



EUROPEAN UNION
European Regional
Development Fund



Landesakademie. Zukunftsakademie



creating the future

Programm zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit (SLOWAKEI) - ÖSTERREICH 2007-2013
Program celnickej spolupráce SLOVENSKÁ REPUBLIKA - RAKUSKO 2007-2013

Studie

Grenzüberschreitende Zusammenarbeit SK - AT

Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene

St. Pölten, April 2012

Schriftenreihe
Studien und Berichte

Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene

Grenzüberschreitende Zusammenarbeit Slowakei – Österreich



Projektleiterin

Mag.^a Elisabeth K. Wappelshammer

Supervisor

Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer (Institut für Slawistik an der Universität Wien)

Projektmitarbeiter

Mag. David Felder

Team Theaterpädagogik:

Hannes Anderle, Lukas Kavín

Expertin Sprachwissenschaft und Kindergartenpädagogik:

Mag.^a Milica Ladjević

Mitglieder des erweiterten Teams:

Sprachwissenschaftler aus der Slowakei (Universität Bratislava)

Doc. Dr. Stanislav Benčíč

Vertreterin der tschechischen Projektpartnereinrichtung ZVaS Zařízení vzdělávání a služeb/ České Budějovice

Mag.^a Alena Podepřelová

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG und KURZKOMMENTAR	5
1.1 Ziel der evaluierenden Begleitstudie.....	5
1.2 Vorgangsweise der Evaluierung	6
1.3 Voraussetzungen des Projekts „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit“.....	7
1.4 Lerneffekte bei den Kindern: Erfolge, Ressourcen und Potentiale	8
1.5 Regionales Lernen - Lerneffekte bei Erwachsenen	10
1.5.1 wechselvolle Geschichte	10
1.5.2 Lerneffekte bei Erwachsenen: Erfolge, Ressourcen, Potentiale.....	11
1.5.3 Visionen	14
1.6 Empfehlungen	15
1.6.1 Alltagspraxis im Kindergarten.....	16
1.6.2 Qualifikation der KindergartenpädagogInnen	19
1.6.3 Fremdsprachvermittlung im Schulwesen	21
1.6.4 Regelmäßige „Grenzüberschreitungen“.....	23
1.6.5 Bildungs- und Kulturarbeit für Erwachsene.....	23
1.6.6 Visionen pflegen.....	24
2. ZIELSETZUNGEN und VORGANGSWEISE.....	24
2.1 Projektziele.....	24
2.2 Ziele der Evaluierung.....	25
2.2.1 Lerneffekte bei Kindern	25
2.2.1 Regionales Lernen - Lerneffekte bei Erwachsenen	26
2.3 Das Team der evaluierenden Begleitstudie	26
2.4 Methodik.....	27
2.4.1 Vorgangsweise.....	27
2.4.2 Pretests.....	31
2.4.3 Datenerhebung	32
2.4.4 Analyse für die Auswertung des Filmmaterials und der Beobachtungen.....	33
2.4.5 Indikatoren von Lerneffekten bei den Kindern	34
2.4.6 Indikatoren für Lerneffekte bei Erwachsenen.....	35
3. ERGEBNISSE: BEOBACHTUNGEN und TESTS	35
3.1 Voraussetzungen des Projekts	35
3.2 Erfolge, Ressourcen und Potentiale des Projekts.....	36
3.3 Ergebnisse der Beobachtungen in den Kindergärten.....	40
3.4 Ergebnisse der Interviews in den Kindergärten	48
3.5 Ergebnisse der Analyse der Videos der theaterpädagogischen Intervention.....	53
3.5.1 Reflexion der Testsituation	53
4. ERGEBNISSE: REGIONALES LERNEN – LERNEFFEKTE bei ERWACHSENEN	59
4.1 Internationale Erfahrungen	59
4.2 Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen	60
4.2.1 Methodik	61
4.2.2 Erreichte Anspruchsgruppen	62
4.2.3 Lerneffekte bei den Erwachsenen. Ergebnisse der Interviews.....	62
4.2.4 Traditionen des Austauschs und Fremdspracherwerbs	63
4.2.5 Grenzerfahrungen.....	68
4.2.6 EU als Motor neuerer Entwicklungen	71
4.2.7 Kinder schaffen Anreize für Erwachsene	71
4.2.8 Austausch und Kontakte.....	72
4.2.9 Weiterführung in der Schule	73
4.2.10 Relevanz des Projekts für die wirtschaftliche Entwicklung	74
4.2.11 Einfluss des Projekts auf die interkulturelle regionale Entwicklung	77

4.2.12	Einfluss lokaler Politik.....	78
4.2.13	Erwartungen – Motivationen – Visionen	79
4.3	Vergleich pädagogischer Vorgaben in nationalen und internationalen Zielkatalogen	82
5.	EMPFEHLUNGEN	84
5.1	Ziel Bilingualität	84
5.2	Zweisprachigkeit im Alltag als Prinzip leben	85
5.3	Empfohlene Richtungsänderungen.....	86
5.4.	Mögliche Schritte im Sinne der empfohlenen Weiterentwicklung.....	88
5.4.1	Inhalte der Vermittlung und grammatische Strukturen	88
5.4.2	Methodik	89
5.4.3	Fortbildung und Teambildung	90
5.4.4	Fremdenfreundliches Mikromilieu.....	90
5.4.5	Ausflüge vor- und nachbereiten.....	91
5.4.6.	Grenzüberschreitende Strukturen.....	92
5.4.7	Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen	94
5.4.8	Visionen pflegen.....	95
ANHANG		96
	Auswahl der Kindergärten im slowakischen Projekt	96
	Auswahl und Zuordnung der (anonymisierten) Kindergärten.....	98
	Beobachtungsleitfaden.....	99
	Skript der theaterpädagogischen Intervention	101
	Interviewleitfaden	103
	Abbildungen	105
	Literatur	110

1. EINLEITUNG und KURZKOMMENTAR

Bei dieser Arbeit handelt es sich um das Ergebnis einer wissenschaftlichen evaluierenden Begleitung des Projekts „Interkulturelle Bildung für Kinder und Erwachsene. Grenzüberschreitende Zusammenarbeit – Slowakei – Österreich“, das in niederösterreichischen und slowakischen Kindergärten durchgeführt und von der EU und dem Land Niederösterreich finanziert wird. In diesem Projekt sollen Kinder und Erwachsene mit slowakischer Kultur und Sprache in Berührung kommen. Muttersprachliche Mitarbeiterinnen unterrichten Kinder auf spielerische Weise im Rahmen des Kindergartenalltags.

1.1 Ziel der evaluierenden Begleitstudie

Die evaluierende Begleitstudie widmete sich schwerpunktmäßig zwei Fragen:

- Was lernen die beteiligten Kinder in der niederösterreichischen Grenzregion?
- Welche regionalen Lerneffekte entstehen durch den Austausch zwischen Kindergärten in Niederösterreich und den Nachbarregionen in der Slowakei? Was lernen die Erwachsenen?

Nachdem bei früheren Evaluierungen von Vorläuferprojekten des gegenständlichen Projekts alle erwachsenen beteiligten Anspruchsgruppen – muttersprachliche MitarbeiterInnen, KindergartenpädagogInnen, Kindergartenleitungen, VertreterInnen der Gemeinden, InitiatorInnen des Projekts wissenschaftlich beforscht und begleitet wurden, soll dieses Mal der Fokus insbesondere auf den Lernertrag der Kinder gerichtet werden: Was lernen die beteiligten Kinder in der niederösterreichischen Region an der slowakischen Grenze? Wie gelingen die sozialen Beziehungen der Beteiligten, welches Hörverstehen, welche Sprechfertigkeit zeigt sich bei den Kindern? Darüber hinaus geht es aber auch um Effekte bei den Erwachsenen in der Grenzregion.

1.2 Vorgangsweise der Evaluierung

Das Team der Evaluierung wählte einen innovativen qualitativen methodischen Zugang mit folgenden Aspekten: In einem kommunikativen Prozess mit der Gesamtleitung, den muttersprachlichen MitarbeiterInnen (=MM) und den Kindergarten - InspektorInnen wurden Themenfelder der geplanten Tests und strukturelle Typen der Sprachvermittlung in den Kindergärten diskutiert und identifiziert. Im Rahmen dieses Prozesses wurden Testkindergärten ausgewählt, in denen vorab Informationsarbeit für Beschäftigte, Kinder und Eltern organisiert wurde, um dem sensiblen Feld der Institution Kindergarten gerecht zu werden. Im Sinne einer forschungsethisch und rechtlich sorgfältigen Vorgangsweise wurde in diesem Prozess auch die schriftliche Zustimmung der Eltern eingeholt.

Eine theaterpädagogische Intervention als Setting für Tests in den ausgewählten Kindergärten stellte das Kernstück des speziellen methodischen Ansatzes dar. Von zwei jungen Theaterpädagogen sowie einem Slawisten und einer Expertin für Fremdsprachenunterricht und dem Kernteam der evaluierenden Begleitstudie wurden mögliche Interventionsstrategien für das Feld erarbeitet. Die daraus entstandenen Skripts wurden in einem Test erprobt. Bei dem Feldversuch der Theaterpädagogen waren drei BeobachterInnen des evaluierenden Projektteams anwesend, die ihnen Feedback gaben, wodurch das Vorgehen optimiert wurde. Schließlich wurde der Test in fünf ausgewählten Kindergärten angewendet.

Parallel dazu wurden Beobachtungen und Interviews mit Kindern und PädagogInnen in fünf ausgewählten Kindergärten durchgeführt, um auch die Situation des Unterrichts wahrzunehmen.

Darüber hinaus wurden in der Evaluierung des slowakischen Projekts zwölf qualitative Interviews mit VertreterInnen verschiedenster Anspruchsgruppen zum Thema regionale Entwicklung und Lerneffekten bei Erwachsenen durchgeführt.

Im Sinne der Grenzüberschreitenden Zusammenarbeit wurden Feldarbeit und Diskussion punktuell über die Landesgrenzen hinaus in folgender Weise erweitert:

- das theaterpädagogische Team erarbeitete auch Videomaterial in einem slowakischen Kindergarten, das für künftige Lehr- und Informationsarbeit herangezogen werden können bzw. Anknüpfungspunkte für das Verständnis jener Evaluierungen, die in der Slowakei gemacht wurden, bieten.
- Das Team der evaluierenden Begleitstudie wurde um den organisierenden Kern herum laufend erweitert. Mitglieder waren auch eine Vertreterin des tschechischen Projekts und ein slowakischer Experte in Sprachdidaktik und Interkulturalität der Universität Bratislava.
- Zwei Interviews wurden mit ExpertInnen in der Slowakei geführt, ein Interviewbeitrag kam von einem auf regionale Bildung spezialisierten deutschen Erziehungswissenschaftler der Universität Leipzig.

Aus diesem Gesamtprozess heraus wurde eine Reihe von Informationen und Materialien gewonnen: Struktur des Unterrichts, Struktur der Testkindergärten, gemeinsame Themenbasis, Tondokumente und Videomaterialien, Beobachtungsprotokolle, Protokolle der Projekttreffen, Interviewtranskripte und eine Dokumentation der beteiligten Kindergärten.

Das interdisziplinäre Team der evaluierenden Begleitstudie bewertete die Ergebnisse in einem kommunikativen Prozess, zog daraus Schlussfolgerungen und erarbeitete Empfehlungen.

1.3 Voraussetzungen des Projekts „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit“

Das Projekt baut auf einer langen zeitgeschichtlichen Periode auf, in der rigide kulturelle und sprachliche Grenzen durch eine nationalistische Politik und den internationalen kalten Krieg geschaffen wurden.

Wie insbesondere Gespräche mit den muttersprachlichen MitarbeiterInnen, KindergartenpädagogInnen und dem Geschäftsführer eines überregional agierenden aufstrebenden Handelsunternehmens gezeigt haben, hat das die Wahrnehmungsweisen gesellschaftlicher Wirklichkeit in vielerlei Weise geprägt. Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs sorgen Projekte wie das gegenständliche dafür, dass auch die Grenzen aus den Köpfen verschwinden – hüben wie drüben. Doch das erfordert große Anstrengungen.

Die Anstrengungen der muttersprachlichen MitarbeiterInnen, sich die Akzeptanz von Erwachsenen und Kindern zu verschaffen, können aus diesen Gründen nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Voraussetzungen des Projekts sind in vielerlei Hinsicht schwierig. Gerade dies aber verdeutlicht zugleich, wie wichtig das Projekt ist.

1.4 Lerneffekte bei den Kindern: Erfolge, Ressourcen und Potentiale

Ein wichtiger Teil des Unterfangens, nämlich den Unterricht in die Kindergärten zu bringen, ist erfolgreich gelungen. Mit dem Projekt wurde eine Infrastruktur geschaffen, die es möglich macht, das Projekt nun auf einem höheren Level weiterzuentwickeln. Die Akzeptanz und Motivation der beteiligten Kinder und PädagogInnen ist hoch und auch die Eltern reagieren laut KindergartenpädagogInnen und muttersprachlichen MitarbeiterInnen nach anfänglicher Verunsicherung zum Großteil positiv auf das Projekt. Die emotionale Beziehung der Beteiligten zur Sprache ist geschafft.

Das Ziel der Mehrsprachigkeit ist insofern gelungen, als die Kinder im Rahmen der strukturierten Einheiten einzelne Begriffe und Grußformeln identifizieren und sie nachsprechen können. Darüber hinaus können sie auch Lieder mit mehreren Strophen aus der Zielsprache singen und Spiele der Zielsprache spielen – vielfach auch schon ohne Unterstützung. Das Prinzip der Freiwilligkeit wird dabei von den beteiligten PädagogInnen durchgehend gewahrt.

Zu den größten Ressourcen des Projekts zählen die hohe Motivation, der Mut und persönliche Einsatz der muttersprachlichen MitarbeiterInnen. Sie bringen ihre ganze Person in das Projekt ein, lassen sich auf die Gruppen- und Teamdynamiken der verschiedenen Einrichtungen ein und wirken in der didaktisch-methodischen Umsetzung sicher und routiniert.

Ein großer Erfolg des Projekts ist daher nicht zuletzt die Perfektion auf verschiedenen Ebenen der Fremdsprachenvermittlung, in der sich das Erreichte im Projekt zeigt. Dazu gehört auch das hohe Vertrauen, das den muttersprachlichen MitarbeiterInnen von den Kindern, PädagogInnen und Eltern entgegengebracht wird.

Die dokumentierten Ergebnisse der Evaluierung belegen, dass das Lernpotential, das in den Kindern steckt, hoch ist. Sie greifen die Angebote des Projekts mit Freude, Intensität und Humor auf und entziehen sich nur zeitweise, wenn sie gerade keine Lust haben.

Die Kinder mit deutscher Familiensprache lassen sich mit spielerischer Neugier auf die Angebote ein. Sie zeigen mit Stolz, was sie gelernt haben, wie zum einen die Ergebnisse der Beobachtungen, zum anderen die in der Studie entwickelten Filme belegen. Die in die Studie involvierten Pädagoginnen haben darauf hingewiesen, dass die Kinder auch ihre Eltern mit Begriffen aus der Zielsprache überraschen. Auch junge Kinder profitieren sehr – oft auch nur, indem sie dem Geschehen mit Interesse zusehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder noch lange nicht beim Maximum ihrer Lernkapazität angekommen sind.

Die weit verbreitete national orientierte Erwartung, in erster Linie Deutsch zu lernen, ist laut unseren Befunden auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund, bei ihren Eltern und bei den muttersprachlichen MitarbeiterInnen angekommen. Kinder mit slowakischer, tschechischer, türkischer oder einer anderen Familiensprache verbergen diesen Umstand daher oft. Das Potential von Kindern mit Migrationshintergrund liegt daher noch weitgehend brach, insbesondere dasjenige der Kinder mit slowakischem Migrationshintergrund.

Sie verleugnen unserer Beobachtung nach oft regelrecht ihre Kompetenzen der Mehrsprachigkeit, könnten aber als LehrerInnen der anderen Kinder fungieren.

Insgesamt zeigen Erfolge, Ressourcen und Potentiale: Das Projekt hat eine routinierte Praxis entwickelt und mit dieser Grundlage der Umsetzung einen Möglichkeitsraum eröffnet, von dem ausgehend weitere Entwicklungen folgen können. Nun steht aus der Perspektive des Evaluationsteams, ausgehend von dieser Sicherheit des Erfolgs der Implementierung des Projekts, ein nächster Schritt bzw. eine nächste wichtige Projektphase in Bezug auf eine Professionalisierung auf einem nächsten Level bevor.

1.5 Regionales Lernen - Lerneffekte bei Erwachsenen

Eine Region ist ein vielgestaltiges System aus Menschen, Besonderheiten regionaler Geschichte und Kultur, sozialen Lebenslagen, ökonomischen Bedingungen und politischen Leitlinien. Mit dem Thema Regionalisierung wachsen der Bildungs- und Kulturarbeit unterschiedlichste Disziplinen und Diskurse zu: Raumentwicklung und Raumplanung, Volkskultur, soziokulturelle und Gemeinwesenarbeit und die Auseinandersetzung mit politischen Traditionen und Veränderungen. Dieser Umstand macht auch das breite Spektrum der Beiträge unserer InterviewpartnerInnen plausibel.

Die Frage nach den Lerneffekten des Projekts bei den Erwachsenen in der Region wurde im Rahmen von 12 qualitativen Interviews¹ folgendermaßen beantwortet:

1.5.1 Wechselvolle Geschichte

Das Projekt schließt an eine wechselvolle Geschichte der grenzüberschreitenden Gemeinsamkeiten und nationalen oder weltanschaulichen Abgrenzungen an. Bis in die 20er und 30er Jahre gehörte Bikulturalität zum normalen Alltag, danach bildeten der Nationalsozialismus und die Zeit des Eisernen Vorhangs starke Zäsuren in der grenzüberschreitenden Kommunikation.

¹ IP (=Interviewpersonen) 1-9 abc, siehe Kapitel 4.2.1

Ausgehend von persönlich bewegenden Erfahrungen seit dem Fall der Eisernen Mauer wird generell Projekten wie dem gegenständlichen als zentraler Effekt eine emotional vertrauensvollere Kommunikation bestätigt – im Sinne von Impulsen gegen Fremdenfeindlichkeit und Xenophobie und für eine Normalisierung einer multikulturellen Weltgesellschaft.

Bis heute scheinen sich Menschen diesseits der Grenze tendenziell weniger zu bemühen, Slowakisch zu lernen als umgekehrt. Nach wie vor gibt es laut unseren InterviewpartnerInnen bei den Menschen jenseits der Grenze eine höhere Motivation und auch tragfähigere Strukturen des Fremdsprachenerwerbs der Nachbarsprachen als in Österreich.

Die Grenze existiert in der Region Angern-Zahorska Ves insofern nach wie vor, als es noch keinen verlässlichen Übergang über die March gibt. Die Fähre wirkt zwar sehr romantisch, steht aber oft nicht zur Verfügung.

Das Projekt macht erlebbar, dass auch Regelungen bezüglich Pässen und Personalausweisen eine deutliche Grenze ziehen. Während früher Grenzübertritte von Kindergruppen mit Listen möglich waren, braucht nunmehr jedes Kind einen Pass oder Personalausweis. Das erschwert grenzüberschreitende Ausflüge im Projekt enorm.

Bessere Rahmenbedingungen wären gewissermaßen ein Beitrag zu Lernprozessen des ganzen Systems „Region“.

1.5.2 Lerneffekte bei Erwachsenen: Erfolge, Ressourcen, Potentiale

Ein zentrales Ziel des Projekts ist der Abbau von Grenzen im Kopf – bei Menschen jeden Alters. Dies wird auch als der größte Erfolg des Projekts wahrgenommen. Auf beiden Seiten der Grenze zeigen sich Kinder bei Ausflügen immer wieder erstaunt,

dass die Fremden so normal wirken. Ihre Kommentare weisen auf bizarre Vorurteile hin, die auf festgefahrene Haltungen in der Welt der Erwachsenen hinweisen: *„Die Kinder haben gefragt, ob die anderen (aus der Slowakei) auch so aussehen wie sie oder ob sie drei Augen und drei Füße haben.“* IP 9c

Den Abbau von Grenzen im Kopf sieht der slowakische Experte der Universität Bratislava jedenfalls als den größten Erfolg kultureller Initiativen wie dem gegenständlichen Projekt:

“We remove language barriers. We have mutual benefits. (...) Now, we appreciate people who remove barriers, borders and obstacles. It is the first phase. The second phase is to remove cultural barriers and misunderstandings. It expresses the slogan: Connecting People - Celebrating Diversity.” IP 6.

Die Kinder fungieren für Erwachsene als BotschafterInnen der Nachbarsprache. Als großer Anreiz für das Interesse der Eltern werden die gewonnenen Sprachkenntnisse der Kinder wahrgenommen. Sie benennen Dinge auch daheim mit slowakischen Begriffen, singen slowakische Lieder, erwarten, dass auch zu Hause ein slowakisches Geburtstagslied gesungen wird, „prüfen“ die Eltern am Sonntag in Slowakisch und regen auf diese Weise die Erwachsenen in der Familie an, sich für Slowakisch zu interessieren. Im Kindergarten gewöhnen sich die Eltern und Großeltern daran, dass mit „Ahoj“ und „Ako sa máš“ begrüßt wird und freuen sich über nähere Informationen von der muttersprachlichen Mitarbeiterin. *„Die Kinder schaffen Gelegenheit, wenn Interesse da ist.“* IP9a.

Das Interesse kann aber auch sehr unterschiedlich sein, und Offenheit dem Slowakischen oder dem Deutschen gegenüber braucht mitunter den Umweg über das allseits akzeptierte Englisch.

Im Projekt werden grenzüberschreitende Kontakte geknüpft, die als sehr lebendige Kultur des Austauschs wahrgenommen werden. Die AkteurInnen des

gegenständlichen Projekts attestieren dem Projekt eine generelle Bereicherung ihres Lebens: *„Neue Kontakte und Freundschaften, schöne Beziehungen, neue Info über das Partnerland, gemeinsame Besuche, Spiele, keine Vorurteile.“ IP5*

Ein großes Potential liegt laut unseren InterviewpartnerInnen noch in der Weiterführung des Unterrichts in der Schule. Bikulturelle Projekte im Kindergarten haben Aufforderungscharakter an das Schulsystem, Bikulturalität als Prinzip aufzugreifen. Darin liegt auch die Chance, wahrzunehmen, dass solche Angebote auch auf großes Interesse von Eltern und potentiellen SchülerInnen jenseits der Grenze stoßen.

Entscheidende Impulse können hier von international agierenden Betrieben ausgehen, deren bikulturelle Kultur bereits weit fortgeschritten ist.

Traditioneller Sprachunterricht scheint nicht nur für die Kinder nicht besonders effektiv zu sein. Auch in der Erwachsenenbildung braucht es mehr grenzüberschreitende Aktivitäten, die zur Kommunikation in der Fremdsprache anregen.

Die wirtschaftlichen Beziehungen in die Nachbarstaaten haben für international agierende Unternehmen eine große Bedeutung in Niederösterreich. Junge MitarbeiterInnen, die sich bei einer solchen Firma bewerben, müssen Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch in Wort und Schrift beherrschen. Derzeit sind solche MitarbeiterInnen jedoch hauptsächlich in den Nachbarländern zu finden, wo junge Menschen und ihre Familien sich sehr für den Fremdspracherwerb einsetzen.

Aus wirtschaftlicher Sicht erreichen nur durchgehend bikulturell geführte Bildungseinrichtungen das ambitionierte Ziel, durch Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten einen wirtschaftlich relevanten Beitrag in der Region zu leisten. Neue Initiativen haben bereits dazu geführt, dass die BewohnerInnen hüben und drüben Erfahrungen des Zusammenwirkens machen und speziell alte Menschen an alte Traditionen anknüpfen können. In diesem Sinne wird die enge Kooperation auf

lokaler Ebene sehr positiv wahrgenommen – auch aus der Perspektive von Mitwirkenden des Projekts „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit“.

Fragen regionaler Entwicklung gehen jedoch weit über den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz hinaus. Auch Infrastruktur und Handel werden thematisiert. Ein sehr zentrales Thema ist der Bau der geplanten Brücke zwischen Angern und Zahorska Ves. Regionale Fremdsprachenprojekte sind daher schließlich vom Ausbau der entsprechenden Infrastruktur und insofern auch von Entscheidungen auf höheren politischen Ebenen und anderen Ressorts abhängig.

Projekte wie das gegenständliche gelingen langfristig nur, *„wenn der politische Wille geweckt wird und sich einzelne regionale Persönlichkeiten an die 'Spitze' stellen“*.^{IP7} Die Einflussmöglichkeiten lokaler Politik sind begrenzt, aber sie werden intensiv genutzt. So gibt es etwa ein Beispiel guter Praxis der beiden Gemeinden Angern und Zahorska Ves, deren Bürgermeister eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung auf lokalpolitischer Ebene etabliert haben und auch das Projekt unterstützen.

1.5.3 Visionen

Die allgemeinste Vision der befragten Personen ist, dass sich in 20 Jahren niemand mehr vor Kommunikationsgrenzen bei dem Besuch eines Nachbarlandes scheut.

Dazu kommen sehr konkrete Vorstellungen einer intensiven Weiterarbeit, die die Chance gibt, in Gemeinschaft Neues zu erleben und zu lernen. Entsprechend sind die Erwartungen für die Zukunft auch ganz auf bessere Zusammenarbeit im Bildungs- und Kulturleben, gemeinsame Veranstaltungen und Projekte gerichtet.

Aus der Perspektive universitärer Bildung wird einerseits die Professionalisierung des Bereichs betont, andererseits auch die Kreativität, die Begeisterung und die Verbindung mit regionaler Entwicklung - z.B. in Form eines grenzüberschreitenden „Dummer August multilingual“ - Projekts nach dem Vorbild der „Clinic Clowns“. (IP6)

Weitere Aktivitäten im Projekt sollten aber bessere Rahmenbedingungen vorfinden. Neben der Hoffnung auf eine bessere Verkehrsanbindung durch eine Brücke zwischen Angern und Zahorska Ves ist das die Hoffnung auf bürokratische Erleichterungen beim Grenzübertritt.

Darüber hinaus gehen die Visionen in Richtung bi- und multikultureller Bildungseinrichtungen mit mehreren Standorten und mehrsprachigen Bildungsprogrammen, und zwar institutionsübergreifend im gesamten Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung. Darüber hinaus gibt es ergänzend zu herkömmlichen Sprachkursen bikulturelle Angebote der Bildungs- und Kulturarbeit für Erwachsene. Bei der Entwicklung dieser Bildungsangebote werden multikulturell geführte Betriebe systematisch zur Beratung und Mitgestaltung eingeladen.

Die Erwachsenen sind tendenziell skeptisch, ob sie von dem gegenständlichen Projekt profitieren können. Zugleich wird mehrfach der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass es den Kindern nützt. *„Ja, etwas haben wir, aber, muss ich sagen, ehrlich gesagt, nicht viel. Die Kinder haben viel davon, aber die Erwachsenen nicht (...)“.* IP4

Zur regionalen Entwicklung gehören auch grenzüberschreitende Medien. In diesem Sinne ist eine weitere Vision für das Lernen der Region daher, dass neue grenzüberschreitende Medien entstehen, ein Radiosender oder eine Zeitung – zweisprachig natürlich, bezogen auf Malacky, Angern, Gänserndorf, Zahorska Ves etc.

1.6 Empfehlungen

Aufbauend auf die erfolgreiche Implementierung des Projekts gilt es neue Ziele zu formulieren, die einer Kultur der Bilingualität entsprechen, um eine gleichberechtigte Verwendung der Sprachen zu gewährleisten. Empfehlungen können auf drei Ebenen ausgesprochen werden:

- bezüglich der Alltagspraxis im Kindergarten und
- bezüglich der Aus- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen bzw. der entsprechenden sprachpädagogischen Betreuung des laufenden Projektes.
- Bezüglich der Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen
- Bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen

1.6.1 Alltagspraxis im Kindergarten

Gleichberechtigung der Sprachverwendung

Bilingualität bedeutet eine konsequente gleichberechtigte Verwendung des Deutschen und Slowakischen im sprachlichen Alltag. Dieses Prinzip kann auf alle Bereiche des Kindergartens bezogen werden, indem beispielsweise alle Ankündigungen, Arbeitshinweise etc. konsequent zweisprachig erfolgen. Dies erweitert den Sprachinput inhaltlich und strukturell: Die (deutschsprachigen) Kinder hören ganze Sätze im kommunikativen Kontext der Fremdsprache. So können sie hinsichtlich des sprachlichen Inputs mit den slowakischen Kindern gleichziehen. Die Erwachsenen nehmen noch stärker als bisher den hohen Stellenwert der Zweisprachigkeit wahr.

Aufbauend auf das Vertrauensverhältnis zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und Kindern empfehlen wir daher, wagemutiger im Sprechen der Fremdsprache zu sein, sie konsequent zu nutzen, auch wenn die Kinder zunächst kaum etwas oder nichts verstehen. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Sprache Kontext orientiert vermittelt werden kann. Kontextorientierung bedeutet,

- dass der (spontane) Transfer auf andere Zusammenhänge möglich wird. Andernfalls besteht tendenziell die Gefahr, dass das Sprachhandeln in der strukturierten Lektion als eigener, selbständiger Kontext isoliert wird, abgekoppelt vom sonstigen Handlungs- und Sprachzusammenhang im Kindergarten.
- dass das sprachliche Material in einem syntaktischen Zusammenhang eingeführt und verwendet wird. Andernfalls bleiben tendenziell die Eigenheiten

der slowakischen Grammatik verborgen. Im Alltag angewandte Substantiva und Adjektiva brauchen Flexionen. An dieser Stelle möchten wir daher auch dazu ermuntern, Begriffe sowohl im Singular als auch im Plural zu verwenden und Farbadjektiva mit bereits erworbenen Substantiva zu kombinieren. Auch solche Kombinationen erfordern grammatische Abwandlungen wie *červené jablko* (=roter Apfel) oder *červená bota* (=roter Schuh) etc.

- dass mehr Verben im Zusammenhang mit Aufforderungen und Phrasen vermittelt werden, um die Kinder allmählich mit der Satzstruktur des Slowakischen vertraut zu machen. Andernfalls besteht weiterhin die Tendenz, solche Sprachformeln auf Deutsch zu sprechen. Alltägliche Anweisungen und Aufforderungen wie „Händewaschen“ etc. sollten jedenfalls auf Slowakisch bzw. zweisprachig erfolgen.

Schon jetzt zeigen bemerkenswerte Beispiele: Kindern machen auch slowakische Sätze und Sprachwendungen Freude. Sie mögen manches noch nicht gleich verstehen, aber sie erwerben die grammatische Struktur und den Akzent wie nur lernende Kinder sie erwerben können. Die Ressource der kindlichen Gehirnstrukturen als Riesenpotential des Fremdspracherwerbs wird noch unterschätzt. Kinder lernen anders als Erwachsene und vor allem mühelos!

Know How könnte in bereits existierenden Initiativen bikultureller Kindergartenpädagogik gefunden werden, z.B. im Kindergarten in Retzbach.

Lernen und Spielen als gemeinsame Aufgabe

Wir empfehlen, die relativ starke LehrerInnenzentriertheit aufzuweichen und die Kommunikation zwischen den Kindern stärker auszubauen, indem sie zu bilingualen Aktivitäten und Sprachspielen motiviert werden und Kinder in größerem Ausmaß als bisher als LehrerInnen/TutorInnen eingesetzt werden – speziell Kinder mit slowakischem Migrationshintergrund als kompetente SpezialistInnen für Bilingualität. Dabei können alle Arten von Tandemmodellen entwickelt werden und zur Anwendung kommen – je nach lokalen Möglichkeiten: Die muttersprachlichen Kinder unterstützen

jeweils die fremdsprachigen Kinder beim Spracherwerb. Dieser Zugang ist nur dort möglich, wo ein entsprechendes (quantitatives) Mischungsverhältnis nach Sprachzugehörigkeit in den Gruppen gegeben ist. Zu überlegen ist auch die allfällige Einbeziehung nachbarschaftlicher Lern- und Kontaktmöglichkeiten, wenn z.B. am Standort slowakische Familien mit Kindern wohnen. In diesem Fall können zweisprachige Spielgruppen u. ä. eingerichtet werden.

Zweisprachigkeit im Alltag als Prinzip: Fremdenfreundliches Mikromilieu

Für eine gleichberechtigte Verwendung von Sprachen braucht es das erklärte Ziel, ein zweisprachiges Mikromilieu zu schaffen. Das wiederum braucht eine engere Zusammenarbeit zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen bzw. eine Weiterentwicklung der bestehenden Formen der Zusammenarbeit.

Eine Möglichkeit ist, dass muttersprachliche MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen gemeinsam mit Rollenspielen oder darstellendem Spiel arbeiten. Durch das Spiel wird ein zweisprachiges Mikromilieu entwickelt. Von der Theorie her ist das ein optimaler Immersionsansatz im Rahmen eines Low Budget Projektes wie im gegenständlichen Fall.

Aufbauend auf das Vertrauensverhältnis zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen empfehlen wir, die Zielsprache auch im Kindergartenalltag zu implementieren, wenn die muttersprachliche Mitarbeiterin nicht anwesend ist, damit die Zielsprache nicht nur in den strukturierten Einheiten wahrgenommen werden kann. In diesem Sinne empfehlen wir auch gemeinsame Fortbildungen zu Bilingualität, die idealer Weise den Charakter von Coachings und Supervisionen haben sollten.

Nicht optimal ist, wenn die Zielsprache von einer Kindergärtnerin vermittelt wird, die die Sprache als Zweitsprache erst als Erwachsene erworben hat. Von nicht muttersprachlichen Pädagoginnen sollte es daher vor allem keine Korrekturen in

Syntax und Morphologie geben. Um die alltagssprachliche Kommunikation zu wiederholen, sollten dagegen die Kinder als muttersprachliche LehrerInnen/TutorInnen eingesetzt werden. Das, was hierdurch kommuniziert wird, ist auch im Alltagsleben anwendbar. Das wertet insbesondere auch Kinder mit slowakischem Migrationshintergrund auf und schafft zugleich ein fremdenfreundliches Mikromilieu.

Großes Potential liegt auch in fremdenfreundlichen Mikromilieus wie sie im Projektrahmen „Interkulturelle Schwerpunkt in einzelnen Gemeinden²“ angestrebt werden. Das gegenständliche Projekt braucht die Rückendeckung von anderen Initiativen bzw. tut gut daran, entsprechende Kooperationen nutzen.

1.6.2 Qualifikation der KindergartenpädagogInnen

Zwei-(oder mehr-)sprachige Unterrichtsprojekte setzen PädagogInnen voraus, die über eine entsprechende sprachliche wie sprachdidaktische Ausbildung verfügen, die vor allem folgendes beinhaltet:

- Sprachausbildung - Erwerb einer (Nachbar- oder MigrantInnen-)Sprache bis Niveau A2/B1³
- Theorien zum frühkindlichen Spracherwerb
- Sprachdidaktik des frühkindlichen Fremd-/Zweitspracherwerbs (inklusive Sprachspielpädagogik)
- Dazu braucht es langfristige strukturelle Impulse, um diese Inhalte systematisch in die Curricula der VorschulpädagogInnenausbildung zu integrieren. Eine systematische und einigermaßen profunde wissenschaftliche sprachdidaktische Ausbildung gibt es derzeit nur für den Bereich der

² Geht von der NÖ Landesakademie aus und läuft seit 2011

³ Europäischer Referenzrahmen:
http://www.fh-joanneum.at/aw/home/Weiterbildung/Sprachen/daf/allg/~elw/daf_referenzrahmen/?lan=de

Sekundarstufe 2 (AHS-LehrerInnenausbildung). Eine entsprechende Ausbildung setzt ein Hochschulstudium voraus und ist ebenfalls nur langfristig zu realisieren. In den Ausbildungscurricula der Kindergartenpädagogik ist eine Fremdsprachen- bzw. Zweisprachigkeitsdidaktik aktuell nicht vorgesehen und eine breite Realisierung solcher Programme bedarf mehrerer Jahre Vorbereitung.

Darüber hinaus empfehlen wir mittelfristig Wege zu finden, an sprachdidaktischen und sprachpädagogischen Weiterbildungen an Hochschulen teilzunehmen - berufsbegleitend oder auch in Form von Summerschools.

Unter den gegebenen Bedingungen des Projekts empfehlen wir folgende kurzfristige Zwischenlösung:

- Betreutes „learning on the job“: KindergartenpädagogInnen und muttersprachliche MitarbeiterInnen des Projekts werden in ihrer Arbeit von einem Coach/einer Sprachpädagogin innerhalb einer gewissen Laufzeit (z.B. ein Jahr) begleitet. Gemeinsam wird die Praxis supervidiert, in begleitenden Seminaren werden die theoretischen Grundlagen vermittelt und die praktischen Erfahrungen aufgearbeitet. Die „Coaches“ / sprachpädagogischen BetreuerInnen sollten als FachpädagogInnen/ LinguistInnen/DidaktikerInnen bereits über einschlägige Erfahrungen mit fremdprachigen/zweisprachigen Projekten verfügen bzw. sich mit dieser Problematik wissenschaftlich beschäftigt haben.

Im Detail erscheint uns dieser Vorschlag folgendermaßen realisierbar:

- Ein Coach/eine Sprachpädagogin besucht einmal (je nach Vereinbarung auch öfter) im Monat den Kindergarten und hält anschließend mit den muttersprachlichen Mitarbeiterinnen und KindergartenpädagogInnen ein Workshop/Seminar ab, um die Praxis zu evaluieren und gemeinsam weiterführende Strategien zu entwickeln. Auch das Filmmaterial der Evaluierung könnte dafür genutzt werden.

- Entwicklung der Sprachkompetenz der KindergartenpädagogInnen: Es ist unrealistisch, berufsbegleitend so viel aktive Sprachkompetenz zu erwerben, die es erlaubt, im pädagogischen Alltag zumindest auf dem Niveau B1 oder B2 zu kommunizieren. Der Energie- und Zeitaufwand kann dafür kaum aufgebracht werden; um dieses Niveau zu erreichen ist eine etwa zwei-dreijährige (intensive) Beschäftigung mit der Zielsprache notwendig. Abgesehen davon hängt ein solches Sprachlernprojekt vom Angebot entsprechender Sprachkurse vor Ort ab. Möglich ist jedoch in die Betreuungsphasen Sprachkomponenten einzubauen, um eine gewisse Basissprachkompetenz (etwa auf dem Niveau von A1) zu entwickeln (d.h. Grundverständnis für die Sprachstruktur, Basiskonversation für Anwendungen im Kindergartenalltag u.ä.).
- Workshops für muttersprachliche MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen, in denen die bisherige Praxis reflektiert und die Didaktik des zweisprachigen Zuganges erarbeitet bzw. überarbeitet wird. Gemeinsam werden Ziele der Sprachvermittlung sowie möglicher kooperativer Formen (z.B. auch hinsichtlich „außerschulischer“ Aktivitäten) formuliert und konkrete Materialien und Arbeitsvorschläge (wie z.B. Mikrodialoge, Handlungsanweisungen) ausgearbeitet.

1.6.3 Fremdsprachvermittlung im Schulwesen

Das Lernen von Fremdsprachen betrifft in besonderer Weise die Hirnstrukturen: Wenn das „Wachs“ der kindlichen hirnorganischen Strukturen einerseits das besondere Potential des Fremdsprachenerwerbs im Kindesalter darstellt, so bedeutet es andererseits auch, dass es solange geformt werden muss bis es „hart“ ist. Geschieht das nicht, verlieren die Kinder die gewonnenen Kompetenzen wieder. Der Erinnerungseffekt tritt nur dann ein, wenn es permanenten Kontakt gibt, wenn es eine Chance des „Aufrufens“ der Zielsprache gibt. Ab etwa dem 11. Lebensjahr ist das anders. Aber bis dahin braucht es Erinnerungsimpulse. Daher ist das strukturelle Hindernis, dass der Sprachunterricht in vielen Fällen in der Volksschule nicht

fortgesetzt wird, nicht hoch genug einzuschätzen. Denn später müssen Menschen in klassischer Weise Fremdsprachen „büffeln“. Hier ist noch einige Aufklärungsarbeit im Schulwesen zu leisten, dessen Hauptfokus noch auf dem Deutschunterricht liegt. Einzelne SchuldirektorInnen sind offenbar auch noch der Ansicht, dass Kinder vor dem Fremdsprachenerwerb notwendiger Weise schreiben lernen müssen. Solche Mythen gilt es auszuräumen.

Aufbauend auf zaghafte Versuche, den Unterricht auch in der Volksschule fortzusetzen, empfehlen wir, gemeinsam mit anderen Projekten und den entsprechenden Landesstellen systematisch eine nachhaltige Fremdsprachenbildung im gesamten Schulsystem anzustreben. Laut Einschätzung der muttersprachlichen MitarbeiterInnen ist insbesondere dem Tandem - Modell einer in den Unterricht integrierten Fremdsprachvermittlung der Vorzug zu geben. Um das Vertrauensverhältnis der Kinder und Eltern zu den muttersprachlichen MitarbeiterInnen zu nutzen, sollten diese idealerweise institutionsübergreifend arbeiten.

Es braucht auch Modelle für weiterführende Schulen. In manchen Gemeinden funktioniert es z.B. in der Volksschule gut, aber in der Hauptschule noch gar nicht. Bestehende Modelle sollten auf ihre Zweckmäßigkeit hin überprüft werden. Werden z.B. in der Hauptschule im Fremdsprachunterricht die ersten Klassen mit den vierten Klassen zusammengelegt, führt das in der Regel dazu, dass die jüngeren Kinder bald wieder aufhören. Ähnlich flauen freiwillige Angebote in Randstunden wieder ab. Im Sinne der Nachhaltigkeit des Projekts ist daher die Koordination mit dem Schulwesen ein strukturell bedeutsames Thema. Das Projekt wird darauf angewiesen sein, dass mit den zuständigen Landesstellen und den Einrichtungen vor Ort abgeklärt und abgesprochen werden kann, inwieweit Slowakisch in den Volksschulen, Hauptschulen, an der AHS, neuen Mittelschule etc. angeboten wird und wie sich dieser Unterricht institutionsübergreifend koordinieren lässt. Die konkrete Art und Weise einer solchen Ausweitung der Perspektive hängt von den lokalen Gegebenheiten ab.

1.6.4 Regelmäßige „Grenzüberschreitungen“

Gegenseitige Besuche helfen, einen systematischen Wechsel der Perspektive als Gast und GastgeberIn zu erleben. Wir bestätigen daher die Bedeutsamkeit einer Verstetigung der bisherigen grenzüberschreitenden Partnerschaften und gegenseitigen Besuche im Sinne einer Europäisierung der Region. Gerne ermuntern wir dazu, auch neue Modelle grenzüberschreitender Pädagogik zu entwickeln, die einen möglichst häufigen und damit selbstverständlichen Wechsel von Räumlichkeiten, Spielmaterial, Liedgut, Bilderbüchern etc. zur Folge haben.

Im Sinne eines bilingualen Ansatzes empfehlen wir auch eine Vor- und Nachbereitung von Ausflügen, die sich auf die im Alltag gesprochene Sprache konzentriert. Die Kinder sollten sprachliche Hilfsmittel erhalten, um noch mehr als bisher mit den slowakischen Kindern zu sprechen und zu spielen. Sie sollten also kurze Aufforderungen und Fragen in der Zielsprache formulieren lernen. Ausflüge könnten auch in Kooperation mit slowakischen Geschäften, Kindertheater, Kinderbibliotheken, Buchhandlungen oder anderen Einrichtungen durchgeführt werden – je nach lokalen Möglichkeiten.

1.6.5 Bildungs- und Kulturarbeit für Erwachsene

Bildungs- und Kulturarbeit für Erwachsene regt idealerweise durch Fragen und Erlebnisse, die herkömmliche Haltungen und Meinungen irritieren, Selbstreflexion und Perspektivenwechsel an.

Die Erwachsenen sind gut über die Kinder zu erreichen. Diesem Umstand könnte durch intergenerative Ansätze noch mehr Rechnung getragen werden. Darüber hinaus sollten die Angebote der Bildungs- und Kulturarbeit über traditionelle Sprachkurse hinausgehen und grenzüberschreitende Anlässe für Kommunikation in der Nachbarsprache schaffen.

1.6.6 Visionen pflegen

Die den Interviews und Beiträgen im Evaluationsteam entnommenen Visionen gehen schließlich weit über die projektinterne Diskussion zum Fremdsprachenerwerb hinaus:

- Bikulturelle Einrichtungen und didaktisch-methodische Ansätze über das gesamte Bildungssystem hinweg
- Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen (verlässliche leicht erreichbare Verkehrswege über die Grenze, Lockerung der Ausweispflicht für Kindergartengruppen)
- Grenzüberschreitende intergenerative Bildungs- und Kulturprojekte (Stichworte: „Dummer August multilingual“ nach dem Vorbild der Cliniclowns, die polnische Show „Europa da sie lubic“/„Europa kann man mögen“ von Steffen Möller auf Slowakisch)
- Grenzüberschreitende bikulturelle Medien (Radio, Zeitungen)
- Grenzüberschreitende Analyse pädagogischer Verordnungen nach geeigneten Anknüpfungspunkten für Bilingualität.

Solche Visionen gehen naturgemäß weit über die Einflussmöglichkeiten des Projekts hinaus und brauchen die Unterstützung auf höheren politischen Ebenen und durch andere Ressorts. Ihre Pflege ist trotzdem lohnenswert, weil das die Wahrnehmung des Raums der Möglichkeiten grenzüberschreitender Zusammenarbeit ausweitet und das Lernen des Systems „Region“ fördert.

2. ZIELSETZUNGEN und VORGANGSWEISE

2.1 Projektziele

Als zentrale Ziele des Projekts werden laut Projektantrag definiert:

„Spielerisches Erlernen der Zielsprachen in Kindergärten in Niederösterreich und Kindergärten in der Slowakei. Erleben von multikulturellen Teams, Schaffung natürlicher Lernorte und Lernmöglichkeiten. Das Fremde (Sprache, Gebräuche, Traditionen) wird durch Begegnungen zum Vertrauten.“

2.2 Ziele der Evaluierung

Die Evaluierung widmete sich schwerpunktmäßig zwei Fragen:

- Was lernen die beteiligten Kinder in der niederösterreichischen Grenzregion?
- Welche regionalen Lerneffekte entstehen durch den Austausch zwischen Kindergärten in Niederösterreich und den Nachbarregionen?
Was lernen die Erwachsenen?

2.2.1 Lerneffekte bei Kindern

Nachdem in Evaluierungen von Vorläuferprojekten alle beteiligten Anspruchsgruppen – muttersprachliche MitarbeiterInnen, KindergartenpädagogInnen, Kindergartenleitungen, VertreterInnen der Gemeinden, InitiatorInnen des Projekts – außer den Kindern wissenschaftlich beforscht und begleitet wurden, soll dieses Mal der Fokus auf den Lernertrag der Kinder gerichtet werden: Was lernen die beteiligten Kinder in der niederösterreichischen Grenzregion an der slowakischen Grenze?

Im Sinne einer kommunikativen Fremdsprachendidaktik geht die Studie davon aus, dass Sprechen die Fähigkeit bedeutet, „kommunikativ angemessen sprachlich zu handeln, d.h. die Fähigkeit, die eigenen Mitteilungsbedürfnisse zu realisieren und den Erfordernissen der gegenseitigen Verständigung zu entsprechen“⁴. Besonders bei jungen Lernenden ist neben Sprechakten auch das Hörverstehen als kommunikative Sprachfertigkeit in Betracht zu ziehen. Entsprechend dieses Ansatzes klärt die Studie folgende Fragen:

- Welches Hörverstehen zeigt sich bei den Kindern aus Niederösterreich?

⁴ Bolton 1996, zit. nach Zinngrebe Verena in: Huppertz Norbert (Hg.) 2003: Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis. Oberried, PAIS, 151

- Können sich die Kinder in alltäglichen Situationen authentischer Kommunikation in der slowakischen Sprache verständigen?
- Werden die Kinder durch dieses Projekt in die Lage versetzt, auszudrücken, was sie ausdrücken wollen?

2.2.1 Regionales Lernen - Lerneffekte bei Erwachsenen

Im Einzelnen geht es darum, zu überprüfen, welche Anspruchsgruppen in der Region durch das Projekt angesprochen wurden und welche Lerneffekte bei den vom Projekt erreichten Erwachsenen identifiziert werden können. Welche Formen von Initiativen wurden gesetzt, sind Veränderungen in Einstellungen und Haltungen wahrzunehmen?

Methodisch lassen sich solche Fragestellungen am besten durch qualitative Interviews abbilden. Im Rahmen der Beobachtungen wurden Gespräche mit den Pädagoginnen und den muttersprachlichen MitarbeiterInnen geführt, die aussagekräftige Ergebnisse erzielt haben. Zudem wurde die Thematik in den Workshops des Projektteams behandelt. Darüber hinaus wurden acht Interviews mit Personen innerhalb und außerhalb des Projekts und diesseits und jenseits der Grenze durchgeführt.

2.3 Das Team der evaluierenden Begleitstudie

Das Projektteam entspricht in seinen Kompetenzen der Vielfalt der Struktur des Projekts:

- ExpertInnen in Sprachwissenschaften, Slowakisch und Tschechisch
- ExpertInnen in sozialwissenschaftlicher Forschung
- ExpertInnen in Kindergartenpädagogik
- Experten in Theaterpädagogik und Motopädagogik

Leitung der evaluierenden Begleitstudie:

Mag.^a Elisabeth K. Wappelshammer

Supervisor der evaluierenden Begleitstudie:

Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer (Institut für Slawistik an der Universität Wien)

MitarbeiterInnen der Niederösterreichischen Landeakademie:

Mag. David Felder

Mag.^a Elisabeth Wappelshammer

Team Theaterpädagogik:

Hannes Anderle

Lukas Kavín

Expertin Sprachwissenschaft und Kindergartenpädagogik:

Mag.^a Milica Ladjević

Mitglieder des erweiterten Teams:**Sprachwissenschaftler aus der Slowakei (Universität Bratislava)**

Doc. Dr. Stanislav Benčíč

**Vertreterin der tschechischen Projektpartnereinrichtung ZVaS Zařízení
vzdělávání a služeb/ České Budějovice**

Mag.^a Alena Podepřelová

2.4 Methodik**2.4.1 Vorgangsweise**

Das Team der evaluierenden Studie wählte einen innovativen qualitativen methodischen Zugang mit folgenden Aspekten:

In einem kommunikativen Prozess wurden mit den LeiterInnen beider Projekte, den muttersprachlichen MitarbeiterInnen, den InspektorInnen und der Initiatorin an der zuständigen Landesabteilung folgende Fragen bearbeitet und geklärt:

- Welche strukturellen Typen von Fremdsprachenvermittlung können identifiziert werden, welche Kindergärten repräsentieren diese Typen und wie kann die Auswahl der Kindergärten, die in die Evaluierung aufgenommen werden, darauf Bezug nehmen, um ein möglichst repräsentatives Ergebnis zu erzielen? Aus einer gemeinsamen Eingrenzung der zu beteiligenden Kindergärten wurde von den InspektorInnen eine Letztauswahl getroffen (Kindergarten A, B, C etc.).
- Welche Inhalte sind allen Kindern vertraut und können in die Tests einbezogen werden? Als größter gemeinsamer Nenner der Arbeit aller muttersprachlichen Mitarbeiterinnen wurden folgende Themen identifiziert: Farben, Zahlen, Körperteile, Obst/Gemüse, Tiere.

Im Rahmen dieses Prozesses wurden zehn Testkindergärten für die Evaluierung des slowakischen Projekts ausgewählt. In diesen Kindergärten wurde vorab Informationsarbeit für Beschäftigte, Kinder und Eltern organisiert, um dem sensiblen Feld der Institution Kindergarten gerecht zu werden. Im Sinne einer forschungsethisch und rechtlich sorgfältigen Vorgangsweise wurde in diesem Prozess auch die schriftliche Zustimmung der Eltern eingeholt. In fünf Kindergärten wurden die Kinder mit theaterpädagogischen Interventionen getestet, in fünf Kindergärten wurde nach einer Änderung des ursprünglichen Designs (siehe unten) der Unterricht beobachtet und wurden Interviews mit Kindern, muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen durchgeführt.

Der ursprüngliche Gedanke der theaterpädagogischen Intervention war: Nachdem ein wichtiges Kriterium für die Validität von Testaufgaben zum fremdsprachlichen Sprechen ein natürlicher und authentischer Sprachanlass ist, braucht es eine

möglichst alltägliche Beobachtungssituation. Für die Testsituation bedeutet das ein möglichst offenes Aufgabenformat (mit all den entsprechenden Einschränkungen bzw. verzerrenden Effekten von Persönlichkeitsvariablen).

Die Begleitstudie entwickelte zunächst solche Testinstrumente, und zwar in einer Form, die dem Ziel des Gesamtprojekts entspricht. Da das Gesamtprojekt darauf angelegt ist, vielfältige Lernsituationen zu schaffen, in denen auch nonverbaler Ausdruck angeregt und eine rein intellektuell-linguistische Sprachausrichtung vermieden werden, sollte das Spiel im Allgemeinen und das darstellende Spiel im Besonderen eine zentrale Rolle spielen.

Die Evaluation zielte daher darauf ab, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit Hilfe von spielerischen Impulsen zu eruieren. Das ursprüngliche Design, die Reaktionen der niederösterreichischen Kinder auf darstellende Spiele von slowakischen Kindern zu filmen, erwies sich als zu komplex und viel zu stark verbunden mit den Fernsehgewohnheiten der Kinder. Nach intensiven Diskussionen im Projektteam wurde das Design folgendermaßen geändert:

- Ein theaterpädagogisches Team regte in fünf Kindergärten die Kinder in Absprache mit den beteiligten PädagogInnen und bezogen auf die am Beginn festgelegten inhaltlichen Themen an, sich an spielerischen Übungen zu beteiligen, die den mit den PädagogInnen vereinbarten Inhalten entsprachen. Von der ursprünglichen Idee des darstellenden Spiels musste relativ weit abgerückt werden, da diese Form des Tests zwar kohärent zu den Zielen des Projekts "Grenzüberschreitende Zusammenarbeit", aber nicht zu der tatsächlich vermittelten Fremdsprache gewesen wäre.
- Um dem ursprünglichen Gedanken einer grenzüberschreitenden Evaluierung gerecht zu werden, wurden zusätzlich in einem slowakischen Kindergarten Filme von einem darstellenden Spiel der Kinder gedreht. Dieses Filmmaterial steht dem Projekt zur Verfügung – als sinnfälliges Beispiel, wie slowakische Kinder zu LehrerInnen werden könnten.

- Zwei Mitglieder des Teams besuchten fünf Kindergärten, um anhand eines Leitfadens die muttersprachlichen MitarbeiterInnen bei der Arbeit zu beobachten und Kinder und PädagogInnen zu interviewen. Diese Intervention sollte ermöglichen, den tatsächlichen Unterricht zu beobachten. Zugleich verfolgte sie auch das Ziel, im Sinne eines systemischen Zugangs die Perspektive der muttersprachlichen MitarbeiterInnen und Kindergartenpädagoginnen in die Evaluierung zu integrieren.
- In zwei grenzüberschreitenden Workshops wurden ExpertInnen aus der Slowakei und Tschechien in den Evaluierungsprozess mit eingebunden, um Kriterien für die Analyse des im Projekt generierten Materials zu entwickeln und die erzielten Ergebnisse zu diskutieren.
- Zur Frage der Lerneffekte bei Erwachsenen wurden qualitative Interviews durchgeführt (siehe Leitfaden in der Anlage)

Vorgangsweise Beobachtungen

Die Beobachtungen bezogen sich auf folgende Aspekte:

- Zweisprachiges Environment: „Sichtbarkeit“ der unterschiedlichen Sprachen
- Sicherheit in der Form der Vermittlung der Fremdsprache
- Wie gelingen die sozialen Beziehungen zwischen Kindern und muttersprachlicher Mitarbeiterin?
- Wer wird einbezogen/ausgeschlossen?
- Struktur der Sprachvermittlung: Immersion oder strukturierte Einheiten?
- Methodenvielfalt
- Lernkultur: Fehlerfreundlichkeit, Kinder als LehrerInnen, Rolle von MigrantInnenkindern?
- Was hemmt/fördert den Lernprozess?

Die Gespräche mit den Kindern wurden zum Teil im Rahmen der strukturierten

Einheiten und zum Teil während des Freispiels initiiert. Ziel war, herauszufinden, was sie besonders am Fremdsprachunterricht schätzen und was sie sich gemerkt haben.

Vorgangsweise der Theaterpädagogen

Die Theaterpädagogen entwickelten in Abstimmung mit dem wissenschaftlichen Team ein „Drehbuch“ ihrer Arbeit:

In spielerischen Übungen wurden die am Beginn vereinbarten Themen getestet, z.B. einander in der Zielsprache begrüßen. Die Körperteile wurden in Form eines kleinen Maldiktates geprüft. Das ursprünglich geplante darstellende Spiel musste aufgrund der tatsächlich vorhandenen Kompetenzen aufgegeben bzw. eingeschränkt werden. Ein Bestandteil der Tests war schließlich ein Spiel mit der Puppe, die mit den Kindern in der Zielsprache spricht. Hauptziel war, das nötige Vertrauen der Kinder und PädagogInnen zu gewinnen. Zu diesem Zweck kontaktierte das Team die muttersprachlichen MitarbeiterInnen, um die Inhalte der Tests so weit wie möglich auf die aktuellen Lerninhalte abzustimmen und die muttersprachlichen MitarbeiterInnen auch einzuladen, mit dabei zu sein.

Welche Einrichtungen werden einbezogen?

Einbezogen wurden insgesamt zehn Kindergärten im Slowakisch - Projekt, die von den zuständigen KindergartenpädagogInnen und InspektorInnen für geeignet erklärt wurden. Ein Eignungskriterium war, dass die Kindergärten für die strukturelle Qualität des Fremdsprachenunterrichts in irgendeiner Weise typisch sind (Intensität des Unterrichts, Qualität der grenzüberschreitenden Kooperation etc., siehe Matrix im Anhang).

2.4.2 Pretests

Sowohl bei den theaterpädagogischen Interventionen als auch bei den Beobachtungen wurde die Methode der Evaluierung einem Pretest unterzogen. Im

Fall der theaterpädagogischen Intervention waren drei weitere Teammitglieder anwesend und unterzogen den Ablauf anschließend gemeinsam mit den Theaterpädagogen einer Reflexion. Im Fall der Beobachtungen wurden die geplanten Fragestellungen und Zugangsweisen von der Beobachterin, die an allen Beobachtungen teilgenommen hat, reflektiert und danach jeweils den individuellen Gegebenheiten angepasst.

2.4.3 Datenerhebung

- Die zu untersuchenden Kindergärten und inhaltlichen Themen wurden bis Ende Januar 2011 eruiert.
- Die Rahmenbedingungen in den Kindergärten und das Einverständnis der Eltern wurden bis Ende Februar 2011 erhoben.
- Die Daten der theaterpädagogischen Interventionen und der Beobachtungen wurden im Zeitraum März bis Juni 2011 erhoben.
- Die Interviews bis Ende November 2011 geführt.

2.4.4 Analyse für die Auswertung des Filmmaterials und der Beobachtungen

Das Evaluationsteam entwickelte folgende Kriterien zur Analyse des im Rahmen der Evaluierung generierten Materials.

Haltungen/Lernkultur	Inklusion/Exklusion	Sprache	Weiterführung des Projekts	Methodologie Evaluierung
Aufmerksamkeit Bereitschaft Vertrauen Faszination Unterforderung Überforderung Ermüdung/Langeweile Kompetenz- oder Defizitorientierung? Fehlerfreundlichkeit Was hemmt, was fördert den Lernprozess? Kinder als LehrerInnen/gegenseitige UnterstützerInnen? Oder Konkurrenz/Rivalität?	Jüngere Kinder Ältere Kinder Kinder mit Migrationshintergrund Was ist die Rolle der slowakisch- oder tschechischsprachigen Kinder? Haben slowakische, tschechische Kinder Multiplikatorenfunktion?	Wird Sprache imitiert? Wird Sprache versteckt? Effizienz: Wie viel Aufwand wird wofür betrieben? Hörverstehen Metasprache Wo sind Ansätze der Förderung von Ausdrucksfähigkeit sichtbar? Anwendbarkeit Handlungsorientierung? Sprechfertigkeit: Sätze oder nur isolierte Begriffe? Sprachmittel Sind Analogieschlüsse sichtbar? 5. Fall (als Beispiel für das Begreifen grammatischer Regeln) Beispiele für grammatisch korrektes Slowakisch/Tschechisch Was ist offensichtlich neu für die Kinder? Was wird sprachlich unterschlagen? Beispiele für assimiliertes Slowakisch/Tschechisch	Gleichwertigkeit der Sprachen während der Präsenzphase der MM Gemeinsame Fortbildungen MM und KindergartenpädagogInnen Sprachdidaktische Begleitung	Was fällt zum Setting auf? Team Prüfungsangst der MM/der Kinder? (Wie) ist es dem intervenierenden Team gelungen, eine Übungssituation herzustellen, die den Lernerfahrungen der Kinder entspricht? Inwiefern geht die Intervention des Tests auf die Lernsituation ein, inwiefern weicht sie ab? Wie gelingen die sozialen Beziehungen zwischen Theaterpädagogen, Kindern und den beteiligten KindergartenpädagogInnen bzw. muttersprachlichen MitarbeiterInnen? Gibt es Ansätze der Immersion und wie kommen sie bei den Kindern an? (Puppe spricht slowakisch/ tschechisch?)

2.4.5 Indikatoren von Lerneffekten bei den Kindern

Den oben beschriebenen Kriterien liegen für eine erfolgreiche Umsetzung des Projekts bzw. für nicht erreichte Ziele folgende Indikatoren zugrunde:

Haltungen/Lernkultur

- Hohe Aufmerksamkeit aller Beteiligten auf das Projekt und die zu lernende Fremdsprache
- Sichtbare Bereitschaft/Motivation bei den beteiligten Kindern und Erwachsenen
- Sichtbares Vertrauen und gelungene soziale Bezüge/sichtbares Misstrauen
- Faszination der Sprache wird gelebt
- Angemessene Forderung/Unterforderung/Überforderung
- Wahrnehmbare Ermüdung/Langeweile
- Kompetenz- oder Defizitorientierung
- Wahrnehmbare Fehlerfreundlichkeit
- Förderung/Hemmnisse der Lernprozesse
- Fungieren Kinder als LehrerInnen/gegenseitige UnterstützerInnen? Oder ist Konkurrenz/Rivalität sichtbar?
- Die Effizienz ist hoch/der Aufwand ist hoch

Inklusion/Exklusion

- Alle Kinder sind einbezogen/manche sind ausgeschlossen
- Kinder mit Migrationshintergrund werden entsprechend ihrer speziellen bilingualen/bikulturellen Kompetenzen gefordert oder gefördert/nicht gefordert oder gefördert
- Die slowakischsprachigen Kinder haben eine ihnen entsprechende Rolle als MultiplikatorInnen/keine entsprechende Rolle.

Lautsprache und Grammatik

- Die Sprache wird imitiert/die Sprache wird versteckt.
- Das Hörverstehen ist ausgeprägt/nicht vorhanden
- Es gibt Anzeichen für Metasprache und Analogieschlüsse.

- Die Ausdrucksfähigkeit wird (nicht) gefördert
- Die erworbene Sprache der Kinder ist anwendbar und handlungsorientiert.
- Die Sprechfertigkeit: Die Kinder sprechen Sätze oder nur isolierte Begriffe.
- Grammatische Regeln werden begriffen, z.B. der 5. Fall. Es gibt Beispiele für grammatisch korrektes Slowakisch/Tschechisch

2.4.6 Indikatoren für Lerneffekte bei Erwachsenen

Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen zielt idealer Weise darauf ab, dass Menschen mit sich selbst und mit anderen Menschen in Kontakt kommen und einen Wechsel der bis dahin fraglosen Perspektive auf die Welt vornehmen können.

Daher ist dies auch ein zentraler Indikator: Sind Prozesse der Reflexion und des Perspektivenwechsels wahrnehmbar?

Regionales Lernen bedeutet mehr als das Lernen von einer Summe von Einzelpersonen. Es bezieht sich auf das System „Region“ und schließt auch Regionalentwicklung in einem umfassenden Sinn mit ein. Gibt es Hinweise, dass die regionalen Strukturen in diesem Sinne gelernt haben?

3. ERGEBNISSE: BEOBACHTUNGEN und TESTS

3.1 Voraussetzungen des Projekts

Das Projekt baut auf einer langen zeitgeschichtlichen Periode auf, in der rigide kulturelle und sprachliche Grenzen durch eine nationalistische Politik und den internationalen kalten Krieg geschaffen wurden. Insbesondere Gespräche mit KindergartenpädagogInnen, muttersprachlichen MitarbeiterInnen und dem Geschäftsführer eines multikulturell geführten überregional agierenden expandierenden Handelsunternehmens zeigen, wie sehr das die Wahrnehmungsweisen gesellschaftlicher Wirklichkeit geprägt hat. Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs sorgen Projekte wie das gegenständliche dafür, dass auch die Grenzen aus den Köpfen verschwinden – hüben wie drüben. Doch das erfordert große Anstrengungen.

Die Anstrengungen der muttersprachlichen MitarbeiterInnen, sich die Akzeptanz von Erwachsenen und Kindern zu verschaffen, können aus diesen Gründen nicht hoch genug eingeschätzt werden. Daher erscheint uns nur allzu verständlich, dass Deutsch zu können bzw. zu lernen, auch für die muttersprachlichen MitarbeiterInnen hohe Priorität hat.

Die Arbeit wird naturgemäß besonders schwierig, wenn das Engagement der Eltern und KindergartenpädagogInnen fehlt. Eine muttersprachliche Mitarbeiterin aus dem Tschechisch-Projekt (Kindergarten D) erzählt in diesem Zusammenhang, dass in einem solchen Kindergarten manche Kinder sagen: „Ich werde Bauer, da brauche ich das nicht.“ Ihr eigenes Kind wurde in der Schule dermaßen gehänselt, dass der Bub nicht mehr Tschechisch sprechen, kein tschechisches Essen essen, die tschechische Großmutter nicht mehr besuchen wollte.

Das Englische dagegen beruhigt laut Aussage der Pädagoginnen die Eltern – und zwar auf beiden Seiten der Grenze, weil das Englische aus ihrer Perspektive meist Priorität hat und das Sprechen der Nachbarsprachen als nicht so wichtig bzw. sogar als hoch problematisch empfunden wird. Zugleich trägt die Erfahrung von Fremdsprachenunterricht der eigenen Kinder aber auch dazu bei, die Erwartungen an MigrantInnenkinder herunterzuschrauben.

Der slowakische Experte des Projekts, Doc. Dr. Benčíč, meint zu diesen Aspekten, dass Nachbarsprachen auch in der Slowakei mit Vorurteilen behaftet sind. „Projekte mit unmittelbaren Nachbarländern kämpfen besonders mit Vorurteilen. Slowaken haben kein Problem mit Serben, aber ein schlechtes Bild von Ungarn. Es ist noch immer nicht normal, seine Kinder in einen ungarischen Kindergarten zu geben.“

So sind die Voraussetzungen des Projekts in vielerlei Hinsicht schwierig. Gerade dieser Umstand aber verdeutlicht zugleich, wie wichtig das Projekt ist.

3.2 Erfolge, Ressourcen und Potentiale des Projekts

Ein wichtiger Teil des Unterfangens, nämlich den Unterricht in die Kindergärten zu bringen, ist erfolgreich gelungen. Mit dem Projekt wurde eine Infrastruktur geschaffen, die es möglich macht, das Projekt nun weiterzuentwickeln. Die Akzeptanz und Motivation der beteiligten Kinder und PädagogInnen ist gemäß der durchgeführten Beobachtungen hoch.

Laut Aussage der PädagogInnen reagieren auch die Eltern nach anfänglicher Verunsicherung zum Großteil positiv auf das Projekt. Die emotionale Beziehung der Beteiligten zur Sprache ist geschafft.

Im Einzelnen identifizieren wir folgende Erfolge, Ressourcen und Potentiale:

- Die meisten Kinder erleben einmal in der Woche ein strukturiertes Angebot von einer halben Stunde – entweder im Gruppen- oder Bewegungsraum. Nur fallweise gibt es ganz zarte Anklänge an Immersion (wenn eine muttersprachliche Mitarbeiterin die Namen der Kinder mit slowakischen Endungen ausspricht, Anleitungen für Übungen in der Fremdsprache spricht etc.).
- Die soziale Beziehung zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und Kindern funktioniert gemäß der durchgeführten Beobachtungen nach sehr gut. Slowakisch wird über die positiven Bezüge zu den muttersprachlichen MitarbeiterInnen erfahren und durch die spielerischen Übungen positiv konnotiert. Den Kindern macht es nicht zuletzt dadurch offenkundig Freude, Slowakisch zu lernen.
- Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen wirken hochmotiviert – einerseits in der Arbeit mit den Kindern, den KindergartenpädagogInnen und den Eltern, andererseits aber auch im Bemühen, selbst ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Zu den größten Ressourcen des Projekts zählen Motivation, persönlicher Einsatz der muttersprachlichen MitarbeiterInnen und auch Mut, den es erfordert, sich als Fremde in einem bestehenden Gefüge zu positionieren. Sie bringen ihre ganze Person in das Projekt ein und wirken in der didaktisch-methodischen Umsetzung sicher und routiniert.
- Die Implementierung des Projekts in die gegebenen Strukturen ist gelungen, zwischen den PädagogInnen herrscht laut unserer Beobachtungen und Analysen ein produktives, kollegiales Vertrauensverhältnis. Zugleich müssen die muttersprachlichen MitarbeiterInnen immer wieder aufs Neue ihre Kompetenz unter Beweis stellen, ihren speziellen sozialen Sprachraum herstellen, weil sie nur punktuell in den Kindergärten arbeiten, und sich ganz auf die Teamdynamik der jeweiligen Einrichtung einstellen müssen.

- Das Lernpotential, das in den Kindern steckt, ist angesichts der Analyse der Filme und Beobachtungen hoch. Sie greifen die Angebote, Slowakisch zu lernen, mit Freude, Intensität und Humor auf und entziehen sich nur zeitweise, wenn sie gerade keine Lust haben. Sie werden an den Klang der Sprache gewöhnt, lernen Texte in gebundener Sprache. Ansonsten dominieren einzelne Begriffe wie Farben, Zahlen, Tiernamen. Das Ziel der Mehrsprachigkeit ist insofern gelungen, als die Kinder im Rahmen der strukturierten Einheiten einzelne Begriffe und Grußformeln identifizieren und sie nachsprechen können oder sie auch von sich aus anbieten. Darüber hinaus können sie auch Lieder mit mehreren Strophen aus der Zielsprache singen und Spiele der Zielsprache spielen – vielfach auch schon ohne Unterstützung, wie die Filme von den Tests der Theaterpädagogen gezeigt haben. Die Kinder singen jedenfalls gerne slowakische Lieder und bewegen sich besonders gerne zu slowakischer Musik. Rituale mit großem Wiedererkennungswert sind entwickelt worden, immer wieder werden bestimmte Begriffe abgefragt wie Zahlen und Farben. Sprache wird sehr körperbetont gelernt, oft auch mit Musik gekoppelt wie z.B. *hlava, ramena* oder *dobrý deň*. Speziell das rasche Bewegen mit Tanzen und Laufen zu Musik mit Anlehnung an Popmusik macht besondere Freude (*Tschuk, tschuk Boogie*).

Die Kinder mit deutscher Familiensprache lassen sich mit spielerischer Neugier auf die Angebote ein. Sie zeigen mit Stolz, was sie gelernt haben und überraschen ihre Eltern mit Begriffen aus der Zielsprache. Auch junge Kinder profitieren sehr – oft auch nur, indem sie dem Geschehen mit Interesse zusehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder noch lange nicht beim Maximum ihrer Lernkapazität angekommen sind.

Die weit verbreitete national orientierte Erwartung, in erster Linie Deutsch zu lernen, ist laut unseren Befunden auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund, bei ihren Eltern und bei den muttersprachlichen MitarbeiterInnen angekommen. Kinder mit slowakischer, tschechischer, türkischer oder anderer Familiensprache verbergen diesen Umstand daher oft. Sie verleugnen unserer Beobachtung nach oft regelrecht ihre Kompetenzen der Mehrsprachigkeit, könnten aber als LehrerInnen der anderen Kinder fungieren. Ihr Potential liegt daher noch weitgehend brach. Laut Aussage einer interkulturellen Mitarbeiterin eines Nachbarprojekts des Landes Niederösterreich üben Eltern mit türkischem Migrationshintergrund bereits Druck auf

die Kinder aus, z.B. mit der Drohung: „Wenn Du Türkisch sprichst, kommt die Polizei!“ Großes Potential liegt daher in fremdenfreundlichen Mikromilieus wie sie im Projekt „Vom Kindergarten in die Schule: Pilotprojekt zur Förderung der Sprachkompetenz von Kindern und deren Eltern mit nicht deutscher Muttersprache in ausgewählten NÖ Gemeinden“ angestrebt werden.

Um die Ressourcen von Kindern mit slowakischem Migrationshintergrund zu nutzen, braucht das gegenständliche Projekt die Rückendeckung von anderen Initiativen bzw. muss entsprechende Kooperationen nutzen.

- Das Prinzip der Freiwilligkeit wird von den beteiligten PädagogInnen durchgehend gewahrt. Wenn Kinder keine Lust zeigen an dem Programm mitzuwirken, werden sie nicht daran gehindert, den Raum zu verlassen. Wenn Kinder zu große Scheu haben, sich zu beteiligen und nur am Rande sitzend zusehen möchten, ist auch das möglich.
- Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen wirken in der didaktisch-methodischen Umsetzung sehr gewiss bzw. sicher. Sie haben sich ein großes methodisches Repertoire für strukturierte Einheiten angeeignet. Für jüngere und ältere Kinder werden mit ähnlichen Materialien differenzierte Angebote entwickelt. Es hat sich daher so etwas wie eine methodische Routine entwickelt – mit viel liebevoll gebasteltem Material (Blumen, Frösche, Kisten, Zeichenblätter...). Ein großer Erfolg des Projekts ist daher nicht zuletzt die Perfektion auf verschiedenen Ebenen der Fremdsprachenvermittlung, in der sich das Erreichte im Projekt zeigt. Dazu gehört auch das hohe Vertrauen, das den muttersprachlichen MitarbeiterInnen gemäß den Beobachtungen von den Kindern, PädagogInnen und Eltern entgegengebracht wird.
- Die Fehlerfreundlichkeit ist hoch. Das zeigt sich z.B. darin, dass auch Kinder, die aus einem Spiel ausscheiden müssen, einbezogen werden, indem sie die Funktion der muttersprachlichen Mitarbeiterin einnehmen dürfen. (z.B. Anleitungen rufen dürfen wie *velký* oder *malý*). Wenn Fehler passieren, werden sie ruhig ausgebessert, keinesfalls angeprangert. Kinder verhalten sich nicht rivalisierend, sondern spielen vergnügt ab und zu die Lehrkraft, unterstützen die anderen beim Lernen.

- Im Sinne interkultureller Arbeit gehen die muttersprachlichen MitarbeiterInnen auch auf andere Sprachen im Kindergarten ein wie Türkisch oder Albanisch.
- Das Projekt ist sehr präsent: In allen Kindergärten, die in die Evaluierung einbezogen waren, finden sich Plakate, Aushänge zum Projekt – auch Übersetzungen für die Eltern.
- Das Lernen der Fremdsprache hat auch weitgehend die KindergartenpädagogInnen und auch die Eltern erreicht. In allen Fällen konnte beobachtet werden, dass die KindergartenpädagogInnen eng mit den muttersprachlichen MitarbeiterInnen zusammenarbeiten und für die Kinder als Vorbild fungieren, indem sie mit ihnen gemeinsam auch Slowakisch lernen.
- Basis und Potential für die Weiterentwicklung kann schließlich das Klima persönlichen Vertrauens sein, dass die muttersprachlichen MitarbeiterInnen gemeinsam mit engagierten Kindergartenpädagoginnen geschaffen haben.
- Bezüglich weiterführender Angebote gibt es unterschiedliche Modelle – das nachhaltigste Modell scheint zu sein, dass die muttersprachliche Mitarbeiterin auch in den Unterricht der Volksschule integriert wird. Freiwillige Randstunden erweisen sich nicht als so effektiv.

Insgesamt zeigen Erfolge, Ressourcen und Potentiale: Der nächste Schritt in Bezug auf Qualifizierung und eine Professionalisierung auf einem nächsten Level ist möglich. Das Projekt hat einen Möglichkeitsraum eröffnet, von dem ausgehend weitere Entwicklungen folgen können. Nun steht aus der Perspektive des Evaluationsteams, ausgehend von dieser Sicherheit des Erfolgs der Implementierung des Projekts, ein nächster Schritt bzw. eine nächste wichtige Projektphase in Bezug auf eine Professionalisierung auf einer höheren Stufe bevor.

3.3 Ergebnisse der Beobachtungen in den Kindergärten

Die dokumentierten qualitativen Beobachtungen wurden mit Hilfe des Programms Max Qda kodiert und ausgewertet. Die Analyse gibt daher nicht nur Aufschluss darüber, welche Kategorien prinzipiell eine Rolle spielen, sondern auch, welche davon im Rahmen dieser qualitativen Erhebung gehäuft oder nur vereinzelt Bedeutung haben. Insgesamt wurden 344 dokumentierte Beobachtungen einem Set von 67 Kategorien zugeordnet.

Am häufigsten konnten bezogen auf die Methodik Lieder, Kreisspiele, Gedichte und ähnliches, also Methoden im Rahmen der "Kinderfolklore" beobachtet werden (30 Mal dokumentiert). Ebenfalls häufig wurde insgesamt etwas beobachtet, das mit Bewegung (26 Mal dokumentiert) oder mit dem Benennen von Farben (23 Mal dok.) zu tun hat.

Zweisprachiges Environment: „Sichtbarkeit“ der unterschiedlichen Sprachen

In allen Kindergärten wird das Projekt und/oder die Zweisprachigkeit in irgendeiner Weise sichtbar. Es hängen Plakate, Posters mit Fotos von Besuchen diesseits und jenseits der Grenze oder Details aus den Übungen und Liedern im Vorraum.

Soziale Prozesse

Die sozialen Prozesse beruhen auf dem Vertrauen der Kinder zu den muttersprachlichen MitarbeiterInnen. Die Kinder haben keine Scheu, die muttersprachlichen MitarbeiterInnen wirken gut integriert im sozialen Gefüge der Kindergärten. Das zeigt sich darin, dass die Kinder die muttersprachlichen MitarbeiterInnen freudig begrüßen, sie umarmen, sich hochheben lassen etc. Eine österreichische Kindergartenpädagogin: *„So rennt das immer ab. Die muttersprachige Mitarbeiterin (Anm.: Name wurde anonymisiert) kommt und alle stürzen hin zu ihr.“*

Auch zwischen KindergartenpädagogInnen und muttersprachlichen MitarbeiterInnen herrscht ein gutes Einvernehmen. Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen werden öfters oder zumindest fallweise in Angebote der KindergartenpädagogInnen mit einbezogen, und umgekehrt wirken die PädagogInnen immer wieder auch in den Angeboten der muttersprachlichen MitarbeiterInnen mit.

Im Unterricht machen die Kinder mit großem Interesse mit. Es melden sich oft mehr Kinder, als die muttersprachlichen MitarbeiterInnen gleich drannehmen kann.

Ist die muttersprachliche Mitarbeiterin eher störend, intervenierend von außen?

Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen wirken keineswegs störend oder von außen intervenierend. Sie sind Teil des sozialen Systems Kindergarten. In einigen Kindergärten sind die österreichischen KindergartenpädagogInnen immer wieder mit dabei, wenn die muttersprachliche Mitarbeiterin mit den Kindern arbeitet. Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen sind manchmal auch in Angebote der KindergartenpädagogInnen integriert (Stichwort Morgenkreis).

Störungen

Aus der Perspektive der Beobachterin sind mir keine Störungen aufgefallen. Wenn Kinder keine Lust mehr zeigen, mitzuwirken, gehen die muttersprachlichen MitarbeiterInnen sehr flexibel darauf ein.

Inwiefern werden alle Kinder einbezogen oder wird eine spezielle Gruppe ausgeschlossen? (jüngere/ältere Kinder, Migrationshintergrund)

Aus der Perspektive der Beobachterin werden alle Kinder gleichermaßen in den Unterricht integriert. Und zwar werden die Kinder in kleinen Gruppen und kurzen Phasen des Spiels im Gruppen – oder Bewegungsraum in den Slowakisch Unterricht einbezogen. Es fällt keine Situation auf, in der Kinder ausgeschlossen werden. Es fallen im Gegenteil immer wieder inkludierende Prozesse auf. Aus der Perspektive der Beobachterin werden alle Kinder gleichermaßen in den Unterricht integriert.

In einem Fall ist deutlich geworden, dass ein Kind mit türkischen Wurzeln eine spezielle Rolle einnimmt, indem es besondere Förderung erhält – auch in seinen eigensinnigen Bestrebungen.

Bezogen auf die Angebote für jüngere oder ältere Kinder wird sehr abgestuft vorgegangen. Prinzipiell wird dasselbe Thema angeboten, aber die älteren Kinder werden in komplexerer Weise gefordert.

Struktur der Sprachvermittlung:

Das Unterrichtsgeschehen bezieht sich auf verschiedene soziale Räume: Es beginnt und endet meist mit Freispiel in kleinen Gruppen im Gruppenraum, wo z.B. „Mensch ärgere Dich nicht“ auf Slowakisch gespielt wird. Meist wird mit verschiedensten – oft selbst gebastelten Bildern Memory gespielt, um die Begriffe zu lernen: Papagei, Hund etc. auf Slowakisch.

Es dominiert die strukturierte Vermittlung im Bewegungsraum oder im Gruppenraum. Mit Hilfe der verschiedensten Gegenstände, Übungen, Spielen und Liedern wird gezählt, werden die Farben benannt und die Namen von Körperteilen und Tieren geübt. Deutlichen Vorrang hat die Vermittlung von einzelnen Begriffen.

Eine große Rolle spielen Körper betonte Übungen und Spiele, die das Vergnügen der Kinder sichtlich erhöhen. Darunter vor allem die Lieder *Dobré ráno!* und *Hlava, ramena, kolena, palce* mit mehreren Strophen mit viel Bewegung.

Einen Hauch von Immersion gibt es beim Begrüßen und Verabschieden: *Dobré ráno, ahoj!* Es gibt mitunter auch kurze Sätze, wie etwa: *to je paradajka, to je mrkva.*

Das Lernen der slowakischen Begriffe wird ins Deutsche eingebettet, d.h. es erfolgen Kommentare auf Deutsch, die Begriffe werden zuerst auf Deutsch benannt etc., oder die muttersprachlichen MitarbeiterInnen sagen: „Das ist ein....“ und dann erst den slowakischen Begriff. Das Deutsche spielt daher eine relativ dominante Rolle, vor allem, wenn in einem Fall das Spiel mit slowakischen Begriffen sogar mit einem deutschen Auszählreim beginnt: „Mische, mische, mische, morgen gibt es Fische. Morgen gibt es Speck, Finger weg!“

Nicht immer dominiert die deutsche Sprache den Fremdsprachenunterricht. Bemerkenswerte Ausnahmen zeigen: Kindern machen slowakische Sätze und Sprachwendungen Freude. Sie mögen manches noch nicht gleich verstehen, aber aus der Perspektive der Theorie des Spracherwerbs erwerben sie die grammatische Struktur und den Akzent wie nur lernende Kinder sie erwerben können. Nicht zuletzt der interviewte Unternehmer verweist darauf, dass Kinder in Angeboten eines schwachen Typs des Fremdsprachenunterrichts weit unterfordert seien. Das Potential der kindlichen Gehirnstrukturen als Riesenpotential des Fremdspracherwerbs wird noch unterschätzt. Kinder lernen anders als Erwachsene und vor allem mühelos!

Die muttersprachlichen PädagogInnen bringen viel oft selbst gebasteltes Material mit: Lamierte Karten mit Tieren, Blumen oder Körperteilen, aber auch Kassetten oder CDs. Das macht sie aus der Perspektive der Beobachterin sicher in der Strukturierung der Unterrichtseinheiten.

Verankerung

An mehreren Stellen (15 Mal dokumentiert) ist zu beobachten, dass das Gelernte auf verschiedene Weise durch Wiederholen verankert wird (Farben werden z.B. am Beginn und am Ende eines Spiels benannt). Auch die Zahlen werden immer wieder benannt (wie viele Kinder sind im Raum, wie viele Buben, wie viele Mädchen?)

Beispiel einer Wiederholung: Die muttersprachliche Mitarbeiterin sagt einen Begriff auf Slowakisch und die Kinder geben ihre Memoryscheiben mit den entsprechenden Bildern wieder zurück: *jahoda, dom, električka...* und die Farben der Karten: *červená, žltý...* Auf diese Weise wird das Hörverstehen geübt.

Lernkultur

Obwohl noch sehr viel Deutsch gesprochen wird, zeigen sich mehrsprachige Ansätze: Ein Mädchen mit einem türkisch-slowakischen Migrationshintergrund übersetzt z.B. für einen slowakischen Buben.

Slowakisch und Englisch werden immer wieder gemischt, und zwar nicht (nur), weil Kinder die beiden Sprachen manchmal nicht unterscheiden können, sondern auch aus spielerischem Vergnügen, Gelerntes anzuwenden. Auf einer Memorykarte ist ein Elefant zu sehen. Ein Kind sagt „Elefant“, ein zweites „elefant“ auf Englisch, die muttersprachliche Mitarbeiterin sagt „nein, slon“. Auch beim Zählen werden teilweise englische Begriffe genannt. Lerneffekt: Die Kinder haben begriffen, dass es um Fremdsprachenerwerb geht und packen gewissermaßen alles gleichzeitig aus, was sie gelernt haben. Während des Freispiels mit Farben benennt ein Bub z.B. eine Farbe auf Englisch: „blue“. Auch andere Sprachen spielen eine Rolle, indem die muttersprachlichen Mitarbeiterinnen z.B. auf Türkisch eingehen: „Was heißt das auf Türkisch?“

Das Lernen ist mit Freude am Tun verbunden. Alle freuen sich sichtlich über den Erfolg jedes einzelnen Kindes. Scherze werden gemacht. Ein kleiner Bub sagt: „Alle sind malý, nur ich bin veľký!“ Der Bub, der das gesagt hat, lacht, alle lachen mit. Die Lernkultur wirkt spielerisch, dem Bewegungshunger der Kinder wird Rechnung getragen, die Kinder rivalisieren nicht erkennbar um bessere Leistungen, im Vordergrund steht die Freude am gemeinsamen Tun.

Die Lernkultur ist kompetenzorientiert und fehlerfreundlich. Fehler werden allenfalls ruhig benannt, stehen aber keinesfalls im Zentrum der Arbeit. Das signalisiert: Sie gehören zum Lernen dazu. Sie werden ausgebessert, aber ohne Defizitorientierung und meist in fröhlich-scherzhafter Weise. Nur in einem Fall (Stützkraft für türkischen Buben) konnte eine kontrollierend-rigide Form pädagogischer Arbeit beobachtet werden. Aber selbst in diesem Fall war das allgemeine Lernklima so unterstützend, dass diese Interventionen ohne sichtbare Einschränkungen des betreffenden Kindes blieben.

Das Angebot ist absolut freiwillig. Manche Kinder beschließen mittendrin, wieder in den Gruppenraum zu gehen. Manche Kinder bleiben auch sitzen und beobachten lieber als mitzumachen. Vor allem jüngere Kinder sitzen oft nur beobachtend dabei; den beteiligten PädagogInnen fällt trotzdem immer wieder auf, dass auch sie einen Gewinn aus dem Unterricht ziehen. Meist versucht niemand, die Kinder aufzuhalten oder zu irgend etwas zu überreden. Niemand wird gezwungen, mitzumachen, allenfalls freundlich eingeladen. Eine muttersprachliche Mitarbeiterin drückte das direkt aus: „Es wird keiner gezwungen“. Die speziellen Bedürfnisse der Kinder werden aufgegriffen und können differenziert umgesetzt werden, indem z.B. einige Kinder zeichnen und andere an einem Bewegungsspiel teilnehmen.

Was fördert den Lernprozess?

Auffallend unterstützt die Architektur der Häuser eine ruhige konzentrierte Arbeit oder aber wirkt einer ruhigen Gestaltung entgegen. Ruhiger geht es tendenziell in Kindergärten mit vielen Nischen und Räumen für individuelles Spiel kleiner Gruppen zu, während die klassische Form eines Raums mit Spielecken zu einer deutlicheren Unruhe zu führen scheint. Sehr deutlich fördern Bewegungsspiele die Freude am Fremdsprachunterricht.

Vor allem Bewegung und Neugier auf etwas Verstecktes kann als sehr förderlich für die Motivation wahrgenommen werden. Das Spiel steht immer wieder im Mittelpunkt des gemeinsamen Tuns.

Fördernd wirkt sich aus, wenn die Sprachen gleichwertig nebeneinander stehen und Lieder z.B. auf Deutsch und Slowakisch gesungen werden, am besten Lieder mit derselben Melodie, die in die eine oder andere Sprache übersetzt wurden. In diesem Fall kann abwechselnd eine Strophe auf Deutsch, eine Strophe auf Slowakisch gesungen werden. Oder es werden erst deutsche Kinderlieder gesungen, die die Kindergartenpädagogin mit der Gitarre begleitet, und dann wird aber auch *Dobré ráno* gesungen.

Auch das Englische mischt sich als dritte Sprache ein. Als die jüngeren Kinder zählen, kommen auch *one, two, three, four, five* vor. Auch *blue* und *yellow* kommen vor. Hier wirkt sich fördernd aus, dass die Kinder das Gelernte sehr spielerisch mischen können.

Förderlich ist, wenn die speziellen Bedürfnisse der Kinder aufgegriffen und differenziert umgesetzt werden, indem z.B. einige Kinder zeichnen und andere an einem Bewegungsspiel teilnehmen.

Förderlich ist darüber hinaus, wenn die lokale Kultur dem Slowakischen gegenüber in aufgeschlossen ist, wenn etwa Schilder an Gebäuden oder Menükarten von Gastwirtschaften zweisprachig sind.

Didaktisch-methodische Umsetzung

Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen wirken sicher und routiniert in dem, was sie tun. In den verschiedensten Übungen, mit den verschiedensten Objekten werden Begriffe vermittelt und wiederholt. Die muttersprachlichen MitarbeiterInnen haben verschiedenste Materialien entwickelt, die sich insbesondere auf Bewegungsübungen beziehen und oft das Lernen unterschiedlicher Begriffsfelder verbindet, z.B. Farben mit Körperteilen. Hier greift der Fremdsprachunterricht offenbar den allgemeinen Trend des Kindergartens auf, Farben, Zahlen, Begriffe zu Obst und Tieren etc. zu vermitteln. Sozialer Umgang ist dagegen z.B. kein Thema bzw. konnte am Beginn auch nicht als Thema der Tests festgelegt werden.

Bewegungsübungen

Die Sprachvermittlung wird viel mit körperlicher Bewegung verbunden, Sprache wird körperlich erlebt, speziell zu den Begriffen „groß“ und „klein“. Bewegungsübungen wurden insgesamt 26 Mal beobachtet, sie stehen damit an zweiter Stelle der beobachteten Kategorien. Die Kinder reagieren grundsätzlich mit großer Begeisterung auf Bewegungsübungen, daher sind solche Methoden auch von besonderer Bedeutsamkeit für den Fremdsprachenerwerb. Auch das darstellende Spiel wird gerne genutzt, z.B., wenn ein slowakischer „Zug“ zwischen Gruppenraum und Bewegungsraum fährt und die muttersprachliche Mitarbeiterin als Schaffnerin fungiert.

Kinderfolklore

Kinderfolklore spielt eine zentrale Rolle, diese Kategorie konnte am häufigsten beobachtet werden (30 Mal). Mit Versen, Reimen, Liedern, Spielen und Bräuchen lassen sich nicht zuletzt vergleichsweise rasche Erfolge präsentieren, die wichtig für die erfolgreiche Implementierung des Projekts sind bzw. waren.

Alltagssprache

Hierunter wurden alle Beobachtungen zusammengefasst, die von den anderen Kategorien abweichen (Farbe, Tiere, Körperteile etc.) und geeignet erscheinen, sich im Alltag mit einem muttersprachlichen Gegenüber zu verständigen. Zudem sind unter dieser Kategorie alle Beobachtungen zusammengefasst, in denen Ansätze zur Immersion wahrnehmbar sind, insbesondere Ansätze einer Vermittlung der grammatischen Struktur wie z.B. die Flexion von Wörtern je nach Satzbau. Solche Beobachtungen wurden 21 Mal dokumentiert, die meisten Beispiele im Bewegungsraum (17). Das kommt, den vergnügten Reaktionen der Kinder nach zu schließen, ausgesprochen gut an.

In diesen Themenbereich haben wir nach einer ersten Analyse auch die Kategorie "Stellung der Fremdsprache" eingefügt, die sieben Mal dokumentiert wurde. Hierunter sind Beobachtungen zusammen gefasst, die entweder zeigen, dass das Slowakische in Form von kurzen Sätzen vergleichsweise präsent ist oder dass das Deutsche überwiegt, z.B. wenn eine muttersprachliche Mitarbeiterin (in begreiflichem Stolz auf ihren deutschen Sprachschatz) ein deutsches Sprichwort einfügt („Sauer macht lustig“) oder nur einzelne Worte auf Slowakisch gesprochen werden, z.B. Wer ist *malý*? Wer ist *veľký*?

Kinder mit Migrationshintergrund

Diese Kategorie (inkl. slowakische Kinder) wurde 9 Mal dokumentiert. Dieses Thema erscheint uns deshalb so bedeutsam, weil die zugeordneten Beobachtungen Hinweise darauf geben, dass Kinder mit Migrationshintergrund zum einen bemerkenswerte Leistungen erbringen, sich im Deutschen zu beheimaten und imstande sind, die Sprachen blitzschnell zu wechseln, zum anderen aber ihre eigene Familiensprache tendenziell verstecken. Eine muttersprachliche Mitarbeiterin sagt z.B. zu einem türkischen Buben: „Wie heißt das auf Türkisch?“ Mustafa sagt es auf Deutsch. Die Kinder nutzen andererseits ein deutsch-türkisches Wörterbuch für Kinder sehr gerne. Von PädagogInnen wurde beobachtet, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund leichter Slowakisch lernen als Kinder, die ausschließlich Deutsch als Familiensprache sprechen.

Erwachsene/Elternarbeit

Diese Kategorie wurde 18 Mal dokumentiert. Eltern und Erwachsene außerhalb des Kindergartens sozialisieren Kinder bezogen auf eine tendenzielle Offenheit oder Verslossenheit gegenüber fremden Sprachen im Allgemeinen und Slowakisch im

Besonderen. Daher erscheint diese Kategorie ebenfalls bedeutsam. Die Beobachtungen ergeben, wie wirksam das Projekt auch bei Erwachsenen sein kann und offenbart auch, wie eng die Grenzen der Akzeptanz sind, innerhalb derer sich die muttersprachlichen MitarbeiterInnen bewegen. Z.B. weist eine Kindergartenpädagogin darauf hin, dass in vielen Fällen noch alte Vorstellungen existieren. „Die kommen eh nur zu uns zum Stehlen“ und es kursieren Bilder von armen Leuten in Bussen. Mit den Besuchen des Projekts kann jedoch ein anderes Bild vermittelt werden. Da gibt es lustige, tolle Spielsachen, Garten. Die muttersprachliche Mitarbeiterin sagt: „Diese Arbeit sollte eigentlich bei den Eltern beginnen“, dann gäbe es kein „typisch Slowakisch“ mehr. Beim Besuch in Zahorska Ves waren eine Mutter und Großmutter sehr überrascht, dass der Kindergarten innen sehr schön ist. Auf solche Weise werden Vorurteile abgebaut.

Die Besuche in den Kindergärten können hier jedenfalls einiges zurechtrücken. Zugleich wird deutlich, welche Schlüsselfunktion aber auch die Kinder innehaben, wenn sie mit Kompetenzen nach Hause kommen, die die Eltern zunächst nicht teilen.

Grenzüberschreitungen

Diese Kategorie wurde acht Mal dokumentiert. Darunter sind alle Hinweise auf Bezüge zu Partnerkindergärten in der Slowakei mit ihren Auswirkungen auf Kinder und Erwachsene gefasst. Konkret handelt es sich hier um Plakate mit Fotos von Besuchen der Partnerkindergärten in der Slowakei.

3.4 Ergebnisse der Interviews in den Kindergärten

Interviewt wurden zum einen beteiligte PädagogInnen, zum anderen die Kinder, und zwar im Setting der Beobachtungen. Das bedeutete Gespräche in Puppen- und Werkecken, in künstlichen „Höhlen“ und am Rande einer Sandkiste.

Da Kinder sich nicht nur auf ihre Rolle als interviewte ExpertInnen beziehen, sondern gerne auch von anderen Themen ihres Lebens sprechen, sich mitunter jeder Frage verweigern oder lieber auf andere Art kommunizieren, kamen entsprechend vielfältige Ergebnisse zustande. Ein Bub hat der Beobachterin z.B. erzählt, dass sein Vater Wagenmeister sei, ein Mädchen erzählte von der Scheidung der Eltern. Und zwei Kinder mit türkischem Migrationshintergrund wollten der Beobachterin unbedingt das Türkisch-Deutsch Wörterbuch zeigen. Ein kleiner Bub kommunizierte mit der Beobachterin zunächst nur, indem er ihr die Zunge zeigte. Später zeigte er ihr aber vertrauensvoll seine

Steine-Sammlung am Rande der Sandkiste. So wurde sie als Forscherin Teil des Systems, blieb nicht unberührt. Ein Mädchen kommentierte ihren Besuch schließlich mit dem sanft-verklärten Statement: „Du bist schön!“ Wir werten das so, dass es gelang, das Vertrauen des Mädchens zu gewinnen.

Die Interviews wurden nicht auf einen Tonträger aufgezeichnet, sondern mitgeschrieben oder aus dem Gedächtnis sinngemäß dokumentiert. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass einander wortwörtliche Zitate sowie sinngemäß wiedergegebene Passagen abwechseln.

Aussagen von Kindern

Was macht Freude, wenn die muttersprachliche Mitarbeiterin kommt?

Die Beobachterin fragte zwei Mädchen, was sie gern machen: „Ahoj und spielen“. Auf die Frage, was sie ihr beibringen können sagt eines: *žltý/gelb*. Gespräch in der Puppenecke: Ein kleines und zwei größere Mädchen lassen die Beobachterin eintreten. Auf die Frage, was ihnen besonders gut gefällt, wenn die muttersprachliche Mitarbeiterin da ist, antworten sie: „Die Farben gefallen mir, Spielen, Laufen, eigentlich alles.“

Ein fünfjähriger Bub sagt dazu: *oranžová*, „gute Spiele“, „Kartenspiele.“

Ein fünfjähriges Mädchen (a): „herumlaufen“, Farben. Der Bruder ist in der 2. VS Klasse und lernt dort Slowakisch

Ein fünfjähriges Mädchen (b): Kartenspielen, Würfel spielen

Zwei fünfjährige Buben mit türkischem Migrationshintergrund: Bub (a): „Wir lernen auch Englisch“ Bub (b): „Mit der Casey“ Dann singen sie das Lied: *Hlava, brucho, ruky, nohy, uši, nos*.

Ein fünfjähriger Bub (e): *Hlava, ramena*

Ansonsten werden genannt: Spielen, mit dem Mikro sprechen, Gummibärli, „laufen“, das Spiel mit großen Hüten, Farben, Ausscheidespiele.

Was können die Kinder den BeobachterInnen beibringen?

Als die Beobachterin zwei kleine Mädchen und einen Buben fragt, was sie ihr beibringen können, antworten sie: „ahoj und Farben“. „gelb/žltá, blau/ modrá“. „Mehr fällt mir nicht ein.“

Auf die Frage, was sie von zwei anderen Mädchen lernen kann, antwortet eines nachdenklich: „Ich kann gut spielen.“

Ein fünfjähriges Mädchen antwortet (b) „Willst Du wissen, welche Spielzeuge ich in meinem Garten habe?“ Zählt sie auf.

Ein 4 ½ jähriges Mädchen sagt auf die Frage, was die Beobachterin lernen sollte, wenn sie Lehrerin wäre: „yellow!“

Einige Kinder sagen der Beobachterin die Zahlen auf.

Ein Bub (f) sagt: *Dobré ráno*, ein anderer Bub (h) sagt: *dobrú noc*. Ein anderer Bub (g) sagt: „gute Nacht“, der nächste macht es nach etc.. Alle lachen.

Ein Mädchen (c) sagt: „*Raffaela*“ (Anm.: ein Lied).

Ein fünfjähriges Mädchen (d) liegt in der Hängematte, erzählt der Beobachterin, dass die Eltern getrennt sind. Sie spielt am liebsten mit Karten. Der Beobachterin möchte sie gerne *ahoj* beibringen.

Was passiert, wenn jemand einen Fehler macht?

„Da schimpft die“ (anonymisiert: Kindergärtnerin).

Diese Frage wurde von der Beobachterin aufgrund der ansonsten ratlosen Reaktionen bei den ersten Interviews in der Folge fallen gelassen.

Wird auch außerhalb des Kindergartens Slowakisch gesprochen?

Ein fünfjähriges Mädchen (a): „Die 'XY' (=die muttersprachliche Mitarbeiterin) ist eine Nachbarin, sonst spricht niemand Slowakisch. Die Mama spricht Slowakisch“.

Ein Mädchen (e) erzählt: „Ich lerne hier Slowakisch, auch von einem anderen Kind und daheim auch. Da ist der Igor. Wir haben einen Bauernhof, der Igor hilft meinem Vater.“ Auf die Frage, ob Igor mit ihr Slowakisch spricht: „Wenn ich ihn etwas frage“.

Das Mädchen (d) in der Hängematte hört/spricht außerhalb des Kindergartens kein Slowakisch. Sie hat Slowakisch lieber als Englisch, weil da mehr gespielt wird.

Welche Erfahrungen haben die Kinder bei den grenzüberschreitenden Besuchen gemacht?

Die Beobachterin fragt drei Kinder, wie es in der Slowakei war. „Es war schön.“ Sie unterhalten sich über den Gesichtsausdruck der Kinder auf den Fotos im Bus. Mit den slowakischen Kindern haben sie nicht gespielt, eher unter sich. Auf die Frage, wie sie mit dem Slowakischen zurechtkamen, meint ein Mädchen: „Geht so.“ Die slowakischen Kinder konnten nicht so gut Deutsch.

Die Beobachterin fragt zwei Mädchen, ob sie auf dem Ausflug etwas Slowakisches verstanden haben. Ein fünfjähriges Mädchen (f) sagt: „nicht so gut.“ Ihre Freundin (g) kommentiert: „Das heißt gar nicht“. Eines der beiden Mädchen (f) sagt: Als die Kinder aus der Slowakei hier waren, haben sie sich gegenseitig vorgesungen, aber nicht mit denen gespielt. Die haben nur geschaut – aufs Essen, und manche Kinder angegriffen, aber das habe den Kindern nichts ausgemacht.

Zentrale Aussagen von muttersprachlichen MitarbeiterInnen:

„Ich schlafe ein mit Papier“. Sie meint damit ihre intensive Vorbereitung.

Die Arbeit bietet für einige muttersprachliche MitarbeiterInnen die Chance des beruflichen Wiedereinstiegs nach der Familiengründung.

Die Kinder verlangen auch daheim danach, z.B. das Geburtstagslied auf Slowakisch zu singen.

Etliche Eltern und Großeltern haben sich beim Slowakischkurs angemeldet.

Eine muttersprachliche Mitarbeiterin hat slowakische Memoryspiele aus der Slowakei mitgebracht. Auch die Mutter eines Mädchens und die Großmutter können Slowakisch. Der Bruder des Mädchens lernt in der Volksschule, daher gibt es einen kleinen Wettkampf zwischen den beiden.

Die Eltern grüßen mit *ahoj* und *Ako sa máš?*

„Türkische Kinder lernen das Slowakische schneller.“

Ein Bub singt daheim ein slowakisches Lied, die Mutter bittet daraufhin um den Text.

Eine andere Nachbarin erzählt, dass ihre Tochter nach zwei Jahren Volksschule immer noch Lieder vom Kindergarten singt.

Im Kindergarten A waren die Kinder so stolz, dass sie mehr gewusst haben als die Eltern. Haben am Sonntag im Bett der Eltern gefragt, was heißt das oder das? Dort gab es auch einen Besuch von slowakischen Kindern: Die haben 2-3 slowakische Lieder gesungen und Tänze getanzt. Auch Geschenke wurden ausgetauscht. Es wurden Schiffchen mit Fahnen für die slowakischen Kinder gebastelt, dann wurde an der March gepicknickt und es gab freies Spiel. Die slowakischen Kinder waren begeistert. Sie sind nicht gewohnt, sich frei zu bewegen.

Vorher wurden Geschenke ausgetauscht - „für die slowakischen Freunde“. Unter anderem wurde ein Buch gebastelt: „Ich heiße so und so und bin so und so alt“. „Ich spiele gern...., ich esse gern“. Ein österreichisches Kind sucht sich aus den Fotos der slowakischen Kinder ein slowakisches Kind aus und malt ihm ein Bild.

„Seit wir da waren (Anmerkung: in der Slowakei), sind sie so locker, alle wollen auch Lehrer sein.“ „Das Bewusstsein wurde gestärkt“.

In Marchegg gibt es sehr viele SlowakInnen, auch die Großeltern von einem fünfjährigen Mädchen (a) sind Slowaken.

„Seit ich mit den Kindern arbeite, arbeite ich mit den Eltern auch ganz anders.“

„Die Kinder schaffen Gelegenheit, wenn Interesse da ist.“ Das Interesse sei aber total unterschiedlich.

In Gänserndorf macht die muttersprachliche Mitarbeiterin einen VHS Kurs.

Eine muttersprachliche Mitarbeiterin ist Wirtschaftswissenschaftlerin, ihre Familie ist eigens nach Bruck gezogen, weil die Kinder besser Deutsch lernen wollten. Die Familie hat daher eine Wohnung in Bratislava und eine in Rohrau. Der Sohn studiert in Wien, sie und ihre Tochter wirken im lokalen Tischtennisport mit, bereiten sich auf Meisterschaften vor. Sie ist froh über den Job im Kindergarten, tat sich anfangs sehr schwer mit dem Deutsch. Sie hat nach wie vor von sich den Eindruck, dass sie nicht gut Deutsch kann.

Es wird pro Woche 15/16 Stunden gearbeitet – wegen der Ferien. Mit Vorbereitung und Nachbereitung sind es 20 Stunden. Dafür werden 650 € bezahlt.

Eine muttersprachliche Mitarbeiterin ist für etwa fünf Kindergärten zuständig, z.B. für Olbersdorf, Drösing, Engelhartsstetten, Angern etc.

Bei dem Ausflug in die Slowakei haben die Kinder gefragt, ob die anderen (aus der Slowakei) auch so aussehen wie sie oder ob sie drei Augen und drei Füße haben.

Zentrale Aussagen von KindergartenpädagogInnen

Die Kinder mit Migrationshintergrund freuen sich, wenn sie etwas auf Deutsch wissen. Jetzt sollen sie auch Slowakisch und Englisch lernen. Ein Bub dolmetscht für seine tschechische Mutter, tut sich auch mit Englisch leicht.

Eine Kindergartenleiterin, meint: „Die Eltern sind dem Slowakischen gegenüber viel offener, seit Englisch eingeführt wurde. Früher waren die Slowaken die, die mit den Bussen, die arm sind und stehlen kommen. Heute ist klar, dass die ganz normal wie wir auch leben“.

3.5 Ergebnisse der Analyse der Videos der theaterpädagogischen Intervention

3.5.1 Reflexion der Testsituation

Bei der Evaluierung wurden die bei diesem methodischen Ansatz entstandenen Filme analysiert. Aber auch die Rahmenbedingungen der Testsituation wird – insbesondere aus pädagogischer Perspektive – beleuchtet: Wie wirkten die Impulse der Theaterpädagogen? Waren deren Interventionen optimal für den Zweck der Evaluierung?

Durch die Räumlichkeiten, in denen die Testungen durchgeführt wurden, durch die Anwesenheit der gruppenführenden Pädagogin, der muttersprachlichen Mitarbeiterin und eventuell der Betreuerin ist die Testung weitgehend in das Alltagsgeschehen des Kindergartens integriert. Durch nacheinander folgende Spiele in der Gesamtgruppe, deren Einführung, und durch die Art und Weise der Materialienvverwendung wurde für die Kinder in der Testsituation eine maximale Vertrautheit und gute Sicherheit gewährleistet. Durch einen wertschätzenden und achtsamen Umgang mit den Kindern gelang es dem intervenierenden theaterpädagogischen Team, das großteils harmonisch und flexibel wirkt, einen lebendigen Kontakt aufzubauen. In einer positiven Testatmosphäre sind die Kinder bereit, ihre Slowakischkenntnisse zu präsentieren und sie machen das mit Stolz und Freude und zeigen auch Selbstinitiative. Beim Spielen auf Slowakisch fühlen sich die

Kinder sichtbar wohl. Wahrzunehmen ist auch eine positive Beziehung der Kinder zu den muttersprachlichen MitarbeiterInnen.

Das Testinstrument, das aus Spielen⁵ und der Puppenaktion Jožko besteht, ermöglicht den Kindern ihre Slowakischkompetenzen zu präsentieren. Lediglich das Spiel „Zeichnen von benannten Körperteilen“⁶ stellt aus entwicklungspsychologischer Sicht für die teilnehmenden Kinder eine gewisse Überforderung dar (Kindergarten A), weil es aufgrund des Alters der teilnehmenden Kinder zu komplex aufgebaut ist und nicht für alle Kinder die kognitiven Voraussetzungen dafür gegeben sind.⁷

So konnten einerseits konsequente Freiwilligkeit, Vertrauen und Wertschätzung im Rahmen einer sehr achtsamen und kindgerechten Testatmosphäre festgestellt werden. Andererseits fielen auch Mängel auf, wie zu viele Wissensfragen und anfänglich zu rasche und laute - daher für manche Kinder sehr irritierende - Aktionen mit der Puppe. Zugleich fielen auch Situationen auf, wo die Schnelligkeit der Aktionen das Interesse der Kinder in besonderer Weise triggern konnte. In manchen Situationen war es unterstützend, wenn die beteiligten PädagogInnen die Fragen der Theaterpädagogen neu formulierten, um ein besseres Verständnis bei den Kindern zu fördern.

