

Dragana Jakovljević

**SPRACHERWERB UND SPRACHBEWUSSTSEINSBILDUNG FÜR
MEHRSPRACHIGE FAMILIEN DURCH EINSATZ DES
HIPPY-PROGRAMMS**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Magistra der Philosophie

Studium: Pädagogik

Studienzweig: Sozial- und Integrationspädagogik

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Fakultät für Kulturwissenschaften

Gutachter: Ao. Univ.-Prof. Dr. Vladimir Wakounig

Institut: Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Klagenfurt, April 2015

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

.....
Dragana Jakovljević, B.A. of Arts

Villach, 30.04.2015

Diese Arbeit möchte ich vor allem meiner Familie widmen.

Vorwort

„In meinen Erinnerungen wurde ich eigentlich nicht so oft gehänselt oder verspottet. Aber dafür ist trotzdem meine Angst gestiegen. Meine Angst davor zu sprechen – Deutsch zu sprechen. Immer wenn ich etwas verlautbaren muss, etwas vorlesen oder ein Referat halten muss, bekomme ich Todesangst, fange an zu zittern, schwitze und mein Herz kann nicht mehr aufhören zu rasen. Ich weiß nicht warum. Ich kann es nicht stoppen, egal wie sehr ich es versuche.“ Dies schrieb meine Tochter über ihr Verhältnis zur deutschen Sprache für eine Veranstaltung im Kontext von Migration.

Obwohl sie damals schon wusste, dass ihre Deutschkenntnisse gut waren, hatte sie trotzdem eine enorme Angst, Deutsch zu sprechen – besonders vor der Klasse. Dank des Studiums der ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTEN und der Kenntnisse, die ich dort erworben habe, wusste ich, woran das lag, nämlich an unserer vom Prestige her minderwertigeren, slawischen Sprache. Damals wusste ich jedoch nicht, wie ich meine Kinder auf den Bildungsweg *Lebenslanges Lernen* vorbereiten könnte, denn es gab keine Förderprogramme, die Eltern in ihren Spracherziehungshandlungen unterstützten.

Erst zwei Jahre später, mit sehr viel Mühe, Aufklärung und intensiver, einfühlsamer Aufarbeitung der Vergangenheit, lernte meine Tochter sich und ihre Sprache zu lieben und las sogar bei einer Veranstaltung¹ mit über 150 TeilnehmerInnen über ihren sukzessiven Bilingualismus selbstbewusst vor. In dieser Zeit lernte ich auch das HIPPY-Programm kennen und fragte mich, wo dieses Bildungsprogramm in der Phase, in der meine Kinder klein waren, war. Ich bin der Ansicht, dass ich mir und vor allem meiner Tochter mit dem Programm sehr viel Schmerz und Sorgen hätte ersparen können.

Mit dieser Arbeit wird nicht beabsichtigt, die Spracherfahrungen meiner Tochter zu dokumentieren, sondern die neuen Bildungswege, mit denen das Sprachbewusstsein von Eltern gestärkt werden kann, darzustellen, damit ihre Kinder sprachbewusster aufwachsen und sich Sprachängste wie bei meiner Tochter nicht wiederholen.

¹ Bei der Buchpräsentation MIGRATION ZUSAMMEN LEBEN (Hrsg. Gruber/Kopeinig) am 15.12.2014 in Villach.

Danksagung

Die Phase des wissenschaftlichen Schreibens für diese Arbeit, sowie die gesamte Studienzeit hätte ich ohne Unterstützung meiner Familie, aber auch meiner Umgebung, nicht geschafft. Daher möchte ich hier die Gelegenheit nutzen und mich bei den betreffenden Personen bedanken.

Ein großer Dank gebührt zuallererst meinem Betreuer Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Vladimir Wakounig für seine wertschätzende, empathische und konstruktive Unterstützung während der Studienzeit und insbesondere in den schwierigen Phasen der Entstehung der vorliegenden Masterarbeit.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meinen InterviewpartnerInnen bedanken, die mit mir gemeinsam neue Bildungswege entdeckten und mir ihre vielfältigen sprachlichen Erfahrungen aus dem HIPPY-Programm anvertrauten. Mein Dank gilt auch meinen Arbeitskolleginnen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützten.

Bei meiner Freundin Rita Bliemetsrieder möchte ich mich besonders für ihr sorgfältiges, kritisches und zeitraubendes Korrekturlesen herzlichst bedanken. Auch Vera Ratheiser gebührt ein großes Dankeschön, für die gemeinsame Auswertung und Analyse der Daten, aber auch Elvira Imsirovic, für ihre unterstützende Begleitung während des gesamten Schreibprozesses.

Insbesondere gilt ein großer Dank meinen Kindern Kristina und Julia, aber auch meinem kleinen Neffen Maksimilijan, bei denen ich die Sonnenseite der multilingualen Bildung sehe. Danke für das Gefühl, dass ich diesen anstrengenden, aber lehrreichen, wertvollen Weg nicht nur für mich, sondern auch für euch gehen können. Insbesondere möchte ich mich bei meiner Tochter Kristina bedanken, für ihr Verständnis, ihre Geduld und Unterstützung am Computer aber auch in Fragen der deutschen Grammatik.

Vor allem möchte ich mich bei meinem Mann bedanken: für seine große Geduld, sein Vertrauen und Verständnis für meine häufigen Abwesenheiten und unabdingbaren Rückzüge, um lernen und schreiben zu können.

Schließlich möchte ich mich bei meinen Eltern für ihre Liebe, Fürsorge und Anerkennung bedanken, vor allem bei meiner Mutter. Mama hvala ti!

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| EINLEITUNG | 9 |
| 1 DISKUSSION RELEVANTER BEGRIFFE | 15 |
| 1.1 MIGRATIONS HinterGRUND..... | 15 |
| 1.2 DIE SPRACHE..... | 17 |
| 1.2.1 Erstsprache / Muttersprache / Familiensprache | 18 |
| 1.2.2 Mehrsprachigkeit / Zweisprachigkeit / Zweisprachiger Erstspracherwerb | 20 |
| 1.2.3 Arten von Zweisprachigkeit | 21 |
| 1.3 SPRACHBEWUSSTSEIN | 23 |
| 2 FRÜHKINDLICHE SPRACHENTWICKLUNG | 26 |
| 2.1 DIE INTERAKTIONISTISCHE SPRACHTHEORIE NACH JÉRÔME BRUNER | 26 |
| 2.2 UNTERSTÜTZUNG DES SPRACHERWERBES DURCH SCAFFOLDING | 28 |
| 2.3 SPRACHENTWICKLUNG AUS ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHER SICHT NACH HANNELORE GRIMM UND SABINE WEINERT | 31 |
| 2.4 BEDEUTUNG DER „SENSIBLEN PHASE“ BEIM FRÜHKINDLICHEN SPRACHERWERB..... | 34 |
| 2.5 MIT SPRACHBILDUNG ZUR BILDUNGSSPRACHE | 35 |
| 2.5.1 Auf dem Weg zur Sprachbildung mit dem FörMig-Programm..... | 39 |
| 2.5.2 Wege zu innovativen Sprachbildungsstrategien – ein Zwischenresümee | 43 |
| 3 ZWEI- UND MEHRSPRACHIGKEIT IM MIGRATIONS Kontext | 45 |
| 3.1 RAHMENBEDINGUNGEN DER ZWEISPRACHIGEN ERZIEHUNG | 47 |
| 3.1.1 Individuelle und familiäre Bedingungen: Konstellationen zweisprachiger Förderung – die Elternrolle | 49 |
| 3.1.2 Familiäre Bedingung: Literalität..... | 52 |
| 3.1.3 Soziale Bedingung: Sozialprestige der Sprachen..... | 54 |
| 3.2 BILDUNGSSITUATION DER MEHRSPRACHIGEN KINDER IN ÖSTERREICH | 58 |
| 3.2.1 Historischer Rückblick der Migrationsentwicklung in Österreich | 59 |
| 3.2.2 Sprachsituation der Kinder im Elementarbereich | 60 |
| 3.2.3 Sprachstand der Vorschulkinder in Kärnten | 62 |
| 3.2.4 Schulsituation der Kinder mit Migrationshintergrund | 63 |
| 3.2.4.1 Schulsituation der SchülerInnen in Österreich und Kärnten – ein Vergleich | 65 |
| 3.2.4.2 Internationale Schulleistungsstudie – eine kurze Analyse zur Verortung Österreichs im internationalen Kontext..... | 67 |
| 3.2.4.3 Ursachen der Leistungsdisparitäten im Bildungssystem..... | 69 |
| 4 DAS HIPPY- PROGRAMM ALS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNER | 72 |
| 4.1 EIN THEORETISCHER ABRISS | 72 |
| 4.2 ALLGEMEINES ZUM HIPPY- PROGRAMM..... | 77 |
| 4.3 ARBEITSWEISE UND METHODE DER MENTORINNEN (HAUSBESUCHERINNEN) . | 80 |
| 4.4 DAS CURRICULUM, SPIEL- UND LERNMATERIAL | 81 |
| 5 METHODISCHER ZUGANG | 85 |
| 5.1 FORSCHUNGSINTERESSE UND UNTERSUCHUNGS GEGENSTAND | 85 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.2 | MEINE SICH ÜBERSCHNEIDENDEN ROLLEN ALS FORSCHERIN, MITARBEITERIN UND MIGRANTIN | 86 |
| 5.3 | HERANGEHENSWEISE ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND | 89 |
| 5.4 | GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER UNTERSUCHUNG | 90 |
| 5.4.1 | Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Forschungsprozesse | 91 |
| 5.4.2 | Relevanz des Untersuchungsgegenstandes | 94 |
| 5.5 | TECHNIKEN ZUR DATENGEWINNUNG | 94 |
| 5.5.1 | Leitfadeninterview | 95 |
| 5.5.2 | HIPPY-Hausbesuchsprotokolle | 99 |
| 5.5.3 | Kontextwissen und weitere Datenquellen..... | 100 |
| 5.5.4 | Das Forschungstagebuch | 101 |
| 5.6 | AUSWERTUNGSVERFAHREN..... | 102 |
| 6 | INTERPRETATION UND DISKUSSION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE..... | 106 |
| 6.1 | ZUGÄNGE ZUM HIPPY-PROGRAMM | 106 |
| 6.2 | EINSTELLUNGEN ZUR SPRACHBILDUNG UND ERZIEHUNGSPRAXIS DER ELTERN..... | 107 |
| 6.2.1 | HIPPY als kompetenter Erziehungshelfer und bewusster Sprachbilder..... | 109 |
| 6.2.2 | Bruch mit den bisherigen Erziehungspraktiken | 112 |
| 6.2.3 | Sprachförderung trotz prekärer Berufstätigkeiten | 115 |
| 6.2.4 | „Keiner hat gewusst, dass Sprachbildung vor dem Kindergarten beginnt“ | 117 |
| 6.2.5 | Sukzessive Bildung der Mehrsprachigkeit | 119 |
| 6.2.6 | Ausnahmefall..... | 124 |
| 6.2.7 | Conclusio: Sprachverhalten und Erziehungspraxis der Eltern | 126 |
| 6.3 | SPRACHVERÄNDERUNG BEI DEN KINDERN MIT ANSÄTZEN DES HIPPY-PROGRAMMES | 127 |
| 6.3.1 | Stärkung der Konzentrationsfähigkeit..... | 128 |
| 6.3.2 | Herausbildung des Bewusstseins für Mehrsprachigkeit und Bildungssprache | 131 |
| 6.3.3 | Bewusster Umgang mit Büchern | 134 |
| 6.3.4 | Veränderungen im Umgang mit digitalen Medien..... | 138 |
| 6.3.5 | Sprachgebrauch nach Anwendungskonstellationen | 140 |
| 6.3.6 | Conclusio: Auswirkungen auf die kindliche Sprachbildung | 146 |
| 6.4 | AUSWIRKUNGEN DES PROGRAMMS AUF DAS SOZIALE NETZWERK | 147 |
| 6.4.1 | Wohlbefinden..... | 148 |
| 6.4.2 | Soziale Kompetenzen | 149 |
| 6.4.3 | "Kommunikation zwischen PädagogInnen, Eltern und Kindern ist eigentlich eine Teamarbeit“..... | 151 |
| 6.4.4 | Erweiterung des Netzwerkes und Lernoptionen | 151 |
| 6.4.5 | Die Notwendigkeit, Empfehlungen des sozialen Netzwerkes zu relativieren..... | 153 |
| 6.5 | GEWÜNSCHTE VERÄNDERUNGEN BZW. WÜNSCHE DER TEILNEHMERINNEN . | 155 |
| 7 | ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK..... | 160 |
| 8 | LITERATURVERZEICHNIS..... | 167 |
| 8.1 | BÜCHER, ZEITSCHRIFTEN UND PDFs | 167 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| ZEITUNGSARTIKEL | 180 |
| INTERNETQUELLEN | 180 |
| 9 TABELLENVERZEICHNIS | 183 |
| 10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 183 |
| 11 ANHANG | 184 |
| 11.1 TRANSKRIPTIONSREGELN | 184 |
| 11.2 WIE VIEL MATHEMATIK? | 185 |
| 11.3 ZUHÖRSPIEL | 186 |
| 11.4 MATRIX..... | 188 |
| 11.5 HAUSBESUCHSPROTOKOLL..... | 189 |

Einleitung

Die gegenwärtige Gesellschaft ist von Globalisierung, demographischem Wandel und Migration geprägt. Die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der Menschen und ihrer Kultur, ihre Beweggründe für Migration und insbesondere ihre Sprache können einerseits als eine Chance, andererseits als eine Herausforderung für sie und für die österreichische Gesellschaft betrachtet werden. Insofern erlebte das Thema 'Sprachförderung mit Fokus auf Integration' in den letzten Jahren nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen westlichen Einwanderungsländern eine Konjunktur auf der politischen Agenda (vgl. Gogolin 2008, S. 65). Dass die deutsche Sprache für Zugewanderte der ersten sowie aller nachfolgenden Generationen ein wichtiges Instrument im Sinne einer „conditio sine qua non“ (vgl. ebd., S. 66) für Integration und Partizipation im Bildungs- und Berufsleben ist, scheint unumstritten. Es stellt sich jedoch die Frage, unter welchen Rahmenbedingungen Spracherwerbprozesse gefördert werden sollten, damit die Zugewanderten – im Kontext dieser Masterarbeit die mehrsprachigen Kinder – die für den Schulstart erforderlichen Sprachkompetenzen erwerben.

Vielerorts wurden zwar Bemühungen unternommen, Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache in Bildungsinstitutionen durch Sprachförderungen beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen, trotzdem ist festzuhalten, dass diverse Sprachfördermaßnahmen, die zum Erwerb der deutschen Sprache führen sollten, umstritten sind (vgl. z. B. Krumm 2009; Plutzer 2010). Verena Plutzer kritisiert die gegenwärtige Sprachpolitik in ihrem Artikel *SPRACHE ALS SCHLÜSSEL ZU INTEGRATION?* und stellt fest „dass die geleisteten Anstrengungen in Sachen Integration sich auf die vermeintliche Förderung der deutschen Sprache konzentrieren und dafür zwei Instrumente einsetzen, Kurse und Prüfungen – beide werden von ExpertInnen als für Sprachförderung wie für Integration unzureichend betrachtet“ (Plutzer 2010, S. 129). Es wäre sinnvoller, wie die Autorin weiter betont, Konzepte für „Integration durch Landessprache“ grundlegend zu überprüfen, um nachhaltige Sprachkenntnisse zu fördern (vgl. ebd.).

Betrachtet man zudem bildungswissenschaftliche Studien wie beispielsweise das *PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)* oder die *PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS)*, die die Kompetenzen von SchülerInnen bezüglich des lebenslangen Lernens als Antwort auf die

Herausforderungen der Zukunft evaluieren, wird ein linear gedachter Kausalzusammenhang zwischen mangelnder Sprachkompetenz und schlechten Schulleistungen im Bildungswesen ersichtlich (vgl. Schwantner et al, 2013).

Des Weiteren zeigen die Testergebnisse der Studien PIRLS und TIMSS (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY) auf, dass ein enger Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und sozialer Herkunft besteht, der ebenfalls gründlich hinterfragt werden sollte (Schreiner 2012, S. 48f.). Aufgrund der Studien, die seit dem Jahr 2000 durchgeführt werden, ist bekannt, dass Bildungschancen vor allem durch die soziale Herkunft bestimmt sind und dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund deshalb die Verlierer des gegenwärtigen Bildungssystems sind.

Folgenswer zeigt auch die Deutsche UNESCO-Kommission auf, dass für Kinder dieser, aber auch zukünftiger Generationen das Risiko besteht, in chronische Armut und damit an den Rand der Gesellschaft zu geraten, wenn sie nicht die Chance erhalten, ihre Fähigkeiten durch Bildung zu entwickeln (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010, S. 7). Hier wird deutlich, wie wichtig Bildung sowohl für ein- als auch für mehrsprachige Kinder ist. Damit wird auch klar, dass die Erkenntnisse der oben genannten Studien die gesamte Gesellschaft betreffen. Dies betont insbesondere die Sprachwissenschaftlerin Rosemarie Tracy, wenn sie schreibt:

„Man kann diesen Studien nur dankbar sein: In der Öffentlichkeit und in der Politik wurde mit einem Schlag zur Kenntnis genommen, was sich in vorschulischen Einrichtungen, Schulen und Ausbildungsbetrieben schon längst abzeichnete und pädagogische Praxis und Eltern gleichermaßen beunruhigte. Wenn in Brennpunktgebieten 90 bis 100% der Kinder einer Grundschulklasse einem altersgemäßen Unterricht in deutscher Sprache nicht folgen können, viele Schülerinnen die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in weiterführenden Schulen gering ist und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt schlechter sind, dann haben wir auf sämtlichen Ebenen des Bildungssystems und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Problem.“
(Tracy 2008, S. 4)

Schlechte Ergebnisse in den oben genannten Studien werden oft mit mangelnden Deutschkenntnissen sowie mit einer scheinbar fehlenden 'Bildungsaspiration' der Migranteltern erklärt. Auf diese Weise macht die Politik die SchülerInnen und deren Eltern – insbesondere Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache – für schlechte PISA-Ergebnisse verantwortlich (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzer 2009, S. 10f.).

Verfolgt man zudem manche Mediendiskurse im Kontext der Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern, findet man vermehrt Kritik an Migrantenern, die für viele gesellschaftliche Probleme wie beispielsweise das schlechte Abschneiden in der Schule bei PISA-Studien oder für die mangelnde Bereitschaft, sich zu integrieren, verantwortlich sein sollen. Lösungsansätze werden dabei ausschließlich in der Förderung der deutschen Sprache gesucht. So plädierte beispielsweise der Erziehungswissenschaftler Karl Heinz Gruber dafür, dass man „vor allem den Müttern, eindringlich klarmachen [muss], dass sie ihren Kindern Bildungschancen rauben, wenn sie nicht Deutsch mit ihnen sprechen“ (der Standard 2014, S. 29). Um das Problem der Sprachkompetenz zu lösen, schlagen MigrationsexpertInnen vor, eigene Schulklassen für Migrantenkinder einzurichten, als ob sprachliche Defizite mit der Einrichtung separater „Sonderklassen“ und Anpassungsversuchen gelöst werden könnten (vgl. Kleine Zeitung 2014, S.12f.; Integrationsbericht 2014).

Wie den angeführten Studien zu entnehmen ist, hängen die mangelnden Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund oft mit der Sprachkompetenz und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern zusammen. Das, was in der familiären Umgebung geschieht, ist zentral für den Schulerfolg der Kinder. Aus diesem Grund haben sich in den vergangenen Jahren neue Versuche von „Bildungspartnerschaften“ im elementarpädagogischen und vorschulischen Bereich entwickelt. Allgemein ist festzuhalten, dass zunehmend die Bedeutung der frühkindlichen Sprachförderung erkannt wurde und unterschiedliche Schritte gesetzt wurden. Es fand ein Paradigmenwechsel statt und aus den unterschiedlichen Strängen der Elementar- und Erwachsenenpädagogik entwickelten sich praktische, zusammenhängende Handlungsprogramme, um im Kontext der Sprachentwicklung frühzeitig präventiv zu agieren – denn aus Sicht verschiedener WissenschaftlerInnen fängt der Spracherwerb nicht erst mit dem Eintritt in die Schule an, sondern bereits in der Familie (vgl. z. B. Textor 2006; Bruner 1987).

Wie Urie Bronfenbrenner (1974) bereits in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hervorhebt, können jegliche Fördermaßnahmen jedoch nur dann wirksam sein, wenn sie auch bei den Eltern eingesetzt werden (vgl. Leist-Villis 2004, S. 88). In unserer Zeit der globalen Migrationsprozesse, die vielfältige Mobilitätsbewegungen (Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, EU-Osterweiterung,

ansteigende Zahl der Flüchtlinge) in Gang gesetzt haben, ist es daher erforderlich, über die Integrations- und Spracherwerbprozesse neu und vor allem konstruktiv nachzudenken.

Daher wird das Hauptaugenmerk dieser Masterarbeit auf den vorschulischen Spracherwerb, die Sprachbildung und das Spracherziehungsverhalten migrantischer Eltern und ihrer Kinder in Verbindung mit den konstruktiven Ansätzen des HIPPY-Programms (**H**ome **I**nstruction for **P**arents of **P**reschool **Y**oungsters) gelegt. Es werden Rahmenbedingungen untersucht, die das Bildungsbewusstsein von Eltern mit Migrationshintergrund fördern, damit diese effektiv und nachhaltig die Entwicklung der Sprachkompetenzen ihrer mehrsprachigen Kinder fördern. In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Inwieweit kann es dem HIPPY-Programm gelingen, die Elternkompetenz so zu steigern, dass Eltern in der Lage sind, selbstbestimmt die Ein- und Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern?
- Welche Auswirkungen hat das HIPPY-Programm auf das zweisprachige Entwicklungs- und Bildungsbewusstsein der Eltern und ihrer Kinder?

Um diese Fragen zu beantworten, konnten acht InterviewpartnerInnen mit unterschiedlichem sprachlichen, kulturellen, sozialen und ethnischen Hintergrund, die Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren haben und mindestens ein Jahr am HIPPY-Programm teilnahmen, befragt werden. Des Weiteren konnte ich durch meine eigene Beteiligung als Forscherin, Mitarbeiterin und Betroffene diverse Beobachtungen, die in geführten standardisierten Hausprotokollen und einem eigenen Arbeitsjournal (Forschungstagebuch) dokumentiert wurden, wahrnehmen und integrieren.

Bei der Zusammenstellung der InterviewpartnerInnen wurde auf die Herkunft - alle Befragten stammen aus unterschiedlichen Staaten: Ägypten, Marokko, Türkei, Rumänien, Tschetschenien, Bosnien, Kroatien und Serbien – sowie auf die Sprachen und auf das Bildungsniveau geachtet. So setzen sich die befragten Personen aus einer Analphabetin², HauptschulabsolventInnen und AkademikerInnen zusammen. Ausschlaggebend dabei ist, dass das gute Bildungsniveau der Eltern keine Garantie

² Eine Interviewpartnerin (IP3), die selbst HIPPY-Teilnehmerin und Mitarbeiterin ist, erzählte über ihre Erfahrungen mit Analphabetinnen, die am Programm teilnahmen.

sein muss, dass die zweite Migrationsgeneration zweisprachige Kompetenzen und somit erfolgreiche Bildung „erbt“. In Bezug auf die Zielgruppe ist außerdem noch wichtig zu erwähnen, dass die Erhebung in Deutsch und B/K/S-Sprachen³ durchgeführt wurde, damit auch teilnehmende PartnerInnen, die keine entsprechenden Deutschkompetenzen aufweisen, an der Untersuchung teilnehmen konnten. Die gesamten B/K/S-Zitate wurden in die Auswertung in Originalsprache übernommen und dann in Fußnoten übersetzt.

Aufbau der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus zwei Teilen: einem theoretischen und einem empirischen Teil. In Kapitel 1 des Theorieteils werden themenrelevante Begriffe wie Migrationshintergrund, Sprachbewusstsein und Mehrsprachigkeit erläutert, um eine entsprechende Diskussion über den Spracherwerb und die Rolle der Eltern führen zu können. In Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff ‘Spracherwerb’ als Prozess des Sprache-Lernens verstanden werden, unabhängig davon, ob ein Kind die Erstsprache bzw. die Muttersprache spricht und diese erweitert oder in der späteren frühen Kindheit, oft erst mit dem Eintritt in den Kindergarten, eine zweite Sprache, in diesem Fall Deutsch, dazu lernt.

In den theoretischen Auseinandersetzungen soll in Kapitel 2 auf die wesentlichen Faktoren bezüglich des Spracherwerbs hingewiesen werden. Hierbei wird auf den Hauptvertreter der interaktionistischen Sprachtheorie Jérôme Bruner (1987) eingegangen, da seine Theorie als wesentlich für ein Basisverständnis dieses Untersuchungsgegenstandes bzw. dieser Zielgruppe erscheint. Weiters werden die wichtigsten „Meilensteine“ (Grimm/Weinert 2002) der frühkindlichen Sprachentwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht sowie die Dimensionen der durchgängigen Bildungssprachenförderung des FörMig⁴-Modells erläutert.

Im Kapitel 3 wird versucht, die gesamte Sprachvielfalt- und Schulsituation der Migrantenkinder sowohl national (mit einem Vergleich Österreich – Kärnten) als auch international darzustellen. Die Sprach- und Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen wird anhand verschiedener wissenschaftlicher Studien, Berichte und

³ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.

⁴ Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

statistischer Daten dokumentiert, um die Relevanz der vorliegenden Arbeit nachvollziehbar zu machen.

Da sich diese Untersuchung auch auf die 'Elternarbeit' bezieht, wird in Kapitel 4 eine kritische Auseinandersetzung mit der Terminologie der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erfolgen. Als Beispiel für eine konstruktive partnerschaftliche Elternbildung, die den Erwerb der Bildungssprachen und die Integration in die gegenwärtige, heterogene Gesellschaft fördert, soll am Ende des Theorieteils das Bildungsprogramm HIPPY vorgestellt werden.

Um den methodischen Zugang im empirischen Teil (ab Kapitel 5) zu erläutern, werden subjektive Herangehensweisen konstruiert, reflektiert und nachvollziehbar dargelegt. Die empirische Untersuchung erfolgte mittels Leitfadeninterviews entlang der Grounded Theory nach Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser (1969), um „die Bedeutung menschlicher Erfahrung zu entdecken und die größeren sozialen Strukturen aufzudecken, in denen Bedeutung konstruiert und rekonstruiert wird“ (Corbin 2006, S. 70). Diese dient als Grundlage für die anschließende Analyse und Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 6. Es werden dabei gewonnene Deutungen und Interpretationen in Anlehnung an zuvor präsentierte sprachtheoretische Annahmen (vgl. Bruner 1987; Gogolin et al. 2011; Kielhöfer/Jonekeit 2006) über Sprachbewusstseinsbildung im Kontext der Ansätze des HIPPY-Programms beschrieben.

Diese Masterarbeit soll Wege aufzeigen, wie mehrsprachige Kinder ihre Sprachpotenziale in der migrationsgeprägten Umwelt entwickeln und wie Eltern erreicht werden können, um in partnerschaftlicher Unterstützung ihre Vorschulkinder selbstständig zu fördern und auf diesem Weg ein gewisses Sprach- und Bildungsbewusstsein zu internalisieren.

Meine Rolle als Forscherin und Übermittlerin zwischen der Institution Familie und Bildungsinstitutionen nehme ich sehr ernst. Ich begegne VertreterInnen beider Institutionen mit größtmöglicher Wertschätzung und betrachte meine Leistung in dieser vorliegenden Arbeit als erfüllt, wenn ich es schaffe, den Standpunkt der Eltern bezüglich wahrgenommener Veränderungen im Sprachbildungsprozess im Kontext der HIPPY-Fördermaßnahmen aufzuzeigen.

1 Diskussion relevanter Begriffe

Der Schwerpunkt dieser Masterarbeit liegt auf Sprache, Sprachbildung und Sprachentwicklung von Migrantenkindern im vorschulischen Alter unter Einbeziehung der Eltern und ihres Sprach- und Bildungsbewusstseins. Um eine grundlegende Diskussionsbasis zu schaffen, werden im folgenden Kapitel zunächst die Begriffe Migrationshintergrund, Sprache, die „Spracharten“ Muttersprache bzw. Erstsprache und Zweitsprache sowie das Sprachbewusstsein erläutert, hinterfragt und thematisiert.

1.1 Migrationshintergrund

Während am Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit der ersten Zuwanderung in die zweite Republik noch von ‘Gastarbeitern’⁵ und vielfach von ‘AusländerInnen’ oder ‘Ausländerkindern’ gesprochen wurde, ist in der Gegenwart von Personen oder Kindern mit ‘Migrationshintergrund’ die Rede (vgl. Fleck 2013, S. 9). Dieser Begriff hat sich aufgrund der demographischen Veränderungen nicht nur im Alltagsdiskurs und in medialen und politischen Debatten, sondern auch in der Migrationsforschung etabliert (vgl. Fleck 2013, S. 9).

Nach dem GLOSSAR DES STAATSEKRETARIATS FÜR INTEGRATION (2012), erstellt von der Statistik Austria, werden Menschen, deren Eltern im Ausland geboren wurden, als ‘Menschen mit Migrationshintergrund’ bezeichnet. Allerdings wird zwischen den ‘MigrantInnen der ersten Generation’, die selbst im *Ausland* geboren sind, und jenen der ‘zweiten Generation’, das sind die Kinder der ersten Generation bzw. MigrantInnen, die selbst im *Inland* geboren sind, unterschieden (vgl. Integrationsglossar 2012, S. 38f.).

Nach der Broschüre WAS HEIßT HIER MIGRANT? (2010), die vom Europäischen Integrationsfonds (EIF) und dem Österreichischen Bundesministerium für Inneres (BM.I) herausgegeben wurde, umfasst der Begriff ‘Migrationshintergrund’ beide Elternteile, die im Ausland geboren wurden, unabhängig davon, ob sie bereits

⁵ Das Wort ‘Gastarbeiter’ stammt vom serbokroatischen Lehnwort „gastarbajteri“, das im ehemaligen Jugoslawien ArbeitsmigrantInnen bezeichnete, die seit den 1950er Jahren nach Deutschland und ab 1964 nach Österreich migrierten (vgl. H. Gürses/Kogoj/Mattl 2004, S. 83).

österreichische StaatsbürgerInnen sind oder nicht. Ausländische StaatsbürgerInnen, deren Eltern in Österreich geboren wurden, fallen demnach nicht in die Kategorie 'mit Migrationshintergrund'. Mit dem Begriff 'AusländerInnen' werden jene Personen bezeichnet, die keine Bürgerrechte in dem Land besitzen, in dem sie sich aufhalten. Der Begriff 'AusländerIn' hat eine negative Konnotation und wird im Zusammenhang mit 'Fremd-Sein' und 'nicht dazugehörend' gebraucht (vgl. Österreichische Integrationskommission 2010, S. 7 und 30). Beide Begriffe, 'Migrationshintergrund' und 'AusländerInnen', werden auch oft mit sozialen Schwierigkeiten und Problemen in Verbindung gebracht und erhalten in den Medien nicht selten dieselbe Bedeutung (vgl. ebd., S. 30). Die Begriffe sagen aber über das subjektive Zugehörigkeitsempfinden, die Kultur und die Integration oder, wie Elfie Fleck (2013) es ausdrückt, über ihre „sprachliche Primärsozialisation“ (Fleck 2013, S. 9f.) nichts aus. Im Grunde genommen würden sie ihrer Ansicht nach nur statistischen Zwecken dienen (vgl. ebd.).

Um diese stetig wachsende Bevölkerungsgruppe, die im Jahr 2013 in Österreich rund 1,625 Mio. Angehörige zählte und 19,4 % der österreichischen Gesamtbevölkerung bezogen auf alle Privathaushalte (vgl. Statistik Austria 2014, S. 22) repräsentiert, wirklich benennen zu können, müsste laut Fleck „ein neuer Begriff geschaffen werden“ (ebd.).

Auch Bernhard Perchinig (2010) bewertet den Begriff 'MigrantInnen' bzw. 'Menschen mit Migrationshintergrund' als unbrauchbar, da alle MigrantInnen – also sowohl Menschen, die im Erwachsenenalter in ein Land mit fremder Sprache und fremdem Rechts- und Sozialsystem kamen, als auch jene, die in einem anderen Land mit gleicher Sprache und bekanntem Sozialisationssystem geboren wurden – unter ein und denselben Begriff fallen, unabhängig von der bestehenden Heterogenität dieser Gruppe (vgl. Perchinig 2010, S. 14). Um die gegenwärtige soziale Situation der MigrantInnen in Österreich definieren zu können, erfülle der Begriff nicht einmal die mindesten Kriterien für Differenzierung und Analysekraft, die an einen wissenschaftlichen Terminus gestellt werden (vgl. ebd.).

Es ist daher fraglich, ob der Begriff 'Migrationshintergrund' wirklich geeignet ist, um die damit gemeinte Zielgruppe bzw. die Personen, die möglicherweise nicht in der zweiten, sondern schon sogar in der dritten Generation in Österreich leben, zu

benennen. Um nicht unabsichtlich Vorurteile durch die Verwendung dieses Begriffs zu erzeugen, werde ich mit dem Begriff 'Migrationshintergrund' sorgfältig umgehen, ihn aber trotzdem benutzen, da es meines Wissens bis dato keinen anderen Terminus in der Wissenschaft gibt, der diese Bevölkerungsgruppe adäquat beschreiben könnte.

Diese Masterarbeit soll die Aspekte des Sprachbildungsprozesses in der frühen Kindheit in Zusammenhang mit den Methoden des HIPPY-Programmes erforschen und analysieren. Daher werden im nächsten Abschnitt die zentralen Termini und Aspekte der Sprache, die Erstsprache, Zweitsprache und die Mehrsprachigkeit näher erläutert.

1.2 Die Sprache

Eine exakte und klare wissenschaftliche Definition der menschlichen Eigenschaft 'Sprache' lässt sich nicht geben, weil sich die (menschliche) Sprache auf vielfältige unterschiedliche Faktoren beziehen kann, wie beispielsweise auf eine spezifische historische Periode (z. B. die Sprache der antiken Griechen) (vgl. Kainhofer/Haider 2011, S. 1). In der Linguistik wird der Begriff 'Sprache' als kognitive menschliche Fähigkeit verstanden, die die wichtigste zwischenmenschliche Kommunikationmöglichkeit darstellt. Dabei unterscheidet sich die Sprache von der Kommunikation. Die Sprache ist eines von vielen Kommunikationsmitteln, z. B. *mündlich* beim Sprechen oder mit Gesten in der Gebärdensprache, *schriftlich* im Briefverkehr oder via SMS oder mittels *Körpersprache* in Form von Mimik und Gestik. In der Linguistik bezieht sich der Begriff Sprache auf das Sprachsystem der Menschen, das aus Wortschatz und Grammatikregeln besteht (vgl. ebd., S. 2).

Im Wörterbuch der Pädagogik wird die Sprache als Fähigkeit verstanden, die „sinnlich wahrnehmbare Gegebenheiten mit einer nur geistig verstehbaren und lautlich äußerbaren Bedeutung zu verbinden“ (Böhm 2005, S. 608) vermag. Wilhelm von Humboldt bezeichnet die Sprache als das „bildende Organ“ des Menschen und konstatiert: „Der Mensch denkt, lebt und fühlt in der Sprache“ (ebd., S. 610).

Anja Leist-Villis beschreibt die Sprache als „ein hoch komplexes, abstraktes System von syntaktischen Regeln (Grammatik), semantischen Übereinkünften (Bedeutung) und pragmatischer Umsetzung (Gebrauch)“ (Leist-Villis 2004, S. 61), die Kinder ab

etwa dem ersten Lebensjahr zu gebrauchen versuchen, obwohl ihre kognitive Entwicklung vom Abstraktionsvermögen noch weit entfernt ist (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist die Sprache nach Bruner (1987) ein systematischer Prozess, der uns ermöglicht, mit anderen zu kommunizieren, eigenes und fremdes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realität zu schaffen (vgl. Bruner 1987, S.102).

Bevor die Spracharten im Zusammenhang mit dem Schwerpunkt dieser Arbeit näher erläutert werden, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass die Sozialisationsprozesse von Kindern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die je verwendeten Sprachen häufig mit unterschiedlichsten Bezeichnungen und Assoziationen verbunden sind.

Kinder mit Migrationshintergrund erwerben Sprache im Vorschulalter häufig in zwei Formen: Die erste Sprachform in der Primärsozialisation wird als Muttersprache, Erstsprache, L1, Primärsprache, aber auch oft als Familiensprache oder Herkunftssprache bezeichnet. Die zweite erworbene Sprachform wird als Zweitsprache, L2 oder auch Umgebungssprache bezeichnet. Die Zweitsprache wird häufig erst später (meist im Kindergarten) und in ungesteuerter Form erworben, die auch als die Dritt- oder Viertsprache erworben werden kann (vgl. de Cillia 2011, S. 1).

Auf die Begrifflichkeiten der beiden Sprachformen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

1.2.1 Erstsprache / Muttersprache / Familiensprache

Der Begriff 'Muttersprache' wird häufig als Synonym für die Erstsprache (bezeichnet auch als L1 bzw. die erste erworbene Sprache des Menschen (vgl. Oksaar 2003, S. 13). Der Gebrauch der beiden Begriffe 'Muttersprache' und 'Erstsprache' sind oft mit Missverständnissen verbunden, da sie nicht nur unterschiedliche Definitionen haben, sondern auch unterschiedliche Assoziationen hervorrufen: Bei der Muttersprache wird der Spracherwerb beispielsweise automatisch mit der Mutter in Verbindung gebracht. Jedoch auch der Vater und/oder eine/ein andere/r Erziehungsberechtigte/r kann das Kind die Muttersprache lehren bzw. diese weitergeben. Diese wird auch dann als Muttersprache bezeichnet, wenn die leibliche Mutter eine andere Sprache spricht (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessne/Oberhofer 2013, S.

70f.; Oksaar 2003, S. 13f.; Schneider 2003, S. 19). Die Erstsprache wird dagegen oftmals „mit bewertenden Konnotationen ‚die erste, die beste‘ verbunden“ (Oksaar 2003, S. 13), wodurch „die individuelle und gesellschaftspolitische Bedeutung der Sprache“ (Oksaar 2003, S. 13) markiert wird. Es ist wichtig zu betonen, dass die Erstsprache ebenso als erster Schritt für den Erwerb mehrerer Sprachen verstanden werden kann, was impliziert, dass sie nicht die einzige Sprache des Menschen ist.

Der Begriff Muttersprache sollte, wie unter anderem Elisabeth Allgäuer-Hackl (2013) anmerkt, kritisch und anhand unterschiedlichster Faktoren betrachtet werden. Eine oft vertretene Position ist, dass nach wie vor ein einsprachiges Denken herrscht, was besagt, dass die Muttersprache die erste und die stärkste Sprache ist. Eine der Gründe dafür könnte sein, dass die Muttersprache auch oft die Umgebungssprache und Landessprache ist, was aber in einer migrationsgeprägten Gesellschaft häufig nicht mehr der Fall ist. Grundsätzlich betrachtet man die Muttersprache(n) als jene Sprache(n), mit denen ein Kind von klein an aufwächst, egal welche Elternteilsprache es spricht (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner/Oberhofer 2013, S. 70f.).

Da es in der vorliegenden Arbeit in erster Linie um den frühen Spracherwerb und um die Bildungschance von Kindern mit Migrationshintergrund unter Ansätzen des HIPPY-Programmes geht, soll auch der Begriff der Familiensprache, der von Bernd Kielhöfer und Sylvie Jonekeit (2006) geprägt wurde, erläutert werden. Die ‚Familiensprache‘ ist die Sprache, in der in der familiären Umgebung allgemeine Gespräche geführt werden. Sie ist insbesondere in Zeiten der Migration und Globalisierung nicht mit der Umgebungssprache gleichzusetzen, weshalb es für die Zweisprachigkeitserziehung wichtig ist, im Familienkreis nicht in der Umgebungssprache zu sprechen (vgl. /Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 20), also in der Sprache des Landes, in dem zweisprachige Kinder aufwachsen.

Um eventuellen emotionalen Konnotationen und Interpretationen zu entkommen, wurde in der Wissenschaft oft versucht, den Begriff Muttersprache durch die Begriffe Erstsprache, Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache oder Herkunftssprache zu ersetzen. Damit wurde jedoch bisher die Problematik des Begriffes kaum minimiert (vgl. ebd., S. 13f.). Um eventuelle Missverständnisse zu vermeiden, werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Erstsprache und Muttersprache gleichgestellt und bedeuten die Sprachkompetenz der native Speaker.

1.2.2 Mehrsprachigkeit / Zweisprachigkeit / Zweisprachiger Erstspracherwerb

Die 'Mehrsprachigkeit', u. a. auch noch als 'Multilingualismus' oder 'Pluralismus' bezeichnet, ist das gleichzeitige Vorhandensein zweier oder mehrerer Sprachen. Der Begriff 'Mehrsprachigkeit' wird nach Els Oksaar allgemein als Synonym für Zweisprachigkeit im Gegensatz zur Einsprachigkeit verstanden (vgl. Oksaar 2003, S. 26).

Mehrsprachigkeit ist nach Oksaar „die Fähigkeit eines Individuums, hier und jetzt zwei oder mehr Sprachen als Kommunikationsmittel zu verwenden und ohne weiteres von der einen Sprache in die andere umzuschalten, wenn die Situation es erfordert“ (Oksaar 2003, S. 31).

Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit spricht auch Vassillia Triarchi-Herrmann von 'Zweisprachigkeit' und bezeichnet sie als Verwendung von zwei oder mehr Sprachen durch eine Person (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 19). Berücksichtigt man allerdings die Merkmale der Sprachbeherrschung und die hohen Ansprüche an die diesbezügliche Kompetenz, definiert sie Zweisprachigkeit wie folgt:

Unter „Zweisprachigkeit ist die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften zu verstehen, in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist oder mit größerer Leichtigkeit gehandelt wird oder in welcher man denkt“ (Fthenakis 1985, zit. nach Triarchi-Herrmann 2003, S. 20).

Auch der Begriff 'Zweitsprache' ist in der Wissenschaft mehrdeutig und wird kontrovers diskutiert. Er ist oft auch als Fremdsprache, Standardsprache, Staatssprache oder Umgangssprache zu finden. Kommt eine weitere, dritte Sprache hinzu, wird diese als 'Drittsprache' bezeichnet (vgl. Boeckmann 2008, S. 21). Oksaar hingegen bezeichnet jede andere, nach der Erstsprache erlernte Sprache bzw. die Verkehrssprache des Landes als Zweitsprache (vgl. Oksaar 2003, S. 14).

Erwirbt ein Kind von Geburt an zwei Sprachen, so sprechen manche Wissenschaftler wie z. B. E.G. Lewis (1974) von „two first languages“ (Oksaar 2003, S. 13).

In der Fachliteratur ist in einem solchen Fall die Rede von einem doppelten, bilingualen Erstspracherwerb oder auch von einem simultanen Erwerb zweier

Sprachen (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 502f.). De Houwer (1990, 1996) spricht in diesem Zusammenhang von einem *zweisprachigen Erstspracherwerb*, worunter er versteht, dass einem Kind von Geburt an regelmäßig zwei Sprachen angeboten werden (vgl. De Houwer 1990/1996, zit. nach ebd.). Andere ForscherInnen dagegen sprechen von einem zweisprachigen Erstspracherwerb, wenn ein Kind bis zum dritten (vgl. Mc Laughlin 1984, zit. nach ebd.) bzw. bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Genesee 1989, zit. nach ebd.) eine zweite Sprache simultan zur ersten erlernt (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 503).

Weiters gibt es verschiedene Arten, zwei- und/oder mehrsprachige Sprachkompetenzen zu erwerben, die sich wiederum auf die kindliche Entwicklung unterschiedlich auswirken können. Dies wird im Folgenden erläutert.

1.2.3 Arten von Zweisprachigkeit

Es gibt verschiedene Arten der Zweisprachigkeit, deren Entwicklung einerseits von den Erwerbskriterien abhängen, d. h. wann (Alter) und wie (Methode) hat ein Kind seine Zweitsprache erworben, und andererseits von sozio-psychologischen Kriterien, d. h. die Auswirkung der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und emotionale Entwicklung und die Denkentwicklung des zweisprachigen Kindes. Die unterschiedlichen Arten von Zweisprachigkeit werden im Folgenden in Anlehnung an Triarchi-Herrmann (2003) dargestellt und näher erläutert.

Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit

Eine simultane (gleichzeitige) Zweisprachigkeit ist dann vorhanden, wenn ein Kind von Geburt an zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt. Eine sukzessive Zweisprachigkeit liegt demgegenüber dann vor, wenn die Erstsprache einigermaßen entwickelt ist. Dies ist beispielsweise bei allen Kindern, die am HIPPIY-Programm teilnehmen, der Fall.

Natürliche und kulturelle Zweisprachigkeit

Im Hinblick darauf, auf welche Art und Weise ein Kind seine Zweisprachigkeit erwirbt, wird zwischen einer natürlichen und einer kulturellen Zweisprachigkeit unterschieden. Wird die Zweitsprache im alltäglichen Umgang mit muttersprachlichen Personen in

der natürlichen Umgebung mit Erstsprache erworben, wird von einer natürlichen Zweisprachigkeit gesprochen. Die kulturelle Zweisprachigkeit umfasst den Spracherwerb durch einen systematischen, formalen Unterricht. Bei Kindern mit Migrationshintergrund trifft man häufig auf beide Sprachformen des Zweitspracherwerbs.

Additive und subtraktive Zweisprachigkeit

Diese Art von Zweisprachigkeit bezieht sich auf die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Eine additive (zusätzliche) Zweisprachigkeit liegt vor, wenn aufgrund eines weiteren Spracherwerbs ein positiver Einfluss auf die Entwicklung des Kindes zu verzeichnen ist.⁶ Die subtraktive⁷ Zweisprachigkeit hingegen ruft negative Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung des Kindes hervor. Eine subtraktive Zweisprachigkeit zeigen meistens Kinder, die eine Verzögerung der Sprachentwicklung, emotionale Probleme oder schlechte Schulleistungen aufweisen.

Semilingualismus – Doppelte Halbsprachigkeit

Diese Art von Zweisprachigkeit⁸ ist eine extreme Form des subtraktiven Bilingualismus. Eine sogenannte doppelte Halbsprachigkeit kann zunächst oberflächlich auftreten. Auf der einen Seite verfügen solche Kinder über einen begrenzten Wortschatz, weisen keine korrekte Aussprache auf und benutzen gemischte Sprachsysteme. Auf der anderen Seite kann die extreme subtraktive Zweisprachigkeit auch die Tiefenstruktur der Sprache betreffen. Solche Kinder können abstrakte Begriffe nicht verstehen oder gebrauchen, haben eine eingeschränkte Fähigkeit, die semantischen Zeichen (Wörter, Symbole, Phrasen)

⁶ Verschiedene Untersuchungen zeigten, dass zweisprachige Kinder, die eine additive Zweisprachigkeit vorweisen, sprachgewandter, sprachneugieriger, toleranter, offener und intelligenter im Vergleich zu einsprachigen Kindern sind (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 22).

⁷ Subtraktiv (lat.) = abziehen.

⁸ Semilingualismus bedeutet, dass in beiden Sprachen eine relativ geringe Sprachkompetenz erreicht wird. Er tritt meist während der schulischen Ausbildung auf und hat negativen Einfluss auf das Lernverhalten sowie auf die gesamte kindliche Entwicklung. Die Ursache dafür liegt nicht in der Zweisprachigkeit, sondern in verschiedenen komplexen individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen, wie beispielweise eine plötzliche Unterbrechung des Erstspracherwerbs durch die Ablehnung der Sprache und Kultur von Minderheiten durch die Umwelt, schlechte familiäre Verhältnisse oder durch angeborene Fähigkeiten des Kindes (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 30 und 100).

und deren Bedeutung zu verstehen bzw. sie einzusetzen (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 20-30).

Um dem Semilingualismus vorzubeugen, ist es aus psycholinguistischer Sicht bedeutend, die Erstsprache mit einem Spektrum von begleitenden Maßnahmen zu fördern, um einen Bruch in der sprachlichen Entwicklung des Kindes zu vermeiden (vgl. Meisel 2003, S. 1).

Für die Analyse der Sprachkompetenz der Familien mit Migrationshintergrund hat das Sprachbewusstsein große Bedeutung, da es eine Schlüsselkompetenz für den Spracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit darstellt – wie unterschiedliche Studien zeigten (vgl. z. B. Kielhöfer/Jonekeit 2006 oder Akkuş/Brizić/de Cillia 2005). Im Folgenden wird der Begriff des Sprachbewusstseins näher erläutert.

1.3 Sprachbewusstsein

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auch auf dem Sprachbewusstsein von Eltern mit Migrationshintergrund. Das Sprachbewusstsein der Eltern hat einen positiven Effekt auf den Spracherwerb der Kinder, wie auch die psychagogisch-soziolinguistische Studie (2005) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Wien belegt (vgl. Akkuş/Brizić/de Cillia 2005⁹). In dieser Studie wurde in einer Gruppe mit türkischsprachigen Kindern zusammen mit den Eltern das Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Muttersprache bearbeitet. Bei dieser Form der Sprachförderung konnten die Kinder innerhalb kurzer Zeit ihre Kompetenzen nicht nur im türkischen und deutschen Sprachunterricht, sondern auch in anderen Schulfächern deutlich verbessern (vgl. de Cillia 2011, S. 4).

Im Vergleich zur Sprachbewusstheit, die nach Michael Hug „als konkrete metasprachliche Handlung“ beschrieben wird, ist das Sprachbewusstsein „das sprachliche Wesen, das diesen Handlungen zu Grunde liegt“ (Hug 2007, S. 10). Noch detaillierter geht die DESI-Studie¹⁰ (Beck/Klieme 2007) auf den Begriff der Sprachbewusstheit ein, die sie als Fähigkeit beschreibt, „die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen

⁹ Mehr zu dieser Studie unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16070/endberichtsozio.pdf>.

¹⁰ DESI: Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Mehr zur DESI-Studie in: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung.

Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren" (Eichler/Nold 2007, S. 63).

Das Sprachbewusstsein dagegen verbindet die linguistische und pragmatische Ebene und unterstützt das metapragmatische und linguistische Wissen, das auch den Zweitspracherwerb unterstützt (vgl. Oksaar 2003, S. 126).

Im FACHLEXIKON DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE ist das Sprachbewusstsein im weiteren Sinne ein längst vorhandenes, unbewusstes und außerordentlich komplexes Sprachwissen, das oft auch als Sprachkompetenz bezeichnet wird. Die sprachbewussten Kenntnisse metasprachlicher Art können nach Alfred Knapp bewusst erlernt, abgerufen, reflektiert und angewendet werden, wie beispielsweise die bewusste Reflexion der sozialen Sprachmanifestationen wie Machtansprüche, Ironie oder Humor. Das Sprachbewusstsein spielt insbesondere beim Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache sowie beim Erwerb der literarischen Sprache (Lese- und Schreibfähigkeit) eine elementare Rolle (vgl. Barkowski/Krumm 2010, S. 297).

Die Eltern haben eine Schlüsselrolle in den Fragen der Erziehung und der Aneignung von Sprach- und Bildungskompetenzen. Ihr Sprachbewusstsein hängt mit dem Bildungserfolg ihrer Kinder kausal zusammen, worauf die Sprachwissenschaftlerin Oksaar (2003) oder Untersuchungen der OSCD (2009) auch hinweisen. Durch eine bewusste Förderung der Sprache(n) stärken Eltern die Sprachkompetenzen ihrer Kinder, was eine essenzielle Voraussetzung für den Spracherwerb und somit auch für den Bildungserfolg darstellt.

Daher fordern die OECD-Länderprüfungen¹¹ (2009) die österreichischen Bildungsinstitutionen im Kontext von Migration und Bildung zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt auf, das (eventuell fehlende) Sprachbewusstsein der Eltern zu fördern und sie in die Bildungsinstitutionen einzubeziehen, um den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Partizipation an Bildungsinstitutionen langfristig zu erleichtern (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2010, S. 65f.).

¹¹ OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Englisch: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Wie oben schon angeführt, liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit neben dem Spracherwerb auf dem Sprachbewusstsein der Eltern. Im Vergleich zur Sprachbewusstheit, die sich mehr auf metasprachliche Handlungen bzw. auf die individuelle Leistung im Kontext von Sprachtests bezieht und sich daher eher für diagnostische Zwecke eignet, bezieht sich das Sprachbewusstsein mehr auf das menschliche Wesen und bringt dadurch verstärkt zum Ausdruck, dass das Individuum sicherer und überzeugter sprachlich gewissenhaft handeln kann. Auch für die Untersuchung des HIPPY-Programms in Bezug auf den Spracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund und deren Eltern ist das Sprachbewusstsein von größerem Interesse.

Im nächsten Kapitel werden innovative Konzepte für den frühkindlichen Spracherwerb vorgestellt, die auf die Familienebene bezogen sind.

2 Frühkindliche Sprachentwicklung

Hinweise für frühkindliche Spracherwerbsprozesse finden sich in unterschiedlichsten Spracherwerbstheorien, in denen sowohl die Relevanz der sozialen Umgebung und der primären Bezugspersonen (Eltern) als auch der Spracherwerbsmechanismen von zentraler Bedeutung ist (vgl. Leist-Villis 2004, S. 61f.).

Verschiedene Untersuchungen liefern unterschiedlichste Sprachentwicklungsansätze, die bis in die Gegenwart in diesem Forschungsgebiet ihre Gültigkeit bewahrt haben und zum Diskurs anregen. Im behavioristischen Ansatz nach Burrhus F. Skinner (1957) wird beispielsweise die Relevanz der Umwelt für den kindlichen Spracherwerb konstatiert. Nach dem kognitivistischen, strukturgenetischen Ansatz nach Jean Piaget (1973) wird dagegen die Sprachentwicklung anhand kognitiver Entwicklungsstufen erklärt. Im nativistischen Ansatz nach Noam Chomsky (1959) und den Erkenntnissen der Gehirnforschung nach Steven Pinker (1996) zufolge wird der angeborene Spracherwerbsmechanismus als Instanz für den Spracherwerb hervorgehoben. Sie betonen jedoch, dass auch der Sprachinput aus der Umwelt erforderlich für den Spracherwerb ist (vgl. ebd., S. 62ff.).

Die wichtigsten Ansätze der interaktionistischen Theorie sind, dass die kindlichen Entwicklungsprozesse 'bidirektional' durch den „Austausch mit der sozialen Umwelt“ (vgl. Klann-Delius 1999, S. 136) stattfinden. Einer der wichtigsten VertreterInnen des Interaktionismus ist Jérôme Bruner. Er hebt hervor, dass einerseits die Umwelt bzw. die Erwachsenen auf das Kind wirken, aber andererseits auch das Kind durch sein Verhalten die Erwachsenen mitbestimmt. Auf denselben Prinzipien basiert auch das HIPPY-Programm, das hier untersucht werden soll. Es hängt ebenso stark mit der sozialen Interaktion zusammen, weshalb es nahe liegt, die darin geförderten Spracherwerbsprozesse nach Bruners Theorie zu erörtern.

2.1 Die interaktionistische Sprachtheorie nach Jérôme

Bruner

Eine zentrale Rolle in den Spracherwerbsprozessen spielt nach Bruner (1987), dem Hauptvertreter der interaktionistischen Sprachtheorie, die soziale Interaktion (vgl. Leist-Villis 2004, S. 71). Bruner zeigt in seiner Forschung auf, dass sich die

grundlegende Sprache des Kindes nicht nur in Bezug auf Syntax (Satzbau), sondern auch in Bezug auf Semantik (Wortbedeutung) entwickelt. Der Fortschritt der Sprachentwicklung liegt seiner Ansicht nach jedoch nicht hauptsächlich im Bereich der Bedeutung, sondern in der Entwicklung seiner Wirksamkeit (vgl. Bruner 1987, S. 14).

