisse stärken ein gesundes Selbstvertrauen. Aus diesem Grund ist – besonders im Hinblick auf die weniger dominante Sprache der Kinder – eine gewisse Vorsicht vor zu hohen Korrektheitsansprüchen geboten (vgl. Nauwerck 2012, S. 68).

Unabhängig davon, welche Sprache (in der jeweiligen Phase) als Zielsprache fungiert, sind fundierte Sprachkenntnisse des erwachsenen Sprachmodells unerlässlich. Der Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkraft muss souverän und sicher sein, damit Kindern korrekte Formen angeboten werden können. Nicht zuletzt kann die Zufriedenheit der pädagogischen Fachkraft mit sich selbst als Sprachmodell und der eigenen Arbeit bzw. mit den Arbeitsergebnissen über den Erfolg des Zweisprachigkeitsmodells mitentscheiden (vgl. ebd.).

3.2 Elternzusammenarbeit

Jede Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung erstellt — auf Basis des hier erläuterten Sprachpädagogischen Rahmenkonzepts — ein eigenes, der jeweiligen Einrichtung entsprechendes, Sprachpädagogisches Konzept. Dieses standortspezifische sprachpädagogische Konzept hat die Funktion, Klarheit über die sprachpädagogische Arbeit in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung insgesamt – aber im Besonderen die Zwei- und Mehrsprachigkeit betreffend – zu schaffen.

Das sprachpädagogische Konzept wird im Sinne einer Bildungspartnerschaft den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt und erläutert. Pädagogische Fach- und Hilfskräfte können ihren Zugang und ihre Arbeitsweise anhand des sprachpädagogischen Konzepts vorstellen und begründen. Dadurch soll das Bewusstsein der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten im Hinblick auf gelebte Zwei- und Mehrsprachigkeit gefördert werden. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten über Vorteile einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung informiert werden und die Möglichkeit haben, sowohl Fragen zu stellen als auch Sorgen zu äußern. Dazu bieten sich Informationsabende, Elterngespräche, Tür-und-Angel-Gespräche sowie schriftliches Informationsmaterial an.

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden angeregt, die sprachlichen Fortschritte ihres Kindes in beiden Zielsprachen der elementaren Bildungseinrichtung zu beobachten und mit den pädagogischen Fach- und Hilfskräften zu besprechen. Sie werden gebeten, die Arbeit der pädagogischen Fach- und Hilfskräfte zu unterstützen, indem sie ihren Kindern das eigene Interesse an Sprachen allgemein und an den konkreten sprachlichen Fortschritten in den angebotenen Sprachen (Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch und Deutsch) zeigen, Lieder mit den Kindern wiederholen, aus Kinderbüchern vorlesen oder Geschichten erzählen.

Die Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung verfasst schriftliche Informationen und Einladungen zweisprachig, auf Burgenlandkroatisch bzw. auf Ungarisch und auf Deutsch. Bei Zusammenkünften werden beide Sprachen verwendet. In Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen, in denen – neben der Minderheitensprache und Deutsch – auch andere Sprachen dominant sind, sollten Möglichkeiten überlegt werden, wie auch diese Sprachen in Elterninformationen und Veranstaltungen der Einrichtung einfließen können¹¹.

Andere Familiensprachen neben Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch oder Deutsch können Eingang in elementare Bildungseinrichtungen finden, wenn Eltern bzw. Erziehungsberechtigte die Möglichkeit erhalten, sich mit ihren Sprachen im Alltag der elementaren Bildungseinrichtung einzubringen. Etwa im Rahmen regelmäßig stattfindender mehrsprachiger Geschichten-Stunden, einem mehrsprachigen Handpuppentheater, der gemeinsamen Arbeit am Sprachenbaum des Kindes/seiner Familie o. Ä. m.

3.3 Interkulturelles bzw. Transkulturelles Lernen

Als erste Bildungseinrichtung haben Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen die Aufgabe, Grundsätze einer pluralistischen Gesellschaft sowie einen ressourcenorientierten Umgang mit Diversität vorzuleben (siehe Kapitel 1.3.1 und 1.3.2). Pädagogische Fach- und Hilfskräfte können Kinder einerseits dabei unterstützen, verschiedene Sprachen, Kulturen, Lebenskonzepte und Religionen kennenzulernen. Andererseits können im pädagogischen Alltag Möglichkeiten geschaffen werden, um für Kinder die

¹¹ Weitere Vorschläge zum Thema Kooperation mit mehrsprachigen Eltern und interkulturelle Elternarbeit sowie Leitfragen zur Selbstreflexion finden sich im *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 28f sowie 35f.).