Die Filme vermitteln insgesamt, wie stolz die Kinder die erworbenen Kompetenzen zeigen. Nur in einzelnen Fällen sind Blockaden oder zurückhaltende Antworten auf die Fragen der Theaterpädagogen wahrzunehmen. Immer wieder fielen erreichte Kompetenzen auf, wie z.B. als Kinder Lieder mit mehreren Strophen ohne Mithilfe der muttersprachlichen MitarbeiterInnen vorsingen konnten.

Die Filmaufnahmen zeigen aber auch, dass prinzipiell zu viel Deutsch gesprochen und auf Deutsch erklärt wird. Frau Mag.^a Alena Podepřelová aus České Budějovice über das tschechische Projekt: „Wir zwingen die PädagogInnen, dass sie möglichst viel Deutsch sprechen. Dann bekommt das Hörverstehen eine bessere Grundlage. Z.B. wenn man

⁵ Die durchgeführten Testspiele sind nicht identisch in beiden beobachteten Kindergärten.

⁶ Außer der Spielnamen „Stille Post“ und „Päckchen zu“ haben alle anderen Spiele von uns formulierte Bezeichnungen.

⁷ Die Durchführung des Spiels Zeichnen der Körperteile erfolgte in der Reihenfolge: *hlava* - der Kopf, *ramena* – die Schultern, *ruky* – die Arme, *bruho* - der Bauch, *nohy* - die Beine

sagt: 'Jetzt setzen wir uns nieder' und es vormacht. (...). Eine noch untergeordnete Rolle spielt das soziale Lernen. Frau Mag.^a Prodeprelová: „Warum sollen Kinder Adjektiva lernen? Die Verbindungen sind schrecklich schwierig. Viel wichtiger wäre es, Gefühle auszudrücken. „Alle sagen ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ und die PädagogInnen sind begeistert. Wir (Anm.: im Projekt in Tschechien) zwingen die Kinder auszudrücken, was sie kennen. ‚Ich habe einen Hund, der Hund ist schwarz‘“.

3.5.2 Exemplarische Analysen

Im Folgenden wird unsere Analyse des Filmmaterials anhand der Interventionen in zwei Kindergärten exemplarisch demonstriert, hier als Kindergarten A und Kindergarten D bezeichnet. Im Rahmen dieser Untersuchung wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welches Hörverstehen, welche Sprechfertigkeit zeigt sich bei den Kindern?
- Können sich die Kinder in alltäglichen Situationen in authentischer Kommunikation in der slowakischen Sprache verständigen?

Ergebnisse: Hörverstehen und Sprechfertigkeit

Die getesteten Themenbereiche sind Körperteile, Tiere, Obst und Gemüse, Farben und Zahlen. Allgemein kann festgestellt werden, dass die Kinder den zu den Themen passenden Wortschatz in der Zielsprache beherrschen. Das Aufzählen einzelner Worte zu jedem thematischen Bereich im Rahmen des Spracherwerbs im Kindergarten finden wir nicht für sinnvoll. Die eingeführten quantitativen Daten dienen deswegen als Illustration unserer Feststellungen und Eindrücke und sind nur auf das Themenbereich *Tiere* begrenzt. Im Spiel **Čáry máry fuk** sind 13 Impulse gegeben worden, fünf von den Theaterpädagogen: *motýle* - die Schmetterlinge, *vlci* – die Wölfe, *slony* – die Elefanten, *myš* – die Maus, *lev* - der Löwe, acht von den Kindern: **žirafa** - die Giraffe, **slon** - der Elefant, **pes** - der Hund, **mačička**, **mačka** - die Katze, **myš** - die Maus, **had** - die Schlange, **prasa** - das Schwein, **lev** – Löwe.

Tabelle 1. Sprachverständnis und Sprechfertigkeit im Spiel
Čáry máry fuk

Impuls TP Impuls Kind	Reaktion auf Deutsch und Bewegungsbegleitung
motýl	der Schmetterling

vlci	die Wölfe
slony	die Elefanten
lev	der Löwe
myš	die Maus
myš	die Maus
žirafa	die Giraffe
slon	der Elefant
pes	der Hund
mačička/mačka	die Katze
had	die Schlange
prasa	das Schwein
lev	der Löwe

Aus linguistischer Sicht sind die in den Filmen produzierten Sprachmittel isolierte Substantiva im Nominativ Singular oder/und Plural. Die Adjektiva für die Farben kommen überwiegend in der weiblichen Form vor, kongruent zum Wort *farba* - *die Farbe*, selten in männlicher Form (Kindergarten A) Das Zählen umfasst den Bereich von 1 bis 10. Der Verbenerwerb wurde nicht abgefragt. Allgemein ist festzustellen, dass die Kinder die Worte der Haus- und hier lebenden Tiere rezeptiv und produktiv beherrschen.

Lieder und Sprüche

Zu den gelernten Sprachmitteln gehören auch Lieder *Hlava, brucho* (Melodie *Head Shoulders Knees And Toes*), *Farbenlied* (Melodie *Rot, rot, rot sind alle meine Kleider*), *Ide, die mašinka, Ja idem na výlet...* In den Testsituationen singen die Kinder auch ohne Mithilfe der muttersprachlichen MitarbeiterInnen auf Slowakisch mit gleicher Freude vor wie im Umgang mit den gleichen Inhalten auf Deutsch. Mit gleicher Freude spielen sie auch Spiele auf Slowakisch. Die Verwendung von übersetzten Liedern spielt sicher am Anfang des Fremdsprachenlernens eine besondere Rolle aufgrund der bekannten Melodien.

Authentische Kommunikation

Die Puppe Jožko ermöglicht den Kindern unmittelbar, in die Kommunikation mit ihr einzutreten. Das Interesse der Kinder ist groß, aber es fällt auf, dass die Schnelligkeit der Aktionen der Puppe Jožko, ihr Sprechtempo und eine zu hohe Tonlage die Kinder irritiert.

Ihre nichtausreichende Slowakischkompetenz (Kindergarten A, Kindergarten D) konnte die Slowakisch lernenden Kinder verunsichern und die Kindern mit slowakischer Erstsprache verwirren (Kindergarten A). Generell tauchen die Kinder mit Slowakisch als Erstsprache aber in dieses Spiel sehr gut ein. Sie treten in Kommunikation mit der Puppe, stellen Fragen: *Wie geht es dir? Ako sa máš, Jožko?* (Kindergarten D), antworten auf die Fragen: - *V škôlke. Im Kindergarten.; My máme mrkvu. Wir haben Karotten.*, spontan reagieren: *Ja mám taký sveter. Ich habe so ein Pulpver.* (Kindergarten A), machen Vorschläge: *Spapaj svoju ručku!, Iss deine Hand auf!* (Kindergarten D), machen auf die Folgen von Zwiebelessen aufmerksam: *Budeš si s ňou páliť jazyk. Durch sie wirst deine Zunge verbrennen.* (Kindergarten A).

Die Kommunikation mit der Puppe Jožko zeigt das große Potential der multiplikatorischen Funktion der Kinder mit Slowakisch als Erstsprache auf, was besonders nach der Präsenzphase der muttersprachlichen Mitarbeiterin von großer Bedeutung sein kann. In einem bilingualen Klima werden die österreichischen Kinder die Sprache ihrer slowakischen Freunde und Freundinnen noch mehr imitieren und ihre Aussagen wiederholen (Kindergarten A). Eine wichtige Voraussetzung zum Nutzen dieses Schatzes ist die Gleichwertigkeit der Sprachen und die Normalität von Mehrsprachigkeit. Die erstsprachigen Kompetenzen der Kinder sind zentral notwendig für eine gelebte Mehrsprachigkeit und sollten nicht verdrängt werden durch die Priorität des Deutschlernens.

Schlussfolgerungen

Die analysierten Sequenzen zeigen, dass die Kinder einen wichtigen Schritt in der Begegnung mit Slowakisch gemacht haben, erste sprachliche Bausteine auf Slowakisch gesammelt haben, mit denen man bei Weiterführen des Projektes (und auch in der Schule) Kompetenzen weiterentwickeln könnte.

Die analysierten Sequenzen zeigen aber auch, dass die Kinder die slowakische Sprache noch nicht als Kommunikationsmittel beherrschen. Die gelernten Sprachmittel reichen nicht aus, um eine Spielsituation zu gestalten, es fehlen dafür verwendbare Strukturen und Wörter (z.B. Ausdrücke zur Gestaltung des sozialen Kontaktes, sprachliche Wendungen für eine Interaktion zwischen den Kindern, Spielzeugwortschatz). Scheinbar haben die Kinder noch nicht genug sprachliche Erfahrungen gesammelt, um ein Spiel in der Zielsprache selbst zu organisieren. Diese weiterführenden Schwerpunkte sollten die nächste Phase des Projektes prägen.

Empfehlungen für die Weiterführung des Projekts

Mit dem Projekt wurde eine Infrastruktur geschaffen, die ermöglicht, das Projekt in der Zukunft weiterzuentwickeln.

- Es wäre günstig, das Teampotential muttersprachliche Mitarbeiterin - Kindergartenpädagogin zu nützen, um die Gleichwertigkeit der Sprachen zu vermitteln und dadurch Zweisprachigkeit als Normalität begreifbar zu machen, eine konkrete Vorbildwirkung in der Sprachanwendung zu erreichen und dadurch ein bilinguales Klima zu schaffen. Da dies eine neue Gestaltung des Spracherwerbs darstellt und diese eine gute Abstimmung zwischen den verschiedenen Gruppen der PädagogInnen verlangt, wäre es für den Prozess der Umsetzung hilfreich, eine supervisorische Begleitung anzubieten.
- Um sprachliche Strukturen und nicht isolierte Worte zu vermitteln ist es notwendig, dass die Kinder in der Alltagssprachlichen bzw. handlungsbegleitenden Kommunikation komplexen sprachlichen Input bekommen, damit sie die Regeln der Sprache entschlüsseln und erwerben können. Hilfreich sind auch Impulse aus der Theaterpädagogik und anderen ähnlichen Ansätzen, wie z.B. Sprachpsychodramaturgie und vermehrte Angebote in Rollen- und darstellendem Spiel. So können die kommunikativen Kompetenzen der Kinder lebendig wachsen. Deshalb ist es notwendig, Form und Inhalt grenzüberschreitender Besuche in den slowakischen Kindergärten neu zu überlegen, vorzubereiten und nachzubereiten. Hilfreich ist auch, den Input in der Zielsprache zu intensivieren, um kindliche Lernpotentiale zu nützen und Unterforderung vorzubeugen. Um die PädagogInnen bei dieser Arbeit zu unterstützen, bedarf es einer qualifizierten Weiterbildung.
- Der Einsatz von authentischen Materialien und Medien muss Vorrang haben. Volksgut, aber auch zeitgenössische Inhalte sollen weiterhin in die Angebote für die Kinder integriert werden. Die Verwendung von übersetzten Liedern/Spielen ist sinnvoll, sollte aber nur für die ersten Begegnungen mit der neuen Sprache und auf die Anfangsphase des Fremdsprachenlernens begrenzt werden.
- Den Kindern mit Slowakisch als Erstsprache mehr Raum im Alltag des Kindergartens schaffen, damit sie multiplikatorisch fungieren können; die Kinder stärken, miteinander in der Zielsprache zu sprechen und entsprechende Modelle ausbauen, um einer gettoisierten Sprachanwendung in der kurzen Zeit des Unterrichts in der Kindergartengruppe entgegenzuwirken.

- Regelmäßige wöchentliche Besuche der Kindergärten in der Slowakei ermöglichen, um einen natürlichen sprachlichen Austausch anstelle einer Sprachenpräsentation zu ermöglichen. Den Kindern die regelmäßige Chance geben, intensiv die Nützlichkeit der Zielsprache zu erleben.

4. ERGEBNISSE: REGIONALES LERNEN – LERNEFFEKTE bei ERWACHSENEN

Die Ausgangsfrage war, welche Lerneffekte bei den im Projekt beteiligten Erwachsenen identifiziert werden können. Welche Anspruchsgruppen in der Region wurden durch das Projekt angesprochen, welche Formen von Initiativen wurden gesetzt, welche Veränderungen in Einstellungen und Haltungen haben stattgefunden? Diese Fragestellung wurde auf folgende Weise bearbeitet:

- In den Workshops des Projektteams
- In zwölf qualitativen Interviews innerhalb und außerhalb des Projekts. Darunter fallen auch Beiträge aus Interviews im Rahmen der Beobachtungen

4.1 Internationale Erfahrungen

Es gibt unterschiedliche Motivationen, eine Sprache zu lernen, z.B. internationale Kommunikation oder die Kenntnis von Nachbarsprachen.

Sprachkontakte machen sich für Erwachsene wirtschaftlich bezahlt, wenn sie als Kinder in frühem Alter mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen. In den 80er Jahren gab es z.B. ein Projekt an der Dänisch-Schwedischen Grenze in einem Radius von etwa 30 km beidseits der Grenze. So hatte die Bevölkerung keine Probleme, im jeweils anderen Land einkaufen zu gehen.

Die englischsprachige Welt hat dagegen vergleichsweise wenige muttersprachliche VertreterInnen, die eine andere Sprache können. Die englischen Kinder sind z.B. das Deutsche nicht gewohnt, dafür interessieren sich aber erfahrungsgemäß MigrantInnen für Fremdsprachen.

Wenn die Kinder älter werden, haben sie größere Probleme, Laute zu unterscheiden, wie z.B. im Spanischen zwischen „b“ und „w“ zu unterscheiden oder im Russischen das „h“ zu

identifizieren. „Selfconfidence developing and celebrating diversity“ ist daher zu einem europäischen Slogan geworden. In diesem Sinne ist dieses Projekt Pionierarbeit, vor 20 Jahren gab es noch keine multikulturelle Arbeit; von Brüssel ist das gewünscht, aber wegen Vorurteilen sind wir noch nicht auf die Umsetzung vorbereitet. Bilingualität bleibt weiterhin ein ambitioniertes Ziel sprachpädagogischer Arbeit.

In Polen gibt es die sehr bekannte und beliebte TV - Show des jungen deutschen Deutschlehreres, Kabarettisten und Schauspielers Steffen Möller: „Europa da sie lubic“/„Europa kann man mögen“. Darin werden Gemeinsamkeiten, Unterschiede und wechselseitige Vorurteile bearbeitet. Die Sendung knüpft an das Prinzip der Irritation als Lernziel an und wird zugleich als sehr empathisch und unterhaltsam wahrgenommen. Da er mit zahlreichen Preisen, u.a. mit dem deutschen Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet wurde, stellt diese Arbeit ein europäisches best-practice Projekt dar, das auch für die Beziehung zwischen den Grenzregionen in Niederösterreich und der Slowakei aufgegriffen werden könnte⁸.

4.2 Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen

Bildungs- und Kulturarbeit für Erwachsene regt idealerweise durch Fragen und Erlebnisse, die herkömmliche Haltungen und Meinungen irritieren, Selbstreflexion und Perspektivenwechsel an⁹.

Seit den 80er Jahren des 20.Jahrhunderts bezieht sich die Theorie der Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen verstärkt auf ländliche Regionen wie sie auch das Projekt prägen: „Erwachsenenbildung muß in das sozialgeographische und ökologische sowie sozialmentale und kulturelle Beziehungsgeflecht des ländlichen Raumes stärker eingebunden werden und hier ihren Ausgangspunkt nehmen“¹⁰

⁸ Auf dieses Projekt hat uns ein zufälliges Gespräch mit einer polnischen Heimhilfekraft in Wien aufmerksam gemacht. Siehe auch: Möller, Steffen(2008): Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen. F-furt/M: Scherzverlag und http://de.wikipedia.org/wiki/Steffen_Moeller

⁹ Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd.4). – Schneider Verlag Hohengehren

¹⁰ Klemm, Ulrich (1997): Provinz im Aufbruch. In: Bilanz und Perspektiven regionaler EB (= DIE Materialien für EB Nr. 8, Frankfurt/M.) S.17.

Eine Region ist ein vielgestaltiges System aus Menschen, Besonderheiten regionaler Geschichte und Kultur, sozialen Lebenslagen, ökonomischen Bedingungen und politischen Leitlinien. Mit dem Thema Regionalisierung wachsen der Bildungs- und Kulturarbeit unterschiedlichste Disziplinen und Diskurse zu: Raumentwicklung und Raumplanung, Volkskultur, soziokulturelle und Gemeinwesenarbeit und die Auseinandersetzung mit politischen Traditionen und Veränderungen. Dieser Umstand macht auch das breite Spektrum der Beiträge unserer InterviewpartnerInnen plausibel.

4.2.1 Methodik

Methodisch lassen sich solche Fragestellungen am besten durch qualitative Interviews abbilden, daher sollten hier insgesamt acht themenzentrierte Interviews durchgeführt und analysiert werden, eine Zahl, die sich auf zwölf erweitert hat, da im Rahmen der Beobachtungen auch einige kurze, aber intensive Gespräche mit drei KindergartenpädagogInnen und einer muttersprachlichen Mitarbeiterin durchgeführt wurden, deren aussagekräftigen Ergebnisse ebenfalls aufgenommen werden konnten. Die Interviews wurden anhand von Leitfäden mündlich oder schriftlich, in einem Fall mündlich und schriftlich, durchgeführt.

Interviewt wurden folgende Personen, die soweit wie möglich anonymisiert in den Bericht aufgenommen wurden:

- Zwei ältere Bewohner an der Grenze: IP 1 und IP 2¹¹
- Der Bürgermeister der Marktgemeinde Angern: IP 3
- Der Bürgermeister der Gemeinde Zahorska Ves: IP 4
- Eine Lektorin im slowakischen Projekt: IP 5
- Ein Experte in Sprachdidaktik und Interkulturalität der Universität Bratislava: IP6
- Ein auf regionale Bildung spezialisierter Erziehungswissenschaftler der Universität Leipzig IP 7

¹¹ IP = Interviewperson

- Der Geschäftsführer einer überregional und multikulturell agierenden Handelsgesellschaft, zugleich Personalverantwortlicher für das Wald- und Weinviertel IP 8
- Kindergartenpädagoginnen im Rahmen der Beobachtungen in den Kindergärten IP 9 b a, b, c
- Eine muttersprachliche Mitarbeiterin im Rahmen der Beobachtungen in den Kindergärten IP 10

4.2.2 Erreichte Anspruchsgruppen

Folgende Anspruchsgruppen wurden durch das Projekt erreicht:

Eltern und Großeltern der Kinder

KindergartenpädagogInnen und muttersprachliche MitarbeiterInnen

NachbarInnen und weitschichtige Verwandte

MitarbeiterInnen von Familienbetrieben

Lokale PolitikerInnen und ihr Umfeld

Das Medium ist die Begeisterung und das Interesse der Kinder, das sich den Erwachsenen auf verschiedenste Weise vermittelt. Die lokalen PolitikerInnen sind bei vielfältigen Anlässen gefordert, zumindest Grußformeln zu lernen, um mit ihren KollegInnen jenseits der Grenze zu kommunizieren. Von ihnen hängt auch stark ab, in welche lokale und regionale Kultur der grenzüberschreitenden Kommunikation das Projekt eingebettet ist.

4.2.3 Lerneffekte bei den Erwachsenen. Ergebnisse der Interviews

Die Beiträge der Interviewten enthalten typische Aspekte von regionaler Bildung wie z.B. die historische Traditionen des Austauschs und Fremdsprachenerwerbs, auf die vor allem die älteren InterviewpartnerInnen zu sprechen kamen oder die Grenzerfahrungen in der Region, ohne die Lernprozesse in dieser Region nicht verstehbar sind. Effekte des Projekts für die Region sind insofern auch Reflexionsprozesse zu diesen Themen.

Zugleich tauchen in den Interviews mächtige Einflussgrößen auf, die in ihrer Wirkung auf das Projekt in Betracht zu ziehen sind, wie z.B. der Umstand, dass es zwischen Angern

und Zahorska Ves keine effiziente, verlässliche, leicht erreichbare Verkehrsverbindung gibt. In den Interviews wurde schließlich auch Bezug auf Themen genommen, die insgesamt von Bedeutung sind, wie etwa die Weiterführung in der Schule.

4.2.4 Traditionen des Austauschs und Fremdspracherwerbs

In der Geschichte der Region gibt es speziell bei den alten Menschen ein lang tradiertes Wissen davon, dass in früheren Zeiten Kinder als „Austauschkinder“ zum Spracherwerb über die Grenze geschickt wurden. Vor etwa 100 Jahren war der Onkel des Interviewpartners IP1 drüben in der Volksschule, *„das Austauschkind war hier in Mannersdorf (...) in die Schule. (...) Die sind nicht gependelt, der war dort. Bei einer Familie. Ein Austauschkind, wenn man das so nennen will. Die Idee ist gar nicht so neu.“*IP1

„1896, schon zu der Zeit, haben die Kinder schulmäßig ausgetauscht. Ich weiß nicht, ob Ihnen das bekannt ist. Jedenfalls war mein Onkel drüben, hat drüben die Schule besucht und von drüben ist ein Austauschkind zu meinem Großeltern gekommen. Also die Idee ist nicht so neu, nur war das damals nicht Slowakisch, sondern Ungarisch, wie sie wissen. Es hat sich dann erst nach 1919, 1920 gedreht.“ IP1

Aus der subjektiven Perspektive vieler BürgerInnen wurden Angern und Zahorska Ves als **ein** Ort wahrgenommen, ungeachtet aller offizieller Regelungen. Daher ging man drüben auch einkaufen und erlebte grenzüberschreitende Gemeinschaft. Dadurch kam es zu vielfältigen formellen und informellen Beziehungen.

„Meine Schwiegermutter, die ist hinüber gekommen, in den Dienst, als Kindermädchen, der Schwiegervater hat sie halt kennengelernt, sie ist schwanger geworden, sie, also meine Frau, ist dann erst mit vier Jahren, von der Slowakei nach Österreich, weil da haben sie dann geheiratet und sie ist dann rübergekommen.“ IP2 *„In den 30er Jahren haben wir Fußballer von drüben gehabt. Das war alles (...) da ist alles super gegangen.“*IP1

Auf diese Weise gehörte Bikulturalität zum normalen Alltag. Die Grenze wurde ganz selbstverständlich zu Arbeits-, Bildungs- und Freizeit Zwecken überquert. Diese selbstverständlichen Kontakte konnten auch Differenzen in Form nationaler Abgrenzung bedeuten, z.B. wenn man um die guten Badeplätze an der March rivalisierte.

All diese Kontakte im Alltag bewirkten, dass trotz der Geschichte des Nationalsozialismus und des Eisernen Vorhangs bei alten Menschen in Niederösterreich Slowakisch Kompetenzen wahrzunehmen sind. Der Eiserner Vorhang bewirkte aber auch, dass man vorsichtiger wurde, solche Kompetenzen zu zeigen oder weiterzugeben.

„Ja, schon, meine Frau hat schon Slowakisch können. (...) Also mir nicht mehr weitergegeben und den Kindern auch nicht.“ IP2 „Sie (Anm.: die Leute) haben das in der Öffentlichkeit überhaupt nicht mehr, in der Familie vielleicht, (...) das weiß man ja nicht (...).“ IP1 „Weniger abgelehnt, das ist gar nicht zustande gekommen.“ IP2

Es gibt aber auch Hinweise dafür, dass sich die Menschen diesseits der Grenze schon seit langem weniger anstengten, Slowakisch zu lernen als umgekehrt. Im Gasthaus wurde laut unseren älteren Interviewpartner beispielsweise immer nur Deutsch gesprochen.

So gab es zwar Traditionen des Austauschs, aber das bedeutete nicht, dass man auch die fremde Sprache lernte, speziell wenn man auf der deutschsprachigen Seite der Grenze lebte. Schon in der Kindheit und Jugend heute alter Menschen, also in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts strengten sich also die Menschen auf der slowakischen Seite der Grenze mehr an, Deutsch zu lernen. *„Die haben alle Deutsch können. Es waren so viele Mägde, wie man sagt, die Magd, was bei den Bauern waren im Dienst, das waren ja fast alles Slowakinnen.“ IP2*

Insofern knüpft das gegenständliche Projekt zwar an die alten Traditionen an, geht aber in seinen Intentionen weit darüber hinaus. Auf die Frage, ob dieses Projekt mehr vermittelt als zur Zeit der heute älteren Generationen vermittelt wurde, kommt klar die Antwort: *„Das auf jeden Fall!“ IP2*. In diesem Zusammenhang muss auch in Betracht gezogen werden, dass etwa die VertreterInnen der Generation der heute 80jährigen sechs Jahre alt waren, als in Österreich die Zeit des Nationalsozialismus begann. Das bedeutet, dass sie in ihrer Kindheit eher erlebten, dass das Slawische und damit auch das Slowakische sehr abgewertet wurden:

„Da war nichts. Also bei mir war das die Zeit vom Adolf, da hat man nicht mal gerne gesehen, dass man Englisch lernt, also der Englisch Unterricht in der Hauptschule ist nicht wahnsinnig gefördert worden.“ IP1

Die Zeit des Nationalsozialismus bedeutete somit einen starken Einschnitt in alte Beziehungen des Austauschs und der Begegnung, sogar dann, wenn man in Slowakisch- oder Tschechisch sprachige Regionen reiste.

„Ja, ich bin praktisch in Lundenburg in die Berufsschule gegangen, das ist in Tschechien drüben.“ IP2 „Aber da ist damals Deutsch unterrichtet worden!“ IP1

„Ja, untern Hitler, bin ich in die Berufsschule gegangen. Ich habe in (Name) gelernt gehabt, weil meine Mutter hat mich nicht aufnehmen können, weil ja ein Witwenbetrieb war. Da bin ich, die die weiter hinaus waren, sind alle nach Lundenburg in die Berufsschule gegangen. Der Lehrer hat super Deutsch gesprochen, hat aber auch Tschechisch können. Die Berufsschule, wie soll ich sagen, da waren Maschinen dort, alles einmalig zu der Zeit schon. Für uns war halt das Kaffeehaus das 'Deutsche Eck' der Stützpunkt.“ IP2

Die Tradition, dass Deutschsprachige sich weniger um das Lernen der benachbarten Fremdsprache bemühen, ist bis heute wirksam: *„Die können eher noch Deutsch, als wir Slowakisch.“ IP2*

Das kann an konkreten aktuellen Beispielen beobachtet werden, die auch darauf verweisen, dass auf der anderen Seite der Grenze tragfähigere Strukturen des Schulsystems gelegt werden: *„(...) der Bezirkshauptmann, eigentlich jetzt schon zwei, der in Malacky war, der hat die Söhne, die können super Deutsch alle. Das ist unwahrscheinlich. Da musst ja wirklich, Hut ab, da sind ja wir ja ganz (...) IP2*

„Na ja, wissen sie, dass ist so, (...) dass unsere Leute mehr Deutsch lernen wie Österreicher Slowakisch. Mehr, mit größerem Ansatz und heftiger, kräftiger, weil sie sehen eine Zukunft in Österreich, vielleicht in der Arbeit oder auch so im Leben, (...) und dieser Wille oder dieses Wollen ist bei uns größer wie in Österreich. Aber wenn wir sehen dieses Projekt, wir haben in unserem Kindergarten schon das dritte Jahr, glaube ich, (...) wir haben wirklich einen Schritt nach vorne gemacht, weil es ist bei uns sehr systematisch und es ist praktisch dreimal pro Woche, also das ist schon etwas anderes wie 1mal oder 2mal, das ist zu wenig, also das ist intensiv und das ist deshalb, weil die Kinder heute zum Beispiel, die vor drei Jahren angefangen haben, da ist schon ein Unterschied, und die Kinder (...) verstehen schon sehr viel.“ IP 4

So kommt es, dass auch im gegenständlichen Projekt die Kinder in Zahorska Ves mehr Sprachförderung erhalten als in Angern: „Dreimal 1 bis 2 Stunden in der Woche, also sechs Stunden pro Woche. (...)“ IP4

Schon im Kommunismus wurde in der Slowakei auf mehrsprachige Ausbildung von Kindern und Jugendlichen Wert gelegt.

„Zur deutschen Sprache muss ich sagen, (...) also wir haben auch durch den Kommunismus Deutsch gelernt. Wir haben nicht nur Russisch, aber wir haben auch eine zweite Sprache gelernt, aber das war freiwillig, nicht Pflicht, nur freiwillig, aber trotzdem wir haben auch freiwillig auf Grundschule und dann Mittelschule haben wir dann Französisch oder Deutsch oder auch Englisch gehabt und Russisch war Pflicht und diese waren freiwillig, da haben wir ausgewählt und wir haben auch Matura gemacht, also von russischer Sprache und diese anderen nur, wann wir wollten, wann wir möchten. (...) Und deshalb sprechen auch viele mittelaltige Leute Deutsch oder Englisch oder Französisch, das war in Österreich nicht so, dass zum Beispiel slawische Sprachen, Englisch oder so, gelernt wurden, bei uns war das so, dass wir alle diese Wahl gehabt haben in der Mittelschule.“ IP4

Erinnerungen an Zeiten vor dem Fall des Eisernen Vorhangs offenbaren, dass es auch schon früher bi- und multilinguale Lebensbezüge in der Slowakei gab, die nun im Rahmen von Projekten wie diesem in größeren Reichweiten genutzt werden können. Seit dem Fall des Eisernen Vorhangs kamen Erfahrungen einer offeneren Gesellschaft hinzu, die den notwendigen Rahmen für das gegenständliche Projekt bieten:

„Since 1990, I am engaged with questions of bilingual cultures and intercultural communication as a university teacher. There was no need to deal with those issues because the “iron curtain” existed until 1989. Cross-border cooperation was limited and mixed marriages were not very frequent. In spite of it I was interested in languages from my childhood trying to imitate Czech, Croatian, German, Hungarian, Russian languages. It was a great fun! My mother spoke by east-Slovakian dialect. I loved it. In fact I was bilingual. I had a switch code in my brain and capacity to imitate and differentiate the way of thinking which is typical for east and west Slovakian region. Of course, I know that the dialect is not a language, but sometimes standard and dialect speaking users of the same

language do not understand each other, especially in mountainous countries. There is one Max Weinreich's aphorism explaining the distinction between language and dialect: 'A language is a dialect with an army and navy'.

The last Christmas, I got a book - New Testament in east-Slovakian dialect. First time, I was reading the bible in my 'mother language'. I was very impressed and then I contacted Dr. Anton Kret, the translator, to express him my gratitude. I realized the emotional power of mother language. Now I understand how important it is to deliver somebody some words from his/her mother vocabulary. It is like a gift consisting of beautiful flowers with their precious roots. Bilingualism sometimes represents enjoyment, respect, tolerance and some elements of cultural heritage." IP6

Ausgehend von persönlich bewegenden Erfahrungen wird generell Projekten wie dem gegenständlichen eine emotional vertrauensvollere Kommunikation bestätigt – im Sinne von Impulsen gegen Fremdenfeindlichkeit und Xenophobie und für eine Normalisierung einer multikulturellen Weltgesellschaft.

"The most people in the world are bilingual. There are about 200 states and 5000 languages. It is normal that I understand my neighbours. I expect that all neighbours of different nations will understand each other, or they will show mutual understanding and friendship through the certain level of neighbours' language acquisition. To greet a neighbour 'Good Morning' in his/her language is more polite than shaking hands. Allow me one example: On Saturday my daughter Betty went to the thermal baths in Hungarian town Mosonmagyaróvár (19 km from Bratislava). At the cash-desk, she wanted to ask a key for 'skrinka' (it is box in dressing room). She did not know how to say 'skrinka' in Hungarian, but the lady in box office asked her: 'Skrinka?' in Slovakian language. Betty concluded that the Hungarian lady was very nice and a good person and deduced that all Hungarian ladies are very helpful, good hearted and gracious. That is the power of one word! That is what we expect from usage of language in our common life.

We live in Schengen Area and it is natural to use at least several words in several languages, especially in hospitality and service industry. There are several guide signs written in Slovak language in Hainburg - it is very amiable. When I had noticed them I thought: 'I am in a friendly country. Those Austrian do not suffer by tribal mentality'. The opposite of tribal mentality is humanity. Albert Schweitzer described that one of his African

patients refused to pass water to his roommate who was confined to bed through illness, because his roommate was not from his tribe. That story symbolizes a moral which is applicable for plurilinguism: to learn the word 'water' in all neighbouring languages and to delight people in troubles by their mother tongue words. Anyway, the words as xenophobia and tribal mentality became for the most people in our region foreignisms.” IP6

4.2.5 Grenzerfahrungen

Der Eiserne Vorhang und die Folgen

Speziell für die Nachkriegsgenerationen war das Leben an der Grenze sehr geprägt von der Erfahrung, dass die Welt nach Osten hin verschlossen war: *„Früher war bei Gänserndorf für mich die Welt aus!“ IP9b „Da war es dann mit der Verbindung aus.“ IP1 „Da war ja dann Endstation an der Grenze.“ IP2*

Nicht zuletzt die Grenzübergänge sind reduziert worden. *„Da hast dann nur noch über Preßburg rüber können“. IP2*

Eine der KindergartenpädagogInnen erzählte, wie sie als jungverheiratete zugezogene Frau anfangs vom Leben an der Grenze irritiert war: *„Man hat es manchmal schießen gehört in der Nacht.“ IP 9a* Ihr Mann, der das Leben an der Grenze gewohnt war, erklärte ihr, dass da wohl wieder jemand versucht hatte, über die Grenze zu gelangen. So war das Leben an der March unheimlich. Beim Spaziergehen dachte sie sich oft, dass sie die Wache drüben nicht einmal grüßen dürfte. Darum findet sie das gegenständliche Projekt auch so wichtig.

Die Flucht über den Eisernen Vorhang haben vor allem junge ungebundene Menschen riskiert. Einer der Männer, denen die Flucht über die March geglückt ist, hat sich dann gleich auf der anderen Seite niedergelassen.

Hatte jemand Verwandte drüben, gab es zeitweise Besuche in die Slowakei, wo man das gesellige Leben schätzte:

„Im Jahr bin ich so rund sechs Mal rüber, mit Visa, mit der Familie, mit den Schwiegereltern. Und, es war halt drüben, das selbst, war so gesellig, die haben sie zusammengehalten, die sind am Abend zusammengesessen, haben gesungen, das war

irgendwie, sie haben halt einen Halt gesucht. In der Familie und außerhalb. Und nachher wie die Grenze aufgemacht worden ist, sind sie genauso, oder im Gegenteil, noch viel schlechter als bei uns. Ja, warum? Weil das zerbröckelt alles. Die Familien halten nicht mehr so zusammen wie früher.“ IP2

Die Normalisierung brauchte nach der Wende aber Zeit. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs wurde auf beiden Seiten der Grenze zum Teil erst einmal abgewartet: *„Da hat jeder gewartet, wie sich das entwickelt.(...) Wir waren schon neugierig. Aber es hat sich dann relativ langsam bewegt.“ IP1*

Nach und nach gab es Gelegenheit zu anderen Erfahrungen an der Grenze. In der March konnte wieder gebadet werden, arbeitssuchende SlowakInnen tauchten auf: *„Im Gastgewerbe sind viele, wir haben auch drei.“ IP1* *„Die sind drüben wohnhaft und arbeiten da.“ IP2* *„Zum Teil wohnen's auch da, in Fremdenzimmer.“ IP1*

Strukturelle Hindernisse

Die Grenze existiert in der Region Angern-Zahorska Ves insofern nach wie vor, als es noch keinen jederzeit zur Verfügung stehenden leicht erreichbaren Übergang über die March gibt. Die Fähre wirkt zwar sehr romantisch, steht aber oft nicht zur Verfügung – insbesondere aus Witterungsgründen:

„Jetzt wäre natürlich die Zeit, dass man da einmal sagen würde 'Gemeinsames Europa', weil wir fangen wieder von Null an. Wir haben jetzt über 20 Jahre Grenzöffnung, und wir haben überhaupt keinen Kontakt, die Gemeinde schon, aber die Leute selber - das fehlt. (...) In Wirklichkeit sind wir noch immer ein Halbkreis, leider (...) und je länger wir das hinauszögern, genauso lange wird es dauern, damit man näher kommt, weil überall wo es eine Brücke gibt, ist schon eine Kooperation, da kommen die Leute schon rüber, treffen sich im Kaffeehaus, sind schon vielleicht befreundet, haben bereits schon geheiratet und so. Da hat sich das schon ein bisschen verbunden, aber hier verbindet sich nichts.“ IP3

Die Grenze manifestiert sich aber auch durch Regelungen bezüglich Pässen und Personalausweisen. Während früher Grenzübertritte von Kindergruppen mit Listen möglich waren, braucht nunmehr jedes Kind einen Pass oder Personalausweis. Das erschwert grenzüberschreitende Ausflüge enorm.

„Wir haben auch schon Weihnachtsfeiern mit den Kindern drüben gemacht, wir haben letzts den Kindergarten besucht, einen Gastbesuch gemacht mit unseren Kindern und so Sachen, aber ich meine, wenn du einmal Probleme bekommst, wenn du einmal mit den Kindern dort rüber fährst, dass die Eltern den Reisepass mitgeben müssen, dass da eine Sammelliste nicht genügt im 21. Jahrhundert, wenn man offene Grenzen hat, das ist traurig. Wir haben Frühlingserwachen gehabt, und die Kinder sind mit der Fähre rüber gefahren, und die Kinder durften von der Fähre nicht runter gehen und wir haben nicht rüber gehen dürfen mit den Kindern, wir sind gestanden wie Aussätzige, so sind wir gestanden vis à vis, also im 21. Jahrhundert ist das ein Wahnsinn, wenn man so denkt. Warum kann man nicht rüber fahren, drüben am Ufer die Strohpuppe anzünden und ins Wasser hauen. (...) Wenn du ein Pech hast, steht drüben die Polizei und kontrolliert, und dann hast du ein Problem, dann kannst du gleich wieder zurückgehen. Jetzt haben wir es ein paar Mal so gemacht, dass ich mitgegangen bin, weil ich ja doch den Bürgermeister gut kenne und im Notfall rufe ich ihn, dass er uns das richtet aber nur (...) irgendwie komisch, ein komisches, komisches Zusammensein also nicht wirklich, wir leben es nicht, überhaupt nicht.“ IP3

Die Grenzen im Kopf auflösen

Nach dem Abbau der äußeren Grenzen werden die inneren Grenzen erst so richtig deutlich. Nun sind daher die Grenzen im Kopf ein zentrales Thema, zu deren Abbau das Projekt einen Beitrag leistet. Es gilt jedenfalls noch einige Vorurteile abzubauen. Kindergartenpädagoginnen und muttersprachliche MitarbeiterInnen beider Projekte berichten, dass sich die Kinder auf beiden Seiten der Grenze bei Ausflügen immer wieder erstaunt zeigen, dass die Fremden so normal wirken. Ihre Kommentare weisen auf bizarre Vorurteile hin, die wiederum für festgefahrene Perspektiven der Erwachsenenwelt sprechen: *„Die Kinder haben gefragt, ob die anderen (aus der Slowakei) auch so aussehen wie sie oder ob sie drei Augen und drei Füße haben.“ IP 9c*

Den Abbau von Grenzen im Kopf sieht der slowakische Experte der Universität Bratislava auch als dessen größten Erfolg: *„We remove language barriers. We have mutual benefits. Under communists, my generation heard in school and in media that we had to show respect to the people who kept guard on the state borders. Now, we appreciate people who remove barriers, borders and obstacles. It is the first phase. The second phase is to remove cultural barriers and misunderstandings. It expresses the slogan: Connecting People - Celebrating Diversity.“ IP 6.*

Schließlich werden jedoch auch Barrieren der Schulstrukturen angesprochen, die in verschiedener Hinsicht wirksam sind.

So scheint der Umgang mancher Lehrkräfte mit SchülerInnen aus den Nachbarländern noch einiges Qualitätsmanagement zu vertragen: *„Die (ausländischen SchülerInnen) werden dort auch von einzelnen Kräften manchmal diskriminiert.(...) Die (ausländischen SchülerInnen) würden kommen, nur unter den Voraussetzungen, die ihnen geboten werden, ist das ein sehr zweifelhaftes Unterfangen.“* IP8 Pragmatisch tragen SchülerInnen aus den Nachbarländern immerhin dazu bei, Klassenzahlen österreichischer Schulen zu füllen, die sonst möglicherweise vor dem „Aus“ stünden.

4.2.6 EU als Motor neuerer Entwicklungen

Heute ist es die EU, die grenzüberschreitende Erfahrungen fördert. *„Es hat sich herumgesprochen, dass 'jemand' mit 'Ideen und Geld' die Region unterstützen möchte. Entsprechende Anfragen und Bedürfnisse werden geweckt und ausgelöst.(...) Ein Interesse ist vor allem bei den 'Praktikern' auszumachen, die unter einem gewissen 'Handlungs- und Erfolgsdruck' stehen.“* IP7

Der von uns interviewte Experte für regionale Bildung stellt das gegenständliche Projekt in Beziehung zu vergleichbaren Initiativen, insbesondere dem Studiengang „Master of Danube Studies“ im Donauraum (BRD, Österreich, Ungarn, Rumänien, Serbien). Aus seiner Sicht sind die Erwartungen bezogen auf das große Interesse an trans-/internationalen Projekten aufgegangen.

Eine Akteurin des slowakischen Projekts attestiert dem Projekt eine generelle Bereicherung ihres Lebens: *„Neue Kontakte und Freundschaften, schöne Beziehungen, neue Info über das Partnerland, gemeinsame Besuche, Spiele, keine Vorurteile.“* IP5

4.2.7 Kinder schaffen Anreize für Erwachsene

Die Kinder fungieren für Erwachsene als BotschafterInnen der Nachbarsprache. Als großer Anreiz für das Interesse der Eltern werden die gewonnenen Sprachkenntnisse der Kinder wahrgenommen. Sie benennen Dinge auch daheim mit slowakischen Begriffen, singen slowakische Lieder, erwarten, dass auch zu Hause ein slowakisches

Geburtstagslied gesungen wird, „prüfen“ die Eltern am Sonntag in Slowakisch und regen auf diese Weise das Interesse der Erwachsenen in der Familie an. Im Kindergarten gewöhnen sich die Eltern und Großeltern daran, dass mit „Ahoj“ und „Ako sa máš“ begrüßt wird und freuen sich über nähere Informationen von der muttersprachlichen Mitarbeiterin. *„Die Kinder schaffen Gelegenheit, wenn Interesse da ist.“ IP9a*

Auch bei den jungen Kindern zeigt sich das Phänomen, dass die Eltern kommen und sagen: *„Ich weiß nicht, was die erzählt“*. Z.B. habe ein Kind zu einem Hasen zu Ostern *„zajko“* gesagt, und die Mutter dachte zunächst, das sei einfach ein Name. IP c

Positive Erfahrungen mit dem Interesse der Eltern werden auch auf der anderen Seite der Grenze gemacht. *„Am Ende des Schuljahrs habe ich von ein paar Kindern und Erwachsenen gehört, wie gern die Kinder unseren 'Deutschunterricht' besucht haben, die Eltern waren glücklich, dass ihre Kinder eine neue Sprache lernen, dass sie neue Erlebnisse, schöne Erinnerungen haben.“ IP5*

Das Interesse kann aber auch sehr unterschiedlich sein, und Offenheit dem Slowakischen oder dem Deutschen gegenüber braucht mitunter den Umweg über das allseits akzeptierte Englisch: *„Die Eltern sind dem Slowakischen gegenüber viel offener, seit Englisch eingeführt wurde“*. IP9a

Es zeigt sich aber auch Skepsis bei den Erwachsenen, inwiefern sie von diesem Projekt profitieren können. Sie nehmen in erster Linie wahr, wie wichtig Projekte wie das gegenständliche für die Zukunft der Kinder sind: *„Unsere Kinder werden es brauchen, wir nicht mehr. Es bewegt sich so wenig. Von uns, nicht nur von der anderen Seite. (...)Das wäre die Zukunft! Das wird halt noch eine Weile dauern.“ IP1*

„Ja, etwas haben wir, aber, muss ich sagen, ehrlich gesagt, nicht viel. Die Kinder haben viel davon, aber die Erwachsenen nicht (...)“. IP4

4.2.8 Austausch und Kontakte

Im Projekt werden grenzüberschreitende Kontakte geknüpft, die als sehr lebendige Kultur des Austauschs wahrgenommen werden:

„Konkrete Situationen, wenn unsere Kinder ihre österreichischen Freunde im Kindergarten etwas fragen und sie die Antwort verstehen. Wenn die Kinder zusammen spielen, tanzen,

singen und wenn wir dabei sehen, dass keine Vorurteile und wichtige Unterschiede existieren, zufriedene Eltern, Begeisterung beim Lernen, Freude auf den Besuch aus Angern, Geschenke, Postkarten für die Kinder im Partnerland. (...) Ich bin froh, dass grenzüberschreitende Zusammenarbeit existiert und mit mehreren geschickten Leuten, Ländern unterstützt ist... Ich bin für alle Schulungen dankbar (...). Die Schulungen und Gespräche mit anderen Lektorinnen haben mir geholfen. Vor allem praktische Workshops haben mich inspiriert.“ IP5

In mehreren Interviews kam ein Frühlingsfest zur Sprache, das gemeinsam an der March gefeiert wird, wenn der Wasserstand nicht zu hoch ist wie 2011:

„Zu Frühlingsbeginn trifft man sich an der March und verabschiedet in gemeinsamen Ritualen den Winter bzw. weckt den Frühling auf. Dann wird auf slowakischer Seite eine Strohuppe verbrannt und der Bürgermeister erhält einen Schlüssel, um den Winter gut einzusperren. Wenn die Fähre offen ist, dann kommen viele hinüber, leider gab es heuer ein Hochwasser und man konnte sich nur winken.“ IP 9c

4.2.9 Weiterführung in der Schule

Ein großes Potential liegt laut unseren InterviewpartnerInnen noch in der Weiterführung des Unterrichts in den Schulen.

„Ich würde sagen, dass man das intensiver betreiben muss. Ich glaube in der Volksschule gibt es nichts, das müsste man weitertragen, bis in die Mittelschulen. (...) Das fehlt, dass es weitergetragen wird. Man kann nicht, wenn man das hart ausdrückt, Slowakisch blödeln, weil Sprachlernen ist das ja nicht, sondern nur Grundbegriffe, die man versucht, den Kindern beizubringen, da gehörte fix weitergeplant.“ IP1

Bikulturelle Projekte im Kindergarten haben somit Aufforderungscharakter an das Schulsystem, Bikulturalität als Prinzip aufzugreifen. Darin liegt auch die Chance, wahrzunehmen, dass solche Angebote auch auf großes Interesse jenseits der Grenze stoßen würden:

„Ich bin der Meinung, dass eine Positionierung einer Schulstadt im Bereich von multikultureller Bildung sehr wichtig wäre. Ich würde sogar sagen, ab einer 4., 5. oder 6. Schulstufe kann man Russisch dazunehmen,(...). Die Leute würden auch von weit herkommen und die würden auch bereit sein, privat Geld dazu beizutragen“. IP8

Entscheidende Impulse können hier von international agierenden Betrieben ausgehen, deren bikulturelle Kultur bereits weit fortgeschritten ist: *„Die Wirtschaft hat mehrfach Unterstützung angeboten, gerade wir als Unternehmen, das mehrsprachige Ausbildung fordert und braucht“.* IP8

Die Nahtstelle Schule ist auch noch in der Slowakei ausbaufähig, zumindest gibt es Lücken in der Volksschule, während die weiterführenden Schulen den Sprachunterricht wieder anbieten.

Ein gewisses Potential liegt laut einigen InterviewpartnerInnen auch in der Erwachsenenbildung. Traditioneller Sprachunterricht ist nicht nur für die Kinder nicht besonders effektiv. Auch hier braucht es mehr grenzüberschreitende Aktivitäten, die zum Sprechen anregen.

„Die Wirtschaftskammer hat was gemacht in Gänserndorf. Da bin ich auch gegangen, das war der letzte. Die haben das gezielt abgerichtet auf die Wirtschaft, Gewerbetreibende etc., wenn's da Verkehr mit Nachbarn gibt, beispielsweise der Direktor von der Zuckerfabrik ist auch in den Kurs gegangen, die haben drüben eine Fabrik auch und auf der Basis müsste man das glaube ich aufbauen. Ist für jeden interessant, wenn man lernt, auch wenn man Pensionist ist, aber der richtige Sinn fehlt dann, man müsste eine Arbeitsgruppe bilden, wo man dann nicht nur plaudert und den Kurs macht, dass man das dann gemeinsam weiterentwickelt.“ IP1

4.2.10 Relevanz des Projekts für die wirtschaftliche Entwicklung

Ein besonders ambitioniertes Ziel ist, durch Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten wirtschaftlich relevante Impulse in der Region zu geben. In der Tat spielen die Sprachen der Nachbarstaaten Slowakei, Tschechien, Ungarn für die Wirtschaft eine wichtige Rolle. Welche Rolle spielt also das Projekt für junge Erwachsene, die sich um eine Arbeitsstelle bei einem Unternehmen bewerben, wo die Nachbarsprachen zentrale Bedeutung haben?

Der Geschäftsführer eines international und multikulturell agierenden expandierenden Handelsunternehmens konstatiert, dass die wirtschaftlichen Beziehungen in die Nachbarstaaten eine große Bedeutung haben. Dieser Umstand habe naturgemäß die

Notwendigkeit zur Folge, dass junge MitarbeiterInnen, die sich in seiner Firma bewerben, Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch in Wort und Schrift beherrschen müssten.

„Unser Unternehmen wächst enorm. Grund dafür sind die CEE-Märkte, insbesondere der Raum CENTROPE. Wir müssen die Sprachen unserer Kunden sprechen um Erfolg zu haben, und wir haben Erfolg. Ich schätze, dass am Zentralstandort in Österreich in ca. 10 Jahren ca. 80-100 Personen beschäftigt sind, davon werden dann mehr als 50% mehrsprachig (Deutsch, Tschechisch oder Slowakisch) sein. Nach heutigem Stand würden diese mehr als 50% täglich aus dem benachbarten Ausland einpendeln und wäre die Wertschöpfung für die Region (...) somit gering bis faktisch nicht vorhanden.

*Bereits heute erzielen wir 40% unseres Umsatzes in diesen Ländern. In 10 Jahren werden dies 50-60% sein. Die Unternehmenszentrale mit Beschaffung, Lagerung, Logistik und Marketing sitzt in der Grenzregion. Um eine rasche, fehlerfreie nahtlose Kommunikation zu sichern, werden Schlüsselpositionen **nur mehr** mit fachlich und sprachlich (Deutsch, Tschechisch, Slowakisch) bestens ausgebildeten MitarbeiterInnen besetzt. Diese sind derzeit in Österreich kaum zu finden.“ IP 8*

Dementsprechend sei fremdsprachliche Kompetenz in den Sprachen der Nachbarstaaten hochrelevant: *„In der Grenzregion bereits heute - und im Besonderen morgen - unverzichtbar. Wirtschaftsräume in der Europäischen Union kennen nur eine Grenze - die sprachliche, und diese muss - um in Grenzregionen Erfolg zu haben - beseitigt sein.“ IP8*

Vor diesem Hintergrund schätzt unser Interviewpartner die Fremdsprachenbildung niederösterreichischer Kinder und Jugendlicher aktuell sehr kritisch ein: *„Mangelhaft. Alibimäßig. Es fehlt eine durchgängige und kompetente Bildung vom Kindergarten bis zum Abitur. Die besten Erfolge sind in bikulturellen Einrichtungen zu erzielen. Diese sind nicht vorhanden und werden nicht gefördert, oder aber auch nicht gelebt bzw. von nicht willigen bis unfähigen Personen „zu Tode gemanagt“ .IP 8*

Darunter fällt aus seiner Perspektive auch das gegenständliche Projekt. Auf die Frage, ob er schon von dem EU Projekt gehört habe, in dem Kinder im Kindergarten Slowakisch oder Tschechisch lernen, betont er, dass dieses Projekt noch zu ineffizient, weil nicht systematisch bikulturell sei:

„Kinder sind ja heute oder immer schon spielerisch sehr zu begeistern, sodass sie auch mehr vertragen würden.(...) Zwei Mal oder drei Mal in der Woche eine halbe Stunde oder Stunde, das geht nicht.(...) Das Bemühen dieser Einrichtungen mag groß sein, Erfolg und Effizienz sind es nicht.“ IP8

Aus der Sicht der Wirtschaft bewertet der Geschäftsführer daher auch die Ergebnisse des vorliegenden Projekts entsprechend kritisch:

„Einfach negativ und nicht vorhanden, ausgenommen der - nach langem Bemühen gelungene - bikulturelle Kindergarten in Mitter-Retzbach. Doch was folgt danach? In drei Jahren Kindergarten lernt niemand Tschechisch, es fehlt die Durchgängigkeit in VS, HS oder/und allgemein höher bildenden Schulen bis hin zum Abitur, das wäre eine einzigartige Positionierung für eine Schulstadt.“ IP 8

So verwundert es nicht, dass er aktuell keine hinreichenden Sprachkenntnisse bei SchulabgängerInnen wahrnimmt. Sowohl bezogen auf deren Zahl als auch bezogen auf die Qualität des Schulunterrichts sei das Ergebnis zu gering. Junge Leute, die bei dem von ihm geleiteten Unternehmen arbeiten wollten, müssten die Fremdsprachen in Wort und Schrift beherrschen, das könne er aber nur bei BewerberInnen aus dem Ausland wahrnehmen. Deren Bemühungen, Deutsch zu lernen, seien auch unvergleichlich höher.

Wie sich das konkret in Lebensläufen ganzer Familien abbildet, zeigt sich nicht zuletzt in den privaten Lebensbezügen der muttersprachlichen MitarbeiterInnen. So erzählt eine slowakische muttersprachliche Mitarbeiterin, die zudem eine wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung hat, dass sie eigens nach Bruck gezogen sei, weil ihre Kinder besser Deutsch lernen wollten. Die Familie lebt gewissermaßen grenzüberschreitend. Sie hat eine Wohnung in Bratislava und nun auch noch eine in Rohrau. Der Sohn studiert in Wien, sie und ihre Tochter wirken im lokalen Tischtennisport mit, bereiten sich auf Meisterschaften vor. Sie ist froh über den Job im Kindergarten, tat sich anfangs sehr schwer mit dem Deutsch, hat die Kompetenz aber offensichtlich in kurzer Zeit sehr weit entwickelt. IP 10

Darüber hinaus wird ein kleiner Grenzverkehr zu Einkaufszwecken wahrgenommen, der nicht nur dem niederösterreichischen Handel zu Gute kommt, sondern auch die lokalen touristischen Angebote belebt. Indem das Projekt Anstöße gibt, die Grenze zu überqueren, leisten auch die Aktivitäten im Projekt einen Beitrag.

Zur Frage, ob die NiederösterreicherInnen viel zum Einkaufen über die Grenze fahren, wird von allen InterviewpartnerInnen, die dazu Stellung beziehen, darauf hingewiesen, dass heutzutage eher die Menschen aus der Slowakei zum Einkaufen herüberkommen, um in den Supermärkten qualitativ bessere und auch billigere Waren zu besorgen. Als günstig und gut werden in der Slowakei vor allem die Dienstleistungen wahrgenommen.

Fragen regionaler Entwicklung gehen weit über den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz hinaus. Auch Infrastruktur und Industrie werden thematisiert. Neben der Brücke ist auch der Ausbau gemeinsamer Radwege ein zentrales Thema der lokalen und regionalen Politik. Die Umsetzung solcher Projekte würde es sehr erleichtern, an alte regionale Traditionen des Austauschs anzuknüpfen – im Sinne von Lernprozessen des ganzen Systems „Region“.

Die interviewten Bürgermeister sind sich daher einig, dass Fremdsprachenprojekte vom politisch vorangetriebenen Ausbau der diesbezüglichen Infrastruktur begleitet werden müssen, da sie sonst nicht die erwünschte Wirkung in der regionalen Entwicklung erzielen könnten.

4.2.11 Einfluss des Projekts auf die interkulturelle regionale Entwicklung

Regionale Entwicklungen durch Projekte wie das gegenständliche brauchen einen langen Atem.

“The results from education are not immediate. Very often they are visible after years of systematic work. To develop form and use langue intelligence and new attitudes - it is not to carve a wooden horse. To form new attitudes towards languages neighbours. It is a process which starts in families, kindergartens, in preschool education. Children who will remember activities from Slovakian - Austrian project with pleasure and satisfaction, those children will have a new cultural dimension. It helps them to enlarge their home-place and perceive Gorbi's phrase 'Common European Home' as reality. Children with the positive experience from the project will be more open to all Slavonic cultures; they will have more possibilities in job opportunities and interpersonal relations.” IP 6

Der von uns interviewte Experte für regionale Bildungs- und Kulturarbeit betont die hohe Bedeutung, die Kinder in den Blick zu nehmen, wenn es um regionale Entwicklung geht.

„Auf den Anfang kommt es an! Wir müssen vor allem Kinder und Jugendliche an die regionalen Kooperationen heranführen.“ IP7

In folgender Weise kann sich der Erfolg regionaler Bildungs- und Kulturarbeit mit Hilfe des Erwerbs der Nachbarsprachen, wie sie das gegenständliche Projekt leistet, manifestieren:

“People, who were acquainted with Slovak and Austrian language and cultures, will have better potentials to develop regional development. For example: Slovakia and Austria need informal 'representatives' who will advertise among us 'Austrian and Slovak wines' instead those wine from Chile, Moldavia and Spain. To clarify this: I like wine from Rust (Burgenland), only few people in Slovakia know where on the Earth Rust is. Why? Do you know wine from Radošina? Generally, it is shocking how we do not know the nearest neighbouring country. I should to create a region without prejudices, unemployment, with everywhere mutually penetrating contacts among friendly and educated people.” IP6

Neue Initiativen haben bereits dazu geführt, dass die BewohnerInnen hüben und drüben Erfahrungen des Zusammenwirkens machen und speziell alte Menschen an alte Traditionen anknüpfen können. In diesem Sinne wird die enge Kooperation auf lokaler Ebene sehr positiv wahrgenommen – auch aus der Perspektive von Mitwirkenden des Projekts „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit“.

4.2.12 Einfluss lokaler Politik

Um den lokalen Grenzverkehr zu unterstützen, entwickeln die beiden Bürgermeister Modelle der Subventionierung der Fähre über die March, die pro Überfahrt zwei Euro kostet. Der Bürgermeister aus Zahorska Ves plant konkret in diesem Sinne, dass die Fähre für die EinwohnerInnen mit Hauptwohnsitz umsonst möglich wird. Die Einflussmöglichkeiten lokaler Politik sind begrenzt, aber sie werden intensiv genutzt. Der Bürgermeister von Angern steht in engem Kontakt mit dem Kindergartenprojekt und unterstützt in diesem Zusammenhang auch Kontakte der Erwachsenen.

Außerdem gibt es eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung auf lokalpolitischer Ebene. Eines der letzten gemeinsamen Projekte war, dass die Gemeinde Angern der Gemeinde Zahorska Ves ein altes Feuerwehrauto zur Verfügung gestellt hat. Auch solche Anlässe geben Anregungen, sich mit der fremden Sprache zu befassen:

„Diese Feuerwehr war gemeinsam. Große Freude haben wir gehabt, alles war super. (...). Zum Beispiel der Herr (Name) und seine Familie, die lernen auch noch Slowakisch heute, auch ein paar andere Leute von Angern, auch zwei oder drei Junge haben mit Deutsch angefangen aber sonst, der Tischler lernt, das weiß ich.“ IP4

Auch einzelne lokale Betriebe tragen zu einer bikulturellen Atmosphäre bei: *„Ja, wir haben ja auch im Wirtshaus die slowakischen Tafeln hängen. Freie Zimmer etc.“IP1*

Auch das slowakische Projekt „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit“ fühlt sich von Angern gut unterstützt: *„Bei mir sind das nur angenehme Überraschungen - gute Zusammenarbeit mit Angern, gemeinsame Ziele, Hilfe.“ IP 5*

Die Zusammenarbeit auf lokaler Ebene kann aus der Sicht der lokalen PolitikerInnen aber nur bis zu einem gewissen Punkt regionale Entwicklung fördern, hier seien auch Entscheidungen auf Landesebene gefordert.

Es ist aber auch schon einiges gelungen, da immerhin zwei Bürgermeister es geschafft haben, vorbildlich zusammenzuarbeiten. Auch der interviewte Experte in regionaler Bildungs- und Kulturarbeit meint auf die Frage, wie Bildungsprojekte regionale Entwicklungen langfristig unterstützen können: *„Nur langfristig, wenn der politische Wille geweckt wird und sich einzelne regionale Persönlichkeiten an die 'Spitze' stellen“.IP7*

Diese Bedingung ist offensichtlich bezogen auf die Kleinregion Angern und Zahorska Ves erfüllt, was sehr unterstützende Rahmenbedingungen schafft.

4.2.13 Erwartungen – Motivationen – Visionen

Weiterarbeit unter besseren Rahmenbedingungen

Die Visionen beziehen sich auf eine Intensivierung der Aktivitäten und unterstützendere Rahmenbedingungen bei der Grenzüberschreitung. Neben der Brücke ist das die Hoffnung auf bürokratische Erleichterungen beim Grenzübertritt und die Vision gemeinsamer Radwege. Auch das Gleichziehen der Infrastruktur der beiden Nachbargemeinden ist ein Thema.

„Zuerst müssen wir auf das Niveau kommen wie Angern ist, das Ortsbild verschönern. Unsere Vision ist die Brücke. Die Zusammenarbeit ist bei uns täglich, wann er oder ich etwas brauchen, das ist egal, das ist normal bei uns schon, sicher war das vorher nicht, weil das ist so wie bei der Nachbarortschaft (Name unverständlich). (...) Wir zwei arbeiten intensiv auf die Brücke hin, weil die Brücke unsere Vision ist. Politisch gesehen wir sind nicht rot und nicht schwarz, (...) wir haben Respekt wir zwei. Die Brücke ist unsere Vision, sicher.“ IP4

Grenzüberschreitende Bildungs- und Kulturarbeit

Die Erwartungen und Motivationen richten sich zum einen auf die konkrete Arbeit im Projekt: *„Die Chance etwas Neues erleben, etwas Neues lernen, gutes Kollektiv.“ IP5*

Entsprechend sind die Erwartungen für die Zukunft auch ganz auf bessere Zusammenarbeit im Bildungs- und Kulturleben gerichtet:

„Bessere Zusammenarbeit, gemeinsame kulturelle, sportliche Veranstaltungen, öftere Besuche in den Kindergärten, in der Schule, gemeinsame Schulprojekte, Kindergartenprojekte, gemeinsame Ausflüge mit dem Ziel, die bekanntesten Sehenswürdigkeiten kennen zu lernen.“ IP5

Aus der Perspektive universitärer Bildung wird einerseits die Professionalisierung des Bereichs betont, andererseits auch die Kreativität, die Begeisterung und die Verbindung mit regionaler Entwicklung:

“Professionalism in education, good material conditions, creative education as well as event, leisure and cultural tourism. (...) I would like to observe, assist and analyze educational activities, to give teachers good ideas, information, positive energy, which make their activities more effective and easy. The successful presentation of foreign language in kindergartens is like training a drama in the theatre. It demands a good director and audience. I have ambitions to inform, give advice, to demonstrate and appreciate. The goal is to achieve teacher's and children's self actualization.

It would be super to establish an association for managing and organizing sport, cultural, leisure activities and events. Suffering children have 'Red noses clown doctors international' in hospitals.

Now is the time to think out something for healthy children as well. I suggest: Regional 'dumme August' multilingual! (...) In 20 years, nobody will be afraid of communication barriers before a visit of the neighbours." IP6

Bikulturelle Bildung

Insbesondere aus wirtschaftlicher Sicht gehen die Visionen in Richtung bi- und multikultureller Bildungseinrichtungen:

„Zwei bis drei Leitstandorte (Grenznähe) mit bi-/multikultureller Ausbildung von Kindergarten bis hin zum Abitur. Wahrscheinlich sogar möglich mit finanzieller Beteiligung/Schulgeld. Und nur so kann/wird es gelingen. (...) Ab einer 4., 5. oder 6. Schulstufe kann man Russisch dazunehmen,...). Die Leute würden auch von weit herkommen, und die würden auch bereit sein, privat Geld dazu beizutragen." IP8

Die Visionen der älteren InterviewpartnerInnen sind nicht so weit weg. Auch hier geht es darum, über traditionelle Sprachkurse hinauszukommen und Gelegenheiten für bikulturelle Kommunikation zu schaffen: *„Man könnte Tanzkurse machen, ähnliche Sachen, wo sich praktisch was nähern könnte. Aber mit so einem Slowakischkurs der zwei Monate geht, ist's nicht gemacht.“ IP2*

Grenzüberschreitende Medien

Zur regionalen Entwicklung gehören auch grenzüberschreitende Medien. Diesbezüglich haben sich die technischen Voraussetzungen zuungunsten grenzüberschreitender Kultur entwickelt. Während bis vor der Digitalisierung der Fernseh- und Radiosender hüben und drüben TV – und Radiosender leicht zugänglich waren, geht das heute nicht mehr so einfach.

„Wir haben keinen Empfang mehr, das ist auch ein bisschen ein Nachteil für uns, weil wir sind auf Satelliten oder so gegangen, also wir haben vorher die Sender vom ORF empfangen auf normalem Draht, also auf normalem Eisendraht, also wir haben ORF 1 und ORF2 gehabt. Jetzt ist das weg, das ist ein Problem, weil es hat uns viel gebracht, dieses ORF Programm, das war normal bei uns, (...) und es war auch ein schönes Bild, und (...) jetzt ist das weg, also jetzt schauen nur die, die Satellitenprogramme haben, aber ich

meine, das ist halt ein bisschen ein Nachteil, denn der Satellit ist bei uns jetzt auch schon interessant in slowakischen Sprachen und diese deutschen Sender sind natürlich nicht so angenehm, da ist es schon in der Muttersprache interessanter (...). ORF haben wir gerne geschaut, (...) auch die über 50, alle Leute haben das geschaut (...).“ IP4

In diesem Sinne ist eine weitere Vision für die Region daher, dass neue grenzüberschreitende Medien entstehen, ein Radiosender oder eine Zeitung – zweisprachig natürlich, bezogen auf Malacky, Angern, Gänserndorf, Zahorska Ves etc. Der Bürgermeister von Zahorska Ves hat diesbezüglich auch schon erste Schritte gesetzt, indem er z.B. eine diesbezügliche Pressekonferenz einberufen hat.

„Ich habe vorgeschlagen, dass wir zum Beispiel wie in Wien, (...) dass von dieser Region ein Sender zu finden ist und durch das Internet zu schicken, das wäre interessant, (...) die Hochschule arbeitet jetzt daran (...). Oder vielleicht eine gemeinsame Zeitung zu haben. Zweisprachig vielleicht oder so in diese Richtung das zu machen, weil auch durch diese Unterlagen wird das Leben in Österreich vielleicht „frischer“, weil das ist so: Das war großes Hurra nach 1990 und dann ist es schnell wieder bergab gegangen (...), auch das ist, weil es keine Brücke gibt, das fehlt. (...) Aber vielleicht durch diese Zeitung oder diesen Beitrag (...) und eine Zusammenkooperation (...), das wäre sicher interessant.“ IP4

4.3 Vergleich pädagogischer Vorgaben in nationalen und internationalen Zielkatalogen

PädagogInnen brauchen auf längere Sicht plausible und verbindliche Leitlinien für die Weiterentwicklung ihres professionellen Handelns im Sinne bikultureller Arbeit. Vom slowakischen ExpertInnen im Projektteam wurde daher folgende Idee eingebracht, was die Weiterentwicklung der überregionalen pädagogischen Zusammenarbeit betrifft: Pädagogische Verordnungen können systematisch nach geeigneten Anknüpfungspunkten für Bilingualität durchforstet werden. Wie würde das in der Slowakei und in Österreich konkret aussehen?

In der Slowakei wie in Österreich ist z.B. das letzte Kindergartenjahr verpflichtend. Sind auch die festgelegten Inhalte ähnlich?

Das slowakische Erziehungsprogramm bezieht sich generell auf vier Themenbereiche wie wir sie auch in der Kindergartenpädagogik in Österreich antreffen:

- Natur (Körper des Menschen, Tiere, Pflanzen)
- Kultur (Folklore, Spiele etc.)
- Kleidungsstücke
- Zahlen

Wie können diese Inhalte bilingual gestaltet werden? Man könnte z.B. Outdoor Aktivitäten unternehmen: Geh und schau Dir Großmutter's Garten an. Bei einem solchen Unternehmen kann auch Kommunikation in einer anderen Sprache initiiert und mit Audiomaterial ergänzt werden - Deutsch, Englisch, Slowakisch ...

Aber auch Multikulturalismus und Inklusion werden als Themen des slowakischen Bildungssystems im Kindergarten benannt. Didaktik sollte in diesem Sinne auch spezielle Gruppen bedenken: ImmigrantInnen, Hochtalentierte und sozial Benachteiligte. Wir haben auch das bei der Vermittlung von Fremdsprachen zu berücksichtigen und es gilt, Diskriminierung zu identifizieren und zu beobachten. Differenzen sollten verstanden und akzeptiert werden. In einer bilingualen Gesellschaft werden wir von den Kindern lernen, wie das zu erreichen ist.

Es geht darum Selbstevaluation zu entwickeln: Jan ist z.B. gut in Mathematik und Fußball. Verschiedene Sprachen können auch diese Kompetenz entwickeln helfen, aber es braucht eine entsprechende Fortbildung der PädagogInnen und Eltern.

Es geht um entsprechende Lernumgebungen: Bilder, Material, Ausrüstung etc.

Generell sind unterschiedliche Fähigkeiten anzusprechen:

- 1 Intellektuelle Fähigkeiten
- 2 Praktische Fähigkeiten
- 3 Künstlerische Fähigkeiten
- 4 Sportliche Fähigkeiten

Wie kann sich Bilingualität darauf beziehen? Wie kann Bilingualität Begeisterung entfachen und kulturelle Dimensionen miteinbeziehen?

Neben kognitiven Bedürfnissen sind auch soziale Bedürfnisse, emotionale Bedürfnisse und körperliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, darauf weisen auch internationale Texte hin. Der Internationale Standard of Classification of Education (=ISCED) der UNESCO als Basis für nationale Erziehungssysteme benennt allgemeine Schlüsselkompetenzen und

stellt damit eine Rahmenrichtlinie dar, die ebenfalls für didaktisch-methodische Konzepte in Anspruch genommen werden kann. Im einzelnen werden folgende Kompetenzen genannt:

Muttersprache, Fremdsprachen, Mathematik, Computer, generelle Fähigkeit, zu lernen, soziale Kompetenzen. Auch hieran können Modelle der Bilingualität anschließen.

'Early Childhood Education' bezieht sich auf die kindliche kognitive, soziale und emotionale Entwicklung und auf das Ziel, Kindern organisierte Erziehung außerhalb des Settings der Familie zu ermöglichen. Das betreffende Papier der UNESCO beschreibt u.a.: „In this level, programmes are not necessarily high structured or formal but provide an organized and purposeful set of learning activities. They allow children to learn in interaction with other children under guidance, typically in creative and play-based activities.“¹² Auch hier kann ein Konzept der Bilingualität anknüpfen.

5. EMPFEHLUNGEN

5.1 Ziel Bilingualität

Unser Team, insbesondere auch der slowakische Experte, Doc. Dr. Benčíč, empfiehlt, Ziele zu setzen und Maßnahmen zu ergreifen, die dem Prinzip der Bilingualität folgen.

Gegen eine Trennung der Fremdsprache spricht nur, wenn bei Kindern problematische Aussprachefehler vorliegen, die nicht im Fremdsprachenunterricht behoben werden könnten. Dafür sind Fachkräfte in der Familiensprache nötig. Ansonsten spricht aus der Sicht der Fremdsprachpädagogik nichts dagegen, für eine Gleichwertigkeit und Gleichgewichtigkeit der Sprachen zu sorgen.

Es bräuchte eine zweisprachige Instruktion, optimaler Weise von beiden PädagogInnen, wenn die muttersprachlichen MitarbeiterInnen da sind. Wenn muttersprachlichen MitarbeiterInnen nicht da ist, dann sollte es elektronische Hilfen geben und die Kompetenz der muttersprachlichen Kinder genutzt werden. Auf diese Weise könnte eine durchgehende zweisprachige Kommunikation geschaffen werden.

¹² ISCED Level 0 - early childhood education 2011, Pg. 17

Auch die Kindergartenpädagogin und die muttersprachliche Mitarbeiterin könnten im Sinne eines Impulses zur Teambildung ebenfalls mit Puppen spielen und dabei die Gleichwertigkeit der Sprachen vermitteln. Das Spiel mit einer Puppe könnte im Sprachunterricht verankert werden, um insbesondere den Kindern mit slowakischer Familiensprache die Möglichkeit zu geben, als MultiplikatorInnen zu fungieren. Dies könnte das Potential der Kinder stärken, miteinander in der Zielsprache zu sprechen und die grenzüberschreitenden Besuche vorzubereiten.

5.2 Zweisprachigkeit im Alltag als Prinzip leben

Eine Pädagogik mit Einwortelementen entspricht einer traditionellen Form der Vermittlung - ohne Orientierung am Kontext. Es braucht dagegen ein zweisprachiges Mikromilieu.

Eine Möglichkeit ist, mit Rollenspielen oder darstellendem Spiel zu arbeiten. Muttersprachliche Mitarbeiterin und Kindergartenpädagogin machen gemeinsam ein Spiel auf Deutsch und Slowakisch und setzen dafür z.B. auch Puppen ein. Durch das Spiel wird ein zweisprachiges Mikromilieu entwickelt. Von der Theorie her ist das ein optimaler Immersionsansatz im Rahmen eines Low Budget Projektes wie im gegenständlichen Fall.

Ein solches Angebot sieht auf den ersten Blick komplex aus, für mehrsprachige Kinder ist das aber normal. Diese Kinder beginnen mit Redewendungen und nicht mit einzelnen Wörtern. Es geht also darum, dass neue Spielregeln fixiert werden, wo zweisprachige Kommunikation die Regel wird. Zweisprachige Aufschriften genügen jedenfalls nicht. Wie man das erreicht, ist eine Frage der Didaktik und Methodik.

Der Spieleffekt bewirkt, dass die Kinder nicht merken, dass sie etwas lernen. Ähnlich kann auch ein Nikolausspiel oder ein Ausflug ins Ausland Gelerntes wiederholen, auch Zahlen und Farben. Auch Filmszenen können eingesetzt werden, ein mehrsprachiger Polizist oder zweisprachige Tandemmodelle.

Man müsste von außen das Ziel der Zweisprachigkeit an die PädagogInnen heranbringen. Problem: Nachdem eine Ausbildung zur Zweisprachigkeit fehlt, können sie nicht aus einem kreativen Potential schöpfen, das Projekt weiterzutreiben. Andererseits wäre es kein guter Effekt, Anleitungen sklavisch zu befolgen, das Ziel der Zweisprachigkeit braucht Kreativität der beteiligten PädagogInnen – von muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen. Unsicherheiten könnten mit Supervision bearbeitet werden.

Wenn das große Ziel der zweisprachigen Kommunikation festgelegt wird, dann nutzt das den PädagogInnen, die bereits begonnen haben, die Fremdsprache zu lernen. Dafür muss aber ein entsprechendes Klima geschaffen werden!

Für die Bilingualität braucht es einen Switchcode, etwas, was MigrantInnenkinder haben. Blitzschnell wechseln sie die Sprachen je nach sozialer Situation. Aber wenn Sprachgruppen in einem Ghetto leben, ist es nicht möglich einen Switchcode zu entwickeln. Dafür braucht es eine spezielle Erziehung und ein tolerantes Bewusstsein.

5.3 Empfohlene Richtungsänderungen

Aufbauend auf die erfolgreiche Implementierung des Projekts gilt es neue Ziele zu formulieren, die einer Kultur der Bilingualität entsprechen, um eine gleichberechtigte Verwendung der Sprachen zu gewährleisten.

Aufbauend auf das Vertrauensverhältnis zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und Kindern empfehlen wir, wagemutiger im Sprechen der Fremdsprache zu sein, auch wenn die Kinder zunächst kaum etwas oder nichts verstehen. Zugleich empfehlen wir, die relativ starke LehrerInnenzentriertheit aufzuweichen und die Kommunikation zwischen den Kindern stärker auszubauen. Dabei sollten Kinder in größerem Ausmaß als bisher als LehrerInnen eingesetzt werden – speziell Kinder mit Migrationshintergrund als kompetente SpezialistInnen für Bi- und Multilingualität.

Kinderfolklore, die ja in beiden Ländern eine wichtige Rolle im Kindergarten spielt, kann auf Wechselseitigkeit beruhen: Spiele, Lieder, Reime über die Grenze bringen - hüben wie drüben. Hier kann das Projekt an bereits praktizierte Formen der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit anknüpfen und z.B. darüber hinaus anregen, Spiele und Bilderbücher mit den Partnerkindergärten auszutauschen.

Aufbauend auf das Vertrauensverhältnis zu den KindergartenpädagogInnen empfehlen wir, die Zielsprache auch im Kindergartenalltag zu implementieren, wenn die muttersprachliche Mitarbeiterin nicht anwesend ist, um die Zielsprache aus dem Ghetto der strukturierten Einheiten herauszuholen. In diesem Sinne empfehlen wir auch gemeinsame Fortbildungen zu Bilingualität, die idealer Weise den Charakter von Coachings und Supervisionen haben sollten. Das Filmmaterial der Evaluierung könnte für Coaching oder Fortbildung durch einen/eine Sprachpädagogen/ Sprachpädagogin genutzt werden.

Den Eltern sollte vermittelt werden, dass das Programm keine Überforderung für die Kinder im Sinne einer traditionellen Lernanforderung darstellt. Für Kinder bedeutet das in erster Linie Spiel und Spaß. Auch die slowakischen Eltern sollten sich nicht fürchten, dass ihre Kinder durch den Deutschunterricht überfordert werden.

Aufbauend auf die entwickelten grenzüberschreitenden Partnerschaften mit Kindergärten in dem Land der Zielsprache empfehlen wir, neue Modelle grenzüberschreitender Pädagogik anzudenken, wie etwa einen systematischen häufigen Wechsel der Räumlichkeiten. Wir empfehlen auch eine Vor- und Nachbereitung von Ausflügen, die sich auf die im Alltag gesprochene Sprache konzentriert, z.B. in Kooperation mit slowakischen Geschäften oder anderen Einrichtungen.

Aufbauend auf zaghafte Versuche, den Unterricht auch in der Volksschule fortzusetzen, empfehlen wir, gemeinsam mit anderen Projekten und den entsprechenden Landesstellen systematisch eine nachhaltige Fremdsprachenbildung im gesamten Schulsystem anzustreben. Laut Einschätzung der muttersprachlichen MitarbeiterInnen ist insbesondere dem Tandem - Modell einer in den Unterricht integrierten Fremdsprachvermittlung der Vorzug zu geben. Um das Vertrauensverhältnis der Kinder und Eltern zu den muttersprachlichen MitarbeiterInnen zu nutzen, sollten die muttersprachlichen MitarbeiterInnen idealer Weise Institutionsübergreifend arbeiten. Es braucht auch Modelle für weiterführende Schulen. In manchen Gemeinden funktioniert es z.B. in der Volksschule gut, aber in der Hauptschule nicht. Dort werden die ersten Klassen mit den vierten Klassen zusammengelegt. Das führt dazu, dass die jüngeren Kinder bald wieder aufhören.

Im nächsten Projektantrag könnten Mittel für die sprachpädagogische Begleitung der muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen beantragt werden - für Fortbildungspakete in oben beschriebenem Sinn. Bei der nächsten Evaluierung könnte untersucht werden, wie das von den Beteiligten umgesetzt wird. Eine neue sprachpädagogische Begleitung achtet zugleich auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Kindergärten.

Es gibt keine Lehrbücher, die Beteiligten sind auf ihre Intuition angewiesen. Kreativität ist aber nur möglich, wenn man bestimmte Fertigkeiten hat. Für Lehrbehelfe könnte die Spielpädagogik einbezogen werden, speziell um Gruppen und Partnerarbeit und die Selbsttätigkeit der Kinder zu fördern.

Im Zuge von Fortbildungen könnte man Materialien entwickeln bzw. die vorhandenen sichten und bewerten. Hier könnten auch Erfahrungen und Kompetenzen der Kärntner SlowenInnen eine Rolle spielen.

Zur Motivation der Kinder sollte es schließlich keine wie immer gearteten Orthodoxien der Sprachvermittlung geben, z.B. dass sich die Kindergartenpädagoginnen nur in der eigenen Sprache äußern dürfen. Auch sie sollen die Fremdsprache probieren, dürfen Fehler machen. Auch Impulse der KindergartenpädagogInnen sind gefragt, nur die Hauptimpulse sollten von den muttersprachlichen MitarbeiterInnen kommen.

5.4. Mögliche Schritte im Sinne der empfohlenen Weiterentwicklung

In diesem Sinne empfehlen wir, Entwicklungen auf folgenden Ebenen anzustreben:

1. Inhalte der Vermittlung und grammatische Strukturen, z.B. Redewendungen
2. Methodik
3. Teambildung von muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen
4. Systematisches Einbeziehen der bilingualen Kompetenzen von Kindern mit slowakischem Migrationshintergrund, die sich als sehr sprachsensibel erweisen
5. Ausflüge: Vor- und Nachbereitung, die die Kommunikation in den Blick nimmt
Grenzüberschreitende Strukturen (z.B. wöchentlicher Austausch der Kindergärten. Überall wäre man gleichermaßen Gastgeber und Gast).

5.4.1 Inhalte der Vermittlung und grammatische Strukturen

Es braucht ein neu aufgestelltes sprachpädagogisches Konzept. Welche Rolle spielen die beiden Sprachen und die pädagogischen MitarbeiterInnen? Die slowakische Mitarbeiterin wendet sich an alle auf Slowakisch, die deutschsprachige wendet sich an alle auf Deutsch.

Besonders wichtig wäre, Analogieschlüsse anzuregen. Die Kinder lernen eine Redewendung im Rahmen einer Alltagssituation und wenden sie in einer späteren Situation wieder an. Es braucht Elemente, die zur Kommunikation mit und zwischen Kindern dienen können: Komm her, geh weg etc.

Zumindest in einem Kindergarten wurde beobachtet, dass die muttersprachliche Mitarbeiterin die Kinder mit ihren „slowakischen“ Vornamen ruft, auf diese Weise wird auch slowakische Grammatik deutlich. Aus dem Hansi wird dann z.B. der Hansiček. Das macht den Kindern auch großes Vergnügen.

Die bisher verwendeten Materialien können zu metasprachlicher Kommunikation anregen – z.B. die Familie Frosch: „Was hat er gesagt?“ „Wie hat sie das gesagt?“

5.4.2 Methodik

Die Methodik sollte in jenen Aspekten verstärkt bzw. weiterentwickelt werden, die über die Vermittlung von einzelnen Begriffen hinausgehen. Das bereits entwickelte Unterrichtsmaterial könnte in diesem Sinne dazu genutzt werden, einfache Sätze bilden zu lernen, z.B.: „Das ist ein Hund“, „ich habe zwei Hunde“, „das ist grün“ oder „ich bin blau“, „heute ist Martinstag“ oder auch Kombinationen von Zahlen, Farben und Bausteinen: „Drei grüne Bausteine“. Oder „Gib mir Deine Spielkarten“. Dann passieren die für die Sprechfertigkeit so wichtigen Analogieschlüsse, und die Kinder können eher lernen, auch Befindlichkeiten auszudrücken.¹³

Auch Materialien für die Eltern könnten weiterentwickelt werden. Ein Beispiel aus dem tschechischen Projekt zu Blumennamen: In der Mitte steht der Satz: „Im Garten blühen“ und rundherum stehen Blumennamen mit den Bildern. Ähnlich ist ein Blatt mit Spielen und dem Satz „Ich spiele....“ „Lego, Memory, Quartett“ etc.

Die Methodik sollte auch das Hörverstehen anregen: Im Projekt in Tschechien haben sich auch Maldiktate bewährt, in denen das Hörverstehen geübt wird. Die Kinder malen immer das aufs Papier, wovon die Kindergartenpädagogin spricht. Das Hörverstehen kann auch mit Entscheidungsfragen geübt werden: „Hast Du einen Bruder?“ „Nein“ oder „Ja.“ Das Kind sagt nicht viel, aber man kann sehen, ob es den Satz verstanden hat.

Bei konkreten Spielsituationen gäbe es gemäß der Analyse der Testsituationen noch Verbesserungspotential, z.B. bei der „Stillen Post“, die man auch mit Gegenständen, die zur Auswahl stehen, bereichern könnte. Dieses Beispiel schließt auch an die beobachtete Vielfalt der Materialien im Projekt an.

Ein guter Erstkontakt mit der Sprache kann wie im Projekt bereits teilweise umgesetzt auch durch Lieder in mehreren Sprachen geschaffen werden. Die Vertrautheit der Melodie ist von großem Vorteil.

¹³ Hinweis unserer Expertin Frau Magr.a Podepřelová aus dem tschechischen Projekt

Bisherige Formen der Kooperation zwischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen könnten ausgebaut werden, z.B. in bilingualen Puppenspielen.

Das bereits entwickelte Begleitmaterial könnte in einem Folgeprojekt in dem Sinne gesichtet, diskutiert und ergänzt werden, dass es das langfristige Ziel der Immersion unterstützt:

- Übungsmaterialien zu unterschiedlichen Themen
- Liedersammlungen
- Bilderbücher, Geschichten
- Spielanweisungen
- Materialien zur Elternarbeit

5.4.3 Fortbildung und Teambildung

Um die Gleichberechtigung der Sprachen zu stärken, braucht es eine Stärkung der Teamarbeit von muttersprachlichen MitarbeiterInnen und KindergartenpädagogInnen bzw. deren Ausbau.

Da es aus unserer Perspektive mehr sprachpädagogisch orientierte Grundlagen im Projekt bräuchte, sehen wir Fortbildungen der muttersprachlichen MitarbeiterInnen und der KindergartenpädagogInnen in Sprachpädagogik als besonders wünschenswerte Intervention in der nächsten Projektphase – auch als gemeinsame Workshops: Welches Material hat sich bewährt, was braucht es darüber hinaus?

Als Form der Fortbildung schlagen wir auch sprachpädagogische standortbezogene Betreuung/Supervision vor. Als Material für solche Fortbildungen können auch die in der Evaluierung hergestellten Filme dienen: Wo sind Ansätze der Immersion wahrzunehmen, wo empfiehlt sich mehr Mut zur Immersion, d.h. zu mehr „Echtsprache“?

5.4.4 Fremdenfreundliches Mikromilieu

Der derzeitige Erfolg fußt hauptsächlich auf den sozialen Beziehungen, die von der Person der muttersprachlichen Mitarbeiterin ausgehen. Ausgehend davon kann eine

Dezentralisierung des Unterrichts angestrebt werden, indem muttersprachliche Kinder angeregt werden, zeitweise die Rolle der LehrerInnen zu übernehmen. Das hätte vor allem in Zeiten außerhalb der strukturierten Einheiten einen zusätzlichen Multiplikatoreffekt und würde den Kindern die Chance geben, sich nicht mehr für die eigene Familiensprache zu schämen. Die Analyse des Puppenspiels bei den Tests der Theaterpädagogen zeigt, dass es Kinder mit slowakischem Migrationshintergrund in besonderer Weise anregt, sich in ihrer Familiensprache zu äußern. Das, was hierdurch kommuniziert wird, ist auch im Alltagsleben anwendbar. Es wertet Kinder mit Migrationshintergrund auf und schafft tendenziell auch ein fremdenfreundliches Mikromilieu.

Auch der Umstand, dass in manchen Gemeinden Zweisprachigkeit zu finden ist, kann genutzt werden. Hier braucht es neue didaktisch-methodische Wege und Mut, sich nicht mehr so sehr an einem abzuarbeitenden inhaltlichen Stoff zu orientieren.

Die weit verbreitete national orientierte Erwartung, in erster Linie Deutsch zu lernen, ist laut unseren Befunden auch bei den Kindern mit Migrationshintergrund, bei ihren Eltern und bei den muttersprachlichen MitarbeiterInnen angekommen. Kinder mit slowakischer, tschechischer oder türkischer Familiensprache verbergen diesen Umstand daher oft. Laut Aussage einer interkulturellen Mitarbeiterin eines Nachbarprojekts üben Eltern bereits Druck auf die Kinder aus, z.B. mit der Drohung: „Wenn Du Türkisch sprichst, kommt die Polizei!“ Großes Potential liegt hier in fremdenfreundlichen Mikromilieus wie sie im Projekt „Interkulturelle Schnittstellen“ angestrebt werden. Das gegenständliche Projekt braucht hier Rückendeckung von anderen Initiativen bzw. tut gut daran, entsprechende Kooperationen zu nutzen.

5.4.5 Ausflüge vor- und nachbereiten

Auch Ausflüge ins Ausland können im Sinne der Zweisprachigkeit geplant, umgesetzt und nachbereitet werden. VerkäuferInnen von Geschäften könnten einbezogen werden oder eine Pädagogin könnte dort in Absprache mit Geschäftsleuten Verkäuferin spielen und jedes Mal z.B. „pardon?“ fragen, wenn die Kinder nicht in der Zielsprache sprechen. Auch ein Ausflug in eine bei Kindern beliebte Einrichtung wie das Dinosaurierland könnte genutzt werden, alltagssprachliche Kommunikation zu üben.

5.4.6. Grenzüberschreitende Strukturen

Grenzüberschreitende Zusammenarbeit braucht verlässliche Strukturen, welche die Ziele des Projekts abbilden. Wir schlagen vor, folgende Modelle in Betracht zu ziehen:

- Wechsel der Kinder über die Grenze: Die pädagogische Arbeit findet einmal in dem einen, einmal in dem anderen Kindergarten statt. Die Kinder ziehen gewissermaßen systematisch immer wieder um, sind immer wieder Gäste und GastgeberInnen.
- Gemischtsprachige Gebiete nutzen, um Eltern, Großeltern, NachbarInnen als freiwillige LehrerInnen zu nutzen und so zugleich das mehrsprachige Mikroklima des Orts zu stärken.
- ein slowakisch-deutscher bikultureller Kindergarten in NÖ, der das Ziel der Immersion systematisch umsetzt (analog zu Retzbach/Weinviertel).
- Nach wie vor geht es darum, bestehende Vorurteilsstrukturen aufzuweichen und Antworten auf die nach wie vor weitbreitete Meinung „Wozu braucht man das?“ zu verbreiten – vielleicht in Zusammenarbeit mit den Angeboten der Erwachsenenbildung (Bildungswerke, Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Projekte der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung). Da Vorurteile sich kaum durch Ermahnungen bewegen lassen, braucht es auch hier ein spezielles methodisches Vorgehen, insbesondere das Bearbeiten von wahrgenommenen Differenzen. Ein gewisses Problem ist auch in den Nachbarländern das große Interesse der Eltern an Englisch - selbst in Orten dicht an der Grenze. Die meisten Firmen in den Nachbarländern verlangen laut muttersprachlichen MitarbeiterInnen Deutsch und Englisch.
- Besuche im Land der Zielsprache werden noch durch unterschiedliche Gründe erschwert. Sei es, dass einzelne Kinder keinen Pass haben bzw. nicht mehr mit Listen der Einrichtung über die Grenze dürfen, sei es dass es keine geeigneten Verkehrswege zwischen den Gemeinden gibt wie im Fall Angern/Zahorska Ves. Die konsequente Umsetzung der Ziele des Projekts braucht daher auch grenzüberschreitende strukturelle Rahmenbedingungen, die weit über die Einflussmöglichkeiten des Projekts selbst hinausgehen.
-

- Das Lernen von Fremdsprachen betrifft auch die Hirnstrukturen: Wenn das „Wachs“ der kindlichen hirnorganischen Strukturen einerseits das besondere Potential des Fremdsprachenerwerbs im Kindesalter darstellt, so bedeutet es andererseits auch, dass es solange geformt werden muss bis es „hart“ ist. Geschieht das nicht, verlieren die Kinder die gewonnenen Kompetenzen wieder. Der Erinnerungseffekt tritt nur dann ein, wenn es permanenten Kontakt gibt, wenn es eine Chance des „Aufrufens“ gibt. Daher braucht es Erinnerungsimpulse. Solange das „Wachs“ weich ist, müssen Impulse kommen. Daher ist das strukturelle Hindernis, dass der Sprachunterricht in vielen Fällen in der Volksschule nicht fortgesetzt wird, nicht hoch genug einzuschätzen. Denn später müssen Menschen in klassischer Weise Fremdsprachen büffeln. Hier ist noch einige Aufklärungsarbeit im Schulsystem zu leisten, dessen Hauptfokus noch auf dem Deutschunterricht liegt. Einzelne SchuldirektorInnen sind offenbar auch noch der Ansicht, dass Kinder vor dem Fremdsprachenerwerb notwendiger Weise schreiben lernen müssen. Solche Mythen gilt es auszuräumen.
- Bezogen auf eine systematische Ausweitung des Fremdsprachunterrichts in den Schulstrukturen wurden in Gesprächen mit Projektbeteiligten mehrere Modelle beschrieben:
 - a. In der Volksschule gibt es freiwillige Randstunden
 - b. Die muttersprachliche Mitarbeiterin des Kindergartens unterrichtet auch in der Schule und in der Erwachsenenbildung
 - c. Die muttersprachliche Mitarbeiterin kommt in den Unterricht der Volksschule integrativ als Gast dazu, die PädagogInnen der Schule sind mit eingebunden
 - d. Bemühungen von slowakischen bzw. auch tschechischen Kindern und Jugendlichen bzw. deren Familien: Laut Aussage von InterviewpartnerInnen gibt es bereits etliche slowakische, aber auch tschechische Jugendliche, die auf Deutsch maturiert haben und damit bessere Aussichten auf gute Jobs haben als die österreichischen Jugendlichen. Eine der slowakischen muttersprachlichen MitarbeiterInnen erzählt, dass die ganze Familie auf Wunsch der Söhne nach Österreich übersiedelt ist, damit die Söhne in den Schulen Deutsch lernen.

5.4.7 Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen

Zeitgemäße Bildungs- und Kulturarbeit mit Erwachsenen rückt ab von der Vorstellung, dass Lernen nach der Trichtermethode funktioniert, sondern regt Prozesse an, die Menschen mit sich selbst und anderen Menschen in Kontakt bringt. Es regt Erwachsene dazu an, sich mit persönlichen historischen Erfahrungen auseinander zu setzen, es bringt Menschen diesseits und jenseits der Grenze in Austausch und es lädt dazu ein, Grenzen im Kopf abzubauen, und zwar unabhängig davon, ob tatsächlich Slowakisch gelernt wird oder nicht. Insofern ist dieses Projekt ein sehr geeignetes Design für das Lernen von Erwachsenen, das fortgeführt werden sollte.

Sowohl die Beobachtungen als auch die Interviews zeigen, dass Eltern und Großeltern, aber auch NachbarInnen, weitschichtige Verwandte und MitarbeiterInnen von Familienbetrieben gut über die Kinder erreichbar sind. Das ist ein zentraler Effekt des Projekts bezogen auf Erwachsene. Diesem Umstand könnte noch mehr mit intergenerativen und interkulturellen Ansätzen Rechnung getragen werden.

Traditioneller Sprachunterricht ist nicht nur für die Kinder wenig effektiv. Die Angebote der Bildungs- und Kulturarbeit sollten daher über traditionelle Sprachkurse hinausgehen und stattdessen noch mehr grenzüberschreitende Anlässe für Kommunikation in der Nachbarsprache schaffen.

Auch KindergartenpädagogInnen sowie lokale PolitikerInnen lassen sich von den Lernprozessen der Kinder anstecken und haben die Fremdsprache zu lernen begonnen, zum Teil sehr rudimentär, aber ganz im Sinne von Signalen des Interesses an Kultur und BewohnerInnen des Nachbarlandes. Durch ihre grenzüberschreitenden Aufgaben – auch im Zusammenhang mit dem Projekt – könnten sie noch bewusster als bisher als informelle RepräsentantInnen wirken, die das gegenseitige Verständnis füreinander und den Zusammenhalt in der Region fördern (Stichwort: Kenntnis von qualitativem Wein in Rust und Radošina).

Das Leben der muttersprachlichen MitarbeiterInnen ist geprägt von bikulturellem Leben diesseits und jenseits der Grenze. Sie sind die Erwachsenen im Zentrum des Projekts, die einerseits Lernprozesse in Gang bringen, sich selbst aber andererseits in hohem Maß als Lernende erleben. Sie stellen gewissermaßen eine Avantgarde der Idee bikulturellen Lebens dar, von denen die Erwachsenen diesseits der Grenze noch viel lernen können.

5.4.8 Visionen pflegen

Die den Interviews und Beiträgen im Evaluierungsteam entnommenen Visionen gehen schließlich weit über die projektinterne Diskussion zum Fremdsprachenerwerb hinaus:

- Bikulturelle Einrichtungen über das gesamte Bildungssystem hinweg
- Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen (verlässliche und leicht erreichbare Verkehrswege über die Grenze, Lockerung der Ausweispflicht für Kindergartengruppen)
- Grenzüberschreitende intergenerative Bildungs- und Kulturprojekte (Stichworte: ein grenzüberschreitender „Dummer August multilingual“ nach dem Vorbild der Cliniclowns, die polnische Show „Europa da sie lubic“/„Europa kann man mögen“ von Steffen Möller auf Slowakisch)
- Grenzüberschreitende bikulturelle Medien (Radio, Zeitungen)
- Grenzüberschreitende Analyse pädagogischer Verordnungen nach geeigneten Anknüpfungspunkten für Bilingualität.

Solche Visionen gehen naturgemäß weit über die Einflussmöglichkeiten des Projekts hinaus und brauchen die Unterstützung auf höheren politischen Ebenen und durch andere Ressorts. Ihre Pflege ist trotzdem lohnenswert, weil sie die Wahrnehmung des Raums der Möglichkeiten grenzüberschreitender Zusammenarbeit ausweiten. Ihre Umsetzung würde weitere Meilensteine im Lernen des Systems „Region“ zur Folge ermöglichen.

ANHANG

Auswahl der Kindergärten im slowakischen Projekt

Trotz des Umstandes, dass es sich aufgrund der geringen eingesetzten Mittel insgesamt um einen schwachen Typ der Fremdsprachvermittlung handelt, wurde ein theoretisches Modell entwickelt, um auf der Basis identifizierter Unterschiede über nachvollziehbare Grundlagen für die Entscheidung zu verfügen, welche Kindergärten an dem Projekt teilnehmen sollten. Folgende Matrix lag der Auswahl der beteiligten Kindergärten im Rahmen eines Workshops mit muttersprachlichen Mitarbeiterinnen und Inspektorinnen zugrunde.

Welche Merkmale haben „meine“ Kindergärten?

Fremdsprachenvermittlung ist intensiv (mehrere Stunden pro Woche für eine Gruppe)	+	Fremdsprachenvermittlung ist intensiv (mehrere Stunden pro Woche für eine Gruppe) ⁱ	+
Verankerung des Projekts ist stark (Projekt startete bereits vor mehreren Jahren, es gibt sonstige Initiativen: z.B. intensiver Austausch mit Partnerkindergarten, besonders gute Kooperation mit der Kindergärtnerin, Elterninitiative)	+	Verankerung des Projekts ist schwach (Projekt startete erst vor kurzem, es gibt keine nennenswerten sonstigen Initiativen)	–
Fremdsprachenvermittlung ist gering (wöchentlich nur 1 Stunde oder weniger pro Gruppe)	–	Fremdsprachenvermittlung ist gering (wöchentlich nur 1 Stunde oder weniger pro Gruppe)	–
Verankerung des Projekts ist stark (Projekt startete bereits vor mehreren Jahren, es gibt sonstige Initiativen: z.B. intensiver Austausch mit Partnerkindergarten, besonders gute Kooperation mit der Kindergärtnerin, Elterninitiative)	+	Verankerung des Projekts ist schwach (Projekt startete erst vor kurzem, es gibt keine nennenswerten sonstigen Initiativen)	–

i

Trotz des Umstandes, dass es sich aufgrund der geringen eingesetzten Mittel insgesamt um einen schwachen Typ der Sprachvermittlung handelt, wurde ein theoretisches Modell entwickelt, um auf der Basis identifizierter Unterschiede über nachvollziehbare Grundlagen für die Entscheidung zu verfügen, welche Kindergärten an dem Projekt teilnehmen sollten.

Im Nachhinein muss allerdings festgestellt werden, dass die Angabe zur Stundenanzahl in den Gruppen zu relativieren ist, da durchwegs mit kleinen Gruppen im Halbstundentakt gearbeitet wird.

Auswahl und Zuordnung der (anonymisierten) Kindergärten

Fremdsprachenvermittlung ist intensiv + Verankerung des Projekts ist stark + Kindergarten A, B, D, G, I, J	Fremdsprachenvermittlung ist intensiv + Verankerung des Projekts ist schwach – C, F, H
Verankerung des Projekts stark + Fremdsprachenvermittlung ist schwach – E	Verankerung des Projekts ist schwach – Fremdsprachenvermittlung ist schwach –

Die Tabelle zeigt, dass die als besonders positiv beurteilten Kindergärten überwiegen und dass kein Kindergarten getestet werden konnte, der in beiden Kriterien als schwach eingestuft wurde. Ursprünglich war ein solcher Kindergarten vorgesehen. Da dort aber zur Zeit der Tests gerade ein Wechsel der muttersprachlichen Mitarbeit stattfand bzw. die Kinder davor längere Zeit keinen Unterricht hatten, musste ein anderer Kindergarten gewählt werden, der nur in der Verankerung als schwach typisiert worden war.

Beobachtungsleitfaden

Sprachliches Environment:

Zweisprachiges Environment: „Sichtbarkeit“ der unterschiedlichen Sprachen
Selbstverständliche Präsentation als Stärke und Schwerpunkt der Arbeit

Soziale Prozesse:

Wie gelingen die sozialen Beziehungen zwischen Kindern und MM?

Ist MM eher störend, kontrollierend, intervenierend von außen?

Inwiefern werden alle Kinder einbezogen oder wird eine spezielle Gruppe ausgeschlossen?

(kleine/große, Migrationshintergrund)

Struktur der Sprachvermittlung:

Setting: Immersion
strukturierte Einheiten?

Verankerung? Mindestanforderung oder auch darüber hinaus?

Lernkultur:

Kinder als LehrerInnen/gegenseitige UnterstützerInnen? Oder Konkurrenz/Rivalität?

Kompetenz- oder Defizitorientierung?

Fehlerfreundlichkeit

Was hemmt, was fördert den Lernprozess?

Skript der theaterpädagogischen Intervention

Das Skript beinhaltete Elemente, die immer eingesetzt wurden, wie das Begrüßungsspiel, darüber hinaus wurden aber in Absprache mit den muttersprachlichen MitarbeiterInnen spezielle Inhalte und Übungen vorbereitet.

- Begrüßungsspiel
- Bild von Körperteilen malen, ergänzt durch ein Lied, das Körperteile beinhaltet.
- Eine Puppe, die Slowakisch spricht und mit den Kindern spielend in Kommunikation tritt.
- Ausloten von passivem und aktivem Wortschatz
- Diverse Bewegungs- und Singspiele mit kommunikativen Aspekten – je nach lokalen Vorerfahrungen der Kinder

Interviewleitfaden

Die Interviews wurden mit sehr unterschiedlichen Personen geführt und daher den jeweiligen InterviewpartnerInnen angepasst. Folgende Fragen waren in allen Leitfäden enthalten:

Reflexion über die Entstehung des Projekts

Seit wann sind Sie mit dem Projekt befasst bzw. seit wann nehmen Sie das Projekt wahr?

Was haben Sie sich am Beginn davon erwartet?

Was hat es gebracht?

Welche Erwartungen sind aufgegangen?

Welche nicht?

Was haben die Erwachsenen von dem Projekt?

Gibt es (klein)regionale Effekte?

Gelingt es dem Projekt, regionale Entwicklung zu unterstützen?

Gab es Überraschungen, Irritationen?

Was möchten Sie gerne den Verantwortlichen des Projekts zurückmelden?

Wohin könnte es gehen?

Haben Sie Visionen bezüglich des Projekts bzw. der Inhalte des Projekts?

Wo soll es hingehen?

In 20 Jahren: Wo könnte die Region stehen?

Was sollte ein nächstes Thema für ein Folgeprojekt sein?

Was sollten die Verantwortlichen des Projekts sonst noch bedenken, wenn sie das Projekt weiterentwickeln?

Abbildungen

Workshop mit muttersprachlichen MitarbeiterInnen, InspektorInnen und Vertreterin der Abteilung Kindergärten des Landes NÖ:





Bürgermeister von Angern und Zahorska Ves



Gasthaus in Angern



Kindergarten G

Literatur

- ARNOLD, Rolf/SIEBERT, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd.4). – Schneider Verlag Hohengehren.
- ARNOLD, Rolf (1999): Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: WITTMER, Wolfgang (Hg.) Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt / M.: P. Lang, S. 85-100
- BILDUNGSRAHMENPLAN für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich für Kinder von null bis sechs Jahren.
- BILDUNGSPLAN Kindergärten in Niederösterreich für Kinder von null bis sechs Jahren.
- BÖCKMANN, Klaus-Börge (2006) Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung. Frühes Deutsch 7, S. 38-44.
- BRAUN Ulrich/ OVERMANN Julia/ GÜLERYÜZ, Leyla: Sprachförderung in Recklinghausen – ein Konzept, viele Bausteine. In: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1996): Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit (= QS Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe). – Bonn
- BÜTTNER, Christian (2002): Vorschulerziehung auf dem Weg nach Europa - Multikulturelle Erziehung und Europäisierung In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Interkulturelle Erziehung, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- BURTSCHER, Irmgard Maria: Englisch im Kindergarten. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- DITTON, Hartmut (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: TIPPELT, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. - Opladen: Leske + Budrich, S. 775-790
- DUFEU, Bernard (2003). Wege zu einer Pädagogik des Seins. Mainz.
- Europäischer Referenzrahmen für Sprachkompetenzen:
http://www.fh-joanneum.at/aw/home/Weiterbildung/Sprachen/daf/allg/~elw/daf_referenzrahmen/?lan=de
- GÖTTE, Rose: Praxis der Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.), Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>

- HEINER, Maja (1998/Hg.), Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. München: Juventa
- HÜLS, Holger: Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.), Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- KASCÁK, Ondrej/ PUPALA, Branislav(2011): Wo sind meine Hände?“
Od tela k jazyku v ranej cudzojazyčnej výučbe (evaluačná štúdia/Evaluationsstudie).
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Trnava
- KLEMM, Ulrich (1997): Provinz im Aufbruch. In: Bilanz und Perspektiven regionaler EB (= DIE Materialien für EB Nr. 8, Frankfurt/M.)
- KEMPFERT, Guy/ROLFF, Hans-Günter (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KUBANEK, Angelika/ EDELENBOS Peter (2004/Hg.): Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. – Donauwörth: Auer Verlag.
- KÜHNE, Norbert "Wenn man etwas erreichen will, muss man die Kinder lieben". Von der schwierigen Arbeit mit Migrantenkindern (2004). In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Interkulturelle Erziehung, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- KÜHNE, Norbert: „Wir bekommen sehr viel Training auf diesem Gebiet und laufend Fortbildungskurse“. Internet-Interview mit der amerikansichen Sozialpädagogin Dorothea Moss über Sprachförderung in Colorado Springs (USA). In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung /Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- KÜHNE, Norbert.: Vorschulische Sprachförderung in Finnland. Interview mit Merja Adenius-Jokivuori, Universität Jyväskylä, Finnland. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- MIKEŠ, Melanija (2005). Mali jezikoslovci se igraju i pevaju: razvijanje komunikativnih veština na nematarnjem jeziku. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- MÖLLER, Steffen(2008): Viva Polonia. Als deutscher Gastarbeiter in Polen. Frankfurt: Scherzverlag
- MONTANARI, Elke (2004): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. – München: Kösel Verlag

- PERRAS-EMMER, Barbara: Erwerb von Basiskompetenzen für die Sprachentwicklung. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- Projektantrag „Interkulturelle Bildung von Kindern und Erwachsenen. Grenz-überschreitende Zusammenarbeit Slowakei – Österreich“. St. Pölten, März 2009
- SCHEURING, Wolf-Dieter (2000): Qualität und Evaluation im Kindergarten. Beispiel Waldkindergarten. Oberried bei Freiburg i.B.: PAIS – Verlag.
- STANOJEVIĆ, Danijela (2010). Teorijsko-metodološka pitanja razvoja jezičkih sposobnosti dvojezične i višejezične dece. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.
- TIETZE, Wolfgang/ VIERNICKEL, Susanne (2003/Hg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. – Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 2. Aufl.
- ULICH, Michaela/MAYR, Toni (2006): sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern und Kindertageseinrichtungen. Beobachtungsbogen. Freiburg i.B.: Herder-Verlag.
- UNESCO (2011): Der Internationale Standard of Classification of Education (=ISCED) Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS: Zukunftschancen für Kinder: Ich kann zwei Sprachen. Informationen zur Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Grundschule für Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Lehrer. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- WAPPELSHAMMER, Elisabeth/KÜHNE, Norbert/VLOETOVÀ, Viera/WALTER, Michaela(2008): Fremdsprachen im Kindergarten. In: Praxisbuch Sozialpädagogik. Arbeitsmaterialien und Methoden. S. 39-70
- WAPPELSHAMMER, Elisabeth, DALLINGER, Claudia, INGRUBER, Daniela (2001): Endbericht für die Begleitstudie zum Regionalisierungsprojekt (BHW NÖ)
- WENZEL, Veronika: Zweisprachige Kindergärten an der deutsch-niederländischen Grenze: Die Pustebume (Pardon: paardebloem!) als Modellkindergarten in Nordrhein-Westfalen. In: TEXTOR, M. R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>
- WODE, Henning: Immersion in Altenholz bei Kiel: Deutsch-Englisch im zweisprachigen AWO-Kindergarten und in der Claus-Rixen-Grundschule. In: TEXTOR, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online Handbuch. Sprachenförderung/Fremdsprachen, <http://www.kindergartenpaedagogik.de>