„Der Spracherwerb ‚beginnt‘, bevor das Kind seine ersten lexiko-grammatischen Äußerungen von sich gibt. Es beginnt, wenn Mutter und Kind einen vorhersagbaren Interaktionsrahmen schaffen, welcher als Mikrokosmos für die Kommunikation und die Definition einer gemeinsamen Realität dienen kann.“ (Bruner 1987, S. 14)

Diese Aspekte werden zunächst durch Gestik, Mimik oder andere Zeichen von Seiten der Mutter ausgedrückt, die im Verlauf der Spracherwerbsprozesse kontinuierlich durch Wörter ersetzt werden (vgl. Bruner 1997, zit. nach Leist-Vilis, S. 71). Die Basis für den Spracherwerb bietet nach Bruner die angeborene „kognitive Grundausstattung“ (Bruner 1987, S. 17). In Anlehnung an Chomsky weist er darauf hin, dass das Kind nicht in der Lage wäre, das „Wunder des Spracherwerbes“ (ebd., S. 15) zu vollbringen, ohne den angeborenen Spracherwerbsmechanismus, den Chomsky als „Language Acquisition Device (LAD)“¹² bezeichnet. Bruner ergänzt, dass Chomskys Theorie des LAD nur funktionieren kann, wenn ein Erwachsener in Interaktion mit dem Kind tritt. Hier wird Bruner zufolge das sogenannte Hilffsystem eingesetzt, das er als „Language Acquisition Support System (LASS)“¹³ (Bruner 1987, S. 15) bezeichnet. Mit Hilfe dieses Systems wird Kindern einerseits das Erlernen des Gebrauchs von Sprache, andererseits der Eintritt in die Sprachgemeinschaft und damit in die jeweilige Kultur und Gesellschaft ermöglicht (vgl. ebd., S. 15 und 101f.).

Im Gegensatz zu Chomsky ist Bruner der Meinung, dass der Spracherwerb keineswegs nur angeborene Natur ist, sondern zentraler Teil des Systems, durch das

¹² Der Sprachforscher N. Chomsky bezeichnet das LAD als angeborene Fähigkeit des Menschen, Sprache zu erwerben (vgl. Bruner 1987, S. 132).

¹³ Bruner bezeichnet das LASS als von Erwachsenen (z. B. Mutter) eingeführte, inszenierte Formate bzw. eingespielte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen dem Kind und dem Erwachsenen, wie beispielsweise kleine Spiele oder Buchvorlesen, in welchen die Rollenzuteilung an Kind und Mutter im Laufe der Entwicklung veränderbar wird. Durch eingespielte Handlungen (Spiele) lernt das Kind das Instrument Sprache zu gebrauchen (vgl. ebd., S. 131f.).

die Erwachsenen auch ihre Kultur weitergeben (vgl. Bruner 1987, S. 102). Demzufolge lernt das Kind in privilegierten Interaktionen in seinem frühesten Spracherwerbsabschnitt auch, erste „kulturelle Zusammenhänge“ (ebd.) zu interpretieren. Das entscheidende Instrument für das Spracherwerbs-Hilfssystem bzw. das „LASS-Vehikel“ (ebd., S. 103) sind die sogenannten Formate¹⁴, die im Verlauf der Spracherwerbsprozesse in der kindlichen Interaktion mit der Umwelt zu vertrauten Mustern werden, die Bruner in Anlehnung an James Joyce als „Geburt des Gewöhnlichen“ bezeichnet (vgl. ebd.).

Im Verlauf der Spracherwerbsprozesse und der wachsenden Systematisierung treten Einzelformate in einer höheren Ordnungsroutine hinzu, aus der nach Bruner die soziale Interaktion konstruiert wird und mit deren Hilfe sie angewendet werden kann.

Wichtig ist weiters zu erwähnen, dass die von Bruner genannten „Hilfssysteme für den Spracherwerb“ nicht nur den Spracherwerb selbst, sondern auch die Qualität des Spracherwerbs fördern. Nach seiner Auffassung lernt das Kind durch die soziale Interaktion auch den Sprachgebrauch seiner kulturellen Umwelt. Ein Beispiel dafür ist das ‘Bitten’, wodurch das Kind nicht nur lernt, wie es einen Gegenstand bekommen kann, sondern auch die Regeln seiner kulturellen Gemeinschaft (vgl. ebd., S. 76ff.).

Die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson hat demnach eine bedeutende Rolle in der Entwicklung der Bildungssprache. Das HIPPY-Programm, auf das im Kapitel 4.4 konkret Bezug genommen wird, basiert auf Bruners Theorie, insbesondere auf den von ihm eingeführten Scaffolding-Ansatz. Auf dessen Basis soll im Folgenden gezeigt werden, wie er den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten der heterogenen Zielgruppen, wie beispielweise der Migrantenfamilien, unterstützen könnte.

2.2 Unterstützung des Spracherwerbes durch Scaffolding

Der Scaffolding-Ansatz in der Zweitsprachendidaktik kann als Methode verstanden werden, die sich ursprünglich auf ein Experiment mit 3- bis 5-Jährigen und auf die

¹⁴ Format ist ein „eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenen. Häufig handelt es sich dabei um kleine Spiele, in welchen die Rollenzuteilung an Kind und Erwachsenen im Laufe der Entwicklung variabel wird (was gerade durch die Standardisierung der Rollenstruktur an sich erleichtert wird)“ (Bruner 1987, S. 131).

Arbeit von Bruner, aber auch von Lev Vygotskij und M. A. K. Halliday bezieht (vgl. Quehl/Trapp 2013, S. 30ff.). Mit 'Scaffolding' wird verdeutlicht, wie Lernende (das Kind) in der Interaktion mit den Lehrenden (die Eltern) eine Problemlösung finden, wozu sie allein noch nicht in der Lage sind. Dabei stellt der Lehrende¹⁵ im Idealfall ein vorübergehendes Gerüst bzw. Scaffolding (Buch, Spielmaterialien) bereit, mit dem der/die Lernende die Lösung leichter erreichen kann. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass durch diese Methode Inhalte der Bildungssprache (Wortbedeutung) für die Kinder verdeutlicht und begreiflich gemacht werden. Die Kinder finden dadurch nicht nur den Zugang zur Alltagssprache, sondern auch zur Bildungssprache und deren Inhalte (vgl. ebd., S. 32f.). Nach Bruner verändert sich die Sprache der Bezugspersonen im Kontext der Entwicklung des kindlichen Sprachverständnisses ab dem ersten Lebensjahr mit der sogenannten 'stützenden Sprache', dem 'scaffolding'.

Bruner (1987) nennt sie Format- strukturierte Situationen, in denen die Eltern mit den Kindern bei der „Weitergabe der Sprache“ (Bruner 1987, S. 11) zusammenarbeiten. Für den frühen Sprachaufbau ist das gemeinsame Buchlesen von Mutter und Kind besonders hilfreich, indem die Mutter und das Kind ihre gesamte Aufmerksamkeit dem Buch (besonders den Bildern) widmen. Dieses strukturierte Interaktionsformat nennt Bruner das 'Buch-lese-Format'. Wenn sich beispielsweise die Mutter auf die Fähigkeiten des Kindes einstellt, passt sie ihre Anforderungen den Fähigkeiten des Kindes an, was eine gewisse Aufmerksamkeit beim Kind auslöst und somit die kindliche Sprachentwicklung fördert (vgl. ebd., S. 64f.).

Durch das Buch-lese-Format entsteht ein einfach strukturierter Dialog, der wichtig für den Erwerb von Wortbedeutungen ist und in vier Komponenten gegliedert werden kann. Auch das im Praxisteil der vorliegenden Arbeit herangezogene HIPPY-Programm arbeitet verstärkt mit dieser Methode. Aufgrund dessen sollen im Folgenden die vier Komponenten Bruners anhand eines Beispiels kurz vorgestellt und jeweils ein direkter Vergleich zu den betreffenden Komponenten des HIPPY-Programms hergestellt werden:

¹⁵ ... sei es in der Schule, im Kindergarten, in der Familie oder in einer anderen Bildungsinstitution.

| Buch-lese-Format nach Bruner | Komponenten innerhalb des HIPPY-Programms |
|---|--|
| 1) Es beginnt mit einem Aufruf der Mutter: „Schau!“ Das Kind „berührt das Bild“. | 1) Es beginnt mit der Anweisung bzw. Aufruf für die Mutter: „Zeigen Sie ihm [dem Kind] das Titelbild von dem Buch.“ |
| 2) Darauf folgt die Mutter mit der Frage : „Was ist das?“ Das Kind „brabbelt als Antwort und lacht.“ | 2) Darauf folgt die Mutter mit der Frage : „Was siehst du auf dem Bild?“ Das Kind antwortet: „Ein Junge steht vor einer Tür“. |
| 3) Die Mutter reagiert mit der Bezeichnung : „Ja, das sind Kaninchen“. | 3) Die Mutter reagiert mit der Bezeichnung : „Genau: die Geschichte handelt von einem Jungen“. |
| 4) Das Kind „macht stimmliche Äußerungen, lacht und schaut zur Mutter auf“. Daraufhin schließt die Mutter mit der Rückmeldung und der nochmaligen Bezeichnung: „Ja, Kaninchen“ (Bruner 1987, S. 65). | 4) Nochmalige Rückmeldung der Mutter: „Wir schauen uns jetzt zusammen das Buch an. Dann werden wir sehen, was der Junge in der Geschichte erlebt“ (HP Jahr 1, Nr. 9, S. 1). |

Tabelle 1: Vergleich der vier Komponenten innerhalb des Buch-lese-Formats nach Jérôme Bruner und im HIPPY-Programm (Quelle: Eigene Darstellung).

Diese Scaffolding-Komponenten bilden, wie Hannelore Grimm und Sabine Weinert in Anlehnung an Bruner schreiben, ein Gerüst, das den Worterwerb stützt. Zuerst versteht das Kind wenig – wie oben beschrieben, später reagiert es auf die erneute Frage der Mutter mit einer stimmlichen Äußerung. In den weiteren Sprachprozessen fördert die Mutter keine „gebrabbelten“ Antworten mehr, sondern unterstützt erste deutliche Wörter. Im weiteren Verlauf stellt sich die Mutter auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes ein und aktiviert dabei die Teilnahme am Dialog (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 547).

Nach diesem Verständnis dienen die Formate zur Fundierung der kommunikativen Absichten in der kindlichen kulturellen Matrix und zum Erwerb der Sprache. In seiner Untersuchung kam Bruner zum Entschluss, dass die Entwicklung des kontinuierlichen Spracherwerbs mit den *kulturellen Einflüssen zusammenhängt* (vgl. Bruner 1987, S. 116):

„Die Kultur besteht aus symbolischen Verfahren, Begriffen und Unterscheidungen, die nur durch die Sprache möglich werden. Sie wird dem Kind durch den Spracherwerb selbst übermittelt. Entsprechend lässt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen.“ (ebd.)

Nachdem die grundlegenden Komponenten des Spracherwerbs in früher Kindheit, die sowohl bei ein- als auch mehrsprachigen Kindern zutrifft, dargestellt wurde, wird im nächsten Teil näher auf die frühkindliche Sprachbildung aus entwicklungspsychologischer Sicht eingegangen.

2.3 Sprachentwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht nach Hannelore Grimm und Sabine Weinert

„Mit der zunehmenden Fähigkeit Sprache zu verarbeiten, zu verstehen und sie zugleich produktiv als Ausdrucksmittel für eigene Intentionen und Wünsche, als Darstellungsmedium für Bedeutungen und als Steuerungsmittel in der Interaktion mit anderen zu nutzen, wächst das Kind in die menschliche Kultur hinein und bildet eine gesellschaftliche und persönliche Identität aus.“ (Grimm/Weinert 2002, S. 517)

Um seine Identität zu bilden und um den Gebrauch seiner Muttersprache im Alltag zu nützen, muss ein Kind Grimm und Weinert zufolge zuerst sechs komplexe, ineinandergreifende, nicht logisch vorgeordnete Komponenten bzw. Wissenssysteme der Erstsprache wie Lautbildung, Sprachmelodie, Bedeutung und Regeln von Wort- sowie Satzbildungen etc. aufbauen (vgl. ebd.).

Das Kind wird in eine sprechende Umwelt hineingeboren und mit etwa einem Jahr äußert es erste, scheinbar plötzliche und verblüffende sprachliche „Komponenten“, die für seine Muttersprache bedeutungsunterscheidend sind (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 520f.). Der Erwerb der Sprache beginnt Untersuchungen der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts zufolge eigentlich noch *vor* der Geburt (vgl. Golinkoff/Hirsch-Pasek 1990, zit. nach Grimm/Weinert 2002, S. 521). Unmittelbar *nach* der Geburt kann der Säugling zwischen Sprachlauten und nichtsprachlichen Lauten differenzieren. Außerdem verfügt er über die Fähigkeit, Laute in phonologisch relevante Kategorien zu ordnen. Die Säuglinge erwerben das Sprachsystem nicht von Lauten über Wörter hin zu den Sätzen, sondern sind von Anfang an für die

suprasegmentalen¹⁶ sprachlichen Einheiten und prosodischen¹⁷ Merkmale der Sprache empfänglich (vgl. Morgan/Demuth 1996, zit. nach Grimm/Weinert 2002, S. 521). Vier Tage alte Säuglinge können, nach Untersuchungen von Jacques Mehler und seinen Mitarbeitern (1988), aufgrund der Grundlagen der prosodischen Charakteristika ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 522). Weiters sind Säuglinge im *ersten Lebensjahr* in der Lage, ein differenziertes Wissen über die prosodisch-phonologischen Kategorien und Regelmäßigkeiten ihrer Sprache aufzubauen. Vom Gurren zum Lachen, über Konsonant-Vokalverbindungen wie „dada“ können sie schließlich zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat die ersten Wörter aussprechen. *Ab dem 18. Lebensmonat* erreichen die Kinder die magische 50-Wörter-Marke. Ab diesem Zeitpunkt lernen sie neue Wörter viel schneller als zuvor, wodurch sie sich in kurzer Zeit etwa 200 Wörter aneignen können (vgl. ebd.). Mit der ersten Wortkombination fangen die Kinder an, die produktive Grammatik zu bilden (vgl. ebd., S. 531). Die Grammatikregeln, die die Kinder ab diesem Zeitpunkt befolgen, sind keineswegs bewusst, sondern regelhaft strukturiert und „telegraphisch“ (Brown 1973, zit. nach ebd.). Übermittelte Inhalte im Telegrammstil können trotz Auslassung wichtiger grammatikalischer Elemente unter Betrachtung der Gesamtsituation verständlich interpretiert werden. Betrachtet man jedoch die übermittelten Inhalte wie z. B. „Tür zu“ kontextlos, können diese mehrdeutig interpretiert werden (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 532).

Auch wenn die Kinder *zwischen ihrem vierten und fünften Lebensjahr* die Satzmuster ihrer Muttersprache beherrschen, haben sie trotzdem den Abschluss ihrer grammatischen Kompetenzen noch nicht erreicht. Erst nach dem fünften Lebensjahr

¹⁶ Suprasegmentale Merkmale: aus dem Lateinischen *supra* = über, hinaus, vorliegend (vgl. DUDEN). Darunter werden nach Lehiste (1970) drei Merkmalsbereiche subsumiert: 1) Quantität – Pause bzw. Dauer der Realisierung, 2) Intensität – Betonung und Akzentuierung und 3) Intonation – Sprachmelodie bzw. Tonhöhenverlauf (vgl. Lehiste 1970, zit. nach Hess 2003, S. 1).

¹⁷ Prosodie kommt aus Altgriechischen „Pros-odie“ – das Hinzugesungene. Bußmann (1990) definiert Prosodie als „Gesamtheit sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Quantität, Sprachpausen [...]“. Dies umfasst auch die „[...] Sprachgeschwindigkeit, Rhythmus und Sprachpausen“ (Bußmann 1990, zit. nach Hess 2003, S. 1). Durch die Prosodie wird die Kommunikation strukturiert, Intention ausgedrückt und eine Aussage differenziert (Universität Bielefeld, 2014).

beginnen sie mit den nächsten wichtigen Entwicklungsschritten in der Veränderung der linguistischen Repräsentation ihrer sprachlichen Formen (vgl. ebd., S. 534).

Diese Entwicklungsprozesse arbeitete Karmiloff-Smith (1992) im folgenden Drei-Phasen-Modell aus (vgl. Grimm/Weinert, 2002 S. 534f.):

Die *erste Phase* umfasst die sprachliche Bildung von der unbewussten Nachahmung und Anwendung korrekter sprachlicher Formen (ab dem 5. Lebensjahr), über einen nicht bewussten, aber selbst neu organisierten Versuch, etwas auszudrücken, wodurch Fehler in der sprachlichen Verhaltensebene auftreten können. Ab dem 6. Lebensjahr, in der *zweiten Phase* der Reorganisationsprozesse, überprüfen Kinder die impliziten Sprachinformationen im expliziten Wissen durch einen nicht bewussten Reorganisationsprozess. Dadurch werden die verfügbaren Repräsentationen intern neu organisiert und flexibilisiert. Durch Fokussierung nach innen werden die von außen kommenden Informationen vernachlässigt, wodurch Fehler in der sprachlichen Verhaltensebene auftreten können. Erst in der *dritten Phase*, ab dem 8. Lebensjahr, wird der explizite Sprachwissen gebildet. In dieser Phase findet die Anpassung zwischen den äußeren Daten und internen Repräsentationen statt. Kinder über acht Jahren können in der Lage sein, bewusst Sprachregularitäten zu verstehen und zu erklären (vgl. ebd. S. 532f.). Daraus wird sichtbar, dass die Zeit zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr entscheidend ist für einen erfolgreichen Spracherwerb. In der dritten Phase, die bis zum Schulanfang abgeschlossen ist, sollte die korrekte Aussprache von Wörtern beherrscht werden, um die wichtigsten Voraussetzungen für das schulische Lernen zu erfüllen (vgl. Grimm/Weinert 2002, S. 526).

Wenn nun von Zweitspracherwerb die Rede ist, sollte auch erwähnt werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder dieselben grammatischen Kompetenzen bzw. Spracherwerbsphasen durchlaufen wie einsprachige Kinder – sofern sie von klein auf zwei Sprachen erwerben (siehe Kapitel 1.2.3). Sie sind in der Lage, das internalisierte Wissen früh in Erste und Zweite Sprache zu trennen und erreichen damit qualitativ gleiche grammatische Kompetenz (vgl. Meisel 2007, S. 97). Das zeigten auch die Fallstudien von Kielhöfer und Jonekeit (2006). Beim sukzessiven Zweispracherwerb kann es passieren, dass sich im Gegensatz zur simultanen Form der Erwerb der Sprachen über längeren Zeitraum hinauszieht und häufig komplexer wird, was mit

unterschiedlichen Faktoren wie beispielsweise Kongruenzmarkierungen, Artikel etc. hängt (vgl. ebd., S. 101). Daher wäre es wichtig, frühzeitig mit der Förderung beider Sprachen zu beginnen, damit die Kinder die Vorteile simultanen Spracherwerbs nutzen können, was auch das HIPPY-Programm anstrebt. Der Großteil der Kinder in diesem Programm erwirbt die zweite Sprache sukzessiv, meist mit dem Eintritt in den Kindergarten. Aus den dargelegten Erkenntnissen der Entwicklungsphysiologie ist ersichtlich, dass bei Spracherwerbsprozessen das Alter des Kindes eine bedeutende Rolle spielt, was im Folgenden noch kurz erläutert wird.

2.4 Bedeutung der „sensiblen Phase“ beim frühkindlichen Spracherwerb

In der Sprachforschung wurde in den letzten Jahren häufig über die Bedeutung der frühkindlichen Sprachförderung diskutiert (Meisel 2007, S. 93). Über die Rolle des Kindesalters beim Spracherwerbsbeginn wurde auch in der Gehirnforschung kontrovers diskutiert, da dies die Zeit im Leben eines Menschen ist, in der die meisten Fähigkeiten erworben werden (vgl. Textor 2006, S. 41). Viele SprachwissenschaftlerInnen sprechen in diesem Zusammenhang von der ‘sensiblen oder kritische Phase’ sprachlicher Entwicklung (vgl. Meisel 2007, S. 100ff.; Oksaar 2003, S. 55f.). Es wird angenommen, dass die Kinder in dieser Phase, im Alter zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr, gute Voraussetzungen für das Erlernen einer Zweitsprache mitbringen, da die Reifungsprozesse im Gehirn in diesem Alter insbesondere das Sprachvermögen in Bezug auf die Grammatik beeinflussen. Dieser Abschnitt des menschlichen Lebens könnte nach Meisel als „*Bündel sensibler Phasen*“ verstanden werden [...], von denen jede eine für die Entwicklung eines spezifischen grammatischen Phänomens optimale Periode definiert“ (Meisel 2007, S. 103).

Die Bedeutung der früheren Kindheit in Spracherwerbsprozessen wurde bereits in der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts bekundet. Schon damals entdeckte Maria Montessori durch ihre langjährige pädagogische Erfahrung und Beobachtungen diese ‘sensible Phase’ bei kindlichen Handlungsprozessen. Sie beobachtete die Entwicklung des Kindes im Alter von null bis sechs Jahren und teilte diese in drei große, meist gleichzeitig bestehende und komplex ineinander wirkende

‘sensible Phasen‘ der Sprache, Ordnung und Bewegung ein (vgl. Montessori 1978, S: 60; 77; 135). Auch Montessori zufolge ist die Sensibilität für Sprachen besonders in der Zeit bis zum Schulantritt ausgeprägt. Diese Phase ist durch die selektive Wahrnehmung gekennzeichnet. Das heißt, dass die Kinder in einer solchen Phase ihre ganze Aufmerksamkeit nur einem bestimmten Aspekt der Umwelt zuwenden. Montessori beschreibt diese Phase bzw. Empfänglichkeit folgend:

„Sobald eine solche Empfänglichkeit in der Seele des Kindes aufleuchtet, ist es, als ob ein Lichtstrahl von ihr ausginge, der nur bestimmte Gegenstände erhellt, andere hingegen im Dunkeln lässt. Die ganze Wahrnehmungswelt des Kindes beschränkt sich dann mit einem Male auf diesen einen hell erleuchteten Bezirk.“ (ebd., S.67).

Daher ist es verständlich, dass die zweisprachigen Fähigkeiten in der frühen Kindheit in Bezug auf die Sprachkompetenz beinahe auf muttersprachlichen Ebenen erworben werden können, wenn sie früh unterstützt werden. Umso erstaunlicher ist es, dass der frühkindliche Spracherwerb in der familiären, aber auch in der schulischen Sozialisation mehrsprachiger Kinder immer noch zu wenig Anerkennung und Anwendung bekommt, wie auch die Untersuchungen von Ingrid Gogolin und Hans-Joachim Roth (2007) zeigten. Allerdings ist zu beachten, dass nicht nur das Alter bzw. die kognitiven Fähigkeiten eine Rolle in Spracherwerbsprozessen spielen, sondern auch soziopsychologische Faktoren, auf die in Kapitel 3.1. näher eingegangen wird. Zur ‘sensiblen Phase‘ merkt Meisel (2007) an, dass diese Phase insbesondere den Bereich Grammatikentwicklung beeinflusst. Daher sollten diese Bereiche in weiterführender ‘durchgängiger Sprachförderung‘ in der Schulsozialisation erworben und ausgebildet werden, wie im folgenden Kapitel gezeigt wird.

2.5 Mit Sprachbildung zur Bildungssprache

Die wichtigste Voraussetzung, um im Bildungssystem erfolgreich starten und dieses gut abschließen zu können, stellt die sprachliche Fähigkeit des Kindes bereits im Vorschulalter dar, wie im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde.

Die Tatsache, dass die Basiskompetenz im Lesen und in Mathematik, aber auch in den Naturwissenschaften kausal mit der Sprachkompetenz der SchülerInnen korreliert, ist spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2000 bekannt (vgl. Elfert/Rabkin 2007a; Gogolin 2009a). Seit damals steigt das Interesse

am Thema Sprachförderung, insbesondere in der frühen Kindheit in erziehungswissenschaftlichen, aber auch in bildungspolitischen Debatten sukzessive (vgl. Gogolin 2009a, S. 79). Dabei stellt sich die Frage, welche spezifischen Sprachfähigkeiten entscheidend sind, damit auch Kinder mit Migrationshintergrund systematisch eine gerechte Chance auf die erfolgreiche Teilhabe an der Bildungsressource erhalten.

Im deutschsprachigen Raum führten Gogolin und Roth (2007) vor dem Hintergrund ihrer Forschungsergebnisse aus der Evaluation des Schulversuches „Bilinguale Grundschule“ in Hamburg für diese spezifischen Fähigkeiten den Begriff „Bildungssprachliche Kompetenz“ ein (vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 40). Bei dieser Untersuchung erkannten sie u. a., dass die schulische Leistungsfähigkeit weniger mit den allgemeinen kommunikativen Sprachmechanismen der Alltagssprache zusammenhängt, sondern vielmehr mit Verfügungen über spezifische Redemechanismen (vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 40).

In der Erziehungswissenschaft existieren diverse Bezeichnungen für die spezifischen Sprachfähigkeiten, die für den Schul- und Bildungserfolg erforderlich sind. So sprechen beispielsweise Meren Elfert und Gabriele Rabkin (2007) von 'Schriftsprache' (vgl. Elfert/Rabkin 2007, S. 7f.), während Monika Springer (2011) von der 'literalen Sprache' spricht (vgl. Springer 2011, S. 506). In der letzten Zeit ist zunehmend auch die Rede von 'Bildungssprache'. Nach Alison L. Bailey und Frances A. Butler (2003) kann die Bildungssprache als jene Sprache bezeichnet werden, die in Bildungsinstitutionen gesprochen wird, um Wissen zu erwerben und weiterzugeben. Sie unterscheidet sich von der Alltagssprache durch spezifische Merkmale des Wortschatzes, der Grammatik und der Textorganisation, die insbesondere für bestimmte Situationen charakteristisch sind, in denen spezifische Konstrukte erklärt werden sollen (vgl. Heppt et al. 2012, S. 35).

In Anlehnung an Ingrid Gogolin und Imke Lange (2011) weisen Thomas Quehl und Ulrike Trapp darauf hin, dass sich Fachausdrücke wie Bildungs-, Schul- oder Fachsprache überschneiden. Nach Gogolin und Lange (2011) ist Schulsprache ein Ausschnitt aus der Bildungssprache und die Fachsprache dient einer effizienten und genauen Verständigung in einem Fachbereich (vgl. Gogolin/Lange 2011, zit. nach Quehl/Trapp 2013, S. 13).

Im Modellprogramm „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – FörMig“¹⁸ greifen WissenschaftlerInnen oft auf Jürgen Habermas‘ Verständnis von Bildungssprache zurück, die er im Jahr 1977 wie folgt formulierte:

„Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatzes; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können.“ (Habermas 1977, S. 39, zit. nach Quehl/Trapp 2013, S. 13)

Habermas macht damit deutlich, dass die Grundgedanken von Bildungssprache sowohl für funktionale als auch für Aspekte der gesellschaftlichen Partizipation bedeutend sind (vgl. ebd.). Bildungssprache spielt insofern eine Schlüsselrolle für die Integration in den gegenwärtigen schulischen, aber auch außerschulischen Instanzen.

Im Kontext des Modellprogramms „FörMig“ zur Sprachbildung im Elementarbereich zog auch Gogolin (2009a) in Anlehnung an Habermas (1977) den Begriff Bildungssprache als formales Sprachregister heran, das in öffentlichen Schriften, aber insbesondere im Bildungskontext, gebraucht wird (vgl. Gogolin 2009a, S. 86).

Bildungssprache hat im schulischen Kontext besondere Funktionen: „Sie ist das Medium der Aneignung des Wissens und Könnens, und sie ist zugleich das Medium,

¹⁸ Anlass für die Einführung des FörMig-Projektes waren Schulleistungsstudien wie PISA-2000 oder nationale Statistiken zu Bildungsabschlüssen, die zeigten, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber SchülerInnen ohne Migrationshintergrund sowohl in den Schulleistungen, als auch in späteren Bildungsabschlüssen benachteiligt sind. Schwerpunkt des FörMig-Programms war es, die sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Dabei wurden innovative Ansätze entwickelt, erprobt und überprüft, die sich für die Bildung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder optimal eignen. Das Modellprogramm FörMig wurde von 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern Deutschlands durchgeführt. Programmträger ist das Institut für internationale und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Sprecherin des Programmträgers ist Ingrid Gogolin (vgl. Gogolin 2008, S. 75). Mehr zum FörMig- Programm unter: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html>.

in dem der Nachweis einer erfolgreichen Aneignung erbracht wird“ (Gogolin et al. 2011, S. 16).

Für ein- und mehrsprachige Kinder aus bildungsfernen Familien ist die Bildungssprache eine Herausforderung und Hürde in den Bildungsbahnen (vgl. Gogolin 2011a, S. 10; Springer 2011, S. 506).

Springer (2011) erklärt dies dadurch, dass einige Kinder noch vor dem Schuleintritt vielfältige sogenannte Literacy-Erfahrungen in der Familie erleben: Ihnen wird regelmäßig vorgelesen, sie bekommen Bilderbücher geschenkt und betrachten diese selbstständig. Außerdem gehört das Bücher- und Zeitungslesen zu den Alltagsritualen in bildungsnahen Familien. In bildungsdistanzierten Familien und häufig in Familien mit Migrationshintergrund spielt dagegen die geschriebene Sprache bzw. das Lesen oft keine Rolle, weil sich die Familienrituale ausschließlich auf die gesprochene Sprache konzentrieren (vgl. Springer 2011, S. 506).

Nach Auffassung von Gogolin ist die Bildungssprache eine Art 'Fremdsprache' in allen bildungsfernen Familien (vgl. Gogolin 2011a, S. 10). Demnach lassen sich die Ursachen für schlechte PISA-Ergebnisse auf den mangelnden Umgang mit der Schriftsprache bzw. mit der Art der Sprache, die zu Hause gesprochen wird, zurückführen und nicht auf die Muttersprache der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin 2009, Vortrag LMU, S. 9; Elfert/Rabkin 2007a, S. 32).

Um auf die Frage, welche Sprachfähigkeiten notwendig sind, damit Kinder mit Migrationshintergrund an Bildungsressourcen erfolgreich teilhaben, zurückzukommen, könnte man als Fazit des oben Dargestellten die Bildungssprache nennen, die erst im Schulkontext erworben und eingeübt werden soll. Allerdings ist zu betonen, dass das Fundament dieser spezifischen Redemechanismen bzw. bildungssprachlichen Kompetenzen in der Familie viel früher, z. B. durch Leserituale im Alltag gelegt wird.

In Bezug auf die Thematik dieser Masterarbeit – Spracherwerb – ist die Frage von Bedeutung, wie jenes Wissen vermittelt werden soll, das so wichtig für die Sprachbildung bzw. den nachhaltigen Erwerb der Bildungssprache der Kinder ist.

2.5.1 Auf dem Weg zur Sprachbildung mit dem FörMig-Programm

In den bildungspolitischen Auseinandersetzungen des BMBF¹⁹ zur Entwicklung der entscheidenden Schlüsselkompetenzen für eine gerechte Teilhabe an Bildung und Gesellschaft nimmt die Sprachförderung bzw. Sprachbildung eine zentrale Rolle ein (vgl. z. B. BMBF 2015a; Charlotte-Bühler-Institut 2009).

Bevor genauer auf die Wege zur Sprachentwicklung eingegangen wird, werden die Begriffe 'Sprachförderung' und 'Sprachbildung' erläutert:

Im öffentlichen Diskurs wird Sprachförderung für Menschen mit Migrationshintergrund als Förderung des Erwerbs der jeweiligen Staatssprache durch verschiedene Sprachkurse verstanden (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009, S. 99). Wenn es sich um frühkindliche Sprachförderung handelt, so setzt auch das Bundesgesetzblatt (2012) gemäß Art. 15a B-VG Folgendes zum Ziel:

„Drei bis sechsjährige Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, insbesondere jene mit nicht deutscher Muttersprache, sollen so gefördert werden, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch nach den ‚Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht‘ möglichst beherrschen.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2012, S.1)

Eine *Sprachförderung* in diesem Sinne kann als eine bildungspolitische Maßnahme verstanden werden, die hauptsächlich auf die *Förderung der Zweitsprache Deutsch hinarbeitet*. Damit wird die deutsche Sprache bevorzugt und mit 'Sprachen' gleichgesetzt. Nach Rudolf de Cillia und Verena Blaschitz soll die Sprachförderung *alle* Sprache(n) (Deutsch und die jeweiligen Erstsprachen) erfassen und mit Hilfe von integrativen Konzepten erfolgen, die dazu dienen, eine möglichst effiziente Kommunikation zwischen der Mehrheits- und der Minderheitsbevölkerung zu ermöglichen (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009, S. 99). Die Sprachförderung ist also demnach eine gezielte, zeitlich befristete, additive Förderung, die darauf abzielt, die Sprachkompetenzen der nicht deutschsprachigen Vorschulkinder an das Niveau gleichaltriger Deutschsprachiger anzugleichen (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 17). In diesem Sinne agiert auch das österreichische Bildungssystem, das so versucht, die

¹⁹ Bundesministerium für Bildung und Frauen.

fehlenden deutschsprachigen Kompetenzen durch eine additive Förderung auszugleichen.

Demgegenüber richtet sich die Sprachbildung nach dem FörMig-Programm auf die Vermittlung, Einübung und den Ausbau jener fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die in den Bildungseinrichtungen und in der staatsbürgerlichen Kommunikation ausgeprägt sind, nämlich auch auf muttersprachliche Fähigkeiten (vgl. Lange/Gogolin 2010, S. 9; 30).

Bisherige Konzepte der Sprachförderung beziehen sich i. d. R. ausschließlich auf die 'förderbedürftigen' Deutsch-SprachanfängerInnen. Bei der Sprachbildungskonzepten des FörMig-Programms sind die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung, wonach die Kinder in zwei oder mehreren Sprachen leben, berücksichtigt (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 59f.). Das Modellprogramm FörMig hat sich bei der Konzipierung des Programmes für die Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen auf den Begriff „Sprachbildung“ statt „Sprachförderung“ geeinigt. Diese wichtige Einigung trug dazu bei, dass im deutschsprachigen Raum ein neuer Begriff der Förderung spezifischer relevanter bildungssprachlicher Fähigkeiten entstand, der keine Hierarchie zwischen den verschiedenen Sprachen bzw. zwischen unterschiedlichem Sprachwissen fördert (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 16f.). Die Sprachbildung im Sinne des FörMig-Konzeptes unterstützt also die Sprachentwicklung in allen Sprachen, indem es „Sprachbewusstheit fördert, die Begriffe durchsichtig macht und den Umgang mit Texten lehrt“ (Gogolin et al. 2011, S. 60).

Den Erkenntnissen des FörMig-Programms zufolge wird ein stetiger Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten durch eine 'durchgängige Sprachbildung' wirkungsvoller angeeignet, d. h., die unterstützenden Angebote (Fördermaßnahmen) sollten mit der Entwicklung und dem Lernen der Kinder und Jugendlichen durch die gesamten Bildungsprozesse verzweigt werden (vgl. ebd., S. 17), um auf diesem Wege langfristig Sprachschwierigkeiten abbauen und überwinden zu können.

Auf dem Weg zur ganzheitlichen Sprachbildung wurden im Modellprogramm FörMig drei Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung aus mehrjährigen empirischen Untersuchungen, die in Anlehnung an Erkenntnissen der Sprachentwicklungsprozessen im Kontext Mehrsprachigkeit entwickelt wurden, in

folgenden drei Ebenen konkretisiert (siehe auch Abb. 1) (vgl. Gogolin 2013, S. 15f.; Gogolin et al. 2011, S. 55ff. und 243ff.):

1. Vertikale Dimension – Bildungsbiographie

Damit die Kinder die Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbahnen bzw. eine erfolgreiche Bildungssprache erwerben, ist es notwendig, dass die Kontinuität der Sprachbildung durchgängig und ohne Unterbrechungen zwischen den bildungsbiographischen Schnittstellen bzw. vom Elementar- in den Grundschulbereich, vom Grundschul- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in den Beruf gewährleistet wird. Die Sprachbildung muss durchgängig durch die gesamten internen, aber auch externen Bildungssysteme gesichert werden.

2. Horizontale Dimension – Themenbereiche

Alle beteiligten Institutionen (Familie bis Bildungs- und Berufsinstanzen) sollten an der Sprachbildung der Kinder zusammenarbeiten, um auch hier eine Kontinuität und Förderung der Sprachbildung gewährleisten zu können. Dabei sind alle beteiligten Personen, insbesondere die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, gefordert, die Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen in allen Lernfeldern und Unterrichtsfächern, in Kooperation mit den Eltern, miteinander abgestimmt und aufbauend zu fördern.

3. Übergreifende Mehrsprachigkeitsdimension

In der dritten Dimension geht es auf der einen Seite um die Berücksichtigung der mehrsprachigen Bildungsvoraussetzungen, da die Mehrsprachigkeit als Lebensbedingung für den Erwerb der bildungssprachlichen Fähigkeiten betrachtet wird und auf der anderen Seite wird die Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Aneignung der spezifischen Redemechanismen genutzt (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 245f.).

Für die Sprachbildung ist es wichtig, eine vorhandene Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und einzubeziehen. Auf diese Weise wird die Bildung der Sprache nach Tanja Salem und Gabriele Rabkin (in Anlehnung an Ingrid Gogolin (2003))

erheblich beeinflusst und trägt zum positiven Erwerb der Bildungssprache bei. Ebenso wird hierdurch das Sprachbewusstsein früh gefördert (vgl. Salem/Rabkin 2010, S. 11).

Abbildung 1 zeigt deutlich, dass die optimale Unterstützung und Bildung der Sprachfähigkeiten eine durchgängige, systematische, zielgerechte und aufeinander verankerte Kooperation auf allen Ebenen braucht.

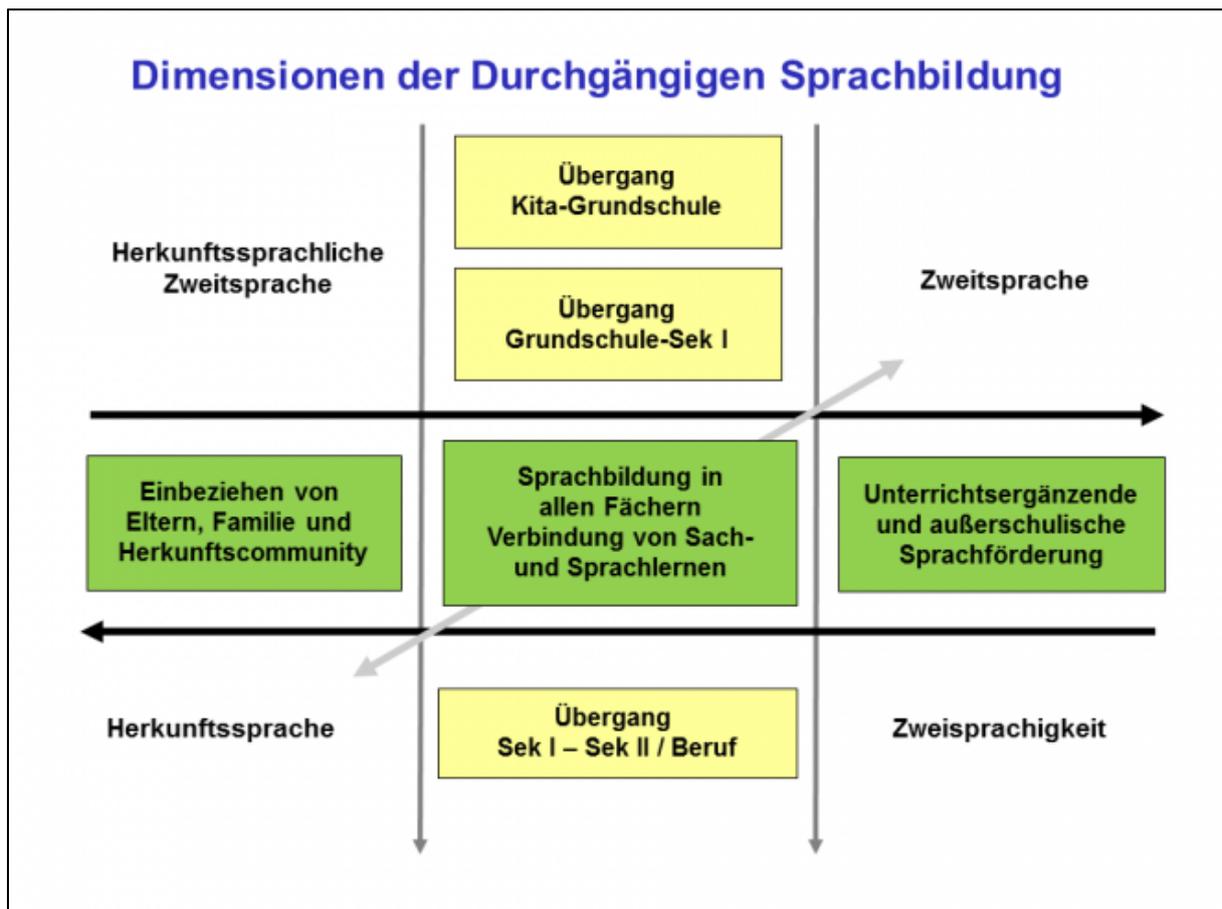


Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung des 'FörMig-Modells' (Quelle: Bildungs- und Informationszentrum, Paderborn).

Besonders in Bezug auf die Thematik der vorliegenden Arbeit zeigt die Grafik, dass beim Übergang vom elementaren in die primären Bildungsbereich alle Beteiligten in Mikro-, Meso- und Makroebene in gemeinsamer Kooperation die Sprachfähigkeiten der Kinder auf formeller wie informeller Ebene fördern. Dabei sind auch die kindlichen mehrsprachigen Lebensbedingungen berücksichtigt, um bildungssprachliche Fähigkeiten früh nach den Erkenntnissen empirischer FörMig-Untersuchungen zu fördern. Das HIPPY-Programm eignet sich optimal als Brücke zwischen elementaren und primären Bildungseinrichtungen und könnte als

niederschwelliger Unterstützer und Vermittler zwischen allen Beteiligtebenen wirken (siehe dazu Kapitel 4.2).

In den gegenwärtigen Bildungsinstitutionen wird stattdessen immer noch eine „‘durchgängige Sprachförderung‘ mit „monolinguale[m] Sprachverständnis²⁰“ (Gogolin et al. 2011, S. 17) vermittelt – trotz heterogener Kinderzusammensetzung. Demzufolge wird sprachliche Kompetenz ausschließlich auf die Annahme gefördert, dass die nötigen sprachlichen Grundlagen außerhalb öffentlicher Bildungsinstitutionen bzw. in den Familien erworben werden müssen; das, was noch fehlt, wird in die Unterrichtsprozesse implizit einbezogen. Solche Annahmen sind, nach Gogolin et al. (2011), tief im Bildungssystem verwurzelt und fördern die soziale Selektivität dieses Systems (vgl. ebd.).

2.5.2 Wege zu innovativen Sprachbildungsstrategien – ein Zwischenresümee

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass in einer erfolgreichen Förderung der Sprachbildung bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund durchgängig zwischen allen Sprachbildungsübergängen, Bildungsstufen und -formen alle beteiligten schulischen und außerschulischen Institutionen (wie das Elternhaus, diverse Organisationen oder Communities) integriert sein sollten.

Den Erkenntnissen des Modellprogramms „Durchgängige Sprachbildung“ und nach den Forschungsergebnissen von Ursula Neumann und Karakasoglu Yasemin (2011) sollte in einer vielfältigen Sprachgesellschaft eine innovative Bildungsinfrastruktur aufgebaut werden. Sie sollte sich nicht nur auf die Schule oder den Kindergartenbereich erstrecken, sondern auch auf den Bereich der Sozialarbeit ausgedehnt werden, unter Einbezug der unterschiedlichsten Akteure inklusive der Eltern, um eine ganzheitliche Sprachbildungsstrategie gemeinsam zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Neumann/Karakasoglu 2011, S. 53).

Es ist weiters wichtig festzuhalten, dass eine didaktisch gut vorbereitete frühe Sprachförderung der Kinder mit Migrationshintergrund zur Erhöhung der

²⁰ ...bzw. „monolingualem Habitus“ (Gogolin 1994), der eine „Normalitätsannahme“ darstellt, die besagt, dass Individuen und Staaten „normalerweise“ einsprachig sind, wodurch die Maßstäbe für Sprachfähigkeiten, Sprachkönnen und Sprachwert beurteilt werden (vgl. Gogolin 2001, S. 2).

Bildungssprache führt. Sie sollte allerdings nicht nur bei der Zweitsprache Deutsch, sondern auch parallel bei der Erstsprache eintreten (vgl. Gogolin 2009a, S. 87f.).

Internationale Erfahrungen zeigen, dass Frühförderkonzepte, wie beispielweise Family Literacy in England oder auch FLY²¹ in Deutschland, einen positiven Einfluss auf die frühkindliche Sprachbildung haben und daher nach und nach mehr Zuspruch bekommen (vgl. Nannon/Brooks/Bird 2007, S.20ff.).²²

Außerdem sollte die durchgängige Sprachbildung bis in die tertiären Bildungseinrichtungen hinein verfolgt werden, um Bildungserfolge der Kinder mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Nach Neumann und Karakasoglu gehört hierzu ebenso die Einrichtung einer Form von akademischer Bildungslaufbahnberatung für sie und andere bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. Neumann/Karakasoglu 2011, S. 57). Hierzu gibt es genügend erfolgreiche Vorbild-Programme, sowohl international wie z. B. early excellence centers in Großbritannien (vgl. ebd. S. 53ff.), als auch nationale im deutschsprachigen Raum²³, die zeigen, dass eine Investition in diesem Bereich lohnenswert für die Sprachförderung, die interkulturelle Bildung und somit für den Bildungserfolg und die Chancengleichheit aller Kinder ist. Schließlich ist Sprachbildung eine Querschnittsaufgabe, die alle Situationen des Bildungsprozesses umfasst.

Auch der Zusammenhang von sprachlicher Förderung der Kinder und Kooperation mit den Eltern sollte nicht unterschätzt oder gar abgewertet werden. Ganz im Gegenteil zeigen die Ergebnisse des Modellprogramms FörMig, dass eine Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern in Fragen der Erziehung und des Spracherwerbs positive Wirkungen auf die gesamte Sprachentwicklungsprozesse der Kinder aber auch Eltern haben kann (Gogolin et al. 2011, S. 16.).²⁴

²¹ FLY – Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy, mehr dazu unter: <http://li.hamburg.de/family-literacy/> abgerufen am 23.07.2014.

²² Mehr zu diesem Projekt in: Elfert, Maren / Rabkin, Gabriele (Hrsg.) (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Ernst Klett Sprachen GmbH. Stuttgart, S. 10-31.

²³ Einige davon: „Rucksack“, „family literacy“, oder „Projekt Frühstart“ (vgl. Springer 2007, S. 473-501).

²⁴ Mehr dazu unter: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>

3 Zwei- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext

Die Europäische Union fördert die Mehrsprachigkeit. Es gibt zahlreiche Initiativen, Förderungen und Regelungen²⁵, die versuchen, BürgerInnen dreisprachig („L1+2“) auszubilden bzw. eine sprachbewusstere Entfaltung zu ermöglichen, um den Erhalt der europäischen Sprachen (Minderheiten- und Nachbarsprachen) zu sichern (vgl. Gombos 2011, S. 28). Jürgen M. Meisel (2003) weist auf die Notwendigkeit einer Förderung hin: „Wer Mehrsprachigkeit erreichen möchte, der muss aber auch Mehrsprachigkeit fördern“ (Meisel 2003, S. 8). Die Förderung der Mehrsprachigkeit darf jedoch nicht, wie er es ausdrückt, „nur als Übergangsphase zur Förderung der deutschen Einsprachigkeit ausgenutzt werden“ (ebd.). Die Zweitsprache Deutsch sollte seiner Ansicht nach nicht als Fremdsprache (also ausschließlich additiv) gefördert und die Entwicklung der jeweiligen Herkunftssprache der meist mündlichen Überlieferung innerhalb der Familien überlassen werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Minderheitensprache der Familien in Bezug auf Wortschatz, Stil oder Grammatik nicht ausgebaut wird, was die gesamte Sprach- und Bildungsentwicklung der Kinder enorm schwächen kann. Er fordert daher die Einbindung der Eltern in Bildungsinstitutionen und die Familiensprachen nicht zu ignorieren oder sogar zu diskriminieren. Diese Einbindung sollte noch vor Schuleintritt erfolgen, weil das Alter des Kindes einer der zentralen Faktoren in der gesamten sprachlichen Entwicklung darstellt (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit warnt Georg Gombos vor der Einstellung „Deutsch, Deutsch, nur Du allein“ (Gombos 2011, S. 28), womit er darauf hinweist, dass die Parole „Lernt Deutsch!“ eine Aufforderung, einen Druck, Deutsch zu lernen, signalisiert, damit sich die MigrantInnen vermeintlich in die gegenwärtige Gesellschaft integrieren, als wäre die Integration danach erbracht. Folglich wird gleichzeitig mit manchen gesellschaftlichen, aber auch individuellen Haltungen signalisiert, dass man gar nicht mit MigrantInnen in Kontakt treten will. Dabei wird völlig übersehen, dass Sprachenlernen oder auch die Integration nur

²⁵ Der Schutz der Minderheitensprachen in Österreich wird durch die vom Europarat ausgearbeitete Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die am 1. Oktober 2001 in Kraft trat, gesichert. Durch diesen Vertrag hat Österreich für alle sechs anerkannten Volksgruppen den Schutz und die Förderung der eigenen Sprache sichergestellt, sowie die Erhaltung und Weiterentwicklung ihres kulturellen Erbes (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2011, S. 7 und 26).

dann einen Sinn ergibt, wenn die Sprechenden sich in die Gesellschaft selbstbestimmt einbringen und partizipieren können sowie einen Zugang zu anderen Lebenswelten gewährt erhalten (vgl. ebd.). Gombos (2011) weist damit im gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit auf zwei unterschiedliche Entwicklungstendenzen hin: Einerseits, wie oben erwähnt, unterstützt die Europäische Union die Minderheiten- und Nachbarsprachen mit zahlreichen Förderungen. Auf der anderen Seite wird von MigrantInnen verlangt, so schnell wie möglich die Sprache des jeweiligen Einwanderungslandes zu erlernen, ohne jegliche Rücksicht auf die mitgebrachte Herkunftssprache (vgl. ebd.). Insofern herrscht in der Gesellschaft im Bereich Minderheiten- und Nachbarsprache eine additive Sichtweise, während von der Gruppe der MigrantInnen eine subtraktive Sichtweise gefordert wird und damit die Gefahr besteht, dass beide Sprachen (L1 und L2) unzureichend erlernt werden, was zu einer unvollständigen Sprachentwicklung führen kann (vgl. ebd., S. 28). Um die Bildungssprache zu verbessern, schlägt Gombos den Eltern vor, „die Herkunftssprache zu pflegen und gleichzeitig den Spracherwerbsprozess der Kinder in den Bildungsinstitutionen – am besten vom Kindergarten an – mit einer positiven Haltung zu unterstützen“ (ebd., S. 31).

In Anlehnung an Helmut Esser (2009) kritisiert Ingrid Gogolin, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext innerhalb von Bildungsuntersuchungen nicht als eigene Kompetenz betrachtet wird, sondern ausschließlich für die Erwerbsanalyse der Mehrheitssprache genutzt wird (vgl. Gogolin 2011b, S. 190). Bislang kolportierten unterschiedliche Studien, dass die Herkunftssprache spätestens nach der Drittgeneration der MigrantInnen bedeutungslos wurde und verloren ging. Das scheint auf die aktuelle Migrationslage nicht mehr zuzutreffen, auch nicht in traditionell klassischen Einwanderungsländern (vgl. Portes/Rumbaut 2006, zit. nach Gogolin 2011b, S. 190). Gogolin weist in ihrem Artikel auf die Studien bezüglich der Sprachloyalität der Migrantenfamilien hin und hebt hervor, dass der Gebrauch der Herkunftssprache(n) aktuell höher ist, als in der Vergangenheit berichtet wurde (vgl. Extra/Ya mur 2004, zit. nach Gogolin 2011b, S. 190). Weiters verweist die Autorin auf die Studie der Bildungsforschung, die zeigt, dass für Bildungsgleichheit nicht mehr von Relevanz ist, in welcher Sprache im Elternhaus gesprochen wird, sondern vor allem, ob die literarische Praxis in der Migrantenfamilie gelebt wird (vgl. Lesemann et al. 2007; Haenni Hoti 2010, zit. nach Gogolin 2011b, S. 190). Gogolin stellt heraus,

dass die Eltern, die sich mit dem Schrifttum in ihrer Herkunftssprache beschäftigen, einen erheblichen Beitrag zur Erhöhung der Bildungschancen ihrer Kinder beitragen.

Da sich die Lebenserfahrungen von MigrantInnen im 'transnationalen sozialen Raum' bewegen und deshalb mit Mehrsprachigkeit unweigerlich verbunden sind und dies dennoch nicht als eigene Kompetenz anerkannt und geschätzt wird (vgl. Gogolin 2011b, S. 190f.), fordert die Autorin die Bildungsforschung auf, die intergenerationelle Transmission bezüglich der sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache genauer und aus interdisziplinärer Perspektive zu untersuchen²⁶. Ihrer Ansicht nach sollte erforscht werden, unter welchen Bedingungen Mehrsprachigkeit, sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche, als wertgeschätzte und nutzvolle Ressource fungieren kann, um die Ursachen der 'sozialen Vererbung' besser zu verstehen und damit folglich die Bildungsgleichheit zu erhöhen (vgl. Gogolin 2011b, S. 191f.).

3.1 Rahmenbedingungen der zweisprachigen Erziehung

Dank der zahlreichen Forschungs- und Untersuchungsergebnisse der letzten Jahrzehnte²⁷ kann davon ausgegangen werden, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit unter bestimmten Voraussetzungen eine ganze Reihe von Vorteilen mit sich bringen kann. Einige davon sind, wie Oksaar (2003) erwähnt, ein angstfreier, spielerischer Umgang der Kinder mit der Sprache, eine große kognitive Flexibilität und Spontaneität, oder auch eine positive Auswirkung auf die individuelle Haltung und soziale Kompetenz (vgl. Oksaar 2003, S. 56f.).

Ein Blick in die Fachliteratur zum Thema Bedingungen der zweisprachigen Erziehung lässt erkennen, dass es eine Reihe von Ansichten und Faktoren gibt, die Zweisprachigkeit beeinflussen können. Wesentliche Einflussfaktoren, die die gesamte kindliche Entwicklung entscheidend beeinflussen und auch für diese Arbeit

²⁶ Wie beispielweise die Untersuchungen in Hamburg „Landesexzellenzcluster LiMA ‚Linguistic Diversity Management in Urban Areas‘“. Mehr dazu unter: www.lima.uni-hamburg.de.

²⁷ Zum Beispiel Untersuchungen von Cumminis 1979, de Cillia 1998 oder auch von Klaus-Börge Boeckmann (1997), der nachweisen konnte, dass zweisprachig erzogene Kinder mit kroatischer oder ungarischer Muttersprache in der Schule vielfach überdurchschnittlich gute Leistungen erbrachten (vgl. Schmölder-Einbinger 2008, S. 50).

relevant sind, lassen sich nach Triarchi-Herrmann (2003) in drei Subsystemen darstellen, wie in der folgenden Abbildung ersichtlich ist:

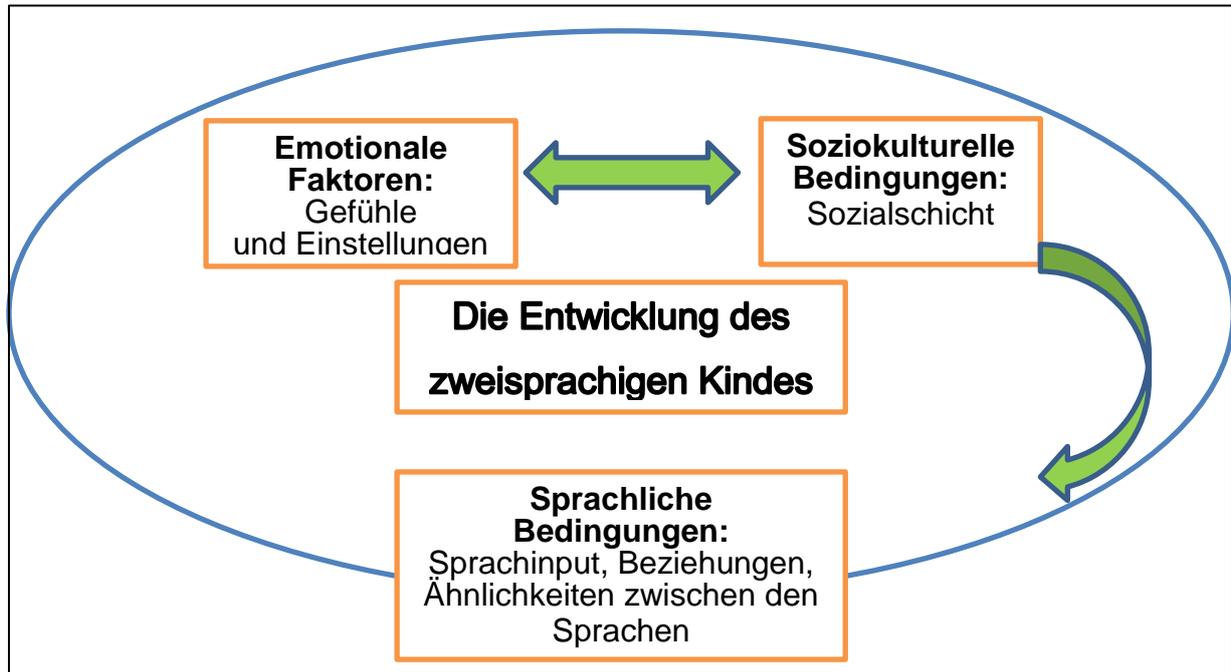


Abbildung 2: Einflussfaktoren auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes nach Triarchi-Herrmann (Quelle: Triarchi-Herrmann 2003, S. 102).

Der Einflussfaktor *emotionale Bedingung* bzw. psychische Verfassung – Gefühle, Einstellung und Wahrnehmung sind von entscheidender Bedeutung für die zweisprachige Erziehung. Für die sprachliche und emotionale Entwicklung ist es enorm wichtig, ob das Kind gegenüber seiner/seinen Muttersprache(n) eine positive oder negative Einstellung hat. Daher können psychische Probleme, Sprachverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten auftreten, wenn sich das Kind oder ein Elternteil für seine Zweisprachigkeit schämt. Auch die *sozio-ökonomische und kulturelle Bedingung* der Familie hat einen prägenden Einfluss auf die zweisprachige Entwicklung. Auch die Beziehungen, die zwischen den beiden Sprachen bestehen, sind entscheidend. Insbesondere ist von Bedeutung, welche Gefühle und welche Haltung die Mehrheitsgesellschaft den MigrantInnen, ihre/r/n Sprache(n) und Kultur(en) entgegenbringen. Zu einer optimalen *sprachlichen Bedingung* für zwei- und mehrsprachige Kinder gehört besonders die sprachliche Umwelt (Sprachinput), der das Kind im Alltag begegnet. Die Aussprache, der Wortschatz, die Sprachstruktur und die sprachlichen Reize der Umwelt prägen den Spracherwerb wesentlich. Auch die linguistischen Beziehungen bzw. Ähnlichkeiten

und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sind wichtig (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 105).

Aus der Analyse der sprachlichen Bedingungen wird offenbar, dass sich verschiedene Faktoren, wie Triarchi-Herrmann zeigt, gegenseitig ergänzen, beeinflussen und miteinander verbinden. Sowohl zwischen den drei Untersystemen als auch zwischen den Faktoren jedes Untersystems bestehen Zusammenhänge, die eine Dynamik hervorrufen, die bei jedem einzelnen Individuum unterschiedlich sein kann. Zudem lässt sich erkennen, dass die Zweisprachigkeit keine Störung für die gesamte Entwicklung des Kindes darstellt. Die mehrsprachigen Kinder entwickeln sich ähnlich wie einsprachige. Zentral dabei ist, dass die Rahmenbedingungen, die auf den Spracherwerb Einfluss haben, wesentlich von individuellen, familiären oder sozialen Bedingungen abhängen, wie auch im FörMig-Modell. In den folgenden drei Unterkapiteln sollen (1) die Konstellationen zweisprachiger Förderung und die darin enthaltene Elternrolle, (2) die Literalität vs. Leseförderung in den Familien und (3) das Sozialprestige der Familiensprache(n) beispielhaft für individuelle, familiäre und soziale Bedingungen, die in der zweisprachigen Erziehung eine wichtige Rolle spielen, vorgestellt und näher beleuchtet werden.

3.1.1 Individuelle und familiäre Bedingungen: Konstellationen zweisprachiger Förderung – die Elternrolle

Es gibt ein Bündel von Faktoren, die in der zwei- oder mehrsprachigen Erziehung hilfreich sein können. Wie in der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach erwähnt, ist der sprachliche Input aus dem Umfeld des Kindes einer der wichtigsten Einflussfaktoren für den frühkindlichen Spracherwerb. In diesem Zusammenhang sollten folgende Gesichtspunkte beachtet werden: Erstens sind die *Gefühle*, die dem Kind bewusst oder unbewusst bei jedem Gespräch vermittelt werden, zu berücksichtigen, damit es die Sprachfreude – die wichtigste Rahmenbedingung für die Sprachentwicklung – nicht verliert. Zweitens sollte auch die *Menge* der sprachlichen Anregung beachtet werden, die den Rhythmus des kindlichen Spracherwerbs beeinflusst. Daher empfiehlt Triarchi-Herrmann (2003) den Eltern, überall und bei jeder Gelegenheit mit dem Kind zu sprechen. Die *Sprachart* beeinflusst schließlich auch die kindliche Sprachqualität. Es ist wichtig, wie die

Autorin weiter ausführt, mit dem Kind langsam, deutlich und mit ständigem Blickkontakt zu sprechen, damit es die Bewegungen der Sprachorgane beobachtet und nachahmt. Beim früheren Spracherwerb ist es wichtig, dass die Eltern die 'Babysprache' vermeiden, aber auch gleichzeitig darauf achten, dass sie keine komplexen Sätze bilden, damit die Kinder das Gesprochene besser verstehen und damit leichter nachahmen können (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 110ff.).

Zur zweisprachigen oder auch bilingualen Spracherziehung wurden unterschiedliche Untersuchungen durchgeführt. Eine der meist zitierten Studien im dreisprachigen Raum sind die von Kielhöfer und Jonekeit (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 7f.). Dabei wurde die zweisprachige Erziehung und Entwicklung zweier Kinder, Oliver und Jens, von der Geburt bis zum Schulanfang beobachtet und in einer Fallstudie dokumentiert. Nach dieser Untersuchung ist die wichtigste Voraussetzung für eine gelungene zwei- oder mehrsprachige Erziehung die Herstellung von strukturierten Konstellationen, wie „das konsequente Ordnungsprinzip für den funktionalen Sprachgebrauch und Sprachtrennung“ (ebd., S. 19). Das Bedeutendste bei diesem mehrsprachigen Erwerbsprinzip ist, dass jede Sprache direkt benutzt wird, ohne übersetzt zu werden.

Der funktionelle zweisprachige Spracherwerb kann durch verschiedene getrennte Konstellationen zustande kommen, wie zum Beispiel die Konstellation 'Umgebungssprache einerseits und Familiensprache, Spielsprache andererseits', oder die Konstellation 'Familiensprache oder Muttersprache und Vatersprache' (vgl. ebd., S. 19f.). Entscheidend bei diesem Sprachprinzip ist, dass jede Sprache bestimmte Funktionen und ihre klare Rolle bzw. ihre Anwendungsgebiete erhalten. Kommt es in den Familien zur Überschneidung des Sprachgebrauches, kann das zur Interferenz – Sprachüberschneidungen von Regeln und Struktur – führen. Werden die Sprachen stark gemischt, kann es in Folge zur Zerstörung des funktionalen Sprachgebrauchs und zum Sprachkonflikt kommen, was sich negativ auf die Entwicklung der Erst-, jedoch auch der Zweitsprache auswirken kann (vgl. ebd., S. 19f.).

Im erstgenannten Beispiel, das nun näher erläutert werden soll, treffen Familiensprache, Spielsprache und Umgebungssprache aufeinander bzw. überschneiden sich. Unter der Spielsprache, die besonders im Vorschulalter wichtig ist, wird jene Sprache verstanden, die das Kind beim Spielen gebraucht und diese

besonders durch die SpielkameradInnen herausbildet (vgl. ebd., S. 21). Aufgrund des großen Stellenwertes des Spielens bei Kindern sollte nach Kielhöfer und Jonekeit (2006, S. 22) die 'Spielsprache' gefördert werden, und zwar in der jeweiligen 'schwächeren', d. h. nicht in der dominanten Sprache. Auf diesem Weg können sich die Sprachfähigkeiten an die Umgebungssprache, also die Sprache des Landes, in dem das Kind aufwächst, mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnt und im Laufe des Lebens meist zur starken Sprache wird, angleichen (vgl. ebd.).

Die bekannteste und bedeutendste Konstellation, die sich förderlich auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit auswirkt, ist die funktionelle Trennung der Sprachen nach dem Prinzip „*Eine Person – eine Sprache*“. Das Prinzip stammt vom französischen Linguisten Grammont und wurde von seinem Freund, dem Psychologen Julius Ronjat im Jahr 1913 in der ersten Studie über die frühkindliche Mehrsprachigkeit veröffentlicht (vgl. Schneider 2003, S. 13; Triarchi-Herrmann 2003, S. 113; Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 17). Diese Konstellation eröffnet dem Kind, jede Sprache mit einer Person oder einer Situation zu verbinden und dadurch beide Sprachsysteme zu unterscheiden. Die Spracherziehungsmethode ermöglicht dem Kind, in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche Lexika und Regelsysteme zu differenzieren und sie auf diese Art getrennt zu erwerben (vgl. Triarchi-Herrmann 2003, S. 113). Im Fall der Studie von Kielhöfer und Jonekeit haben die Kinder nach dem Prinzip „*une personne, une langue*“ gespielt, wobei die Mutter mit den Kindern Französisch sprach, der Vater Deutsch, und die Geschwister untereinander in der stärkeren, nämlich der Umgebungssprache (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 17). Auch Stefan Schneider (2003) befürwortet die funktionale Sprachtrennung und meint, dass in der Familie das Prinzip *eine Person – eine Sprache* bestehen und die Familiensprache von der Umgebungssprache getrennt gefördert werden soll (vgl. Schneider 2003, S. 19f.).

Zweisprachige Entwicklungsprozesse hängen in erster Linie von den *Sprachkompetenzen der Eltern und deren Sprachpolitik* ab, also beispielweise, wie die Eltern in familiärer und nicht-familiärer Umgebung mit ihrem Kind, miteinander und mit Dritten sprechen (vgl. Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000, S. 504).

Eine günstige Bedingung für eine systematische Förderung der Zweisprachigkeit ist demzufolge die Festlegung einer der Muttersprachen der Eltern als Familiensprache.

Diese sollte sich von der Umgebungssprache unterscheiden, jedoch aber auch außerhalb der familiären Umgebung und in konsequenter Art und Weise gebraucht werden. Eigene Sprachvermischungen sollten dabei vermieden werden, darüber hinaus ist die Haltung der Eltern zur kindlichen Sprachmischung ausschlaggebend für eine gelungene zweisprachige Entwicklung (vgl. ebd.).

Wie oben erwähnt sind emotionale und sprachliche Zuwendungen der Eltern wichtige Voraussetzungen für den zweisprachigen Spracherwerb. Es hängt sehr viel davon ab, wie Kielhöfer und Jonekeit betonen, ob die Eltern genügend Zeit für das Spielen, Singen und Vorlesen haben und fügen hinzu, dass jedoch auch der näheren Umgebung – Geschwister, Großeltern, Freunde – beim kindlichen Spracherwerb eine wichtige Bedeutung zukommt (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 15).

3.1.2 Familiäre Bedingung: Literalität

WissenschaftlerInnen sind sich einig, dass eine der essentiellsten Voraussetzungen zur Prävention von späterem Schulversagen der alltägliche Umgang mit der Lese- und Schriftkultur in der Familie ist. Lernen mit der Schriftkultur beginnt, dem amerikanischen Erwachsenenbildungsexperten Tom Sticht (1990) zufolge, noch vor der Geburt, weil Bildung, wie er hervorhebt, im Wesentlichen von den Eltern abhängt (vgl. Sticht 2006, zit. nach Elfert/Rabkin 2007, S. 7; Daschner 2007, S. 5).

Untersuchungen zur frühkindlichen Literalität²⁸ wie beispielsweise das Projekt „Family Literacy (FLY)“ (vgl. May/Eickmeyer 2007, S. 58f.) zeigten, dass die Lesesozialisation nicht erst in der Schule gefördert werden sollte, sondern bereits ab der Geburt des Kindes sollte in der Familie eine Lesesozialisation gelebt werden – als informelle Sozialisationsinstanz (vgl. Nickel 2007, S. 65f.). Das gemeinsame Vorlesen und Betrachten von Büchern und das Erzählen über die Bücher in der Familie sind eine der entscheidenden Faktoren, die sich fördernd auf den späteren Erwerb der Lesekompetenz auswirkt (vgl. SenBWF²⁹ 2009, S. 4). Durch das Vorlesen lernen Kinder, sich in eine andere Welt hineinzusetzen, die Sprachstruktur zu erkunden und ihren Wortschatz zu erweitern. Sie werden an die

²⁸ Literalität kommt von lat. littera = Buchstabe und kann als kindliche Erfahrung und Kompetenz mit Büchern, Erzählungen, Reimen und Schrift verstanden werden (vgl. Salem/Rabkin 2010, S. 387).

²⁹ SenBWF - **Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung**

Bildungssprache bzw. Schriftsprache herangeführt, lernen Geschichten aufzubauen, lernen, wie die Schrift funktioniert und gebraucht wird und sie entwickeln vor allem eine Lesegewohnheit und die Freude an den Büchern (vgl. ebd.).

Das gemeinsame (Vor-)Lesen bzw. Betrachten der Bücher ist nicht nur an die Erstsprache gebunden, denn dadurch, dass die Kinder „in ihrer Herkunftssprache über Bücher eigene Vorstellungen im Kopf entwickeln, Text und Bilder verknüpfen, den Aufbau von Geschichten erfassen, nützen ihnen diese Fähigkeiten auch beim Lesen in der Zweitsprache“ (Gogolin 2011b, S. 190). Durch die Betrachtung der Bücher können die Kinder – im Gegensatz zu Fernsehfilmen – über das Tempo selbst entscheiden und die Geschichte auch beliebig oft wiederholen. Dies ist insbesondere wichtig, wenn Kinder mit Migrationshintergrund (noch) keinen Kontakt zur Zweitsprache haben bzw. noch nicht in den Kindergarten gehen (vgl. ebd.).

Die Bedeutung der Familie als wichtigste Bildungsinstitution für die frühkindliche Förderung bzw. Literacy-Erziehung wurde in den letzten Jahren erkannt und dafür unterschiedlichste Bildungsreformen³⁰ eingeführt (vgl. Nickel 2007, S. 69f.). In Anlehnung an Martin R. Textor (2005) weist Sven Nickel darauf hin, dass Literacy-Förderung im Kindergarten nur dann sinnvoll ist, wenn in den Familien Bücher und Zeitschriften vorhanden sind. Weiters erläutert er, dass Kinder nur dann nachhaltig von einer Sprachförderung profitieren können, wenn die Familie in entwicklungsförderlichen Bildungsprojekten einbezogen und begleitet wird (vgl. Nickel 2007, S. 70).

Bei der Bildung der Lese- und Sprachkultur in den Familien ist zu beachten, worauf auch Monika Springer (2011) hinweist, dass manche Eltern eine jahrelange Vorleseerfahrung mitbringen, während dagegen andere, insbesondere Eltern, die nahezu Analphabeten sind, kaum Leseerfahrung haben und daher der Buchkontext oft mit Angst und Unverständnis verbunden ist (vgl. Springer 2011, S. 506f.).

Im Kontext einer gezielten Familienbildung und Sprachförderung gibt es, insbesondere in Deutschland, eine breite Palette an Programmen, die Eltern mit

³⁰ Ein beispielhaftes Projekt für die Förderung der Literacy-Erziehung in der Familie und in den Institutionen ist der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen. Mehr zu diesem Plan unter: <http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan.pdf> (abgerufen am 16.05.2014).

Migrationshintergrund in der Sprach- und Leseförderung unterstützen. Einige davon sind Opstapje – Schritt für Schritt; Starke Eltern – Starke Kinder; FuN – Familie und Nachbarn; Mama lernt Deutsch, Papa auch; oder Rucksack Kita (vgl. Springer 2011a, S. 473-501). Auch in Österreich gibt es einige Familienbildungsprogramme, die Literalität in den Familien fördern, sie haben allerdings noch keinen bundesweiten Bekanntheitsgrad und könnten daher auf vielen Standorten noch ausgebaut und besser vernetzt werden, wie zum Beispiel Buchstart³¹: gemeinsam mit Büchern wachsen. Dies ist eine Initiative des Österreichischen Bibliothekswerkes, die Eltern näher an öffentliche Bibliotheken heranzuführen und Lese- und Sprachförderaktionen veranlassen. Auch das Rucksack³²- oder HIPPY³³- Programm sind Bildungsprogramme, die zur Förderung der mehrsprachlichen Literalität eingeführt worden sind.

Da die Familie der früheste und entscheidendste Bildungsort ist, in dem die frühkindliche Sprach-, Schrift- und Lesekompetenz entfaltet und gebildet wird, sollte diese mit niederschweligen Elternbildungsprogrammen unterstützt werden, auch, um auf diesem Weg die postulierte Chancengleichheit zu verwirklichen.

3.1.3 Soziale Bedingung: Sozialprestige der Sprachen

Bei einer zwei- oder mehrsprachigen Erziehung ist die Einstellung aller Beteiligten zur jeweils eigenen Sprache nicht zu unterschätzen. Diese hängt jedoch in hohem Maße vom Sozialprestige der Familiensprache(n) ab. So betonen Kielhöfer und Jonekeit beispielsweise, dass die

„positive oder negative Einstellung zur Zweisprachigkeit [...] eine ganz wesentliche Rolle für das Gelingen oder auch Mißlingen der Zweisprachigkeitserziehung“ [spielt]. Wir haben dabei zu unterscheiden zwischen der Einstellung der Eltern und Umgebung auf der einen Seite und der Einstellung des Kindes zu seiner eigenen Zweisprachigkeit auf der anderen Seite. Letztere bildet sich mit dem Bewußtsein der Zweisprachigkeit und in Abhängigkeit von Einstellungen der Eltern und Umgebung aus“ (Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 24).

³¹ Buchstart: gemeinsam mit Büchern groß wachsen: www.buchstart.at.

³² Rucksack-Projekt³²: Ein mehrsprachiges Sprachförder- und Elternbildungsprogramm im Elementarbereich, das für PädagogInnen und Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt wurde, mehr dazu unter: <http://www.linz.at/images/ko-Rucksack-Projekt.pdf>.

³³ HIPPY: <http://www.hippy.at>.

Die Einstellung zur Zweisprachigkeit wird hauptsächlich von drei unterschiedlichen Ansichten bestimmt. Erstens von der *soziolinguistischen Ansicht*, bei der das Sprachprestige eine bedeutende Rolle spielt. Ist eine der Sprachen minderwertiger als die andere, ist die positive Einstellung zu dieser Art der Zweisprachigkeit gefährdet. Das soziale Ansehen der beteiligten Sprachen ist für die Erhaltung der Zweisprachigkeit wesentlich. Hat eine der kindlichen Sprachen ein geringeres Sozialprestige, kommt es fast unaufhaltsam zur Ablehnung dieser Sprachen bzw. zur Sprachverweigerung. Zweitens gibt es die *pädagogisch-psychologische Ansicht*. Diese zeigt auf, dass negative Urteile und Vorurteile über scheinbare Schäden durch Zweisprachigkeit auch eine erhebliche Rolle spielen. Dabei ist eine positive Überzeugung zur Zweitsprache und somit zur Mehrsprachigkeit wichtig, weil sie zu positiven Ergebnissen in der Zweisprachigkeit führt. Und drittens spielt außerdem der *soziale Konformismus* eine bedeutende Rolle. Er weist darauf hin, dass bei Kindern in der sozialen Umgebung anderer Familien, die einsprachig eingestellt sind, die Tendenz besteht, sich ihnen anzupassen. Werden jedoch in der Umgebung noch andere Kinder zwei- oder mehrsprachig erzogen, steigt die eigene Überzeugung von Mehrsprachigkeit, da „ein Zusammenschluß der mehrsprachigen Familien zu einer Gruppe Gleichgesinnter [...] sehr hilfreich sein [kann], die eigene Einstellung zu festigen und zu bewahren“ (ebd., S. 24).

Das soziale Ansehen der beteiligten Sprache(n) ist ein wesentlicher Beweggrund zur Entwicklung sowie zur Erhaltung der Zweisprachigkeit. Das Sozialprestige der Sprache(n) wird von verschiedenen Einflüssen bestimmt. Im Jugendalter wird oft der Wert der Sprache am Wert der Menschen, die die jeweilige Sprache sprechen, bemessen. Leben die Menschen in einer abgewerteten sozio-ökonomischen Lage, überträgt sich deren Sozialstatus unwillkürlich auch auf ihre Sprache. Unter den negativen sozialen Vorurteilen leiden insbesondere Minderheitensprachen, die Sprachen der Menschen der Gastarbeiterfamilien und Einwanderer. Im Erwachsenenalter bestimmen ökonomische, politische und kulturelle Werte das Sozialprestige der Sprachen. Während die Sprachen aus ökonomisch und politisch angesehenen Ländern ein hohes Sozialprestige aufweisen, erhalten sich die Sprachen aus ökonomisch und politisch armen Ländern nur schwer (vgl. ebd., S. 25).

Auch Schneider (2003) wies in seiner Auseinandersetzung mit dem früheren Zweitspracherwerb darauf hin, dass das soziale Umfeld und das hohe Sprachprestige wichtige Faktoren im Spracherwerb sind. Ein Kind, dessen Eltern aus einem Krisengebiet migriert sind und aufgrund ihrer Herkunft und oftmals auch aufgrund ihrer Ausbildung einem sozial benachteiligten Milieu angehören, verfügt über ungünstige Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Oft erhält ihre Herkunftssprache und Kultur im Einwanderungsland keine Anerkennung. Beachtlich ist jedoch, dass es vorkommt, dass sogar Eltern und enge Verwandte ihre eigene Sprache und Kultur negativ bewerten und sie nicht selten den Kindern vorenthalten, weil sie der Meinung sind, dass ihre Sprache den Erwerb der Umgebungssprache und den Integrationsverlauf in die neue Gesellschaft beeinträchtigt. Das führt dazu, wie Schneider bemerkt, dass sich die Kinder wegen ihrer Muttersprache schämen und oft die eigene Sprache verweigern (vgl. Schneider 2003, S. 38f.).

Dies bestätigen auch Untersuchungen, die Katharina Brizić im Rahmen ihrer soziolinguistischen Studie *BILINGUALER SPRACHERWERB IN DER MIGRATION* (2003) durchführte:

„Nicht selten verzichten Eltern auf die Verwendung ihrer Muttersprache in dem Glauben, ihre Kinder mit deutschsprachigem Input für die schulische Laufbahn ausstatten zu müssen. Noch häufiger verzichten die Kinder selbst mit zunehmendem Alter auf die Verwendung der Muttersprache in dem klaren Bewusstsein ihres geringen Prestiges. Der häufigste Fall aber dürften die Kinder sein, die ohne schulische Muttersprachförderung auskommen müssen und schon deshalb kognitiv-akademisches Sprachniveau kaum erreichen können“ (Brizić 2011, S. 296).

Die Verweigerung der Muttersprache führt oftmals zum Verlust der Herkunftssprache, was sich nicht nur negativ auf den Erwerb der Muttersprache, sondern auch auf die Identitätsbildung und den Erwerb der Zweitsprache auswirkt. Stabile Identitätsbildung und Spracherwerb ist jedoch der Schlüssel für den (späteren) Bildungs- und Berufsweg und somit auch der Garant für eine gelungene Integration in der gegenwärtigen Gesellschaft (vgl. Forschungsprojekt *GRENZENLOSE BIOGRAFIEN UND IHR BEGRENZTER (BILDUNGS-)ERFOLG*; Brizić 2013, S. 233-238).

Ganz anders ist die Situation des Zweitspracherwerbs bei den Kindern, deren Herkunftssprachen ein hohes Prestige aufweist und deren Eltern einen hohen

Ausbildungsgrad haben, wie auch die Studie von wie Kielhöfer und Jonekeit zeigt (vgl. wie Kielhöfer/Jonekeit 2006). Die Zweisprachigkeit wird in einem solchen Umfeld positiv bewertet und durch die bilinguale Erziehung in Elternhaus, Kindergarten und Schule gefördert. Dies gibt den Kindern das Gefühl, in beiden Sprachgemeinschaften und Kulturen angenommen zu sein, was wiederum ihr Sprachbewusstsein und Selbstwertgefühl fördert (vgl. Schneider 2003, S. 39).

Dass die sozialen Netzwerke eine bedeutende Rolle im Spracherwerb spielen, zeigte auch eine empirische Studie von Anja Leist-Villis (2004). Die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass zweisprachige Entwicklung und Erziehung nicht nur von der Familie, sondern auch von sozialen Netzwerken, beeinflusst wird. Im Rahmen dieser länderübergreifenden (Deutschland – Griechenland) Analysen wurden wichtige Grundannahmen über die Wirkungsweise des ökologischen Kontextes der frühkindlichen Zweisprachigkeit analysiert. Es wurden Faktoren untersucht, die die zweisprachige Sprachentwicklung und Erziehung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene beeinflussen. Auf der *Mikroebene* ist konsequentes Spracherziehungsverhalten der Eltern ein bedeutender Faktor für die Entwicklung der Zweisprachigkeit. Die Autorin hebt diesbezüglich hervor, dass das wichtigste Merkmal für das Spracherziehungsverhalten stark mit dem Sprachbewusstsein der Eltern in der Spracherziehungshandlung verbunden ist. Bewusstes Spracherziehungshandeln, so die Autorin, können Eltern jedoch nur dann einsetzen, wenn sie Wissen über sowohl zweisprachige Entwicklungs- als auch Erziehungsprozesse haben. Die Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit hängt neben elterlichen Einstellungen, der Eltern-Kind-Interaktion (Mikroebene), großteils auch von den elterlichen bzw. sozialen Netzwerken ab (vgl. Leist-Villis 2004, S. 242f.).

Die sozialen Netzwerke auf der *Mesoebene* (Verwandte, Bekannte, Communitys) können die kindliche Sprachentwicklung direkt beeinflussen, indem sie den Kindern durch verschiedene kulturelle und sprachliche Lebens- und Interaktionsstile einen Input geben und damit die soziale und kognitive Entwicklung aktivieren. Personen in sozialen Netzwerken, die nicht nur die Umgebungssprache sprechen, fördern auch indirekt die Sprachentwicklung des Kindes durch vielfältige sprachliche Vorbilder und Anwendungsmöglichkeiten der Sprachen (vgl. Leist-Villis 2004, S. 47). Gewonnene

Erfahrungen aus elterlichen Netzwerken (Mesoebene) können einen positiven Einfluss auf das konsequente Spracherziehungsverhalten der Mutter haben, soweit sie mit positiven Einstellungen des Umfeldes in Kontakt kommen. Sie bieten eine Form von Beratung und Austausch aus eigener Erfahrung an, einen Faktor, der sich positiv auf die Konsequenz und Zufriedenheit der Mutter auswirken kann (ebd., 236f.). So kam auch Leist-Villis, ähnlich wie im FörMig-Modell, bei ihrer Studie zur Auffassung, dass insbesondere in Bildungsinstitutionen (*Makroebene*) das Prestige der Nicht-Umgebungssprache, seine ökonomische Bedeutung und Verbreitung in der Umwelt (*Exoebene*), ein zentraler Faktor ist, der sich entscheidend auf die Prozesse der zweisprachigen Erziehung und Entwicklung auswirkt (vgl. ebd., S. 244).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die oben angeführten Konkretisierungen zeigen, dass die Förderung der Erstsprache wichtige Anstöße für die Entwicklung der Zweitsprache liefert. Sie hängen in erster Linie von der Sprachbewusstheit der Eltern, aber insbesondere von der Umgebung bzw. von der kollektiven Anerkennung und Wertschätzung sowohl der MigrantInnen selbst, als auch von der einheimischen Bevölkerung ab und sollte bei der frühkindlichen Sprachbildung berücksichtigt werden.

3.2 Bildungssituation der mehrsprachigen Kinder in Österreich

Bildung ist für Eltern mit Migrationshintergrund ein hohes Gut, denn sie ist ein Garant für sozialen Aufstieg und ein leichteres Leben, was sich Eltern auch für ihre Kinder wünschen. Dieser hohe Bildungswunsch der Eltern spiegelt sich auch in zahlreichen Studien wider, wie beispielweise von Neumann (1980), Wilpert (1980) oder später von Nauck/Steinbach (2001). Jedoch belegten die Studien auch, dass dieser Bildungswunsch (bisher) nicht erfüllt wurde (vgl. Neumann 2011, S. 167).

Auf der einen Seite ist Bildung stark mit Chancengleichheit und Ausschöpfung der menschlichen Ressourcen verbunden und auf der anderen Seite trägt sie zur Sicherung des Wohlstandes und zur Verhinderung gesellschaftlicher Spannungen in der gegenwärtigen heterogenen, migrationsgeprägten Gesellschaft bei (vgl. ebd.). Daher sollte Bildung der Schlüssel zu gesellschaftlicher Integration und Aufstieg, besonders für Kinder mit Migrationshintergrund, werden.

Unter anderem folgt diesem Ziel auch das HIPPY-Bildungsprogramm, der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Damit die Relevanz und die Bedeutung dieses Programms besser nachvollzogen werden kann, wird im Folgenden nach einem historischen Rückblick der Migrationsentwicklung in Österreich die Sprach- und Schul- bzw. Bildungssituation Österreichs und Kärntens dargestellt.

3.2.1 Historischer Rückblick der Migrationsentwicklung in Österreich

Bis Mitte der 1960er Jahre war Österreich mehr ein Abwanderungs- als ein Zuwanderungsland. Im Zuge der Industrialisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es zur Verarmung der Landesbevölkerung im Vielvölkerstaat, was eine Auswanderungswelle auslöste. So wanderten beispielsweise im Jahr 1910 etwa 1,2 Mio. Menschen aus der Monarchie in die USA aus (vgl. Krumm 2007, S. 199). Während am Anfang der 1960er Jahre knapp über 100.000 ausländische Staatsangehörige in Österreich lebten, was einem Anteil von 1,4 % der damaligen Gesamtbevölkerung entsprach, leben heute laut aktuellen statistischen Daten vom 1. Jänner 2014 über 1,066 Mio. (12,5 %) ausländische Staatsangehörige in Österreich (vgl. Statistik Austria 2014, S. 24). Differenziert man die in Österreich lebenden AusländerInnen nach ihren Nationalitäten, ist evident, dass fast 165.000 Personen deutscher Herkunft sind. Den zweiten Platz nehmen BürgerInnen aus der Türkei mit knapp 115.000 Personen ein. An dritter Stelle werden Menschen aus Serbien mit 112.000 Personen angeführt. Auf Rang vier folgen Personen aus Bosnien und Herzegowina mit 91.000, während Platz fünf die 62.000 BürgerInnen mit kroatischer Herkunft einnehmen. Knapp dahinter folgen BürgerInnen aus Rumänien mit 60.000 Personen, deren Zahl seit dem Beitritt Rumäniens zur EU (2007) stark angestiegen ist. Auf weiteren Plätzen folgen Staatsangehörige aus Polen, Ungarn, Russland und der Slowakei (vgl. ebd., S. 26).

Das Bundesland Kärnten war, im Gegensatz zu anderen Bundesländern Österreichs, erst Anfang der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts maßgeblich von der Einwanderung betroffen. Der Balkankonflikt löste die erste große Zuwanderungswelle aus. Später wurden auch Fachkräfte, hervorgerufen durch die ständig wachsende

Industrie, angeworben und ins Land geholt (vgl. Perchinig 2013, S. 2f.). Im Jahr 2013 lebten durchschnittlich fast 62.800 Personen mit ausländischer Herkunft in Kärnten, was 11,3 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. ÖIF³⁴ 2013/14a, S. 16). Insbesondere sind in Kärnten größere Städte stark von der Migrationswelle betroffen. Der höchste Anteil der MigrantInnen in Kärnten lebt in Villach mit 19 %, gefolgt von Klagenfurt mit 17,7 %, während der Bezirk Wolfsberg mit 6,4 % den geringsten Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aufweist. Die größte Zuwanderungsgruppe stellen auch hier Personen deutscher Herkunft (15.325) dar. An zweiter Stelle stehen MigrantInnen aus Bosnien und Herzegowina mit 10.698 Personen, gefolgt von ZuwanderInnen aus Kroatien (5.371), Slowenien (4.293), Italien (2.662), Serbien (2.549), Rumänien (2.346) und anderen. An achter Stelle stehen Personen aus der Türkei mit 1.457. Betrachtet man die Zuwanderungsgruppen nach Herkunftssprachen, sind die Sprachen der MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) am stärksten vertreten (18.618 Personen) (vgl. ebd.).

Aus den oben angeführten Daten geht hervor, dass Österreich einerseits schon seit Mitte der sechziger Jahre von Migrationsbewegungen betroffen ist. Andererseits ist das Bundesland Kärnten erst seit Anfang der neunziger Jahre aufgrund des prekären Balkankonflikts und später aufgrund steigender Nachfrage an gut ausgebildeten Arbeitskräften von der Einwanderung betroffen. Betrachtet man dabei größere Städte in Kärnten, wie auch österreichweit, so wird ersichtlich, dass diese einen signifikant höheren Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund aufweisen, wobei der Großteil davon aus dem ehemaligen Jugoslawien und Drittstaaten kommen, die auch stark in Bildungsinstitutionen wie auch in vorliegenden Gegenstanduntersuchung bzw. im HIPPY-Programm vertreten sind.

3.2.2 Sprachsituation der Kinder im Elementarbereich

Aufgrund der oben angeführten Zuwanderungszahlen erhöhte sich mit steigender Tendenz auch der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bzw. nicht deutscher Muttersprache auch im Elementarbereich. Nachdem das Sprachticket im Jahr 2005/06 nicht zur Steigerung der Deutschkenntnisse der SchulanfängerInnen führte,

³⁴ ÖIF = Österreichischer Integrationsfonds.

wurde auf Basis der A 15 a B- VG-Vereinbarung zwischen dem Bund und den Bundesländern³⁵ im Jahr 2008 das Projekt „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ eingeführt (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 240f.; Stanzel-Tischler 2011, S. 7). Das Projekt wurde vom Zentrum Graz des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) wissenschaftlich begleitet (vgl. Stanzel-Tischler 2011, S. 7). Gleichzeitig wurde im Mai 2008 auch die „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“³⁶ eingeleitet, um die Qualität einer frühen Sprachförderung im Kindergarten zu sichern (vgl. de Cillia/Krumm/Dorner 2009, S. 9). Mit der Sprachstandsfeststellung wurde versucht, den Sprachförderbedarf von Kindern 15 Monate vor dem Schuleintritt zu erfassen (vgl. Breit/Schneider 2009, S. 7). Dabei wurden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von 4½- bis 5½ Jahren erfasst, unabhängig davon, ob sie in einer öffentlichen Betreuungseinrichtung oder in der Familie betreut wurden (vgl. ebd.). Von 167 anonym erfassten Kindern gaben 73 % der Kinder Deutsch als Erstsprache und 27 % Deutsch als Zweitsprache an.

Der größte Anteil der Kinder einer anderen Muttersprache als Deutsch waren Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien mit den Sprachen **B**osnisch/**K**roatisch/**S**erbisch (B/K/S) mit 9 %, darauf folgten türkischsprachige Kinder mit 6 %. Die restlichen Sprachen wurden als „sonstige Erstsprache“ erfasst (11 %). Dieser Untersuchung zufolge wachsen nur 1 % der Kinder in Österreich mit mehreren Sprachen auf (vgl. Breit/Schneider 2009a, S. 23).

Weiters wurde mit diesem Verfahren erhoben, dass 76 % aller Kinder über ein altersadäquates Sprachniveau verfügen und daher keine zusätzliche Sprachförderung im Jahr vor dem Schuleintritt brauchen. Hingegen benötigen 24 % der Kinder eine zusätzliche Sprachförderung (vgl. ebd.). Davon wuchsen 10 % einsprachig mit der Sprache Deutsch auf, die restlichen 90 % mehrsprachig oder in einer anderen Sprache als Deutsch. Von den Kindern mit Migrationshintergrund

³⁵ Mehr dazu unter:

<http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20003460/Grundversorgungsvereinbarung%20-%20Art.%2015a%20B-VG%20%28Bund%20-%20L%C3%A4nder%29%2c%20Fassung%20vom%2022.05.2014.pdf> (abgerufen am 22.05.2014).

³⁶ An der frühkindlichen Sprachstandsfeststellung beteiligten sich fünf Bundesländer: Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien (vgl. Herzog-Punzenberger 2012, S. 32).

erreichten 40 % ein altersadäquates Sprachniveau, auch wenn Deutsch ihre Zweitsprache war. Dennoch haben 60 % der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Sprachschwierigkeiten in Bezug auf die deutsche Sprache (vgl. ebd., S. 24). In dieser Untersuchung wurde nicht nur der Sprachstand zwischen deutschsprachigen und nicht deutschsprachigen Kindern festgestellt, sondern auch der zwischen weiblichen und männlichen Kindern, was aber unauffällig blieb. Mädchen brauchen demnach etwa gleich viel Unterstützung beim Spracherwerb wie Buben (45 %: 54,9 %). Besonders relevant für das HIPPY-Programm und damit für die vorliegende Arbeit ist, dass 23 % aller Kinder der internen Gruppe, also jene der 4 ½ - 5 ½-jährigen Kinder, die bereits ein Jahr den Kindergarten besuchten, einen sprachlichen Förderbedarf aufwiesen und 51 % der externen Kinder, also jene, die ausschließlich familiär betreut wurden und somit keine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung durchliefen, eine differenzierte Sprachförderung ein Jahr vor dem Schuleintritt benötigten (vgl. Breit/Schneider 2009a, S. 24).

3.2.3 Sprachstand der Vorschulkinder in Kärnten

Auch in Kärnten wurde die Sprachkompetenz der 4½- bis 5½ -jährigen Kinder beleuchtet, wobei 2931 Kinder (etwa gleich viele Mädchen wie Buben) erfasst wurden. An der Grundgesamtheit der Kindergartenkinder gemessen gaben 87,5 % Deutsch als Erstsprache und 12,5 % eine andere Muttersprache an. Auffallend hoch ist in diesem Bundesland der Anteil der Kinder, die nur ein Jahr den Kindergarten besuchen, nämlich 41 % der gesamt erfassten Kinder (vgl. Breit/Schneider 2009a, S. 30). Der Sprachstandsfeststellung in Kärnten ist zu entnehmen, dass 84 % der erfassten Kinder eine adäquate Sprachentwicklung vorweisen konnten, d. h., es brauchen noch immer 16 % eine gezielte Sprachunterstützung. Weiters wurde aus dieser Untersuchung ersichtlich, dass 10 % aller deutschsprachigen Kinder bereits eine Sprachförderung erhalten haben, von den Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sogar 58 %. Nach dieser Untersuchung brauchen mehr als die Hälfte aller Kinder mit Migrationshintergrund eine zusätzliche Unterstützung, um einen altersadäquaten Sprachstand in der deutschsprachigen Umgebung zu erreichen.

Von den intern beobachteten Kindern, die bereits an einer Sprachförderung teilnahmen, gaben 55 % Deutsch als erste Sprache und der Rest eine andere Erstsprache als Deutsch an. Die häufigste vorkommende andere Erstsprache war

auch hier B/K/S mit 20,2 %, türkischsprachige Kinder machten einen Anteil von 6,2 % aus und alle anderen Sprachen 16 %. Von den mehrsprachig aufgewachsenen Kindern hatten 1,8 % einen zusätzlichen Förderbedarf in Deutsch (vgl. ebd., S. 31).

Allerdings konnte innerhalb der frühkindlichen Sprachstandsfeststellung 2008 trotz der Förderung des mehrjährigen Kindergartenbesuches und einer finanziellen Unterstützung der frühen Sprachförderung keine signifikante Steigerung der Sprachkompetenzen der Kinder mit Migrationshintergrund festgestellt werden (vgl. Stanzel-Tischler 2011, S. 102ff.). Dies zeigte eine Evaluationsstudie, in der sowohl KindergartenpädagogInnen als auch VolksschullehrerInnen befragt wurden. Konkret stellte diese Evaluationsstudie fest: „Auch ein mehrjähriger Kindergartenbesuch stellt nicht für alle Kinder sicher, dass bis zum Schuleintritt ein Niveau in der deutschen Sprache erreicht wird, das eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht ermöglicht“ (Stanzel-Tischler 2011, S. 102). Die gegenwärtigen Rahmenbedingungen³⁷ innerhalb der österreichischen Bildungsinstitutionen sind also nicht ausreichend oder gar ungeeignet, um Kinder mit Migrationshintergrund zu einer altersadäquaten Sprachkompetenz begleiten zu können.

3.2.4 Schulsituation der Kinder mit Migrationshintergrund

Wie zu Beginn dieses Unterkapitels (vgl. Kapitel 3.2.1) dargestellt wurde, ist Österreich mittlerweile ein Einwanderungsland, was auch diverse statistische Daten bestätigen. So ist der Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen vom Schuljahr 1995/96 bis 2010/11 von 111.000 auf 207.000 fast um das Doppelte gestiegen. Währenddessen ist der Anteil der SchülerInnen mit deutscher Muttersprache in der gleichen Zeitspanne von 91% auf 77% gesunken, was nach Barbara Herzog-Punzenberger und Philipp Schnell vor allem an sinkenden Geburtsraten der Personen ohne Migrationshintergrund liegt (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 237). Vergleicht man diese Zahlen mit aktuellen Daten vom Schuljahr 2013/14 (siehe Tabelle 3), so kann man schließen, dass die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Jahr zu Jahr signifikant steigt, was unter anderem mit laufenden Migrationsbewegungen zusammenhängt.

³⁷ Zum Beispiel die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen, die Gruppengröße, der Betreuungsschlüssel oder die Gruppenzusammensetzung (vgl. Stanzel-Tischler 2011, S. 102).

Um die Schulsituation von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache darzustellen, werden im ersten Teil dieses Kapitels zunächst die Daten aus nationalen Studien vom **Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)** herangezogen, dann wird ein Vergleich zwischen Österreich und Kärnten kontrastiert. Im zweiten Teil wird kurz auf die internationalen Leistungsstudien wie das **PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)** eingegangen.

3.2.4.1 Schulsituation der SchülerInnen in Österreich und Kärnten – ein Vergleich

Um die Lage der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Österreich und Kärnten darzustellen, wird statistisches Datenmaterial aus dem BMBF (2014) mit dem Stand des Schuljahres 2006/2007 und dem Stand des 2013/2014 aus dem BMBF (2015) herangezogen und näher betrachtet.

Die nächste Tabelle veranschaulicht zum einen die Veränderungen zwischen 2006/07 und 2013/14 und zum anderen den Vergleich Kärnten mit Gesamtösterreich.

| Schularten | Österreich | | | | Kärnten | | | |
|--------------------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| | 2006/07 | | 2013/14 | | 2006/07 | | 2013/14 | |
| | abs. | % | abs. | % | abs. | % | abs. | % |
| Volksschulen | 70.433 | 20,3 | 87.127 | 26,6 | 2.423 | 10,5 | 2.785 | 13,4 |
| Vorschulstufen³⁸ | 2.583 | 41,2 | 4.562 | 56,3 | 91 | 28,9 | 121 | 45,3 |
| Hauptschule | 48.057 | 18,7 | 20.574 | 21,8 | 1.624 | 9,1 | 217 | 5,5 |
| Neue Mittelschule | ... | ... | 32.534 | 28,2 | ... | ... | 1.447 | 15,2 |
| Sonderschule | 3.492 | 26,5 | 4.421 | 31,2 | 91 | 11,1 | 54 | 10,5 |
| Polytechnische Schulen | 4.351 | 20,4 | 4.566 | 27,9 | 99 | 10,8 | 120 | 16,7 |
| Allgemeinbildende Pflichtschulen | 126.333 | 19,8 | 149.222 | 26,3 | 4.237 | 9,9 | 4.632 | 13,0 |
| AHS-Unterstufe | 14.391 | 12,3 | 18.971 | 17,0 | 621 | 7,7 | 720 | 9,8 |
| AHS-Oberstufe | 9.382 | 10,8 | 14.564 | 15,9 | 405 | 7,1 | 556 | 10,1 |
| Allgemeinbildende höhere Schulen | 23.773 | 11,7 | 33.535 | 16,5 | 1.026 | 7,5 | 1.276 | 9,9 |
| Berufsbildende Pflichtschulen | 10.593 | 7,9 | 15.321 | 12,0 | 205 | 2,8 | 697 | 8,0 |
| Berufsbildende mittlere Schulen | 8.078 | 15,4 | 10.206 | 22,1 | 281 | 7,3 | 357 | 11,3 |
| Berufsbildende höhere Schulen | 13.240 | 9,8 | 21.597 | 15,9 | 838 | 7,2 | 1.171 | 10,8 |
| Lehrerbildende höhere Schulen | 237 | 2,6 | 451 | 3,8 | 14 | 3,1 | 24 | 4,6 |
| Berufsbildende Schulen | 32.148 | 9,7 | 47.575 | 14,8 | 1.383 | 5,6 | 2.267 | 9,7 |
| Alle Schulen³⁹ | 182.254 | 15,5 | 230.332 | 21,1 | 6.646 | 8,2 | 8.166 | 11,4 |

Tabelle 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2006/07 und 2012/13 nach Schularten im Vergleich Österreich/Kärnten (Quelle: BMBF 2014/BMBF 2015).

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, lag der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache im Jahr 2013/14 in Österreich bei 21,1 %. Im Schuljahr

³⁸ Erst ab 2006/07 erhoben.

³⁹ Ohne Bundesanstalten für Leibeseziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut.

2006/07 lag dieser Anteil österreichweit noch bei 15,5 %. Daran ist erkennbar, dass der Anteil der nicht deutschsprachigen SchülerInnen jährlich um rund 1% steigt. Im Bundesland Kärnten ist österreichweit der niedrigste Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache zu verzeichnen. Doch auch hier ist dieser Anteil in den letzten fünf Jahren gestiegen. Wurden im Schuljahr 2006/07 noch 8,2 % gezählt, so waren es im Jahr 2013/14 bereits 11,4 % (vgl. BMBF 2015/BMBF2014, S. 16-24).

Betrachtet man den Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache differenziert nach einzelnen Schultypen, so ist auffällig, dass dieser innerhalb der letzten sechs Jahre vor allem in Vorschulen deutlich gestiegen ist, und das sowohl auf Österreich als auch auf Kärnten bezogen. So konnten im Schuljahr 2006/07 in Kärnten 28,9 % gezählt werden, wobei sich sechs Jahre später der Anteil dieser SchülerInnen, ähnlich wie in Österreich, auf 45,3 % erhöhte.

Die Tabelle 3 zeigt auch, dass der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich von 26,5 % auf 30,2 % erheblich gestiegen ist, während in Kärnten eine leichte Senkung von 11,1 % auf 9,8 % zu verzeichnen ist.

Auffallend ist des Weiteren, dass der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht nur in Vor- oder Sonderschulen hoch ist, sondern auch in anderen nicht-maturaführenden Schultypen, wie der polytechnische Schultyp. So stieg der Anteil der SchülerInnen mit nicht deutschen Erstsprachen innerhalb der letzten sechs Jahre in Österreich von 20,4 % auf 27,9 % und in Kärnten von 10,8 % auf 16,7 %. Demgegenüber sind SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch insbesondere in lehrbildenden höheren Schulen kontinuierlich geringer vertreten. Am niedrigsten war dieser Anteil im Schuljahr 2013/14, und das sowohl in Österreich (3,8 %), als auch in Kärnten (4,6 %).

Betrachtet man zudem den Bildungsweg der SchülerInnen so ist besonders augenfällig, dass im Schuljahr 2011/12 12% der SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache das Schulsystem ohne Pflichtschulabschluss verließen. Hingegen betrug dieser Anteil bei den SchülerInnen mit deutscher Muttersprache „nur“ 4 %. An der AHS-Unterstufe, an der der Anteil der SchülerInnen, die die achte Schulstufe absolvierten, weit geringer war, verließen nur 0,8 % der deutschsprachigen und 1,7 % der nicht deutschsprachigen SchülerInnen das Bildungssystem ohne Pflichtschulabschluss. Betrachtet man jedoch den Anteil der SchülerInnen, die die

achte Schulstufe an Hauptschulen wiederholten, zeigt sich, dass Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache (3,6 %) fünfmal häufiger die achte Stufe wiederholten als deutschsprachige Jugendliche (0,7 %). Die SchülerInnen mit bosnisch-kroatisch-serbischer Erstsprache wiederum wiederholten fast viermal häufiger (2,4 %), während die türkischsprachigen dreimal häufiger (2,0 %) als deutschsprachige SchülerInnen wiederholten (vgl. ÖIF 2013/14b, S. 16f.).

Fazit: Die Schulsituation der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch kann man sowohl in Österreich als auch in Kärnten als selektiv und bildungsbenachteiligt bezeichnen. Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil der Anteil solcher SchülerInnen überproportional hoch in den Schulformen mit niedrigen Schulabschlüssen und deutlich unterdurchschnittlich in maturaführenden Schulen vertreten ist (vgl. BMBF 2014/BMBF 2015).

3.2.4.2 Internationale Schulleistungsstudie – eine kurze Analyse zur Verortung Österreichs im internationalen Kontext

Die Veröffentlichung der internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment)⁴⁰ oder PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)⁴¹ machte sowohl in Österreich als auch in anderen Zuwanderungsländern auf die Disparitäten im Bildungssystem bzw. auf die Leistungsdifferenzen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufmerksam (vgl. Bacher 2010, S. 2). Die PIRLS-Studien (2006), in denen das Hauptaugenmerk auf die Lesekompetenz der SchülerInnen gerichtet war, zeigten auf, dass Kinder ohne Migrationshintergrund bei Lesetests eine deutlich höhere Punktzahl erzielten (549 Pkt.) als SchülerInnen der ersten⁴² (493 Pkt.) und der zweiten Generation⁴³ (507 Pkt.), also jene mit anderen Erstsprachen als Deutsch (vgl. Bacher 2010, S. 3). Ähnliche Ergebnisse lieferte auch die PISA-Studie (2006) –

⁴⁰ PISA ist eine regelmäßig im Dreijahresturnus durchgeführte Erhebung, bei der evaluiert wird, inwieweit 15-jährige Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit die entscheidenden Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für eine volle Teilhabe am Leben moderner Gesellschaften unerlässlich sind. Online: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-results-austria-DEU.pdf> (abgerufen am 2.03.2014).

⁴¹ In PIRLS-Studien werden Basiskennnisse von SchülerInnen der 4. Volksschule getestet (vgl. Bacher 2010).

⁴² Erste Generation: SchülerInnen und Eltern, die im Ausland geboren sind (vgl. ebd.).

⁴³ Zweite Generation: Eltern sind im Ausland und Kinder im Inland geboren (vgl. ebd.).

mit dem Unterschied, dass die erste Generation bessere Bildungsleistungen als die zweite erbrachte (vgl. ebd.). Auch die Erhebung der PISA-Studie 2012 weist auf Abweichungen in den Leistungskompetenzen hin, was auch der Nationale Bildungsbericht (NBB) hervorhob (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S.249). Die Lese- und Mathematikleistungen der 15-jährigen SchülerInnen ergaben, dass die deutschsprachigen SchülerInnen signifikant höhere Testleistungen in beiden Testkomponenten erbrachten. Demnach erreichten beispielsweise deutschsprachige SchülerInnen im Lesetest 481,2 Punkte, die bosnisch-kroatisch-serbischen SprachschülerInnen 411,8 und die türkischsprachigen SchülerInnen weit weniger, nämlich nur 369,0 Punkte (vgl. Herzog- Punzenberger/Schnell 2012 ebd.).

Beim PISA-Test 2012 ergaben die Untersuchungen weiters, dass 20 % der SchülerInnen in Österreich der sogenannten Lese-Risikogruppe angehören, weil diese am Ende der Pflichtschulzeit nicht in der Lage waren, eine einfache Leseaufgabe zu bewältigen. In Korea beträgt der Anteil der RisikoschülerInnen vergleichsweise nur 8 %, in Deutschland 14 % (vgl. Schmich/Bitesnich 2013a, S. 32f.).

Bei Mathematikleistungen erreichten österreichische SchülerInnen dagegen 509 Punkte und sind damit signifikant mit 12 Punkten über dem OECD-Durchschnitt. Mit diesem Ergebnis gehören 14 % der österreichischen SchülerInnen zur Spitzengruppe, während 19 % der Jugendlichen immer noch RisikoschülerInnen sind. Die Ergebnisse zeigten, dass die Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit die mathematischen Kenntnisse bei konkreten einfachen Fragestellungen nur unzureichend anwenden und große Defizite in rechnerischen Grundlagen aufweisen (vgl. Schmich/Bitesnich 2013, S.18f.).

Betrachtet man Mathematikleistungen aus der Genderperspektive, so zeigen die Auswertungen der Ergebnisse von 40 OECD/EU-Ländern bei PISA (2012), dass Burschen signifikant besser abschneiden als Mädchen. In Österreich war die Geschlechterdifferenz mit 22 Punkten doppelt so hoch wie der OECD-Mittelwert. Nur in Chile und Luxemburg war der Vorsprung der Burschen mit 25 Punkten noch größer. Island war das einzige Land, in dem die Mädchen deutlich besser abschnitten als die Burschen. In Ländern wie Finnland, Slowenien oder der Türkei gab es keine bedeutsamen Differenzen (vgl. Flietzmoser/Suchan 2013, S. 24f.).

Bedenklich ist dazu, dass 21 % der getesteten Mädchen und 16 % der Burschen am Ende der Pflichtschulzeit nicht über ausreichende mathematische Grundkenntnisse verfügten. In Österreich wie auch in allen Vergleichsländern weisen Burschen eine höhere Selbstwahrnehmung und mehr Vertrauen in mathematische Kompetenzen auf als Mädchen (vgl. Wallner-Paschon 2013, S. 42). Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund schneiden bei allen Leistungskompetenzen auch bei PISA-Untersuchungen (2012) schlechter als ihre einheimischen KollegInnen ab, was vor allem auf den niedrigen sozio-ökonomischen Familienhintergrund zurückzuführen ist (vgl. Pareiss/Schwantner 2013, S.48f.). Betrachtet man dabei die Leistungsergebnisse der Schüler mit Migrationshintergrund in Ländern wie Schweden oder Kanada, wird ersichtlich, dass sie bessere Leistungsergebnisse aufweisen als die nicht deutschsprachigen SchülerInnen in Österreich (vgl. Löser 2011, S. 203). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Herkunftssprachen in diesen Ländern im *bildungspolitischen und schulischen Kontext* mehr gefördert und in der Schule miteinbezogen werden. „Anstatt ausschließlich die Mehrheitssprache (Schwedisch oder Englisch) zu fokussieren, werden den Kindern Möglichkeiten eröffnet, die von Haus aus mitgebrachten Sprachen als Ressource in die Schule einzubringen“ (ebd. 2011, S. 211).

Es wäre somit wünschenswert, dass das Bildungswesen in Österreich im Elementarbereich allen Kindern gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen bietet und ihre Herkunftssprachen in Sprachförderprogrammen miteinbezieht, um die Leistungsdisparitäten zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in Zukunft zu verringern. Jedoch lässt sich, wie aus dargelegten empirischen Studien bzw. genannten Beispielen hervorgeht, erkennen, dass es dem österreichischen Bildungssystem kaum gelingt, die unterschiedlichen Leistungsdisparitäten zwischen diesen beiden Gruppen auszugleichen. Daher wäre es wichtig, die Ursachen dieser Leistungsdisparitäten genauer zu hinterfragen.

3.2.4.3 Ursachen der Leistungsdisparitäten im Bildungssystem

Die Ursachen für die geringeren Leistungsergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungswesen sind vielfältig und hängen nach Johann Bacher (2010) unter anderem mit dem sozio-ökonomischen Status der Eltern zusammen. Demnach sind die geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen

ausschlaggebend für die Schulleistungen und nicht nur der Migrationshintergrund der SchülerInnen. Die Bildungschancen der Kinder sind also auch mit dem kulturellen Kapital der Familien verwoben. Die Zahl der Bücher, die in den Familien vorhanden sind, wird als Indikator für den sozio-ökonomischen Hintergrund verwendet. Auch ist die Einstellung des jeweiligen Landes gegenüber MigrantInnen ausschlaggebend. In Österreich werden MigrantInnen in erster Linie als wirtschaftlicher Nutzen wahrgenommen, nicht aber als kulturelle Bereicherung, wie dies beispielsweise in Schweden der Fall ist. Dies wäre von großer Wichtigkeit für eine positive Integration und somit auch für die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Bacher 2010, S. 9). Auch in den kulturellen Gegebenheiten, den charakteristischen Werthaltungen und den Einstellungen der Herkunftsfamilien, wie z. B. mit traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenbildern umgegangen wird, werden Disparitäten für geringere Bildungschancen vermutet. Weiters werden auch Sprachdefizite der Familien als wichtige Ursache für schlechteres Abschneiden gesehen. Die Bildungsrahmenbedingungen wie die Klassenzusammensetzung, die LehrerInnen oder ein hoher Migrationsanteil von SchülerInnen im Klassenzimmer werden als weitere Ursachen für ungleiche Bildungsergebnisse genannt; und schließlich werden die Ursachen auch in der frühen Selektion im Schulsystem oder auch in fehlenden berufsbezogenen Ausbildungsplätzen gesehen. Deutliche Hinweise auf Diskriminierung und Stigmatisierung gibt es laut Bacher in Schulen nicht, dennoch sind sie nicht komplett ausgeschlossen. Seiner Ansicht nach treten die Diskriminierungen häufiger am Wohn- und Arbeitsmarkt auf. Diese haben jedoch ausschlaggebende Wirkungen auf den sozio-ökonomischen Status der Familien mit Migrationshintergrund, was sich folgend dann auch auf den Bildungserfolg der Kinder negativ auswirkt (vgl. Bacher 2010, S. 8-14).

Unterschiedliche Studien – sowohl PISA als auch PIRLS und TIMSS⁴⁴ – zeigten den erheblichen Einfluss des sozio-ökonomischen Status, aber insbesondere des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Testleistungen und Bildungserfolge der SchülerInnen. Diesen Zusammenhang beschreibt Claudia Schreiner (2011) wie folgt:

⁴⁴ TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study. Testet im Abstand von vier Jahren die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Schulstufe (vgl. <https://www.bifie.at/timss>, abgerufen am 04.08. 2014).

„Zwischen dem familiären Hintergrund und den Schülerleistungen besteht ein deutlicher Zusammenhang. Besonders in Österreich ist Bildung in großem Ausmaß sozial vererbt. Ähnlich wie bei PIRLS 2006 trennt Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen, und Kinder von tertiär gebildeten Eltern (etwa mit Universitätsabschluss) im Schnitt mehr als eine Kompetenzstufe im Lesen. Ähnlich groß ist der Unterschied in Mathematik und sogar noch etwas größer in Naturwissenschaft.“ (Schreiner 2012, S. 48)

Bildungsungleichheiten der Kinder mit Migrationshintergrund könnten nach Bacher durch ganztägige Schulformen und durch eine stärkere Einbindung der Eltern in die Lernprozesse der Kinder erreicht werden (vgl. Bacher 2009, S. 21).

Aus der Analyse der Leistungsstudien und den genannten Ursachen für die Leistungsunterschiede wird ersichtlich, dass das österreichische Bildungssystem von einem beträchtlichen Ausmaß an Bildungsungleichheiten gekennzeichnet ist. Es ist ein System, in dem die Bildungspolitik – wahrscheinlich unbewusst – die heranwachsende Sprachenvielfalt verstümmelt und den Betroffenen eine umfassende Bildungs- und Chancengleichheit raubt. In Anlehnung an Wakounig (2008) kann man behaupten, dass sich die *minderheitenfeindliche Sprachpolitik* in Kärnten erneut wiederholt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich Migranteltern mit oft niedrigem Bildungs- und Sozialstatus gegen die aktuelle Bildungshegemonie wehren und befähigen können, selbstbewusst die Basiskompetenzen ihrer Kinder zu fördern, wenn ihre Rechte nicht einmal annähernd den Rechten der autochthonen Minderheiten (Volksgruppen) angeglichen werden (vgl. Wakounig 2008, S. 95ff.). Das HIPPY-Programm kann hierzu Weichen stellen, was im Folgenden beschrieben wird. Zunächst wird ein theoretischer Abriss zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gegeben und danach hauptsächlich anhand der Programmbeschreibung (vgl. beratungsgruppe.at 2011) das HIPPY-Programm dargestellt. Als doppelt Betroffene, als *Forscherin* und als *Mitarbeiterin* des Programms, erlebe ich die Ereignisse im HIPPY-Kärnten unmittelbar, daher werden auch meine subjektiven Erfahrungen einfließen, ohne sie exakt zu kennzeichnen (mehr dazu in Kapitel 5.2).

4 Das HIPPY- Programm als Erziehungs- und Bildungspartner

In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit liegt das Augenmerk auf HIPPY, dem Erziehungs- und Bildungssprachprogramm. HIPPY ist ein, auf verschiedenen Ebenen wirkendes, Konzept für Migrantenfamilien mit Vorschulkindern und benachteiligendem bildungs- und sozio-ökonomischem Hintergrund.

HIPPY ist ein elternzentriertes, familiengestütztes und kindergartenergänzendes Programm, das die Bildung der innerfamiliären Kommunikation und frühkindlichen Sprachentwicklung, durch literalen Umgang in den Familien, fördert (vgl. Westheimer 2007, 96; beratungsgruppe. at 2011, S. 2).

Zentrale Elemente des HIPPY-Programmes sind aus der Erwachsenen- bzw. Elternbildung, dessen theoretisches Gerüst im Folgenden näher erläutert wird.

4.1 Ein theoretischer Abriss

EntwicklungspsychologInnen, SprachwissenschaftlerInnen und zahlreiche FachexpertInnen aus der Pädagogik beschäftigen sich seit vielen Jahren mit der Erziehung und Bildung von Kindern und entwickelten auch diverse Methoden zur Erziehung von Eltern. Trotzdem hat man den Eindruck, dass, wie der Pädagoge Thomas Gordon (1972) in seiner weltbekannten Veröffentlichung FAMILIENKONFERENZ schildert, ausschließlich die Eltern für die Versäumnisse einer positiven Entwicklung ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden. Die Eltern werden damals wie heute immer wieder von PolitikerInnen, LehrerInnen und der Schulverwaltung für das Schulversagen (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar 2009, S. 10f.) und das hoffnungslose Drop-out von SchülerInnen zur Rechenschaft gezogen. Niemand aber versucht ernsthaft, die Eltern zu unterstützen oder sie in ihren erzieherischen Kompetenzen zu schulen (vgl. Gordon 1972, S. 11). Besonders Migranteneltern werden für fehlende Kompetenzen in der Unterrichtssprache ihrer Kinder zum Schuleintritt verantwortlich gemacht. Dies geht auch aus §3 des Schulunterrichtsgesetzes hervor, der aus diesem Grund am 1. Jänner 2008 novelliert wurde: „Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder

zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen“ (BGBl. Nr. 27/2008).

Den Eltern wurde mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes angeordnet, dass sie für das Beherrschen der deutschen Sprache Sorge zu tragen haben. Dass die Vermittlung und Verantwortung der Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Grunde laut wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Gogolin/Roth 2007, S. 31-46; Gogolin/Krumm 2009, S. 41f.), bei den Bildungsinstitutionen liegt, wurde nicht berücksichtigt.

Dennoch ist die Sprachförderung keine ausschließliche Aufgabe der Bildungsinstitutionen, wie Hans Jürgen Krumm betont (vgl. ebd.), sondern auch eine Angelegenheit der Eltern, wie auch im Kapitel 3.1.1 erläutert wurde. Aus diesem Grund sollen auch die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund Unterstützung finden und die Sprachbildung der Kinder gefördert werden. Dies sollte prozessorientiert und durchgängig in partnerschaftlichen Verhältnissen zwischen den Bildungseinrichtungen, den pädagogischen Lehrkräften, den Eltern und den Lernenden selbst erfolgen, damit sich die Sprachbewusstseinsbildung sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern entfalten kann (siehe Kapitel 2.5.1). Die Familiensprache sollte nach Krumm den Spracherwerb im Kindergarten und in der Schule unterstützend begleiten. Daher ist es aus sprachwissenschaftlicher Sicht⁴⁵ von enormer Bedeutung, dass die Familiensprache im Bildungswesen anerkannt, gefördert und repräsentiert wird. Andernfalls kann die Angst vor Identitätsverlust und eine Entfremdung von den Familienwurzeln zur Störung der gesamten Sprachentwicklung führen (vgl. Gogolin/Krumm 2009, S. 41f.).

Die Kinder in der heutigen globalisierten, hochdifferenzierten, pluralistischen Gesellschaft zu erziehen und einen familiären Alltag so zu gestalten, dass sie später selbstständig fähig sind, den Anforderungen der leistungsorientierten Gesellschaft gerecht zu werden, ist für alle – nicht nur für Eltern mit Migrationshintergrund – eine

⁴⁵ Zahlreichen Untersuchungen zur Sprachforschung zeigen, dass die Kenntnisse in der Erstsprache auch einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache (also Deutsch), sowie für alle weiteren Fremdsprachen haben. Da die gründliche Auseinandersetzung mit dieser bildungs- und sprachpolitisch wichtigen Frage den Umfang dieser Arbeit sprengen würde, wird im Folgenden nur auf Publikationen aus der Sprachforschung hingewiesen (vgl. Comminis 1982; Zydariß 2000).

große Herausforderung. Eine Möglichkeit, die Eltern dabei zu unterstützen und zu bilden, stellt die Elternbildung dar, wie es beispielsweise das Österreichische Institut für Familienforschung vorschlägt (vgl. Klepp et al. 2008, S. 6). Dieses definiert Elternbildung in Anlehnung an Caplan (1964) als eine familienunterstützende Maßnahme in der Primärprävention, in der Eltern über alle relevanten Themen im Bereich der physischen und psychischen Gesundheit sensibilisiert und aufgeklärt werden. Die Elternbildung bietet damit im Vorfeld, noch bevor Störungen oder Probleme auftreten, eine Hilfestellung (vgl. ebd.).

Sucht man in der Fachliteratur nach der Definition für 'Elternbildung', trifft man auf zahlreiche Begriffsbestimmungen. Wolfgang Bäuerle (1971) sieht die Elternbildung als einen Prozess der Aufklärung, der von den Ansichten des jeweiligen Autors abhängt. Dennoch konnte folgende Formulierung breite Zustimmung finden: „Elternbildung hat die Aufgabe, einen Lernprozeß auszulösen, der darauf zielt, die Situation der Eltern in Bezug auf ihre Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen und Wertungen zu verändern“ (Bäuerle 1971, S. 97).

Nach der Sicht des Autors müsste Elternbildung nicht nur eine didaktische, sondern auch eine bildungspolitische Aufgabe beinhalten, die er in drei Aufgaben gliedert:

- Die Eltern müssen für den Gedanken der Elternbildung gewonnen und darüber aufgeklärt werden, dass Erziehung, wie jeder andere Beruf, erlernbar ist.
- Die Elternbildung muss Angebote interessant und reizvoll gestalten, um es den Eltern leicht zu machen, zu kommen und teilzunehmen.
- Letztendlich muss die Elternbildung bei den Eltern selbst Lernprozesse auslösen, die ihnen einen objektiven und subjektiven Gewinn bringen, der sie befähigt, ihre Erziehungsaufgaben selbständig zu lösen (vgl. ebd.).

Die Erziehungswissenschaftlerin Sigrid Tschöpe-Scheffler fasst die aktuelle Elternbildungssituation als unübersichtlichen kommerzialisierten „Markt der Möglichkeiten“ (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005, S. 248) zusammen. Neben den zahlreichen klassischen Begriffen wie z. B. Elternarbeit, Familienbildung, Elternpädagogik oder Elternkommunikation entstand ein neuer Diskurs in der Fachliteratur zum Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, was

wiederum zu einer uneinheitlichen Terminologie führte (vgl. ebd.; vgl. Stange 2013, S. 26f.). Im Grunde genommen geht es in der Zusammenarbeit mit den Eltern immer um *Kommunikation* und um *Kooperation* der Präventions- und Bildungseinrichtungen mit den Eltern und ErziehungspartnerInnen. Der Terminus 'Elternarbeit' erfasst aus professionell-pädagogischer Fachkraftsicht – im Gegensatz zum Terminus 'Erziehungs- und Bildungspartnerschaften' – nicht nur die Potenziale, sondern vor allem die Problemzonen, Schwierigkeiten und negativen Seiten der Kooperation mit den Eltern. Somit beinhaltet der Begriff 'Elternarbeit' keine echten Partnerschaften zwischen Eltern und Fachkräften (vgl. Stange 2013, S. 27). In Erziehungs- und Bildungspartnerschaften dagegen arbeiten die pädagogischen Fachkräfte und andere PartnerInnen mit den Eltern umfassend, systematisch, verbindlich, auf gleicher Augenhöhe und unter Berücksichtigung der Elternstärke sowie der Potenziale der Kinder zusammen, dem Interesse folgend, gemeinsam eine gute Entwicklungsförderung der Kinder voranzutreiben (vgl. ebd., S. 30).

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften haben neben der Kernaufgabe Kommunikation noch eine zweite wichtige Aufgabe, nämlich beim Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung die Vernetzung von Eltern, Kindern und Jugendlichen und Bildungseinrichtungen sowie „weiterer PartnerInnen“ zu unterstützen. Es handelt sich um einen „systematisch-ökologischen und kontextuellen Bildungs- und Entwicklungsbegriff“ (ebd., S. 27), der neben den Eltern, Kindern und Bildungsinstitutionen auch noch eine Vielzahl von Personen, Institutionen und Betriebsbetrieben bzw. das gesamte „sozialökologische Umfeld“ (ebd.) berücksichtigt, wie das auch Konzepte des 'FörMig-Programms' praktizieren oder Leist-Villis (2004) empfiehlt (siehe Kapitel 2.5.1). Schließlich geht es eben...

...„nicht nur um die Eltern und Bildungseinrichtungen, sondern um die ganze Bildungs- und Präventions-Infrastruktur [...] sowie weitere lebensweltliche Aspekte, die die Sozialräume eben auch noch kennzeichnen. Es fokussiert den Blick auch auf die dafür verantwortlichen Kommunen bzw. die öffentlichen und freien Träger, aber auch die Betriebe bei der Unterstützung in vielfältig konzipierten Lern- und Entwicklungsräumen für integrierte Prozesse der formalen, aber auch gerade auch der non-formalen und informellen Bildung“ (Stange 2013., S. 29).

Im Hinblick auf Bildungspartnerschaften mit Migranteltern weist Gogolin (2011b) auf die Relevanz der Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Migranteltern hin. Die Bedeutung des Einflusses der Eltern auf die

Bildungschancen ihrer Kinder ist inzwischen unbestritten und durch zahlreiche empirisch untermauerte generationsübergreifende europäische, aber auch weltweite literale Projekte belegt (Gogolin 2011b, S. 191; vgl. Elfert/Rabkin 2007, S. 7f.; vgl. auch Kapitel 3.1.2). Daher besteht der Grund zur Annahme, so Gogolin, dass Partnerschaften zwischen Migranteneltern und Bildungsinstitutionen eine fundierte Basis für die Entwicklung bildungsförderlicher Sprach- und Erziehungshandlungen in den Familien sind. Nun gibt es Behauptungen, belegt durch die geringe Teilnahme von Eltern in den Bildungseinrichtungen, dass Eltern mit Migrationshintergrund nicht erreichbar sind, um sie in die Bildungslaufbahn ihrer Kinder einzubeziehen. Widersprüchlich dazu stehen jedoch Untersuchungen, die vielfach zeigten, dass die Bildungsaspiration von Migranteneltern sehr hoch ist, genauso hoch, wie ihre Bereitschaft, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren (vgl. Gogolin 2011b, ebd.). Dass es dennoch zufriedenstellende wechselseitige Bildungspartnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern gibt, konnte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprogramms FörMig in zehn Bundesländern Deutschlands festgestellt werden. Von der Annahme ausgehend, dass den Eltern grundsätzlich der Bildungserfolg ihrer Kinder wichtig ist, ist es den MitarbeiterInnen des Modellprogramms gelungen, eine Vertrauensbasis herzustellen, Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und Eltern als gleichwertige BildungspartnerInnen einzubinden. Im Besonderen erwiesen sich verlässliche, niederschwellige Angebote von Institutionen als erfolgreiche Maßnahmen (vgl. Gogolin 2011b, S. 192).

Um die Frage fundiert beantworten zu können, welche Elternbildungspartnerschaften am geeignetsten sind, um Eltern über die Bedeutung der bildungssprachlichen Kompetenzen aufzuklären, fehlt es in Österreich an empirisch untermauerten Evaluationen über die Elternbildung im Kontext der Migration. Dennoch gibt es Hinweise auf die gesetzten bildungssprachlichen Projekte für Eltern mit Migrationshintergrund vom österreichischen Bundesministerium. Um die Eltern stärker an der Teilhabe am österreichischen Bildungssystem einzubinden, wurden im Rahmen des Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP.I) im Jahr 2012 bereits erprobte Lernprojekte eingesetzt. Die Zielsetzung des Aktionsplanes war unter anderem die frühe sprachliche Förderung von Kindern im Vorschulalter im Hinblick auf ihr schulisches und berufliches Fortkommen. Dafür wurde im Rahmen des 20

Punkte-Programms von den Handlungsfeldern Sprache und Bildung der Ausbau des Hausbesuchsprogramms HIPPY empfohlen (vgl. Integrationsbericht 2012, S. 15ff.).

Während es in der Vergangenheit hauptsächlich um die gezielte, oft mit Sanktionen verbundene Förderung der Monolingualität bzw. der deutschen Sprache in öffentlichen Betreuungsinstitutionen ging, gibt es in letzter Zeit seitens des österreichischen Bundesministeriums erste Empfehlungen zur Förderung der familiären Mehrsprachigkeit im Kontext der Migrantenernterbildung, die allerdings erst in die heterogenen soziokulturellen und sprachlichen Systeme implementiert werden sollten. Diesen Fokus setzt auch das HIPPY-Programm.

4.2 Allgemeines zum HIPPY- Programm

„HIPPY – ein seltsames Wort?“, wie Elisabeth Distelberger (2013) fragt. Was bedeutet dieser Begriff? Was beinhaltet das Programm HIPPY? Das Besondere an diesem Programm, das für **H**ome **I**nstruction for **P**arents of **P**reschool **Y**oungsters steht und frei übersetzt ‘Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Vorschulkindern‘ heißt, ist die Qualität, die sich im emotionalen Erleben entwickelt und sich dadurch positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern auswirkt: „Lässt sich eine Familie auf dieses integrative, ganzheitliche Frühförderprogramm ein, kann HIPPY ziemlich „happy“ machen!“ (Distelberger 2013, S. 97).

Das HIPPY-Programm betreut in aufsuchender Elternarbeit bildungs- und sozial benachteiligte Familien, vor allem Mütter mit Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter von 3 - 7 Jahren. Die aufsuchende Arbeitsweise der geschulten Mentorinnen (Hausbesucherinnen), die sprachliche und soziokulturelle Nähe, sowie die „Begegnung auf gleicher Augenhöhe“ (beratungsgruppe.at 2011, S. 9) sind zentrale Grundsteine des Programms.

Das Programm wurde im Jahr 1969 vom Nationalrat des Jüdischen Frauenforschungsinstituts für Bildungsinnovation an der Universität Jerusalem entwickelt. Ursprünglich war es auf die Bedürfnisse der ImmigrantInnen aus verschiedenen Herkunftsländern mit unterschiedlichem Bildungsniveau abgestimmt (vgl. Westheimer 2007, S. 96). Weltweit nehmen derzeit über 22.000 Familien am HIPPY-Programm in folgenden Ländern teil: Israel, Australien, Kanada, USA,

Neuseeland, Südafrika, Argentinien, Schweiz, Dänemark, Deutschland, Italien (Südtirol) und seit Mai 2007 auch Österreich (vgl. HIPPY-Österreich⁴⁶).

Der nationale Träger des Programms in Österreich ist der Verein 'beratungsgruppe.at' in Wien. Dieser führte das Programm mit Unterstützung von 'HIPPY-International'⁴⁷ im Jahr 2007 in Österreich ein. Seitdem wurde es in mehreren Bundesländern, darunter im Jahr 2012 auch in Kärnten, aufgebaut. Das Bildungsprogramm wird in Kärnten vom Katholischen Bildungswerk (KBW) in Kooperation mit der beratungsgruppe.at durchgeführt. Derzeit wird das HIPPY-Programm in Kärnten an zwei Standorten, Klagenfurt und Villach, durchgeführt.

Wie die Ausführungen zeigen, kann das HIPPY-Programm auf eine jahrzehntelange Erfahrung mit internationalen ProjektpartnerInnen zurückgreifen. Außerdem wird das Programm ständig auf europäischer Ebene im Kontext der spezifischen regionalen Gegebenheiten unter wissenschaftlicher Leitung angepasst, ausgebaut und gefestigt (vgl. HIPPY-Österreich).

Das zentrale Ziel des Programms ist eine ganzheitliche Förderung der Kinder und ihrer Lernfähigkeit betreffend sprachlicher, kognitiver und motorischer Grundfertigkeiten, sozialer und emotionaler Fähigkeiten sowie des Umgangs mit pädagogischen Materialien und sozialen Gegebenheiten. Die Intention des Programms ist es, die erforderlichen Basisfähigkeiten der Kinder zu bilden, um sie auf diesem Weg für den Schulstart vorzubereiten, sie sicherer und leistungsfähiger werden zu lassen und die gesamte familiäre Struktur zu unterstützen und zu stärken. Insbesondere sollen Eltern befähigt werden, selbstständig ihre Kinder tiefgreifend zu fördern und die Verantwortung dafür auch sukzessive zu übernehmen. Durch das Programm sollen Eltern, insbesondere die Mütter, prinzipiell ermutigt werden, an der Gesellschaft teilzuhaben, um auch individuelle Verwirklichungschancen entwickeln zu können (vgl. beratungsgruppe.at. 201, S. 4).

Ein weiterer integraler Bestandteil des Programms sind die regelmäßig stattfindenden *Gruppentreffen und Exkursionen*. Hier treffen sich Eltern (überwiegend Mütter) z. B. in Kärnten oft auch aus beiden Gruppen (Klagenfurt, Villach) mit den HIPPY-TrainerInnen, KoordinatorInnen und ExpertInnen aus bestimmten

⁴⁶ www.beratungsgruppe.at.

⁴⁷ Mehr zu HIPPY-International unter: <http://www.hippy-international.org/>

Handlungsfeldern, wie Entwicklungspsychologie, Mehrsprachigkeit, Medien, Gesundheit oder auch Beschäftigung und Weiterbildung. Dabei werden verschiedene Informationen, beispielsweise über die Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen vermittelt, Erziehungsfragen diskutiert und Lösungsvorschläge gemeinsam unterbreitet. An den Exkursionen können nicht nur das Kind oder die Mutter, sondern das ganze 'System Familie' teilnehmen. Dabei werden sie an bestehende lokale und regionale Bildungsangebote herangeführt (vgl. ebd., S. 17). Bei den Treffen werden neue Netzwerke, nicht nur zwischen mehrsprachigen Familien (Mikro- und Mesoebene), sondern auch zwischen den Familien und verschiedenen Bildungsinstitutionen wie Bibliotheken, Kindertheater, Gesundheitszentren (Makroebene) entwickelt. Dies führt einerseits zur kollektiven Stärkung und Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstseinsbildung, andererseits werden dadurch auch die Schwellenängste zwischen MigrantInnen und der Mehrheitsgesellschaft abgebaut und der interkulturelle Dialog gepflegt. Beides führt dazu, dass nicht nur mehrsprachige Kompetenzen entwickelt werden, sondern auch die Integration der MigrantInnen und ihre Kindern in die Mehrheitsgesellschaft gefördert wird (siehe dazu Kapitel 3.1.3).

Zielgruppen des HIPPY-Programms sind hauptsächlich Drittstaatsangehörige, sozial- und bildungsbenachteiligte Familien, die öffentliche Beratungs- und Bildungsangebote kaum von sich aus nutzen und daher als schwer erreichbar gelten. Am HIPPY-Programm nehmen hauptsächlich Familien teil, deren Kinder sich zwischen dem dritten und siebten Lebensjahr befinden. Weiters nehmen vorwiegend Frauen teil, die eine niedrige Schulbildung haben und/oder die durch ihre traditionelle Geschlechterrolle isoliert leben. Grundsätzlich fühlen sich diese für die Bildung ihrer Kinder verantwortlich, trauen sich aber nicht, familiäre und außerfamiliäre Bildungsaktivitäten mitzugestalten, da sie oft mit institutionellen Barrieren und Zuschreibungen konfrontiert werden, mit denen sie sich nicht identifizieren und nicht umgehen können (vgl. ebd., S. 3).

Standort des HIPPY-Programms ist in erster Linie das elterliche Zuhause bzw. die häusliche Umgebung, der Ort der Lern- und Spaßbegegnung. Grundsätzlich ist jedoch auch jeder andere Ort möglich, an dem sich die TeilnehmerInnen sicher und vertraut fühlen. Daher ist ein Treffen auch in ausgesuchten öffentlichen Betreuung-

und Beratungsräumen wie z. B. im Kindergarten oder anderen sozialen Bildungseinrichtungen⁴⁸ möglich (vgl. beratungsgruppe.at 2011, S. 10).

4.3 Arbeitsweise und Methode der Mentorinnen (Hausbesucherinnen)

Die Hausbesuche werden von HIPPY-Mentorinnen übernommen, die selbst aus einem ähnlichen sozio-ökonomischen Hintergrund stammen bzw. einen Migrationshintergrund haben. In der Regel sind dies Mütter, die über gute Deutschkenntnisse verfügen und eine oder mehrere der Drittländersprache(n) sprechen. Ein Großteil dieser Frauen hat auch selbst am Förderprogramm mit ihren Kindern teilgenommen. Es sind vor allem Frauen, für die es von großem Belang ist, mitzuarbeiten, das Programm zu unterstützen und an den regelmäßigen verpflichtenden pädagogischen Weiterbildungen teilzunehmen (vgl. beratungsgruppe.at 2011, S. 19f.).

Die Familien erwarten von den Mentorinnen eine multidisziplinäre Funktion im HIPPY-Programm. Die Komplexität der familiären Themen ist vielfältig und mit sich stetig verändernden Beratungsbedürfnissen verbunden. Die Beratungsthemen im Elternhaus hängen nicht immer mit der vorschulischen Thematik zusammen, sondern sind oft eng mit Themen wie Arbeitslosigkeit der Eltern, Schulverweigerung der älteren Kinder, Probleme bei Aufenthaltsgenehmigungen (inkl. einer drohenden Abschiebungsgefahr, wie z. B. für AsylwerberInnen oder Saisonarbeitskräften) oder auch mit schweren Gesundheitsproblemen verbunden, bei denen die Eltern nicht (mehr) in der Lage sind, diese allein zu bewältigen. Dies erfordert von den Mentorinnen Fachkompetenz, Kommunikationskompetenz, Einfühlungskompetenz für die oft schwierige Lage der Migranteneltern, zugleich aber auch die Fähigkeit sich nicht in die Probleme hineinziehen zu lassen. Um situationsorientiert kompetent handeln zu können, stehen den Mentorinnen regelmäßige wöchentliche Teambesprechungen als Unterstützungs- und kollegiale Beratungsmöglichkeit zur

⁴⁸ Beispielsweise konnten in Villach mit manchen Eltern regelmäßige wöchentliche Termine in Räumen der Beratungsstelle 'Integration Kärnten', im städtischen Kindergarten oder auch in Räumen der Pfarre für die Treffpunkte vereinbart werden.

Verfügung. Zusätzlich zur Ausbildung, Aufklärung und Unterstützung der Mentorinnen werden regelmäßig Weiterbildungsseminare angeboten.

Jede Mentorin gestaltet selbstständig einmal pro Woche mit Hilfe der Rollenspiel-Methode eine einstündige Bildungseinheit. Sie koordiniert weiters die Mutter-Kind-HIPPY-Aktivitäten für die jeweils kommende Woche, leistet Übersetzungsarbeit (das HIPPY-Programm ist deutschsprachig konzipiert) und führt Hausbesuchsprotokolle. Hausbesuchsprotokolle gelten als Evaluationsgrundlage in Bezug auf wesentliche Entwicklungsschritte bzw. Fortschritte der Teilnehmenden (Eltern und Kind). Des Weiteren erarbeitet sie gemeinsam mit den Eltern bzw. Müttern individuelle, jedem Kind bzw. jedem Elternteil angepasste Erziehungsvorschläge und macht sie dadurch mit den gegenwärtigen Ansätzen der mehrsprachigen Förderungen vertraut. Dementsprechend nimmt die Mentorin (Hausbesucherin) eine wichtige Rolle an der Schnittstelle zwischen Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft ein: Sie bildet eine Integrationsbrücke zwischen Migranteltern und der Mehrheitsgesellschaft.

4.4 Das Curriculum, Spiel- und Lernmaterial

Im Zentrum des HIPPY- Programmes steht die frühe, individuelle, durchgängige kognitive und sprachliche Bildung und Entwicklung der Vorschulkinder. Wie aus dem theoretischen Teil ersichtlich wird (siehe Kapitel 2.1), bilden Eltern die grundlegende Voraussetzung für eine gelungene Sprachentwicklung und den Bildungserfolg der Kinder. Auch das HIPPY-Programm sieht die Eltern/die Mütter als zentrale VermittlerInnen des Spracherwerbs und bezieht sie in tragender Rolle in dieses Sprachbildungsprogramm ein. Die gesamte Arbeitsweise und Methodik basiert auf dem Rollenspiel, das in verschiedenen pädagogischen Konstellationen zwischen Hausbesucherin und Eltern bzw. Eltern und Kind angewendet wird.

In diesem Bildungskonzept werden die frühkindlichen sprachlichen Fertigkeiten entwickelt. Dies passiert auf der Basis des didaktischen Prinzips der Wiederholung, der positiven Verstärkung (Loben) und durch das Kommunikationsrollenspiel bzw. die Interaktion. Hierfür wurde ein feststehendes Curriculum, verbunden mit bestimmten Lernmaterialien, entwickelt. Diese wissenschaftlich erarbeiteten, stark strukturierten und leicht verständlichen Materialien ermöglichen auch Eltern mit geringer Bildung, lustvoll und motivierend mitzuarbeiten (vgl. beratungsgruppe.at 2011, S. 5-7). Auf

diesem Weg soll eine erfolgreiche Absolvierung des HIPPY-Programms und daran anknüpfend ein gut vorbereiteter Start aller teilnehmenden Kinder in der Volksschule erreicht werden.

Die HIPPY-Lernmaterialien bestehen aus fünf Programmen, die aufeinander abgestimmt und aufgebaut sind. Ein Kind kann mit dem vollendeten dritten Lebensjahr im ersten HIPPY-Programmjahr mit 20 Arbeitsheften und sechs Büchern samt den dazu gehörenden Bastelbögen und Fingerpuppen anfangen. Für die vierjährigen (zweites HIPPY-Jahr) und fünfjährigen Kinder (drittes HIPPY-Jahr) wurden je 30 Arbeitshefte und neun hochwertige Kinderbücher, die ein breites Spektrum an Themen wie Freundschaft, Gesundheit oder Fantasieentwicklung abdecken, ausgearbeitet. Die Besonderheit des HIPPY-Ansatzes ist außerdem, dass Quereinstiege im Laufe der HIPPY-Phase(n) möglich sind. Kinder, die einen erweiterten Förderbedarf benötigen, können auch noch während des ersten Schuljahres (mit 8 Monatsarbeitsheften und Büchern) begleitet werden (vgl. ebd. S. 16f.).

Die Arbeitshefte ermöglichen die Ausbildung von differenzierten Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes. Auch das Problemlöseverhalten der Kinder wird anhand zahlreicher vormathematischer Übungen spielerisch ausgebildet und jedes Kind wird prinzipiell mit grundlegenden mathematischen Konzepten⁴⁹ vertraut gemacht. Außerdem fördern die Bastelanleitungen, die sich über das gesamte HIPPY-Programm erstrecken, die Augen-Hand-Koordination, die Fein- und Grobmotorik, die Kreativität, das logische Denken⁵⁰ und das kreative Zeichnen. Die Gesprächsanregungen führen schließlich zur Sprach-, Erinnerungs- und Identitätsbildung. Insbesondere durch die Zuhör- und Spielanweisungen (Lottospiele oder Zuhör-Spiel)⁵¹ entwickeln Kinder Fähigkeiten zur akustischen Unterscheidung und phonologischen Bewusstheit, die später sehr wichtig sind, wenn das Kind anfängt, lesen und schreiben zu lernen (vgl. Buttaroni 2011, S. 346). Ebenso bilden Kinder, durch zahlreiche, immer auf das jeweilige Kindesalter abgestimmte, Gedichte, Lieder oder Fingerreime die additive Zweisprachigkeit aus. Mit Hilfe des

⁴⁹ Siehe dazu im Anhang, Kap. 11.2 – Wie viel Mathematik.

⁵⁰ Siehe dazu im Anhang, Kap. 11.4 – Matrix

⁵¹ Siehe dazu im Anhang, Kap. 11.3 – Zuhörspiel.

zweisprachigen (deutsch-türkischen) Bilderbuchs aus dem ersten HIPPY-Programm Nr. 13, DIE KATZE MIETZE MATZE, werden nicht nur die Zweisprachigkeit oder die phonologische Bewusstheit, sondern darüber hinaus die ganzheitlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert. Beispielhaft hierfür steht ein Klatsch- und Klopfreim aus diesem Buch, das Eltern mit dem Kind spielen können:

„Pitze – auf die Schenkel klopfen

Patze – in die Hände klatschen

Mietze – beide Hände in die Luft halten – auf die Hände des Kindes klatschen

Matze – in die Hände klatschen.“ (HP: Jahr 1 – Aktivitätenheft 13, S. 8).

Konzeptuelle Bestandteile des HIPPY-Curriculums sind lizenzierte, didaktisch ausgereifte und altersgerechte, gut strukturierte Materialien, die gemeinsam anhand eines klar strukturierten Rollenspiels wöchentlich (20 min täglich; 5x/Woche) innerhalb des Mutter-Kind-Spiels erlernt werden. Auf diesem Weg sollen Eltern sichere Werkzeuge (Gerüst) an die Hand gegeben werden, damit sich die Mutter-Kind-Interaktion erfolgreich und nachhaltig entwickeln kann (siehe dazu Kapitel 2.1). Auch lernen Eltern auf diese Weise, erforderliche Kompetenzen mit ihren Kindern spielerisch selbst zu entwickeln. Die Eltern bekommen auf diese Weise immer mehr Selbstvertrauen, wissen, wie sie professionell und spielerisch ihre Kinder unterrichten, auf sie eingehen und dadurch das eigene Selbstbewusstsein, aber auch das des Kindes stärken können. Durch diese gezielte und doch entspannte, freiwillige Interaktion wird die Mutter-Kind-Beziehung gestärkt und der Spracherwerb und die Sprachbewusstheit beider, der Eltern und der Kinder, additiv gebildet. In Folge können Eltern, insbesondere die Mutter, mehr Selbstbestimmung und Autonomie aufbauen und sie versetzen sich schrittweise in die Lage, selbstbestimmt und selbstverantwortlich auch im gesellschaftlichen Leben zu handeln (vgl. beratungsgruppe.at 2011, S. 7f.).

Wie oben erwähnt, ist das Katholische Bildungswerk (KBW) in Kärnten Träger des HIPPY-Programms. Zur Unterstützung und Begleitung aller Eltern bei der Umsetzung ihrer vielfältigen Erziehungsaufgaben fördert das KBW mit innovativen, hochwertigen Bildungsangeboten auch zahlreiche andere Projekte wie ‘Sprach- und Leseförderung’. Im Zuge dessen gelang es dem KBW-Kärnten in Kooperation mit

dem Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, eine Initiative zur mehrsprachigen Sprach- und Leseförderung zu setzen. Schwerpunkt dieser Initiative ist auch die Förderung von Sprachen mit niedrigem Prestige wie Arabisch, Türkisch oder B/K/S⁵². Mit Hilfe des Bundesministeriums für Bildung und Frauen und einem großzügigen Sponsor setzte das Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich mit dem dreijährigen Projekt 'Initiativen zur Sprach- und Leseförderung im Bereich innovativer Elternbildung' einen entscheidenden Impuls zur mehrsprachigen Entwicklung von Kindern. Im Rahmen dieses Projekts wurden österreichweit Weiterbildungen für MultiplikatorInnen und eine Aktion mit Verteilung von mehrsprachigen Kinderbüchern an Gruppen und Familien angeboten (vgl. KBW-Kärnten).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass das HIPPY-Programm im Gegensatz zu anderen Förderprogrammen im Kern der Familie, nämlich zu Hause, ansetzt. Durch seine spezifischen, didaktisch gut ausgearbeiteten und flexiblen Handlungsmethoden ermöglicht es jenen Eltern, die sonst nicht in der Lage sind, an den üblichen Elternbildungsprogrammen teilzunehmen, zu partizipieren und so ihre Kinder ganzheitlich, kompetent und selbständig zu fördern.

Wie ersichtlich liegt der Schwerpunkt des HIPPY-Programms nicht nur bei der Initiierung und Förderung der qualitativen Eltern-Kind-Interaktionen (sprachliche und kognitive Fähigkeiten), sondern auch der sozialen Interaktionen in der Umgebung, was zur Stärkung und Entwicklung der Erziehungs- und Sprachkompetenzen der Eltern auf Mikro-, Meso- und Makroebene und somit zu Integration führt (siehe dazu Kapitel 3.1.3).

⁵² Ein Beispiel dafür ist auf YouTube unter: <https://www.youtube.com/watch?v=rTq5Of4fUi0> zu sehen, (abgerufen am 28.03.2015). Im Zuge dessen wurden außerdem über hundert Bücher in Arabisch und B/K/S direkt in den Herkunftsländer gekauft (persönliches Archiv der Verfasserin).

5 Methodischer Zugang

5.1 Forschungsinteresse und Untersuchungsgegenstand

Auf der Grundlage der Erkenntnisse, die im theoretischen Teil ausführlich dargestellt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass das Elternhaus eines der wichtigsten Bildungsorte ist, um die sprachlichen Kompetenzen von Kindern zu entwickeln. Jedoch ist es dabei wichtig, dass nicht nur Eltern oder Bildungseinrichtungen, sondern die gesamten sozialen Netzwerke miteinander kooperieren, um die Entwicklung bildungsförderlicher Sprach- und Erziehungshandlungen der Familien zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.1.3).

In der vorliegenden Untersuchung sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Inwieweit kann es dem HIPPY-Programm gelingen, die Elternkompetenz so zu steigern, dass Eltern in der Lage sind, selbstbestimmt die Ein- und Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern?
2. Welche Auswirkungen hat das HIPPY-Programm auf das zweisprachige Entwicklungs- und Bildungsbewusstsein der Eltern und ihrer Kinder?

Diese Fragen beziehen sich auf Eltern mit Migrationshintergrund von Kindern im Vorschulalter, die mindestens ein Jahr im HIPPY-Programm involviert waren. Mit Hilfe des Leitfadens interviewte ich acht Personen, sieben Frauen und einen Mann, die aus unterschiedlichen Staaten stammen und seit mindestens drei Jahren in Villach leben. Der männliche Interviewpartner mit ägyptischer Muttersprache lebt seit über dreißig Jahren in Villach. Die sieben Frauen stammen aus folgenden Ländern: Bosnien, Kroatien, Marokko, Rumänien, Serbien, der Türkei und Tschetschenien. Die soziodemographischen Daten sowie die Anzahl der abgeschlossenen HIPPY-Jahre befinden sich in Tabellenform im jeweiligen Bericht zum Interviewverlauf (Postskript), der unmittelbar nach dem Interview schriftlich dokumentiert wurde (siehe beigelegte CD). In diesem wurden nach Barbara Friebertshäuser und Anja Langer (2010) nach den Interviewaufnahmen auch entstandene Eindrücke und persönliche emotionale Befindlichkeiten rekonstruiert und unmittelbar verschriftlicht. „Dieser Bericht zum Interviewverlauf, das so genannte Postskriptum, gehört zum Interviewtext, denn

diese leisten vielfältige Dienste für die anschließende Aufbereitungs- und Auswertungsarbeit“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 451). Daher enthält der jeweilige Bericht auch eine kurze Zusammenfassung bzw. Reflexion der Gesprächssituation.

Bevor ich auf die Gütekriterien bezüglich der vorliegenden Forschung sowie auf die Methodik der vorliegenden Forschungsprozesse eingehe, soll zunächst meine Rolle in der Untersuchung ausführlich reflektiert werden.

5.2 Meine sich überschneidenden Rollen als Forscherin, Mitarbeiterin und Migrantin

Der Schwerpunkt dieses Kapitels richtet das Augenmerk auf meine multiple Rolle als Wissenschaftlerin bzw. Forscherin in einem Forschungsfeld, das mir sehr nahe steht und damit ein grenzüberschreitendes Feld darstellt, in dem ich auch noch die Rollen Mitarbeiterin und Betroffene einnehme. In meiner Rolle als *Forscherin* muss ich einerseits meine Migrations- und Berufsbiografie berücksichtigen, andererseits sollte ich mich als *Wissenschaftlerin* klar positionieren und versuchen, höchst reflexiv mit meinen sich überschneidenden Rollen umzugehen, um ursächliche Zusammenhänge erkennen, identifizieren und verbinden zu können und daraus nachvollziehbare, signifikante und bedeutende Erkenntnisse für den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit zu gewinnen.

In den Wissenschaften gibt es widersprüchliche Positionen bezüglich der Rollenkonstellationen im wissenschaftlichen Handeln. Trotz vielfältiger methodischer Reflexionsmöglichkeiten vertreten WissenschaftlerInnen hauptsächlich die Position, dass die wissenschaftlichen Handlungen objektiv, steril, eindeutig und vor allem vom Standpunkt und den Wertvorstellungen der Forscherin/des Forschers unbeeinflusst sein müssen bzw. diese darin nicht wahrnehmbar sein dürfen. Der/die handelnde ForscherIn sollte sich diesen Vorstellungen zufolge als Subjekt auflösen und sich dem Forschungsfeld entrücken (vgl. Wakounig 2008, S. 50). Dennoch ist in den klassischen Wissenschaften die Selbstbetroffenheit der ForscherInnen innerhalb der qualitativen Forschungsmethode nichts Ungewöhnliches. Sie sind besonders oft zu finden, wenn sie aus ähnlichen sozialen, ethnischen, kulturellen oder sprachlichen Hintergründen stammen. In Anlehnung an die feministische Forschung weist

Wakounig (2008) kritisch wertschätzend auf die Bedeutung der Oszillation zwischen dem Forschungsstand und der eigenen Biografie in einem wechselwirkenden Verhältnis hin: „Die Selbstbetroffenheit sehe ich als eine Ressource, aus der man Interesse, Neugier, Engagement und Beharrlichkeit schöpfen kann. [...] [Sie] kann andere Perspektiven und Kraft mobilisieren, die notwendig sind für den oft mühevollen Prozess der Dekonstruktion“ (Wakounig 2008, S. 54f.).

Allerdings hebt er hervor, dass die Subjektivität nicht zu einer endgültigen Erkenntnis führt, sondern als Quelle für eine kritische Haltung und ein ständiges Überdenken in Bezug auf machtorientierte Deutungen in gesellschaftlichen Entwicklungen dienen soll, wie beispielsweise die Bestimmungen zur Sprachbildung in einer migrationsgeprägten Gesellschaft (vgl. ebd., S. 55). Auch ist darauf hinzuweisen, dass die Einbeziehung der eigenen Subjektivität in den qualitativen Forschungsprozess zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand führt. Um eine Vertrauensbasis zum Forschungsfeld aufzubauen, spielt besonders die Einbeziehung des eigenen Engagements und die subjektive Sensibilität eine bedeutende Rolle. Jedoch muss immer mitbedacht werden, dass es trotzdem dazu kommen kann, dass der/die Forscher/in aufgrund der eigenen Subjektivität zu einseitigen Ergebnissen gelenkt wird (vgl. Moser 1995, zit. nach Wakounig 2008, S. 61) Das Wissen, die Beobachtungen und Auslegungen sind von den subjektiven Anteilen der ForscherInnen abhängig und müssen daher so gestaltet werden, dass die neuen Erkenntnisse anhand von Reflexionsleistungen kontrolliert werden. Der Sinn solcher Reflexionshandlungen ist, wie Wakounig schreibt, „anstelle von Objektivität die Multiperspektivität herzustellen“ (ebd., S. 62). Der Gewinn eines solchen Prozesses ist, dass eine bestimmte Erkenntnis zunächst als subjektive Perspektive wahrgenommen, jedoch in Gegenüberstellung mit anderen Auffassungen neu konstruiert wird. Die Multiperspektivität oder Dezentrierungen, wie Franz Breuer (1996) sie nennt, können verschiedene Forschungsmethoden umfassen wie das Forschungstagebuch, Tonaufnahmen, Memos oder der Erfahrungsaustausch. Dezentrierungen können in allen Forschungsperioden eingesetzt werden und sollten dazu dienen, die ersten gewonnenen Deutungen neu zu dekonstruieren, um einen objektiven Gewinn bzw. Erkenntnisse aus einer gewissen Distanz, aus einem anderen Blickwinkel zu erhalten. Durch die Reflexion der subjektiv gewonnenen Auffassungen oder vorübergehenden Interpretationen

wird eine objektive Auslegung „im Sinne von Selbstaufklärung“ (Breuer 1996, S. 34) möglich.

An eine kritische, reflexive Herangehensweise hinsichtlich meiner eigenen Forschung näherte ich mich durch regelmäßige Besprechungen mit meinem Betreuer an. Diese reflektierenden Besprechungen, u. a. über die Wirkung des Sprachbewusstseins der Eltern (Verhältnis der Eltern zu ihrer mitgebrachten Sprache sowie ihre Einstellung zur neuen Umgebungssprache) auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder, trugen dazu bei, dass meine zunächst subjektive Deutung erneuert, reflektiert und positioniert wurde, indem ich versuchte, den tiefen Sinn meiner Deutung zu erfassen. Außerdem leisteten auch regelmäßige wöchentliche HIPPY-Teambesprechungen sowie Auseinandersetzungen mit meinen Kolleginnen und die wöchentlichen Reflexionen mit den teilnehmenden Eltern des HIPPY-Programms einen Beitrag dazu, dass diese empirische Untersuchung für LeserInnen nachvollziehbar und überprüfbar wurde. Weiters kam mir meine parallele Anstellung als Migrationsassistentin in zwei städtischen Kindergärten zugute, wo ich die Möglichkeit hatte, manche HIPPY-Kinder zusätzlich aus der Perspektive der Erzieherin und pädagogischen Mentorin kennenzulernen und auf diese Weise ihre Basiskenntnisse und -fähigkeiten besser einzuschätzen. Auf diesem Weg konnte ich auch teilweise deren Eltern besser kennenlernen, eine Verbindung zum HIPPY-Programm – auch innerhalb des Kindergartens – herstellen und den Spracherwerb der Kinder besser nachvollziehen.

Ein Beispiel: In Kindergarten I⁵³ hatte ich zufälligerweise die Möglichkeit, ein HIPPY-Kind als Mentorin und Migrationsassistentin im Kindergarten und als Eltern-Mentorin im HIPPY-Programm besser kennenzulernen. Meine eigene Mehrsprachigkeit ermöglichte mir darüber hinaus, diesen Fall aus unterschiedlichen Perspektiven zu beobachten. Aus diesen unterschiedlichen, distanzierten Perspektiven war es mir möglich, nicht nur die Kindergartenpädagogin und die Mutter, sondern auch den Arzt innerhalb kürzester Zeit auf Hörstörungen des Kindes aufmerksam zu machen. Das Kind hat schwerwiegende Hördefizite und kann Wörter nicht richtig aussprechen bzw. seine Sprache nicht gut entwickeln. Alle drei dachten, dass das Kind

⁵³ Notizen über Beobachtungen im Kindergarten befinden sich im Forschungstagebuch (vgl. Erfahrungen aus Kindergarten I, 21. 03. 2014).

Sprachschwierigkeiten habe, weil es mehrere Sprachen⁵⁴ gleichzeitig lernte. Wahrscheinlich fiel es aufgrund der Ungewissheit und der Migrationserfahrung nicht einmal der Mutter auf, dass die Sprachentwicklungsverzögerung des Kindes nicht mit der Mehrsprachigkeit zusammenhing, sondern eine medizinische Ursache hatte.

Weiters konnte ich durch diese Anstellung nicht nur die Eltern und deren Kinder, sondern auch institutionelle Sprachförderungen (generell) aus einer distanzierten Außenposition beobachten und ins Tagebuch einfließen lassen⁵⁵. Diese bilden nicht den Schwerpunkt meiner Masterarbeit, sondern sind nur weitere aufgenommene kritische Reflexionen, die ich in meiner Auseinandersetzung und Beschäftigung mit gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen, eigenen Haltungen und eigenem Misstrauen sowie mit der pädagogischen Praxis bzw. mit herrschaftsorientierten Deutungen mitkontrastierte. Ebenso wurde es mir während der regelmäßigen Fortbildungen im Kontext des HIPPY-Programms möglich, mich mit aktuellen innovativen Erkenntnissen moderner Entwicklungspsychologie oder der Neurowissenschaften auseinanderzusetzen und diese miteinfließen zu lassen. Schließlich ermöglichte mir die Kontrastierung der Sprachbildung der Kinder, um die es in dieser Arbeit geht, „Distanzierungsschritte zum eigenen Enkulturations- und Sozialisationsprozess“ (Wakounig 2008, S. 63).

5.3 Herangehensweise zum Untersuchungsgegenstand

Als Methode für die Untersuchung des vorliegenden Forschungsgegenstandes empfahl sich aus mehreren Gründen die qualitative Forschungsmethode. Zum einen, weil sie im Gegensatz zur quantitativen Einheitsmethode durch ein vielfältiges Spektrum von methodischen Ansätzen geprägt ist. Sie ist eine Voraussetzung für die Erforschung komplexer Fragestellungen und Arbeitsweisen wie die Untersuchung der Sprachförderung von Kindern aus unterschiedlichen, sozio-ökonomischen Hintergründen in der globalisierten Gegenwart es erfordert. Außerdem erweist sich die Methode als sinnvoll, da sie sich stark am ‘Alltagsgeschehen’ und am ‘Alltagswissen’ der Erforschten orientiert (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2009, S. 23).

⁵⁴ Das Kind kam zum damaligen Zeitpunkt (November 2012) täglich mit drei Sprachen, Serbo-Kroatisch, Slowenisch und Deutsch in Berührung.

⁵⁵ Vgl. Forschungstagebuch, Kindergarten II, am 18.06.14.

Dieses Wissen ist bezüglich des untersuchten Gegenstands dieser Arbeit, das HIPPY-Programm, von großem Interesse, da es sich hauptsächlich niederschwellig an der alltäglichen Situation der mehrsprachigen Eltern, unabhängig vom Bildungs-, Ökonomie- und Sprachstatus o. ä. orientiert. Ein besonders wichtiges Kennzeichen für diese qualitative Untersuchung ist, „dass die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird“ (ebd.).

Bei der Ausarbeitung und Auswertung des vorliegenden Themas ist weiter bedeutsam, dass ich durch meine berufliche Beschäftigung mit den Eltern der Kinder und meinen eigenen Migrationshintergrund leicht Zugang zu den InterviewpartnerInnen bekam und mir hierdurch ein anderer Blick auf die soziale Wirklichkeit der Migrantenfamilien möglich war. Durch meine Erfahrungen, die ich im Laufe der regelmäßigen Fortbildungen zur Sprachförderung und Elternbildung sammelte, erwarb ich zusätzliches, internes Wissen, das für die Bearbeitung der Fragestellung, der Theoriebildung und der Datengewinnung förderlich ist bzw. war. In der qualitativ-methodischen Arbeitsweise ist Selbstreflexivität, Offenlegung von Wissen, Erfahrungen oder subjektive Ambitionen und Beunruhigungen eine Voraussetzung, um untersuchungsbezogene Herangehensweisen zu erfassen und zu verstehen (vgl. Breuer/Muckel 1996b, S. 92).

5.4 Gütekriterien qualitativer Untersuchung

Es gibt es keine klare Übereinstimmung, anhand welcher Kriterien die qualitative Forschung überprüft werden kann. Dennoch sind die Güte- bzw. Bewertungskriterien in der empirischen Sozialforschung bedeutende Bestände der methodischen Auseinandersetzung (vgl. Steinke 2009, S. 319). Mit Hilfe der Bewertungskriterien bewahrt die qualitative Forschung ihre Eigenständigkeit, den Wert ihrer Ergebnisse und verliert die Beliebigkeit. Die zentralen Kriterien, die Objektivität, Reliabilität und Validität, die sich in der quantitativen Forschung durchgesetzt haben, sind nach Ines Steinke (2009) zwar nicht für die Bewertung qualitativer Forschung geeignet, jedoch können sie als Anregung für die Formulierung von Bewertungskriterien sowie zur

Orientierung in Forschungsprozessen dienen, um bewusst qualitativ und systematisch vorgehen zu können (vgl. Steinke 2009, S. 319ff.).

Unter der Vielzahl der verschiedenen Bestimmungen zu den Gütekriterien in der qualitativen Forschung sind für die vorliegende Untersuchung insbesondere die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowie die Relevanz von zentraler Bedeutung.

5.4.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Forschungsprozesse

Die Überprüfung der Nachvollziehbarkeit (Objektivität) lässt sich anhand folgender Aspekte, die bedeutend für diesen Forschungsprozess sind, herstellen (vgl. ebd., S. 324-330):

Die Dokumentation des Forschungsprozesses

Um den LeserInnen bzw. externen BeobachterInnen die Möglichkeit zu geben, die Untersuchungsschritte nachzuvollziehen und die entstandenen Ergebnisse zu bewerten, ist die Dokumentation des Forschungsprozesses eine der zentralen Techniken. In der vorliegenden Arbeit wurden unterschiedlichste Forschungstechniken wie Interviews, Feldbeobachtungen, regelmäßige Eltern- oder HIPPY-Teamgespräche sowie Besprechungen mit meinem Betreuer, Aufzeichnungen im Forschungstagebuch und Hausprotokolle angewendet (vgl. Kapitel 5.5). Um die Nachvollziehbarkeit zu prüfen, wurde, wie von Steinke vorgeschlagen, dokumentiert, ob das Vorverständnis und die damit zusammenhängenden Erwartungen, z. B. durch Beobachtung, berücksichtigt wurden, um nicht nur Hypothesen zu überprüfen, sondern auch zu überprüfen, ob es die Möglichkeit gibt, Neues zu entdecken bzw. eine neue Theorie zu verifizieren bzw. zu falsifizieren (vgl. Steinke 2009, S. 324).

Um die sozialwissenschaftlichen Forschungsfragen dieser Masterarbeit zu beantworten und gleichzeitig dem/der Leser/in die Möglichkeit zu geben, die Forschungsprozesse nachzuvollziehen und sie dadurch zu bewerten, wurden u. a. die theoretischen Grundbausteine zur Sprachbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit ausführlich dargestellt, die Ansätze des HIPPY-Programms aufgezeigt sowie Interviews mit TeilnehmerInnen aus dem HIPPY-Programm

aufgezeichnet. Des Weiteren wurden wöchentliche kurze Hausprotokolle über die Bildungsentwicklung sowohl der Kinder als auch der Eltern regelmäßig verfasst.

Damit die Forschungsprozesse überprüft werden können, wurden außerdem, wie ebenfalls von Steinke empfohlen (vgl. ebd., S. 325), die Erhebungsmethoden sowie der Erhebungskontext (z. B. Leitfadeninterview), der die konkreten Angaben über das Interview liefert, erfasst. Diese werden in Kapitel 5.5.1 vorgestellt. Bei den Kernkriterien der qualitativen Forschung ist es wichtig, auch die Transkriptionsregeln zu dokumentieren. Diese wurden in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Antje Langer (2010) dokumentiert. Sie zeigen, welche Informationen und Regeln eingehalten wurden (siehe Anhang, Kap. 11.1 – Transkriptionsregeln). Die Daten über den angewendeten Interviewtyp, die Auswertungsmethoden oder die präzise Dokumentation der Informationsquellen können dem/der Leser/in wichtige Informationen zur Forschung geben und die Nachvollziehbarkeit erleichtern (vgl. ebd.). Außerdem wurden die Beobachtungen, Deutungen und Interpretationen der Forscherin aufgezeichnet. Die Beobachtungen, Probleme, und Widersprüche sowie die entstandenen Deutungen aus den Arbeitsprozessen wurden im Forschungstagebuch festgehalten. Und schließlich wurden nach Steinke (2009) die Entscheidungen, Probleme und Widersprüche, die im Laufe der Untersuchung auftraten sowie die Kriterien der Forschungsmethode dokumentiert (vgl. ebd., S. 324f.). Schwierigkeiten, die bei der Durchführung des Interviews auftraten, waren beispielsweise, dass manche InterviewpartnerInnen vereinbarte Interviewzeiten oder -termine nicht einhielten bzw. einhalten konnten. Diese Ereignisse wurden zum Teil im Forschungstagebuch oder in den Hausbesuchsprotokollen dokumentiert und können somit überprüft werden.

Interpretation in Gruppen

Um die Intersubjektivität und die Nachvollziehbarkeit herstellen zu können, können die Ergebnisse qualitativer Forschung durch einen expliziten Umgang mit den Daten und deren Information innerhalb einer Gruppe sicher überprüft werden (vgl. ebd., S. 326). Über die Überprüfung der Daten und Deutungen in dieser Untersuchung diskutierte ich oft in Besprechungen mit HIPPY-Mitarbeiterinnen. Insbesondere waren die regelmäßigen Besprechungen, die ich mit meinem Betreuer führte, hilfreich. In diesem Zusammenhang spricht Franz Breuer (1996) von

„Dezentrierungen“. Die regelmäßigen Besprechungen mit meinem Betreuer ermöglichten mir, bestimmte, zunächst subjektive Deutungen, aus seinem Blickwinkel und seinen kritischen Auffassungen von einer bestimmten Thematik wie beispielweise das Intersubjektivitätsverhältnis in dieser empirischen Untersuchung neu zu konstruieren. Die reflektierenden Gespräche stellten eine bedeutende Form der Dezentrierung dar, die mir halfen, meine Rolle im Forschungsprozess zu begründen, zu überprüfen und differenzierter wahrzunehmen (siehe dazu Kapitel 5.2). In den Besprechungen erörterten wir komplexe Konstellationen sowohl aus dem theoretischen als auch aus dem empirischen Teil ausführlich. Um den empirischen Teil differenzierter und nachvollziehbar auszuwerten, konnte ich manche Interviews mit einer Kollegin (Frau Vera Ratheiser) zusammen analysieren, diskutieren und in eine schriftliche Form bringen, die im Nachhinein von mir zusätzlich weitergedacht und ausformuliert wurde.

Kodifizierte Verfahren

Die qualitative Sozialforschung kann, wie Steinke (2009) betont, aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens nicht an Kriterien der quantitativen Forschungsmethode überprüft werden. Dennoch ist die qualitative Forschungsmethode um kodifizierte Regeln der Forschungstechniken bemüht. Es gibt eine ganze Reihe von kodifizierten Verfahren, die eine Überprüfung und Verlässlichkeit der qualitativen Forschungsverfahren ermöglicht, wie beispielweise das qualitative Interview nach Flick (1995) oder Lamnek (1995) oder die Methode der Grounded Theory nach Strauss und Glaser (1969) (vgl. Steinke 2009, S. 326). Kodifiziertes Verfahren heißt, dass bestimmte Regeln beachtet werden müssen, um die Forschungsmethode nachvollziehen zu können. In dieser qualitativen Forschung wird beispielsweise die Auswertungsmethode nach der Grounded Theory durchgeführt, deren Analyseprozess sich in drei Kodierungsphasen gliedert: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Sie ermöglichen eine Überprüfung des Forschungsverfahrens und erhöhen somit die Verlässlichkeit (vgl. Böhm 2009, S. 477). Die Verwendung der kodifizierten Verfahren erleichtern gleichermaßen mehreren Personen bzw. der Öffentlichkeit die Überprüfbarkeit der Erkenntnisse bzw. ihre Nachvollziehbarkeit in einer Untersuchung (vgl. ebd.).

5.4.2 Relevanz des Untersuchungsgegenstandes

Für den vorliegenden qualitativen Forschungsgegenstand ist die Relevanz sowie die Entwicklung einer neuen Theorie von zentraler Bedeutung (vgl. Steinke 2009, S. 330). Der pragmatische Nutzen der aus der Untersuchung heraus entwickelten Theorie ist für die Beurteilung der qualitativen Forschung wesentlich. Abgesehen davon ist es wichtig, ob die neuen Erkenntnisse bzw. Deutungen zur Lösung von Problemen anregen oder ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit kann durchaus festgehalten werden, dass die neuen Erkenntnisse und die Theorie, die aus dieser Forschung entsteht, sofort in der Praxis umgesetzt werden könnten bzw. anschlussfähig wären. Gerade in Spracherwerbsprozessen könnte die entstandene kritische Untersuchung des HIPPY- Programm für die Elternarbeit in internen sowie externen Bildungsinstitutionen eingesetzt werden, um damit die Gütekriterien der qualitativen Forschung zu erfüllen. Die detaillierten, kritisch erworbenen Ergebnisse und Deutungen bezüglich der Ansätze des HIPPY-Programms werden im Ausblick ausführlich vorgestellt.

5.5 Techniken zur Datengewinnung

Neben der herkömmlichen Datengewinnung, Interviews oder Feldbeobachtung, gibt es nach Strauss (1998) zusätzliche Techniken wie die Verwendung von persönlichen Dokumenten, Briefen oder Tagebüchern, um Daten zu sichern. Die Datenerhebung nach der Grounded Theory kann prinzipiell nie abgeschlossen werden. Durch Memoschreiben oder Kodieren können neue Fragen entstehen, die dazu führen können, dass der/die Forscher/in neue Datenquellen mit einbezieht (vgl. Strauss 1998, S. 55f.).

Um die Arbeitsmethode des HIPPY-Ansatzes zu überprüfen und damit auch die Forschungsfrage zu beantworten, werden im Folgenden Daten und Materialien beschrieben, die für diese Untersuchung nach und nach herangezogen wurden.

5.5.1 Leitfadeninterview

Für diese Arbeit empfahl sich für die Datenerhebung das Leitfadeninterview, da der Fokus auf den subjektiven Erfahrungen, Erlebnissen und Sichtweisen der einzelnen Eltern, die am HIPPY-Programm teilnahmen, gerichtet war.

Alle InterviewpartnerInnen bereitete ich im Vorfeld auf das Interview vor, indem ich sie über mein Vorhaben und die Ziele dieser Forschung aufklärte. Dies erfolgte teilweise auch in der jeweiligen Muttersprache, wie Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Anderen Partnerinnen, die teilweise noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten, wurden zusätzlich von ihren Ehemännern unterstützt, um noch während der Interviewsituation eventuell entstandene sprachliche Missverständnisse sofort klären zu können.

Dennoch passierte es bei manchen Interviewten, dass ich Aussagen aufgrund ihrer geringeren Deutsch- oder Kontextkompetenzen nicht verstand. In solchen Situationen formulierte ich die Fragen anders oder ich fasste ihre Aussagen nochmals kurz zusammen, um die Aussagen nicht falsch zu verstehen bzw. später falsch zu interpretieren. Mir war wichtig, dass die Befragten spüren, dass es nicht nur darum geht, welche Meinung sie zum HIPPY-Programm haben, sondern auch, dass sie als Person bedeutend sind. Dabei wich ich ohne zu zögern oft vom vorbereiteten Leitfaden ab und führte das Interview wie ein Alltagsgespräch weiter.

Im Allgemeinen bereitet man für das Leitfadeninterview eine Liste von offenen Fragen (Interviewleitfragen) vor. Diese Fragen müssen jedoch nicht strikt nacheinander beantwortet werden. Die Reihenfolge der Fragen kann je nach Interviewsituation frei gewählt werden. Der Leitfaden dient somit als Orientierungsrahmen. Der/die Forscher/in kann selbst entscheiden, ob und wann er/sie genauer nachfragt. Dadurch können qualitative Interviews an den/die Interviewpartner/in besser und flexibler angepasst werden als dies bei quantitativen Interviews der Fall ist. Bei quantitativen Fragebögen wird mit geschlossenen Fragen gearbeitet, das heißt, sowohl die Reihenfolge als auch die Antwortmöglichkeiten werden festgelegt (vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2008, S. 23). Die Leitfragen können demnach als Gerüst fungieren, wobei einzelne Themenbereiche offene Erzählaufforderungen enthalten. Mit den Erzählaufforderungen können die Befragten motiviert werden, ihre subjektiven Erlebnisse oder Beispiele zu erzählen (vgl.

Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439). Auch der Leitfaden des vorliegenden Gegenstandes besteht, wie oben empfohlen, aus einzelnen Themenbereichen, die wiederum in einzelnen Fragen unterteilt sind. Der Interviewleitfaden lässt weiters einen Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Befragten zu. In der vorliegenden Untersuchung wurden auf diese Weise Daten und Informationen gesammelt, wie beispielsweise über die Wirkungen des HIPPY-Programms auf das Sprachverhalten sowohl der Eltern als auch der Kinder, um gegenstandbezogene Thesen oder Theorien zu prüfen oder neu zu bilden (vgl. ebd.).

Die Leitfragen der vorliegenden qualitativen Untersuchung sind in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil ist der Kurzerhebungsfragebogen (soziodemographische Daten), dessen Daten aus den HIPPY-Anmeldungsformularen übernommen und tabellarisch dargestellt wurden (siehe beigelegte CD – Postskripte). Der zweite Teil besteht aus drei einzelnen Themenfeldern mit Erzählaufforderung(en) und einzelnen Fragen, die in Anlehnung an Friebertshäuser und Langer (2010) wie folgt zusammengestellt sind:

Teil 1: Kurzfragebogen (soziodemographische Daten)

- Name / Beziehung zur Familie
- Alter
- Geburtsort / Herkunftsort
- Zeitpunkt der Migration / Geburtsjahr des Kindes
- Aktuelle Nationalitäten / Herkunftsland
- Abgeschlossene HIPPY- Programme
- Aktuelle Tätigkeiten
- Bildungsabschluss
- Sprachen
- HIPPY-Jahr

Teil 2: Leitfaden zum Interview

Erzählaufforderung

- Wie haben Sie vom HIPPY-Programm erfahren?

- Welche Gedanken und Assoziationen haben Sie, wenn Sie „HIPPY-Programm“ (im Folgenden auch als HP bezeichnet) hören?

Themenfeld 1: Wirkungen des HIPPY-Programmes auf das Kind

- Was haben Sie mit dem HP in der Beziehung zur Ihrem Kind Neues erlebt?
- Welche Situationen sind Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?
- Können Sie mir bitte schildern, wie der Tagesablauf mit Ihrem Kind ist?
- Welche HP-Aktivitäten haben Sie mit Ihrem Kind besonders gern gemacht? Warum?
- Konnten Sie bei Ihrem Kind während der HP-Phase oder danach Veränderungen in Bezug auf das Sprachverhalten beobachten? Welche?
- Welche Veränderungen haben Sie bei Ihrem Kind in kognitiven, motorischen, sozialen oder anderen Entwicklungsbereichen wahrgenommen?
- Welche Veränderungen gibt es bei Ihrem Kind im Umgang mit Büchern?

Themenfeld 2: Auswirkungen des HPs auf die Familie / Mutter

- Welche Veränderungen konnten Sie bei sich und Ihrer Familie durch das HP beobachten?
- Welche Erfahrungen haben Sie in Verbindung mit dem HP gemacht?
- Welche Veränderung haben Sie während des HPs bei Ihrem eigenen Sprachverhalten beobachtet?
- Wie hat sich der Umgang mit Büchern, seit Sie am HP teilnehmen, verändert?
- Was hat sich bei Ihrem Erziehungsverhalten verändert?

Themenfeld 3: Auswirkungen des HPs auf soziale Netzwerke

- Kennen Sie andere Projekte zur Sprachförderung oder zur Vorbereitung auf die Schule? Welche? Welche Erfahrungen haben Sie sammeln können?
- Warum finden Sie das HP wichtig?
- Werden Sie das HP anderen empfehlen? Wem und warum?

Abschluss

- Was würden Sie beim HP anders machen?
- Gibt es noch etwas, das Sie noch zum Schluss erwähnen möchten?

Mit Tonbandaufnahmen und mit Hilfe des Leitfadens interviewte ich alle acht Personen. Zwei der acht Interviews erfolgten auf Bosnisch/Serbisch/Kroatische (B/K/S), die restlichen auf Deutsch. Beide Interviews in B/K/S sind in der Originalsprache transkribiert. Die Passagen, die aus diesen Interviews in die Forschungsergebnisse integriert sind, wurden aus der Originalsprache übernommen und in einer Fußnote auf Deutsch übersetzt.

Für die wissenschaftliche Analyse wurden die wörtliche Rede sowie das Gesprächsverhalten nach den Empfehlungen von Langer (2010) in Schriftsprache transkribiert. Bei der Transkription ist wichtig zu erwähnen, dass die Sprachverschriftlichungen nicht als originalgetreue Kopie der gesprochenen Wörter und nicht als sprachliche Gesten zu sehen sind. Eine Transkription ist eine Verwandlung der Daten, die durch Verschriftlichung stets eine bestimmte Sicht auf das Gesagte wirft. Die in dieser Untersuchung transkribierten Interviews sind größtenteils „perforiert“, um geschehene Begebenheiten nicht nur zu vermerken, sondern auch verständlich zu machen (vgl. Langer 2010, S. 515f.).

Die Interviews wurden von drei Personen transkribiert: zwei von Frau Dalila Gajic, zwei von Frau Kristina Vojinovic, eins von Julia Vojinovic und die restlichen von mir. Die Namen der Personen wurden in den Transkriptionsköpfen angegeben. Zur Anonymisierung der Interviewten wurden die Abkürzungen „I“ für Interviewerin und „IP“ für den/die InterviewpartnerIn verwendet und mit folgenden Zuweisungen von 1-8 nummeriert⁵⁶.

Im Anschluss an jedes Interview wurde, wie von Langer empfohlen (vgl. ebd., S. 521f.), ein Postskript verfasst. In diesem wurden die Gespräche vor und nach dem Interview, die Atmosphäre, aber auch Störungen, sowie meine Wahrnehmungen

⁵⁶ Die Zuweisungen der Nummern erfolgte nicht nach terminlich stattgefundenen Interviews und auch nicht nach alphabetischer Reihenfolge, sondern rein zufällig.

dokumentiert. Diese Aufzeichnungen bzw. Berichte zum Interviewverlauf befinden sich im Anhang (siehe beigelegte CD).

5.5.2 HIPPY-Hausbesuchsprotokolle

Um den Vorgang der Forschungsprozesse nachvollziehbar zu gestalten, wurden außerdem die Hausbesuchsprotokolle mit einbezogen, die die familiäre Entwicklung durch die HIPPY-Ansätze in kurzen Stichwörtern wiedergeben. Sie wurden von mir selbst dokumentiert und kommentiert.

Die Protokolle können wörtlich sein, ein Gespräch zusammenfassen oder nur die Ergebnisse festhalten. Dennoch ist eine präzise Auswertung der Daten mit Protokollen möglich, wenn die subjektiven Einstellungen der verschiedenen Beteiligten erhoben werden sollen. In Projektdokumentationen und Auswertungen können nicht nur eigene angefertigte Protokolle einbezogen werden, sondern auch Protokolle, die in einer bestimmten Institution bereits errichtet wurden, wie z. B. Handkarten, Berichte oder Briefe (vgl. Moser 1998, S. 45).

Zur Evaluation des Forschungsgegenstandes wurden neben den Einzelinterviews die standardisierten HIPPY-Hausbesuchsprotokolle einbezogen, die regelmäßig, nach jedem Elternbesuch, dokumentiert wurden. Diese Protokolle gelten im HIPPY-Programm als Evaluationsgrundlage in Bezug auf die implizite Entwicklung und die Fortschritte der TeilnehmerInnen. Diese Protokolle sind zweiteilig konzipiert. Im ersten Teil sind die Kriterien über bestimmte Wochenaktivitäten der Kinder in Bezug auf sprachliche, motorische, soziale oder kognitivere Entwicklungen dokumentiert, von der die Mütter wöchentlich berichten. Ein anonymisiertes Beispiel aus der Dokumentation liegt im Anhang vor (siehe Anhang, Kap. 11.4 – Hausbesuchsprotokoll). Im zweiten Teil der Protokolle wurden die Einschätzungen über Veränderungen in der Familie in Bezug auf das Sprachverhalten, die Erziehungshandlungen, die Schritte zum Erwerb der deutschen Sprache, Weiterbildungen oder geplante Berufstätigkeiten der Eltern notiert (siehe ebd.). Mittels dieser Protokolle wurden teilweise Aussagen der InterviewpartnerInnen ergänzend zu den Interviewauswertungen kritisch beleuchtet. Die gesamten Protokolle liegen bei Bedarf zur Einsicht beim Katholischen Bildungswerk vor.

5.5.3 Kontextwissen und weitere Datenquellen

Durch meinen akademischen Bildungsweg, meine pädagogische Beschäftigung in der Elternbildung, der Sprachbildung mehrsprachiger Kinder im HIPPY-Programm und im Kindergarten, aber insbesondere durch meine langjährigen migrationsgeprägten Lebens- und Spracherfahrungen, erwarb ich ein bestimmtes Kontextwissen, das ich zusätzlich in die Konzipierung der vorliegenden Masterarbeit einbezog. Nach Strauss ist das Kontextwissen ein wichtiger Faktor, um nicht nur eine Theorie zu bilden, sondern auch, um die Fragestellung differenzierter und nachvollziehbar zu beantworten (vgl. Strauss 1998, S. 36f.). Das Kontextwissen besteht aus „Daten, die der Forscher ‚im Kopf‘ hat und die aus seinem persönlichen Erleben, seiner Forschungserfahrung und seiner Kenntnis der Fachliteratur stammen“ (ebd., S. 48).

Durch das individuelle Kontextwissen, das ich unter anderem aus unterschiedlichen Programmen wie FörMig (siehe Kapitel 2.4), erworben habe, war es mir möglich, einen wesentlichen Ansatz zur Entwicklung der Fragestellung sowie für die Interpretation des Datenmaterials zu konzipieren.

Durch das eigene permanente Befinden zwischen „Hier und Dort“ erhielt ich mit dem erworbenen Kontextwissen einen anderen Zugang zur Theoriebildung über die Sprachaneignung im Vorschulalter. Durch die Lenkung des Fokus auf unterschiedlichste Schnittstellen bzw. Bezugsräume zwischen „Hier“ – der Forschung, des staatlichen bzw. institutionellen, hegemonialen Verhaltens und „Dort“ – meine persönlichen Erfahrungen in Bezug auf den Fremdspracherwerb, sowie den Ansichten der beforschten sozial marginalisierten Gruppen werden die Erzählungen und Deutungen über die Sprachentwicklung, aber auch die Integration unterschiedlich beleuchtet und hinterfragt.

Um die komplexen sozialen Wirklichkeiten wie Sprachbildung im Kontext der Migration sinngemäß zu erforschen, zog ich neben dem subjektiven Kontextwissen zusätzliche Informationsquellen wie beispielsweise Zeitungsartikel, Integrationsberichte, statistische Daten oder Mitschriften aus diversen Fortbildungen heran. Aufgrund meiner Migrationserfahrung, die ein explizites Wissen über das Forschungsfeld darstellt, versuchte ich, diverse Ansichten über die Sprachbildung der

Migrantenfamilien, aber auch bildungspolitische Maßnahmen zu hinterfragen und gegenüberzustellen. Daraus ergaben sich erneut Lernprozesse.

5.5.4 Das Forschungstagebuch

Um die Forschungsprozesse nachzuvollziehen, zu dokumentieren und zu reflektieren, legte ich eine weitere Datenquelle, das Forschungstagebuch, an. Dadurch konnten die gesamten Prozesse der Untersuchung schriftlich festgehalten werden.

Aus der Sicht der sozialwissenschaftlichen Psychologie ist das Forschungstagebuch eine unveröffentlichte, schriftliche, selbstreflektierende Nachdenkform über die problematischen Dynamiken der Forschungsprozesse. Für einen produktiven Forschungsprozess ist eine kontinuierliche, frühestmögliche Führung eines Forschungstagebuches von mehrfacher Bedeutung. Durch das Aufschreiben der unübersichtlichen und problematischen Entwicklungen werden die Forschungsvorgaben transparenter und kontrollierbar. Durch die schriftliche Selbstreflexivität ist es zudem möglich, die Schattenseiten der Forschung, etwaige Probleme und Gefühle der Forscherin/des Forschers unzensuriert niederzuschreiben. Dadurch kann das seelische Gleichgewicht stabilisiert werden (vgl. Muckel 1996, S. 74).

Am Anfang meines Forschungstagebuches notierte ich hauptsächlich Beobachtungen aus Erfahrungen mit den HIPPIY-Eltern, die am Interview teilgenommen hatten. Im Verlauf der Forschungsprozesse zur Sprachbildung von Kindern mit Migrationshintergrund ging ich dann dazu über, auch die Spracherwerbserfahrungen der Kinder im Vorschulalter, deren Eltern kein Interview gegeben hatten, zu dokumentieren. Außerdem hielt ich, wann immer mir dies möglich war, meine eigenen Erkenntnisse fest, die aus den Besprechungen mit meinem Betreuer und Erfahrungen mit meinen Kindern resultierten. Auch bestimmte bildungspolitische Bemerkungen und Deutungen (wie z. B. Diskussionen um „Deutschpflicht vor Schuleintritt“) sowie Vieles, was in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand stand, wurden in die Forschungsdokumentation integriert.

Das Führen des Forschungstagebuchs „erleichtert ein entlastendes Loswerden und Distanznehmen von Affekten und Emotionen. Es fordert das Ernst- und Wichtignehmen der eigenen Einfälle, hilft bei der Sortierung der Ideen-Unordnung im Kopf, sowie bei der Gewährleistung eines kontinuierlichen Am-Ball-Bleibens in der Themenverfolgung“ (Breuer/Doggaz 1996a, S. 119).

Durch Aufzeichnungen der themenbezogenen Reflexionen fand ich einen klärenden und entlastenden Ort, an dem ich meinen Beobachtungen, Behinderungen, Erwartungen, aber auch Enttäuschungen Raum geben konnte. Durch diese Selbstreflexivität und das Aufschreiben wurde der Prozess dieser Arbeit transparenter, entlastender, aber auch nachvollziehbarer. Die Irritationen, die in einem engen Zusammenhang mit der Elternzusammenarbeit, den sprachlichen und kulturellen Differenzen, beruflichen Ereignissen (Sprachbildung und Vernetzung) standen, konnten durch die Eintragung in das Forschungstagebuch entweder aufgearbeitet, aufgeklärt oder kommentiert auf Distanz gehalten werden.

Dieses Forschungstagebuch ist neben den geführten Interviews, den Hausbesuchsprotokollen, sowie meinem Kontextwissen eine zusätzliche Datenquelle, um die Forschungsprozesse der gegenstandbezogenen Arbeit aus meiner biographischen und kontextuellen Situation offen darzulegen. Dadurch ergreife ich die Möglichkeit, eigene, subjektive, themenbezogene, biographische und sprachliche Grundannahmen kritisch zu reflektieren, um sie teilweise in die Auswertung sowie insbesondere im Ausblick zu berücksichtigen, um die Fragestellung ausreichend zu elaborieren und damit nachvollziehbar zu dokumentieren.

Weil die Fragestellung des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes an einer Schnittstelle zwischen verschiedenen Erklärungsmöglichkeiten liegt, entschied ich mich für die Auswertungsmethode der Grounded Theory, die sich für die Analyse vielfältiger qualitativer Daten gut eignet.

5.6 Auswertungsverfahren

Bei der Analyse der gewonnenen Datenmaterialien wurde nach der Methodik der gegenstandsbegründeten Theoriebildung (Grounded Theory) nach Strauss und Glaser (1967) vorgegangen. Charakteristisch für die Auswertungsmethode nach

dieser Theorie ist, dass theoretische Konzepte im Zuge der Analyse des Datenmaterials entdeckt und schrittweise entwickelt werden; d. h., im Datenmaterial werden die Indikatoren für ein soziales Phänomen ausführlich, quasi mikroskopisch ausfindig gemacht (vgl. Böhm 2009, S. 476f.; Breuer 1996, S. 16).

Nach Strauss (1998) steht die Interpretation der empirischen Daten in Mittelpunkt. Anhand der Datenanalyse und Theoriebildung nach der Grounded Theory kann das soziale Phänomen mit verschiedenen Materialien wie Interviews, Statistiken, Tagebüchern oder zusammengesetzten Fragebögen untersucht werden (vgl. Strauss 1998, S. 25). Die Grounded Theory kann als ein Stil verstanden werden, nach dem die systematisch ausgesuchten Daten qualitativ analysiert werden, die auf relevante Merkmale, die so genannten Theoretical Samplings (Ereignisse, Handlungen) hinweisen (vgl. ebd., S. 31f. und 49). Die entdeckten Konzepte bzw. Ereignisse aus den Interviews oder den Beobachtungsprotokollen können unter methodischen Leitlinien wie kontinuierliche Vergleiche miteinander vernetzt, kodiert und zu übergeordneten Theorien zusammengefasst werden. Auf diese Weise lassen sich zentrale Kategorien herausarbeiten (vgl. ebd.; Böhm 2009, S. 476f.). Der Kernpunkt der Analyse liegt darin, „daß die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher bei der Analyse der Daten kommen, organisiert werden“ (Strauss 1998, S. 51), um von diesem Standpunkt aus eine gut konstruierte Theorie bilden zu können.

Die vorliegende Untersuchung ist durch mehrere Verfahren, wie oben in den Techniken der Datengewinnung (vgl. Kapitel 5.5) beschrieben, gekennzeichnet. Bei dem Auswertungsverfahren stützte ich mich hauptsächlich auf acht transkribierte Interviews, die ich – ergänzt durch empirische Daten aus eigenen Beobachtungen, die im Forschungstagebuch und den HIPPY-Hausbesuchsprotokollen erhoben wurden – miteinander verglich. Die systematisch ausgesuchten Theoretical Samplings wurden schließlich miteinander verknüpft, analysiert und interpretiert, um die Fragestellung zu beantworten bzw. um die gewonnenen Ergebnisse in der Theorie zusammenzufügen.

Beim theoretischen Codieren besteht für den/die Forscher/in die Herausforderung darin, die Inhalte in einem Begriff miteinander zu vergleichen, also Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zu erörtern (vgl. Böhm 2009, S. 476). Dabei ist es wichtig, dass der/die Forscher/in die Überlegungen und Einfälle zur entstehenden Theorie

während des Codiervorgangs mittels Memos festhält (vgl. ebd., S. 477). Grundsätzlich gibt es beim Interpretationsvorgang drei Typen des Codierens: das offene, das axiale und das selektive Codieren:

Offenes Codieren: Aufschlussreiche, aber auch unklare Aussagen sowie Textstellen werden in Sinneseinheiten zerlegt und mit Codes bzw. Kategoriebegriffen versehen.

Axiales Codieren: die vielversprechendsten Kategorien werden selektiert und mit den dazugehörigen Textstellen ergänzt.

Selektives Codieren: Nach der Auswertung, Interpretation und Verknüpfung mit der Theorie, sprich: nach den Ergebnissen des axialen Codierens, lässt sich eine Kernkategorie herausarbeiten. Die anderen Kategorien lassen sich um diese gruppieren und integrieren (vgl. Böhm 2009, S. 477ff.).

Das offene Codieren wurde bei den vorliegenden Auswertungsverfahren zunächst so durchgeführt, dass ich alle transkribierten Interviews durchlas und wichtige Forschungsphänomene distanziert mitkontrastierte und markierte. Anhand von Codes hielt ich am Seitenrand der transkribierten Interviews fest, welche für die Sprachentwicklung relevanten Themen angesprochen wurden. In einer Textpassage trug ich diese thematischen Begriffe bzw. Codes ein. In Kurzform hielt ich die Antworten der InterviewpartnerInnen mit Verweis auf die Seitenzahl der Transkription fest. Auf diese Weise erhielt ich eine Übersicht, sowohl über die immer wieder angesprochenen Themen, als auch über die einzelnen InterviewpartnerInnen. Im nächsten Schritt arbeitete ich die weiteren Interviews auf dieselbe Weise durch und erweiterte die Textpassagen, wenn nötig, um weitere Themenfelder. Die Daten aus den HIPPY-Hausbesuchsprotokollen sowie relevante Beobachtungen aus dem Forschungstagebuch wurden teilweise ebenfalls in dem Dokument mitreflektiert (vgl. Strauss 1998, S. 57f.). Nach dieser Phase der Auswertung erhielt ich einen guten Überblick über die verschiedenen Interviews, ihre Inhalte und Schwerpunkte.

Das axiale Codieren ergab sich durch die detaillierte Auswertung und Erörterung der vorherigen Codierphase. Es kristallisierte sich eine Kategorie heraus, die für die Beantwortung der Forschungsfrage zentral war und um die sich die anderen Kategorien gruppieren ließen. Durch diese Verknüpfung ergab sich ein theoretisches Konstrukt, das zum Abschluss der Auswertung in einem Modell festgehalten wurde.

Für die Theoriebildung ist, wie Andreas Böhm anführt, das Ermitteln von Beziehungen zwischen der Achsenkategorie und den damit in Verbindung stehenden Konzepten von zentraler Bedeutung. „Die Achsenkategorie wird in ihren zeitlichen und räumlichen Beziehungen, Ursachen-Wirkungs-Beziehungen, Mittel-Zweck-Beziehungen, argumentativen, motivationalen Zusammenhängen ausgearbeitet“ (Böhm 2009, S. 479). Als Achsenkategorie der frühkindlichen Sprachbildung kann in dieser Forschung folgendes Beispiel genannt werden: Wenn einem Kind aus der gegenstandbezogenen Untersuchung langweilig wurde, hatte es das Bedürfnis, sich mit etwas zu beschäftigen bzw. in Interaktion zu treten (Phänomen=Sprachentwicklung). Früher baute das Kind meistens mit dem Fernsehprogramm starren Kontakt auf (Phänomen=keine Sprachentwicklung). Demgegenüber trat es seit der Teilnahme am HIPPY-Programm, wie aus den Interviewpassagen ersichtlich wurde, mit HIPPY-Aktivitäten und den Eltern in zwischenmenschliche Interaktion. Die Eltern erhielten Mittel (über das HIPPY-Programm), mit welchen das Kind motivierend mit den Wörtern spielte und dessen Bedeutung erschließ, wodurch, sowohl der Spracherwerb des Kindes, als auch der familiäre Dialog, gefördert wurde. Dadurch wurde die Beziehung und Interaktion zwischen Eltern und Kind selbstbewusst und kompetent weiterentwickelt (vgl. IP5M⁵⁷:188 – 191). Die Interaktion zwischen dem Kind und den Eltern wurde unter den Maßnahmen (Beziehung) des HP angeregt und ausgeführt. Daher kann das HP als Strategie (das Mittel) für den kompetenten und bewussten Sprachbildner (Zweck) kodiert werden (vgl. Kapitel 6.2.1).

Das selektive Codieren zeichnete sich bei der Auswertung im weiteren Schritt folgend ab: Nachdem ich die Textpassagen genauer betrachtete, konnte ich selektieren, welche Kategorien für meine Studie wesentliche Schlüsselkategorien und welche marginal waren. Somit griff ich jene Kategorien heraus, die mir am wesentlichsten schienen, wie beispielsweise die Sprachbildung und Erziehungspraxis der Eltern (vgl. Kapitel 6.2). Ich las die dazugehörigen Textstellen durch, beschrieb sie, verglich sie und wertete sie in Verbindung mit den theoretischen Ansätzen und meiner Stellungnahme aus. Zusammenhänge, Auffälligkeiten und Parallelen wurden

⁵⁷ IP5M – Interviewpartnerin Nr. 5, Mutter

herausgearbeitet. Anhand von Zitaten und Beispielen versuchte ich, die Auswertungen nachvollziehbar und überprüfbar zu gestalten.

6 Interpretation und Diskussion der Forschungsergebnisse

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, werden nun wichtige Passagen der geführten Interviews herangezogen, gegenübergestellt und in Verbindung mit den hier angeführten Theorien interpretiert. Im Zuge der Auswertung erwiesen sich einige Kategorien als besonders wichtig. Diese werden nun in den folgenden Kapiteln erläutert und diskutiert.

6.1 Zugänge zum HIPPY-Programm

Im Allgemeinen lässt sich der Diskurs der Elternbildung derzeit in einer bunten Vielfalt von interessanten Konzepten und Projekten darstellen. Es gibt durchaus anregende, methodisch und qualitativ gut durchdachte pädagogische Ansätze, die speziell auch für Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status und Migrationshintergrund konzipiert sind (vgl. Springer 2011a, S. 473; Kapitel 4.1). Generell erkennen Eltern zunehmend ihre eigenen Erziehungsschwächen und mangelnden sprachlichen Kompetenzen und sind auf der Suche nach Hilfe und Unterstützung (vgl. Schöppe-Scheffler 2005, S. 249). Hingegen stehen die einzelnen Projekte meistens nicht als schlüssiges Gesamtsystem da, und sind insbesondere für Eltern nicht deutscher Muttersprache nur schwer zugänglich. In der vorliegenden Arbeit geht es darum, wie die befragten Eltern den Zugang zum HIPPY-Bildungsprogramm beurteilten.

In den Interviews wurde deutlich, dass der Großteil der befragten PartnerInnen vom HIPPY-Programm über die direkte Ansprache der HIPPY-Trainerin erfuhren: *„Meine Frau hat mir dann gesagt, dass die Tante V. so ein Programm hat und ob wir es machen wollen. Ich habe dich dann getroffen und du hast mir dann das Programm gezeigt“* (IP4: 5 – 7).

Der restliche Teil der InterviewpartnerInnen gab an, dass sie von dem Programm von engen Bekannten erfuhren: *„Ich habe von diesem Programm von meiner Freundin gehört“* (IP2: 2f). Niemand erhielt die Informationen über eine öffentliche Institution.

Generell wurden alle TeilnehmerInnen des Programms durch eine persönliche Weiterempfehlung (HIPPY-TrainerInnen/Bekanntenkreis) über HIPPY informiert.

Dabei sind zwei Aspekte zu bedenken. Einerseits die Arbeitsmethodik des Programmes, dass die Aufnahme der TeilnehmerInnen durch die lokalen KooperationspartnerInnen informiert und angesprochen werden sollten (vgl. HIPPY Österreich 2011, S. 20). Andererseits die theoretischen Annahmen bzw. die empirischen Untersuchungen (vgl. Gogolin 2011b, Elfert/Rabkin 2007), die in Kapitel 4.1 dargestellt wurden und die zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und MigrantInnen für die Unterstützung der Eltern in der frühkindlichen Spracherziehung von enormer Bedeutung ist. Es wird deutlich, dass die Bildungspartnerschaften zwischen staatlichen Institutionen und MigrantInnen im untersuchten Feld nicht durchgreifend funktionieren, obwohl das HIPPY-Programm seit über zwei Jahren in der untersuchten Kommune angeboten wird.

Aus der Untersuchung und den eigenen Erfahrungen während meiner Tätigkeiten beim HIPPY-Programm nehme ich an, dass dafür vor allem zwei Gründe gibt: Zum einem, weil das HIPPY-Programm in öffentlichen Bildungs- und Beratungsinstitutionen zu wenig bekannt ist. Zum anderen hat die Mehrheit migrantischer Familien keine enge Verbindung zu bestimmten Bildungsinstitutionen. Wahrscheinlich deswegen, weil eine nachhaltige Vernetzung nur auf 'gleicher Augenhöhe' entstehen kann. Ähnliches hat auch das FörMig-Projekt (siehe Kapitel 2.4.1) gezeigt, in dem es heißt: „[...] bei der Zusammenarbeit mit Eltern [ist] zunächst einmal eine Vertrauensbasis zu schaffen, und dazu gehört nicht zuletzt der Abbau von Schwellen im Verhältnis der beiden Seiten.“ (Gogolin et al. 2011, S. 40).

6.2 Einstellungen zur Sprachbildung und Erziehungspraxis der Eltern

Ein Großteil der zugewanderten Familien ist in Bezug auf Erziehungs- und Sprachkompetenzen unsicher und überfordert. Einerseits sind viele Eltern mit erzieherischen und kommunikativen Fähigkeiten oft mit traditionellen Handlungen, die stark mit ihrer Herkunftskultur verbunden sind, verhaftet. Auf der anderen Seite sind sie mit der hiesigen Gesellschaft und ihren komplexen, wenig transparenten und unverbindlichen Anforderungen und Erwartungen nicht vertraut. Außerdem werden

bestehende Angebote wie z. B. Erziehungsratgeber im Zeitschriftform oder praktische Erziehungsberatungen kaum in Anspruch genommen, was mit einer weiteren Hürde, der Bildungssprache Deutsch zusammenhängt. Mit einer solchen und ähnlichen scheinbar unüberwindbaren sozialen und sprachlichen Kluft sind auch die befragten Eltern aus der vorliegenden Untersuchung konfrontiert. Im folgenden Kapitel wird die Einstellungsänderungen der Eltern bezüglich ihrer Erziehungspraxen, eigenen innerfamiliären Haltungen und Sprachbildung dokumentiert und im Kontext des HIPPY-Programms diskutiert.

Die Darstellung der Sprachentwicklung bei den Kindern aus dem HIPPY-Programm erfordert unbedingt zunächst die quantifizierende Zusammenstellung und Analyse der Interviewergebnisse über die Einstellungen und das Sprachverhalten der Eltern. Wie bereits in den theoretischen Ausführungen dargestellt, fällt den Eltern bzw. der Familie die prägende Rolle bei der Sprachentwicklung und Bildung der Kinder zu. Es werden daher in diesem Abschnitt die Elternaussagen mit Theoriekonstellationen kontrastiert und daraus relevante Hypothesen für die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung abgeleitet.

Die meisten InterviewpartnerInnen gaben an, dass sie auch vor dem HIPPY-Programm mit ihren Kindern spielten. Jedoch selbst jene Eltern, die sich nach eigenen Aussagen mit den Kindern beschäftigten, schilderten, dass sie nicht wussten, welche Spiele wichtig wären, um die Kinder bei ihrer sprachlichen und psychologischen Entwicklung optimal zu unterstützen. Diese wichtige Erkenntnis wurde den Eltern erst mit den Ansätzen des HIPPY-Programmes bewusst, wie aus der folgenden Sequenz ersichtlich ist:

„Aber bei den HP-Aktivitäten gibt es immer was N e u e s und jeden Tag ein anderes Spiel und dann muss ich nie mehr denken, was ich mit meinen Kindern machen soll. Und das allererste Jahr mit diesen Bewegungsspielen, das habe ich damals nicht so gedacht. Ich habe nur an, ehm [...] Zahlen und Farben gedacht, aber dass mein Kind so mit Bewegung Spaß hat [Sprache lernen kann], das habe ich nicht gedacht. Ich habe mit meinen Kindern schon gespielt, aber mit Bewegungen habe ich nie gemacht. Habe nicht gewusst, dass meine Kinder mit Bewegung Spaß haben kann“ (IP3: 15 – 21).

Aus den unterschiedlichen Interviewsequenzen wird erleuchtend, dass Eltern mit Hilfe der HIPPY-Ansätze persönliche Veränderungen in Bezug auf ihr Sprach- aber auch Erziehungsverhalten neu wahrnahmen. *„Uns ist jetzt besser, weil wir haben*

sehr viel gelernt, er hat immer Interesse am Spielen, er will die Geschichte lesen [nacherzählt bekommen].“ Auf die Frage, ob sich das innerfamiliäre Sprachverhalten im Laufe der HIPPY-Zeit verändert hat, antwortete die Interviewpartnerin folgend: „Es ist besser geworden. [...] Zum Beispiel vor dem HP, war er immer schlimm, er konnte nicht auf mich oder Papa hören. Seit dem wir das HP machen, dann ist er brav, er kann gut zuhören, er ist geduldiger“ (IP5: 143 – 151).

Es scheint, dass durch regelmäßige, sowohl von der Mutter als auch dem Kind wertgeschätzte und anerkannte Spielhandlungen mit dem HP eine entwicklungsfördernde Lernumgebung für das Kind und die Mutter hergestellt wurde. Die Aussagen und auch wöchentlich dokumentierten Besuchsprotokolle zeigen, dass die Mutter die vorgeschlagenen HIPPY-Empfehlungen ernsthaft wahrnahm und in alltäglichen Situationen mit dem Kind umsetzte. Durch ihre verlässliche, spielerische Zuwendung baute sie eine verstärkte Beziehung zu ihrem eigenen Kind auf. Mit diesen persönlichen Veränderungen, die regelmäßigen lernfördernden Spiele, konnte sie die Bedürfnisse des eigenen Kindes erkennen und spontan mit ihm interagieren, was dazu führte, dass das Kind jetzt „brav“ und „geduldig“ ist und „gut zuhören“ kann, was es offensichtlich vor dem Programm nicht konnte.

6.2.1 HIPPY als kompetenter Erziehungshelfer und bewusster Sprachbilder

Im Folgenden werden Beispiele gebracht, die zeigen, wie sich Sprachbildung entfaltet bzw. wie Basiskompetenzen in Mathematik früh in den Familien durch die Methoden ‘des Rollenspiels’ spielerisch, begreifbar und sprachlich verständlich beigebracht werden können. Auf die Frage, ob sich in der Sprachhaltung und Erziehung gegenüber dem eigenem Kind durch das HIPPY-Programm etwas veränderte, erzählte ein Elternteil Folgendes:

IP4: „Ja, auf alle Fälle, weil am Anfang sie im Kindergarten war, wir haben wirklich nicht viel miteinander gemacht. Ich meine vor diesem Programm. Als wir mit dem HP angefangen haben, wir singen miteinander, wir spielen miteinander.

I: Hast du vorher mit deine Tochter gespielt?

IP4: Ja, aber nicht so viel, z. B. wir singen jetzt miteinander, ja, [...] aber jetzt ist es witzig, zum Beispiel es war eine Frage mit einer liegenden Linie, mit einer schiefen Line, dann habe ich eine Linie an die Wand gemacht, ich habe wie eine schiefe [...].

I: Ein schiefer Turm?

IP4: Ja, wie ein Turm [ich habe mich an der Wand angelehnt, um zu zeigen wie eine diagonale Linie aussieht]. Sie, die Kleine, hat dann das nachgemacht. Ich habe ihr dann erklärt wie eine liegende, [stehende], schräge, schiefe Linie aussieht und sie hat alles nachgemacht. Sie ist auf dem Boden gelegen, solche Sachen haben wir gemacht. Das waren witzigste und lustige Situationen.

I: Ja, sehr gut, hast du dann einen Eindruck gehabt, dass sie es verstanden hat, was eine schiefe, diagonale Linie ist?

IP4: Ja, weil das Programm solche gleiche Übungen hat, ich habe sie gefragt, wie schaut das aus, wo ist die diagonale Linie, sie hat das dann gemacht“ (IP4: 25 – 41).

Mit dieser lustigen Szene erklärte der Vater seiner Tochter auf differenzierte Art und Weise, was eine „diagonale Linie“ ist. Zuerst wurde der Interviewpartner von HIPPY-Mentor aufgeklärt, wie er zuhause in einer vorbereiteten, entspannten Lernumgebung mit didaktisch ausgereiften, deutschsprachigen Spielmaterialien das Kind mit dem Spiel „Verbinde die Punkte“ in einer ‚Wohlfühlsprache‘⁵⁸ vertraut machen kann (vgl. Hausprotokoll IP4, 27.03.14). Danach spielte er zu Hause explizit dieses Spiel nach den vorgegebenen Anweisungen in einer entspannten Atmosphäre mit der Tochter. Anscheinend hatte der Vater das Gefühl, dass die Tochter trotzdem nicht begriffen hatte, was „schräg“ bzw. „diagonal“ bedeutet. Daraufhin entschied er selbstbestimmt, andere Methoden auszuprobieren, um ihr die Bedeutung von „schräg“ so gut wie möglich vor Augen zu führen.

Aus dem Interview wird deutlich, dass der Vater seine Anweisungen den Fähigkeiten des Kindes anpasste, indem er sich an die Wand anlehnte, um ihr zu zeigen, wie eine schräge Linie in Wirklichkeit aussieht. Durch sogenannte „format-strukturierte Situationen“ bzw. dem „scaffolding“ (Bruner 1987; vgl. Kapitel 2.1.2) und bedingungsloser positiver Zuwendung gelang es dem Vater, mit dem Kind ausgiebig zu spielen, was er anscheinend vorher nicht tat: *„Wir haben wirklich nicht viel miteinander gemacht“* (IP4: 25f.), um so die Sprachbildung und das Sprachverständnis zu fördern. Aus dieser Situation ist zudem ersichtlich, dass sich durch das gemeinsame ‚Linien-Nachmachen‘ die emanzipatorische Erziehungshaltung des Vaters gegenüber seiner Tochter veränderte. Dem Vater ist

⁵⁸ Als Wohlfühlsprache wird im HIPPY-Programm die Sprache bezeichnet, in der sich die Eltern am besten ausdrücken können und fühlen. Es ist in den meisten Fällen die Muttersprache. Der Interviewpartner 4 machte das HIPPY-Programm ausschließlich in Deutsch, weil er sich nach 30 Aufenthaltsjahren in Österreich besser in Deutsch als in Arabisch ausdrücken kann.

offenbar mit zusätzlicher Unterstützung durch das Rollenspiel: „*sie hat alles nachgemacht*“ gelungen, die gesamte Aufmerksamkeit seiner Tochter zu bekommen und somit die spezifischen mathematischen Begriffe verständlich zu erklären. Mit sogenannten strukturierten „Interaktionsformaten“ (Bruner 1987) wurden nicht nur die innerfamiliäre Kommunikation, sondern auch die Erziehungskompetenzen des Elternteiles gestärkt, was auch eines der grundlegenden Ziele des HIPPY-Programms ist.

Eine andere Interviewpartnerin erzählte, dass sich die Veränderungen im Sprach- sowie Erziehungsverhalten nicht nur bei ihr zeigten, sondern auch bei ihrem Mann. Seit sie das HIPPY-Programm absolviert, ist auch der Vater des Kindes aus folgenden Motiv mitintegriert: „*Ja, wegen der beruflichen Orientierung meines Mannes eh (.) sie machen zusammen die Matrix Formen und sortieren, weil mein Mann ist in der Richtung Mathematik, und sie machen zusammen gerne diese [...] wie kann ich sagen (.) diese mathematischen Vorbereitungen, ja.*“ (IP2: 46 – 49). Durch die regelmäßigen Spiele mit der Tochter hat der Vater trotz seines beruflichen Engagements eine enge Beziehung zu seiner Tochter entwickelt, was prägend für die frühkindliche Entwicklung ist. Es ist sowohl aus dem Interview (IP2: 45 – 49) als auch in der Dokumentation (Wochenberichtsprotokolle) meiner einjährigen regelmäßigen Betreuung und Beobachtung erkennbar, dass sich der Vater kooperativ mit seiner Tochter und den HIPPY-Spielen beschäftigte. Auf die Frage, was das Mädchen am liebsten spielt, antwortete die Interviewpartnerin: „*Matrix, Matrix, weil es hat ihr so gut gefallen, [...] Ich war auch überrascht, wie gut E. das kann, kann, weil ich es finde eine sehr komplexe Übung und ich war WOW, E. kann das machen. Und wegen dem Programm [kann ich sagen]: „Okay, mein Kind ist gut mit (.) analytisches Denken, logisches Denken, und ja .“*“ (IP2: 55 – 59).

Aus dieser Sequenz ist ersichtlich, dass die Mutter positiv und fast erleichtert überrascht war, dass ihre Tochter am liebsten Matrix, komplexe mathematische Konzepte (siehe Anhang, Kap. 11.2 und 11.4), löste, was ein Bereich ist, zu welchem insbesondere Mädchen im österreichischem Bildungssystem oft keinen Zugang finden bzw. kein Interesse zeigen. Es ist bekannt, dass den Mädchen mehr als den Burschen vielfach das Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten fehlt, was nicht zuletzt an den Zuschreibungen aus dem Elternhaus liegen kann (vgl.

Flitzmoser/Suchan 2013, S. 24f.). Durch das HIPPY-Programm erkannte die Mutter, dass ihre Tochter über ein sehr ausgeprägtes analytisches und logisches Denken verfügt, was eine enorme Rolle für mathematische Kompetenzen spielt. Weiters wird deutlich, dass die Mutter nicht dachte, dass die Tochter die „komplexe Übung“ so leicht lösen könnte, sie sagte: *„Ja (..) das war eine interessante Erfahrung. Und ich kann ehrlich sagen, ich habe so viel von meinem Kind gelernt.“* (IP2: 64 – 66). Die Mutter erkannte nicht nur, welche Fähigkeiten und Kompetenzen bei ihrer Tochter vorhanden sind, sondern es wurde ihr auch bewusst, dass sich die kindliche Sprache und die gesamte Entwicklung nur durch wertschätzende, lobende und strukturierte Lerneinheiten entfalten können: *„Und irgendwie habe ich gehört durch dieses HP, wie wichtig es ist, auch eigene Meinungen zu sagen. Ja, es ist sehr wichtig und diese Beziehung ist die Wichtigste kommt vor der Schule und kommt vor Weiteres und ja. (..)“* (IP2:86 – 89).

6.2.2 Bruch mit den bisherigen Erziehungspraktiken

Auf die Frage, welche Veränderungen sich im Aufbau und der Steigerung des Sprachbewusstseins in der Familie entwickelten, bemerkte eine Interviewpartnerin, dass sie schlechte Erfahrungen aus ihrer eigenen Kindheit habe, *„Ich durfte nicht meine Meinungen sagen“* (IP2: 85f.) und dass sie diese ‘Erziehungsfehler’ nicht auf ihrer Tochter übertragen möchte (vgl. IP2: 77– 93). Mit den Handlungsprinzipien des HIPPY-Programms (siehe Kapitel 4.4) würde es ihr bewusst, wie wichtig es ist, Selbstbestimmung und Autonomie schon in früher Kindheit zu entwickeln. Infolgedessen unterstütze und ermutige sie zunehmend ihre Tochter, ihre eigene Meinung zu äußern und respektiere diese dann auch: *„Okay ich kann diese Antwort akzeptieren.“ Und ich habe nicht in diese Richtung gedacht: „Okay E. hat echt (.) WOW ((lacht)). eine eigene Meinung, ja.“* (IP2: 70 – 71).

Eine andere Mutter erwähnte im Kontext der Erziehung und Förderung des Kindes Folgendes:

„Zum Beispiel habe ich vorher mein Kind, ehm, wie, in (..) der Regel von meiner Familie [erzogen]. Jetzt weiß ich ganz genau, wie ich mein Kind erziehen soll, weiter [übermittelt] durch das HP. Das ist auch sehr wichtig für mich, weil früher ich das nicht gewusst habe, aber jetzt habe ich einen Helfer, das HP. Das hilft mir in meinem Leben auch“ (IP7: 225 – 228).

Die Interviewpartnerin trennte sich offensichtlich von den Erziehungsregeln ihrer eigenen Familie und empfindet das HP als „Helfer“, der ihr nicht nur bei der Förderung der kindlichen Fähigkeiten, sondern sie auch in ihrem alltäglichen Leben unterstützt. Das HP trägt offensichtlich zu ihrer eigenen Stärkung und zu Selbstbewusstsein in Erziehungsfragen bei.

Wie sie in der weiteren Erzählung berichtete, scheint es, als ob sich die gesamte familiäre Kommunikation durch dieses integrative Bildungsprogramm verbessert hat:

„Die kleinen Veränderungen in meiner Familie gibt es. Wir spielen mit dem Vater oft. Das finde ich auch gut. Weil früher war er ein bisschen [auf] der anderen Seite von uns. Heute will er, dass wir alle drei zusammen spielen. Mit dem Matrix zum Beispiel. Und der Vater spielt sehr gerne mit R.“ (IP7: 56 – 59).

Aus den Schilderungen dieser Interviewpartnerin ist ersichtlich, dass die Familie einige gemeinsame Interessensfelder entdeckte und regelmäßig die vom HIPPY-Programm vorgeschlagenen Aktivitäten praktizierte. Diese intensive familiäre Beschäftigung führte zu einer verstärkten Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern. Bedeutungsvoll an der Aussage war vor allem, dass selbst der Vater, der meiner Wahrnehmung zufolge zuerst distanziert und skeptisch war in Bezug auf die Spielaktivitäten seiner Familie, zunehmend wagte, sich mit seinem Kind an den HIPPY-Aktivitäten zu beteiligen. Er zeigte sich aufgeschlossen die Partizipation am Programm und *„dass es für Kinder gut ist und man lernt gut. Und er spielt auch mit ihr.“* (IP7: 261) – so übersetzte die Interviewerin. Mit dieser Bildungspartnerschaft zwischen Programm und Familie wird deutlich, dass die Vater-Kind-Beziehung durch gemeinsame Beschäftigung mit dem Material gefördert und gestärkt wurde. Es lässt sich feststellen, dass der Vater das Thema Förderung der Schulreife eng mit der Unterstützung des HIPPY-Konzeptes verbindet: *„Wenn sie ein Bild [malt], und die Farben und Formen vom (...) HP. Und das Spiel mit dem (...) Matrix. Und ihm gefällt, dass R. schon gut die Bücher zuhört, und dass es sie für die Schule gut vorbereitet ist.“* (IP7: 264 – 266). Offenbar gelang es auch dem Vater mit Unterstützung des HPs sich von eigenen traditionellen erzieherischen Normen zu befreien. In den kulturellen Gegebenheiten und geschlechtsspezifischen Rollen werden oft die Ursachen für die mangelnde und un stabile Sprachbildung und damit auch das schlechte Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem vermutet (siehe dazu Kapitel

3.2.3). Es ist anzunehmen, dass der Vater die Bedeutung des HIPPY-Spiels und die daraus resultierende Wirkung einer fundierten und sicheren Beziehung zum eigenen Kind erkannte, die die Basis für Sprachentwicklung und Bildungschance bildet.

Bei manchen Eltern löste das Programm auch eine Auseinandersetzung mit dem bisherigen Erziehungsstil aus, wodurch die Eltern über ihre eigene Erziehungsform reflektierten und ihre Erkenntnisse in Bezug auf die jetzige Situation revidierten, wie eine Mutter konstatiert:

„Selbst die Erziehungs- em (.) –maßnahmen habe ich auch verändert. Es ist- em (.) Ich lasse mir mehr Zeit für mein Kind, ich [höre] ihm zu, was er mir sagen will. Früher, wo er was gesagt hat, habe ich gesagt: „Ja, ja passt schon.“ Dann sind wir weiter gegangen. (.) Es hat sich viel, viel verändert“ (IP6:95 – 98).

Außerdem erzählte sie, dass es ihr durch das Programm gelungen war, die Selbstverantwortung für die Erziehung ihres Sohnes trotz schwerer Krankheitszeiten zu übernehmen (vgl. IP6: 154 – 164). Mit intensiver und regelmäßiger HIPPY-Betreuung wurde ihr ‘Hilfe zur Selbsthilfe’ geboten:

„Am Anfang hat er überhaupt nicht auf mich hören wollen, was ich gesagt habe. Manchmal hat er gemeint: ‚Sie redet eh nur‘ Das hat sich jetzt wieder geändert, also er hört auf mich. Ich mache jetzt auch sehr viel mit ihm. Das HIPPY hat mir in dieser Hinsicht sehr, sehr viel geholfen“ (IP6:155 – 158).

Dieses Beispiel zeigt, dass Förderung der Kinder mit dem HP nicht immer fließend ablaufen kann, insbesondere wenn die Eltern selber mit eigenen Schwierigkeiten zu kämpfen haben (vgl. Kapitel 11.5). Hier wird augenscheinlich, dass die Ansätze des HIPPY-Programms die Interviewpartnerinnen für die altersspezifischen Bedürfnisse ihrer eigenen Kinder sensibilisierten, ihnen die Möglichkeit gab, sich als kompetente, sichere Erziehungsberechtigte ihrer Kinder zu erweisen und auch eigenverantwortlich zu handeln, nach dem HIPPY-Grundsatz „Mit dem Kind sprechen, nicht zu ihm“⁵⁹. Mit diesen grundlegenden Wirkungen des HIPPY-Programms zeigt sich, dass HP die Intention hat, Kinder ganzheitlich, d. h. sprachlich, kognitiv und emotional zu fördern, damit sie gut vorbereitet für den Schulstart sind.

⁵⁹ Mehr zu HIPPY-Grundsätzen unter: <http://www.hippy.at/index.php?SID=420>.

6.2.3 Sprachförderung trotz prekärer Berufstätigkeiten

In Hinblick auf die Sprach- und Kinderförderung von berufstätigen migrantischen Eltern in oft schwierigen und familiär ungünstigen Arbeitsbedingungen ergeben sich aus den Interviewfragestellungen relevante Aussagen, die nachfolgend thematisiert werden.

Welchen Einfluss das HIPPY-Programm auf das Sprachverhalten, die Einstellung und das Erziehungsverhalten der Mütter hat, macht die nächste Aussage deutlich:

„Pa ne znam, uvijek sam našla negdje nekog vremena, tih pola sata sam našla. Bilo je dana, kada sam radila i po 12-13 sati dnevno, i budem ujutru od 7, navece do 7 [19 sati], i kada dođem, na b[“]“rzinu pregledamo taj HIPPY, ili onako u prolazu samo dok ga kupam, dok ga oblačim. Ne znam, dok idemo u vrtic pričamo o knjizi, dok se kupamo, ili oblačimo pa prčamo, koja je boja na pidžami. Uvijek tako pričam sa njim, i ako nisam imala vremena, tih pola sata, da uradimo program koji nam je danas na redu, odradimo sutra.“⁶⁰ (IP1: 177 – 182).

Trotz anstrengender Arbeitstage, die oft bis zu zwölf Stunden dauerten, gelang es der Interviewpartnerin, die HIPPY-Spiele fast jeden Tag zu praktizieren. Wenn einmal keine Zeit für die Spiele war, holte sie das am nächsten Tag nach. Dann machte sie zwei Aktivitäten auf einmal, um den vorgegebenen Plan einzuhalten. Um den HIPPY-Geschichten mehr Reflexionsraum zu geben, nutzte die Mutter die gemeinsame Fahrt zum Kindergarten, um sie zu wiederholen. Somit gab sie dem eigenen Kind jede Menge Input für die Teilnahme an der Interaktion. Weiters nutzte sie die wenige Zeit, die sie am Abend mit dem Kind verbrachte, um mit ihm über die Farben, die es auf dem Pyjama hatte, zu sprechen. Nach Joachim Bauer (2008) können Kinder sinnvolle Erfahrungen nur dann machen, wenn sich Menschen, die an sie glauben, ihnen zuwenden, etwas von ihnen fordern und Zeit mit ihnen verbringen (vgl. Bauer 2008, S. 142). Auf diese Weise bekam das Kind bei jeder Gelegenheit, die es mit der Mutter verbrachte, die notwendige muttersprachliche Anregung und die

⁶⁰ „Na ich weiß es nicht, hab immer irgendwie Zeit gefunden, diese halbe Stunde. Es gab Tage, wo ich 12 bis 13 Stunde täglich gearbeitet habe, arbeite von 7 Uhr in der Früh bis 7 Uhr am Abend und wenn ich nach Hause komme, dann gehe ich schnell noch das HP durch oder so nebenher, während ich ihn bade, anziehe sprechen wir darüber. Ich weiß es nicht, wenn wir im Kindergarten fahren, reden wir über das Buch, wenn wir baden oder den Pyjama anziehen, sprechen wir über die Farben am Pyjama. Ich spreche immer so mit ihm und wenn ich einmal tatsächlich keine halbe Stunde Zeit für HP habe, dann machen wir es am nächsten Tag.“

Anerkennung, die wichtig ist, um die Sprachstruktur, den Wortschatz und die ganzheitliche Sprachbildung des Kindes zu erweitern (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.1.3).

Es wird deutlich, dass die Mutter einen wichtigen Einfluss auf den frühkindlichen Spracherwerb hat, indem sie ihrem Kind in jeder Situation Inputs gibt, wie dies auch von SprachwissenschaftlerInnen empfohlen wird (vgl. Herrmann 2003; siehe dazu auch Kapitel 3.1). Die sprachlichen Anregungen werden durch das Nacherzählen und die Reflexion der Geschichts- und Aktivitätswiederholungen gesteigert. Die HIPPY-Empfehlungen, dass die Eltern überall und bei jeder Gelegenheit mit dem Kind sprechen sollen, ob beim Kochen, Baden oder Einkaufen hat IP1 offensichtlich internalisiert und setzt sie auch in die Praxis um.

Viele Eltern sind im Berufsleben oft überfordert und müssen nicht selten Überstunden leisten, wie dies mit folgendem Zitat deutlich wird: „*Ja, manchmal habe ich keine Kraft gehabt, oder habe Nachtschicht gehabt*“ (IP4: 129f.). Dennoch schafften es Eltern, regelmäßig mit den Kindern das HIPPY-Programm zu praktizieren (vgl. IP2, IP4, IP7, IP1). Betrachtet man die Interviewausschnitte wie z. B. „*habe keine Kraft gehabt*“ (IP4: 129), oder „*nisam imala vremena*“⁶¹ (IP1: 181) ist erkennbar, dass es für die Eltern nicht immer möglich ist, sich mit den Kinder zu beschäftigen. Mit Aussagen wie „*sie hat immer verlangt*“ (IP4: 133), zeigt sich jedoch, dass häufig die Kinder die Spielmotivatoren sind, die ihre Eltern mit Aufforderungen wie „*Papa gehen wir spielen, wir müssen die Hausaufgabe von Tante D. machen*“ (IP4: 125f.) auf ihre ‘HIPPY-Pflichten’ aufmerksam machen und selbst die Initiative übernehmen, die Eltern trotz ihres belastenden Berufslebens zu gemeinsamen Aktivitäten zu überreden.

An solchen Beispielen wird klar, dass das HIPPY-Programm eine wirksame Strategie bzw. eine Bildungsmaßnahme zur Förderung der innerfamiliären Kommunikation und Aktivitäten ist. Beides, Kommunikation und gemeinsame Handlungen, gehören zu den zentralen Voraussetzungen der Sprachentwicklung des Kindes. Es zeigt sich vor allem, dass auch Eltern trotz oft benachteiligendem sozio-ökonomischem bzw. sprachkulturellen Hintergrund und mit überbelastenden Erwerbstätigkeiten durch die Unterstützung des niederschweligen HIPPY- Programm befähigt werden, sich ihren Kindern zuzuwenden und sie sprachlich zu fördern.

⁶¹ Habe keine Zeit gehabt.

6.2.4 „Keiner hat gewusst, dass Sprachbildung vor dem Kindergarten beginnt“

Es ist oft in der Öffentlichkeit zu beobachten, dass die Eltern nicht nur die Betreuung, sondern insbesondere auch die Sprachbildung ihrer Kinder den Institutionellen Einrichtungen überlassen. Einige von ihnen sind der Einstellung, dass die gesamte kindliche Entwicklung im Wesentlichen mit Ernährung, materieller Versorgung und einer adäquaten institutionellen Erziehung zu tun hat.

Die Mehrheit der befragten Eltern gab an, dass sie die Sprachbildung, wahrscheinlich aus Unwissenheit oder aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen, völlig dem Kindergarten übertragen. Manchen Eltern wurde erst durch das Programm bewusst, dass sie mit der sprachlichen Förderung schon *vor* dem Kindertageeintritt in den eigenen Familien beginnen müssen: *„Ich habe mir gedacht: Ja E. ist jetzt schon im Kindergarten eh sie ist den ganzen Tag im Kindergarten. Das ist schon genug. Das macht sie im Kindergarten. Warum brauche ich das HP? (..)“* meinte eine Mutter zu diesem Thema (IP2: 7 – 9).

Erst im Laufe der intensiven und regelmäßigen Auseinandersetzung mit den HIPPY-Aktivitäten erkannte sie, dass ihre sprachliche Zuwendung notwendig ist, um beides zu fördern, die Sprachebene und die Beziehungsebene zwischen sich selbst und ihrem Kind: *„Was ich Neues erlebt habe in der Beziehung mit meinem Kind wegen des HP, ist eh (.). Ich verstehe mein Kind besser, eh welcher Bedarf hat mein Kind, welche (..) [Bedürfnisse]. Sie ist neugierig, die Formen, Farben, Geschichten, ja.“*(IP2: 16 – 18).

Bevor die Interviewpartnerin, selbst gut ausgebildet (siehe dazu beigelegte CD, IP2), mit dem HIPPY-Programm begann, wusste sie nicht, wie ihre Tochter ist, was sie alles kann und welche Bedeutung die elterliche Beziehung auf die Entwicklung des Spracherwerbs hat. Sie fragte sich nicht, ob ihre Tochter *„ein Bild beschreiben [...] oder ein Bild malen“* (IP2: 21f.) kann, weil sie die gesamte Förderung dem Kindergarten überließ (vgl. IP2: 20 – 22).

Eine weitere Interpretation ist also, dass es die Eltern nicht für wichtig hielten, ob und welche Kompetenzen ihre Kinder besaßen, ob sie ein Bild beschreiben bzw. selbst bemalen konnten oder nicht. Diversen wissenschaftlichen Untersuchungen wie

beispielsweise das FörMig-Projekt haben jedoch gezeigt, dass in Familien mit mangelnder Sprachpraxis, wo zu wenig gelesen und diskutiert wird, Kinder ihre Kompetenzen nicht entfalten können, die für Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung sind (vgl. Neumann 2011, S. 167).

Eine Interviewpartnerin, die nicht nur HIPPY-Mutter, sondern eine HIPPY-Trainerin von inzwischen fünf Eltern ist, bekräftigte, dass das HIPPY-Programm nicht nur ihr Leben positiv veränderte: *„mir haben wirklich diese Hausbesuche geholfen“* (IP6: 240f.), sondern auch die Einstellung zu Sprache und Bildung ihres gesamten Freundeskreises.

„Viele Frauen glaubten, dass das Lernen der Kinder erst bei der Schule anfängt. Also keiner hat wirklich gewusst, dass es schon beim Kindergarten anfängt. Das fängt eigentlich schon vor dem Kindergarten an, also, dass sich die Eltern mit dem Kind beschäftigen sollen, damit sie ihre Fähigkeiten entwickeln. Die haben die Kinder einfach gelassen“ (IP3: 251 – 255).

Der Umstand, dass die Kinder offensichtlich im Grunde sich selbst überlassen waren und dass dieses Programm eine wichtige Weichenstellung für die Erziehung und das Bildungsbewusstsein des gesamten Freundeskreises bedeutete, lässt darauf schließen, dass das HIPPY-Konzept nicht selektiv, sondern kollektiv, auf die gesamte gesellschaftlich bildungsbenachteiligte und nicht partizipierende Gruppe wirkte.

Zudem ist aus der weiteren Aussage der HIPPY-Mutter und -Mentorin erkennbar, dass ihr durch regelmäßige HIPPY-Elternbildung bewusst wurde, dass sie selbst und nicht der Kindergarten oder andere Bildungsinstitutionen Verantwortung für die Erziehung und Sprachentwicklung ihrer Kinder übernehmen können:

„Sie versteht jetzt, dass das Kind sich mit Malen und so was beschäftigen [muss] und wenn die Eltern nicht helfen, dann wird das Kind nicht viel können. Weil viele Familien sagen, dass ihre Kinder das über Kindergarten lernen. Ich muss nichts mit meinem Kind machen, aber sie hat auch gemerkt, ohne ihre Hilfe, hätte er dann auch die Farben nicht gekannt“ (IP3: 317 – 321).

Aus diesen Schilderungen könnte man zur Auffassung gelangen, dass ein Großteil der Eltern sich zwar Gedanken um die Sprachbildung ihrer Kinder machten, dennoch überließen sie die Bildung der wichtigsten menschlichen Fähigkeit: der Sprache den Institutionen. Ohne die regelmäßigen praktischen HIPPY-Aktivitäten wäre es ihnen

nicht bewusst geworden, dass sich die Sprach- und Beziehungsbildung erst mit gemeinsamen Sprachtätigkeiten in der Familie entfaltet.

6.2.5 Sukzessive Bildung der Mehrsprachigkeit

Im Vordergrund des HIPPY-Konzeptes steht nicht nur die Förderung der Feinmotorik wie Malen, Schneiden, visuelle Unterscheidungsfähigkeit, Unterscheiden von Formen und Farben, sondern vor allem soll auch die Befähigung der Eltern, sich mit Sprache zu beschäftigen und beispielsweise Wortarten wie Präpositionen zu begreifen, gestärkt werden, wie IP6 erläutert: *„Das unter, auf, neben, zwischen. Das hat er alles über HIPPY gelernt“* (IP3: 323).

Zunächst werden den Kindern von ihren Eltern in der jeweiligen Mutter- bzw. Wohlfühlsprache unterschiedlichste Wortarten wie Präpositionen beigebracht. Das wird mit Hilfe von Rollenspielen eingeübt. Danach können Eltern, die sich sicherer und vorbereitet fühlen, mit ihren Kindern auch auf Deutsch die gleichen Übungen wie z. B. 'Auf – Unter' spielen, in denen die räumliche Wahrnehmung und zugleich das mehrsprachige Verständnis trainiert und gebildet wird (vgl. HP, Jahr 2, Aktivitätenheft 6). Auf die Vielfalt der Fördermöglichkeiten wurden die Eltern durch das HIPPY-Programm aufmerksam gemacht:

„Und das allererste Jahr mit diesen Bewegungsspielen, das habe ich damals nicht so gedacht ich habe nur an Ehm (...) Zahlen und Farben gedacht, aber dass mein Kind so mit Bewegung Spaß hat [Sprache lernen kann], das habe ich nicht gedacht. Ich habe mit meinen Kindern schon gespielt, aber mit Bewegungen habe ich nie gemacht“ (IP3: 17 – 21).

Vor allem erhielten die Eltern auch umfangreiche Hilfestellung und Orientierung in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprache bei ihren Kindern (vgl. IP7: 12 – 17, IP2: 211 – 218). Als konkretes Beispiel seien die Fragen im Aktivitätenheft erwähnt, die eine Mutter sehr hilfreich findet:

„Und ich kann etwas erklären meinem Kind, eh auf Deutsch besser und in dem Programm jedes Mal habe ich bekommen neue Programme, und da stehen verschiedene Fragen. Wie soll ich (.) richtig die Frage (..) stellen, einbauen und wie soll das Kind mir antworten. Das ist auch sehr gut.“ (IP7: 13 – 17).

Am Beispiel *“Više analiziramo tu jednu sliku!”*⁶² (IP1: 155f.) wird ebenfalls ersichtlich, dass die Mutter gemeinsam mit dem Kind bewusster und exakter ein Bild anschaut und analysiert. Dadurch wird eine weitere sprachliche Veränderung sichtbar, die offensichtlich als elterliche Sprachbildung gewertet werden kann. Hier ein Interviewauszug:

*„Ne kažemo samo „E ,ovde patke prelaze ulicu.‘ i gotovo, već i ,Patke tu moraju prijeći, moraju gledati lijevo-desno, ide li auto, ne ide li. Nema veze što je tu pješački prelaz, opet moramo gledati“*⁶³ (IP1: 153 – 155).

Durch diese detaillierte Situationsbeschreibung wird erkennbar, dass der Mutter zunächst *bewusst* wird, dass sie jetzt ihrem Kind ein Bild explizit, differenziert und intensiv beschreibt. Anhand des Bildes bzw. “Buchformates” (Bruner 1987) werden neue Wörter gelernt und Sätze grammatikalisch korrekt gebildet. Dadurch findet eine Mutter-Kind-Interaktion statt, die für die Sprachbildung in der frühen Kindheit bedeutend ist. Mit Hilfe des Bildes weist die Mutter das Kind zusätzlich auf die Zeichen- und Regelsysteme des Straßenverkehrs hin und bereitet es im frühen Kindheitsalter auf die Beachtung der Regeln im Verkehr vor.

Ein Aspekt, der einigen Eltern auch bewusst wurde, ist, dass die Option ihrer Kinder, schon im frühen Alter einen Zugang zur Mehrsprachigkeit zu erhalten, wichtige Türen zu unterschiedlichen Bildungswegen öffnet. Sie vergleichen es mit ihrer eigenen Sprach- und Bildungsbiografie (vgl. IP2: 231 – 242; IP7: 231 – 242) und erkennen die Vorteile der mehrsprachigen Erziehung ihrer Kinder, die sie zunehmend unterstützen, damit sie selbstbestimmt lernen (vgl. IP7: 231 – 242). Außerdem wurde ihnen der richtige Umgang mit der Mehrsprachigkeit bewusst. Durch das HIPPY-Programm haben sie eine klare Orientierung, wann sie mit ihren Kindern in der Muttersprache und wann in der deutschen Sprache sprechen können. Das ist für die Kommunikation im Alltag und für den Spracherwerb ein wesentlicher Aspekt, der dazu beitragen kann, dass unreflektierte Sprachmischungen frühzeitig vermieden werden können.

⁶² „Wir analysieren dieses Bild länger“.

⁶³ „Wir sagen nicht nur: ‚Enten hier überqueren die Straße und fertig‘, sondern auch ‚Die Enten müssen hier (die Straße) überqueren, müssen Links – Rechts schauen, ob das Auto kommt oder nicht. Auch wenn hier ein Schutzweg ist, müssen wir trotzdem schauen‘.“

Der Interviewpartner (IP4) mit arabischer Muttersprache sprach z. B. vor der HP-Schulung auf Grund einer Anweisung der Nachbarin immer Deutsch mit seinem Kind. Nun erfuhr er einerseits durch HP und andererseits von einer Lehrerin in einem Deutschkurs, dass er auf die Heimatsprache nicht verzichten muss und mit seinem Kind auf Arabisch reden soll. Mit seiner arabischsprechenden Mutter spricht die Tochter immer Arabisch und mit dem Vater teilweise auch Deutsch, weil wie er sagte: *„Ich finde für mich leichter, Deutsch zu reden als Arabisch, nach so vielen Jahren“* (IP4: 70f.) Mit den gewonnenen Erkenntnissen und dem sicheren strukturierten Leitfaden aus dem Programm trennt der Interviewpartner die Sprachen situationsbezogen und spielt die HIPPY-Aktivitäten mit seiner Tochter auf Deutsch. Dem Vater wurde es inzwischen bewusst, dass er mit seiner Tochter nach dem zweisprachigen Erziehungsprinzip „Funktionaler Sprachgebrauch und Sprachtrennung“ (Kielhöfer/Jonekeit 2006) jede Sprache direkt benutzen kann, ohne sie dabei direkt zu übersetzen (siehe dazu Kapitel 3.1.1). Interviewpartner Nr. 4 verwendet beide Sprachen nach Anwendungsgebieten. So übte er die HIPPY-Aktivitäten mit seinem Kind auf Deutsch, was ihm mit Hilfe der klar gegliederten Frage – Antwortmöglichkeiten und seiner Deutschkenntnisse gut gelang. In den anderen allgemeinen Alltagsgesprächen, in der Familie oder in der Umgebung, setzte der Vater zunehmend seine eigene Muttersprache ein. Damit erreichte er, dass das Kind die Sprachen nun aktivitäts- und situationsbezogen genau trennen und anwenden kann (vgl. IP4: 58 – 88). Die arabischsprechenden Eltern lernten, dass diese Vorgangsweise für die Sprachentwicklung ihres Kindes optimal ist. Es wurde ihnen wichtig, dass ihre Tochter einen guten Zugang zu mehreren Sprachen erhält. Der Vater, IP4, äußerte sich dazu wie folgt:

„Ich habe zur Mama [seine Frau] gesagt, dass die S. die ganzen Ferien [2 Monate] in Ägypten bleibt, dass sie arabische Sprache verbessert. In Ägypten hört sie nur Arabisch, die Mama spricht auch nur Arabisch. Deshalb möchte ich, dass sie Arabisch, ihre Muttersprache [auch kann], weil sie selber von einem Migrationshintergrund ist, ihre Heimat Ägypten ist. (...) Ok, die S. ist Österreicherin, hat aber Migrationshintergrund, ich möchte, dass sie noch eine Sprache, nicht nur Heimatsprache Ägyptisch auch Arabisch [kann]. Dann hat sie zwei Sprachen und in der Schule hat sie dann Englisch oder vielleicht auch Italienisch. Es ist besser, wenn ein Mensch mehrere Sprachen spricht.“ (IP4: 309 – 318).

Am folgenden Beispiel aus einem weiteren Interview, in dem beide Elternteile zu Veränderungen im Familienalltag im Kontext des Programmes befragt wurden, soll

die Beziehung zwischen Eltern-Kind-HIPPY dargestellt werden. Hierbei beschreibt die Mutter das HIPPY-Spiel mit ihren Kindern folgendermaßen: *„Ja wir machen zwei bis drei Mal verschiedene Spiele am Tag, wir lesen Bücher, spielen Geräusche nach, das Baby spielt mit. Ich trage das Baby und spiele Bewegungsspiele mit beiden Kindern. Das Baby freut sich, wenn es mitspielt, es ist auch glücklich“* (IP5M: 30 – 32).

Im Laufe des Interviews schließt sich auch der Vater an und erzählt, wie sich die Beziehung zu seinem Kind seit der Anwendung des HIPPY-Programms verändert hat: *„Das Verhalten des Kindes kann man jetzt besser abschätzen, man weiß jetzt wie man mit dem Kind redet, wie man das Kind von etwas überzeugt, was gut ist. Wir wissen jetzt die Struktur vom Kind, wie es auf was reagiert“* (IP5V⁶⁴: 169 – 171). Auf die Frage, ob er auf die Bedürfnisse seines Kindes jetzt anders reagiert, antwortet er: *„Ja wir wissen, was er mag, was er nicht mag, wie er auf uns hört und z. B. wie er was holt oder machen kann“* (ebd. 173f.).

Mit Hilfe der HIPPY-Trainerinnen bzw. des gesamten Teams, wurde die Elternbereitschaft, sich zu bilden, größer. Die Eltern erwarben sukzessive mehr Anerkennung, Wertschätzung und ihre Identifikation mit dem Programm wurde größer. Ihnen ist es somit gelungen, die wesentlichen Entwicklungsbereiche ihrer Kinder kennenzulernen, sie in einer entspannten, familiären Umgebung selbstständig, kontinuierlich und dennoch individuell zu fördern. Damit haben sie gelernt, wie der Vater sagt *„wie er auf uns hört“* (IP5V: 173) und vor allem, wie sie die Sprachkompetenzen der eigenen Kinder frühzeitig fördern können.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird die Basis für die Entwicklung der sprachlichen, aber auch ganzheitlichen Fähigkeiten in der früheren Kindheit gelegt. Positive Zuwendung und sichere Beziehungserfahrungen sorgen für Wohlgefühl und Vertrauen, wobei gleichzeitig das Gehirn in einem optimalen, lernbereiten Zustand gebracht wird (vgl. Bauer 2008, S. 127f.).

Das HP bietet interessierten Eltern auch die Möglichkeit, selbst als TrainerInnen einzusteigen und zu arbeiten, um die Familie finanziell zu unterstützen und vor allem ein Stück Selbstbestimmung zu erhalten. Für manche Eltern war das HP eine

⁶⁴ IP5V – Interviewpartner Nr. 5, Vater

besondere Hilfe, um schwierige Lebenssituationen zu bewältigen. So erzählte eine Mutter:

„Also es hat mich getroffen. Es hat meine Zukunft getroffen. ((Lachen)) Es ist für mich wie ein Geschenk vom Himmel gekommen“ (IP3: 215f.). Sie freute sich, dass sie es nach vielen Versuchen, einen Job zu finden, endlich geschafft hat, eine Beschäftigung zu haben, die auch ihren pädagogischen Qualifikationen entspricht (vgl. IP3). Es ist eine Arbeitsstelle, in der sie nicht nur ihre Qualifikationen einbringen kann, sondern die, wie sie sagt *„zu meiner Zeit passt. ((Lachen))“* (IP3: 219). Für die Mutter, die zu Beginn des Programms zwei kleine Kinder hatte, war es trotz Qualifikationen, Beharrlichkeit und dem Wunsch, Menschen zu helfen, fast unmöglich, mit ihrer in Bezug auf das Prestige niedrigen Sprache einen passenden Job im pädagogischen Bereich zu finden. *„Das werde ich nie vergessen, dass du mir auch geholfen hast, die HIPPY-Trainerin zu werden“*. (IP3: 223f.). *„... ich bin wirklich stolz HIPPY-Trainerin zu sein“* (ebd.: 224f.). Neben ihren zwei Kindern wollte sie eine Beschäftigung haben, die Universität besuchen und freute sich auf die Zukunft. Aber sie wurde ungeplant schwanger. Damit rechnete sie nicht, sie litt lange, weil drei Kinder zu erziehen waren und es notwendig war, in einem Einwanderungsland beruflich neu zu starten. Das alles war nicht einfach umzusetzen. Damit waren, wie sie sagte *„alle meine Träume weg“* (ebd.: 232). Die Lebenssituation veränderte sich, sie wurde krank und konnte oft die HIPPY-Termine nicht wahrnehmen. Schließlich musste sie ins Krankenhaus. Dennoch schaffte sie es, mit Hilfe des Programms die Situation zum Guten zu verändern. *„Ich kann wirklich sagen, dass mir HIPPY geholfen hat, wieder gesund zu werden.“* (IP3: 235f.).

Aus ihrer Darstellungen ist zu entnehmen, dass sie durch das HIPPY-Programm wieder einen Sinn und eine Aufgabe in ihrem Leben gefunden hat. Sie setzte sich erneut mit HIPPY-Aktivitäten auseinander, nahm regelmäßig an vereinbarten Terminen teil, verbesserte ihre Deutsch- und Erziehungskompetenzen sowie ihre eigene Position in der Familie und in der Umgebung. Kurz nach der Entbindung des dritten Kindes fing sie an, stundenweise als HIPPY-Trainerin zu arbeiten. Sie motivierte und ermutigte andere Mütter mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund, mit ihren Kindern am Programm aktiv teilzunehmen. Außerdem gelang

es ihr, eine analphabetische HIPPY-Mutter⁶⁵ dazu zu bringen, der Tochter HIPPY-Bücher vorzulesen. Hierbei erwähnt sie, dass *„während die Kinder schlafen, sie tut mit ihrem Mann sitzen und Deutsch lernen, damit sie am nächsten Tag mit ihrer Tochter normal HP machen kann“* (IP3: 283f.). Die steigenden Bildungserfolge bei der analphabetischen Mutter wirkten sich nicht nur auf ihre Erziehungs- oder Sprachkompetenz positiv aus, sondern auf die gesamten Entwicklungsprozesse der Tochter bzw. auch auf die innerfamiliären Kommunikationsverhältnisse (vgl. IP3: 279 – 301). Ihre Tochter hat jetzt *„bemerkt, dass ihre Mutter mitspricht und liest. Das hat das Selbstbewusstsein von der Tochter erweitert“* (IP3: 296f.).

6.2.6 Ausnahmefall

In Allgemeinen kann man festhalten, dass die Eltern die Bedeutung einer nachhaltigen und begründeten Sprachbildung, insbesondere wenn es sich um die Förderung der deutschen Sprache handelt, erkannt haben und daher versuchen, ihre Kinder nach ihren Möglichkeiten bestmöglich zu unterstützen. Die vielfältigen Elternbildungsangebote (vgl. Tschöpe-Scheffler 2005; siehe auch Kapitel 4.1) versuchen, den faktisch heterogenen Familienkonstellationen und den elterlichen, immer größer werdenden Anforderungen mit niederschweligen Bildungsangeboten entgegenzuwirken. Dennoch fühlen sich manche Eltern durch eigene Lebensprobleme wie Aufenthaltsbewilligung, Arbeitsbedingungen, Beschäftigungsmöglichkeiten oder unübersichtlichen Bildungslaufbahnen (vgl. Krumm 2009, S. 75) im Erziehungsalltag überfordert und unsicher und haben kaum noch Problemlösungsstrategien bzw. genug Kraft, die Erziehungsaufgaben zu bewältigen – insbesondere, wenn die elterlichen Bemühungen eigene Kinder zu unterstützen, fehlgeschlagen sind (vgl. Tschöpe-Scheffler 2013, S. 14ff.; auch Workshop Tschöpe-Scheffler 2014⁶⁶).

Die Interviewpartnerin Nr. 8 ist die einzige, die es nicht schaffte, regelmäßig mit dem Kind das Programm zu machen. Zu Beginn des HIPPY-Programms versuchte sie,

⁶⁵ Diese Mutter besuchte in den letzten Jahren einige Deutschkurse und einen Kurs für Analphabeten, trotzdem traute sie sich nicht, ihrer Tochter ohne HIPPY-Unterstützung zu vorlesen.

⁶⁶ Workshop im Rahmen der Fortbildung für HIPPY-Mitarbeiterinnen und andere PädagogInnen: „Kinder brauchen Wurzeln und Flügel – Eltern auch!“ von Sigrid Tschöpe-Scheffler, St. Georgen am Längsee, 08.03. 2014.

mit ihm zu spielen. Sie las am Abend Bücher vor, worauf sie auch stolz war (vgl. Forschungstagebuch⁶⁷, IP8), dennoch gelang es ihr nicht, konsequent zu bleiben und dem Kind regelmäßig vorzulesen oder mit den HIPPY-Materialien zu arbeiten. Wie in den Hausbesuchsprotokollen im Jahr 2013/14 dokumentiert⁶⁸, sagte sie oft kurzfristig vereinbarte Termine aus beruflichen Gründen ab. Dennoch war ihr die Sprach- und Schulbildung ihres Sohnes wichtig, daher engagierte sie eine Freundin, die mit ihm das HIPPY-Programm übte und ihn für die Schule vorbereitete.

Sie versuchte, ihre Situation zu schildern:

„Ja sam rijetko sa njim to i mogla da radim. Bila je kolegica koja ga je uvijek pazila, ona je više sa njim radila, nego ja. Ja kada sam našla vremena, kada dođem kući, isto sam sa njim radila, ali ne puno“⁶⁹ (IP8: 20 – 22).

Viele Faktoren spielten eine Rolle, warum die Interviewpartnerin das Programm nicht konsequent praktizieren konnte. So hatte die Mutter eine Vollzeitbeschäftigung, war alleinerziehend und für gesamte familiäre finanzielle Absicherung verantwortlich⁷⁰. Um das Kind trotz finanzieller Schwierigkeiten und Zeitnot zu unterstützen, bat sie eine Freundin, gelegentlich mit dem Kind das HIPPY-Programm zu machen (vgl. IP8: 25 – 28). Zudem war das Kind den ganzen Tag im Kindergarten und konnte nach Angaben der Mutter ausreichend Deutsch, was wahrscheinlich der Mutter das Gefühl gab, sich nicht zusätzlich zuhause mit ihm beschäftigen zu müssen.

„On zna dosta pjesmica, što je naučio u Kindergartenu sa Tantama [...]. To je ipak na njemački jezik, i on to sve zna napamet kada je Božić ili Nova godina. Puno mu je Kindergarten značio, a i taj HIPPY isto nije loš, samo da ta osoba, koja dolazi djetetu

⁶⁷ Das Forschungstagebuch wurde von mir während der gesamten Untersuchungszeit geführt und befindet sich im persönlichen Archiv der Verfasserin.

⁶⁸ Die gesamten Beobachtungsprotokolle befinden sich beim Katholischen Bildungswerk, Klagenfurt.

⁶⁹ „Ich konnte selten mit ihm das (also das HIPPY-Programm) machen können. Es war eine Freundin, die immer auf ihn aufgepasst hat und sie hat mit ihm mehr gemacht als ich. Wenn ich Zeit gefunden habe, wenn ich nach Hause gekommen bin, habe ich auch mit ihm gemacht, aber nicht viel.“

⁷⁰ Die Interviewpartnerin hat zwei unglückliche Beziehungen hinter sich. Der erste Mann (Vater der zwei älteren Kinder) ist vor 10 Jahren in Bosnien gestorben. Danach migrierte die Mutter mit den zwei Kindern (damals 8 und 15 Jahre alt), beide haben nur Hauptschulabschluss, nach Österreich und kurz danach lernte sie den Vater des HIPPY-Kindes kennen, von dem sie sich kurz nach der Entbindung trennte. Zurzeit lebt der Vater dieses Kindes in Bosnien und zahlt keine Alimente.

*treba da posveti mu i više vremena. Kažem, ta osoba ipak može više privući djetetu pažnje, nego roditelj*⁷¹ (IP8:146 – 151).

Die Aussage. *“ta osoba ipak može više privući djetetu pažnje, nego roditelj”*⁷², machte deutlich, dass die Mutter nicht in der Lage ist, das eigene Kind für das Spiel zu motivieren. Sie ist überzeugt, dass andere Fachpersonen wie die Pädagoginnen im Kindergarten eher imstande sind, das Kind zu fördern als sie selbst als sie selbst. Auch ist das Kind im Kindergarten folgsamer und macht alles mit, was von ihm verlangt wird, lernt verschiedene Lieder, nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Englisch und hat viele Freunde (vgl. IP8: 146 – 151). Aus dem Interview geht hervor, dass die Mutter nicht die Zeit für das Programm hatte und sich überfordert fühlte. Sie findet das HP sehr lehrreich und nicht schlecht (vgl. ebd. 124 – 128), dennoch gelang es ihr nicht, sich regelmäßig mit dem Kind zu beschäftigen, auch nicht mit externer Unterstützung. Das Interview machte klar, dass der Interviewpartnerin nicht bewusst ist, dass auch die Eltern für die Erziehung ihrer Kindern verantwortlich sind. Sie plädiert daher dafür, dass die HIPPY-Trainerin nicht ihr, sonder ihrem Kind zeigen soll, wie es spielen kann. Aus den Interviewaussagen und meiner einjährigen Beobachtung (vgl. Hausprotokolle und Forschungstagebuch) kann gefolgert werden, dass aufgrund der prekären finanziellen, zeitlichen und sozialen Ressourcen die IP8 nicht die Möglichkeit hatte, sich auf das Kind und das Programm einzulassen, obwohl sie den Wunsch hatte, das Kind für die Schule vorzubereiten.

6.2.7 Conclusio: Sprachverhalten und Erziehungspraxis der Eltern

Aus den Interviews und aus dem Besuchsprotokollen ergeben sich zusammenfassend folgende wesentlichen Erkenntnisse bzw. Handlungsempfehlungen:

- Förderung der Sprachbildung durch gemeinsame Bewegungsspiele in der Familie.

⁷¹ „Er kann viele Lieder, was er in Kindergarten mit Tanten (Kindergartenpädagoginnen) gelernt hat [...]. Die sind doch auf deutsche Sprache und er kann sie alle auswendig wann das Weihnachten oder Neues Jahr ist. Der Kindergarten hat ihm viel bedeutet, auch das HIPPY ist nicht schlecht, nur die Person welche kommt soll dem Kind mehr Zeit widmen. Ich sage, diese Person kann das Kind mehr darauf aufmerksam machen als die Eltern.“

⁷² „Diese Person kann das Kind mehr darauf aufmerksam machen als die Eltern“.

- Beachtung des funktionalen und konsequenten Sprachgebrauchs, HIPPY-Spiele auf Deutsch, Alltagsgespräche in der Familiensprache.
- Stärkung der Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern.
- Stärkung des Bewusstseins für die Mehrsprachigkeit.
- Einhaltung regelmäßiger Spielzeiten mit den Kindern.
- Übernahmen der Eigenverantwortung für die Kindererziehung und Sprachentwicklung.
- Keine totale Überantwortung des Kindes dem Kindergarten.
- Bewusster Umgang mit Bildern und bewusstes, genaues Erklären neuer Wörter diese in ganze Sätze einbauen.
- Reflexion der eigenen Erziehung, dadurch Vermeidung von selbst erlebten Erziehungsfehlern.
- Ermutigung und Selbstermächtigung der Eltern bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder.
- Selbstbestimmte Gestaltung der Erziehung.
- Verbessertes Stellenwert der Kommunikation in der Familie.
- Mitverantwortung der Väter für die sprachliche und ganzheitliche Förderung der Kinder.

6.3 Sprachveränderung bei den Kindern mit Ansätzen des HIPPY-Programmes

Der Fokus des HIPPY-Programms ist vielfältig und umfasst vor allem die Förderung der allgemeinen kognitiven, mathematischen und sozioemotionalen Fähigkeiten, jedoch immer im Hinblick auf die Entwicklung der kindlichen Sprachkompetenzen. Um die Veränderungsprozesse der Sprachkompetenzen mit den Ansätzen des Programms nachvollziehbar zu rekonstruieren, wurden die Interviewaussagen der Eltern, die am HIPPY-Programm teilnahmen, analysiert und interpretiert. Auch die Entwicklung der Kinder über die sprachliche Ebene hinaus wurde dabei in den Blick genommen. Die Veränderungen, die die befragten InterviewpartnerInnen wahrnahmen, sind vielschichtig und ineinander verwoben. Da diese in den Aussagen explizit geäußert wurden, können sie in diesem Kapitel, wie auch in den vorigen, bezüglich der Anzahl der Nennungen in keiner Reihenfolge erfolgen. Sie können

jedoch zu einer Aufzählung der Kompetenzen, die primär zur Entwicklung der Bildungssprache führen, subsumiert werden.

6.3.1 Stärkung der Konzentrationsfähigkeit

Die Beschreibung der Aussagen soll nachvollziehbar machen, welche Veränderungen Eltern im Verhalten ihrer Kinder wahrnahmen. Dabei ist vor allem zu erkennen, welche kognitiven und emotionalen Fähigkeiten bzw. welches Ausdauervermögen die Kinder am Anfang des Programms besaßen und welche Implementierungshürden damit verbunden waren.

„Am Anfang wollt er nicht, er war unkonzentriert, er hat sich nicht konzentrieren können e, hm (.). Ja es war schon schwierig. Am Anfang war es schon schwer ihn [überhaupt] zu überreden, dass er, dass er 20 Minuten sitzt und das macht. Aber, jetzt macht er's gerne und jetzt holt er die Sachen von alleine außer und macht das“ (IP6: 27 - 30).

Wie diese Interviewpartnerin schilderte, war es anfangs schwierig, mit dem Kind die HIPPY-Übungen zu gestalten. Es ist zu vermuten, dass das Kind anfänglich kaum Konzentrations- und interaktionsfördernde Gewohnheiten im Familienkreis hatte und daher solche Handlungsaktivitäten zunächst verweigerte. Doch nach einiger Zeit und mit kontinuierlichen Versuchen der Mutter, ihren Sohn zum HP zu motivieren, freute es sich über die HIPPY-Spiele und forderte seine Mutter schließlich selbst auf, das Programm mitzumachen. Auch die folgende Interviewpartnerin berichtet von einem zunächst mangelnden Durchhaltevermögen ihrer Tochter:

„Ja, es gibt große Unterschiede. Früher hat sie keine Geduld gehabt. Sie hat dann etwas (.) (begonnen), aber nicht zum Schluss ((lacht)) etwas getan. Jetzt gebe ich ihr die Zettel und sage: „Mach das, das, das...“ Zuerst erkläre ich es, und dann macht sie es schon selber“ (IP7: 129 – 131).

Aus den angeführten Aussagen wird ersichtlich, dass beide Kinder vor dem Programm unkonzentriert und demotiviert waren und sich schwer auf das Spiel mit ihren Eltern einlassen konnten. Die Aussage *„Am Anfang war es schon schwer“* (IP6: 29) zeigt, dass es nicht selbstverständlich ist, das eigene Kind für die HIPPY-Spiele zu motivieren. Es scheint, dass manche Mütter am Anfang länger brauchen, bis sie ihre Kinder überzeugen können, mit ihnen und dem Programm in eine interaktive Handlung zu treten. Diese Auslegung deutet darauf hin, dass den Eltern mit Hilfe der

aufklärenden und regelmäßigen HIPPY-Handlungsmethode⁷³ bewusst wurde, dass die HIPPY-Förderspiele für die sprachliche und allgemeine Entwicklung ihrer Kinder wichtig sind, wie auch folgende Interviewpassage zeigt:

„...ja, ich hab gesehen, dass das Programm echt sehr super gemacht ist. Dass das wirklich ehm (.) dass das Programm super aufgebaut ist für Sprachen, für (.) Konzentration für Entwicklung also (..) ich wollte einfach, dass er es macht“ (IP6: 23 – 25).

Hier ist anzunehmen, dass das Unterstützungskonzept HIPPY positiv auf die Erziehungskompetenzen der Mutter wirkte. Sie fand heraus, dass sich ihr Kind mit Hilfe des Programms mit verschiedenen Sachzusammenhängen, wie beispielsweise Geschichten zusammenfassen oder sich mathematische Konzepte aneignen, auseinandersetzen, was auf seine gesamte (sprachliche, kognitive, emotionale) Entwicklung förderlich wirkte. Daher versuchte die Mutter konsequent, das Interesse und die Motivation ihres Kindes auf konzentrationsfördernde Spiele zu lenken.

Welche Sprachveränderung Kinder im Laufe des Programms durchliefen, konnte auf verschiedene Weise beobachtet werden. Besonders aussagekräftig ist folgende Auslegung einer HIPPY-Mutter: *„Na osnovu, prije dvije godine, sada izgovara kompletne rečenice, gramatički ispravne. logično razmislja“*⁷⁴ (IP1: 75f.).

Die Aussage dieser Mutter zeigt, dass sich die Sprachkompetenzen ihres Kindes im Vergleich zu vor zwei Jahren positiv entwickelten. Ihrer Einschätzung nach sei es nun in der Lage, ganze Sätze grammatikalisch richtig zu verbinden und auszusprechen.

Auch machte die Mutter deutlich, dass es ihr tendenziell wichtiger wird, wenn ihr Kind beim Vorlesen der Bücher gerne zuhört und die gesamte kindliche Konzentration den erzählten Geschichten gilt, was vor der Teilnahme am HP nicht der Fall war:

„HP za mene je važan, znači, dijete uči mnogo stvari, uči da sluša, uči da (.) kroz razne igrice, koje su unutra, da se razvija (...). Uči da se koncentriše, da kada radimo nešto, da radimo i sjedimo i da nema ništa drugo. Znači, njegova koncentracija je

⁷³ Wöchentliche, individuell an die Familien angepasste pädagogische Aufklärungsmaßnahmen über die Erziehung und Bildung der Kinder, damit können die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt werden.

⁷⁴ *„Im Vergleich zu vor zwei Jahren spricht er jetzt grammatikalisch korrekte Sätze, denkt logisch nach“* (Übersetzung: Verfasserin).

*dobra, da sluša čitanje knjige, da sluša mene. Sve što je u tom programu, bitno i važno je za razvoj djeteta. Pomaže to i meni i njemu*⁷⁵ (IP1: 137 – 141).

Die Mutter nahm zur Kenntnis, dass das HP nicht nur für die gemeinsame Lese- bzw. Sprachförderung und die Konzentrationsentwicklung ihres Kindes, sondern auch bei allen Erziehungsfragen unterstützend wirkte. Es zeigte sich auf diese Weise, dass sie durch den instruktiven Einsatz des HPs die Selbstverantwortung für die Sprachentwicklung und dadurch für die Bildungsentwicklung ihres Kindes übernahm.

Das Programm bietet einen verbindenden Gesprächsstoff zwischen Kindern und Eltern, wobei es besonders die Partizipation der Väter an den Aktivitäten verstärkt. Es kann durch Gedächtnis- und Konzentrationsspiele, wie z. B. das Spiel Matrix (siehe Anhang, Kap. 11.4), Buchstabenspiele oder Reime, schon im Vorfeld die Basis und das Verständnis für das schulische Lernen schaffen, wie verschiedene InterviewpartnerInnen erzählten:

„Ja die Matrix macht sie sehr gerne mit dem Vater und mit eh (..) zu [dritt] will sie es spielen. Und dann erklärt sie, was zum Beispiel das kleine Bild bedeutet. Und das letzte Mal, weißt du, hat sie ein großes Bild gemalt und dann ausgeschnitten auf kleine Stücke, hat selber eine Matrix gemacht und dann hat sie mit der Matrix gespielt und hat erklärt was jedes so kleine Bild bedeutet“ (IP7:73 – 77.).

„Mein Sohn ist jetzt so gut. Er macht das HP sehr gern, er ist viel braver, ruhiger und er spielt sehr gern verschiedene HIPPY-Spiele wie z. B. Kunststücke (...) oder Geräusche nachmachen“ (IP5: 4 – 6).

In diesen Aussagen sind deutliche Veränderungen im Verhalten der durch das Programm geförderten Kinder sichtbar. Durch das Spielen erweiterte das Mädchen beispielsweise ihre Feinmotorik, indem sie jedes einzelne Bild zuerst ausschneidet, womit die Augen-Hand-Koordination gefördert wurde. Des Weiteren erläuterte sie dem Vater die ausgeschnittenen Bilder genau der Reihe nach, was ihre sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten förderte.

⁷⁵ *„Das HIPPY-Programm ist für mich wichtig, weil das Kind durch verschiedene Spiele viele Sachen lernt, lernt zuzuhören, sich dabei entwickelt. Wenn wir zusammen das Programm machen, ohne irgendeine Ablenkung, lernt sich das Kind zu konzentrieren. Zusammengefasst, seine Konzentration ist gut, er kann die Geschichten zuhören, kann auf mich hören. Alles was in diesem Programm ist, ist wichtig und bedeutend für die kindliche Entwicklung. Es hilft ihm und mir“* (Übersetzung: Verfasserin).

Auch eine andere Interviewpartnerin berichtete, wie sich das Verhalten ihres Kindes im Laufe des HPs verbesserte. Nicht nur in sprachlicher und kognitiver, sondern auch in sozio-emotionaler Hinsicht zeigte ihr Sohn deutliche Fortschritte: *„Ja, er ist mit diesem Programm glücklicher, konzentrierter und hört viel besser zu“* (IP5: 8).

Dies lässt darauf schließen, die die teilnehmenden Eltern im HP mehr Einblick in die Bedürfnisse, Fähigkeiten, aber auch Schwächen ihrer Kinder erhalten, ihre Erfahrungen reflektieren und sogar lernen, wie Wissen mit Freude angeeignet werden kann. Dadurch erwerben sie mehr Sicherheit und Kompetenz, wie auch folgender Interviewpartner schilderte:

„Spaß, hat der Kleinen viel gemacht, wenn wir z. B. wenn sie Baum, Katze oder Haus sagt, dann sucht sie selber Wörter die sich reimen, sie selber, wirklich es ist wirklich wahr. Sie selber sagt Haus - Maus, so ähnliche Wörter, sogar wenn wir im Auto fahren. Das spielt sie sehr gern. Auch z. B. Spiel „Wie viel“, sie fragt selber wie viele Dinge gibt es in einem Kasten, ein, zwei, drei oder fünf. Sogar im Buch wenn es Seitenzahl sieht, sagt sie selber die Zahl richtig, ohne dass ich frage“ (IP4: 92 – 97).

Aus diesem Einblick in die familiären Spielaktivitäten der ProgrammteilnehmerInnen wird klar, dass der Vater und seine Tochter erfuhren, dass beim spielerischen Umgang mit den Materialien Lernen Spaß machen kann. Mit dieser Erkenntnis wird nicht nur die Freude am Lernen, sondern auch die kognitive und sprachliche Fähigkeit gefördert – ein wichtiges Fundament für die spätere Lernmotivation und den damit verbundenen Bildungserfolg.

6.3.2 Herausbildung des Bewusstseins für Mehrsprachigkeit und Bildungssprache

„In der Phase, in der sich das Bewußtsein für die eigene Zweisprachigkeit herausbildet, kann man häufig ein lebhaftes Interesse der Kinder an Übersetzungen und Sprachvergleichen feststellen. Das beobachtbare Interesse an Sprachen erstreckt sich auf fremde und neue Sprachen“ (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 49).

Die Bildung des Bewusstseins für Mehrsprachigkeit wird bei den teilnehmenden Kindern an verschiedenen impliziten Aussagen ihrer Eltern ersichtlich. Auf die konkrete Frage hin, ob ein Beispiel benannt werden könnte, wo es explizit sichtbar wird, dass die Kinder neue Wörter mit dem Programm erlernten, gab eine der befragten Mütter Folgendes an:

„Zum Beispiel [das Wort] Geheimnis. Ich habe es nicht gewusst auf Deutsch und sie hat es nicht gewusst auf Rumänisch, ja. Und dann noch einmal und dann hat sie gesagt: „Okay, Mama auf Englisch ist es gleich wie auf unserer Muttersprache.“ Sie kann auch Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Fremdsprachen [entdecken], weil wir haben sowieso viele Wörter auf englischer Sprache und Französisch. Und sie sagt: „Das ist auch auf Englisch so.“ ((lacht)) ja. [...] Ja, das ist wirklich super. Sie hat (.) ich habe gemerkt, dass sie ein Talent für Fremdsprachen hat, weil sie neugierig, nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf der Muttersprache Rumänisch, Englisch und Italienisch. Weil ich glaube, dass [sie] auch im Kindergarten 2 mal pro Woche Englisch und Italienisch machen. Und ja, sie kommt mit vielen Fremdwörtern in Verbindung, ja“ (IP2: 144 – 155).

Durch die gemeinsamen HIPPY-Aktivitäten der Mutter und ihrem Kind wurde nicht nur das deutsche und das rumänische Sprachvokabular additiv (vgl. Kapitel 1.3) erweitert, sondern es wurde auch die Gemeinsamkeit zwischen verschiedenen Fremdsprachen (z. B. Englisch und Italienisch) wahrgenommen. Im Reflexionsprozess des Kindes bezüglich der verschiedenen Sprachen war es ihm möglich, selbst Ähnlichkeiten und Unterschiede hierin zu erschließen. Auf diesem Weg entdeckte das Mädchen auch die Ähnlichkeit des Wortes „Geheimnis“ mit dem rumänischen Wort „mister“ sowie dem englischen Wort „mystery“, worauf es den Begriff im Deutschen – im Gegensatz zur Mutter – selbstständig benennen konnte. Im Hinblick auf die Bildungssprache zeigt J. H. Krumm einen engen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit (die Grundlage für Bildungssprache) auf:

„Die Erkenntnis, dass ein ‚Tisch‘ nicht ein Tisch ist, sondern dass ‚Tisch‘ lediglich die Benennung ist, dass der gleiche Gegenstand auch asztal (ungarisch), sto (Serbisch) oder tavola (Italienisch) heißen kann, ist ein wichtiger Schritt für die bewusste Fokussierung auf die Trennung und den Zusammenhang von Inhalt und sprachlicher Form, wie er für die Bildungssprache und das Erschließen von Bedeutungen unumgänglich ist.“ (Krumm 2014, S. 7)

An diesem Beispiel lässt sich deutlich zeigen, dass sich das Bewusstsein für die frühkindliche Sprachentwicklung bzw. Mehrsprachigkeit unbewusst bei der Tochter herausbildete, was mit der sogenannten „sensiblen Phase“⁷⁶ zusammenhängt. In dieser wird die bedeutende ‚Bewusstseinssebene‘ erreicht, die sich darin auszeichnet,

⁷⁶ Nach Erkenntnissen der Gehirnforschung ist die frühe Kindheit (bis 7 Jahre) die Zeit, in der das Gehirn für bestimmte Lernfähigkeiten wie den Spracherwerb besonders empfänglich ist (vgl. Textor 2006, S. 43, siehe dazu Kapitel 2.4).

dass mehrsprachige Kinder ein Objekt auch 'metasprachlich' bzw. in anderen Sprachen benennen können (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006, S. 49).

Auch erweiterte sich der Wortschatz der teilnehmenden Kinder in allen gesprochenen Sprachen innerhalb des HPs. Dies machte eine Interviewpartnerin wie folgt deutlich:

„Natürlich, es ist besser geworden, seitdem ich das HP mache. Weil wir haben vorher nicht so viele Wörter gesprochen. Zum Beispiel wir haben 13 Programme gemacht und dann hat er sehr viele Wörter auf Deutsch aber auch auf Türkisch gelernt. Er lernt Deutsch aber auch Türkisch“ (IP5: 126 – 129).

Und schließlich entwickelten sich infolgedessen auch die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder, „die [...] ein hohes Maß an Sprachbewusstheit, an De-Kontextualisierung, an ‚Übersetzungsfähigkeit‘ zwischen Alltags- und Bildungssprache erfordert“ (Krumm 2014, S. 7). Dies verdeutlicht exemplarisch folgendes Beispiel:

„Ja, ja. Und manchmal sagt R.: ‚Mama er versteht das nicht.‘ Und dann erklärt sie, was ein Wort zum Beispiel bedeutet, oder sie liest (.), nicht liest, aber sie überträgt auf seiner Sprache [erklärt die Geschichte auf Tschetschenisch, Anm. d. Verf.], in eigene Wörter [vom] Buch für den Vater“ (IP7: 65 – 68).

Die Bildungssprache im Kontext der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich darüber hinaus, indem Kinder, aber auch ihre Eltern, neue Ausdrücke bzw. 'Sprachregister' wie z. B. 'mathematische Konzepte' einübten, um das Verständnis von Zahlenbegriffen zu erweitern (siehe Anhang, Kap. 11.2). Bei den Lotto- oder Zuhör-Spielen übten Kinder, Anfangslaute, Konsonanten z. B. b, p, d (vgl. HP 3/15, S. 11) oder auch Artikel (siehe Anhang, Kap. 11.3 – Zuhörspiel). zu erkennen, unterscheiden und sortieren, damit die erforderlichen Aufgaben schrittweise gemeinsam gelöst werden konnten. Dadurch erlernten sie spielerisch neue grammatikalisch korrekte Laute, Wörter und Sätze, wie u. a. folgende Sequenz zeigt:

„Ja, er spricht jetzt die Sätze d e u t l i c h e r. Er kann jetzt die ganzen Artikel. Früher hat er es immer wieder verwechselt. Die kann er jetzt, weil durch das HP em (.) durch die ganzen Spiele sagt man immer den Artikel davor. Also er hat sich sehr viel verbessert. Manche Wörter hat er überhaupt nicht gekannt und hat sie dadurch gelernt. Für mich gilt das gleiche ((lacht)). Ich habe manche [Wörter] auch nicht früher gekannt. Also es hat sich schon für mich auch verändert“ (IP6: 101 – 106).

Mehrfach erzählten Eltern über Aneignungsprozesse in der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Kinder im Kontext der HIPPY-Maßnahmen, wie z. B. in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den spezifischen mathematischen Formen (Kreis, Rechteck) und der Wirklichkeit, wie nach Aussage einer Mutter des dreijährigen Kindes deutlich dargelegt wird:

„Ja, er weiß schon. Nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf Türkisch. Weil wenn wir auf die Straße spazieren gehen, dann wenn er Räder, Bälle sieht, [sagt er] es ist ein Kreis, meine Brille ist ein Kreis. Wenn er ein Haus sieht, dann sagt er es ist ein Viereck“ (IP5: 50 – 52).

Anhand dieser Ergebnisse zeigt sich, dass sich Kinder in der Auseinandersetzung mit HIPPY-Interaktionsübungen nicht nur dem jeweiligen Wortbegleiter (Artikel), sondern auch der jeweiligen Bedeutung (Semantik) oder dem „Zusammenbau“ der Wörter zu Sätzen (Syntax), kurz: den grammatikalischen Regeln der deutschen Sprache, annäherten. Sie lernten gleichzeitig auch die Regeln ihrer Erstsprache(n) und erwarben dadurch mehrsprachige Kompetenzen. Mit dem HIPPY-Programm wird also explizit die Mehrsprachigkeitsbewusstheit gebildet, eine wichtige Grundlage auch für die Entwicklung der Bildungssprache Deutsch.

6.3.3 Bewusster Umgang mit Büchern

Die Bedeutung der Familie als wichtigste Bildungsinstitution für die frühkindliche Förderung bzw. die Literacy-Erziehung wurde in den letzten Jahren erkannt und dafür unterschiedlichste Bildungsreformen initiiert. So werden auch beim HIPPY-Programm Lesefördermaßnahmen mittels ausgewählten, altersentsprechenden Bilderbüchern durchgeführt. Manche Wissenschaftler, wie z. B. Textor (2005) erklären, dass Kinder von einer Sprachförderung nur dann nachhaltig profitieren können, wenn die Familie in entwicklungsförderlichen Bildungsprojekten einbezogen und begleitet wird, wie dies beim vorliegenden Untersuchungsprogramm der Fall ist.

Der Einsatz des HPs mit der Fördermaßnahme ‘Vorlesen‘ und die dazu passenden Übungsblätter geben den Eltern eine bessere Orientierung und Unterstützung bei der aktiven Einbeziehung ihrer Kinder in Lesehandlungen, um ihre Sprachkenntnisse weiterentwickeln zu können. Die Unterstützung durch klare Anweisungen und Fragestellungen in Bezug auf gelesene Geschichten wurden von den teilnehmenden

Eltern besonders wertgeschätzt und als hilfreich empfunden. Dies machen auch die folgenden Antworten der Eltern deutlich:

„Ja. Und ich finde es auch wichtig, diese (.) Beziehung zwischen Büchern und Übungen immer. [...]. Zum Beispiel wenn ich lese (.). Ich habe schon am Anfang diese [Erklärungen bekommen]. Aber jetzt ist es ganz anders. Diese Beziehung mit den Übungen; „Was ist passiert?“ „Noch einmal.“ „Beschreibe diese Bilder“ und „Wie heißt das Buch oder das Kind?“ oder „Was ist passiert?“ Das ist (.) anders.“ (IP2: 124 – 138)

Die Hilfestellung und Orientierung in Bezug auf die pädagogische Förderung der Kinder beim Vorlesen nahmen die Eltern selbst wahr und wertschätzten diese (vgl. Z.B. IP7: 12 – 17; IP1: 137 – 141; IP2: 135). Die Fragen in den HIPPY-Geschichten wurden hierzu als besonders hilfreich erwähnt:

„Zum Beispiel ich bin nicht Pädagogin, (..) ich lese das, ich kann das Buch durchlesen, aber ich weiß nicht, was genau ich mein Kind fragen muss. Welche Frage soll ich ihm geben, dass er sich merken kann, und wie stehen im Buch zum Beispiel (.) Da stehen sehr [schöne] Fragen, und (.) pädagogische schon vorbereitende Fragen. Das ist auch sehr wichtig. Das gefällt mir sehr an diesem Programm, weil nicht viele Eltern wissen. Ja wir können zum Beispiel unseren Kindern erklären, was gut ist, und was schlecht ist, aber (.) das Pädagogische von der pädagogischen Seite, erklärt das Buch sehr gut. Das ist auch sehr wichtig“ (IP7: 212 – 217).

Allen befragten Eltern wurde erst durch das HP bewusst, wie wichtig der Einsatz von Büchern für die Sprachförderung ist. Darüber hinaus wurden sie für die Relevanz der unterstützenden Interaktion (wie z. B. Fragen zur jeweiligen Geschichte stellen) sensibilisiert (vgl. IP2: 117 – 130).

Auch bezüglich der Bücherauswahl war laut Aussage einer Interviewteilnehmerin das HP sehr hilfreich (vgl. IP3: 160 – 177), da es beispielsweise darauf hinweist, dass die Bücher entspannend sein sollten, um die Kinder begeistern und motivieren zu können. Auch werden während der Teilnahme bestimmte Interessen der Kinder erkannt, woraufhin eine geeignetere Bücherauswahl stattfinden kann. So können Bücher – auf Wunsch der Kinder – in das Abendritual integriert werden (vgl. IP5: 78 – 90; IP7: 182 – 183) oder gar den Input geben, auch öffentliche Einrichtungen (wie z. B. die Bibliothek (vgl. IP7: 277 – 279) oder Kulturereignisse zu besuchen, was ein wichtiger Anhaltspunkt ist, um sich in der Mehrheitsgesellschaft zu integrieren: *„Aber dann bei „Vorhang auf“, ich erinnere mich, sie hat das Buch so, (Ehm...) beim*

Schlafen immer (...) [mitgenommen]. Ja ins Bett und sie hat am nächsten Tag es mir erzählt, was hat er getan und wir mussten den Zirkus besuchen“ (IP3: 158 – 161).

Alle diese Beispiele verdeutlichen, dass Eltern oft nicht selbstbewusst genug sind, um sich in der neuen Umgebung über Bildungsinstitutionen (wie eine Bibliothek) zu informieren oder um öffentliche Veranstaltungen aufzusuchen. Mit den Ansätzen des HPs wurde die Selbstverantwortung für die Bildungsentwicklung der Kinder auch in dieser Hinsicht (vermehrt) wahrgenommen.

Durch das Vorlesen in der Muttersprache wurde in den Kindern oft nicht nur das Interesse an den Büchern und den Geschichten generell geweckt (z. B. brachte eines der HIPPY-Kinder im Laufe des HPs Bücher zum Vorlesen aus dem Kindergarten mit vgl. IP6: 43 – 50), sondern auch das Interesse an der ihnen bekannten und der deutschen Sprache (vgl. IP5: 115 – 117). Darüber hinaus wurde durch das Vorlesen das Kontextwissen gefördert, eine wichtige Fähigkeit, um die Bildungssprache zu entwickeln und damit einen höheren Bildungserfolg in der Schule zu erzielen. Und schließlich wurden durch das Vorlesen auch kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Sprach- und Handlungskompetenzen allmählich entfaltet, wie besonders folgende zwei Sequenzen verdeutlichen: *„Die Geschichten hört er gern zu, er versteht die Hintergründe, er versteht die Hintergedanken von Geschichten, warum macht jemand so [...]“ (IP5: 208 – 209).*

„Ja, aber, jetzt mit HIPPY- Büchern wie "Die Katze sucht ein Zuhause" hat sie Interesse an den Büchern entdeckt, dann hat sie zugehört. Sie hat ganz genau gemerkt, wie viele Katzen, mit welchen Farben, wie schneeweiße Katze oder eine schwarze mit weißem Schwanzspitz oder so ähnlich. [...] oder z. B. auch andere Bücher wie "Etwas anderes". Da hat sie sogar viel von diesem Buch selbst gebastelt, wie eine Schnecke, Schlange, solche Sachen. Dann hat sie angefangen, außerhalb von HIPPY-Aktivitäten selbst Sachen nachzubestellen“ (IP4: 180 – 193).

Am zweiten Beispiel wird deutlich, dass das Kind in der Lage war, die aufgenommenen Buchinhalte bzw. die größeren sprachlichen komplexen Einheiten (Sätze, Wörter) aus den Geschichten differenziert und sinnerfassend zu rekapitulieren. Durch das Artikulieren der Wörter 'schwarze' und 'Schwanzspitz' ist zu erkennen, dass auch feine Laute (sch, sp) bewusster und differenzierter wahrgenommen wurden, was zur Bildung der phonologischen Bewusstheit führt, die

für die Leseleistung und damit letztendlich auch für den Schulerfolg ausschlaggebend ist – wie auch zahlreiche Studien untermauern⁷⁷.

Die meisten InterviewpartnerInnen berichteten, dass sich die Sprachbewusstheit insbesondere durch das Nacherzählen, Reflektieren, Nachbasteln und/oder Malen der gehörten Geschichten und Nachspielen der Handlungen aus den Büchern entwickelte:

„Ja, sie hat es dem Vater erklärt. (..) Oder sie malt, zeichnet ein Bild vom Buch und dann erklärt sie es wieder. Oder mit dem Frosch. Sehr gerne liest sie das Buch ((lacht)). Sie mag das Buch und spielt (.) Was macht der Frosch zum Beispiel? Wie springt er? Wie krabbelt er auf der Milchkanne? So spielt sie und zeigt und erklärt dem Vater das Buch“ (IP7: 83 – 86).

Auf die Frage, ob der Vater auch beim Spiel zuhörte, antwortete die Interviewpartnerin:

„Ja, er hört zu! Weil sie macht so große Spektakel speziell für ihn ((lacht)). Ja, das ist sehr interessant. Ja, früher hat sie das nicht gemacht, solche Theaterstücke und jetzt macht sie das gerne. Und sie ist jetzt schon mehr aktiv als sie früher war. Sie fühlt sich sicherer. So finde ich es auch gut“ (IP7: 88 – 91).

In diesem Beispiel übergab die Mutter ihre Rolle als Lehrerin dem Kind (vgl. Bruner 2006, S. 50). Dieses spielte für ihren Vater die Handlung des Buches DAS MUTIGE FROSTMÄDCHEN in einem ‘Theaterstück’ nach, wodurch es ihm den Handlungsablauf zu erklären versuchte. In diesem Zusammenhang ist die Sprache bzw. die grammatikalische Entwicklung (Wortbildung, Satzbildung, Satzbedeutung) und das Kontextwissen bedeutend. Insbesondere durch kommunikative, eingespielte, standardisierte Handlungsaktivitäten (LASS) zwischen dem Kind und der Mutter wurden diese Fähigkeiten und Kompetenzen im Laufe des HIPPY-Spiels mit Hilfe der Geschichte über den Frosch eingeübt. Das Rollenspiel ist die zentrale Methode im HIPPY-Programm, um die pädagogische Zielsetzung, nämlich den Spracherwerb bzw. einzelne Übungen und Geschichten im Programm, begreiflich zu machen (vgl. Kapitel 4.4). Durch dieses Rollenspiel bzw. durch die eingespielten Handlungsaktivitäten zwischen den Eltern und dem Kind wurden nicht nur die

⁷⁷ Siehe dazu: Susanna Buttaroni 2011, S. 320; Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2006): HÖREN, LAUSCHEN, LERNEN. WÜRZBURGER TRAININGSPROGRAMM ZUR VORBEREITUNG AUF DEN ERWERB DER SCHRIFTSPRACHE.

mehrsprachigen Fähigkeiten, sondern auch das Selbstbewusstsein des Kindes sowie die innerfamiliäre Kommunikation internalisiert.

6.3.4 Veränderungen im Umgang mit digitalen Medien

Neben Büchern gibt es auch andere neue Medien, wie das Fernsehen, DVDs oder Konsolenspiele, die im Familienalltag eine Rolle spielen und sich somit auch auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken. In den Interviews wurde auf diese Thematik seitens der InterviewpartnerInnen oft eingegangen, obwohl ich keine explizite Frage im Leitfaden dafür vorgesehen hatte. So berichteten mehrere InterviewpartnerInnen, dass in der Familie bis zur Teilnahme am HP viel und unkontrolliert ferngesehen oder sich mit anderen Medien beschäftigt wurde:

„Hm, es ist so bei uns, die Mama schaut schon viel Fernsehen und (.) wir haben zwei Fernsehen und wir haben Kinderprogramm, wir haben „Sky“, dann gibt Micky Maus und solche Sachen, dann hat sie viel Fernsehen geschaut“ (IP4:155 – 157).

„Also die Mutter tut den ganzen Tag die Filme anschauen und dem Kind das I-Pad [geben] und wenn das Kind zum ersten Mal gemalt hat, sie konnte nicht malen. Im I-Pad, sie konnte schon mit den Finger so Farben machen und malen, aber mit Blätter sich zu beschäftigen, das war für sie zu langweilig, weil sie hatte sich immer mit I-Pad und dem Fernseher beschäftigt. Auch Bücher wollte sie nicht haben, [...]. Sie wollte die Geschichte im I-Pad haben. Ich habe dann mit der Mutter geredet und jetzt ist der Fernseher ist immer ausgeschaltet, nur wenn das Kind Fernsehen darf. Ihre Konzentration ist jetzt sehr gut. Früher konnte sie nicht einmal eine Minute so sitzen und sich mit Papier und Stifte beschäftigen, aber jetzt tut sie das Programm ganz normal, wie die anderen Kinder. Also malen, alles!“ (IP3: 259 – 268).

Der Fernseher diente hauptsächlich als Unterhaltungskulisse und war keine *sprachfördernde* Freizeitgestaltungsmöglichkeit. Aufgrund des unbegrenzten Konsums der neuen Medien wurden die Kinder als unkonzentriert, ungeduldig und nicht fähig, mit den Eltern in eine interaktive Handlung zu treten, beschrieben (vgl. IP3: 310 – 315). Meine berufliche Erfahrung im HIPPY-Programm zeigte jedoch, dass die digitalen Medien eine der meistgenutzten Freizeitgestaltungen nicht nur der Kinder, sondern oft auch der Eltern ist. Infolgedessen wurde auf diese Thematik innerhalb des HPs mit verschiedenen Informationsveranstaltungen reagiert.⁷⁸ Auch

⁷⁸ Die Thematik: 'Umgang mit Medien' wurde z. B. im Workshop mit der Medienexpertin Petra Stohmaier-Sturm am 22.01.2013 in Klagenfurt oder auch mit der Referentin Brigit Ebner am 28.04.2014 in Villach durchgeführt.

wurden in den Gruppentreffen ExpertInnen eingeladen, die die Eltern darüber aufklärten, wie sie den Fernsehkonsum innerhalb ihrer Familie sinnvoll regeln und damit kompetent umgehen könnten und welche Gefahren die exzessive Nutzung birgt. Manchen Eltern wurde erst durch die Teilnahme am HP bewusst, dass einerseits ihr Verhalten das der Kinder widerspiegelt und andererseits, dass eine Nutzungsbegrenzung seitens der Eltern notwendig ist.

Die diesbezügliche Bewusstseinsbildung und Verhaltensänderung der Eltern wird z. B. in folgenden Sequenzen deutlich:

„Ja, ich war nicht dabei, aber du hast nachher gesagt lieber nicht so viel Fernsehen schauen, dass es nicht gut ist für die Konzentration, Gehirn (..) [Entwicklung], die Kinder können danach nicht gut schlafen (...). Nachher habe ich dann geschaut, dass S. nicht so lange Fernsehen schaut. Ich habe zu ihr gesagt: "S. du hast ab jetzt nur halbe Stunde für Fernsehen [...]. Jetzt vor zwei drei Wochen schaut sie fast kein Fernsehen mehr, aber dafür Computer“ (IP4:160 – 165).

Wenn es in der Umsetzung der Nutzungsbegrenzung für neue Medien auch noch Schwierigkeiten gibt („aber dafür Computer“), so zeigt der Vater doch großes Interesse für den Medienkonsum seiner Tochter und ist bereit, Verantwortung dafür zu übernehmen, indem er kontrolliert, *„dass S. nicht so lange Fernsehen schaut“* und sogar bestimmte Medienregeln formuliert werden: *„ab jetzt nur halbe Stunde“* (ebd.).

In Form der HIPPY-Maßnahmen bot sich dem Vater kompetente Unterstützung, sich mit Fragen bezüglich des Fernsehkonsums in seiner Familie auseinanderzusetzen. Er führte diesbezüglich mit seiner Tochter Gespräche und schaute gemeinsam interaktiv unterschiedliche Sendungen. Auch erklärte er ihr, wie und was man mit solchen Medien lernen bzw. gemeinsam machen könnte. Diese Entwicklung verdeutlicht insbesondere folgende Aussage:

„Ja, dann habe ich wieder geschaut was sie schaut und das sie nur kurz schaut. Ja, aber sie schaut jetzt Videos wie sie was basteln kann. Ich bringe Papier und schreibe wie sie was basteln kann. Z.B. ich bringe ein Papier, dann basteln wir eine Ente miteinander. [...] wir schauen g e m e i n s a m. Oder z. B. sie sucht in letzter Zeit Videos mit [kochen]. Es hat ihr Interesse auf das Kochen, Backen geweckt“ (IP4: 167 – 172).

Auch andere InterviewpartnerInnen bekräftigten, dass ihr Kind bedingt durch die Erfahrungen innerhalb des HPs generell weniger fernsah und sie mehr gemeinsame

kommunikative Aktivitäten ausübten, weil sich für sie nun andere Beschäftigungsmöglichkeiten eröffneten wie das Spielen mit Wörtern, die selbstgebastelten Memory-Karten, Lottotafeln (siehe Anhang, Kap, 11.3) oder Bücher:

„[...] wir haben vorher nichts gemacht, wir sind zu Hause geblieben und haben Fernsehen geschaut. Wir haben nicht mit Wörtern gespielt. Seit dem wir das HP machen, spielen wir immer, wir schauen nicht mehr so viel Fernsehen, uns interessieren immer die HIPPY-Spiele“ (IP5: 191 – 194).

Anhand der Interviewbeispiele dieses Abschnitts wird deutlich, dass die digitalen Medien im Zentrum des Familienlebens der befragten Eltern standen. Sowohl durch das HIPPY-Programm als auch durch die organisierten Gruppentreffen mit ExpertInnen wurde ihnen bewusst, welche Folgen ein übermäßiger und unreflektierter Medienkonsum für die sprachliche, aber auch für die gesamte kindliche Entwicklung hat. Das HP eröffnete den Eltern Alternativen, wie sie ihre Kinder auch ohne TV beschäftigen könnten. Sie lernten, das Fernsehen bewusst durch die im HP angebotenen Familienspiele zu ersetzen. Außerdem wird in den Beispielen deutlich, dass die Kinder fähig sind, sich in der Medienwelt zurechtzufinden, wenn sie von den Eltern vorbildhaft durch anhaltende, konsequente und klar vereinbarte Handlungsstrukturen seitens der Eltern sowie durch eine kontinuierliche HIPPY-Begleitung unterstützt werden. Auf diese Weise können der Medienkonsum bzw. spezielle Lernsendungen wie 'Koch-Videos' oder angemessene, altersentsprechende, narrative Bastelsendungen sogar positive Effekte auf die familiären Verhältnisse sowie auf den kindlichen Sprachgebrauch haben.

6.3.5 Sprachgebrauch nach Anwendungskonstellationen

Bei der Auswertung der Interviews zeichnete sich ein wesentliches Thema hinsichtlich der Sprachentwicklung ab. Es bezog sich auf die Frage, wie Kinder und Eltern mit der Verwendung der Muttersprache und der deutschen Sprache im Alltag umgingen und ob sich durch das HP diesbezüglich eine Veränderung zeigte. Es ging ergo um die Sprachmischungen im Alltag.

Bei Betrachtung der Postskripte (siehe dazu beigelegte CD, IP1 – 8) wird die große Vielfalt der in den Familien gesprochenen Sprachen ersichtlich: Arabisch, Tschetschenisch, Russisch, Rumänisch, Türkisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. Dem Fragebogen nach wird innerhalb der Familien, mit einer Ausnahme, vorwiegend die Herkunftssprache als Familiensprache verwendet. Aus den Interviewbefragungen wird jedoch erkennbar, dass ein Teil der befragten Eltern mit ihren Kindern im Alltag ihre Muttersprache mit Deutsch mischen, wie eine Interviewpartnerin erzählt:

„Ja ich mache 80 % auf Deutsch und wenn ich merke, okay E. hat es nicht so gut verstanden, [...] sie kann nicht so sprachbewusst sein, sage ich es noch einmal auf unserer Muttersprache. Aber was ich von diesem HP gelernt habe, ist dass man keine Mischung zwischen Deutsch und Rumänisch machen sollte. Besser ist es entweder Deutsch oder Rumänisch, weil am Anfang habe ich gesagt: „Ich kann mischen.“ Aber das war nicht so gut ((lacht)). Und ich habe gelernt, dass es besser ist, entweder Muttersprache oder deutsche Sprache, nicht mischen. Ja (.)“ (IP2: 35 – 41).

In der Aussage wird darüber hinaus die klare Tendenz deutlich, dass die Befragte bereit ist, auch die deutsche Sprache erlernen zu wollen, um ihr Kind optimal und vorbildhaft unterstützen zu können. Erst nach einigen HIPPY-Schulungen wurde der Mutter bewusst, dass das Mischen der verschiedenen Sprachen für die Sprachentwicklung ihrer Tochter nicht sprachfördernd ist. Ihr Ehepartner spricht mit seiner Tochter hingegen – aufgrund mangelnder Kenntnisse der Umgebungssprache – ausschließlich in seiner Muttersprache. Aufgrund der Erfahrungen und Wissenserweiterungen innerhalb des HPs beschrieb die Befragte diese Tatsache als sicherheitsspendend und als Vorteil (*„ich bin mir sicher, er macht nur Rumänisch, keine Mischung ((lacht)). Das ist schon ein Vorteil“* (IP2: 43f.)). Aus der Sicht der Mutter sind die fehlenden Deutschkenntnisse ihres Mannes ein Vorteil für den Spracherwerb ihrer Tochter, da sie bei der Interaktion mit dem Vater nicht in Versuchung kommen kann, die beiden Sprachen zu mischen, und so die Möglichkeit hat, sowohl die Muttersprache (mit dem Vater), als auch die Zweitsprache (beim HP mit der Mutter), getrennt und bewusst zu fördern. Daraus könnte man schließen, dass auch nicht vorhandene Deutschkenntnisse eines Elternteiles zur konsequenten und bewussten Förderung von Zweisprachigkeit führen können.

Auch durch die Bemerkung einer weiteren Interviewpartnerin wird deutlich, dass sie vor dem HP nicht wusste, wie sie mit den inner- und außerfamiliären Sprachen umgehen sollte:

„Eh, heute mischt sie nicht. Früher war das schwer, weil sie hört zwei verschiedene Sprachen zuhause und dann [eine] Dritte, Deutsch im Kindergarten. Und jetzt (.) mischt sie die Sprachen nicht. Sie weiß ganz genau, mit mir muss sie Russisch reden. Mit dem Vater Tschetschenisch. Und ja wir lesen zusammen die Bücher und wenn sie über das Buch redet, sie spricht wirklich Deutsch. Und ich bemühe mich auch zu Hause mit R Deutsch zu reden! (.) (IP7: 191 – 196).

Auch aus dieser Aussage kann einerseits abgeleitet werden, dass die Befragte erst durch das HP von den Auswirkungen einer konsequenten zwei- bzw. in diesem Fall dreisprachigen Erziehung nach der Methode eine ‘Person – eine Sprache’ erfuhr. Es scheint, dass sich die konsequente Trennung der Sprachen nach Personen positiv auf die kindliche Mehrsprachigkeit auswirkte. Das Kind ist nach Ansicht der Mutter in der Lage, die Sprache zu wechseln, ohne sie zu mischen, eine bedeutende Fertigkeit für die kognitive und sprachliche Entwicklung. Auffallend ist jedoch, dass die Mutter zum Schluss betonte, dass ihre Tochter ‘wirklich Deutsch’ sprechen kann, als ob ihr dies nicht geglaubt würde, und fügt hinzu, dass sie sich auch sehr bemühte, mit ihr Deutsch zu sprechen. Dadurch wird das Gefühl vermittelt, dass es der Mutter besonders wichtig ist, dass ihre Tochter vor allem gut ‘Deutsch’ kann.

Betrachtet man in diesem Kontext jedoch die mediale Berichterstattung (vgl. Kleine Zeitung, 25.07.14, S. 12f.), die generell ein negatives Bild von angeblich integrationsunwilligen Migranten vermitteln (vgl. der Standard, 2./3.08.2014, S. 29), droht den Eltern die Einführung von ‘Sanktionsmaßnahmen’, wenn sie ihren Kindern die sprachliche Frühförderung vorenthalten bzw. wenn ihre Kinder nicht über ausreichende Deutsch-Kompetenzen verfügen. Diese „Maßnahmen“ sollen in Form von segregierten Sonderklassen stattfinden, damit sich dort die Migrantenkinder „besser“ mit dem Erwerb der deutschen Sprache befassen können.

Generell wäre hier zu hinterfragen, wann Migranteltern als integrationswillige, kompetente und gleichberechtigte ErzieherInnen mit ihren vielfältigen Sprach- und Erziehungskompetenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft angenommen werden, damit sie den Anschluss an diese Gesellschaft nicht verlieren und sich als gleichberechtigte BürgerInnen fühlen können.

Den Schilderungen der Eltern zufolge wurde vor der HIPPY-Maßnahme meistens nicht darauf geachtet, in welcher Sprache wann gesprochen wurde. Die Eltern lernten im Laufe der HP-Bildung, bewusst mit den verschiedenen Sprachen umzugehen und sie bewusst zu trennen, wie aus dem folgenden Interviewzitat hervorgeht: „[...] früher habe ich immer die Sprachen (.). Einmal habe ich Deutsch geredet einmal Serbo-Kroatisch und jetzt versuche ich immer bei meiner Muttersprache zu bleiben, wenn ich mit meinem Kind rede, ja“ (IP6: 115 – 117).

Im Zuge der Förderung übertrug sich die bewusste Sprachtrennung allmählich auf die familiären Interaktivitäten. Die Befragte trennte die Sprachhandlungen, indem sie die HIPPY-Spiele auf Deutsch und die Alltagskommunikation ausschließlich auf Serbo-Kroatisch durchführte (vgl. IP6: 119 – 124). Anscheinend wurden auf diese Weise sowohl die Sprachkompetenzen in der Muttersprache als auch in der Umgebungssprache unterstützt und gefördert, eine zentrale Fähigkeit im Erwerb der Bildungssprache.

Manche InterviewpartnerInnen erzählten, dass sie HIPPY-Aktivitäten, wie das Nacherzählen der jeweiligen Geschichte, zuerst in ihrer starken und nicht in der Umgebungssprache darstellten, um sie anschließend, oft aufgrund des Wunsches seitens des Kindes (vgl. IP5: 97 – 100), nochmals auf Deutsch zu beschreiben.

Es zeigt sich immer wieder, dass es im Prozess des HIPPY-Spiels zur Mischung der Sprachen kommen kann. Jedoch kam es in diesem Beispiel durch den Appell des Kindes zur funktionalen Trennung der Sprachen. Diese funktionale Sprachtrennung wurde nicht nach Personen, sondern nach ‘Buchseiten-Konstellation’ bzw. Anwendungsgebiet konstruiert, eine Konstellation, die anscheinend ebenfalls zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit führt.

Aus meiner beruflichen (Kindergarten und HIPPY-Programm) und privaten Erfahrung kann ich sagen, dass sich Kinder erstaunlicherweise auch für die fremdsprachigen Geschichten⁷⁹ interessierten, wie beispielsweise für türkische, obwohl sie kein Wort verstanden hatten.

Eine andere Interviewpartnerin erzählte, dass sie im ersten HIPPY-Jahr mit ihren beiden Kindern (zwei Jahre Altersunterschied) das HP nur in der Herkunftssprache

⁷⁹ Empfehlenswert ist dafür das viersprachige Buch DAS KLEINE ICH BIN ICH von Mira Lobe (2014).

durchführte, und somit kaum Deutsch und Arabisch mischte. Erst im zweiten HP-Jahr fing sie konsequent an, die HIPPY-Aktivitäten auf Deutsch auszudehnen. Mit methodisch gut vorbereitetem Programm, wie sie sagte, gelang es ihr zusätzlich, grammatisch strukturierte Sätze intuitiv mit ihren Kindern auf Deutsch einzuüben. Sie plante, das Programm erst dann auf Deutsch zu gestalten, wenn die Muttersprache gefestigt war. Damit wollte sie, zusätzlich zum Kindergarten, die Sprachfähigkeiten ihrer Kinder fördern. Dabei erfuhr sie jedoch, dass ihre Tochter einen schwachen Wortschatz in Deutsch hatte, trotz zweijähriger Kindergartenbetreuung und Deutschförderung:

„Becher, Tasse, Gabel, Löffel, das hat sie n i c h t g e k a n n t. Also nix. Und nur nach einem Monat nachdem ich mit ihr das HIPPY auf Deutsch machte, da hat sie das [gelernt]. Ich habe mit ihr Deutsch geredet. Ganz langsam, Sätze im Heft habe ich so gelesen [wie geschrieben ist]. Ich hab nicht nur „so“ geredet, sondern ich habe schon richtig gelesen und [gesprochen], damit ich keine Fehler mache“ (IP3: 133 – 138).

Aus der Aussage wird erkennbar, dass es der Mutter trotz der eigenen, unsicheren Deutschkenntnisse mit klar strukturierten Anweisungen des Programms gelang, die deutschen Begriffe mit ihrer Tochter einzuüben. Erst durch individuelle, didaktisch gut strukturierte und an das Kind angepasste Rahmenbedingungen konnte es seine Deutschkompetenzen entfalten, was anscheinend in den herkömmlichen Betreuungsinstitutionen⁸⁰ nicht gelang.

Bei einem anderen Interviewpartner aus ähnlichen sozio-ökonomischen Verhältnissen (vgl. IP4) wird hingegen sichtbar, dass dieser in Familienkreisen mit seiner Tochter hauptsächlich Deutsch spricht. Zum Sprachverhalten seiner Tochter sagte er: *„Ja, sie redet jetzt sehr viel ((lacht)). Na ja sie mischt in letzte Zeit auch Arabisch und Deutsch. Ja, leider“* (IP4:49f.) und fügte wahrscheinlich als Erklärung hinzu:

„Ja, die Mama spricht mit ihr hauptsächlich Arabisch, sie kann leider viel zu wenig Deutsch. Die kleine wollte sofort ein Misch-Masch zwischen Deutsch und Arabisch [sprechen] und wenn sie [der Mutter] antwortet, dann hat sie eigentlich deutsche

⁸⁰ Aus meiner beruflichen Erfahrung im Kindergarten kann ich sagen, dass mehrsprachige Kinder in Gruppen mit einer überproportional hohen Zahl an verschiedenen Sprachen öfter Freundschaften mit nicht deutschsprachigen Kindern schließen. Sie lassen sich dann auch nicht durch Pädagoginnen trennen, wodurch sie ihren Deutschwortschatz nicht adäquat entwickeln können.

Wörter dazwischen gebraucht. Wenn ich mit der kleinen, S. Deutsch rede, zum Beispiel wenn ich mit ihr Arabisch rede, antwortet sie in Deutsch, weil sie ganz genau weiß, dass ich Deutsch reden [kann].“ (IP4: 53 – 57).

Aus der dargestellten Aussage wird ersichtlich, dass es der Vater offensichtlich nicht schaffte, eine funktionelle, konsequente Sprachtrennung im familiären Kreis herzustellen. Das führte dazu, dass die Tochter mehr zur Umgebungssprache tendierte, sogar auf Kosten der Kommunikation zwischen ihr und ihrer Mutter, die dadurch fast gänzlich eingeschränkt wurde, da die Mutter nur Arabisch spricht. Es scheint, dass Deutsch eine hochgradige Bedeutung in der Familie erhielt, durch die nicht nur die Mutter eine Kommunikations- und dadurch auch Beziehungseinschränkung erfuhr, sondern auch die Tochter. Gerade in einer sensiblen frühkindlichen Phase, wo sich die Basis der sprachlichen Fähigkeiten entwickelt, plagte sich das Kind mit einem „*Misch-Masch zwischen Deutsch und Arabisch*“ (IP4: 54) und erlebte keine adäquate mehrsprachige Entwicklung.

Blickt man jedoch tiefer in die anfängliche Sprachsituation der Familie, wo eine Nachbarin dem Vater empfahl, mit der Tochter nur Deutsch zu reden (vgl. IP4: 59f.), wird erkennbar, dass nicht nur die Eltern (Mikroebene), sondern auch soziale Netzwerke (Makroebene), einen erheblichen Einfluss auf den Spracherwerb der mehrsprachigen Kinder haben (vgl. Kapitel 3.1.3). Dieses Phänomen ist auch in den empirischen Untersuchungen von Leist-Villis (2004) zu finden. Sie konstatierte, dass zweisprachige Erziehung nicht nur von den Eltern, sondern u. a. auch von Faktoren der Makroebene (soziale Netzwerke) abhängig ist (vgl. Leist-Villis 2004, S. 243).

Schließlich ergab sich aus dem Interview auch eine durchgängige, konsequente Sprachförderung vor allem muttersprachlicher Kompetenzen. Eine Interviewpartnerin erzählte auf die Frage, ob sie mit ihrem Sohn die Sprachen mischt, Folgendes:

“Ne miješam, on sada nekad pomiješa, ali se to rijetko kada dešava, i pretežno ga ispravim. Ispravim ga na naš jezik.”⁸¹ (IP1: 115 f.).

Die Interviewpartnerin ist eine der wenigen Befragten, die bewusst versuchte, ihre Erstsprache kompetent, ohne die Sprachen zu mischen, anzuwenden und sie somit auch zu fördern (vgl. IP1: 115 – 127). Doch selbst bei fester Entschlossenheit der

⁸¹ „Ich mische nicht, und er mischt jetzt auch nur sehr selten, und meistens bessere ich ihn aus. Ich bessere ihn auf unserer Sprache aus.“

Eltern, die Sprachen nicht zu mischen, passierte es, dass die Kinder im Redefluss ein anderes, fremdes Wort einfügten, wie aus folgender Aussage ersichtlich ist: „*Mama, kada se u našeg auta to pokvari to moramo reparieren*“⁸² (IP1:122).

Das dargestellte Beispiel zeigt, dass das Kind in dem Moment sein stärker vorhandenes (deutsches) Wort verwendete, wahrscheinlich, weil es dieses öfter in seiner Sprachumgebung hörte. Daher sollten solche Beispiele nicht als defizitär bzw. als ‘Semilingualismus’ bezeichnet werden, sondern als Zeichen einer normalen Entwicklung, die vor allem dann augenfällig werden können, wenn die Kinder mehrsprachig aufwachsen (vgl. Kapitel 1.2.3).

Aus den Interviews ist ersichtlich, dass die Eltern versuchten, die Sprachen konsequent getrennt zu fördern. Dadurch wurden nach der interaktionistischen Sprachtheorie die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (Bildungssprache) und die zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeit (Alltagssprache) eingeübt (vgl. Kapitel 2.1), was man nicht als Sprachmischung im Sinne von ‘Semilingualismus’, sondern als Sprachbildung bezeichnen sollte.

Zusammenfassend ergibt sich aus dem Dargestellten die These, dass den Eltern mit dem didaktisch ausgereiften und niederschweligen HIPPY-Programm die funktionelle Sprachtrennung und Bildung durch verschiedene Konstellationen selbstbestimmt gelang – einerseits durch die Sprachkonstellation ‘Eine Person – eine Sprache’ (vgl. IP7; IP2), andererseits nach der ‘Konstellation der Anwendungsgebiete’, wie zum Beispiel ‘Bildungssituation – Alltagssituation’, was heißt, dass bei HIPPY-Aktivitäten Deutsch als Bildungssprache und für die Alltagskommunikation die Muttersprache als Alltagssprache verwendet wird (vgl. IP6; IP3).

6.3.6 Conclusio: Auswirkungen auf die kindliche Sprachbildung

Aus den dargestellten Interviews und teilweise auf der Basis meiner subjektiven Beobachtungen lassen sich folgende Veränderungen in den kindlichen Sprach- und Bildungsprozessen durch das HIPPY-Programm feststellen:

- Sozioemotionale Fähigkeiten werden durch elterliche positive Zuwendung und Sicherheit vermittelt.

⁸² „*Mama wenn bei unserem Auto etwas kaputt wird müssen wir es reparieren.*“

- Kognitive Fähigkeiten werden durch regelmäßige familiäre HIPPY-Aktivitäten wie Konzeptentwicklung, Lösungsansätze oder Basteln gestärkt.
- Geduld, akustische Wahrnehmungen und Unterscheidungsfähigkeiten werden durch gemeinsame bewusste Zuhörspiele trainiert.
- Sachzusammenhänge werden erkundet und erschlossen.
- Die Fein- und Grobmotorik wird durch Basteln und Bewegungsspiele entwickelt.
- Der Umgang mit Medien wird eingeübt.
- Einführung regelmäßiger Spielzeiten, Zeitmanagement.
- Literalität und Sprachbewusstseinsbildung werden durch spannende, förderliche Bücher und dazu entwickelten Fragen gebildet.
- Bildung der phonologischen Bewusstheit und der Grammatikbewusstheit durch Nacherzählen der Geschichten.
- Fantasie und Kreativität werden durch Ideen und Darstellungsvermögen weiterentwickelt.
- Selbstbewusstsein durch gemeinsame Spiele wie z. B. 'Spektakel' für den Vater wird gefördert.
- Entwicklung der bildungssprachlichen Fähigkeiten durch Übersetzungen in der Familie.
- Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenzen.
- Entwicklung des Verständnisses für das schulische Lernen bzw. der Schulreife.

6.4 Auswirkungen des Programms auf das soziale Netzwerk

Durch die vielseitigen HIPPY-Spielaktivitäten gemeinsam mit den Eltern werden die Kinder frühzeitig auf die Bedeutung des sozialen Miteinanders und somit auf den Schuleintritt vorbereitet. Die Eltern konnten hierbei ihren Kindern begreiflich machen, wie wichtig Freundschaften und ein respektvoller Umgang miteinander für die Integration in eine neue Umgebung ist. Dabei spielten auch die monatlichen Gruppentreffen eine erhebliche Rolle. Durch die Gruppentreffen des HIPPY-Programmes wird den Familien eine Plattform geboten, in dem sie das soziale

Miteinander fördern, sich über ihre Erfahrungen austauschen und gegenseitig stützen können.

Bevor auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Eltern im Kontext der sozialen Netzwerke eingegangen wird, ist es zunächst wichtig zu erwähnen, dass niemand der Befragten wusste, ob es in ihrer/seiner Umgebung Programme oder Unterstützungen für die frühkindliche Vorbereitung auf den Schuleintritt für Familien mit Migrationshintergrund gibt. Bislang waren in Kärnten keine bildungspartnerschaftlichen Förderprogramme für Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status im Kontext vorschulischer Sprachbildung und Beratung ansässig.

Nun möchte ich einige Zitate, die die Vielfalt der verschiedenen Wahrnehmungen der Eltern hinsichtlich Sprachbildung durch soziale Netzwerke widerspiegelt, anführen. Aus diesen kann man unterschiedliche Aspekte ziehen, die sich durch die Gruppentreffen ergeben bzw. gefördert werden und den gesamten Integrationsprozess tangieren.

6.4.1 Wohlbefinden

Nicht nur aus Sicht der Pädagogik, sondern auch aus der Perspektive der Soziolinguistik sind die zwischenmenschlichen Interaktionen bzw. Beziehungen für zweisprachige Erziehungsprozesse bedeutend, wie die Studie von Leist-Villis (2004) zeigte. Die sozialen Netzwerke wurden im HIPPY-Programm vor allem durch die regelmäßigen Gruppentreffen aufgebaut, in den sich die Eltern, Mütter und Väter gleichermaßen, wohl und angenommen fühlten.

Auf die Frage, welche Assoziationen Eltern mit dem HIPPY-Programm verbinden, antwortet ein Vater:

Ja, (...) ja ich habe jetzt zwei Jahre Erfahrung mit dem Programm, ich kann ehrlich sagen, dass das HP sehr gut, ein super Programm ist, es ist (...) ein g a n z h e i t l i c h e s Programm. Das ist, weil ich habe nach diesen zwei Jahre, nicht nur ich mit meinem Kind gespielt, oder meine Frau, wir haben zusammen gespielt. Ich habe sogar mit euch Lehrerinnen [denkt an HIPPY- Gruppentreffen] einmal sogar getanzt ((lacht)), es war sehr lustig. Ja ich habe nicht alle HIPPY-Gruppentreffen leider besucht, aber die Gruppentreffen, (...) das Sommerfest war sehr lustig, oder, was war noch, wir haben Ausflüge [gemacht]" (IP4: 10 – 16).

Der Interviewpartner wollte offensichtlich klar machen, dass für ihn das HIPPY-Programm nicht 'nur' irgendein Unterstützungsprogramm für sein Kind ist, sondern ein Wohlfühl-Programm für die gesamte Familie, in dem sich das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander emotional positiv entwickelt. Es wurde *die „Beziehung Vater – Kind, Mutter – Kind“* (IP4: 21f.) entdeckt und gestärkt. HIPPY wird anscheinend vom Vater als ein Ort wahrgenommen, wo man sich regelmäßig treffen, lernen, tanzen und gleichzeitig mit der gesamten Familie in die Gesellschaft integrieren kann – und das alles mit einem gewissen Wohlfühlfaktor.

Man könnte behaupten, dass mit dem Programm die gesamte Familie achtsam aufgeklärt und z. B. mit interkulturellen Tänzen sensibilisiert, einbezogen und miteinander vernetzt wurde.

Auf die Frage, wie Eltern das Gruppentreffen wahrnehmen, antwortet eine Mutter folgend:

„Das ist überhaupt sehr, sehr toll. Man trifft sich da mit Leuten, man redet, man hört von anderen so viele Sachen, die man nicht kennt oder (.). Also die Gruppentreffen sind immer, immer so super. Und man lernt selbst lernt viel dabei.“ (IP6:135 – 137)

Damit sich die Teilnehmer integrieren, vernetzen und die mehrsprachigen Kompetenzen erweitern, ist es auch notwendig, dass sie sich im Programm wohl fühlen.

Aus den angeführten Interviewbeispielen ist sichtlich, dass das HP in der Förderung mehrsprachiger Kompetenzen nicht explizit auf die innenfamiliäre Interaktion (Mikroebene), sondern auch die interkulturelle Interaktionsförderung (Makroebene) fokussiert, die monatlich in Form von Gruppentreffen stattfindet. Es ist des Weiteren ersichtlich, dass mit regelmäßigen Zusammentreffen die Sprachbildung durch unterschiedliche multifunktionale Bedingungsfaktoren (emotional, sozio-kulturell und sprachlich) gefördert wird; das sind jene Einflussfaktoren, die eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von Zweisprachigkeit spielen (vgl. Kapitel 3.1)

6.4.2 Soziale Kompetenzen

Durch die vielfältigen Förderansätze des Programms werden nicht nur emotionale, sondern auch soziale Kompetenzen entwickelt. Eine Mutter bemerkte, dass ihre

Tochter durch die täglichen Eltern-Kind-Gespräche im Vergleich zu früher einen bedeutenden Sprung nicht nur im kognitiven, sondern auch im sozialen Verhalten schaffte:

„Ja ((lacht)). Und ich erkläre ihr auch, dass sie Konzentration haben muss und Geduld haben muss. „Du musst gut lernen, eine gute (..) [Beziehung] mit den Freundinnen und Freunden haben.“ Ja, das ist auch sehr wichtig, und die Schule ist auch sehr wichtig. Und mit den (..) Lehrern auch (..) Respekt haben und zwischen den anderen auch. So ich bemühe mich, ihr alles zu erklären und es geht glaub ich und ich sehe jetzt schon das Resultat. Ich sehe einen ganz großen Unterschied, wie sie früher war, und heute. Früher hat sie nicht über die anderen gedacht, nur über sich selber. Heute weiß sie schon, dass um ihr viele Leute sind und sie muss mit ihnen kommunizieren und wie kann sie (.), wie muss sie, wie soll sie kommunizieren.“ (IP7: 161 – 169)

Aus der erzählten Passage lässt sich schließen, dass der Mutter bewusst wurde, welche bedeutende Rolle die sozialen Kompetenzen in Zusammenleben und Integration spielen. Sie erklärte ihrer Tochter dass die soziale Netzwerke (Freundinnen, Lehre, Bekannten) sowie respektvoller Umgang und Kommunikation miteinander Schlüsselfähigkeiten sind, um an der Umwelt bzw. an Bildungsinstitutionen zu partizipieren. Im Laufe der HIPPY-Unterstützung ist es der Interviewpartnerin auch gelungen, eine Ausbildungsstelle zu bekommen, wodurch sie selbst die institutionelle Struktur und Handlungsstrategie kennenlernte. Dadurch erfuhr sie, wie wichtig es ist, mit anderen in Interaktion zu treten, jemanden um Hilfe zu bitten, Anweisungen zu befolgen oder sich in eine neue Umgebung zu integrieren und lehrte aus dieser Erfahrungen heraus auch ihre Tochter, wie sie frühzeitig zwischenmenschliche Beziehungen bilden und erhalten könnte (vgl. IP7: 155ff.).

Offensichtlich wurden durch HIPPY-Bildung bei der Mutter selbst Lernprozesse in Bezug auf Wertungen, Haltungen und Kenntnisse ausgelöst, die sie befähigen, ihre Erziehungsaufgabe selbständig zu bewältigen, um damit ihre Tochter in heterogene Gruppen naht- und problemlos einzuführen (vgl. Kapitel 4.1).

6.4.3 "Kommunikation zwischen PädagogInnen, Eltern und Kindern ist eigentlich eine Teamarbeit"

Durch die Wertschätzung, Empathie, interaktive Beschäftigung und Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe zwischen Eltern, Kindern und HIPPY-Trainerinnen wird eine partnerschaftliche 'Teamarbeit' konstituiert, wie man am folgenden Zitat sehen kann:

*„... was ich beim HP als einen großen Vorteil finde, ist dieser direkte Kontakt mit den MigrantInnen (.) und diese regelmäßigen Treffen einmal pro Woche. () Okay [wenn jemand] etwas Schwierigkeiten hat und einen Progress gemacht hat oder nicht, wie es läuft, immer in Kontakt bleiben. Das ist glaube ich ein großer Vorteil bei diesem Programm. (.) Und andere Projekte können lernen vom HP, damit ein Projekt erfolgreich ist: Immer in Kontakt bleiben; Okay wo waren die Probleme? Was können wir machen? Diese Flexibilität. Weil **diese Kommunikation zwischen Pädagoginnen, Eltern und Kindern ist eigentlich eine Teamarbeit**. Wir können es immer anders machen, weil jedes Kind anders ist. Sie haben eigene [Persönlichkeit]. Und wir können immer sagen: Okay das hat nicht gepasst, wir können es anders machen. Nicht nur warten noch ein paar Jahre und das Kind geht in die Schule und wir können nichts machen“ (IP2: 216 – 226).*

Die individuellen Besprechungen und der direkte Kontakt mit migrantischen Eltern werden offenbar von der IP2 geschätzt und als fördernd wahrgenommen, weil dadurch die gesamten kindlichen Basiskompetenzen (soziale, kognitive, sprachliche) in einem respektvollen Umgang gemeinsam wöchentlich reflektiert und besprochen werden. Dabei werden mit den Eltern die Fortschritte, aber auch die Schwierigkeiten besprochen, um eventuell entstandene Hindernisse in Entwicklungsprozessen frühzeitig zu erkennen und zu behandeln. Offensichtlich entsteht durch partnerschaftliche Verhältnisse zwischen Eltern und HIPPY-Mentorin eine 'Teamarbeit', bei der Eltern ermutigt werden, ihre Kinder gezielt und selbstbestimmt zu fördern. Durch das entstandene Vertrauen in die Partnerarbeit wird allmählich auch das Selbstvertrauen entwickelt, das dazu führen kann, dass die Eltern auch soziale Kompetenzen erwerben, um sich damit in die Gesellschaft besser zu integrieren.

6.4.4 Erweiterung des Netzwerkes und Lernoptionen

Durch die regelmäßigen Gruppentreffen kam es bei HIPPY-Eltern zur Erweiterung des Netzwerkes und der Kenntnisse über Lernoptionen. Einer interviewten Person (IP7) wurde beispielsweise der Zugang zur Bibliothek ermöglicht. Sie konnte dadurch

nicht nur ihr öffentliches Netzwerk erweitern, sondern bekam eine Chance, sich der Bildungssprache in schriftlicher Form aus eigener Initiative anzunähern. Sie erzählte, dass sie kein anderes Projekt kennt, das die für den Schulbeginn erforderliche Interaktion so fördert. Nur über das HIPPY-Programm war es ihr möglich, einen Zugang zur Bibliothek zu bekommen, was für sie einen wichtigen Schritt für die soziale und sprachliche Anbindung bedeutete (vgl. IP7: 208 – 218).

Durch die regelmäßigen Elterngruppentreffen wurden nicht nur soziale Kompetenzen auf Mikroebene fundiert, die eine bedeutende Rolle in Lern- Integrationsprozessen hatten, sondern es wurden dadurch auch Kommunikationskompetenzen in der deutschen Sprache entwickelt, wie eine befragte Interviewerin erzählte:

„Es war zum Beispiel [ein Gruppentreffen namens „Sprache, Spiel und Spaß“]. Es war so Deutsch lernen durch Sport und es hat mir SO getaugt. Wir haben so Spiele gemacht und dann haben wir so Sätze (.) sagen müssen auf Deutsch, und dass ganze (verbunden) mit Sport also das hat mir so getaugt.“ (IP6: 141 – 144)

Durch die didaktisch gut vorbereiteten Aktivitäten mit ‘Life Kinetik-Ansätzen’⁸³ wurden die Mütter ermutigt, in vertrauten und geschützten Räumen selbst in Interaktion mit den anderen TeilnehmerInnen zu treten. Es zeigt sich, dass das HP in einer Art und Weise arbeitet, bei der die TeilnehmerInnen richtig in den Sprachkurs eintauchen, sich wohl fühlen und sich auf gleicher Augenhöhe begegnen. Dadurch können Hemmungen, Ängste und andere Barrieren, wie z. B. die neue Sprache zu sprechen, leichter überwunden werden. Das Praktizieren der Sprache erfolgt in einem unbeschwerten, geschützten Umfeld, das den TeilnehmerInnen ‘SO getaugt’ hat.

Ihre positiven Erlebnisse mit dem Programm erzählten die Eltern sehr gerne in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis und empfahlen es ihnen weiter (vgl. IP2; IP4; IP6; IP5). Hier exemplarisch ein Zitat:

„Ja, natürlich ich kenne viele Familien, die kleine Kinder haben. Und ich (.) wenn wir reden und uns treffen, [spreche] ich immer über das Programm [an]. Das gibt es schon. Und für sie[Familie] wäre es sehr wichtig, das Programm kennenzulernen und es zusammen mit den Kindern zu machen. Und nicht für Kinder und für Eltern, für Mütter besonders, weil die Mütter haben viele (.) Sachen zur Familie, zuhause, und so. () Und ja, ich sage überall und R. sagt es auch. ((lacht)). All ihren Freunden“ (IP7: 296 – 301).

⁸³ Durch die lockere ‘Life-Kinetik-Trainingsmethode’ mit koordinierter, sportlicher Bewegung wurde spielerisch Deutsch geübt. 18.11.2014, Katrin Frank, Life-Kinetik-Trainerin.

Die Aussage zeigt, dass die Mutter offensichtlich mit dem Programm zufrieden war und es anderen Familien, aber insbesondere Müttern empfahl, da diese eine tragende Rolle in der Erziehung ihrer Kinder haben. Außerdem ist ersichtlich, dass durch ihre Kontakte mit Personen mit Migrationshintergrund eine multiple Vernetzungsmöglichkeit besteht, durch die sie auch bildungsferne und unsichere Eltern erreichen und ihnen ein Vorbild in den Erziehungshandlungen sein kann, z. B. wie man Selbstverantwortung für mehrsprachige Bildungsentwicklung der eigenen Kinder übernimmt.

6.4.5 Die Notwendigkeit, Empfehlungen des sozialen Netzwerkes zu relativieren

Aus den oben angeführten Interviews kristallisierte sich heraus, dass das Sprachverhalten der Eltern nicht nur von familiären, sondern auch von der Umgebungseinstellung bzw. den sozialen Netzwerken beeinflusst wird. Selbst bei bildungsbewussten und mehrsprachig aufgewachsenen Eltern (vgl. IP4 / IP2), denen die Bedeutung der Mehrsprachigkeit aus der eigenen Bildungsbiografie bekannt ist, („deswegen weiß ich selber, wenn man mehrere Sprachen kennt, das ist interessant, hm (...) das ist dann besser für dich“ (IP4: 305f.)) können Ratschläge von Nachbarinnen oder einsprachigen Personen Verunsicherung in Sprach- und Erziehungsprozessen hervorrufen.

„... die Nachbarn wissen, dass wir einen Migrationshintergrund haben, dann haben sie gesagt, wir sollten mit der Kleinen nur Deutsch reden, weil sie hier in Österreich lebt, sie sollte NUR Deutsch reden. [...] Ja, das hat unsere Nachbarin gesagt die H. [unverständlich] Dann haben ich versucht auf Deutsch alles mit der Kleinen zu reden“ (IP4: 59 – 64).

Das Beispiel dokumentiert, dass sich der Rat von Nachbarn nicht immer förderlich auf die zweisprachigen Erziehungsprozesse auswirken muss. Im Gegenteil, der Rat „sie sollten NUR Deutsch reden“ könnte im Anlehnung an Gombos (2011) auch einen Druck ausüben und die Aufforderung signalisieren: Hier ist unsere Umgebung, ihr solltet mit eurem Kind unsere Sprache sprechen, damit es sich hier in Österreich anpassen kann, als ob mit ihrer Muttersprache Integration bzw. das Zusammenleben

nicht gelingen könnte. Dennoch, trotz dieser Erfahrungen, die sich über die Jahre auf das familiäre Kommunikationsverhältnis (siehe Kapitel 6.3.5, IP4: 49 – 57) hemmend auswirkten, gelang es der InterviewpartnerIn, mit Unterstützung des Programms die Bedeutung der muttersprachlichen Kompetenzen zu erkennen:

„Ich habe zur Mama [seine Frau] gesagt, dass die S. die ganzen Ferien in Ägypten bleibt, dass sie arabische Sprache verbessert. In Ägypten hört sie nur Arabisch, die Mama spricht auch nur Arabisch. Deshalb möchte ich, dass sie Arabisch, ihre Muttersprache [auch kann]“ (IP4: 309 – 312).

Auch in unterschiedlichen empirischen Studien wie in Kielhöfer/Jonekeit (2006) oder Leist-Villis (2004) zur zweisprachigen Erziehung von Kindern wurde deutlich darauf hingewiesen, dass die Eltern Kontakte zu Personen (Bekanntem, Verwandten) suchen und pflegen sollten, die nicht die Umgebungssprache sprechen, um das Sprachbewusstsein der Kinder zu fördern, weil sich erst im direkten Kontakt mit dem jeweiligen Sprachvertreter die Sprachbewusstheit entwickeln kann. Ausgebildete mehrsprachige Sprachfähigkeiten förderten die funktionale Trennung der Sprachen, die Übersetzungsfähigkeiten von der einen in die andere Sprache und vor allem wird die Sprachmischung dadurch überwunden (vgl. Leist-Villis 2004, S. 110). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass durch Förderung der Erstsprache die kognitive und soziale Kompetenz gefördert und bedeutende Fähigkeiten in Sprachbildungsprozessen unterstützt werden.

Aus den oben genannten Ausführungen ergibt sich, dass sich das HP auf eine bestimmte Bandbreite von Aspekten im Leben der TeilnehmerInnen auswirkt, wie z. B. auf die Wohlbefindlichkeit, die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen, die Ermutigung und Stärkung des Selbstvertrauens in der Gemeinschaft, die vermehrte Kontakt- und Austauschmöglichkeit mit anderen Familien und Institutionen und die Erweiterung des öffentlichen und privaten transnationalen Netzwerkes. Somit wird der gesamte Integrationsprozess der Familien enorm stabilisiert.

Conclusio: Die Effizienz des sozialen Netzwerkes beruht auf familiären Sprach- und Integrationserwerbsprozessen.

Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse können in diesem Kapitel folgend zusammengefasst werden:

- Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstsein durch Gruppentreffen.
- Entwicklung der familiären Wohlbefindlichkeit mit gemeinsame Kommunikationsspielen und Ausflugsfesten.
- Entwicklung des respektvollen Umgangs miteinander.
- Entwicklung der sozialen Kompetenzen in regelmäßigen Gruppentreffen.
- Sensibilisierung des Bewusstseins für vielfältige sozio-kulturelle Unterschiede.
- Entstehung des Zugehörigkeitsgefühls für den bildungskulturellen Kollektiv-HIPPY.
- Bildung der partnerschaftlichen Handlungsfähigkeiten, 'Teamarbeit' zwischen Kindern, Eltern und PädagogInnen, um gemeinsame Ziele zu erreichen.
- Aktive Partizipation an der Entwicklung der sozialen Netzwerke.
- Selbstbestimmte Partizipation an öffentlichen Bildungs- und Lernorten.

6.5 Gewünschte Veränderungen bzw. Wünsche der TeilnehmerInnen

Ein Großteil der befragten Eltern war mit den Ansätzen und Konzepten des HIPPY-Programms zufrieden und hatte keine Verbesserungsvorschläge. Andere brachten in den Interviews diverse Wünsche, Ideen und Anregungen ein, die vielseitige Bereiche einbeziehen, wie alternative Zugangswege, auf denen schwer zugängliche Eltern erreicht werden können, und einige Anregungen, die zur Erhöhung der elterlichen Handlungsmotivation im Programm führen könnten. Da ich diese Vorschläge persönlich sehr interessant finde, weil sie das Entwicklungspotenzial des HIPPY-Programms aufzeigen und auch die Motivation der Eltern widerspiegeln, möchte ich diese kurz dokumentieren.

Ein befragter Elternteil äußerte den Wunsch, die Beratungen regelmäßig an einem neutralen Ort durchzuführen, um ablenkende Geräusche innerhalb der Familie zu vermeiden und sich besser auf die Schulung konzentrieren zu können.

„Ja, aber ja, ich finde es auch wichtig, dass es an einem neutralen Platz passiert, nicht zuhause, weil wir haben manchmal viele Geräusche, die Familie kommt nach Hause, und (.) ich finde regelmäßige Treffen an einem neutralen Ort sind wichtig, ja“ (IP2: 186 – 188).

Aus subjektiven Erfahrungen mit diversen Beratungsorten⁸⁴ und Settings kann ich nur bestätigen, dass ein neutraler Ort für die Eltern geeigneter wäre, weil sie sich dadurch leichter auf das Wesentliche, nämlich das Programm, konzentrieren könnten. Dennoch ist die Methode 'Hausbesuchsberatung' von großer Bedeutung, weil die bildungsfernen, nicht mobilen und mangelhaft informierten Eltern, die sich in der neuen Umgebung noch nicht auskennen, sonst keine Möglichkeit haben, eine geeignete Stelle zu erreichen. Außerdem wurde bei manchen Eltern die zwischenmenschliche Kommunikation leichter durch die vertraute Umgebung der eigenen vier Wände aufgebaut. Durch das Setting einer sicheren und bekannten Umgebung hatten sie nicht so stark das Gefühl, 'belehrt' zu werden, sondern fühlten sich eher als kompetente ErziehungsexpertInnen ihrer Kinder. Demgemäß wurden in der sicheren Umgebung auch sprachliche Barrieren⁸⁵ leichter überwunden und ein Gefühl der Gleichberechtigung vermittelt.