Teilhabe am Gruppengeschehen, Mitbestimmung sowie Toleranz gegenüber unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen und Meinungen erfahrbar zu machen, das Schließen von Freundschaften unabhängig von (sprachlicher) Herkunft oder anderer Unterscheidungsmerkmale zu erleben und Konfliktlösungsmodelle kennenzulernen.

Sprachliche Vielfalt kann in einem engen Zusammenhang mit kultureller Diversität stehen. Sowohl im Kontext der national anerkannten Minderheitensprachen des Burgenlandes (Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Burgenland-Romani) als auch im Zusammenhang mit sogenannten Migrations Sprachen bieten sich in elementaren Bildungseinrichtungen unterschiedliche Möglichkeiten, verschiedene kulturelle Einflüsse, Bräuche, Lieder, Speisen etc. anzusprechen und erlebbar zu machen.

3.4 Transition: Der Übergang von der elementaren Bildungseinrichtung in die Schule

Der Übergang von einer elementaren Bildungseinrichtung in die Schule bedeutet eine tiefgreifende Änderung im Leben eines Kindes und seiner Familie¹². Im Sinne einer *Durchgängigen Sprachbildung*¹³ soll die sprachliche Bildung im Allgemeinen und – im Kontext des Sprachpädagogischen Rahmenkonzepts – die sprachliche Bildung in den Minderheitensprachen Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch im Besonderen über die Bildungsinstitutionen hinweg kontinuierlich als Bildungsziel verfolgt werden.

„Sprachentwicklung beginnt bereits vor der Geburt und setzt sich bis ins Erwachsenenalter fort. Daher ist ein Ansatz, der Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen mitbedenkt, grundlegend für eine umfassende Sprachförderung.“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 52) Die Kooperation und der Austausch zwischen den Pädagog*innen der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sowie jener in den Schulen ist besonders im letzten Kindergartenjahr wesentlich.

Der Austausch zwischen den Pädagog*innen beider Institutionen hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder (in den Minderheitensprachen, Deutsch, anderen Familiensprachen), bisher umgesetzter und zukünftig sinnvoller Sprachförderinhalte sowie möglicher sprachlicher Herausforderungen schafft eine Grundlage an Informationen für die zukünftige Lehrperson des jeweiligen Kindes. Auf der anderen Seite schaffen gemeinsame Aktivitäten sowohl für Kindergartenkinder und Schulkinder als auch für Lehrpersonen die Möglichkeit, sich kennenzulernen, (sprachliche) Barrieren abzubauen und frühzeitig den Grundstein für ein positives (Sprach-)Lernklima zu legen.

Die flächendeckende Ausbreitung des *Immersionsmodells* an zweisprachigen Schulstandorten des Burgenlandes (siehe Kapitel 3.1) erleichtert die Kooperation zwischen den Pädagog*innen, hinsichtlich der Förderung in den Minderheitensprachen, auf einer inhaltlichen sowie auf einer sprachdidaktischen Ebene.

¹² Vgl. dazu Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule (Charlotte-Bühler-Institut, 2021).

¹³ Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* entstand im Rahmen des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ (vgl. Gogolin et al., 2011) mit der Zielsetzung, sprachliche Bildung über Bildungsstufen, Lernbereiche und Institutionen hinweg durchgängig zu gestalten. Bildungsbereichs- und Fächerübergreifend soll Sprache als Medium des Lehrens und Lernens bewusst verwendet und gefördert werden.





4 Empfehlungen für die Erstellung eines standortspezifischen sprachpädagogischen Konzepts

Das standortspezifische Sprachpädagogische Konzept richtet sich zum einen an Eltern (siehe Kapitel 3.2) und zum anderen an Verantwortungsträger des Landes und der Gemeinden, um ihnen gegenüber Klarheit hinsichtlich der Ziele und Arbeitsweisen der einzelnen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit zu schaffen. Folgende Hinweise gelten als Empfehlungen für die Erstellung eines standortspezifischen sprachpädagogischen Konzepts:

1. Beachten Sie die gesamte Rechtsvorschrift für das *Burgenländische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (B-KBBG): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713>, insbesondere § 7.
2. Beschreiben Sie das individuelle Profil Ihrer Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung. Welche Schwerpunkte gibt es? Mit welchem Konzept arbeiten Sie mit Kindern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten? Was erwarten Sie von ihnen, was bieten Sie ihnen?
3. Beschreiben Sie die Personalausstattung inklusive der Angabe von Beschäftigungsausmaß und Sprachkenntnissen.
4. Beschreiben Sie einen idealtypischen Tagesablauf, aus dem die Aufteilung der Sprachen und Personen ersichtlich wird.
5. Halten Sie unter dem Kapitel „Sprachpädagogische Prinzipien“ fest, dass Sie das „Sprachpädagogische Rahmenkonzept zur Förderung einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung in burgenländischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen“ durchgearbeitet haben und die Prinzipien handlungsleitend für Ihre Arbeit sind. Wählen Sie fünf sprachpädagogische Prinzipien aus, damit Eltern bzw. Erziehungsberechtigte einen Einblick in Ihre sprachpädagogischen Schwerpunkte bekommen.
6. Verfassen Sie eine burgenlandkroatische bzw. ungarische Version Ihres Textes.
7. Unterzeichnen Sie die „Erklärung der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung“.

5 ERKLÄRUNG

Erklärung der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung

.....
(Name)

.....
(Adresse)

.....
Vertreten durch Träger: (Name, Funktion)

.....
Leiter*in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung:

.....
Sprachenaufteilung inkl. Stundenausmaß:

Wir erklären hiermit, dass wir bei der Konzipierung des Sprachpädagogischen Konzeptes für unsere Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung

.....
(Name)

das „Sprachpädagogisches Rahmenkonzept zur Förderung einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung in burgenländischen Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen“ durcharbeiten und uns an die darin festgehaltenen sprachpädagogischen Prinzipien halten.

Träger Leiter*in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung:

.....
Datum, Unterschrift

.....
Datum, Unterschrift



6 LITERATUR

Bialystok, Ellen/Barac, Raluca/Blaye, Agnes/Poulin-Dubois (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development* 11 (4), S. 485-508. DOI: 10.1080/15248372.2010.516420

Bialystok, Ellen (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6), S. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859

Bildungsdirektion für Wien, Europabüro/Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien (Hrsg.) (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeit_Handbuch.pdf (Datum des letzten Abrufs: 18.11.2021).

Brodsky, Peter/Waterfall, Heidi (2007). Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 29. <https://escholarship.org/uc/item/54k371nk> (Datum des letzten Abrufs: 21.07.2021).

Busch, Brigitta (2013). Mehrsprachigkeit. Stuttgart: Utb-Taschenbuch, facultas Verlag. Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplan-anteilsprache.pdf> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Charlotte-Bühler-Institut (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Charlotte-Bühler-Institut (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Wien: Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2021/10/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).

Dissayanake, Ellen (2004). Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction. *Behavioral and Brain Sciences* 27(4), S. 512-513.

Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig-Verlag.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

- Gombos, Georg** (2003). Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Sprachenerwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan (Hrsg.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien*. Klagenfurt: Drava, S. 49-85.
- Gombos, Georg** (2019). Zwei- und Mehrsprachigkeit früh fördern. Sprachpädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen im Kontext von autochthonen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. In: Donlic, Jasmin/Gombos, Georg/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*. Klagenfurt: Drava, S. 123-143.
- Kobelt Neuhaus, Daniela** (2012). 40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. *Kindergarten Heute* 11/12(42), S. 8-13.
- Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas** (2019). *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- List, Gudula** (2018). Auf Augenhöhe mit Kindern: Über die Schlüsselkompetenz Dialogfähigkeit. In: Service National de la Jeunesse (Hrsg.): *Frühe mehrsprachige Bildung. Sammlung der Beiträge der Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*, S. 8-15.
- Marsh, David/Hill, Richard** (2009): *Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht*. Brüssel: Europäischen Union, Core Scientific Research Team, Core Field Research Team. http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf (Datum des letzten Abrufs: 15.02.2021).
- Nauwerck, Patricia** (2012); *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Reich, Hans** (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (Datum des letzten Abrufs: 07.02.2021).
- Rohde, Andreas** (2019). Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs. In: Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas: *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 20-29.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika** (2021). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharff Rethfeld, Wiebke** (2020). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder – ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schreiner, Melanie S./van Schaik, Johanna E./Sučević, Jelena/Hunnius, Sabine/Meyer, Marlene** (2020). Let's Talk Action: Infant-Directed Speech Facilitates Infants' Action Learning. *American Psychological Association* 56(9), S. 1623–1631.
- Tracy, Rosemary** (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempo Verlag, S. 69-93.

- Tracy, Rosemary** (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen: Francke Verlag.
- Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl Aafke/Kalbe, Elke** (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelletter, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 5-44.
- Weitz, Martina** (2012). IQOS (Input Quality Observation Scheme) als Beobachtungsinstrument in bilingualen Kindergärten. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Bilinguales Lernen: Unterrichtskonzepte zur Förderung sachfachbezogener und interkultureller Kompetenz*. Frankfurt/Main, Wien: Lang Verlag, S. 57-77.
- Wiedemann-Mayer, Christiane/Jacob, Jana** (2015). SUBIK. *Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten und Grundschule*. Düsseldorf: Verlag modernes Lernen Borgmann.
- Zydatiß, Wolfgang** (2000). *Bilingualer Unterricht in der Schule*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Beste
Grüße

Lip
pozdrav

Üdvözlettel

Schukar di



phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland