

Transitionsprozesse zwischen Kindergärten und Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung der mehrsprachlichen Bildung

Einblicke in die burgenländische
Grenzregion.

Mag.^a Christina Pernsteiner-Koller
PH Burgenland

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Die österreichisch-slowakische Grenzregion mit Fokus auf dem Burgenland	7
2.1. Aktueller Grenzverlauf	7
2.2. Historische Entwicklungen	10
2.3. Sprachen	10
2.4. Migrationsbewegungen	11
2.5. Das INTERREG-Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT“	11
3. Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen in Österreich	13
3.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen	13
3.1.1 Verpflichtender Kindergartenbesuch und Schulpflicht	13
3.1.2. Grundlegendokumente zur Qualitätssicherung in den pädagogischen Institutionen	15
3.2. Zahleneinblick	20
4. Ausgewählte Forschungserkenntnisse	22
4.1. Veränderungsprozesse durch die Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen	22
4.1.1. Das Konstrukt der Schulreife	23
4.2. Zum Spracherwerb und mehrsprachlichen Bildung im Kindesalter	25
5. Forschungsdesign	30
5.1. Forschungsfragen und -ziele	30
5.2. Forschungszeitraum	30
5.3. Forschungsmethode I: Problemzentriertes Interview mit pädagogischen Fachkräften	31
5.3.1. Schwerpunkte	32

5.3.2.Sample	32
5.3.3. Auswertung	32
5.4. Forschungsmethode II: Fragebogenerhebung mit Eltern	32
5.4.1.Schwerpunkte	33
5.4.2.Sample	33
5.4.3.Auswertung	33
6. Forschungserkenntnisse	35
6.1. Perspektiven der Pädagoginnen	35
6.1.1. Aktivitäten in der Transitionsgestaltung	35
6.1.2. Fokussierte Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Übergang von elementar- zu primärpädagogischen Institutionen	40
6.1.3.Zusammenarbeit mit der Familie	42
6.1.4.Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung	43
6.1.5.Wahrnehmungen in Bezug auf die Sprachlektorin	47
6.1.6.Portfolioarbeit	50
6.1.7.Gelungene Transition zwischen Kindergarten und Volksschule	52
6.1.8.Veränderungen durch die Projektteilnahme	53
6.2. Perspektiven der Sprachlektorinnen	56
6.3. Perspektiven von Eltern	63
6.3.1.Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen	63
6.3.2.Wahrnehmungen zur Zusammenarbeit der Kindergärten und Volksschulen	64
6.3.3.Vorbereitungen im Kindergarten auf die Volksschule	65
6.3.4. Elterliche Unterstützung bei der Transition zwischen Kindergarten und Volksschule	68
6.3.5.Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kindergarten und Volksschule	71

6.3.6. Mehrsprachliche Bildung	73
6.3.7. Gemeinsame Aktivitäten beim Sprachenlernen	74
6.3.8. Einschätzungen zur Sprachlektorin	76
6.3.9. Slowakisch als eigenes Schulfach	77
6.3.10. Positive Erfahrungen in Bezug auf mehrsprachliche Bildung in der Volksschule	77
6.3.11. Verbesserungsmöglichkeiten beim Sprachlernen in der Volksschule	79
6.4. Limitation der vorliegenden Studie	83
6.5. Weiterer Forschungsmöglichkeiten	83
6.6. Handlungsempfehlungen und Reflexionen	84
Literatur	86
Anhang	91
Interviewleitfaden für Pädagog/innen	92
Zweisprachiges Informationsschreiben an die Eltern	93
Eltern-Fragebogen	95

1. Einleitung

*Das Kind besteht aus hundert Sprachen
hundert Händen
hundert Gedanken
hundert Weisen
zu denken, zu spielen und zu sprechen.*

*Hundert
immer wieder hundert Arten
zu hören, zu staunen und zu lieben.
Hundert heitere Arten
zu singen, zu begreifen
hundert Welten zu entdecken
hundert Welten frei zu erfinden
hundert Welten zu träumen.
Das Kind hat hundert Sprachen.
Und hundert und hundert und hundert.
(Loris Malaguzzi)*

Die folgende Studie befasst sich mit dem Thema, wie Transitionsprozesse zwischen Kindergärten und Volksschulen im Burgenland von pädagogischen Fachkräften gestaltet werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Auch wie Eltern diese Phase im Leben ihrer Kinder und die Unterstützung durch elementar- und primärpädagogische Institutionen wahrnehmen ist Teil der Forschung.

Nachfolgend wird zunächst die österreichisch-slowakische Grenzregion mit dem Fokus auf dem Burgenland skizziert. Anschließend werden aktuelle Rahmenbedingungen und Forschungserkenntnisse zum Thema Transition zwischen elementar- und primärpädagogischen Institutionen sowie Mehrsprachigkeit im Kindesalter thematisiert. Danach erfolgt die Vorstellung des Forschungsdesigns und des gewonnenen Wissens aus der vorliegenden Studie. Am Ende erfolgt eine Reflexion sowie die Zusammenfassung von Handlungsempfehlungen.

Die Forschung, inklusive der vorliegenden Publikation, ist im Rahmen des INTERREG Projektes: „Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT“ entstanden und finanziert worden. Die Bildungsdirektion Burgenland sowie die Pädagogische Hochschule Burgenland haben in der Entwicklung und Durchführung der Forschung kooperiert.

2. Die österreichisch-slowakische Grenzregion mit Fokus auf dem Burgenland

Grenzregionen können sowohl als geographische und politisch-administrative Konstellationen, aber auch als spezifische Sozialräume verstanden werden. Hierbei existieren fundamentale Wechselwirkungen zwischen Identitätskonstruktionen und Handlungspraktiken. Grenzregionen zeichnen sich dadurch aus, dass Fragen zu Zugehörigkeiten und Differenzen besonders deutlich in den Vordergrund treten (vgl. Wille/Reckinger 2014, S.9, vgl. Lechevalier/Wielgohs 2013).

Nachfolgend wird näher auf die österreichisch-slowakische Grenzregion im Burgenland eingegangen.

2.1. Aktueller Grenzverlauf

Im Jahr 2020 besteht zwischen Österreich und der Slowakei eine Grenze von 106,7 Kilometern. Sie fußt auf der Grundlage des Vertrags von Saint-Germain im Jahr 1919, wobei damals noch die Tschechoslowakei existiert hat.



Abbildung 1: Österreichisch-slowenische Grenze

Zu den burgenländischen Gemeinden, die unmittelbar an der österreichisch-slowakischen Grenze liegen, zählen Kittsee, Pama und Deutsch Jahrndorf, welche sich im Bezirk Neusiedl am See befinden. Auf slowakischer Seite grenzt die Region rund um die Hauptstadt Bratislava mit ans Burgenland an.

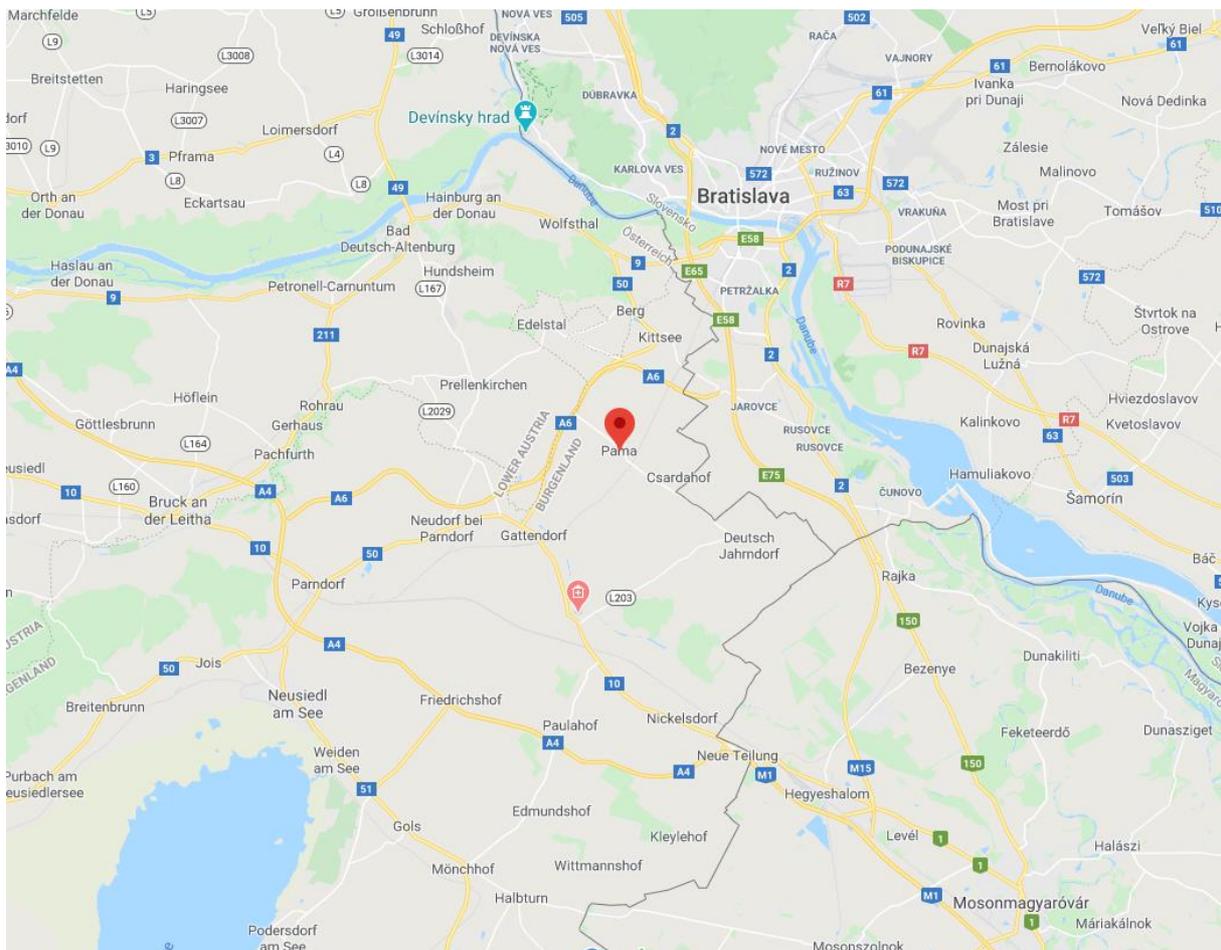


Abbildung 2: Die burgenländische Grenzregion zur Slowakei im Detail.

2.2. Historische Entwicklungen

Zwischen der Slowakei und Österreich verläuft während des Kalten Krieges der so genannte Eiserne Vorhang als Grenzbewachungsanlage. Österreich tritt 1995 der Europäischen Union bei und ist damit zu diesem Zeitpunkt auch EU-Außengrenze, die Slowakei zählt seit 2004 zu den EU-Mitgliedsstaaten (vgl. Widder 2000).

Zwischen 13. März und Mai 2020 wird die Reisefreiheit innerhalb der EU-Schengen-Staaten aufgrund der weltweiten Pandemie Covid-19 für mehrere Wochen aufgehoben. Auch zwischen Österreich und Slowakei werden erneut Grenzkontrollen sowie Restriktionen mit Einreiseverbot oder Quarantäneverpflichtung¹ eingeführt.

2.3. Sprachen

In Österreich ist Slowakisch als Minderheitensprache neben dem Slowenischen, Ungarischen, Tschechischen und Romanes anerkannt. In der Slowakei ist Deutsch in der „Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ ebenfalls aufgenommen, neben Bulgarisch, Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Polnisch, Romanes, Russisch, Ruthenisch, Serbisch und Ukrainisch (vgl. Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen 2019).

¹ Einreisen durften nur slowakische Staatsbürger/innen, (ausländische) Personen mit Daueraufenthalt oder temporärem Wohnsitz in der Slowakei bzw. Ausländer/innen mit Bleibegenehmigung. Diese Personengruppe war aber verpflichtet, in 14-tägiger Quarantäne, großteils in staatlichen Zentren, zu bleiben. Dabei war es unerheblich, aus welchem Land sie in die Slowakei zurückreisen. Auch Pendler/innen, die innerhalb von 30km Straßenentfernung von der slowakischen Grenze entfernt lebten, durften einreisen. *Alle anderen Personen durften nicht in die Slowakei einreisen (vgl. WKO 2020, o.S.).*

2.4. Migrationsbewegungen

Seit 2004 hat die Anzahl der Menschen mit slowakischer Staatsbürgerschaft, welche im Burgenland einen Wohnsitz aufweisen, kontinuierlich zugenommen. Sie beträgt derzeit über 3500 Personen.

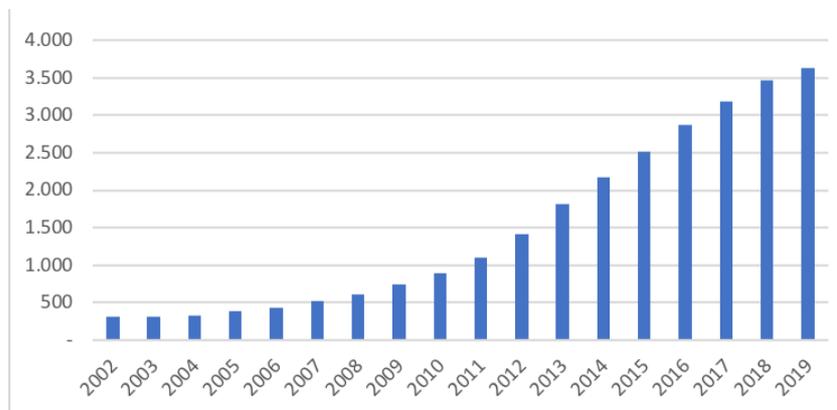


Abbildung 3: Menschen mit slowakischer Staatsbürgerschaft, wohnhaft im Burgenland. Eigene grafische Darstellung. (vgl. Statistik Austria 2019)

2.5. Das INTERREG-Projekt „Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT“

Die drei Projekte „BIG SK-AT“, „BIG AT-HU“ und „BIG AT-CZ“ verstehen sich als Synergieprojekte und werden im Rahmen des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung gefördert. Teilnehmende Staaten sind Tschechien, Ungarn, Slowakei und Österreich. Ausgehend von der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Grenzregionen zielen Projektaktivitäten auf die nachhaltige Verankerung der alltagsintegrierten mehrsprachlichen Bildung von Kindern in pädagogischen Institutionen.

Die Grundsatzüberlegung ist, dass das Lernen von Nachbarsprachen ab einem frühen Alter zu einer besseren Nutzung der (späteren) Bildungs-, Arbeits- und Lebenspotenziale in der Region führt.

Das prioritäre Ziel ist die Qualitätssteigerung der nachbarsprachigen/mehrsprachlichen Bildung durch die Entwicklung und Erprobung neuer lernmethodischer Konzepte und Materialien. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf den Übergang vom Kindergarten in die Volksschule sowie die Förderung der sozioemotionalen Kommunikation durch den Einbezug von Erlebnispädagogik gelegt. Durch eine begleitende Qualifizierungsoffensive der Pädagog/innen, die Etablierung neuer Formen der Weiterbildung sowie die Umsetzung in den Piloteinrichtungen soll die professionelle, in den Alltag integrierte Sprachförderung in den Institutionen nachhaltig verankert werden. Zudem wird durch gezielte grenzüberschreitende Aktivitäten mit Kindern, Jugendlichen und Pädagog/innen der interkulturelle Austausch gefördert. Durch die Miteinbeziehung der Verwaltungen und pädagogischen Ausbildungseinrichtungen als Schlüsselakteure sowie durch verstärkte Elternarbeit soll der dauerhafte Projekterfolg gesichert werden. Am Ende des Projekts soll ein erprobtes und evaluiertes didaktisch-methodisches Gesamtpaket zur durchgängigen Sprachbildung und Erlebnispädagogik vorliegen. Zu diesem Zweck wird auch eine elektronische Wissensplattform installiert (vgl. BIG Projects 2020, o.S.).

3. Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen in Österreich

3.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Nachfolgend werden gesetzliche Rahmenbedingungen vorgestellt, welche die Transitionsgestaltung zwischen Kindergärten und Volksschulen in Österreich maßgeblich beeinflussen.

3.1.1. Verpflichtender Kindergartenbesuch und Schulpflicht

Seit dem Jahr 2010/2011 ist der halbtägige Kindergartenbesuch (mindestens 16 Wochenstunden) in Österreich verpflichtend für Kinder, die vor dem 1. September des aktuellen Jahres fünf Jahre alt geworden sind (vgl. Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend 2019). Für die vorliegende Studie ist hier besonders relevant, dass die Deutschkenntnisse als ein zentrales Motiv angegeben wurden, warum die Kindergartenpflicht eingeführt wurde. Dieser Umstand findet sich auch in den entsprechenden Gesetzestexten wieder:

„(2) Kinder, die über mangelnde Deutsch-Kenntnisse verfügen, sollen in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen so gefördert werden, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen möglichst beherrschen. Die Feststellung eines allfälligen Sprachförderbedarfs soll in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen durch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Volksschulen bzw. sonstigem qualifizierten schulischen Personal erfolgen. Die Sprachförderung wird durch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf integrative und spielerische Weise durchgeführt. [...]

(3) Über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung im Sinne des Abs. 2 hinaus soll ein Bildungsplan, fokussiert auf Inhalte der frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere zur Verbesserung des Übergangs von diesen zur Volksschule, und deren Kooperation geschaffen werden. Vereinbarungen nach Artikel 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes" (BGBl. II Nr. 478/2008).

Im österreichischen BildungsRahmenPlan wiederum sind folgende Leitlinien in Bezug auf Transition festgehalten:

„Die Volksschule schließt laut Lehrplan durch Lernen im Spiel und offenes, projektorientiertes sowie entdeckendes Lernen an die vorrangigen Lernformen elementarer Bildungseinrichtungen an und baut auf bereits erworbenen und differenzierten Kompetenzen auf. Die Pädagoginnen und Pädagogen der beteiligten Institutionen begleiten und moderieren gemeinsam den Übergangsprozess: Sie stellen regelmäßig Gelegenheiten zur Verzahnung der beteiligten Systeme her, indem sie institutionenübergreifende Aktivitäten planen und zu Gesprächen mit allen Beteiligten einladen. Weiters unterstützen sie Kinder und Eltern individuell bei der Entwicklung von Transitionskompetenzen und beziehen diese aktiv in die Gestaltung des Übergangs mit ein" (BMBWF 2019a, S. 24).

Weiters gilt in Österreich für alle Kinder, die dauerhaft im Land leben, die neunjährige Schulpflicht ab dem vollendenden sechsten Lebensjahr. Für die sechs- bis zehnjährigen Mädchen und Buben bedeutet dies in der Regel der Besuch der vierjährigen Volksschule, die Teilnahme an einem gleichwertigen Unterricht auf einer Privatschule oder im häuslichen Kontext, wenn die örtlich zuständige Bildungsdirektion ihre Zustimmung gegeben hat. In Bezug auf Mehrsprachigkeit ist interessant, dass hier eine Einschränkung der Möglichkeiten erfolgt:

„(2a) Die Abs. 1 und 2 gelten nicht für Schülerinnen und Schüler, die eine Deutschförderklasse gemäß § 8h Abs. 2 oder einen Deutschförderkurs gemäß § 8h Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes zu besuchen haben. Diese Schülerinnen und Schüler haben ihre allgemeine Schulpflicht jedenfalls für die Dauer des Bedarfes einer dieser besonderen Sprachförderungen in öffentlichen Schulen oder in mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen mit gesetzlich geregelter Schulartbezeichnung zu erfüllen“ (Schulpflichtgesetz 1985, Fassung von 19.9.2020 §11, Absatz 2a).

3.1.2. Grundlegendokumente zur Qualitätssicherung in den pädagogischen Institutionen

Es existieren verschiedene Grundlegendokumente, die einen österreichweit einheitlichen Qualitätsstandard in elementar- und primarpädagogischen Institutionen gewährleisten sollen. Nachfolgend werden jene Richtlinien skizziert, welche für die Transitionsgestaltung besonders von Bedeutung sind:

- ‚Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich‘ (vgl. Charlotte Bühler Institut 2009).
- ‚Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule‘: Der Leitfaden dient zur Begleitung und Dokumentation individueller sprachbezogener Bildungsprozesse (vgl. Charlotte Bühler Institut 2016).
- ‚Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen‘: Die Zusammenstellung enthält vertiefende Ausführungen zum BildungsRahmenPlan und zum Erwerb grundlegender Kompetenzen bei der Transition in die Schule (vgl. Charlotte Bühler Institut 2010).
- ‚Werte leben, Werte bilden‘: Der Leitfaden zielt auf die kindgerechte Vermittlung grundlegender Werte der österreichischen Gesellschaft ab (vgl. Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2018).

- ‚Kinder im Jahr vor Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern‘ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010).

Zwischen dem Bund und den Ländern wurde eine neue Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG für die Kindergartenjahre 2018-2021/22 beschlossen. Dabei sollen elementarpädagogische Einrichtungen als erste Bildungsinstitutionen in Österreich gefördert werden. Die Sprachbildung nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein, wie auf der Seite des Ministeriums für Bildung, Forschung und Wissenschaft festgehalten wird:

Sprachliche Fähigkeiten sind grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse sowie Bildungswege und ermöglichen soziale Teilhabe. Insofern ist die sprachliche Förderung ein fester Bestandteil der Aufgaben von elementaren Bildungseinrichtungen, wobei sich die Sprachförderung quer durch alle Aktivitäten und Bildungsangebote im gesamten Alltag vollzieht. Die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten soll die Potentiale der Kinder bestmöglich unterstützen und eine gute Grundlage für den Eintritt in die Schule legen.

Bildungssprache Deutsch

Im Fokus steht die Förderung der Bildungssprache Deutsch. Die Förderung von Kindern mit mangelnden Kenntnissen der Bildungssprache Deutsch soll von Beginn des Besuches einer elementarpädagogischen Einrichtung, jedoch insbesondere in den letzten beiden Jahren vor Beginn der Schulpflicht gezielt und individuell erfolgen, sodass diese zum Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen möglichst beherrschen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020, o.S.).

Im Jahr 2016 ist zudem die Grundschulreform in Kraft getreten, darin wird betont, dass Kindergarten und Volksschule als gemeinsamer Bildungsraum zu verstehen ist. Entwicklungs- und Bildungswege sollen so ausgelegt sein, dass sie faire Bildungschancen für alle Mädchen und Buben ermöglichen (vgl. BMB 36.300/0042-I/2016).

Durch diese gesetzliche Veränderung kommt es zu folgenden Erneuerungen, die vor allem die Schüler/innen-Einschreibung betreffen:

„Gemäß Schulrechtsänderungsgesetz 2016 haben die Erziehungsberechtigten im Zuge der Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU die ihnen von der Kindergartenleitung überlassenen Unterlagen in Bezug auf die Feststellung und Dokumentation des Entwicklungs- und Sprachstandes während der Kindergartenzeit vorzulegen. Diese Informationen unterliegen dem Datenschutz und sind mit Ablauf des ersten Schuljahres zurückzuerstatten oder zu vernichten bzw. zu löschen, da sie ab diesem Zeitpunkt nicht mehr für den vorgesehenen Zweck der anschlussfähigen Förderung benötigt werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Kinder nach Vollendung des sechsten Lebensjahres dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermögen, ohne körperlich oder geistig überfordert zu sein. Die Kinder sind bei der Anmeldung persönlich in der Schule vorzustellen. Die Frist für die Schülerinnen- und Schülereinschreibung endet künftig vier Monate vor Beginn der Hauptferien“ (Charlotte-Bühler-Institut/BIFIE 2016, S. 7).

Diese Einschreibung kann auch unterteilt werden in eine administrative und eine pädagogische Phase, wobei erste im Wintersemester und zweite zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden kann. Hintergrund für diese Überlegung ist, dass die Kompetenzen der Kinder möglichst zeitnah zum Übertritt in die Schule erkundet werden. Außerdem sollen mit der Einschreibung folgende Funktionen abgedeckt werden:

- Nicht-wertendes Kennenlernen des Kindes, Erkunden seiner Interessen, Kompetenzen und Ressourcen unter Einbeziehung der Informationen aus dem Kindergarten
- Feststellung des Entwicklungsstandes bzw. des Entwicklungsfortschrittes des Kindes auf Basis von Bildungsdokumentationen, Entwicklungseinschätzungen und/oder Portfolios aus dem Kindergarten

- Entscheidung über Aufnahme in die erste Schulstufe oder Vorschulstufe sowie über sonderpädagogische Förderung. Diese Entscheidung ist auch Basis für eine gut durchmischte Klassenzusammensetzung und die Planung personeller und materieller Ressourcen.
- Durchgängige individuelle Förderung im Anschluss an das verpflichtende letzte Kindergartenjahr durch Erstellung eines individuellen Lernplans“ (Charlotte-Bühler-Institut/BIFIE 2016, S. 8).

Im burgenländischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz ist zudem folgendes festgehalten:

„Kindergartengruppen haben (...) die Aufgabe, die Kinder auf den Schuleintritt vorzubereiten. Dabei ist mit der Schule, welche die Kinder voraussichtlich besuchen werden, zusammen-zuarbeiten“ (Burgenländisches Kinderbildungs- und betreuungsgesetz 2009, §8 Abs. 5).

Darauf fundierend ging der Erlass LSR/2-44/7-2017 an Bildungsinstitutionen, der besagt, dass strukturierte Kooperationsprozesse zwischen Kindergärten und Volksschulen für eine gelungene Transition von großer Bedeutung sind. Die Kindergärten sind vom Hauptreferat für Bildung dazu angehalten von den Eltern ein Datenschutzblatt unterschreiben zu lassen, welches die Weitergabe von Unterlagen zum Entwicklungsstand der Kinder und die gemeinsamen Aktivitäten von Kindergärten und Volksschulen rechtlich absichert. Eine entsprechende Vorlage wurde an die Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen weitergeleitet.

Ab dem Kindergartenjahr 2019/20 wird ein einheitliches Instrument zur Überprüfung der Sprachkompetenzen in Deutsch verpflichtend in elementarpädagogischen Einrichtungen implementiert. Entwickelt wurde es vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) in Kooperation mit einer Fachexpertin. Hierbei können zwei Varianten angewendet werden: BESK KOMPAKT und BESK-DaZ KOMPAKT, wobei sich letzteres an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache richtet. Ziel ist eine Verbesserung der elementarpädagogischen Praxis, da das neue Instrument eine Verschlankung auf die aussagekräftigen Sprachstandsindikatoren umfasst. Laut Ministerium wird ein ressourcenschonender Einsatz bei gleichzeitiger Erhöhung der Aussagekraft über den konkreten Sprachförderbedarf eines Kindes bewerkstelligt. Damit ein bundesweit einheitliches Vorgehen gesichert ist, wurden einheitliche Beobachtungszeiträume sowie Schwellenwerte festgelegt, anhand derer ein eventueller Sprachförderbedarf zu identifizieren ist.

Zugleich kommt ein verpflichtendes Übergabebblatt von der elementaren Bildungseinrichtung an die Grundschule zum Einsatz, welches basierend auf den Ergebnissen des Sprachstandsinstruments „BESK (DaZ) kompakt“ Informationen bezüglich der Stärken und förderbaren Bereiche eines Kindes im Bereich der Sprache gibt und eine konkrete Ausgangslage für die weitere Förderplanung bietet. Dieses ist bis spätestens Anfang September nach Beendigung der landesgesetzlichen Schulferien an die Grundschulen zu übermitteln und bildet den Stand der Entwicklung des Kindes im letzten Kindergartenjahr im Zeitraum der Beobachtung mit Mai beziehungsweise Juni ab.

Da die Sprachstandsfeststellung bei allen Kindern ab dem 3. Lebensjahr zumindest einmal durchzuführen ist, wird auch für jedes Kind ein Übergabebblatt bezüglich der erfolgten Sprachstandsfeststellung und vor

dem Hintergrund einer kontinuierlichen Beobachtung der Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen erstellt, somit auch bei einem nicht vorliegenden spezifischen Förderbedarf in der Bildungssprache Deutsch (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020).

3.2. Zahleneinblick

Im Jahr 2019/2020 haben im Burgenland 8809 Mädchen und Buben einen von 189 Kindergärten (inkl. Alterserweiterte Einrichtungen) besucht. 92% der Einrichtungen werden vom öffentlichen Erhalter betrieben, 5,4% von kirchlichen Gemeinschaften und 2,7% von Vereinen. (vgl. Land Burgenland 2020, S. 11, S. 37). Die Betreuungsquote der 3-bis 5-Jährigen betrug 2018/2019 96,9% und ist derzeit die höchste im Vergleich zu den anderen Bundesländern. Der österreichische Durchschnitt beträgt 93,5% (vgl. Land Burgenland 2020, S. 18).

10477 Kinder besuchten im Jahr 2019/20 die 170 Volksschulen (inkl. Vorschulstufen) im Burgenland, wobei derzeit 629 Klassen existieren (vgl. Land Burgenland 2020, S. 11). Die Anzahl der Schüler/innen in den Volksschulen betrug in den 1970er Jahren im Vergleich noch über 24 000 Kinder (vgl. Land Burgenland 2020, S. 72).

2016 Mädchen und Buben (19,5%) sprachen als Umgangssprache eine andere Sprache als Deutsch im Schuljahr 2018/2019 (vgl. Statistik Austria 2020). Von den 629 Klassen wurde in 184 Klassen im Burgenland neben Deutsch der Unterricht in einer zweiten Unterrichtssprache angeboten (in der Regel Kroatisch oder Ungarisch) (vgl. Land Burgenland 2020, S. 84).

Volksschulen mit zweiter Unterrichtssprache
Schuljahr 2019/20

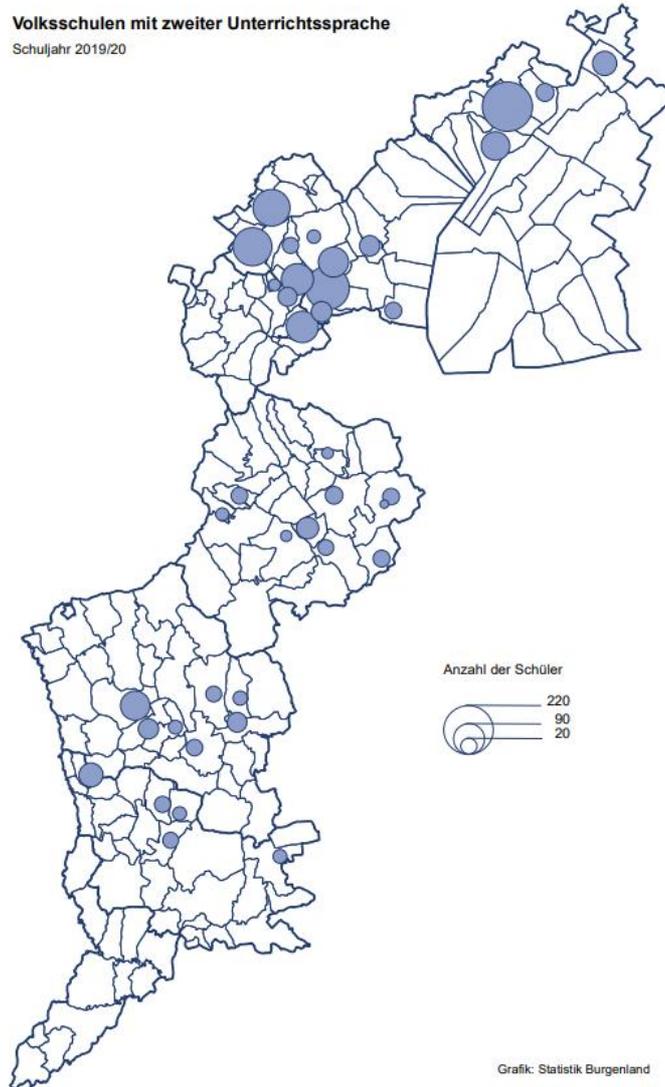


Abbildung 4: Volksschulen mit Unterricht in einer Zweitsprache. (Land Burgenland 2020, S.88).

4. Ausgewählte Forschungserkenntnisse

Nachfolgend werden Forschungserkenntnisse zur Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen zusammengefasst, welche für den Fokus der Studie besonders relevant sind. Dabei wird zuerst auf Veränderungsprozesse durch den Institutionswechsel und danach auf Mehrsprachigkeit detaillierter eingegangen.

4.1. Veränderungsprozesse durch die Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen

Die Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen führt zu einschneidenden komplexen Veränderungen im Leben der Heranwachsenden. Besonders relevant sind hier der Wandel von Curricula, didaktischen und methodischen Praktiken, Bildungs- und Erziehungszielen, Abschied/Kennenlernen von pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen, das Verhältnis der Personal- und Kinderzahl, Änderungen des sozialen Status und damit verbundene Erwartungen an das Verhalten und Lernen der Kinder (auch in der Familie) sowie räumliche bzw. zeitliche Umbrüche. Gerade in abgelegenen Regionen müssen Kinder häufig länger mit öffentlichen Verkehrsmitteln zwischen dem familiären Zuhause und der Schule pendeln. Auch die Größe, Ausstattung und Lage von Räumen/Gebäuden verändert sich. Somit müssen Kinder beim Eintritt in die Schule einerseits zahlreiche Unterschiede bzw. Umbrüche verstehen bzw. andererseits neue Handlungsroutrinen und -interaktionen gewohnt werden (vgl. Margetts 2007).

4.1.1. Das Konstrukt der Schulreife

Aufgrund der zuvor skizzierten Veränderungen stellt sich in der Transition ganz zentral die Frage, wie gut Kinder auf die Schule als Institution vorbereitet sind bzw. werden können. Hierbei wird sehr häufig auf das Konstrukt der Schulreife verwiesen. Darunter wird ein Konglomerat von verschiedenen Fähigkeitsbereichen verstanden, wobei je nach Verständnisweise unterschiedliche Elemente in den Vordergrund rücken.

Michele Miller und LeAnna Kehl (2019) inkludieren beispielsweise in ihren Ausführungen zur frühen Schulreife folgende Ebenen:



Abbildung 5: Komponenten von früher Schulfähigkeit (vgl. Miller/Kehl 2019, S. 446.).
Eigene Übersetzung.

Dabei wird auch unterschieden zwischen Reife für Lernen und Reife für Schule als Institution. Laut Snow muss Schulreife als Interaktion zwischen der kindlichen Entwicklung und die Elemente in der Umgebung betrachtet werden. Es geht hier auch sehr stark um Erwartungen, was die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt können sollen. Hierbei können auch kulturelle Elemente einfließen und je nach Land andere Prioritäten in den Vordergrund rücken.

In der Studie von Michele M. Miller und LeAnna M. Kehl wurde verglichen, welche Bereiche Eltern und Pädagog/innen hinsichtlich der Schulreife als zentral erachten. Dazu wurde ihnen getrennt voneinander eine Liste von zehn Merkmalen vorgelegt:

- physisch gesund, gut ausgeruht und ernährt sein
- bis 20 zählen können
- Anweisungen gut folgen können
- begeistert und neugierig in Bezug auf neue Aktivitäten sein
- optimistisch und generell glücklich sein
- stillsitzen und aufmerksam sein können
- das Alphabet können
- sensibel gegenüber den Gefühlen anderer Kinder sein
- Formen richtig identifizieren können
- Bedürfnisse, Gedanken gut verbal kommunizieren können

Beide Gruppen schätzen dabei das gesundheitliche Wohlbefinden und die sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder wichtiger ein als kognitive Fähigkeiten (vgl. Miller/Kehl 2019, S. 445f).

Nina Smith und Wykeshia Glass betonen, dass es ganz wesentlich ist die Erwartungen von Pädagog/innen in der Transitionsphase zu verstehen. Die von ihnen als notwendig erachteten Fähigkeiten und Verhaltensweisen für den erfolgreichen Start in die Schule wirken sich nämlich auf zweierlei Art und Weise aus: Sie beeinflussen zum einen die Bildungslaufbahn der Kinder selbst, aber auch die pädagogischen Praktiken des Fachpersonals (vgl. Smith/Wykeshia 2019, S.334).

Monika Pfaller-Rott befasst sich damit, wie eine dialogorientierte Arbeit mit Eltern aus unterschiedlichen Kulturen in der Transition vom Kindergarten in die Primarstufe gelingen kann. Zu diesem Zweck wurden 308 Eltern mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Erwartungen in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit pädagogischen Institutionen befragt (vgl. Pfaller-Rott 2010).

4.2. Zum Spracherwerb und mehrsprachlichen Bildung im Kindesalter

Beim Spracherwerb handelt es sich um komplexe Entwicklungen, in welchen Kognitionen, Motorik und Emotionen zusammenspielen (vgl. Heredia 2019). Es geht im Wesentlichen darum, „(...) wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können. Hierbei sind auch nonverbale Signale wie Mimik und Gestik bedeutsam“ (Klann-Delius 1999).

Gerade in den ersten Lebensjahren finden diese Prozesse im Wesentlichen informell im Alltag statt, was jedoch nicht bedeutet, dass Kinder keine Unterstützung benötigen. Gerade hier ist die Kommunikation mit engagierten Bezugspersonen ganz wesentlich, um Lernen zu ermöglichen.

Dabei können zwischen Familien massive Unterschiede sowohl in der Quantität als auch Qualität auftreten, wie mit Kindern interagiert wird. Diese Differenzen wirken sich wesentlich auf die kognitive und sprachliche Entwicklung aus. Eltern, die mehr mit ihren Kindern kommunizieren, verwenden in der Regel auch mehr Vokabular, komplexe Ideen und Konversationen, um sprachliches Wachstum zu fördern (vgl. Rowe 2012).

Zu den bekanntesten Studien in diesem Zusammenhang zählt die Forschung ‚Meaningful differences in the everyday experience of young American children‘ von Betty Hart und Todd R. Risley aus dem Jahr 1995. Sie untersuchten den Alltag von Kleinkindern in US-amerikanischen Familien aus unterschiedlichen sozioökonomischen Milieus. Dabei wurden 42 Familien zweieinhalb Jahre lang eine Stunde pro Woche beobachtet. Die Kinder waren beim ersten Untersuchungszeitpunkt sieben Monate alt und am Ende der Forschung 3 Jahre. In den beobachteten Stunden wurde alles dokumentiert, was dem Baby gesagt wurde bzw. welche Äußerungen es hören konnte. Auf diese Weise wurde herausgefunden, dass je nach familiärem Milieu Kinder mit 62 000 bis 215 000 Wörtern pro Woche konfrontiert waren. Dementsprechend unterschiedlich wuchs ihr Wortschatz und damit in weiterer Folge auch kognitive Leistungen. Diese Forschung war eine der ersten, welche nachweisen konnte, dass die Wortschatzgröße nicht unbedingt vom Vorliegen einer Sprachstörung abhängt, sondern vielmehr auch der sozioökonomische Status der Familie ein massiver Einflussfaktor ist (vgl. Hart/Risley 1995).

Nachfolgend wird nun näher auf Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung eingegangen:

Mila Schwartz, Victor Moin und Mark Leikin führten eine Interviewstudie mit vier russischsprachigen Familien aus der früheren Sowjetunion durch, die nach Israel immigriert sind. Im Fokus stand, in welche Art und Weise sich die Eltern über die bilinguale Sprachentwicklung und -bildung äußern. Die Analyse der Diskurse zeigt, dass alle 8 Eltern darauf Wert legten, dass Kinder sowohl die familiäre Erstsprache als auch die Sprache am neuen Lebensort lernen. Gleichzeitig waren sie skeptisch, ob hier ein ausgewogener Erwerb beider Sprachen möglich ist. Sie beschrieben deutlich, elaborierte Interventionen, um Bilingualität zu fördern. So wurde als eine Umgangsstrategie die Regulation der sprachlichen Interaktionen zuhause genannt. Außerdem begründeten sie die Auswahl von mono- bzw. bilingualen elementarpädagogischen Institutionen, wobei hier die Vorstellungen über die Bildungslaufbahnen der Kinder ausschlaggebend waren (vgl. Schwartz/Moin/Leikin 2011).

In einer ethnographischen Studie untersuchte Edina Krompàk die Transition eines mehrsprachlichen Mädchens vom Kindergarten in die Primarschule. Im Mittelpunkt stand dabei, welche Selektionsprozesse auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags stattfinden, die zur Entstehung von Bildungsungleichheit beitragen. Die Rekonstruktion erfolgte mittels Dokumenten- und Praxisanalysen. Ebenfalls inkludiert wurden bildungspolitische Rahmenbedingungen (vgl. Krompàk 2014).

Soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Selbstregulierung sind wichtige Voraussetzungen für Bildungserfolg, soziale Akzeptanz und Wohlbefinden. Dabei geht es im Kern darum, sich selbst und andere zu verstehen, eigene und fremde Interessen, Bedürfnisse und Emotionen wahrzunehmen und in

Interaktionen zu berücksichtigen. Für Kinder, welche hier einen Mangel aufweisen, bestehen Risiken der sozialen Exklusion und des Scheiterns. Laut Banu Uslu kann das Lernen einer Zweitsprache im Kindergarten einen positiven Effekt auf diese sozialen Kompetenzen und die Selbstregulierung mit sich bringen und nicht nur umgekehrt. In einem quasi-experimentellen Studiendesign verglich Banu Uslu in einer Vorschule in Antalya zwei Gruppen von insgesamt 44 Kindern. In der Versuchsgruppe wurde acht Wochen lang das so genannte Life-Focused Foreign Language Acquisition Program (LFFLAP) angewendet, welches aus fünf jeweils 20-minütigen Lerneinheiten bestand. Als Zweitsprache wurde Englisch verwendet. Als Ergebnis konnte eine Vielzahl von positiven Effekten festgestellt werden:

"It can be said that foreign language practices improve the child's interaction via a rich, stimulating learning environment both indoors and outdoors and help them form positive interactions with people around them. During the application it was seen that the children exhibited entrepreneurial behaviors in social interactions with dual or group activities. In this respect, foreign language practices have left positive traces on children's social skills. Moreover, self-confidence in using the foreign language, expressing themselves actively within their environment and friends, sharing what they have learned and benefitting from multiple rich learning experiences has been positively reflected in the foundation of the development of children's social skills" (Uslu 2020, S.16).

Empfohlen wird eine weitere Untersuchung mit anderen Altersgruppen, einem größeren Sample und unterschiedlichen Sprachen (vgl. Uslu 2020).

Janice Nakamura erforschte in einer konstruktivistischen Grounded Theory-Studie die Perspektiven von zehn jungen Erwachsenen (18-23 Jahren), welche in Japan mit einem nicht-japanischen Elternteil aufgewachsen sind. Derzeit leben rund 2% der Kinder in solchen Familienkonstellationen. Sie lernen in der Regel nur die japanische Sprache, wobei sich der Staat generell durch ethno-linguistische Homogenität auszeichnet. Die Interview-Studie zeigte, dass sich die Eltern beim Erwerb der Minderheitensprache

sehr zurückgehalten bzw. Englisch präferiert haben. Viele Kinder bedauern im Nachhinein stark, dass sie nicht zweisprachig aufgewachsen sind und beschreiben negative Effekte auf ihre Identitätsbildung und das sozioemotionale Wohlbefinden. Gerade auch Beziehungen mit Familienmitgliedern können beeinträchtigt werden, wenn aufgrund von Sprachbarrieren keine oder vergleichsweise wenig Verständigung möglich ist (vgl. Nakamura 2020).

5. Forschungsdesign

Nachfolgend wird das Forschungsdesign der Studie dargestellt.

5.1. Forschungsfragen und -ziele

Im Mittelpunkt der Studie steht die Frage, wie Transitionsprozesse zwischen Kindergärten und Volksschulen in der burgenländischen Grenzregion unter besonderer Berücksichtigung der mehrsprachlichen Bildung gestaltet werden. Es wurde ein multimethodischer Ansatz gewählt, um die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und Eltern zu inkludieren.

5.2. Forschungszeitraum

Die Studie ist zwischen Herbst 2019 und Sommer 2020 durchgeführt worden, wobei die empirische Datenerhebung zwischen November und März stattgefunden hat. Dabei wurden zuerst die Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen, Volksschullehrerinnen und Sprachlektorinnen geführt. Die so gewonnenen Informationen wurden als Grundlage für die Gestaltung des Elternfragebogens genutzt, der knapp nach dem 2. Semester und somit noch vor dem COVID19-bedingten Lockdown verteilt wurde.

5.3. Forschungsmethode I: Problemzentriertes Interview mit pädagogischen Fachkräften

Aufgrund der Fragen und Zielsetzungen der Studie wurde zunächst ein qualitativer Forschungszugang gewählt, um Transitionsprozesse besser nachzuvollziehen:

„Menschen sind Produkt und Schöpfer von Kultur und leben in ihren spezifischen Lebenswelten. Den von ihnen entwickeln spezifischen Ansichten von der Welt, von sich selbst, ihren Werten, Normen und Verhaltensweisen können wir uns annähern, indem wir mit ihnen reden, uns ihre Lebensgeschichten und Lebensansichten erzählen lassen. Auf diese Weise können wir ihr jeweiliges Sein, Denken und Handeln vor dem Horizont ihrer Biographie und Lebenswelt rekonstruieren, um sie so besser zu verstehen. In der qualitativen Forschung sucht man die Konstruktionen von Welt, die Haltungen, Handlungen und Interaktionen zu Grunde liegen, zu rekonstruieren“ (Friebertshäuser/Langer 2013, S. 437).

Als Methode wurde auf das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel zurückgegriffen, welches in der Regel eingesetzt wird, um herauszufinden, wie Menschen mit einer spezifischen gesellschaftlichen Thematik umgehen. Interviewte können sich dabei möglichst frei äußern, wobei das Gespräch im Vergleich zu narrativen Verfahren durch verschiedene Leitfragen stärker strukturiert ist (vgl. Witzel 1985, Kurz/Stockhammer/Fuchs/Meinhard 2007, S. 463f.).

5.3.1. Schwerpunkte

Im Interviewleitfaden wurden folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Transitionsgestaltung an den Standorten (Maßnahmen, Methodik, Didaktik, Materialeinsatz)
- Einfluss der Projektteilnahme und -aktivitäten
- Mehrsprachliche Bildung, insbesondere der Einsatz der Sprachlektorinnen

5.3.2. Sample

An der Interview-Erhebung haben 7 Kindergartenpädagoginnen, 6 Lehrerinnen sowie 2 Sprachlektorinnen teilgenommen.

5.3.3. Auswertung

Im Rahmen der Auswertung wurden die Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet, indem Kategorien zu den zentralen Erkenntnissen gebildet wurden.

5.4. Forschungsmethode II: Fragebogenerhebung mit Eltern

Basierend auf den Forschungsergebnissen wurde eine schriftliche Fragebogen-Erhebung für Eltern konzipiert, die sowohl geschlossene als auch offene Fragen beinhaltet hat. Der Fragebogen wurde gewählt, um möglichst viele Eltern zu erreichen und ihre Perspektiven in der Studie zu berücksichtigen.

5.4.1. **Schwerpunkte**

Im Fragebogen wurden folgende Themen fokussiert:

- Erfahrungen und Einschätzungen der Eltern zur Transition vom Kindergarten in die Volksschule
- Wahrgenommene Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Bildungsinstitutionen
- Mehrsprachigkeit und mehrsprachliche Bildung in der Familie sowie in den Bildungsinstitutionen.

5.4.2. **Sample**

Der Fragebogen wurde an die Eltern der Kinder in den ersten Klassen in den beiden Volksschulstandorten in Papierform verteilt. Dieses Sample wurde zum einen gewählt, weil die Eltern die Transition vom Kindergarten in die Volksschule vor kurzem selbst erlebt haben, zum anderen können sie auf längere Erfahrungen in Bezug auf die mehrsprachliche Bildung in den pädagogischen Einrichtungen zurückgreifen. Von Standort G wurden 25 Fragebögen (Rücklaufquote: 100%) retourniert, von Standort Y wurden 44 (Rücklaufquote: 66%) zurückgeschickt.

5.4.3. **Auswertung**

Beim Eltern-Fragebogen wurden die quantitativen Daten deskriptiv bzw. die qualitativen Daten zusätzlich inhaltsanalytisch ausgewertet. Deskriptive Statistik zielt dabei vorrangig um die zusammenfassende, reduzierende Beschreibung von Daten bzw. Datenkonstellationen und nicht wie in der Inferenzstatistik um darüberhinausgehende Schlüsse (...) auf die gesamte Population (Grunenberg/Kuckartz 2013, S. 492).

Hierbei dienen visuelle bzw. tabellarische Darstellungen dazu das gewonnene Wissen darzustellen, Zusammenhänge sichtbar zu machen und auch Verständnis bzw. Nachvollziehbarkeit für Nicht-Beteiligte zu schaffen (vgl. Grunenberg/Kuckartz 2013, S. 492f.). Für die Auswertung wurden univariate Analysen durchgeführt.

6. Forschungserkenntnisse

Nachfolgend werden nun die Forschungserkenntnisse aus der Interview- und Fragebogenerhebung dargestellt.

6.1. Perspektiven der Pädagoginnen

Die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte zur Transitionsgestaltung zwischen Kindergarten und Volksschule sowie mehrsprachlichen Bildung werden zusammenfassend mittels Kategorien und Beispielaussagen wiedergegeben.

6.1.1. Aktivitäten in der Transitionsgestaltung

In der Transitionsgestaltung kann grundsätzlich zwischen einrichtungsinternen und einrichtungsübergreifenden Aktivitäten unterschieden werden.

Zu den einrichtungsinternen Aktivitäten zählt beispielsweise die gezielte Vorbereitung von Mädchen und Buben im letzten Kindergartenjahr auf die Volksschule. Folgende Inhalte werden hier von Pädagoginnen genannt: intensivere Auseinandersetzung mit Themen, spezifische Arbeitsblätter, Übungen mit Zahlen, Formen (Dreieck, Quadrat, Rechteck), Spuren nachziehen, logische Reihen fortsetzen, Rätsel raten, Buchstaben und

Namen schreiben. Auch spezifische Exkursionen und Spiele für die Vorschulkinder finden statt.

”

(...)Rätsel machen wir auch ganz viel oder Rätselraten ja oder so Blätter also so zum Beispiel die Jahreszeiten habe ich mit ihnen durchbesprochen, da haben sie die Bäume wieder zeichnen dürfen, wie die Bäume in den verschiedenen Jahreszeiten aussehen und oder Bücher vorlesen und die Geschichte dann nacherzählen oder wieder dazu was malen. Ganz verschieden (IKGP6, Z198-203).

Die Umsetzung dieser Aktivitäten wird dabei maßgeblich von der Organisationsform der pädagogischen Institutionen beeinflusst. Ein Kindergarten-Standort hat erst einige Monate vor dem Interviewzeitpunkt auf Familiengruppen umgestellt. Diese Konstellation zeichnet sich dadurch aus, dass sie am stärksten altersheterogen geführt wird. Dementsprechend mussten viele pädagogische Praktiken angepasst werden und es herrschte auch ein besonders großes Bewusstsein dafür, wie sich unterschiedliche Organisationsformen auf die alltägliche Arbeit mit den Mädchen und Buben auswirken.

”

KG1: Es ist oft schwierig für die Vorschulkinder. Es ist aber oft auch genauso schwierig auch für die kleineren Kinder, weil man irgendwie das Gefühl hat irgendwer geht immer unter, weil man kann sich nicht voll und ganz auf von zweieinhalb bis sechs Jahre konzentrieren. Es ist aber andererseits wieder, also die Kinder werden auch einfühlsamer, gerade die großen Kinder lernen Rücksichtnahme, also wie wenn es jetzt nur eine Vorschulgruppe wäre, aber man muss schon sehr gut alles planen, dass man da die ganze Altersbandbreite abdecken kann.

KG2: Das stimmt. (...) ich habe die (...) fünf- bis sechs jährigen Kinder gehabt voriges Jahr und das ist dann auch ein Unterschied, wenn weil da waren die Kinder ziemlich selbstständig schon und jetzt ist wieder das Ganze von vorne wieder lernen, das anziehen lernen und so. Aber da muss ich sagen da helfen die Großen auch mit und die sind da auch immer ganz stolz, wenn sie das machen dürfen (IKGP6, Z174-186).

Pädagog/innen nutzen dabei auch, dass Kinder unterschiedlichen Alters oftmals einen anderen Tagesrhythmus haben, um sich spezifischen Gruppen zu widmen:

”

(...) bei mir gehen viele kleine schlafen. Ich habe dann nach dem Essen zum Beispiel ziemlich viel Ruhe in der Gruppe und dann nehme ich mir die Großen zusammen und dann geht das gut, dass man Zeit hat mit denen extra etwas zu machen (IKGP3, Z64-66).

In Zusammenhang mit altersübergreifendem Lernen tritt ein besonderes Phänomen zu Tage, wenn Aktivitäten für eine spezifische Gruppe gestaltet werden:

”

KP2: Ja ich habe auch gemerkt, dass die Kinder also die jetzt Vorschulkinder geworden sind da wirklich stolz darauf sind, weil nur die dürfen bestimmte Aktivitäten machen und die Anderen dürfen das noch nicht machen und da sind sie dann auch immer ganz stolz auf sich selbst, wenn nur meine vier Großen das machen dürfen.

KP1: Da schauen sich die Kleinen dann wieder was ab (...) Weil wenn man was nur speziell mit den Vorschulkindern macht sind sie ja alle rund herum ganz neugierig und wollen das auch alle (IKGP6, Z190-210).

Diese vermeintliche Exklusivität sorgt hier für besonderes Interesse und Impulse für das Lernen von Kindern, welche nicht primär die Zielgruppe der pädagogischen Aktivität sind.

Neben der Frage der altersübergreifenden Gruppen spielen auch die Sprachkenntnisse der Kinder eine große Rolle, wie der Übergang gestaltet wird. So berichtet eine Volksschullehrerin, wie sich der hohe Anteil von Kindern mit slowakischer Erstsprache ausgewirkt hat:

”

Es ist an und für sich eine neue Situation für mich gewesen, weil ich noch nie so viele Slowaken in der Klasse hatte, und so wenige Österreicher. Dadurch ist die Situation sowieso komplett anders gewesen, wo man viel mehr erklären muss, viel mehr mit Bildern arbeiten muss. Das ist eine ganz andere Art von Unterricht. Wenn du Hälfte, Hälfte, also nur einen kleinen Teil Slowaken hast, ist das komplett anders (IVS5, Z40-44).

Zu den einrichtungsübergreifenden Aktivitäten zählen

- die Kommunikationsweitergabe zwischen Kindergarten und Volksschulen (z.B. über die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder, Informationsschreiben an die Familie)
- gemeinsame Besprechungen zwischen den PädagogInnen
- gemeinsame Veranstaltungen (z.B. Vorleserunden für Kindergartenkinder mit SchülerInnen)

Zu solchen Veranstaltungen zählt beispielsweise ein Schnuppertag in der Schule in den letzten Wochen vor den Ferien. Kinder können hier im Rahmen eines Vormittages einen Eindruck über die Menschen, Klassen, sonstige Räumlichkeiten und Zeitstrukturen gewinnen. Auch die Präsentation des Portfolios sowie die Mitnahme der eigenen Schultasche ist hierbei angedacht, sofern sie schon vorhanden ist:

”

Also da gehen wir mit den Vorschulkindern und mit den Portfoliomappen zur Schule eben und dort unterhält sich auch die Lehrerin mit den Kindern dann und da dürfen die Kinder die Portfoliomappe herzeigen, was sie da gemacht haben. Die stellt dann Fragen dazu, also da war ich schon einmal dabei vor 2 Jahren, aber da war ich noch also da war ich noch nicht gruppenführende Pädagogin. Ja dann wird auch zur Schulsituation eben wie so wie so ein Tag abläuft, wann Pause ist, dass sie dann eben was essen dürfen oder im Pausenhof gehen dürfen, oder eben Arbeitsblätter werden dann auch gemacht (IKGP5, Z26-34).

Umgekehrt kommen auch die SchülerInnen für einzelne Aktivitäten in den Kindergarten zurück:

„ *Ja es kommt auch mal die Volksschule her, die erste Klasse vorlesen. Also da kommen sie dann zu uns das ist dann eben wieder so ein Gegenstück, wo die Kinder, die letztes Jahr da waren noch einmal herkommen (IKGP6, Z36-38).*

Bei der Gestaltung der Transitionsaktivitäten stellt sich auch die Frage der Verantwortungs- und Rollenverteilung innerhalb der pädagogischen Fachkräfte. Hierbei agieren oftmals die Leiter/innen der Institutionen als Bindeglied in der Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften im jeweiligen Haus:

„ *Fixe Termine – vielleicht das die Leitung schon etwas weiß. Aber wir sind da noch nicht informiert worden (IKGP2, 116-117).*

6.1.2. **Fokussierte Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Übergang von elementar- zu primärpädagogischen Institutionen**

Die Pädagoginnen nennen vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder, auf welche sie in der pädagogischen Arbeit besonders viel Wert legen, damit sie auf die Transition von Kindergarten auf Volksschule gut vorbereitet sind:

- Wortschatz
- Umgang mit dem Stift
- Zeichnerische Fähigkeiten
- Soziales Miteinander
- Selbstständiges Arbeiten
- Räumliche Orientierung
- Längeres Sitzen können

”

KP2: Ja also ich lege zum Beispiel viel Wert darauf, dass die Kinder, wenn sie sich selber zeichnen, dass sie das können, die richtige Stifthaltung auf das schaue ich dann also schauen wir dann immer.

KP2: So auch Kleinigkeiten, wenn sie zum Beispiel die Hände malen, dass dann fünf Finger oben sind, dass wirklich also die Ohren, die Nase, dass sie das dann auch schön malen können und auch benennen können.

KP1: Das ist ein großes Thema. Gerade der Wortschatz bei uns, weil wir einen großen Anteil eben an slowakischen Kindern haben, die Muttersprache nicht Deutsch haben. Das ist schon ein großer Punkt, wo wir lange und immer wieder daran üben und fördern. Es ist aber auch allein die Motorik, die Feinmotorik, Stifthaltung, die Wahrnehmung selber vom Körper, dass sich die Kinder so wahrnehmen spüren können.

KP2: Genau dass sie sich im Raum zu Recht finden. So unten, oben.

KP1: Auch die Gemeinschaft mit anderen Kindern, dass sie das können. Eben in einer Gruppe gemeinsam, dass nicht jeder für sich selber ist,

dass sie sich auch als Teil der Gruppe wahrnehmen können und wissen, dass da wer anderes ist, auf den sie sich verlassen können.

KP2: Und auch die Selbstständigkeit.

KP1: Ja auch wieder als Gegensätze. Also es sind sehr viele Punkte.

KP2: Ja genau. Das ist auch wichtig, wenn sie in die Schule kommen, dass sie sich selber anziehen können. Die Jacke zu machen, die Schultasche selber rauf.

KP1: Arbeitsschritte auch selber also jetzt nicht einmal vom Anziehen, dass Arbeitsschritte selber logisch erzielen können, dass sie wissen ich muss jetzt das und das erfüllen. Was brauche ich dazu? Ich brauche meinen Stift, meine Schere. Ja (IKP6, Z69-104).

Eine Thematik, die in Zusammenhang mit dem Lernen für den Übergang vermehrt angesprochen wird, ist, dass die Kindergartenpädagoginnen dennoch die elementarpädagogische Arbeit nicht zu stark verschulen wollen:

”

Aber ja schon ein bisschen in Verbindung mit Zahlen und Buchstaben und Namen schreiben. Aber sehr reduziert. Aber es ist schon noch Kindergarten. Es soll jetzt noch nicht so sein, dass die Kinder schon schreiben und lesen und rechnen lernen. Also schon noch auf spielerischer Art und Weise (IKP3, Z35-38).

”

Das Wichtigste war mir von Anfang an mal, dass sie die Hand heben und nicht rausschreien. Also Rahmenbedingungen setzen, eben das Aufzeigen, nicht herausschreien, zuhören lernen. Und was mir auch ganz wichtig ist, wie gehe ich mit der Hausübung um? Ich gebe alles am Tag, also in der Früh, wenn ich komme, ab. Das waren so diese grundlegenden Sachen, die aber wirklich auch ziemlich schnell eingespielt waren, ganz einfach einen Ordnungsrahmen für das Kind schaffen, damit es sich in der Klasse orientieren kann (IVS 2, Z50-555).

”

Es ist halt in der ersten Klasse wirklich oft so, dass die Kinder nicht gewöhnt sind, längere Zeit ruhig zu sitzen, nicht reden zu dürfen, wann sie wollen. Das merkt man halt schon. Diese straffen Regeln, die es halt im Kindergarten noch nicht wirklich gibt. Eben auch wann spreche ich welche Sprache bzw. wann rede ich überhaupt? Wann stehe ich auf? Also das sind so Sachen...das hat schon bis Weihnachten gedauert, bis das halbwegs funktioniert hat (IVS 1, Z51-55).

Die Pädagoginnen berichten mehrheitlich davon, dass die Kinder jedoch bereits gut ausgestattet in die Schule gekommen sind:

”

Sie waren sehr gut vorbereitet, vor allem so dieses normale schulische Sitzen und Arbeiten und in der Pause sind sie wirklich sehr diszipliniert. Es funktioniert wirklich gut. Ich hätte es mir schlimmer vorgestellt, aber der Kindergarten hat hier gute Arbeit geleistet. Und mit der Slowakisch-Lehrerin ist super, die hatten die schon im Kindergarten. Die Kinder hatten sich gefreut drauf und es war eigentlich nichts Neues für sie. Das war wirklich schön (IVS3, Z15-19).

”

Bei meiner Klasse muss ich sagen sehr positiv. Es ist so, dass wir mit dem Kindergarten, also die Vorschulgruppe im Kindergarten kommt uns besuchen. Wir gehen auch hin. Es ist ja eine ziemlich enge Zusammenarbeit mittlerweile schon, es findet ein Schnuppertag. Und ich muss sagen von den Kindern her, gerade was dieses Ankommen in der Schule, diese Aufmerksamkeit, sitzen, zuhören...das hat bei meiner Klasse irrsinnig gut dieses Mal funktioniert. Also da war ich wirklich sehr positiv überrascht, dass es wirklich bis auf zwei, drei vielleicht. Also sie werden wirklich toll bei uns im Kindergarten vorbereitet auf die Schule. Muss ich schon sagen. Das Lob gehört dem Kindergarten, ja (Lachen) (IVS2, Z39-46).

6.1.3. Zusammenarbeit mit der Familie

Die Zusammenarbeit mit der Familie wird sehr unterschiedlich erlebt. Hier wird differenziert zwischen Familienangehörige, welche kontinuierlich am Lern- und Bildungsprozess der Kinder interessiert sind bzw. jene, die eher zu bestimmten Zeiten stärkere Präsenz zeigen, wie eben beim Übergang oder jene, bei denen kein Interesse erkennbar ist:

”

Gerade die meisten Eltern kommen erst so wirklich kurz vor Schuleintritt, dass sie sich auf einmal interessieren, dass sie nachfragen „was brauchen wir, was sollen wir zu Hause machen“. Ist jetzt auch speziell bei mir ein Kind ich habe einen Buben in der Gruppe, der ist der geht zu der Sonderpädagogin, die kommt einmal die Woche zu uns und das war auch die Mama die letzten Jahre nicht wirklich daran interessiert gewesen und jetzt heißt es er kommt im Dezember in die Schule und jetzt werden sie ein bisschen nervös und „Äh was können wir machen und was sollen wir machen“. Ist aber trotzdem schwierig, weil bei vielen Eltern auch der Wortschatz nicht da ist, dass sie das mit den Kindern jetzt so zu Hause praktizieren können, dass das wirklich eine gute Vorbereitung wäre (IKP3, Z108-116).

Die Durchführung des ersten Elternabends in der Volksschule noch vor dem Schulbeginn hat sich bewährt:

”

Wir haben heuer das erste Mal bei diesem Durchgang einen Elternabend bereits im vorigen Schuljahr gehabt, also im Juni gehabt, was wirklich toll war. Da wurden eben schon alle Sachen auf die Vorbereitung für die Schule mit den Eltern besprochen. Fragen auch beantwortet. Und somit ist eigentlich der Schulbeginn ziemlich reibungslos über die Bühne gegangen, weil die Eltern eben diese Unsicherheit auch nicht hatten. Es wurde im Vorfeld schon beseitigen, und wenn Eltern Fragen haben, sind sie natürlich jederzeit willkommen. Hat natürlich auch gut funktioniert bei diesen Kindern, dass sie sehr früh schon von der Garderobe alleine raufgekommen sind. Das ist auch nicht immer der Fall, es gibt Eltern, die kommen ewig mit, aber die Kinder sind ganz gut vorbereitet gewesen (IVS, Z263-72).

6.1.4. Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung

Grundsätzlich sind die pädagogischen Institutionen in beiden Orten geprägt von der Grenzregion und der damit verbundenen Mobilität. Sowohl in den Kindergärten als auch in den Volksschulen befindet sich ein hoher Anteil an Kindern mit Slowakisch als Erstsprache.

Dementsprechend sind Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung fixer Teil des pädagogischen Alltags. Diese Vielfalt wird von den pädagogischen Fachkräften überwiegend positiv wahrgenommen:

”

Jetzt sind sie ja schon sehr gut geworden sprachlich und ich merke auch immer mehr so besondere Ausdrücke. Das schadet auch den österreichischen Kindern nicht, wenn man das genauer oder noch einmal erklärt. Und manchmal suchen wir zum Beispiel auch gewisse Wörter, auch im Slowakischen, was den Österreichern wiederum nicht schadet, wenn sie das auch einmal auf Slowakisch hören. Aber es ist natürlich etwas anderes, wenn man Kinder von einer anderen Sprache und so viele davon hat (IVS5, Z48-53).

Die hohe Anzahl der Kinder mit Slowakisch als Erstsprache stellt eine der Herausforderungen dar, welche die Pädagoginnen thematisieren. So berichtet eine Volksschullehrerin davon, dass keine Mädchen und Buben mit Deutsch als Erstsprache ihre Klasse besuchen, was eine andere Unterrichtsgestaltung notwendig macht.

Auch im Kindergarten ist die mehrsprachliche Bildung bzw. die Dokumentation diesbezüglicher Lernfortschritte ein zentrales Thema:

”

KP1: Also jetzt diese neuen Sprachstandbögen, die sind wirklich gut, eben da kann man leicht beobachten, man kommt leicht in ein Gespräch mit Kindern rein (...) und verschafft sich da wirklich einen guten Überblick wo das Kind steht.

KP2: (...) was halt bei uns schwer ist, ist die richtige Grammatik, weil das gerade für Kinder, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, eher schwierig ist (...) wie die Satzstellung ist, ein Verb verwenden, was sie zu sich selber als Person sagen. Ich habe zum Beispiel mal ein Kind gehabt, die hat zu sich selber immer gesagt „du, du“, weil wir zu ihr „du“ sagen und das kann man da recht gut mitnotieren (IKG6, Z258-271).

Ein Thema, welches häufig genannt wird, ist der positive Einfluss von älteren Kindern auf die Sprachbildungsprozesse der Jüngeren:

„ *„(...) wenn die Großen dann schon sehr gut Deutsch reden, beginnen die Kleinen dann auch schon zum Nachsprechen (IKG6, Z216-217).*

Kinder fungieren hier auch in einer Übersetzer/innen-Rolle, auf welche die Pädagog/innen bewusst als Ressource zurückgreifen:

„ *„Oder dienen teilweise als Dolmetscher, wenn jetzt ganz neue Kinder in der Gruppe sind, dass man sagt „Übersetz mal kurz“, damit sich das kleine Kind beruhigt ein bisschen ruhiger fühlt, ein bisschen geborgener, wenn sie eine Muttersprache hört“ (IKGP6, Z258-271).*

Der Stellenwert von einzelnen Sprachen kann sehr unterschiedlich eingeschätzt werden. So berichten Pädagoginnen, dass Slowakisch bei einigen Eltern nicht als Priorität im Zweitsprachen-Erwerb angesehen wird.

„ *KP1: Ich habe in dem Fall damals die Frage kriegt, ob mir das zum Beispiel dieses Projekt nicht auf Englisch machen kann, weil Englisch hätte die Kinder quasi was davon.*

„ *KP2: Schulisch gesehen dann und Slowakisch davon haben sie quasi ja nach dem Kindergarten nichts mehr. Also das war so die Aussage von dem Elternteil. Wo ich gesagt habe: „Ja aber gerade hier ist das einfach gerade riesen Thema und ja (IKGP3, Z64-66).*

Dabei kann es auch vorkommen, dass Eltern die Sprachbildungsangebote ablehnen und sich diese Haltung in den Äußerungen der Kinder widerspiegelt:

” *Ich habe einen Vater, von dem weiß ich definitiv der ist nicht sehr interessiert und er hat es gegenüber dem Kind kundgetan. Nur da habe ich schon gebeten also im Sinne des europäischen Gedankens ist das vielleicht nicht sehr dienlich. Und im Sinne von Nachbarn und so weiter. Das Kind hat das natürlich wiedergegeben, aber nicht auf böartige Art und Weise, aber schon ...Es ist diesbezüglich nichts mehr gekommen. Also ich habe mit ihm darüber geredet, dass es nicht sinnbringend ist, weil ich mein...Aber das ist wieder alles vorbei (IVS5,27-36).*

Auch wenn Eltern unterschiedlich offen für mehrsprachliche Bildungsangebote sind, bleiben sie ganz zentrale Ansprechpersonen beim Erwerb von weiteren Sprachen:

” *Da bin ich auf die Eltern zugegangen, und zwar gleich beim Klassenforum habe ich nämlich bemerkt bei den Kindern, das Deutsch war bei den Kindern am Anfang ganz, ganz schwach. Bei den meisten Kindern. Das hat man gemerkt, dass sie mit mir nicht gesprochen haben. Also unter vier Augen schon. Aber Klassen-Gespräche am Anfang waren in der Klasse ziemlich schwierig, weil sie gaben nichts von sich, weil sie die Unsicherheit hatten. Da hat sich mittlerweile auch schon ...das waren wirklich die Anfangszeiten. Ich hab dann mit den Eltern das auch besprochen, dass der Wortschatz nicht sehr groß ist, und habe die Eltern dann auch gebeten, eben zu Hause österreichisches Fernsehen zu sehen, das den Kindern auch anbieten, das die Eltern auch angenommen haben. Es sind wirklich alle der Meinung, sie müssen Deutsch lernen. Natürlich wir haben Schularbeiten in der vierten Klasse. Es ist aber wirklich mit der Zeit dann ohne...irgendwann habe ich mir dann gedacht, wow, jetzt funktioniert es. Die Kinder haben irrsinnig viel dazugelernt. Wir haben in Deutsch, in Sachunterricht wirklich die Wörter erarbeitet, Wortstamm erarbeitet und solche Sachen dann mit ihnen gemacht. Und von der Grammatik sind wir teilweise noch weit entfernt. Aber zumindest kennen sie schon sehr viele Wörter und können sich zumindest mal ausdrücken. Es gibt Eltern, die reden mit den Kindern auch zu Hause Deutsch, habe ich auch welche dabei. Es gibt aber auch Eltern, die können gar nicht Deutsch. Die Breite ist groß, die Schere ist groß (IVS2, Z78-95).*

Einige Eltern artikulieren auch ihre Sorge, dass zu viele Sprachangebote existieren:

”

Und was halt noch manche meinen, weil halt auch Englisch in der Klasse ist, die zusätzliche Stunde, die ich sehr begrüße. Aber die slowakischen Eltern selber haben am Anfang, wie sie gehört haben, die Kinder haben Englisch, gefragt, ob das nicht zu viel ist. Die dritte Sprache. Andererseits sind wieder Slowaken dabei, die ihre Kinder schon längst in Englisch gefördert haben, die kamen teilweise dreisprachig in die Schule. So etwas habe ich auch. Also da gibt es wieder Bedenken dort und die anderen sehen das als Herausforderung. Aber das ist halt so im Leben, die verschiedenen Sichtweisen. IVS5, Z72-78

Teilweise haben die Pädagoginnen durch das Projekt ihre eigenen Sprachkenntnisse in Slowakisch aufgebaut. Ein in diesem Zusammenhang angebotener Sprachkurs wird unterschiedlich angenommen:

”

(...) ich wollte es einfach nicht. Das was ich von den Kindern aufschnappe oder auch von Sprachlektorin, es gibt ja so Sachen, wo ich sage: Oh, das kenne ich ja. Das heißt das. Man lernt ja auch im Unterricht selbst mit und die Kinder sind dann immer ganz begeistert, aber für das konnte ich mich nicht begeistern (IVS2, Z97-101).

6.1.5. Wahrnehmungen in Bezug auf die Sprachlektorin

Durch das Interreg-Projekt wurde die Arbeit von zwei slowakischen Sprachlektorinnen und der Ausbau der mehrsprachlichen Bildung ermöglicht. Die Pädagoginnen schätzen die Tätigkeiten der Sprachlektorinnen als sehr positiv ein, insbesondere hinsichtlich des Mehrwertes für die Kinder. Die Zusammenarbeit zwischen dem Fachpersonal ist dabei geprägt von gemeinsamen Planungen und Reflexion von Inhalten und Lern- bzw. Bildungsgesprächen.

Im Kindergarten arbeiten die Sprachlektorinnen in der Regel mit kleineren Gruppen ohne die Präsenz der Pädagog/innen.

”

Es ist wirklich gerade für ruhigere Kinder gut, weil die Marika wirklich in kleinen Gruppen arbeiten kann, was ja oft so in der Gesamtgruppe also bei uns in der Gruppe nicht so einfach ist, dass man immer mit vier, fünf Kindern in Ruhe was machen kann, weil die Marika hat ja einen eigenen Raum und da kann sie dann wirklich speziell auf die einzelnen Kinder auch eingehen und das ist gerade eher für ruhigere Kinder, die sich sonst zurückhalten, die kommen dann mehr zum Vorschein auch (IKG1, Z235-241).

Die Sprachlektorinnen und andere pädagogische Fachkräfte stehen in engem Austausch in Bezug auf Inhalte, aber auch hinsichtlich der Wahrnehmungen von Kindern. Dabei nehmen die Sprachlektorinnen gerade durch ihre Sprachkompetenzen eine besondere Position ein, welche sich positiv auf das Lernen der Kinder auswirken kann:

”

KP1: Marika hat ja auch einen ganz anderen Zugang dazu. Kinder freuen sich alle irrsinnig, wenn sie dort hingehen können.

KP2: Ja also und ich habe es auch (...) viele neue Kinder bekommen, deren Muttersprache halt Slowakisch ist und da merke ich halt auch gleich, wenn sie bei der Marika regelmäßig sind, dass da auch was weitergeht vom Wortschatz her, dass sie dann plötzlich neue Wörter kennen, die ich noch nicht gehört habe von den Kindern und da sind sie dann auch immer ganz stolz auf die Mappen.

KP1: Ja das stimmt. Da zeigen sie dann, wenn sie herkommen wieder die Mappen her was sie gemacht haben, wenn sie ein Pickerl dann dafür kriegen (IKG1, Z235-241).

Im Vergleich dazu werden in der Schule bestimmte Unterrichtsstunden gemeinsam mit Volksschullehrer/in und der Sprachlektorin durchgeführt, wobei das Projekt derzeit in den ersten beiden Schulstufen stattfindet. Dabei wird insbesondere auf den Sachunterricht zurückgegriffen, wobei pro Klasse ca. 2 Stunden in der Woche geplant sind.

” *Es ist so, dass wir immer die Sachunterrichtsstunden dafür verwenden. Und ich erzähle ihnen auf Deutsch etwas, das gleiche Thema wird dann auf Slowakisch behandelt und dann eben die ganzen Wörter ganz genau mit ihnen besprochen (IVS3, Z5-11).*

” *Wir setzen das eigentlich generell so in der Schule um, weil im Vorjahr da haben sie das zum ersten Mal gehabt. Da wurde immer die Kollegin, die uns da besucht im Sachunterricht eingebunden, weil wir als Lehrer immer der Meinung waren, da kann man am besten mit den Kindern über ihre Erfahrungen reden, Wortschatz sammeln, gerade solche Sachen, die für nichtdeutsche Kinder besonders wichtig sind. Und wo immer die österreichischen Kinder aufgrund dessen ebenso kleine ... kleine unter Anführungszeichen slowakischen Wortschatz ein bisschen erreichen können. Und darum brauchen wir das wirklich hauptsächlich in Sachunterricht. Kommt aber auch vor, wenn wir mathematische Inhalte erarbeiten und ich merk, okay, ich habe zum Beispiel vier österreichische Kinder von 20, und ich denke mir, sie haben es zwar verstanden, aber sie wissen nicht genau, warum, weshalb, diese Zusammenhänge. Dann hole ich mir auch die Kollegin und sag: okay, heute machen wir keine Sachunterrichtsstunde, sondern heute machen wir Mathematik und sie erklärt das Ganze eben in der Muttersprache. Und das hat eigentlich auch schon recht gut funktioniert. Und die Kinder lieben sie auch heiß, weil sie kennen sie schon vom Kindergarten her. Und es geht wirklich, es ist ein total netter Unterricht und es rennt auf Teamteaching. Deutsch-Slowakisch oder wie auch immer. Aber die Kinder haben sie darauf eingestellt, und es geht wirklich total gut. War am Anfang für mich schon eine Umstellung, weil es sind doch drei, nein zwei Stunden, wo ich sie drinnen hab ja, aber es hat sich mit der Zeit ...das Zusammenspiel ist jetzt echt schon total gut (IVS2, Z5-23).*

Die Pädagoginnen betonen auch, dass die Transition zwischen Kindergarten und Volksschule für die Mädchen und Buben erleichtert wird, weil die Sprachlektorin in beiden Institutionen tätig ist. Auf diese Weise sind sie zumindest mit einer Person vertraut, die sie bereits über einen längeren Zeitraum in ihren Lern- und Bildungsprozessen begleitet hat:

” *Natürlich ist das für Kinder prinzipiell eine Umstellung, eine Lebensveränderungen, und es braucht mindestens sechs Monate, dass es sich an diese neue Umstellung gewöhnen und dass man dann natürlich auch sprachlich ... ich habe 100 Prozent Slowaken in der Klasse, die dann natürlich auch sprachlich begleitet werden. In der Muttersprache von einer Lehrerin, die sie schon aus dem Kindergarten kannten, war natürlich sehr unterstützend, und hat das auch fließender machen lassen (IVS4, Z16-21).*

Dementsprechend befürworten alle an der Erhebung beteiligten Pädagoginnen an der Erhebung die Fortführung der Sprachangebote durch die Sprachlektorinnen.

” *Eigentlich wäre es für mich gut, wenn es weitergehen würde. Vor allem mit der Sprachlektorin wie es jetzt ist, funktioniert das wirklich super gut. Und es ist gestern zum Beispiel im Sachunterricht haben wir über Vögel gesprochen und die essen Beeren und ein Kind dachte den Bär und erst durch das Slowakische sind wir drauf gekommen, dass er eigentlich den Bär meint und nicht die Beeren. Und solche Kleinigkeiten sind halt dann doch, wenn man beide Sprachen hat, kommt man da darauf. Spannend. (Lachen) (IVS3, Z50-55).*

6.1.6. Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung in elementarpädagogischen Institutionen dazugewonnen und wird teilweise bereits ab der Kinderkrippe eingesetzt.

” *Am Anfang war irgendwie ein bisschen überfordert – also überfordert wir haben nicht ganz gewusst, was wir jetzt da reingeben sollen oder wie das genau ausschauen soll aber ja jetzt funktioniert es schon (IKG3, Z. 273-275).*

Es dient zur Dokumentation von Lern- und Bildungsprozessen und enthält eine Vielzahl und Vielfalt von Informationen (z.B. Arbeitsblätter,

Bastelergebnisse, Zeichnungen, Fotos von besonderen Feierlichkeiten, Ausflügen bzw. vom Alltag in der Einrichtung).

” *Man gibt dann halt auch vom Geburtstag was rein. So besondere Anlässe oder Ausflüge oder wenn man jetzt wie zu Allerheiligen haben wir Allerheiligenstritzl gemacht gibt man dann Fotos rein und so Ja. Und das wird dann eben an die Schule weitergegeben (IKGP3, Z. 292-294).*

Zwei Pädagoginnen berichten davon, dass sie die Portfolio-Arbeit stark steuern, da von den Kindern eher selten eigeninitiativ etwas dokumentiert wird:

” *KG1: Ja also die Kinder wollen eigentlich viele Sachen nach Hause nehmen also nicht in die Mappe geben, sondern nach Hause. Man schaut halt, dass von jedem Thema halt ein bisschen in der Mappe ist, aber die jüngeren Kinder wollen alles nach Hause nehmen. Bei den Vorschülern machen wir es jetzt so, dass wir alles in die Mappe geben, damit man da viel in der Hand hat und viel sehen kann. Ja also so selbstständig geben die Kinder eigentlich wenig hinein. Sind meistens Aufträge von uns.*

KG2: Sie schauen das dann irrsinnig gerne an und freuen sich, wenn was drinnen ist, aber von selbst ist es eigentlich eher selten (IKGP3, Z. 263-271).

Bei der Transition nehmen die Kinder in der Regel ein Portfolio mit in die Schule, insbesondere im Rahmen der pädagogischen Einschreibung. Die Präsentation des Portfolios stellt eine Form des Rituals da, welche den Übergang markiert. Teilweise werden die Portfolios auch in der Schule aufbewahrt, allerdings ist die Handhabung, in wie weit hier weiter darauf eingegangen wird, sehr unterschiedlich.

6.1.7. Gelungene Transition zwischen Kindergarten und Volksschule

In wie weit Pädagog/innen Transition als gelungen wahrnehmen, hängt von unterschiedlichen Einflussfaktoren ab. Dazu zählen physische, pädagogische, zeitlich-räumliche und sozio-emotionale Kriterien:

” *KP2 (...) wenn sie da reinkommen in den Tagesablauf, dann schon wissen: jetzt sitzen wir ein bisschen länger und dann gibt es die große Pause, weil das ist ja auch im Kindergarten ganz anders wie in der Schule. Dass sie dann wirklich sitzen müssen oder sollten und da dann wirklich zuhören. Das ist, glaube ich, auch für den Anfang mal schwierig und ich glaube, wenn sie sich dann in den Tagesablauf eingewöhnt haben dann mit der Hausübung ist ja auch – im Kindergarten kommst du nach Hause und hat keine Hausübung, in der Schule.*

KP1: Wenn sie eine gute Beziehung zur Lehrerin haben, wenn sie mit der gut, wenn das auf einer guten Ebene passiert, wenn sie einen Freundeskreis in der Schule gefunden haben. Im besten Fall eh vom Kindergarten sehr viele, wenn das mit den Klassen ein bisschen berücksichtigt wird (IKGP3, 227-234).

Auch die Bedeutung der Sprachkenntnisse wird hier thematisiert, wobei hier die Beherrschung von Deutsch als ganz wesentlich erachtet wird:

” *Ja, weil sie sich dann einfach in der Schule zu Recht finden kann – ausdrücken kann was es braucht einfach im Schulalltag leichter mit kann (IKGP3, 238-239).*

Eine zentrale Rolle spielt auch die weitere Kommunikation zwischen den Institutionen, Familien und Kindern:

”

Wenn wir auch natürlich eine positive Reaktion von der Schule bekommen. Wenn die Schule, was wir immer wieder hören, wie gut unsere Kinder vorbereitet sind – wenn sie in die Schule kommen. Das ist natürlich eine gelungene Sache. Und wenn wir merken, dass die Kinder gerne in die Schule gehen. Und wenn man in dem Ort lebt, in den man auch arbeitet – da trifft man die Eltern auch oft privat – und da höre ich auch wieder, dass es dem Kind so gut geht und dass wir die Kinder so gut vorbereitet haben. Da denke ich mir dann wir haben es gut gemacht und es ist gelungen (IKGP1, Z235-241).

6.1.8. Veränderungen durch die Projektteilnahme

Die Pädagoginnen nehmen unterschiedliche Veränderungen durch die Projektteilnahme wahr. Vor allem die regelmäßigen Sprachbildungsangebote schätzen sie als sehr positiv ein.

”

Offenheit für die Sprache, die ist schon gegeben durch den Kindergarten, aber ich glaube schon, dass die Kinder so ein bisschen sensibilisiert werden für die andere Sprache, dass wirklich viel hängenbleibt. Bei mir ist es ja so ich habe ja Österreicher in der Klasse, aber ja, ich glaube, es ist einfach eine Sensibilisierung für eine andere Sprache. Und für die slowakischen Kinder eine Verstärkung zum besseren Verständnis. (I5, Z21-25).

Dementsprechend wünschen sich die pädagogischen Fachkräfte eine langfristige Ausweitung der Aktivitäten:

”

Also ich finde zum Beispiel gerade das Rausnehmen von den Kindern also es ist jetzt beides die slowakischen Kinder die Deutsch also das – das die wirklich noch rausgenommen werden und extra einfach quasi Übung bekommen und so ein Training einfach so eine Stunde wo wirklich mit ihnen gezielt geübt wird - das finde ich halt schon super. Das wird halt so im Alltag das wirklich wer rausgeht und sich die zusammen nimmt für eine Stunde ist halt einfach schwierig und so das ist jetzt mit der Marika natürlich super gewesen. Sowas wäre halt gut, wenn es weitergeführt werden würde bis zur Schule (IKGP3, Z.218-224).

Insbesondere der nachhaltige Einsatz der Sprachlektorinnen wird hier als erstrebenswert erachtet:

”

Also wenn es die Möglichkeit gäbe, würde ich das gern weiter mit Team-Lehrerin, der Slowakisch Lehrerin weiter so tun wie bisher gehabt. Oder überhaupt prinzipiell in einer Grenzregion wie da oder egal welche Grenzregion, einfach diese Muttersprache...weil über die Muttersprache lernt man die andere Sprache, egal, welche Sprache das ist. Das müsste eigentlich ein Muss sein. Es müsste ein Muss sein. Und das bringt doch den Vorteil, dass die Kinder in der Grenzregion, die jetzt österreichisch sind, eben auch einen anderen Zugang zu dem anderen, zu dem Fremden bekommen. Und das geht da total unter. Das merkt man natürlich auch bei den Erwachsenen, dass es dort ganz viele Reibereien gibt. Das ist leider so. Also traurig, dass das jetzt beendet ist, dieses Projekt für die Leute, die da wohnen. Und irgendwann werden unsere Kinder ja auch erwachsen.

F: Das heißt, wenn Sie sich für die Zukunft der Kinder was wünschen könnten in Bezug auf Sprachbildung:

I: Dass man viel mehr einsteigt, viel kleinere Gruppen macht, ja einfach auch die Sprache anerkennt. Auf jeden Fall ja, wir sind Europa. Wir nennen uns Europäer, also sollten wir das leben und wir nehmen den Kindern ganz viel weg. Plötzlich. Naja, das ist so mein Ansatz dazu. (IVS4, Z58-63).

”

Ich finde es so wie es gelaufen ist, dass man wirklich diese Zweisprachigkeit dort in den Vordergrund stellt, würde ich schon super finden. Ich würde es vermissen, wenn die Kollegin dann nicht mehr da ist. Weil man wirklich denkt, eben auch bei mir dieser Zuwachs an slowakischen Vokabeln oder wie auch immer...es ist schon teilweise sehr interessant, und ich denke, man profitiert schon sehr stark, auch als Österreicher (IV2, Z115-119).

”

Ich finde das Projekt an sich wirklich sehr positiv für beide Seiten. Also mir gefällt es gut. Ich würde es gerne weiterführen so. Weil wie gesagt den slowakischen Kindern...denen erleichtert man wirklich den Schulalltag. Weil sie mit der Sprache, mit der deutschen Sprache nicht wirklich gefestigt sind und so doch viel mehr verstehen. Und wie gesagt, ich habe auch das Gefühl, dass die österreichischen Kinder eine andere Toleranz entwickeln, teilweise auch wirklich versuchen zu verstehen, was da jetzt auf Slowakisch gesprochen wird und nicht mehr dieses...ich bin jetzt seit sechs Jahren hier in der Volksschule und habe die ersten

Jahre immer diese Ablehnung gespürt. Vor allem dem Slowakischen gegenüber. Und das Gefühl habe ich jetzt überhaupt nicht. Vor allem bei den Kindern, bei den Eltern weiß ich es nicht. Aber bei den Kindern habe ich dieses Gefühl, das gehört dazu. Und das gefällt mir eigentlich viel besser als dieses vorher ‚Ähh...Slowakisch‘ (IVZ1 102-112).

”

Ich finde es halt irrsinnig gut, wenn man vor allem in der Grenzregion, wo wir sind, wo die Kinder auch wirklich die Grenzsprachen lernen, wo sie diese Möglichkeiten auch haben, das zu lernen. Wenn es nicht wieder ums Geld. Das ist immer das Problem, dass das normalerweise immer etwas kostet. Weil eine Sprache zu lernen dauert doch Jahre und da fließt dann natürlich schon viel Geld hinein, wenn es außertürlich sein muss. Also das anzubieten wäre schon eine feine Sache. Und ja, eben auch für mich. Ich finde es irrsinnig gut, dass dieser Kurs auch für Lehrer angeboten war und es hat auch Spaß gemacht. Ein bisschen was habe ich gelernt. Verstehen tue ich etwas, also reden noch nicht (IVZ1 130-137).

”

Ich finde es schon sehr gut mit der zweisprachigen Geschichte. Vielleicht mehr, dass wir mehr Stunden hätten als Unterstützung. Das wäre vielleicht sehr schön. Weil zwei Stunden ist relativ wenig. Mehr einfach. Weil es ist sicher so, dass das mehr bringt, wenn wir die Begleitlehrerin öfter drinnen hätten. Das wäre optimal (IVS5, Z57-60).

Eine Pädagogin wünscht sich auch altersbezogen einen Abbau von Partizipationshindernissen:

”

Wäre auch schon besser, wenn kleinere Kinder reindürften, weil ja jetzt das erste Mal dieser Stopp ab dem und dem Datum war, also wo doch einige Kinder jetzt gerade durchrutschen, die bei diesem Interreg-Projekt teilnehmen können. Das war schade. So können fast alle Kinder gehen und dann fünf Kinder in der Gruppe, die können nie mitgehen, weil sie gerade um 10 Tage vielleicht zu jung sind für dieses Projekt. Also das ist schade, weil denen geht praktisch ein ganzes Jahr an Förderung verloren (IKGP3, Z248-253).

Es gibt auch andere Aktivitäten, welche sie nach dem Ende des Projektes weiter umsetzen möchten. So nennt eine Pädagogin das kontinuierliche Beobachten und Dokumentieren, welches sie in ihren beruflichen Praktiken nach wie vor einsetzen möchte

6.2. Perspektiven der Sprachlektorinnen

An den beiden Standorten wurde auch die Sprachlektorinnen interviewt, deren Sichtweisen nun nachfolgend wiedergegeben werden.

Die Sprachbildungsaktivitäten orientieren sich an die Themen, die gerade aktuell im Kindergarten bzw. in der Volksschule vorrangig behandelt werden, beispielsweise spezifische Feste, die Jahreszeiten. Neben dem Spracherwerb zielen die Angebote auch darauf Vorurteile als Lernhemmnisse abzubauen.

„ *Es geht eigentlich nicht so sehr darum, dass sie jetzt innerhalb eines Jahres weiß Gott was lernen, sondern dass sie an die fremde Sprache, an die Nachbarsprache herangeführt werden. Dass vielleicht irgendwelche Ängste abgebaut werden. Dass es für sie auch im späteren nicht so wirklich fremd klingt. Dass sie einfach merken, das ist ja eine ganz normale Sprache und man kann sie benutzen. Dass ihnen manche Begriffe schon geläufig sind und so (ISL2, Z7-12).*

„ *Also die Kinder sollten die anderen Sprachen der Mitschüler kennen oder eigentlich begreifen, dass wenn mein Mitschüler Slowakisch oder Ungarisch spricht, das okay ist. Es ist auch eine Sprache und das möchte ich lernen, damit wir uns besser verstehen können. Also wir lernen die Sprache voneinander. Aber hauptsächlich ist es Slowakisch, also ich spreche mit den Kindern Slowakisch. Aber ja meistens mischen sich die Sprachen auch oft. Und es ist so. Aber das ist okay. Und ich habe gute Erfahrungen. Also die Kinder sind begeistert und sehr neugierig. Sie möchten das wissen und sie sprechen auch darüber auch nach der Stunde. Im Kindergarten und in der Schule (ISL1, Z9-16).*

Durch die institutionellen Rahmenbedingungen werden die Sprachangebote jedoch an den Alltag im Kindergarten und der Volksschule angepasst:

”

Ja, da gibt es schon Unterschiede. Hier arbeite ich in Kleingruppen im Kindergarten. Also hier habe ich Gruppen von der Größe mit sieben Kinder und in der Schule arbeiten wir mit der ganzen Klasse. Mit der ganzen Klasse. Dort ist der Unterricht eigentlich zweisprachig. Die Inhalte, die die Kolleginnen...da werden die Inhalte vorgegeben von den Kolleginnen. Die Volksschullehrerinnen sagen, ich hab für diese Woche das und das vor, sie geben mir die Themen, ich mache meine Vorbereitung und wir machen eigentlich zweisprachigen Unterricht. Zuerst ist die Kollegin auf Deutsch dran und dann mache ich das Gleiche mit ihnen auf Slowakisch. Ich erkläre viele Begriffe. Es ist oft so, dass die Kinder, wenn sie schon in der Schule sind, eigentlich viele Sachen nicht mehr in der Muttersprache oder in der Erstsprache benennen können, sondern nur noch in der Bildungssprache. Da ziele ich jetzt auf die slowakischen Kinder ab und die österreichischen Kinder, die lernen da halt mit, die hören das halt auch mit. Die wissen schon worum es geht, weil sie das schon einmal auf Deutsch erzählt bekommen haben, dann kriegen sie das noch einmal auch auf Slowakisch. Wir erarbeiten auch Arbeitsblätter miteinander und etc. Also der ganz normale zweisprachige Alltag (ISL2, Z32-45).

In einem Standort wird auch klassenübergreifend ein Sprachangebot gesetzt:

”

Wir haben auch einen Spracheneck gemacht, das für alle Kinder in der Schule ist. Nicht für Erstklassler, Zweitklassler, sondern auch für Dritt- und Viertklassler und auch für die Lehrerinnen, die Interesse haben. Und wir bearbeiten immer ein bestimmtes Thema und machen eine Aktivität dazu mit der Leiterin der Schule. Und es ist immer am Gang der Schule bereit für alle die Lust haben und mitmachen. Es ist ein deutsch-slowakisches Spiel immer, also sollte ein slowakisches und ein nicht-slowakisches Kind dabei sein. Ja, das ist ein Projekt, das gut angesehen ist bei uns (ISL1, 38-44).

Je nach Gruppengröße treten auch didaktisch-methodische Unterschiede auf, welche die Sprachlektorinnen berücksichtigen:

”

Aber im Kindergarten ist es so, dass viel Ablenkung da ist, ja es gibt manche Sachen, die man in der Großgruppe machen kann. Man kann Bewegungsspiele etc. mit Großgruppen machen, aber so dass man sprachlich arbeiten möchte, also Wortschatz aufbauen oder was auch immer, dann ist eine Kleingruppe viel besser. Und ja, ich arbeite schon gerne in der Großgruppe, aber eben nur gewisse Sachen. Es geht nicht alles, dass man das so macht. Und dann ist es auch so, hier in Kleingruppen habe ich meistens nur österreichische Kinder, die Deutsch (?) als Fremdsprache haben. Und in der Großgruppe bedeutet das für mich, dass die Mehrheit der Kinder Slowakisch Sprechende sind in der Gemeinde. Und dann kommen mir die österreichischen gar nicht zu Wort. Wenn ich etwas erzähle oder wir irgendwelche Spiele machen, sind natürlich die slowakischen Kinder, die das als Muttersprache haben, viel schneller dran. Und dann kommen leider die Österreicher nicht dran. Deswegen ist es für mich...für meine Arbeit besser, wenn ich sie dann rausnehmen kann und wir gehen dann in den kleinen Raum, in die Kleingruppe und wir machen unsere Arbeit. Aber natürlich in der Großgruppe haha da ist voll Action (Lachen) und die slowakischen Kinder bringen dann Dynamik hinein ins Geschehen. Hier geht es dann etwas ruhiger ab. Manchmal viel zu ruhig, da habe ich mir schon oft gedacht, wenn ich neue Themen habe, dann nehme ich die slowakischen Kinder auch mit zur Unterstützung. So dass wenn wir ein ganz neues Thema erarbeiten, dann nehme ich die slowakischen Kinder auch mit, dann habe ich eine gemischte Kleingruppe und dann machen wir das so, dass die mir quasi helfen bei dem Ganzen und dass die österreichischen Kinder von den slowakischen etwas lernen können. Aber auch umgekehrt. Es wird nicht nur Slowakisch gesprochen, es geht leider nicht, ich komme so nicht viel weiter, wenn ich nur Slowakisch auf sie einprasseln lasse, geht es nicht. Und wenn Deutsch geredet wird, dann lernen wieder die Slowakischen. Es ist immer so ein Hin und Her. Wir versuchen, dass da so viel profitiert wird, wie es nur geht.

Der Überraschungseffekt war bei den Schüler/innen groß, als sie der Sprachlektorinnen auch in der neuen Institution begegnet sind:

”

(...) Oh du bist hier! Dieser Übergang, diese Nahtstelle Kindergarten – Volksschule...dieser Übergang war für sie...ich will jetzt nicht sagen so viel leichter, aber es war schon bemerkbar, sie haben gefragt, na wann haben wir Slowakisch? Wann kommt sie denn? Sie haben schon gewusst, es kommt wer, den sie gut kennen vom Kindergarten, der mit ihnen Jahre lang zusammen gewesen ist. Weil vorher haben die Eltern dieses Slowakisch privat bezahlt, es gab eine Möglichkeit die Kinder privat in den Kurs anzumelden, also es war auch so, dass sie mich vorher schon gekannt haben, dann ist das INTERREG gekommen, dass die Kinder kostenlos im Kurs sind und dann haben sie mich in der Schule gesehen und sie waren ganz baff: was machen Sie denn da? Und die kennen wir schon gut. Und ich kenne auch die Kinder und ich konnte mit den Kolleginnen ein paar Sachen besprechen, was weiß ich. Der ist sprachlich super oder da gibt es ein paar Schwierigkeiten oder kann sich nicht konzentrieren. Das war schon im Kindergarten so. Oder wenn ich Veränderungen bei den Kindern gemerkt habe, hier im Kindergarten war das Kind nicht zu bändigen und lebhaft und ständig mit dabei und mit vollem Einsatz und dann in der Schule treffe ich das Kind und es ist total zurückgezogen und verunsichert und so, das haben wir dann auch miteinander mit den Kolleginnen besprochen: Ich kenne das Kind so überhaupt nicht. Es passiert ja auch oft, dass die Kinder in der ersten Klasse das schwer bewältigen können, den Übergang. Und deshalb ist es sehr wichtig, dass man es ihnen so leicht, so gut wie möglich bereitet, dass sie das gut schaffen. Dass das nicht so selbstverständlich ist in dem Alter, dass das Kinder ohne jegliche Schwierigkeiten schaffen, dass es doch sehr wichtig ist, dass man diese Transition vorantreibt und dass die Kinder es wirklich gut schaffen. Weil es tut mir dann auch manchmal im Herzen weh, wenn ich sehe, das Kind kenne ich total anders vom Kindergarten und jetzt sitzt es da weinerlich und überfordert, und hat einfach ein Problem mit dem Ganzen. Es ist nicht das Fach oder nur die Lehrerin, oder die Mitschüler, weil die Kinder kennen sich ja, die sind ja alle miteinander im Kindergarten gewesen, aber einfach das Ganze rundherum prasselt auf einen so herein und manche Kinder bewältigen das einfach schwieriger. Und dann komme ich und versuche irgendwie zu helfen. Auch die Sprache, falls es noch Sprachschwierigkeiten gibt, kann man da einsetzen: was hast du jetzt nicht verstanden oder was ist das Problem? Ich kann ja auch zwischen der Pädagogin und dem Kind vermitteln oder einen Weg suchen etwas zu lösen. Also ich finde es urwichtig. (ILS2, Z65-93).

Während der Austausch mit den pädagogischen Fachkräften regelmäßig geschieht, ist die Kommunikation mit den Eltern eher sporadisch.

„ *Meistens haben den Kontakt die Lehrerinnen hier im Kindergarten oder in der Schule. Natürlich muss das besprochen werden, dass so etwas hier gibt, weil es ist freiwillig, aber die Eltern müssen darüber wissen und ja, ab und zu treffe ich manche Eltern, wir sprechen am Gang ein bisschen, wir sprechen was wie und wo (ILS1, Z51-54).*

Teilweise sind die Familien hier überrascht über Lernerfolge:

„ *Mit den Eltern eher im Kindergarten und das eher sporadisch. Sie wurden informiert über das Projekt, sie haben Interesse angemeldet, nur die Kinder, deren Eltern Interesse gezeigt haben und sie angemeldet haben aktiv, sind am Projekt beteiligt. Und ja, ich kriege nur so viele Rückmeldungen: ja, mein Kind kann jetzt das da und sie hat das erzählt, und stimmt das jetzt oder stimmt das nicht? Heißt das wirklich so auf Slowakisch? Oder die hat ein Lied gesungen, was ist das? Es bleibt im Ohr, irgendwelche Ohrwürmer, dann zuhause kommt das wieder hoch. Und sie singen das und dann sind die Eltern verunsichert, ja, ist es das oder ist das nicht? Oder was ist da? Kann es wirklich sein, dass es schon ein Lied kann? Ja, natürlich kann es sein. Wenn wir das jede Woche und öfters in der Stunde gesungen haben, dann kann es durchaus sein, dass ein Kind mit guten Sprachgedächtnis das auch schafft wiederzugeben. Ja, sie fragen auch nach den Kindern und sie kommen oft und sagen: Ja, ich bin ja so dankbar, dass Sie das machen, weil das ist ja so wichtig für uns und unsere Kinder, also es ist auch seitens der Eltern... sie sehen die Notwendigkeit eigentlich, dass die Kinder schon mit der zweiten Sprache zeitig beginnen. Man merkt das. Und bei vielen geht das ganz einfach. Man merkt das im Kindergarten. Es geht sehr viel sprachlich voran (ILS2, Z47-61).*

Die Sprachlektorinnen würden sich grundsätzlich eine Weiterarbeit an den Standorten wünschen. In diesem Zusammenhang wird auch die Unsicherheit thematisiert, welche mit dem Projektende verbunden ist.

Auch wechselnde politische Rahmenbedingungen bringen hier einen zusätzlichen Faktor hinein, der die Planbarkeit insofern erschwert, weil es unklar ist, welche Schwerpunkte ggf. neue Verantwortungsträger/innen setzen. Als mögliche Lösung nach dem Projektende werden Sonderverträge angesprochen, die es ermöglichen weiterhin mehrsprachliche Bildungsangebote weiter zu etablieren.

”

Wünschenswert wäre, dass es weiterginge. Dass wir jetzt nicht zwei Jahre etwas gemacht haben, wo wir auch Ergebnisse sehen und dann etwas abbricht. Das wäre echt schade. In unseren Bedingungen hier wäre echt wünschenswert, wenn es weitergehen könnte. Weil es ist in der Schule ist es echt hilfreich für die slowakischen Kinder, aber natürlich auch für die österreichischen Kinder, dass sie mit der Sprache ständig in Kontakt sind. Dass sie immer wieder was Neues lernen und für ihr späteres Leben. Weil wir leben hier wirklich in einer Region, wo sich die Bevölkerung durchmischt. Es ist schon längst nicht mehr, das hier ist Österreich, das ist Slowakei. Wir haben hier, wie Sie vielleicht wissen, sehr viel, sehr durchmischte Bevölkerung, ob es jetzt hier oder die umliegenden Gemeinden, Hainburg, etc. Das ist dann schon Niederösterreich. Und es wäre schon sehr wünschenswert, um auch Chancen für die Kinder dann später auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Dass sie die Sprache zumindest verstehen, auch wenn sie sie nicht wirklich super großartig benutzen können. Es ist nicht das, was man wirklich braucht. Aber auch dass zum Beispiel der eine auch mit dem Nachbarn reden kann ein bisschen was. Oder versteht ja, dass es einem auch bewusst ist, dass die Menschen, die slowakisch sprechen oder von der Slowakei kommen, die sind ja ganz normale Menschen wie du und ich. Es ist nichts anderes, nichts Außerirdisches. Ganz normale Menschen mit einer anderen Muttersprache, mit einer anderen Erstsprache. Aber ganz normale Menschen, dass man da vielleicht auch diese Berührungsängste abbaut, das sind sie, das sind wir. Weil das gilt ja nicht mehr. Weil wir sind jetzt eine Nation und ich sehe das zum Beispiel bei einer Kollegin in der Volksschule immer, die sagt nicht mehr, das sind Slowaken und wir sind Österreicher. Oder ihr seid Slowaken und geht in eine Schule in Österreich und wohnt in Österreich. Sondern sie sagt immer, wir sind Europäer. Und es ist egal, welche Muttersprache wir haben, wir sind alle Europäer und sie lebt das wirklich und gibt den Kindern auch dieses Gefühl, ja, wir sind Europäer, es gibt keinen Unterschied, sondern wir sind Europäer und fertig. Und dieser Gedanke wäre so wichtig, wenn der wachsen könnte. In allen Bevölkerungsschichten, in allen Altersschichten wäre das

wünschenswert, wird nicht mehr passieren, aber bei den Jungen ist das sehr wichtig, das ist unsere Zukunft. Dass es gut funktioniert zwischen den zwei Nationen und zwischen den zwei hier in der Grenzregion, dass es alles gut läuft. Ja, der Mehrwert für die Kinder ist natürlich da, die Sprachbildung ist einfach wichtig. Wer das anzweifelt? Ich glaube, das wissen wir alle. Genauso wichtig wie die Kinder Englisch lernen, sind auch die Nachbarsprachen wichtig. Vor allem hier in unserer Grenzregion. Wir haben hier fünf Minuten entfernt die Hauptstadt von der Slowakei. Man weiß noch nicht, wie sich das entwickelt, aber so wie die Vorhersagen sind, wird das zu einem ganzen Raum zusammenwachsen mit Wien. Also ein großes Ballungszentrum werden, wo sich die Bevölkerung durchmischt, wo die Sprachen irgendwie ineinanderfließen. Und ist, glaube ich, sehr wichtig, dass da unsere neue Generation auch gewappnet ist. So viel zum Thema. Ich mache das mit Überzeugung. Ich habe das erlebt, ich bin seit über 20 Jahren in Österreich, ich habe das erlebt, wie das ist, wenn man hierherkommt und Ausländer ist. Es war noch vor 20 Jahren viel schwieriger als es jetzt ist und ich möchte, dass es abgebaut wird. Dass es egal wird, woher man kommt. Sagen wir so (ILS2, Z166-204).

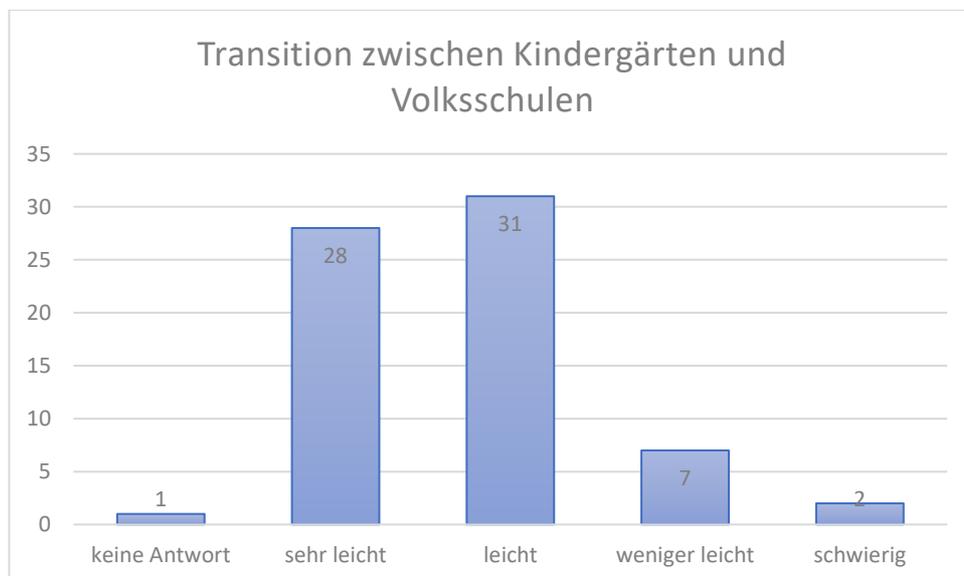
6.3. Perspektiven von Eltern

Abschließend werden nun die Perspektiven der Eltern wiedergegeben, die an der Fragebogen-Erhebung teilgenommen haben:

6.3.1. Transition zwischen Kindergärten und Volksschulen

Der Großteil der befragten Eltern nahm den Übergang zwischen den Einrichtungen als leicht bis sehr leicht wahr. Für sieben der Befragten war die Transition weniger leicht, zwei gaben schwierig an:

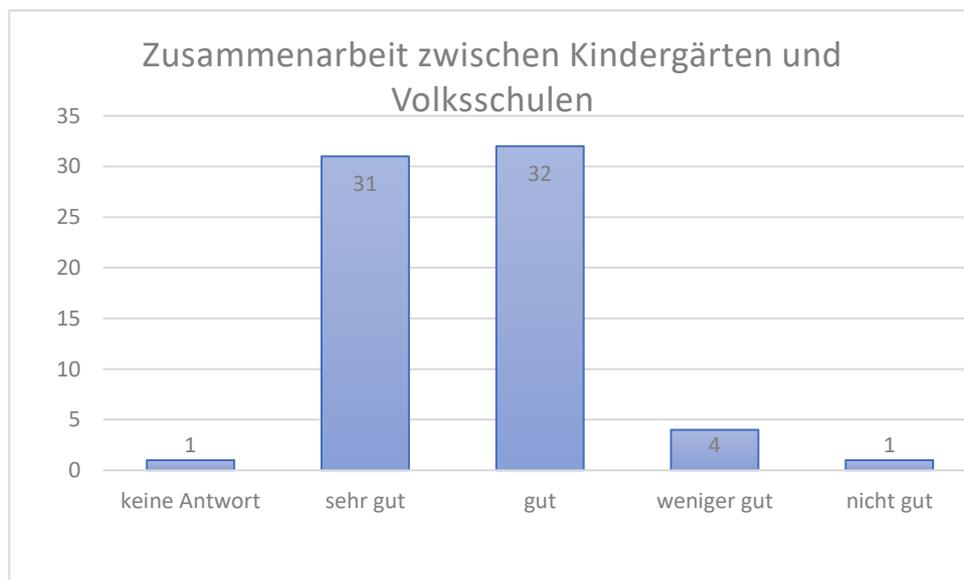
sehr leicht	leicht	weniger leicht	schwierig
28	31	7	2



6.3.2. Wahrnehmungen zur Zusammenarbeit der Kindergärten und Volksschulen

Ein noch deutlicher Anteil mit 63 der Befragten schätzen die Zusammenarbeit der Kindergärten und Volksschulen zwischen sehr und gut ein, 4 der Befragten als weniger gut und 1 Person als nicht gut.

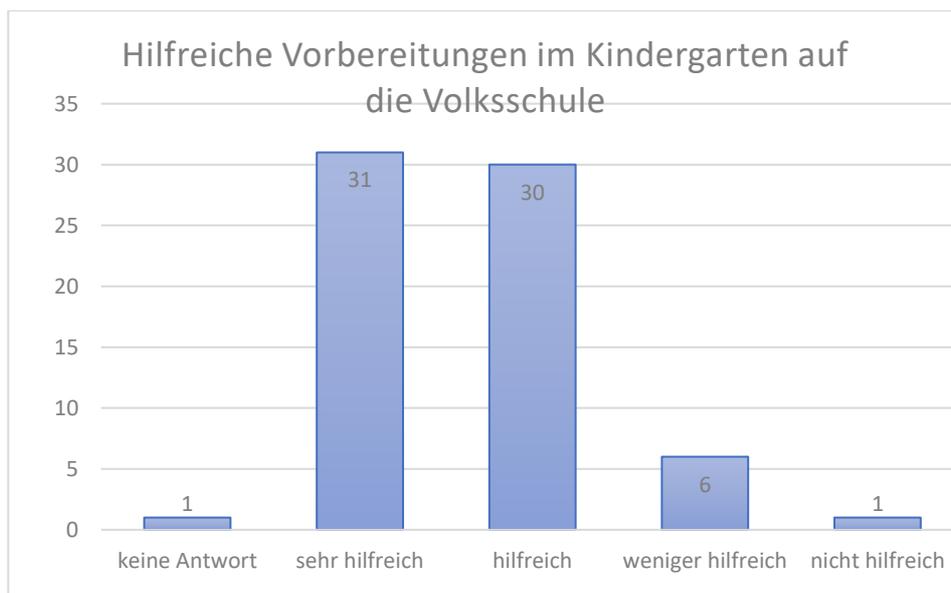
sehr gut	gut	weniger gut	nicht gut
31	32	4	1



6.3.3. Vorbereitungen im Kindergarten auf die Volksschule

Auch ähnlich positiv sieht die Einschätzung aus, wie hilfreich die Vorbereitungen im Kindergarten auf die Volksschule waren, indem 61 Elternteile als sehr hilfreich bis hilfreich angeben.

sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich
31	30	6	1



Auf die Frage, was gut funktioniert hat, geben die Befragten folgende Aspekte an:

- Bindung zu pädagogischen Fachkräften
- die Kommunikation mit den Kindern
- die Kommunikation zwischen den Einrichtungen
- die Kommunikation mit der Familie in Form von Elterngesprächen

- Arbeitsblätter und Übungen zur Vorbereitung auf die Schule
- die Vorschulgruppe
- der Schnuppertag in der Volksschule
- (mehr-)sprachliche Bildung
- Inklusion der slowakisch-sprechenden Kinder

” *Stundenplan der ersten Woche und benötigte Materialien waren bereits vor den Ferien bekannt. Die Kinder waren mit dem Kindergarten im Juni bereits in der Volksschule zu Besuch (FBF2, 4).*

” *Schule vorherbesichtigt, damit Kinder am 1. Schultag Gebäude etwas kennen, Schulanmeldung war super und hat uns Spaß gemacht (FBF2, 8).*

” *Plaudertasche in deutscher Sprache, die KG-Lehrerinnen hatte viel Verständnis für die slowakischen Kinder, haben langsam gesprochen und alles genau erklärt. (FBF2, 25).*

Verbesserungsbedarf bei der Transition vom Kindergarten in die Volksschule sehen die Eltern in folgenden Bereichen:

- Verpflichtung zur Benutzung der deutschen Sprache
- Mehr Informationen über den Hort
- Vorbereitung auf Buchstaben und Zahlen
- Mehr Aktivitäten in der Nachmittagsbetreuung
- Feedback bei der Einschreibung
- Training der Feinmotorik
- Weniger Strenge im Umgang mit Kindern
- Zu geringe Anzahl von pädagogischen Fachkräften
- Späterer Schulbeginn am Morgen
- Stärkerer Einsatz von Arbeitsblättern
- Prävention von Mobbing

Mehrere Eltern kritisieren die Auflösung der Vorschulgruppen am zweiten Erhebungsstandort:

”

Ich denke, die Vorschulgruppe im KG sollte weiterhin bestehen, wurde leider aufgelöst im letzten Jahr; im KG ist es wichtig, dass die Kinder mit gleichaltrigen in der Gruppe sind (FBF2, 26).

”

Derzeit ist unser zweites Kind als Vorschüler im KG. Was wir schlecht empfinden ist das kleine und große Kinder in der Gruppe vermischt sind (FBF2, 22).

Auch der Wunsch nach mehr Sprachbildung im Bereich Englisch wird mehrmalig geäußert:

”

Viel mehr Englisch für alle Kinder, denn diese Sprache spricht man überall auf der Welt (FBF2, 4).

Eine Person kritisiert, dass das Deutschangebot für slowakische Kinder abgesagt wurde:

”

Deutschkurs für slowakische Kinder war in der letzten Klasse storniert, anstatt hatten die Kinder Slowakisch gehabt, was nicht ideal war. (FBF2, 36).

Eltern äußern zudem den Bedarf an zusätzlichen gemeinsamen Aktivitäten zwischen Kindergarten und Schule:

”

eventuell mehr gemeinsame Projekte zwischen Schule und Kindergarten, damit sich Kinder auch kennen lernen. (FBF2, 7).

6.3.4. **Elterliche Unterstützung bei der Transition zwischen Kindergarten und Volksschule**

Die elterliche Unterstützung bei der Transition zwischen Kindergarten und Volksschule ist breit gefächert.

Generell betont ein Großteil der Befragten, dass die Kommunikation über das Thema sehr bedeutend war. Gespräche drehten sich insbesondere um die Wahrnehmung der kindlichen Sichtweisen, wie die Schule funktioniert sowie das Benennen und Abbauen von Ängsten:

“ *Wir haben sehr viel mit ihnen gesprochen, alles spielerisch gelernt, damit sie die Lust nicht verlieren (FBF3, 3).*

“ *Wir haben über die Schule gesprochen, was wird kommen, was wird erwartet, haben unterstützt mehr selbstständig zu sein. (FBF3, 43).*

Für viele Eltern war es ein wichtiges Anliegen die Motivation zu fördern, teilweise auch indem sie die Vorzüge der Schule besonders positiv betont haben:

“ *Immer erzählt wie toll die Schule ist und versucht Angst vor Schule zu nehmen bzw. Vorfreude zu steigern, damit Abschied von Kiga nicht schwer fällt- (FBF3, 8).*

“ *Ich habe die Schule immer positiv dargestellt (FBF3, 12).*

Familien haben auch geäußert, dass sie sich mit spezifischem Material auf die Transition vorbereitet haben. Genannt wurden hier Übungsblätter, Bilderbücher, Geschichten, Lernspiele. Auch das Lesen von Geschichten kam hier in der Kommunikation zum Einsatz. Thematisch lag der Fokus auf Buchstaben, Zahlen und Lesen, außerdem wird die Konzentration und Selbstständigkeit genannt.

”

wir haben am Anfang alles gemeinsam gemacht, die Vorbereitung auf den nächsten Schultag, und dann schrittweise die Verantwortung dem Kind überlassen (FBF3, 45).

Nicht explizit angesprochen werden soziale Aspekte in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Kindern mit neuen Kontakten bzw. Kontaktabbrüchen.

Drei Personen nennen den gemeinsamen Einkauf der Schultasche bzw. von anderen Schulsachen als Unterstützung. Gerade die Schultasche symbolisiert und materialisiert hier auf besondere Art und Weise den Rollenwechsel zur Schülerin bzw. zum Schüler. Das selbstständige Einpacken der Schultasche wurde zumindest in einer Familie auch aktiv mit dem Kind geübt.

Auch die Anpassung des zeitlichen Rhythmus zuhause geben zwei Elternteile an:

”

Wir haben den Tagesablauf bereits früh auf die Schulbeginnzeiten abgestimmt (FBF3, 1).

Ein Teil der Eltern nennt explizit die Unterstützung beim Erwerb der deutschen Zweitsprache.

” *wir haben mehrere Übungen für Vorschulkinder gemacht und eine Deutschlehrerin bezahlt. Mein Kind konnte nicht gut Deutsch sprechen, deshalb Deutsch Verbesserung wäre für uns Priorität (FBF3, 46).*

Der Abbau von Ängsten funktioniert jedoch nicht immer, insbesondere wenn die Kinder tatsächlich negative Erfahrungen in der Schule machen:

” *Um Regeln für alltägliche Aufgaben aufzustellen. Mein Kind hatte und ich denk hat noch Angst zur Schule zu gehen und vor der Lehrerin. Ich versuche ihr zu erklären, dass es wichtig ist unser Bestes zu machen, aber niemand ist ideal. Dies liegt daran, dass der Lehrer streng ist und das Kind nicht genug motiviert. Das ist überhaupt nicht gut, a mein Kind deswegen auch ernste psychosomatische Probleme hat (FBF3, 31).*

Ein Elternteil verweist darauf, dass sie unterstützende Angebote im Bereich Logopädie und Ergotherapie in Anspruch genommen haben.

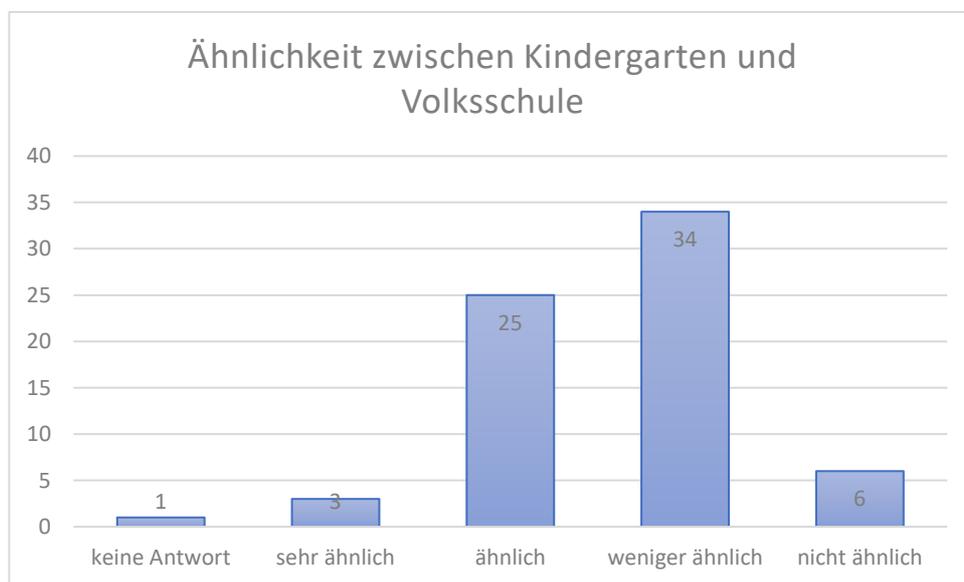
Zwei Elternteile geben an, dass aus ihrer Perspektive die Kinder keine familiäre Unterstützung bei der Transition benötigen haben.

Sechs der Befragten geben an, dass sie bei den Hausaufgaben unterstützen bzw. diese kontrollieren.

6.3.5. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kindergarten und Volksschule

Mehr als die Hälfte der Eltern sehen deutliche Unterschiede zwischen Kindergarten und Volksschule:

sehr ähnlich	ähnlich	weniger ähnlich	nicht ähnlich
3	25	34	6



Sie nennen dabei folgende Differenzen in der Volksschule:

- Verstärkte Eigenverantwortung
- Fokus auf Wissenserwerb (weniger auf Sozialerziehung)
- Lesen, schreiben und rechnen lernen
- weniger zeitliche Freiräume und andere Zeitstrukturen
- Pünktlichkeit
- Erhöhte Konzentration
- Leistungs- und Erfolgsdruck
- Höheres Tempo
- Vertieftes Lernen
- Gezielte Förderung
- Hausübungen
- weniger Freizeit
- Langes Sitzen
- Prüfungen und Noten
- mehr schulautonome freie Tage

” *VS: richtig sitzen, keine Rücksicht auf Hygiene wie Hände waschen vor dem Essen, großer Leistungsdruck; Kiga: freies bewegen, Regeln wie Hände waschen werden vermittelt, einfühlsamer, Freiraum lassen. (FBF4,5).*

” *Im Kindergarten sind Kinder in Bewegung und erfahren die Welt mit allen Sinnen, In der Schule müssen sie erst mal lernen zu sitzen, zuzuhören und 50 Minuten konzentriert sein. Für die Schule muss man früher aufstehen, was für die Eltern ein Nachteil ist (FBF4,13).*

” *Die Schule beginnt um 7:30. Das war eine riesige Umstellung für die ganze Familie. Ich finde diese Zeit zu früh und ungünstig für alle Familien, mit denen sind wir in Kontakt (FBF4,11).*

” *Spielen - lernen, es werden höhere Anforderungen gestellt, sie werden auf den Ernst des Lebens vorbereitet (FBF4,33).*

Im Vergleich dazu sehen die Eltern folgende Gemeinsamkeiten zwischen Kindergarten und Volksschule:

- die Freude am Lernen
- der weitere Einsatz von Spiel
- der gute Austausch mit den Eltern
- die Eltern-/Kinder-/Erzieher/innen – Gespräche
- feste Bezugspersonen
- gemeinsame Aktivitäten der Kinder

” *Soziales Umfeld: Sich in einer Gruppe von Kindern zurechtfinden; Autorität: die Tante/Lehrerin führt durch den Tag; tägliche Routine: jeder Tag hat den gleichen Ablauf (FBF5,10).*

Auch die Sprachlektorin wird als Gemeinsamkeit angeführt:

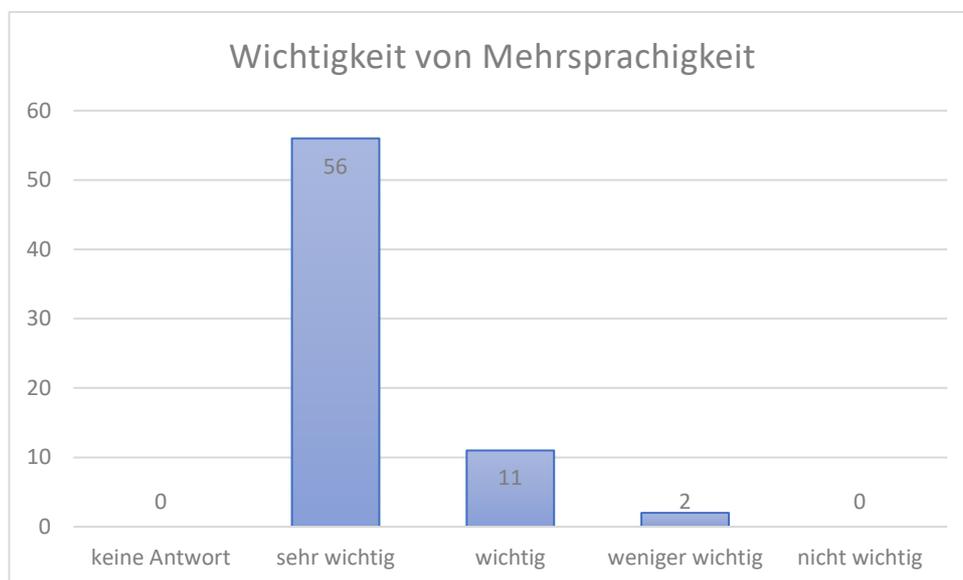
”

Die slowakische Lektorin ist in beiden Einrichtungen die gleiche, Interaktion mit anderen Klassen/Altersstufen wird gefördert (FBF5,2).

6.3.6. Mehrsprachliche Bildung

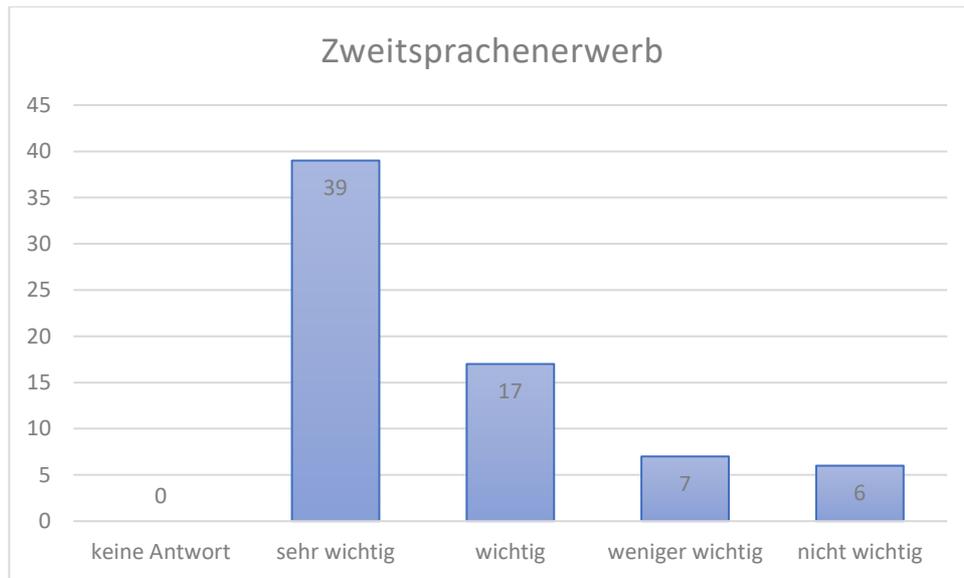
Für die meisten Eltern ist der Erwerb von anderen Sprachen – neben der Erstsprache – von zentraler Bedeutung:

sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
56	11	2	0



- Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Slowakisch – oder bei Slowakisch als Erst- bzw. Muttersprache Deutsch - lernt?**

Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig	Nicht wichtig
39	17	7	6



6.3.7. Gemeinsame Aktivitäten beim Sprachenlernen

Eltern nennen eine Vielzahl von Aktivitäten, welche sie gemeinsam mit ihren Kindern beim Sprachenlernen umsetzen. Konkret genannte Themen sind hierbei Geschichte und Geographie, sowie die Arbeit am Wortschatz und der Grammatik.

Ganz zentral ist hierbei das Lesen, welches von 30 der Befragten angegeben wird:

„ Lesen in allen Sprachen (FBF6,37).

„ zu Hause oder im Auto Bücher lesen (FBF6,9).

Das gemeinsame Sprechen wird von zwölf Eltern genannt:

” einfache Konversation in deutscher Sprache (FBF6,14).

” (...)im Urlaub lernen wir die Sprache es Landes, reden mit allen Einheimischen, Kinder finden sich dort Freunde und übersetzen zwischen deutschsprachigen und slowakischsprachigen Kindern. Es funktioniert toll. sie profitieren davon (FBF6, 7).

Teilweise sprechen die Eltern innerhalb der Familie unterschiedliche Sprachen:

” Mama spricht mit den Kindern Deutsch, Papa Serbisch (FBF6, 3).

” Mama spricht mit Kindern Slowakisch, Papa Deutsch, Helen Doronsystem Englisch (FBF6, 41).

Auf Kino/Film/Fernsehen bzw. Lernvideos wird von zehn Elternteilen als Medien des Spracherwerbs zurückgegriffen.

” *Kinderfilme in anderen Sprachen schauen* (FBF6, 39).

” *Zeichentrickfilme schauen (alles in Fremdsprachen)* (FBF6, 23).

Drei Personen geben an, dass sie ihren Kindern Hörbücher in einer Zweitsprache zur Verfügung stellen. Radio wird einmal genannt.

Auch spielerische Elemente werden von Personen angeführt:

” *spiele vor allem Gemeinschaftsspiele* (FBF6, 42).

” *spielerisch Englisch einbauen (Zahlen, Farben, Formen)* (FBF6, 12).

Das Lernen über Musik bzw. Singen wird ebenfalls beim Spracherwerb eingesetzt:

”

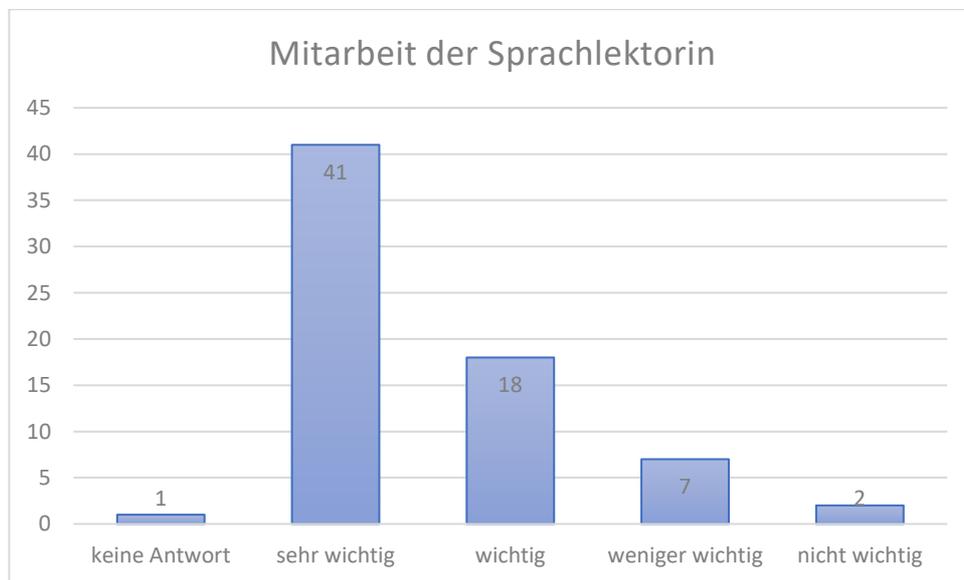
Wir erklären englische Lieder und die Bedeutung der einzelnen Wörter (FBF6, 2).

Eine Person gibt an, dass ein Privatlehrer als Unterstützung eingesetzt wird.

6.3.8. Einschätzungen zur Sprachlektorin

Die Mitarbeit der Sprachlektorin findet der größte Teil der Befragten als wichtig bis sehr wichtig:

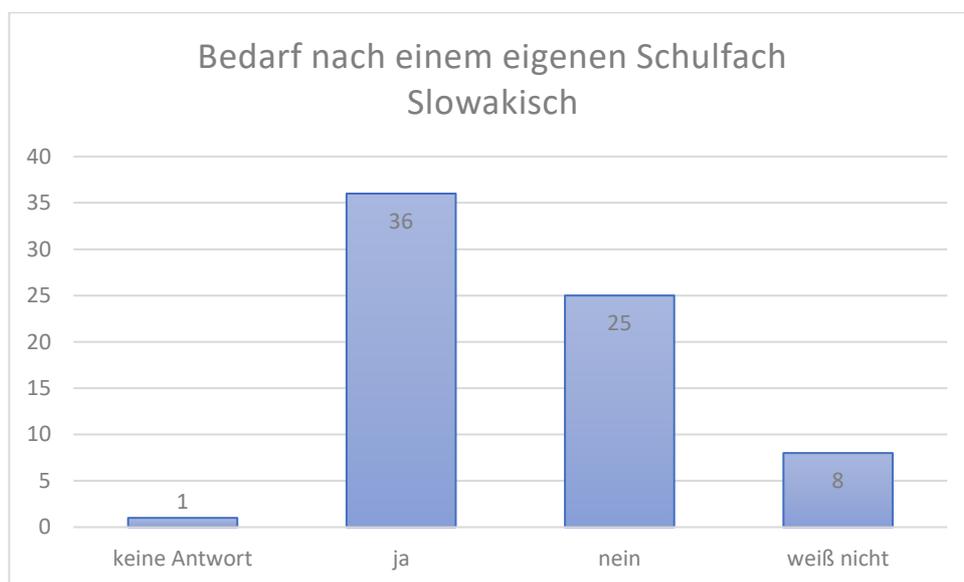
sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
41	18	7	2



6.3.9. Slowakisch als eigenes Schulfach

Von den befragten Eltern wünscht sich die Mehrheit Slowakisch als eigenes Schulfach.

ja	nein	weiß nicht
36	25	8



6.3.10. Positive Erfahrungen und Eindrücke in Bezug auf mehrsprachliche Bildung in der Volksschule

Nachfolgend wird vorgestellt, was die Eltern positiv in Bezug auf mehrsprachliche Bildung in der Volksschule wahrnehmen:

”

Die Kinder werden neugierig und wissbegierig auf andere Sprachen. (FBF7, 2).

Es wird sowohl zu Slowakisch als auch zu Englisch positives Feedback geäußert:

” *Ich bin sehr begeistert und dankbar für die Möglichkeit die Muttersprache (Slowakisch) in der VS zu lernen. Es läuft gut ab, eher spielerisch, es würde mich freuen, wenn es öfters als 1 mal wöchentlich wäre (FBF7, 11).*

” *Englisch wird den Kindern toll beigebracht, mit Spiele, Lieder etc. auch der jeweiligen Jahreszeit angepasst, Kind redet nur positiv vom Unterricht und ist sehr begeistert, merkt sich auch vieles. (FBF7, 8).*

Auch das Angebot in Ungarisch wird einmal als positiv genannt.

Der spielerische Zugang beim Sprachenlernen wird von neun der befragten Personen besonders begrüßt, weil auf diese Weise die Freude bei den Kindern gefördert wird. Auch der fließende Einbau in den Sachunterricht wird von Einzelnen als positiv hervorgehoben, ebenso wie die Intensität der Angebote, beispielsweise in Bezug auf das Lesen von Texten, den Einsatz von Liedern/Gedichten, der Aufbau des Wortschatzes und der Grammatik.

In Bezug auf die Kommunikation mit der Schule gehen die Perspektiven auseinander. Ein Teil der Eltern fühlt sich gut informiert und im Bilde, was beim Sprachenlernen passiert:

” *Wir erhalten Beurteilung/Rückmeldung von der Sprachlehrerin zu unserem Sohn; unserem Sohn gefallen die Lernmaterialien und auch der Unterricht (FBF7, 13).*

Vier Personen geben an, dass sie über zu wenige Informationen verfügen, um die Sprachbildungsangebote zu beurteilen:

” *...kann leider nichts sagen, bin nicht dabei und mein Kind erzählt sehr wenig (FBF7, 39).*

”

es freut mich das mein Kind slowakische Grammatik lesen und schreiben kann (FBF7, 33).

6.3.11. Verbesserungsmöglichkeiten beim Sprachlernen in der Volksschule

Eltern nennen eine Vielzahl von Verbesserungsmöglichkeiten beim Sprachenlernen in der Volksschule, welche nachfolgend vorgestellt werden.

Drei der Befragten wünschen sich kleinere Klassen bzw. Gruppen beim Sprachenlernen:

”

23-24 Kinder in einer Klasse ist zu viel, insbesondere für die meisten Kinder ist Deutsch eine Fremdsprache (FBF8, 32).

Neben der Gruppengröße wünschen sechs Elternteile auch eine zeitliche Ausdehnung des Zweitsprachenerwerbs, hier wird auch einmal die Nachmittagsbetreuung als Möglichkeit genannt:

”

Sie könnten mehrmals pro Woche Slowakisch haben (FBF8, 14).

Außerdem äußern sie didaktisch-methodische Vorschläge, beispielsweise die Stärkung eines spielerischen Zugangs wird von zwei Personen formuliert, wobei ein Elternteil auch eine digitale Lernplattform in diesem Zusammenhang nennt.

”

50 Minuten Modell veraltet, blockmäßiges Lernen wäre vielleicht effektiver, besonders bei den Sprachen. Eventuell englisch Woche, deutsch Woche, slowakisch Tag, Sporttag (FBF8, 31).

Eine Person äußert, dass kleinere Lernblöcke eventuell mehr bringen, während eine andere Person sich mehr Lesen für das Sprachverständnis wünscht.

Die regelmäßige Einforderung und Überprüfung des Lernfortschrittes (mit einem Feedback an die Familien) wird von den Befragten ebenfalls thematisiert:

” *Mehr Hausaufgaben, mehr konsequentes kontrollieren der Kenntnisse der Kinder, vielleicht Klassenlektüre auf Slowakisch und anschließend Kontrolle (FBF8, 9).*

” *An der Einforderung von Leistung und es sollte 2-3-mal wöchentlich stattfinden, 1-mal ist zu wenig, einige Inhalte könnten auch in englischer Sprache stattfinden (FBF8, 6).*

Zwei Elternteile lehnen eine Separierung der Kinder im Zweitspracherwerb deutlich ab:

” *Slowakisch: entweder eigenes Fach oder gar nicht. Meiner Meinung nach bringt das jetzige überhaupt nichts und es ist nicht sinnvoll Kinder aus dem "normalen" Unterricht für Slowakisch aus der Klasse zu nehmen - dadurch versäumen sie nur etwas, aber kann auch kein Slowakisch (FBF8, 4).*

” *Dass mein Kind nicht einfach aus dem Unterricht genommen wird, um eine Sprache zu lernen, die sie nicht möchte (FBF8, 8).*

Zwei Personen kritisieren in diesem Zusammenhang auch stark die Übersetzer/innen-Rolle von Kindern:

” *Wenn jemand primitives Niveau erreichen will, dann kann er zufrieden sein. Ich bin der Meinung, dass jeder intelligente Mensch damit nicht einverstanden sein kann. Dass sein Kind mit Slowakisch als Muttersprache die Arbeit für die Lehrerin macht. Mein Kind übersetzt und hat nichts gelernt. In 5 Tagen Ferien lernt er viel mehr mit mir als mit der ausgebildeten Lehrerin. Sehr unprofessionell (FBF8, 1).*

”

Eine Stunde in der Woche: 4 Jahrgänge Slowakisch hat kein Niveau, nach einem Jahr hat mein Kind kein Ziel erreicht, nicht verbessert. Jetzt gibt es wieder Slowakisch für mein jüngeres Kind. Er hat nichts gelernt, er sitzt und hilft der anderen Lehrerin den anderen Kindern zu übersetzen. Ergebnis: Schlechte Pädagogin und mein Sohn verschwendet seine Zeit. (FBF8, 5)

Außerdem wird von zwei Personen der hohe Anteil an Kindern mit Slowakisch als Erstsprache ambivalent bis negativ wahrgenommen:

”

Das (sic) slowakischen Kinder die in Österreich in die Schule gehen auf jeden fall mehr Deutsch sprechen sollten. Denn bei einer Überzahl werden deutschsprachige Kinder leider ausgeschlossen (FBF8, 2).

”

In der Integration. Hier ist der Anteil der slowakischen Kinder bei 80%, das ist zuviel und hilft weder den österreichischen noch den slowakischen Kindern (FBF8, 28).

Die Wahrnehmungen der Eltern stehen sich dabei teilweise diametral gegenüber:

”

Warum sie in der Schule nur Deutsch sprechen sollen, ein zusätzlicher Sprachlehrer wäre sinnvoll (FBF8, 22).

”

In der Volksschule nur Deutsch reden (zwischen den Kindern) (FBF8, 27).

Auch gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, wann und wo in anderen Sprachen kommuniziert werden soll:

”

Sie sollten ihre Muttersprache nur in der Pause verwenden oder bei den Eltern zu Hause. Sie müssen diese Regeln nach und nach lernen. Und zum Beispiel wenn sie es nicht tun, sollten sie nicht bestraft werden, der Lehrer muss es erklären (FBF7, 24).

Hier wird ersichtlich, dass Eltern auch Erwartungen aufweisen, wie pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit interagieren sollen.

Einige Aussagen lassen darauf schließen, dass der Stellenwert von Englisch im Vergleich zu Slowakisch bei einigen Personen höher eingeschätzt wird und hier auch der Wunsch nach einer Ausweitung der Angebote vorhanden ist:

“ *Englisch als Pflichtfach (D, M), SK z. B. als Freifach. (FBF8, 26).*

“ *Englisch sollte erste Priorität bleiben, und 2 Fremdsprachen als Schulfach in der 1. Klasse überfordert vielleicht mache (FBF7, 4).*

Eine Person begründet dieses vermehrte Interesse an Englisch auch mit den eigenen Zweitsprachenkenntnissen:

“ *Englisch könnte mehr sein, da kann ich fördern. Slowakisch ist für mich nicht interessant, da es keiner in unserer Familie spricht, da können wir auch nicht fördern (FBF7, 5).*

Ein Elternteil schreibt von außerschulischen Lernangeboten, welche sie für ihr Kind beim Englischlernen in Anspruch nehmen:

“ *Mehr Englisch im Unterricht, derzeit unterstützen wir unsere Tochter mit Helen Doron. Das ist ziemlich teuer und nicht alle Eltern können sich das leisten, Auch die Kapazität für diesen Kurs ist eingeschränkt. Das ist etwas, was dann später helfen würde (FBF8, 33).*

Ein Vorschlag ist – ähnlich wie bei Slowakisch – eine Person als Sprachlektor/in mit Erstsprache Englisch einzusetzen.

Eine Person nennt außerdem die Abschaffung der Vorschulklasse als negative Entwicklung, da sie sich aus ihrer Perspektive bewährt hat.

6.4. Limitation der vorliegenden Studie

Die Studie beinhaltet Wahrnehmungen und Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte und Eltern zum Thema Transition bzw. mehrsprachliche Bildung. Die Personen nahmen einmalig im Projektverlauf an der Untersuchung teil. Es fanden keine direkten Beobachtungen in den Kindergärten bzw. Volksschulen bzw. auch keine Erhebungen des Sprachstandes bzw. Vorher-Nachher-Vergleichsanalysen statt.

6.5. Weiterer Forschungsmöglichkeiten

Sehr aufschlussreich wäre eine Längsschnittstudie, in welcher die Sprachbildungsprozesse beispielsweise ethnographisch untersucht würden. Der Einsatz bzw. Analyse von Sprachstandsmessungen (z.B. über Beobachtungsinstrumente) im Projektverlauf würde ebenfalls interessante Erkenntnisse mit sich bringen. Auch die Befragung von Kindern, wie sie Transition und Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung in diesem wahrnehmen, würde zu einem vertieften Wissenstand beitragen.

6.6. Handlungsempfehlungen und Reflexionen

Die burgenländisch-slowakische Grenzregion zeichnet sich derzeit durch starke Migrationsbewegungen aus. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den vielfältigen Lebenswelten der Kinder sowie der damit verbundenen soziodemographischen Zusammensetzung in den elementar- und primärpädagogischen Institutionen wider.

Dementsprechend gewinnen auch Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Bildung noch mehr an Bedeutung. Gleichzeitig existieren unterschiedliche Vorstellungen bei pädagogischen Fachkräften und Eltern, wie Sprachen richtig gelernt werden. Gerade die Separation von Kindern aus dem Gruppenverband sowie die Dolmetscher/innen-Rolle von Kindern wird bei Eltern tendenziell eher kritisch wahrgenommen bis hin zu abgelehnt, während die pädagogischen Fachkräfte eher die Vorteile betonen.

Augenscheinlich ist dabei, dass zwischen elementar- und primärpädagogischen Institutionen in einigen Bereichen massive Unterschiede zutage treten. Diese Differenzen betreffen insbesondere inhaltliche, zeitliche und räumliche Freiräume. Die Portfolio-Arbeit ist im Kindergarten mittlerweile gut etabliert, in der Volksschule wird auf dieses Format kaum zurückgegriffen.

In wie weit Transition sowie mehrsprachliche Bildung als gelungen wahrgenommen werden, ist abhängig von einem Wechselspiel individueller Perspektiven in Verbindung mit institutionellen bzw. gesellschaftlichen Interessen und Anforderungen.

Projekte ermöglichen es sich in einem spezifischen Zeitraum intensiver einer Thematik zu widmen und (mit externer Unterstützung) neue

Strukturen und pädagogische Praktiken zu etablieren. Auch die gesellschaftliche Bewusstseinsbildung (z.B. Abbau von Vorurteilen) kann gefördert werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie eine langfristige Implementierung ermöglicht werden kann. Wenn sich Innovationen als gelungen erweisen, beispielsweise in diesem Fall der Einsatz der Sprachlektor/innen, ist es empfehlenswert eine nachhaltige Finanzierung zu sichern.

Insgesamt handelt es bei Transitionen – vor allem auf dem Hintergrund von mehrsprachlicher Bildung – um Prozesse, die von vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Interessen und Einstellungen geprägt sind. Dementsprechend sind die Kommunikation bzw. damit verbunden auch das Konfliktmanagement zwischen allen Beteiligten ganz wesentliche Faktoren, welche zu einer erfolgreichen Transition beitragen.

Literatur

BIG-Projects (2020): Beschreibung des Projekts und Wissensdatenbank. Online unter: <https://sk-at.big-projects.eu/index.php/de/> [20.6.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_WI_20190509_25/WTBG_Anlage2_amtssigniert.pdfsig [letzter Zugriff: 5.06.2020].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Sprachförderung. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> [letzter Zugriff: 5.06.2020].

Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend (2019): Kindergartenbesuch in Österreich. Online unter: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch.html> [letzter Zugriff: 5.06.2020].

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010): Kinder im Jahr vor Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern. http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden_fuer_Tageseltern.pdf

Bundesrecht (2018): Gesamte Rechtsvorschrift für Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22, Fassung vom 22.06.2020. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> [letzter Zugriff: 5.06.2020].

Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf> [10.9.2020].

Charlotte Bühler Institut (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Online unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/modul-fuer-das-letzte-jahr-in-elementaren->

[bildungseinrichtungen-vertiefende-ausfuehrungen-zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan-2/](#) [10.9.2020].

Charlotte Bühler Institut (2016): Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Online unter: <https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf> [10.9.2020].

Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (2019): Gesamte Rechtsvorschrift. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001589> [letzter Zugriff: 5.11.2019].

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore/Boller, Heike/Richter, Sophia (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München: Juventa Verlag, S. 437-456.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.

Hart, Betty/Risley, Todd R. (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

Heredia, Matilde (2019): Kinder mit Fluchterfahrung in Kitas: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hortsch, Wiebke (2015): Sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich. Ethnographische Feldstudien zur Transition von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland und Finnland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krompàk, Edina (2015): Sprache als Schlüssel zum Bildungserfolg? Eine Fallstudie zur Reproduktion von Bildungsungleichheit im pädagogischen Alltag Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 37 (2015) 1, S. 131-148.

Kurz, Andrea/Stockhammer, Constanze/Fuchs, Susanne/Meinhard, Dieter (2007): Das problemzentrierte Interview. In: Buber, Renate/Holzmüller Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Gabler. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler | GWV Fachverlage GmbH, S. 463- 475.

Land Burgenland (2020): Statistik zur Bildungslandschaft. Online unter: https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbroschueren/Bildung2019.pdf [Letzter Zugriff: 23.06.2020].

Lechevalier/Wielgohs (2013): Borders and Border Regions in Europe: Changes, Challenges and Chances. Bielefeld: Transcript Verlag.

Miller, Michele M. /Kehl, LeAnna M. (2019): Comparing Parents and Teacher's Rank-Ordered Importance of Early School Readiness Characteristics. In: Early Childhood Education Journal, Jahrgang 47, Nr. 4, S. 445-454.

Nakamura, Janice (2020): Language regrets: mixed-ethnic children's lost opportunity for minority language acquisition in Japan. In: Multilingua, Band 39, Heft 2, S.213 -237.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018): Werte leben, Werte bilden. Online unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/Wertebildung_im_Kindergarten.pdf [10.9.2020].

Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfaller-Rott, Monika (2010): Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative

Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin: Wvb Wissenschaftsverlag.

Ronninger, Pola/Rißling, Julia-Katharina/Petermann, Franz/Melzer, Jessica (2018): Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Basiskompetenzen des Spracherwerbs bei mehrsprachig im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, S. 203-224.

Schulpflichtgesetz (1985, in der Fassung vom 19.9.2020): Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) StF: BGBl. Nr. 76/1985 (WV). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [10.9.2020].

Schwartz, Mila/Moin, Victor/Leikin Mark (2011): Parents' Discourses About Language Strategies for Their Children's Preschool Bilingual Development. In: Diaspora, Indigenous, and Minority Education. Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival. Volume 5, 2011 - Issue 3, S. 149-166.

Statistik Austria (2019): Bevölkerung zu Jahresbeginn 2002-2019 nach detaillierter Staatsangehörigkeit – Burgenland. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [letzter Zugriff: 5.11.2019].

Statistik Austria (2020): Schulbesuche im Jahr 2019/2020. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/122982.html [letzter Zugriff: 25.06.2020].

Uslu, Banu (2020): The effect of foreign language acquisition on preschool children's self-regulation and social skills. In: European Early Childhood Education Research Journal. Jahrgang 28, Ausgabe 4, S. 548-567.

Widder, Roland (2000): Geschichte der österreichischen Bundesländer seit 1945: Burgenland: vom Grenzland im Osten zum Tor in den Westen. Wien: Böhlau.

Wille, Christian/Reckinger, Rachel (2014): Zur Untersuchung von Raum- und Identitätskonstruktionen in Grenzregionen. In: Wille, Christian (Hrsg.): Räume und Identitäten in Grenzregionen: Politiken, Medien, Subjekte. Bielefeld: Transcript Verlag, S.9-14.

WKO (2020): Covid-19 – Einreisebestimmungen Slowakei. Online im Internet unter: <https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/ticker-corona-virus-updates-aus-der-slowakei.html> [letzter Zugriff: 12.Juni 2020].

Anhang

Im Anhang befinden sich der Interviewleitfaden für die Pädagog/innen sowie das zweisprachige Informationsschreiben in Deutsch/Slowakisch und der Fragebogen, der sich an die Eltern gerichtet hat.

Interviewleitfaden für Pädagog/innen

- Wie ist der Transitionsprozess an den Standorten gestaltet und welche Maßnahmen werden gesetzt?
- Welche Veränderungen/Entwicklungen zeichnen sich durch die Teilnahme am Projekt ab?
- Mit welchen Herausforderungen sind die Projektbeteiligten im Projektverlauf konfrontiert und welche Bedürfnisse ergeben sich für die involvierten Personen und Institutionen hinsichtlich der praktischen und inhaltlichen Umsetzung?
- Werden die zur Verfügung gestellten Unterlagen und Materialien von den Pädagog/innen als hilfreich angesehen?
- Wie werden sie genutzt?
- Welche Verbesserungs- und Unterstützungsmöglichkeiten lassen sich diesbezüglich für die weitere Arbeit daraus ableiten?
- Wie erfolgt die integrative Mitarbeit der Sprachlektorin für Slowakisch an den Standorten und wird diese von den Pädagog/innen als hilfreich wahrgenommen?
- Welche grundlegenden Bedingungen lassen sich auf Basis der Erfahrungen für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule daraus ableiten?
- Welche Veränderungen sind in der Zusammenarbeit für Eltern feststellbar?
- Haben die gesetzten Maßnahmen auf die Bildungsbiographie des Kindes einen förderlichen Einfluss?

Zweisprachiges Informationsschreiben an die Eltern

Sehr geehrte Eltern,

Februar 2020

im EU-Projekt **„Bildungskooperationen in der Grenzregion SK-AT“** wird erforscht, wie der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule organisiert wird und welche Rolle hier das Lernen von Sprachen hat.

Zu diesem Zweck werden auch die Familien der Schulkinder befragt.

Ihr Kind hat nun bereits ein halbes Jahr die Schule besucht und Sie können auf viele Erfahrungen zurückblicken.

Wie haben Sie diese Zeit erlebt? Wie konnte ihr Kind das Sprachangebot nutzen?

Bitte nehmen Sie sich etwas Zeit den Fragebogen auszufüllen. Sie helfen uns dabei, die Bildungsangebote für unsere Kinder zu verbessern!

Alle Daten werden anonymisiert ausgewertet. Die Erhebung ist von der Bildungsdirektion für Burgenland genehmigt.

Bei Rückfragen können Sie sich gerne jederzeit an mich wenden.

Mit herzlichen Grüßen
Christina Pernsteiner-Koller
Pädagogische Hochschule Burgenland

Vážení rodičia,

Február 2020

v európskom projekte „**Vzdelávacia kooperácia v pohraničnom regióne SK-AT**“ sa skúma, ako je organizovaný prechod z materskej školy do prvého stupňa základnej školy a akú úlohu tu zohráva učenie sa jazykov.

Za týmto účelom sa pýtame aj rodín našich školákov.

Vaše dieťa navštevuje už pol roka školu a Vy môžete čerpať z mnohých skúseností.

Ako ste vnímali tento čas? Ako využívalo Vaše dieťa túto jazykovú ponuku? Vezmite si prosím chvíľu času na vyplnenie priloženého dotazníka. Tým nám pomôžete vylepšovať vzdelávacie ponuky pre Vaše deti.

Všetky údaje budú vyhodnocované anonymne. Tento prieskum je povolený Vzdelávacím riaditeľstvom pre Burgenland.

Ak by ste mali nezodpovedané otázky môžete sa kedykoľvek na mňa obrátiť.

So srdečným pozdravom
Christina Pernsteiner-Koller
Vysoká škola pedagogická Burgenland

Eltern-Fragebogen

- **Wie war für Ihre Familie der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule?**

sehr leicht	leicht	weniger leicht	schwierig

- **Wie haben Sie die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Volksschule beim Übergang erlebt?**

sehr gut	gut	weniger gut	nicht gut

- **Wie hilfreich waren die Vorbereitungen im Kindergarten auf die Volksschule?**

sehr hilfreich	hilfreich	weniger hilfreich	nicht hilfreich

- **Was hat gut funktioniert?**

- **Wo sehen Sie Verbesserungsbedarf?**

- **Wie haben Sie Ihr Kind beim Übergang vom Kindergarten in die Volksschule unterstützt?**

- **Wie ähnlich sind Kindergarten und Volksschule in Bezug auf das Lernen und die Bildung von Kindern für Sie?**

sehr ähnlich	ähnlich	weniger ähnlich	nicht ähnlich

- **Was sind für Sie die drei wichtigsten Unterschiede zwischen Kindergarten und Volksschule?**

- **Was sind für Sie die drei wichtigsten Gemeinsamkeiten zwischen Kindergarten und Volksschule?**

- **Wie wichtig ist für Sie, dass Ihr Kind – abgesehen von der Erst- oder Muttersprache – andere Sprachen lernt?**

sehr wichtig	wichtig	weniger wichtiger	nicht wichtig

- **Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Slowakisch – oder bei Slowakisch als Erst- bzw. Muttersprache Deutsch - lernt?**

sehr wichtig	wichtig	weniger wichtiger	nicht wichtig

- **Welche Sprache(n) lernen Sie zuhause mit Ihrem Kind? (Mehrfachantworten möglich)**

- **Deutsch**
- **Slowakisch**
- **Ungarisch**
- **Kroatisch**
- **Andere Sprache(n):**

- **Wenn ja, was machen Sie gemeinsam?**

- **Für wie wichtig halten Sie die Mitarbeit einer Sprachlektorin für das Lernen von Sprachen Ihres Kindes?**

sehr wichtig	wichtig	weniger wichtiger	nicht wichtig

- **Wünschen Sie sich ein eigenes Schulfach Slowakisch?**

ja	nein	weiß nicht

- **Was läuft beim Sprachenlernen in der Volksschule gut?**

- **Wo sehen Sie beim Sprachenlernen in der Volksschule Verbesserungsmöglichkeiten?**

Soziodemographische Daten:

Wohnort:

Staatsbürgerschaft:

Ich danke Ihnen, dass Sie sich Zeit genommen haben!