Des Weiteren wünschten sich die InterviewpartnerInnen von dem Programm adäquate, innovative Elternbildungskurse und Beratungen, in denen qualifizierte und gut ausgebildete PädagogInnen und PsychologInnen diverse Lernmethoden und Techniken vermitteln, um Kinder und Eltern effizienter und achtsamer auf den Bildungsweg vorzubereiten (vgl. IP2: 190f.; IP3: 339 – 342). Konkrete Vorschläge einer Interviewpartnerin bestanden daraus, beispielsweise alle HIPPY-Bücher, die man während der Schulungen heranzieht, mit Übungs- bzw. Wiederholungsbeispielen auf Hör-CDs aufzunehmen. Die Kinder könnten auf diese Weise die Aussprache, Sprachmelodie oder Phonologie differenzierter hören, vertiefen und sich aneignen. Sie fügte hinzu, dass dies nicht nur auf Kinder bezogen werden sollte, sondern *„auch für (..) die Eltern ist es sehr wichtig, weil es sind verschiedene Wörter, die sehr schwierig sind, und sehr ähnlich sind. Hör-Spiele, und vielleicht auch ein kleines Wörterbuch mit alle (...) Stichwörter, über das ganze Jahr“* (IP2: 239 – 241).

Die Mütter hatten viele Ideen und Verbesserungsvorschläge, die zusätzlich eingesetzt werden könnten, um Eltern und ihre Kinder nachhaltiger für das

⁸⁴ Im Kindergarten, soz. Beratungsstelle und zuhause bei den Familien.

⁸⁵ Wie aus Postskripte Nr. 1 – 8 sichtbar, arbeitete ich nicht nur mit B/K/S-sprachigen, sondern z. B. auch mit rumänisch-, arabisch-, türkisch- oder tschetschenischsprachigen Eltern.

Programm bzw. für die Sprachbildung zu motivieren und damit auch die Chance auf Lebenslanges Lernen wahrzunehmen. „Ja, und wir können uns alle zusammen treffen, und wir erzählen was während der sechs Monate passiert ist, und wir können zusammen die Lösungen finden oder weiter das Programm entwickeln, **zusammen das HP entwickeln, ja**“ (IP2: 247 – 249).

Ein Vater meinte nach zwei Jahren regelmäßiger Teilnahme am HP, dass er das Programm weiter empfehlen würde, mit der Erkenntnis:

„(...) Ich hätte viel früher mit S. anfangen spielen sollen, ich hätte mit drei, vier Jahre anfangen sollen. In diesen Alter. Ok, die S. hat angefangen mit fünf, weil es hilft, es hilft w i r k l i c h. Weil die S. schon viel gemacht hat war S. optimal in der Schule [vorbereitet].“ (IP4: 264 - 266)

Einige Vorschläge sind mittlerweile bereits im HP implementiert wie z. B. der Einstieg von Eltern mit dreijährigen Kindern, so dass diese frühzeitig mit Bildungsmaterialien unterstützt werden können. Insofern ist die Erkenntnis des Vaters interessant, dass er früher mit seinem Kind hätte spielen sollen: „es *hilft wirklich*“, sagte er, die Kinder mit HP für den Schuleintritt vorzubereiten. Daher, nach dem Wunsch der befragten Eltern, sollte das HIPPY-Bildungsnetzwerk so gestaltet werden, dass es möglichst viele Familienmitglieder und ihre Ressourcen frühzeitig mobilisiert und unterstützt.

Auf die Frage, was man am HP verbessern sollte und ob es besser wäre, wenn das Programm mit deutschen Native Speakern gemacht würde, antwortete eine der InterviewpartnerInnen Folgendes:

„Hm, nein, für mich ist besser, wenn eine Person mit Migrationshintergrund macht, mehrere Personen machen, die verschieden ersten wie arabisch, türkisch, kroatisch, slowenisch, chinesisch, egal Sprachen haben. Weil sie sollten mehrere Kultur, Religionen, Sprachen haben.“ (IP4: 278 – 280)

Ein breiterer Zugang zu anderen Familien könnte sicher durch weitere MitarbeiterInnen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen gelegt werden, so der Wunsch mehrerer Eltern an die HIPPY-Verantwortlichen (vgl. z.B. IP2; IP4; IP7). Exemplarisch soll hierfür folgendes Zitat angeführt werden:

„... es [wäre] sehr wichtig, wenn die Trainerin oder Lehrerin ein bisschen Russisch kann oder andere Sprachen können. Das war (.) Ja oder Tschetschenisch oder Bosnisch oder Slowenisch. Ja verschiedene [Sprachen]. Das hilft auch den Müttern, weil sie können nicht gut Deutsch, sie können es nicht gut verstehen und dann dem

Kind etwas zu übertragen, übersetzen, das [ist] nicht einfach. Das glaube ich wäre noch gut für das Programm.“ (IP7: 307 – 312)

Eine Mutter, die ein Lehramt in Marokko abgeschlossen hatte, meinte, dass man es sogar für **alle Eltern anbieten sollte**, auch für jene ohne Migrationshintergrund, weil ihrer Meinung nach dadurch die gesamte Basis für die sprachliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung sowohl der Eltern als auch der Kinder gelegt wird (vgl. IP3: 346ff.).

Selbst ein anfänglich sehr kritisch eingestellter und misstrauischer Vater überzeugte sich während eines HIPPY-Jahres selbst von der Qualität der Unterstützung. Er äußerte sich zum Programm, was die Mutter wie folgt in Deutsch übersetzte:

„Er ist sehr zufrieden mit dem Programm. Wäre es nicht gut, ((lacht)) er sagt, dass er uns diese Termine mit dir verbieten würde. [...] Er sagt, dass es für Kinder gut ist und man lernt gut. Und er spielt auch mit ihr“ (IP7: 258 – 261).

Aus den Interviewpassagen wird ersichtlich, dass das Programm viele Eltern motivierte, nicht nur Selbstverantwortung für die Sprach- und Bildungserziehung ihrer Kinder zu übernehmen, sondern sie gaben ihre eigene Erfahrung mit dem HIPPY-Programm auch anderen Eltern weiter. Offensichtlich wurde von den TeilnehmerInnen das Programm auch im privaten Umfeld bekannt gemacht, also auch bei Personen, die wahrscheinlich bis dahin keine Elternbildungsaffinitäten hatten. Mit diesen Aussagen könnte man die These bestätigen, dass das HP auch Familien mit niedrigem Bildungsniveau und niedrigem sozio-ökonomischen Status erreicht und sie in der Lage versetzt, selbstbestimmt und autonom die Sprachbildung ihrer Kinder zu fördern.

Durch Umsetzung der elterlichen Vorschläge wie z. B. Einsatz von mehr ausgebildeten, mehrsprachigen, migrantischen MitarbeiterInnen, Veranstaltungen für Kinder und Eltern mit Lesewettbewerb um Anerkennung zu erhalten, und die Erstellung digitalisierter HIPPY-Hörbücher könnten auch eher bildungsferne Gruppen erreicht und ermutigt werden am Programm teilzunehmen. Jedoch sollten alle HIPPY-MitarbeiterInnen pädagogisches Wissen und interkulturelle Kompetenz aufweisen und sich in die Lage der Eltern versetzen können. Sie sollen mit ihren mehrsprachigen Kenntnissen ja nicht „nur“ Anweisungen und Aufgaben im

Programm verständlich erklären können, sondern mit ihrem ähnlichen sozio-ökonomischen, jedoch kompetenten, kulturellen und religiösen Hintergrund Vorbilder und HoffnungsträgerInnen für viele sozial marginalisierte Gruppen sein und dadurch soziale Disparitäten verringern. Mit dem Programm könnten noch mehr Familien, die isoliert leben, angesprochen werden, was in vielen bildungsbenachteiligten Familien, die nach empirischen Studien wie PISA schwer zu erreichen sind und deren Kinder mangelnde Schulleistungen im gegenwärtigen Bildungssystem aufweisen, bereits geschieht (vgl. Kapitel 3.2.4.2).

Im Folgenden werden die Wünsche der Eltern in Stichwörtern angeführt:

- Regelmäßige Beratungen/Treffen an einem neutralen Ort gestalten.
- Strukturierte Elternbildungskurse und Beratungsangebote im Kontext mehrsprachige Bildung anbieten.
- HIPPY-Bücher und andere Übungsbeispiele auf Hör-CDs aufnehmen.
- Gemeinsam Problemlösungsansätze entwickeln.
- Frühzeitig mit dem HP beginnen, um Kinder optimal für die Schule vorzubereiten.
- Genügend mehrsprachige multikulturelle HIPPY-TrainerInnen einstellen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das Anliegen dieser Forschungsarbeit war es herauszufinden, ob mit dem HIPPY-Programm die Sprach- und Erziehungskompetenzen der Eltern so gefördert werden können, dass diese in der Lage sind, die bildungsförderliche Sprachentwicklung ihrer mehrsprachigen Kinder so zu unterstützen, dass sie sprachbewusst und optimal für die Schule vorbereitet werden. Die Gespräche mit den HIPPY-InterviewpartnerInnen zeigten, dass sich das Bildungsprogramm HIPPY nicht rein auf die kindliche Sprachförderung konzentriert, sondern dass drei unterschiedliche Ebenen bearbeitet werden: die Ebene der Eltern (Elternbildung), des Kindes (Vorschulförderung) und des Netzwerkes (Integration in die Gesellschaft).

Betrachtet man die **Elternebene** wird aus den unterschiedlichen Interviewsequenzen deutlich, dass die befragten Eltern mit Hilfe der HIPPY-Förderung positive Veränderungen in Bezug auf ihr Sprach- und Bildungs-, aber auch ihr Erziehungsverhalten wahrnahmen. Durch die HIPPY-Handlungsmethode – das Rollenspiel - wurde an das elterliche Eigenpotential als ExpertInnen für die Bildungsprozesse ihrer Kinder angeknüpft, indem sie lernten, den eigenen Sprach(en)gebrauch gezielt zu kontrollieren und konsequent zu fördern, um Sprachmischungen zu verhindern. Mit den „Format-strukturierten Situationen“ (Bruner 1987, vgl. Kapitel 2.1.2) bzw. dem „HIPPY-Gerüst“ wurde nicht nur die Sprachbewusstseinsbildung der Kinder, sondern auch das der Eltern gefördert (vgl. z.B. IP6: 105ff.). Sie entwickelten mithilfe des HIPPY-Programms konstruktive Sprachkonstellationen, einerseits nach der Methode „eine Person - eine Sprache“ (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 2006), andererseits nach Anwendungsgebieten, nämlich die HIPPY-Aktivitäten auf Deutsch (L2) und die Alltagssituationen in der Muttersprache (L1) abzuhandeln. Die mehrsprachigen Bildungsprozesse wurden nicht nur während der HIPPY-Einheiten, also separat, gefördert, sondern sie wurden durchgehend im Alltag paraphrasiert vollzogen, wodurch das HIPPY-Programm nicht als ein Förder-, sondern als ein durchgehendes Bildungsprogramm zu verstehen ist (vgl. Kapitel 6.2.3). Durch verlässliche Zuwendung lernten nicht nur die Mütter, sondern auch die Väter die Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Kinder neu oder besser kennen. Den Eltern wurde bewusst, dass sich die Sprachbildung sowie die gesamte kindliche Entwicklung ausschließlich durch wertschätzende, lobende und strukturierte

Lerneinheiten, vor allem im Elternhaus und nicht in Bildungsinstitutionen, entfalten lassen. Mit der Aneignung der Handlungsprinzipien des HIPPY-Programms lernten die Eltern auch, sich von ihren traditionellen erzieherischen Herkunftsnormen zu befreien und ihre eigenen hemmenden „Erziehungspraktiken“ zu reflektieren (vgl. Kapitel 6.2.2). Bis auf ein Elternteil (siehe dazu Kapitel 6.2.6) lernten alle InterviewpartnerInnen, eigenverantwortlich zu handeln und sich als kompetente, selbstbewusste Erziehungsberechtigte ihrer Kinder wahrzunehmen. Dadurch wurden die innerfamiliäre Kommunikation und die Erziehungskompetenzen, selbst bei analphabetischen, sozio-ökonomisch und sprachkulturell benachteiligten Familien, die oft in prekären, familienunfreundlichen Arbeitsbedingungen tätig sind, gefördert und gestärkt.

Betrachtet man die Auswirkungen der HIPPY-Maßnahmen auf der **Ebene des Kindes**, lässt sich festhalten, dass sprachliche, kognitive, motorische und soziale Fähigkeiten gefördert und entwickelt wurden, was Grundvoraussetzung für einen gelungenen Bildungserfolg (Schulreife) ist (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 11). Die kognitiven wie auch motorischen Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder wurden durch unterschiedliche HIPPY-Aufgaben, Konzeptentwicklungen und selbständige Förderung und Einübung weitgehend gestärkt und ausgebildet. Im Laufe des HIPPY-Programms lernten sowohl die Kinder als auch deren Eltern ihren Umgang mit digitalen Medien (TV, Konsolen) bewusster zu gestalten und den Medienkonsum zu minimieren. Es zeigte sich aus der Sicht der Eltern, dass sich Kinder mit niedrigem sozio-ökonomischen Hintergrund in der Auseinandersetzung mit HIPPY-Interaktionsübungen neuen Sprachregistern bzw. der Bildungssprache annäherten, indem sie beispielsweise komplexe Wortvergleiche oder differenzierte Konzeptentwicklungen mit den Eltern besprachen und spielerisch einübten. Durch altersgemäße HIPPY-Geschichten erwarben die Kinder nicht nur neues zweisprachiges Vokabular, sondern entwickelten darüber hinaus ein hohes Maß an Sprachbewusstsein (vgl. Kapitel 6.3.3). Mit dem HIPPY-Programm wird also explizit das Mehrsprachigkeitsbewusstsein gebildet, das, wie Krumm (2014) betont, eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Bildungssprache(n) ist. Durch den gesamten theoretischen und empirischen Teil der vorliegenden Arbeit hindurch ist erkennbar, dass die Erstsprache den Grundstein für die persönliche, aber auch sprachliche Entwicklung und Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund herstellt.

Daher sollte sie mit dem Schuleintritt bzw. mit dem Abschluss des HIPPY-Programms nicht als vollendet verstanden werden, sondern in der schulischen Sozialisation gemeinsam mit der Bildungssprache unter Einbindung der Eltern weiter ausgebaut werden, um eine durchgängige Sprachbildung fortzuführen (vgl. z. B. Meisel 2003; Gogolin et al. 2011; siehe dazu auch Kapitel 2.5.1).

HIPPY auf der **Ebene des sozialen Netzwerkes** wirkte vor allem durch die regelmäßigen Gruppentreffen, die die Eltern dazu ermutigten, institutionelle Bildungseinrichtungen zu besuchen. Vor der Teilnahme am HIPPY-Programm hatten die Eltern keine gesellschaftliche und kulturelle Bildungsteilhabe und kannten keine Fördermaßnahmen, die ihre zweisprachig aufwachsenden Kinder unterstützen könnten. Daraus lässt sich schließen, dass es in der untersuchten Umgebung keine adäquaten Förder- und Integrationsmaßnahmen für Migranteltern mit Vorschulkindern gab. Selbst die bestehenden Sozial- und Bildungsressourcen in der Umgebung, wie z. B. Bibliotheken, die für Kinder kostenlos zur Verfügung stehen, nutzten die befragten Eltern aus Unsicherheit, mangelndem Selbstbewusstsein oder Ungewissheit erst nach regelmäßigen Gruppentreffen und Exkursionen im Rahmen des HIPPY-Programms. Durch das wertschätzende Verhältnis zwischen den Eltern und den HIPPY-Mentorinnen wurde ein partnerschaftliches Team gebildet, das die Eltern ermutigte, ihre Kinder gezielt und selbstbestimmt zu fördern. Durch das bei der „Teamarbeit“ entstandene Vertrauen wurde allmählich auch das elterliche Selbstvertrauen gestärkt, was dazu führte, dass auch die Eltern soziale Kompetenzen erwarben, um sich auf diese Weise in der Mehrheitsgesellschaft besser zu integrieren. Aus der dargestellten Untersuchung und meiner Beobachtung lässt sich ableiten, dass Erziehungs- und Sprachbildungspartnerschaften, die zwischen den HIPPY-Mitarbeiterinnen, den interdisziplinären BildungsreferentInnen und den befragten Eltern auf gleicher Augenhöhe konzipiert und praktiziert wurden, wesentliche Bestandteile der gesamten Sprachbewusstseinsbildung sowie der Entwicklungsprozesse der Kinder, jedoch auch der Eltern sind, da sie den Eltern die Bedeutung der Erstsprache explizit begründen.

Das HIPPY-Programm erwies sich des Weiteren als kompetenter Brückenbauer zwischen der Erwachsenen-Bildungsinstitution, dem Katholischen Bildungswerk, und „schwer“ erreichbaren, oft marginalisierten und bildungsbenachteiligten Gruppen, den

Menschen mit Migrationshintergrund. Daher kann bestätigt werden, dass das HIPPY-Programm auch bildungsferne und sozial benachteiligte Eltern erreicht und sie befähigt, die Bildungssprache ihrer Kinder selbstbewusst und selbstverantwortlich zu fördern und sie somit kompetent auf den Schulstart vorzubereiten, um die postulierte Chancengleichheit in der Bildung und im späteren Berufsleben zu verwirklichen.

Das Bildungskonzept HIPPY braucht strategische Partnerschaften

Im Allgemeinen ist die Mehrsprachigkeit positiv konnotiert und in Bildungsmaßnahmen, auch auf der Europaebene, konzeptuell verankert (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009/Gombos 2011/ Reich/Krumm 2013), denn durch die Globalisierung und transnationalen Migrationsbewegungen sind vielfältige Sprachkenntnisse, nicht zuletzt auch für die wirtschaftliche und soziale Stabilität der gesamten Region, von wesentlicher Bedeutung.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachentwicklung und Bildung ihrer Kinder durchaus interessiert sind und dass die gesellschaftliche Integration auch für sie ein Wegweiser zum Bildungserfolg und somit zum gesellschaftlichen Aufstieg ist.

Das HIPPY-Programm eignet sich nicht nur für die Förderung, Bildung und Integration der mehrsprachigen und kulturellen Kompetenzen der Kinder und ihrer Eltern, sondern könnte aus meiner Sicht auch als konstruktiver und pädagogisch kompetenter Brückenbauer zwischen Kindergarten und Schule eingesetzt werden. Durch das Vertrauen und die Kenntnisse, die die Eltern und die HIPPY-Mitarbeiterinnen im Laufe der Jahre (max. vier Jahre) sammeln können, könnten die Herausforderungen, die mit Eintritt in die Schule entstehen, wesentlich leichter bewältigt und nahtlos und systematisch überbrückt werden. Eine Idee wäre es, das Programm beim Landesschulrat und bei elementaren Bildungseinrichtungen vorzustellen, mit dem Ziel, auf der Grundlage ihrer Handlungsvollmacht, das HIPPY-Programm zu bewerben, den gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen und es im Bildungssystem langfristig für alle Eltern zu integrieren. Dieser Vorschlag soll als Überlegung verstanden werden, der in geeigneten Forschungsprojekten mit Begleitung von universitären Bildungsinstitutionen überprüft (evaluiert) werden müsste.

Auch wenn die vorliegende Analyse belegt, dass die sozial- und bildungsbenachteiligten Eltern mit dem HIPPY-Programm die Sprachentwicklung und Erziehung ihrer Kinder selbstbewusst übernehmen können und sich offensichtlich in die Lage versetzen, ihre Kinder für den Schuleintritt vorzubereiten, heißt das jedoch noch lange nicht, dass man das HIPPY-Programm nicht modifizieren bzw. in Frage stellen kann.

Dass es trotz des pädagogisch und didaktisch ausgereiften HIPPY-Programms nicht zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im „kommunalen Gesamtsystem für Prävention und Bildung“ (Stange 2013, S. 17) der Sprachenvielfalt kam, hängt mit mehreren Faktoren zusammen. „Um (Sprache) zu lernen, genügt es nicht, einfach das Material zur Verfügung zu haben [...]. Wir müssen entdecken, was notwendig ist, um das System zum Funktionieren zu bringen“ (Noam Chomsky, zit. nach Bruner 1987, S. 13). Damit Sprachenvielfalt im System nachhaltig funktionieren kann, ist es wichtig sich der Probleme bewusst zu werden und ihnen entgegenzuwirken.

Ein erstes Hindernis ist, dass das HIPPY-Programm auf Grund von Widerständen gegenüber Integration zu wenigen Bildungsinstitutionen (Kindergärten, Schulen) bekannt gemacht werden kann (vgl. Kapitel 6.1). Verantwortliche auf bildungspolitischer Ebene in der untersuchten Umgebung interessieren sich zu wenig bis nicht dafür. Zweitens sind die finanziellen Ressourcen nicht gesichert und zu gering um der steigenden Nachfrage gerecht werden zu können. Drittens sind die HIPPY-Betreuerinnen mit heterogenen Familienverbänden, unterschiedlichen Kulturen, Bildungsniveaus und Sprachen sowie insbesondere mit Kriegs- und Verfolgungstraumata in HIPPY-Familien konfrontiert. Das erfordert von den Trainerinnen, die Migrationshintergrund haben müssen und zum Teil Fluchtgeschichte aus eigener Erfahrung kennen, eine hohe Konzentrationsfähigkeit und viel Kraft um sich emotional abzugrenzen. Daher sollte auf entsprechende Eignung und Qualifizierung geachtet werden. Weiterbildungen sind vorgeschrieben, Supervision hingegen nicht. Die Koordinatorin hört in den wöchentlichen Teambesprechungen von den Erlebnissen in den Familien, kann in vielen Fällen beraten, aber Entlastung kann sie nicht leisten. Die Abhängigkeit von Fördergeldern verursacht zudem immer wieder Sorge um den Arbeitsplatz. Politische Unterstützung, Zusammenarbeit und Entwicklung einer Umsetzungsstrategie mit der

Landesregierung wären dringend nötig. Durch konstruktive Öffentlichkeitsarbeit, die Multikulturalität und Integrationsprogramme positiv darstellt, könnte mehr Anerkennung und Sicherheit, sowohl bei den betreuten Familien (vgl. Kapitel 6.2.6), als auch bei öffentlichen Institutionen erreicht werden. Viertens wäre es, um Schreib- und Lesefähigkeiten auch in der Muttersprache zu fördern, äußerst wünschenswert, die gesamten HIPPY-Materialien mehrsprachig zu gestalten.

Alle Beteiligten im HIPPY-Programm müssen einander auf gleicher Ebene begegnen - ohne hegemoniale und hierarchische Haltungen – damit die Eltern nicht das Gefühl von Minderwertigkeit und Diskriminierung bekommen (vgl. Leist-Villis 2004/ Gogolin 2011b). Um es mit den Worten einer Interviewpartnerin zu sagen: „Diese Kommunikation zwischen PädagogInnen, Eltern und Kindern ist eigentlich eine Teamarbeit“ (IP2: 222f.).

Aus dem eigenen permanenten Befinden zwischen dem „Hier und Dort“ bzw. zwischen den institutionellen hegemonialen Verhältnissen und den sozial benachteiligten Gruppen, kann ich feststellen, dass es immer noch vielen Eltern und PädagogInnen (die wichtigsten Bezugspersonen in der mehrsprachigen Entwicklung) schwer fällt zu glauben, dass die Sprach- und Identitätsentwicklung der mehrsprachigen Kinder im Wesentlichen mit den Kompetenzen und Haltungen in Bezug auf ihre Herkunftssprache(n) zusammenhängt. Eine Erklärung findet sich hierzu einerseits in der häufigen Kopplung der derzeitigen Sprachfördermaßnahmen mit der Förderung der deutschen Sprache, andererseits in der fehlenden Berücksichtigung der Kompetenzen in der Muttersprache (vgl. Blaschitz/de Cillia 2009). Daher konnte auch die mehrjährige finanzielle Unterstützung im Kindergarten keine signifikante Steigerung der Sprachkompetenzen bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache erzielen (vgl. Stanzel-Tischler 2011). Während bestimmte Sprachen und ihre SprecherInnen als wünschenswert bzw. erwünscht gelten, werden jedoch Sprachen mit niedrigem Prestige bzw. Personen mit Migrationshintergrund oft als Problem und Hindernis im Bildungssystem dargestellt und diskriminiert. Trotz verdreifachten Mitteln (von 30 auf 90 Millionen Euro) für frühkindliche Sprachförderung wird Migranten-Eltern nicht adäquat geholfen. Stattdessen wird ihnen Integrations- und Bildungsunwilligkeit vorgeworfen und seitens der Bildungspolitik wiederholt mit Strafen oder sogar mit der Nicht-Einschulung ihrer

Kinder bei unzureichenden Deutschkenntnissen gedroht (vgl. der Standard, 25.03.2015).

Wir müssen lernen, mit gesellschaftlichen Veränderungen mitzugehen und eine Willkommenskultur auch für MigrantInnen und ihre Mehrsprachigkeit zu bilden. Die Verantwortlichen in Bildungs- und Sozialinstitutionen müssen sich öffnen und einen positiven Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in Gang setzen. Es gibt zwar sehr gute Bildungsprojekte, doch wenn sich die starren Einstellungen der zuständigen Ministerien und der gesamten österreichischen Gesellschaft gegenüber dieser Thematik nicht verändern, wenn dieses Misstrauen weiterhin in den Köpfen bleibt und wenn die Bereitschaft, auch anderssprachigen Menschen zu helfen, nicht vorhanden ist, nutzen uns auch die besten Programme und verdreifachten Fördergelder wenig. Es wird nicht möglich sein, die Bedeutung durchgehender mehrsprachiger Bildung mit Ansätzen des HIPPY-Programms der breiten Öffentlichkeit nachvollziehbar und explizit zu zeigen, wenn man nicht gemeinsam daran arbeitet.

Die Effizienz und Wirkung des HIPPY-Programms wurden durch zahlreiche sowohl nationale als auch internationale Studien (vgl. beratungsgruppe.at 2014; Westheimer 2007, S. 100ff.) belegt, aber auch die mögliche, zukünftige Präsidentin der Vereinigten Staaten von Amerika, Hillary Clinton, hat die Bedeutung des HIPPY-Programms für die Förderung der frühkindlichen Entwicklung entdeckt, woraufhin sie sich intensiv für das Programm einsetzte (vgl. Clinton 2014). Eine solche strategische Partnerin ist ungemein wertvoll, denn damit

...„das Bildungswesen mehrsprachig wird und damit auch Kinder eine Chance bekommen, braucht es strategische Partnerschaften zu denen insbesondere die Eltern, die Bürgermeister, die Wirtschaft und die Medien gehören. Nur das Klima einer offenen Gesellschaft führt dazu, dass Unterschiede und Verschiedenheit als normal angesehen [werden]“ (Gogolin/Krumm 2009, S. 44).

Die vorliegende empirische Untersuchung eröffnet neue Themenbereiche, die im Rahmen weiterer Forschungen beleuchtet werden können. Vor allem wäre es bedeutend zu untersuchen, unter welchen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich das HIPPY-Programm langfristig in Kärnten etablieren könnte, damit Eltern, Politik und Bildungsinstitutionen partnerschaftlich Bildungsdisparitäten verringern und Sprachenvielfalt fördern.

8 Literaturverzeichnis

8.1 Bücher, Zeitschriften und PDFs

- Akkuş, Reva/Brizić, Katharina/de Cillia, Rudolf (2005): Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und Soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005). Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Jessner, Ulrike/Oberhofer, Kathrin (2013): Mehrsprachige Entwicklung - was sagt die Forschung? In: Gombos, Georg (Hrsg.): Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Drava Verlag: Klagenfurt/Celovec: 68-87.
- Bacher, Johann (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist – Situation, Ursachen und Maßnahmen. Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: Linz; WISSO 1/2010.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Bauer, Joachim (2008): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Bäuerle, Wolfgang (1971): Theorie der Elternbildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- beratungsgruppe.at (Hrsg.) (2011): Verein für Informationsvermittlung, Bildung und Beratung. Programmbeschreibung. Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren: Wien.
- beratungsgruppe.at (2014): Abschlussprogramm betreffend das Projekt M 01-01/2012, HIPPY – Hausbesuchsprogramm für Eltern von Vorschulkindern 2013. Durchgeführt im Rahmen des Europäischen Integrationsfonds im Programjahr 2012. Wien. beratungsgruppe. at.
- Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (2009): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Plutzar, Verena/Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwandergesellschaft. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag: 99-113.

- Böhm, Andreas (2009): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag: 475-485.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Breit, Simone/Schneider, Petra (2009): Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. In: Breit, Simone (Hrsg.): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung. Graz: Leykam Verlag: 7-9.
- Breit, Simone/Schneider, Petra (2009a): Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung. In: Breit, Simone (Hrsg.): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung. Graz: Leykam Verlag: 22-44.
- Breuer, Franz (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag: 14-40.
- Breuer, Franz (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag: 14-40.
- Breuer, Franz/Doggaz, Tine (1996a): Forschungstagebuch. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag: 114-120.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra (1996b): Zur Aneignung unseres Forschungsstils und zur Frage der Lernbarkeit. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag: 89-94.
- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Verlag Waxmann.
- Brizić, Katharina (2011): Bilingualer Spracherwerb in der Migration: „Der Vogel esst die Katze“. Zum Einfluss individueller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Variablen auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): A kući sprecham deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen:

bilingualer Spracherwerb in der Migration. 2. unveränderte Auflage. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: 253-306.

Brizić, Katharina (2013): Grenzenlose Biographien und ihr begrenzter (Bildungs-) Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheiten aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojektes. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin; New York: Mouton de Gruyter: 223-242.

Bruner, Jérôme (1987): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Bern; Stuttgart; Toronto: Verlag Hans Huber.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2012): 206. Vereinbarung zwischen dem Bund und den Länder gemäß Art.15a B-VG über sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen. Teil II, Ausgegeben am 14. Juni 2012.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.)(2014): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Statistische Übersicht Schuljahre 2006/07 bis 2012/13. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2013-14: Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.)(2015): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2013/14. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2014-15: Wien.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (Hrsg.)(2015a): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien.

Buttaroni, Susanna (2011): Lesen. In: Buttaroni, Susanna: (Hrsg.) Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 313-362.

Charlotte-Bühler-Institut (2009): Bildungsplan – Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Corbin, Juliet M. (2006): Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage. Opladen: Leske, Budrich Verlag: 70-75.

- Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen + Neumann: 34-43.
- Daschner, Peter (2007): Vorwort. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- De Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch.
- De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Dorner, Andrea (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2010) (Hrsg.): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation. 2. Auflage. Bonn: UNESCO.
- Distelberger, Elisabeth (2013): HIPPY – Ein Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Kindern von 3 – 7 Jahre. In: Heise, Thomas/Ehret, Rebekka/Küchenhoff, Joachim/Özkan, Ibrahim/Golsabahi, Solmaz (Hrsg.): Die Herstellung von Differenz. Zum Umgang mit Fremdheit in der transkulturellen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung: 97-103.
- Eichler, Wolfgang/Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim; Basel: Beltz Verlag:63-82.
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2007): Vorwort. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 7-9.
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2007a): Das Hamburger Pilotprojekt Family Literacy (FLY) In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache

baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 32-57.

- Fleck, Elfie (2013): Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. In: De Cillia, Rudolf/ Vetter, Eva (Hrsg.): Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Sprache im Kontext, Band 40. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Edition.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag: 13-29.
- Flitzmoser, Sandra/Suchan, Birgit (2013): Mathematik: Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. BIFIE: 24-27.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Beltz Juventa Verlag: 437-455.
- Gogolin, Ingrid/ Roth, Hans- Joachim (2007): Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kinder und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH:31-46.
- Gogolin, Ingrid (2008): „Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. In: Gewerkschaft - Wirtschaft – Politik (GWP). Heft 1/2008: 65-75.
- Gogolin, Ingrid/ Krumm, Hans-Jürgen (2009): The value of language diversity: The role of linguistic diversity in the multicultural and multilingual classroom/ Wert der Mehrsprachigkeit: Die Rolle der Mehrsprachigkeit im multikulturellen/ multilingualen Klassenzimmer. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur(BKUKK) (Hrsg.): Probestühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Wien: BMUKK: 28–45.
- Gogolin, Ingrid (2009a): Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Roßbach, Hans-Günther/ Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.):

Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft 11: 79-90.

Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogrammes. FörMig Edition, Band 7. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid (2011a): Bildungssprache – Sprachbildung. In: Sächsisches Bildungsinstitut: Dokumentation zur Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“. Dresden, 22.09.2011. Görlitz: MAXROI Graphics GmbH:9-11.

Gogolin, Ingrid (2011b): Generationsbeziehungen aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung: Migranteneltern als Bildungspartner. In: Eckert, Thomas/Hippel von Aiga/Pietraß, Manuela/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften:185-196.

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. FörMig Edition, Band 9. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag: 7-18.

Gombos, Georg (2011): Meine Sprache und ich – sprachliche Sozialisation und Lernverhalten. In: ÖDaF- Mitteilungen. Thema: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“. Mit dem Deutschlernen und –lern beginnen. 27. Jahrgang, Heft 1/ 2011: 27-39.

Gordon, Thomas (1972): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kinde. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Grimm, Hannelore/Weinert, Sabine (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, PVU Verlag: 517-546.

Gürses, Hahan/Kogoj, Cornelia/Mattl, Sylvia (Hrsg.) (2004): Gastarbeiter. 40 Jahre Arbeitsmigration. Wien: Mandelbaum Verlag.

Heppt, Birgit/Dragon, Nina/Berendes, Karin/Stanat, Petra/Weinert, Sabine (Hrsg.) (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 3/ 2012: 349-356.

- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht 2012 / Band 2. Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Wien: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlage, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2012 / Band 2. Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam: 229-267.
- HIPPY-Kärnten (2013): Projektbeschreibung HIPPY Kärnten Programmjahr 2013. HIPPY Hausbesuchsprogramm für Eltern von Kindern im Alter von drei bis sieben Jahren: Klagenfurt: Katholisches Bildungswerk.
- Integrationsbericht (2012): Expertenrat für Inneres (Hrsg.): Die Umsetzung des 20-Punkte-Programms. Bilanz und Potentiale der Maßnahmen im integrationspolitischen Bereich. Expertenrat für Integration. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres Inneres: Wien.
- Integrationsbericht (2014): Expertenrat für Inneres (Hrsg.): Integrationsthemen im Fokus. Expertenrat für Integration. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres Inneres: Wien.
- Kainhofer, Judith/Haider, Hubert (2011): Einführung in die allgemeine Linguistik. In: Buttaroni, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 1-55.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Plutzar, Verena (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. In: Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag: 9-13.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (2006): Zweisprachige Kindererziehung. 11. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Klepp, Doris/ Buchebner-Ferstl, Sabine/ Cizek, Brigitte/ Kaindl, Markus (2008): Elternbildung in Österreich. Evaluierung der Elternbildungsveranstaltungen 2006. ÖIF-Working Paper 70. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. In: Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Garne, Brigitte/ Komor, Anna/ Krumm, Hans-Jürgen/ McNamara, Tim/ Reich, H. Hans/ Schnieders, Guido/ ten Thije, Jan D./ van den Berg, Hubb (Hrsg): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung: 193-216.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Deutsch lernen für die Integration ein (unkalkulierbares?) Risiko: die Rolle von Sprachprüfungen bei der sprachlichen Förderung von MigrantInnen. In: Plutzer, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag: 75-84.
- Küspert, Petra/Scheider, Wolfgang (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuyumcu, Reyhan (2007): Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufgewachsener Kinder im Vorschulalter. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch. Band 26. Baltmannsweiler: Hohengehren, Schneider Verlag GmbH: 79-94.
- Lange, Imke/Gogolin, Ingrid (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig-Material 2. Münster; Neu York; München; Berlin: Waxmann Verlag.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag: 515-526.
- Leist-Villis, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.
- Löser, M. Jessica (2011): Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011):

Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: 203-213.

May, Peter/Eickmeyer, Andrea (2007): Das FLY-Projekt aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Elfert, Maren / Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 58-64.

Meisel, M. Jürgen (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kinder und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH:93-114.

Montessori, Maria (1978): Kinder sind anders. Il Segreto dell` Infanzia. 10. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta.

Moser, Heinz (1998): Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Breisgau. Lambertus Verlag.

Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag:61-78.

Müller, Romano (1995): Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache. In: Poglia, Edo/Perret-Clermont, Anne-Nelly/Gretler, Armin/Dasen, Pierre (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat. Peter Lang AG. Bern; Berlin; Frankfurt/M.; New York; Paris; Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften: 155-175.

Nannon, Peter/Brooks, Greg/Bird, Viv (2007): Family Literacy in England. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 10-31.

Neumann, Ursula (2011): Bildungssituation von Kinder und Jugendlichen. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familie. Reiche Politik und Bildung, Band 59. Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag: 167-176.

Neumann, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2011): Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. In: Neumann Ursula/ Schneider, Jens (Hrsg.). Integration durch Bildung, Schaffung von

Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann: S. 47-59.

- Nickel, Sven (2007): Family Literacy in Deutschland. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 65-84.
- Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim; Basel: Beltz Verlag: 63-82.
- Nusche, Deborah/Shewbridge, Claire/Rasmussen-Lamhauge, Christian (2010): OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich. Deutsche Ausgabe, veröffentlicht vom Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur mit Genehmigung der OECD. Paris. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständnis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg.) (2013/14a): Migration & Integration. Schwerpunkt: Bundesländer. zahlen. daten. indikatoren. ÖIF: Wien.
- Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) (Hrsg.) (2013/14b): Migration & Integration. Schwerpunkt: Jugend. zahlen. daten. indikatoren. ÖIF: Wien.
- Pareiss, Manuela/ Schwantner, Ursula (2013): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Laykam: 48-49.
- Perchinig, Bernhard (2010): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft –was taugen die Begriffe noch? In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: Studienverlag: 13-33.
- Perchinig, Bernhard (2013): Zusammenleben in Villach. Integrationsleitbild. Stadt Villach.
- Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachpolitik im Kontext von Migration. In: Langthaler, Herbert (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag.

- Quehl, Thomas /Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. FörMig Material 4. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.
- Salem, Tanja/Rabkin, Gabriele (2010): Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4/2010: 385-396.
- Schmich, Juliane/Bitesnich, Heidelinde (2013): Mathematik: Verteilung der SchülerInnen auf die Kompetenzstufen. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Laykam: 18-19.
- Schmich, Juliane/Bitesnich, Heidelinde (2013a): Lesen: Verteilung der SchülerInnen auf die Kompetenzstufen. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Laykam: 32-33.
- Schneider, Stefan (2003): Frühkindliche Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht (2003): James, Allan (Hrsg.): Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Literatur + Medien. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag: 11-48.
- Schreiner, Claudia (2012): Bildung der Eltern und Schülerleistungen in Österreich. In: Suchan, Birgit /Wallner-Paschon, Christina /Bergmüller, Silvia /Schreiner, Claudia: PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse . Graz: Leykam:48-50.
- Schreiner, Claudia (2013): Familiäre Hintergrund und Leistungen. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Laykam: 46-47.
- Schwantner, Ursula/Toferer, Bettina/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (SenBWF) (Hrsg.) (2009): Brücken zur Lesekultur zwischen Unterricht, Freizeit und Familie. Ein Praxisbaustein für familienorientierte Schriftsprachförderung (Family-Literacy). FörMig. Berlin. Online: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Bruecke.pdf> (abgerufen am 08.05.2014).

- Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Diskussionsforum Deutsch. Band 26. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag: 10-31.
- Springer, Monika (2011): Die Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. In: Fischer, Veronika/ Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familie. Reiche Politik und Bildung, Band 59. Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag: 502-510.
- Springer, Monika (2011a): Elterntrainings und Familienbildung. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familie. Reiche Politik und Bildung, Band 59. Schwalbach /Ts.: Wochenschau Verlag: 473 -501.
- Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten- Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof(Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS: 17-69.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2011): Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen. BIFIE-Report 8/2011. Graz: Verlag Leykam.
- Statistik Austria (2012a): migration&integration in den Bundesländern. zahlen. daten. indikatoren 2010. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Statistik Austria (2014): migration&integration. zahlen. daten. indikatoren 2014. Wien: Kommission für Migration und Integrationsforschung der österreichischen Akademie der Wissenschaft.
- Steinke, Ines (2009): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag:,319-331.
- Strauss, L. Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlags-KG.
- Suchan, Birgit /Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia /Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2012): PIRLS & TIMSS 2011 Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

- Textor, R. Martin (2006): Bildung im Kindergarten. Zur Förderung der kognitiven Entwicklung. Münster: Monsenstein und Vannerdat Verlag.
- Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo Verlag: 9-29.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprechen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzeck-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag: 495-535.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jahrgang 25/Heft 3/2005: 248-262.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2013): Fünf Säulen* der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. 7. Auflage. Ostfildern: Patmos Verlag der Schwabenverlag AG.
- Wakounig, Vladimir (2008) (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten 1945 – 2007. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.
- Wallner-Paschon, Christina (2013): Motivation und Selbstwahrnehmung der 15 -/16-Jährigen in Mathematik. In: Schwantner, Ursula/Toferer, Betina/Schreiner, Claudia (Hrsg.): PISA 2012 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft. Graz:Laykam: 42-44.
- Westheimer, Miriam (2007): HIPPY – Literacy in die Familien bringen. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH: 95-104.
- Zydatið, Wolfgang (2000): Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Forum Sprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Zeitungsartikel

Der Standard (2013): "Vorschuljahr für Kinder mit Deutsch-Problemen ist Diskriminierung", 08.01.2013.

Der Standard (2014): Integration und Segregation im Kinderwagen, 2./3.08.2014.

Der Standard (2015): Koalition verdreifacht Sprachförderung am 24.03.2015.

Kleine Zeitung (2014): Eigene Schulklassen für Migranten, 25.07.2014.

Internetquellen

Bacher, Johann (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufban und Testleistungen. In: Suchan, Birgit/Waller-Paschon, Christina/Schreiner Claudia (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht. Leykam: Graz. Online: <https://www.bifie.at/buch/875> (abgerufen am 28.08.2014).

Bundeskanzleramt Österreich (2011): 3. Bericht der Republik Österreich. Gemäß Art. 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Online: <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=45599> (abgerufen am 26.07.2014).

Bundeskanzleramt Österreich: Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. I Nr. 27/2008. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BG_BLA_2008_I_27 (abgerufen am 28.03.2015).

Clinton, Hillary (2015): Hillary Clinton delivers Keynote at Avima Dinner YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=IALdDAkY0kk> (abgerufen am 14.04.2015).

DUDEN. Wörterbuch. Online: <http://www.duden.de/rechtschreibung/segmental> (abgerufen am 25.01.2014).

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) (2013): Analyse sprachlicher Kompetenzen – Diagnoseinstrumente. Online: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> (abgerufen am 22.04.2014).

- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt? Online: http://www.good-practice.de/1_Gogolin.pdf (abgerufen am 09.07.2014).
- Gogolin, Ingrid (2009): „Migrantinnen im deutschen Bundeswesen – Perspektiven interkultureller Pädagogik“. Vortrag an der Ludwig-Maximilians-Universität München, am 23.09.2009 (zit. als Gogolin 2009, LMU). Online: <https://videoonline.edu.lmu.de/de/node/206> (abgerufen am 21.08.2014).
- Hess, Wolfgang (2003): Grundlagen der Phonetik. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik. Online: http://www.sk.uni-bonn.de/lehre/informationen-materialien/informationen-und-materialien-kopho/materialien-1/hess/grundlagen-der-phonetik/gph_4.pdf (abgerufen am 20.01.2014).
- HIPPY Österreich: Online: <http://www.hippy.at/> (abgerufen am 18.08.2014).
- HIPPY-International: Online: <http://www.hippy-international.org/> (abgerufen am 17.08.2014).
- Integrationsglossar (2012): Wer ist wer? Was ist was? Die wichtigsten Begriffe rund um Integration auf einen Blick. Online: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2012/10/INTEGRATIONSGLOSSAR.pdf (abgerufen am 16.02.2014).
- Katholisches Bildungswerk (KBW) Kärnten (2014): HIPPY. Online: <http://www.kath-kirche-kaernten.at/dioezese/orgdetail/C2738/migration> (abgerufen am 14.03.2014).
- Krumm, Hans-Jürgen (2014): Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit. Vortrag bei der Tagung: „Wie viel Sprachen braucht der Mensch?“, Graz. Online: <https://www.google.at/#q=Bildungssprache+Deutsch+und+das+Curriculum++++Mehrsprachigkeit.+Vortrag+bei+der+Tagung:+%E2%80%9EWie+viel+Sprachen+braucht+der+Mensch%3F%E2%80%9C> (abgerufen am 28.01.2015).
- Meisel, M. Jürgen (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Universität Hamburg. Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit. Institut für Romanistik. Online: <http://www1.unihamburg.de/romanistik/personal/pdf-Dateien/Zur%20Entwicklung%20der%20kindlichen%20Mehrsprachigkeit.pdf> (abgerufen am 23.07.2014).

Nationaler Aktionsplan für Integration (2009): Bericht BMI. Online:
http://integration.gv.at/bmi_docs/1361.pdf (abgerufen am 22.05.2014).

Österreichische Integrationskommission (2010) (Hrsg.): Was heißt hier Migrant? Die 30 wichtigsten Begriffe zu Ab- und Zuwanderung. Online:
<http://www.go4diversity.at/sites/default/files/Was%20hei%C3%9Ft%20hier%20Migrant.pdf> (abgerufen am 16.02.2014).

Staatssekretariat für Integration (Hrsg.): Integrationsglossar. Online:
http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2012/10/INTEGRATIONSGLOSSAR.pdf (abgerufen am 22.04.2014). Online:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (abgerufen am 25.05.2013).

Universität Bielefeld: Wissenschaft öffentlich. LeaP - Learning Prosody. Online:
<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Sprache/Prosodie.html>, (abgerufen am 25.01.2014).

9 Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Vergleich der vier Komponenten innerhalb des Buch-lese-Formats nach Jérôme Bruner und im HIPPY-Programm (Quelle: Eigene Darstellung) | 30 |
| Tabelle 2: SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Schuljahr 2006/07 und 2013/14 nach Schularten im Vergleich Österreich/Kärnten (Quelle: BMBF 2014/ BMBF 2015)..... | 65 |
| Tabelle 3: Transkriptionsregeln (Quelle: angelehnt an Langer 2010, S. 523)..... | 184 |

10 Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Durchgängige Sprachbildung des 'FörMig-Modells' (Quelle: Bildungs- und Informationszentrum, Paderborn) | 42 |
| Abbildung 2: Einflussfaktoren auf die Entwicklung des zweisprachigen Kindes nach Triarchi-Herrmann (Quelle: Triarchi-Herrmann 2003, S. 102)..... | 48 |

11 Anhang

Die erstellten Interviewtranskriptionen, das Forschungstagbuch, Postskripte und weitere in der Arbeit angeführten Datenquellen können bei der Verfasserin bei Bedarf eingesehen werden. Sämtliche Daten, wie Hausbesuchsprotokolle, HIPPY-Arbeitsblätter oder Daten zu verschiedenen Gruppentreffen und Exkursionen befinden sich beim Katholischen Bildungswerk Klagenfurt und können bei Bedarf ebenfalls eingesehen werden.

11.1 Transkriptionsregeln

| | |
|--|--|
| () | Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer |
| (schwer zu verstehen) | Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer |
| (.), (.), (...) | Pause, Anzahl der Punkte = Länge |
| (3) | Pause in Sekunden |
| LAUT | Laut gesprochen |
| Leise | Leise gesprochen |
| <u>Betont</u> | Betont gesprochen |
| g e d e h n t | Gedehnt gesprochen |
| ((lacht)) | Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle |
| Da sagt er: „Komm her.“ | Zitate innerhalb der Rede |
| gegan- | Wortabbruch |
| IP: [ja, genau] I: [achso, jetzt verstehe ich es] | Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss; wird hervorgehoben, indem die überlappenden Stellen in eckiger Klammer dargestellt werden |
| [Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt] | Anmerkung der Transkribierenden |

Tabelle 3: Transkriptionsregeln (Quelle: angelehnt an Langer 2010, S. 523).

11.2 Wie viel Mathematik?

WIE VIELE? (27)
Aktivitätenheft 23
Tag 2
Arbeitsblatt 1



4



1. **WELCHE ZAHL IST DAS?** (Zeigen Sie auf die Zahl).
- eine Vier
MARKIERE VIER QUADRATE.

5



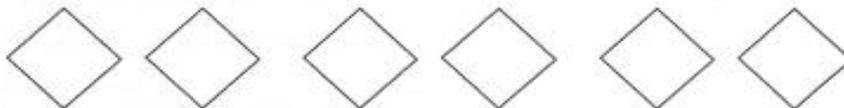
2. **WELCHE ZAHL IST DAS?** (Zeigen Sie auf die Zahl)
- eine Fünf
MARKIERE FÜNF KREISE.

6



3. **WELCHE ZAHL IST DAS?** (Zeigen Sie auf die Zahl)
- eine Sechs
MARKIERE SECHS DREIECKE.

6



4. **WELCHE ZAHL IST DAS?** (Zeigen Sie auf die Zahl)
- eine Sechs
MARKIERE SECHS FORMEN.

11.3 Zuhörspiel

DAS ZUHÖR-SPIEL (4)

Aktivitätenheft 27

Tag 1

Arbeitsblatt 1



1. (Setzen Sie sich neben das Kind an den Tisch. Nehmen Sie die Lottotafeln 1 und 2 heraus, und schneiden Sie auf jeder Seite die Bilder auf der unteren Hälfte aus)

2. (Nehmen Sie sich eine Lottotafel, und geben Sie dem Kind eine. Legen Sie die ausgeschnittenen Bilder verdeckt auf den Tisch)



3. **NIMM DIR EIN BILD, UND ICH STELLE DIR EINE FRAGE.**

(Lassen Sie das Kind ein Bild nehmen)

WER HAT _____?

(Lesen Sie den Namen des Bildes vor)

(Wer das Bild auf seiner / ihrer Lottotafel hat, nimmt das Bild und legt es auf die Tafel. Spielen Sie weiter, bis die Tafeln etwa halb mit Bildern bedeckt sind)

4. **HÖRE MIR GANZ GENAU ZU.**

ICH NEHME MIR EIN BILD, ABER ICH ZEIGE ES DIR NICHT.

ICH SAGE DIR NUR, WAS AUF DEM BILD IST.

(Nehmen Sie ein Bild, zeigen Sie es dem Kind nicht, und fragen Sie)

WER HAT _____?

(Wer das Bild hat legt es auf seine / ihre Tafel. Spielen Sie weiter, bis die Tafeln beide gefüllt sind)

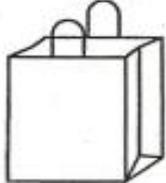


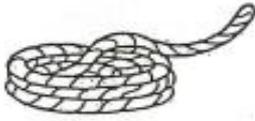
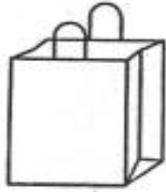
5. (Sie können jetzt die Lottotafeln tauschen und das Spiel wiederholen. Diesmal zeigen Sie dem Kind die Karten, die Sie aufgehoben haben, nicht, sondern lesen nur den Namen des Bildes vor)



DAS ZUHÖR-SPIEL (4)
 Aktivitätenheft 27
 Tag 1
 Lottotafel 1



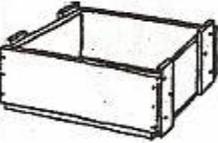
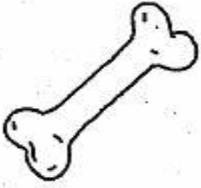
| | | |
|--|---|--|
|  der Tisch |  das Seil |  der Zeh |
|  die Tüte |  das Tuch |  die Kuh |

| | | |
|---|--|---|
|  die Kuh |  der Zeh |  das Tuch |
|  das Seil |  der Tisch |  die Tüte |

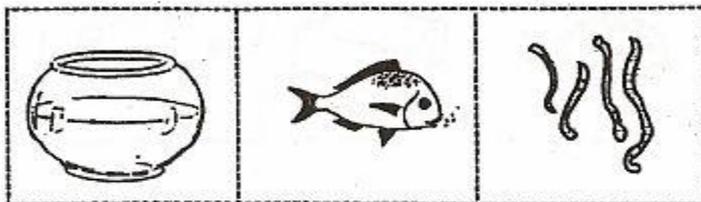
11.4 Matrix

MATRIX (15)
 Aktivitätenheft 23
 Tag 2
 Arbeitsblatt 1



| | | | |
|--|--|---|--|
|  |  |  | |
|  |  |  | |
|  |  |  | |

- (Zeigen Sie auf die Matrix)
WELCHE TIERE SIEHST DU HIER?
 - eine Katze, einen Vogel, einen Hund
- ZEIGE MIR DIE HUNDEHÜTTE.**
ZEIGE MIR, WO DER VOGEL LEBT.
ZEIGE MIR, WO DIE KATZE LEBT.
- SIEHST DU ETWAS, DAS DER HUND FRISST?**
 - ja, einen Knochen
SIEHST DU ETWAS, DAS DIE KATZE GERN MAG?
 - ja, die Milch
 (Zeigen Sie auf die Samenkörner)
UND WER FRISST DIE SAMENKÖRNER?
 - der Vogel
- (Schneiden Sie die Bilder unten aus)
LEGE DIESE BILDER AN DIE RICHTIGE STELLE IN DER MATRIX.



11.5 Hausbesuchsprotokoll

Am 15.10.2013, Nr.4

| Datum | Hausbesucherin | Material:Jahr/Woche | Hausbesuch Nr. |
|---|--|---------------------|----------------|
| Einleitungsgespräch: Erzählen Sie mir etwas über die Arbeit mit HIPPY in der letzten Woche... | | | |
| <p>Die Mutter hat mehrmals versucht das HIPPY-Programm zu spielen, trotzdem hat das Kind nicht mitgemacht.</p> <p>Er hat ihr erzählt, dass er sehr froh ist dass ich nicht mehr im Kindergarten in seiner Gruppe arbeite. Er denkt, dass er jetzt auch HP nicht machen muss.</p> <p>Die Mutter hat mit ihm, so wie ich ihr vorgeschlagen habe, andere Spiele (Gemeinschaftsspiele, Lego, Blätter die ich ihr aus anderen Programmen kopiert habe (ohne H. Logo) gespielt.</p> | | | |
| nachfragen | Wie oft hat das Kind letzte Woche mit HIPPY gearbeitet? 1 2 3 4 5 6 7 mal <i>lang HP</i> | | |
| | Immer mit Ihnen? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein Wenn nein: ___ mal mit der Mutter ___ mal mit dem Vater ___ mal mit _____ | | |
| | Welche Aktivitäten machten dem Kind am meisten Freude? welche Ihnen? <i>das Kind mag zur Zeit kein HP./ der Mutter gefällt alles</i> | | |
| | Wie gut konnte das Kind die neuen Aktivitäten? <i>Das Kind fängt langsam mit der Mutter andere Spiele zu spielen an.</i> | | |
| | Was war für das Kind schwierig? wie haben Sie geholfen? <i>ihn für HP zu motivieren / mit anderen Spielblättern, Spiele (Auten)</i> | | |
| | Hat dem Kind das Buch gefallen? Hat es den Inhalt gut verstanden? Wie oft haben Sie es vorgelesen? Was war schwierig zu erklären? <i>Diese Woche hat das K. kein H. Buch gehört, aber das Buch "Jekva Kudica" hat es sehr gem.</i> | | |
| → Neues Heft: Rollenspiel, Einladung GT, etc.: sofort nach dem HB Rückseite bearbeiten. | | | |

Mein Eindruck/Bericht vom Hausbesuch:

Die Mutter ist sehr bemüht das Kind für HP zu motivieren. Sie sagt zu ihm, dass die Blätter nicht von HP sind und spielt mit ihm darauf, aber er fängt langsam wieder mit ihr zu spielen an.

Mit wem haben Sie gearbeitet?

mit der Mutter

Wer war sonst noch anwesend?

niemand

Welche zusätzlichen Themen wurden besprochen?

1. persönliche Veränderungen (Selbstbewusstsein...):
die Mutter ist sehr interessiert mit K. das HP zu machen. sie ist bildungsbewusster geworden.
2. Veränderungen in der Familie (Beziehung zu Mann, Kindern...):
der Mutter geht es gesundheitlich wieder besser
3. Schritte zur Verbesserung der Deutschkenntnisse:
keine benötigt
4. andere Schritte zur Weiterbildung:
sucht eine Möglichkeit sich weiterzubilden.
5. Arbeitsaufnahme/geplante Berufstätigkeit der Mutter:
sucht eine Arbeitsstelle die sie mit Kinderbetreuung vereinbaren kann.
6. Themen um Kindergarten und Schule:
Schule - macht sich Sorgen wie das K. Deutsch können wird.
7. Nutzung von Kultur- Freizeit und Bildungsangeboten (Kulturpass, Bibliothek usw.):
8. Beratungsbedarf in sozialen Angelegenheiten und Nutzung entsprechender Angebote:
9. Themen aus dem Gesundheitsbereich
Arzttermin - letzte Kontrolle ist gut verlaufen, die
10. sonstiges:
Befunde scheinen jetzt in Ordnung zu sein.

Bemerkungen:

Seit dem die Mutter wieder gesund ist, scheint sie erziehungs- und sprachbewusster zu sein!

To do:

nächster Termin: