Magdalena Trampusch

2025

Vom Kindergarten in die Grundschule

Eine qualitative Untersuchung zur Gestaltung des Übergangs für mehrsprachige Kinder

Information Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: magdalena.trampusch@gmail.com).

Abstract

The transition from kindergarten to elementary school is of great importance for children´s educational biographies. This transition is particularly challenging for multilingual children, as they apply their language skills in a context that is heavily oriented towards German. Therefore, this thesis deals with the following research question: *How is the transition from kindergarten to elementary school organized for multilingual children?*

The first part deals with the theoretical background of multilingualism and transition. Furthermore, it takes a closer look at kindergarten and elementary school as educational institutions. In the empirical part, the research question is answered based on interviews with childcare workers and teachers, which are evaluated using qualitative content analysis according to Mayring.

The results illustrate that multilingualism is a lived reality in educational institutions and is generally perceived by professionals as a potential rather than a risk. At the same time, German language skills are considered a key prerequisite for academic success. Consequently, a dear tension between those two perspectives exists: the attitude of the professionals is resource-oriented whereas the education system remains structurally monolingual. Language support measures and testing procedures focus heavily on the German language. Its selective function and monolingual focus are not critically questioned by the respondents. Another key finding is the high need of professionalization among professionals.

Zusammenfassung

Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule ist für die Bildungsbiografie von Kindern von großer Bedeutung. Besonders für mehrsprachige Kinder stellt dieser Übergang eine Herausforderung dar, da sie ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem stark deutschsprachig ausgerichteten Kontext einbringen müssen. Die zentrale Forschungsfrage lautet daher: *Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder?*

Im theoretischen Teil werden die Grundlagen zu Mehrsprachigkeit und Transition vorgestellt. Ebenfalls werden Kindergarten und Grundschule als Bildungseinrichtungen näher betrachtet. Im empirischen Teil wird die dieser Arbeit zugrundeliegende Fragestellung anhand leitfadengestützter Interviews mit Erziehern und Lehrkräften, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden, beantwortet.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen gelebte Realität ist und von den Fachkräften grundsätzlich wertschätzend als Potenzial und nicht primär als Risiko wahrgenommen wird. Gleichzeitig wird die Beherrschung der deutschen Sprache als wichtige Voraussetzung für den schulischen Erfolg angesehen. Es zeigt sich ein deutliches Spannungsverhältnis: Während die Haltung der Fachkräfte ressourcenorientiert ist, bleibt das Bildungssystem weiterhin strukturell monolingual. Sprachfördermaßnahmen und Testverfahren konzentrieren sich stark auf die deutsche Sprache. Deren selektive Funktion und monolingualer Fokus wird von den Befragten nicht kritisch hinterfragt. Ein zentrales Ergebnis stellt der hohe Professionalisierungsbedarf unter den Fachkräften dar.

Inhalt

Abstract ... 2

Zusammenfassung ... 3

Abbildungsverzeichnis ... 7

Tabellenverzeichnis ... 7

Hinweis zur Sprachregelung ... 7

1 Einleitung ... 8

2 Grundlagen von Mehrsprachigkeit und Transition ... 10

2.1 Mehrsprachigkeit ... 10

2.1.1 Definition ... 10

2.1.2 Erwerbskontext bei Mehrsprachigkeit ... 11

2.1.3 Kognitive Aspekte von Mehrsprachigkeit ... 16

2.1.4 Bildungssprache vs. Alltagssprache ... 17

2.2 Transition ... 18

2.2.1 Definition ... 19

2.2.2 Theoretische Zugänge ... 20

2.3 Zusammenführung: Mehrsprachigkeit im Transitionsprozess ... 25

2.3.1 Die besonderen Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang ... 25

2.3.2 Die Einschulung als Entscheidungsstelle ... 28

3 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen ... 29

3.1 Aktuelle Entwicklung von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungswesen ... 29

3.2 Der Kindergarten als institutionelle Ausgangslage ... 29

3.2.1 Mehrsprachigkeit im Orientierungsplan ... 30

3.2.2 Sprachstandserhebung ... 32

3.2.3 Sprachförderung ... 35

3.3 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule ... 38

3.3.1 Mehrsprachige Kinder in der Grundschule ... 38

3.3.2 Verankerung von Mehrsprachigkeit im Bildungsplan 39
3.3.3 Zum Verständnis von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungswesen 40
3.3.4 Didaktische Konzepte und Methoden 41
3.4 Anknüpfungsstellen zwischen den Institutionen 43
3.4.1 Kooperation gestalten 44
3.4.2 Institutionsübergreifende Sprachförderung 45
3.5 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit 49
3.5.1 Einstellungen zu Mehrsprachigkeit 49
3.5.2 Aus- und Weiterbildung 50
4 Empirie 52
4.1 Fragestellung und Zielsetzung 52
4.2 Methodik 53
4.2.1 Methodisches Vorgehen 53
4.2.2 Stichprobe 54
4.2.3 Leitfaden-Interview 55
4.2.4 Transkription 56
4.2.5 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 57
4.3 Ergebnisdarstellung 59
4.4 Diskussion und Interpretation 77
4.4.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse 77
4.4.2 Limitation der Untersuchung 85
5 Fazit und Ausblick 86
6 Literaturverzeichnis 88
7 Anhang 103
Anhang A: Fragebogen 103
Anhang B: Interviewleitfaden 105

Anhang C: Transkriptionen 108

Anhang D: Kodierleitfaden 194

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 11
Abbildung 2 24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 35
Tabelle 2 47
Tabelle 3 55
Tabelle 4 56
Tabelle 5 58

Hinweis zur Sprachregelung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit bei Personenbezeichnungen und personenbezogenen Hauptwörtern das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche Personenbezeichnung sollen als geschlechtsneutral verstanden werden und umfassen grundsätzlich alle Geschlechter.

1 Einleitung

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule markiert ein zentrales Ereignis in der Bildungsbiografie eines Kindes, das mit tiefgreifenden Veränderungen von Status, Rolle oder Identität einhergeht (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 115; vgl. Faust 2013b, S. 33). Kinder begegnen in der Übergangsphase nicht nur neuen institutionellen Strukturen und pädagogischen Konzepten, sondern auch einem veränderten sozialen Umfeld (vgl. Eckerth/Hanke 2015b, S. 113). Während alle Kinder in dieser Phase vor neuen Herausforderungen stehen, gilt besondere Aufmerksamkeit der pädagogischen Forschung und Praxis jenen Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Für sie bedeutet der Übergang nicht nur die Bewältigung allgemeiner Anpassungsleistungen, sondern auch die Aufgabe, ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem neuen, meist von der Bildungssprache Deutsch dominierten Kontext, einzubringen (vgl. Kieferle/Griebel 2013, S. 151; vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2017, S. 10). Der Großteil der mehrsprachigen Kinder tritt im Alter von zwei bis drei Jahren in eine Kindertageseinrichtung ein. Bis dahin haben sie in der Regel ihre Familiensprache(n) erworben und begegnen nun der Sprache Deutsch. Bis zum Schuleintritt verfügen viele dieser Kinder daher meist noch nicht über einen vollständig entwickelte Deutschkenntnisse. Dies ist jedoch nicht als Defizit, sondern als natürlicher Zwischenstand im Erwerbsprozess zu bewerten (vgl. Aschenbrenner et al. 2016, S. 5).

In einer immer diverser werdenden Gesellschaft stellt Mehrsprachigkeit längst keine Ausnahme mehr, sondern den Normalfall dar (vgl. Singer 2025, S. 2). Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024a) spricht jedes vierte Kind im Alter zwischen drei Jahren und der Einschulung zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch. Spätestens mit dem Übergang in die Grundschule wird von diesen Kindern aufgrund der Unterrichtssprache Deutsch Mehrsprachigkeit erwartet (vgl. ebd., S. 119). Dabei ist Mehrsprachigkeit selbst eine wertvolle Ressource, die mit gesteigerter kognitiver Flexibilität und metasprachlicher Bewusstheit einhergehen kann (vgl. Sabmanis 2020, S. 65; vgl. Riehl 2006, S. 19). Gleichzeitig offenbart sich im deutschen Bildungssystem eine Diskrepanz zwischen diesem ressourcenorientierten Verständnis und der gelebten pädagogischen Praxis (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 5 ff.). Besonders an der „Nahtstelle“ (Hacker 2008, S. 12) zwischen dem elementarpädagogisch geprägten und auf alltagsintegriertes Lernen ausgerichteten Kindergarten und dem stärker formalisierten Lernen der Grundschule (vgl. Klektau 2022, S. 2 f.) besteht die Gefahr, dass Mehrsprachigkeit nicht ausreichend wertgeschätzt wird und

stattdessen Defizite in der deutschen Sprache in den Vordergrund treten. Der Übergang kann so zu einer maßgebenden Weichenstellung für den schulischen Erfolg werden, an dem sich „bestehende soziale Ungleichheiten verstärken“ (Bellenberg/Forell 2013, S. 8). Die aktuelle Bildungspolitik unterstreicht die Relevanz der Thematik, wie die jüngsten gesetzlichen Verankerungen verbindlicher Sprachförderungen vor dem Schuleintritt in Baden-Württemberg zeigen (vgl. Baden-Württemberg 2025; vgl. Kratzmeier/Hirn 2025, S. 36). Kritisch wird dabei angemerkt, dass auf Grundlage von Sprachstandserhebungen rund 45% aller mehrsprachig aufwachsenden Kinder pauschal als förderbedürftig eingestuft werden, ohne deren individuelle Voraussetzungen ausreichend zu berücksichtigen (vgl. Chilla et al. 2022, S. 109; vgl. Pohlmann-Rother et al. 2020, S. 7 f.).

Vor diesem Hintergrund ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Situation für mehrsprachige Kinder in dieser sensiblen Phase eingehend zu betrachten. Die zentrale Forschungsfrage lautet daher:

Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder?

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

(1) Wie nehmen pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder wahr?
(2) Wie gehen pädagogische Fachkräfte mit der sprachlichen Vielfalt der Kinder um?
(3) Wie schätzen pädagogische Fachkräfte ihren Professionalisierungsbedarf zu Mehrsprachigkeit ein?
(4) Wie nehmen pädagogische Fachkräfte den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Übergang wahr?
(5) Inwiefern wird der Sprachstand mehrsprachiger Kinder ermittelt?
(6) Welche Verbesserungsvorschläge und Unterstützungsmaßnahmen wünschen sich pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit im Übergangsprozess?

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden zunächst die zentralen Konzepte „Mehrsprachigkeit“ und „Transition“ definiert und theoretisch fundiert. Anschließend werden beide Perspektiven zusammengeführt, um die spezifischen Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang sowie die Einschulung als wichtige Entscheidungsstelle in der Bildungsbiografie zu analysieren. Daran anknüpfend wird sich den institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen gewidmet.

Hierbei werden die Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule mit ihren jeweiligen Aufträgen, Konzepten und Verfahren kontrastiert. Ein besonderer Fokus liegt auf den Anknüpfungsstellen zwischen diesen Institutionen sowie auf der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit.
Auf den theoretischen folgt der empirische Teil. In diesem wird die Forschungsfrage anhand einer qualitativen Forschung untersucht. Nach der Darstellung von Fragestellung, Methodik und Stichprobe, werden die gewonnenen Ergebnisse dargestellt und anschließend interpretiert und diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Grundlagen von Mehrsprachigkeit und Transition

2.1 Mehrsprachigkeit

2.1.1 Definition

Mehrsprachigkeit wird in der Literatur nicht einheitlich definiert (vgl. Niehaus 2024, S. 9, 70; vgl. Scharff Rethfeldt 2017, S. 171). In der vorliegenden Arbeit soll jedoch die folgende Annäherung an den Begriff grundlegend sein: Mehrsprachigkeit bezeichnet die

> Fähigkeit in zwei (oder mehr) Sprachen bedeutungsvolle Äußerungen zu erzeugen; das Verfügen über wenigstens eine sprachliche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) in einer anderen Sprache oder der wechselnde Gebrauch mehrerer Sprachen. Als Zwei- bzw. Mehrsprachige werden diejenigen betrachtet, die im Alltag zwei oder mehr Sprachen […] nutzen. (Grosjean 2020, S. 14)

Um den Mehrsprachigkeitsbegriff greifbarer zu machen und die Mehrsprachigkeit einer Person genauer zu erfassen, schlägt Scharff Rethfeldt (2017) sieben Parameter vor: Die Anzahl der Sprachen, die eine Person beherrscht, kann ermittelt werden. So kann beispielsweise festgestellt werden, ob eine Person zwei, drei oder mehr Sprachen spricht. Ebenfalls können die betreffenden Sprachen kategorisiert werden, unter anderem in Mehrheits-, Minderheits- oder Standardsprachen. Darüber hinaus kann der Grad der Beherrschung einer Sprache bestimmt werden. Hierbei können geringe, alltagstaugliche, sehr gute oder fach- und bildungssprachliche Fähigkeiten unterschieden werden. Zudem kann das Erwerbsalter und der Sprachkontakt weiter ausdifferenziert werden. Außerdem können die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten auf verschiedene Ebenen, wie etwa eine klare, akzentfreie Aussprache und ein breiter Wortschatz, festgestellt werden. Des Weiteren kann der jeweils

verwendete Sprachmodus, zum Beispiel nonverbal, para-verbal oder schriftsprachliche Ausdrucksformen, ermittelt werden. Ferner ist die jeweilige Rolle oder Nutzung der Sprache in verschiedenen Lebensbereichen zentral (vgl. ebd., S. 171).

2.1.2 Erwerbskontext bei Mehrsprachigkeit

Der Spracherwerb ist komplex und wird durch verschiedene Faktoren bedingt (vgl. Scharff Rethfeldt 2023, S. 78 f.). Nach Tracy und Gawlitzek (2023) ist besonders das Zusammenspiel aus genetischer Disposition, den durch Reifung und Erfahrung veränderten kognitiven Verarbeitungsmechanismen und sprachlich relevanter Umwelteinflüsse für den Spracherwerb von Bedeutung (vgl. ebd., S. 70). Ähnlich beschreibt Jeuk (2018) drei Grundkomponenten, die den Spracherwerb beeinflussen: Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit. Unter motivationale Faktoren fallen unter anderem Interessen, Leistungsbereitschaft oder auch persönliche Ziele. Die Fähigkeit meint mitunter kognitive Fähigkeiten, bereits vorhandenes Sprachwissen oder Lernstrategien. Zur Gelegenheit zählen Kontaktmöglichkeiten zur Zielsprache oder auch die Qualität der Kommunikationssituation (vgl. ebd., S. 37 f.). Scharff Rethfeldt (2023) differenziert die Einflussfaktoren für den Mehrspracherwerb in ihrem Modell weiter aus:

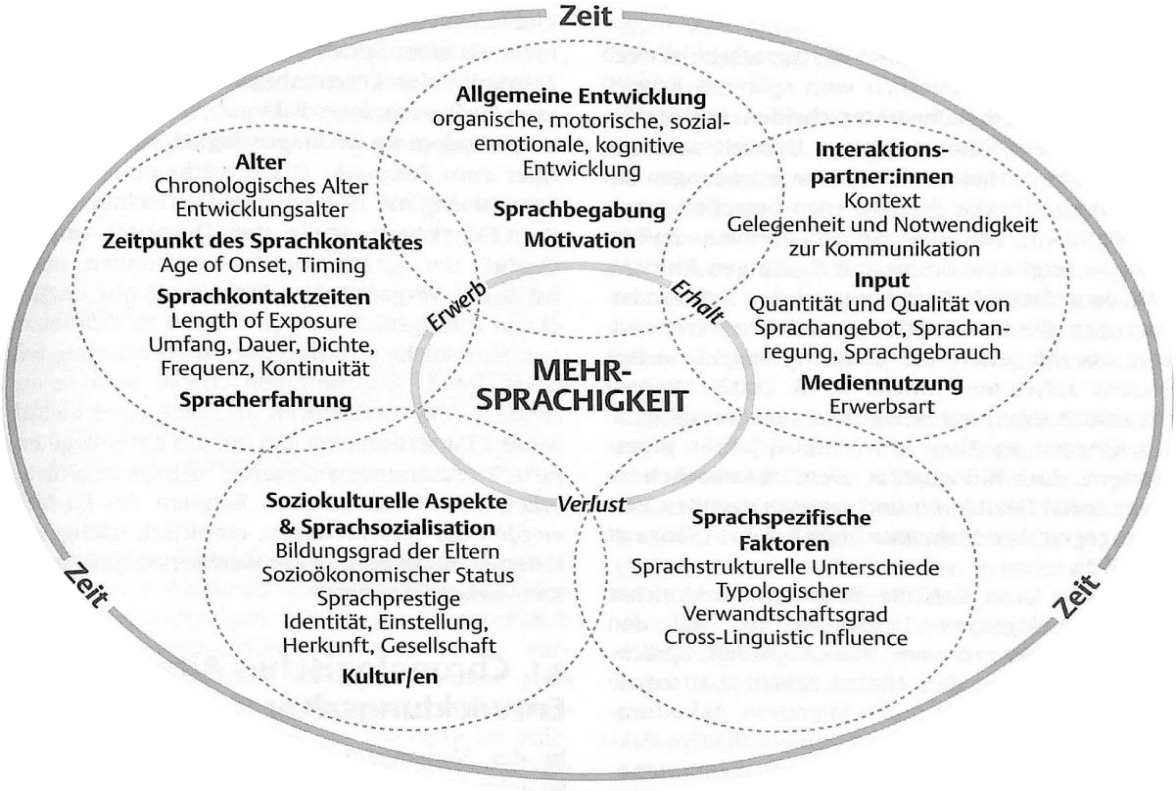

Abbildung 1: Einflussfaktoren des Mehrspracherwerbs (Scharff Rethfeldt 2023, S. 79)

Abbildung 1 stellt das Modell der Einflussfaktoren des Mehrspracherwerbs dar. Das Modell verdeutlicht, dass der Mehrspracherwerb multifaktoriell und multidirektional ist. Aufgrund dessen sind sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe beobachtbar. Wie aus dem Modell hervorgeht, spielen beim Mehrspracherwerb das Alter und der Zeitpunkt des Sprachkontakts eine Rolle (vgl. Scharff Rethfeldt 2023, S. 78 f.). Daher sollen im Folgenden der simultane und sukzessive Spracherwerb genauer betrachtet werden.

2.1.2.1 Simultaner Spracherwerb

Ein *simultaner Spracherwerb* beschreibt, wenn „ein Kind von Geburt an oder kurz nach der Geburt zeitgleich, regelmäßig und durchgängig mit mehr als einer Sprache [aufwächst]“ (Scharff Rethfeldt 2023, S. 51). Demnach erfährt das Kind von Geburt oder frühster Kindheit an mehr als eine Sprache (vgl. ebd.). Frühe sprachliche Meilensteine, wie die Produktion erster Wörter, treten bei mehrsprachigen Kindern etwa zur gleichen Zeit auf wie bei monolingualen Kindern (vgl. Petitto et al. 2001, S. 453, 490). Dennoch können sich beide Sprachsysteme asynchron entwickeln, sodass sich eine Sprache schneller als die andere entfaltet (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2023, S. 42). Der simultane Mehrspracherwerb kann unter Anwendung verschiedener Erwerbskonstellationen geschehen. Eine Konstellation besteht in dem Prinzip *one person – one language*. Demzufolge wendet sich jede Bezugsperson mit einer anderen Sprache an das Kind. Allerdings verändert sich der Sprachgebrauch in vielen Familien, je nach Aktivität und Personen. Daher ist es üblich, dass eine Bezugsperson mehrere Sprachen an ein Kind richtet und diese auch vermischt (vgl. Scharff Rethfeldt 2023, S. 51 f.). Mehrsprachige Kinder können bereits früh unterscheiden, welche Sprache an sie gewendet wird, und präferieren keine Sprache bewusst. Kinder, die simultan mit mehr als einer Sprache aufwachsen, können die Entwicklung ihrer Sprachen annähernd gleichmäßig vollziehen, sofern über einen längeren Zeitraum hinweg ein durchgängiges und ausgewogenes Maß an sprachliches Input und Gelegenheiten zur Nutzung der Sprachen gegeben ist. Viele Kinder mit Migrationshintergrund erwerben von Geburt an simultan mehrere Sprachen. Dabei weisen die Herkunftssprachen meist einen Minderheitsstatus auf. Bei der weiteren Erstsprache handelt es sich um die Gesellschaftssprache (vgl. Chilla et al. 2022, S. 27). Über die Herkunfts- oder Familiensprache wird in Kapitel 2.1.2.4 ein genauerer Einblick gegeben.

2.1.2.2 Sukzessiver Spracherwerb

Ein früher *sukzessiver Spracherwerb* findet statt, wenn das Kind zunächst eine Sprache erwirbt und erst danach der Kontakt mit einer anderen Sprache einsetzt (vgl. Tracy/Gawlitzek 2023, S. 95). Somit erfahren Kinder unter einem frühen sukzessiven Spracherwerb eine

monolinguale Phase ihrer Erstsprache (vgl. Scharff Rethfeldt 2023, S. 53). Dieser frühe sukzessive Spracherwerb beschreibt einen Erwerbsbeginn der zweiten Sprache bis etwa zum sechsten Lebensjahr (vgl. Kucharz 2021, S. 49). In Deutschland ist es recht üblich, dass ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erst mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte regelmäßig mit der deutschen Sprache in Berührung kommt. Die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten läuft dann in beiden Sprachen parallel weiter, jedoch auf unterschiedlichen Niveaus (vgl. Tracy/Gawlitzek 2023, S. 95). Die sprachliche Entwicklung der Erstsprache ist mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte noch nicht abgeschlossen. Dennoch bringt das Kind bereits im Alter von drei bis vier Jahren Sprachwissen und Kommunikationsfähigkeiten in seiner Erstsprache mit. Diese bilden die Voraussetzung für einen erfolgreichen Mehrspracherwerb. Der sukzessive Spracherwerb steht im Zusammenhang mit dem Immersionsprinzip (Sprachbad). Die Immersion gilt als bewährte Methode für den Mehrspracherwerb (vgl. Scharff Rethfeldt 2023, S. 53). Als Immersion wird zum Beispiel die Situation verstanden, in der Kinder die Schule oder die Kindertagesstätte besuchen, ohne zuvor die dort gesprochene Sprache (Deutsch) zu beherrschen. Daraus ergibt sich der Druck und die Motivation, die neue Sprache schnell zu erlernen, um so aktiv am sozialen Geschehen teilnehmen, sich integrieren oder ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln zu können. Nahezu jeder in diesem Umfeld spricht Deutsch, wodurch die Kinder vollständig in die neue Sprachumgebung eintauchen können (vgl. Chilla et al. 2022, S. 39). Besonders deutlich wird die Wirkung der Immersion bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, die die deutsche Sprache in einer Institution erwerben und dabei die einzigen oder eines von sehr wenigen Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund sind. In einem solchen Umfeld sind sie dann darauf angewiesen, sich in der Mehrheitssprache Deutsch zu verständigen. Im Gegensatz dazu erleben Kinder, die eines von vielen anderen mehrsprachigen Gleichaltrigen sind, die in denselben Sprachen mehrsprachig aufwachsen, keine unmittelbare Notwendigkeit, die Mehrheitssprache Deutsch anzuwenden. Viele ihrer sprachlichen Ziele können diese Kinder dann nämlich auch mit Hilfe ihrer Freunde erreichen (vgl. ebd., S. 75 f.). Bislang gibt es keine eindeutige wissenschaftliche Antwort darauf, wie viel sprachlicher Input erforderlich ist, damit ein Kind seine Sprachen altersgemäß erwerben kann. Im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Hamburg zeigte sich jedoch, dass bereits ein täglicher vierstündiger Besuch der Kindertageseinrichtung ausreichend sein kann, um grundlegende grammatische Strukturen der deutschen Sprache zu erlernen. Dazu muss der Anteil der Kinder mit derselben Erstsprache unter 60% liegen (vgl. ebd., S. 79). Allerdings geht aus dem aktuellen Bildungsbericht hervor, dass Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern mit

nicht-deutscher Familiensprache von weniger als 1% der Kinder mit deutscher Familiensprache und von etwa 9% der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache besucht werden. Insgesamt besuchen in Deutschland 37% der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Einrichtungen mit einer mehrheitlich mehrsprachigen Zusammensetzung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 120).

2.1.2.3 „Kritische Phase"

Wie bereits am Anfang des Kapitels 2.2.3 beschrieben, ist der Mehrspracherwerb von vielen Einflussfaktoren abhängig. Um die individuellen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Einflussfaktoren zu erklären, wird sich in der Spracherwerbsforschung häufig auf das biologische Alter berufen, in welchem ein Mensch beginnt, eine Sprache zu erlernen. Dabei kann das Erlernen einer Sprache in verschiedenen Lebensaltern anfangen, was bereits aus den vorherigen Ausführungen zum simultanen und sukzessiven Spracherwerb deutlich wurde. Im Zusammenhang mit dem Erwerbsalter wird sich häufig auf den neurophysiologischen Ansatz von Lenneberg (1977) berufen (vgl. Lindner 2022, S. 29). Lenneberg (1977) geht von einer kritischen Phase des Spracherwerbs aus:

> Das Sprachbereitschaft genannte Stadium von Ungleichgewicht ist von begrenzter Dauer. Es beginnt um das zweite Jahr und endet um die Pubertät. Um diese Zeit ist offensichtlich ein konstanter Zustand erreicht; die kognitiven Prozesse sind fest strukturiert, die Fähigkeit zu primärer Sprachsynthese wird verloren, und zerebrale Reorganisation von Funktionen ist nicht mehr möglich. (Lenneberg 1977, S. 459)

Lenneberg (1977) zufolge kann ein Mensch nur innerhalb einer begrenzten Zeitspanne die Erwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs nutzen (vgl. ebd., S. 177, 459). Er stellt damit eine Verbindung zwischen der Sprachlernfähigkeit und den biologisch bedingten Veränderungen im Gehirn her. Folglich verliere das Gehirn ab der Pubertät jene Plastizität, die für einen mühelosen Spracherwerb erforderlich sei. Zwar sei Sprachenlernen auch nach dieser kritischen Phase möglich, allerdings sei dies mit einem deutlich höheren Aufwand verbunden. Spätere Studien konnten eine allgemeingültige kritische Phase für den Spracherwerb nicht belegen, weshalb Lennebergs Theorie mittlerweile als überholt gilt (vgl. Lindner 2022, S. 30).

Aktuell wird angenommen, dass mit dem Erreichen des sechsten Lebensjahrs in der Regel kein simultaner Spracherwerb mehr erfolgen kann (vgl. Gogolin 2008, S. 83). Ebenso scheint ein früher sukzessiver Spracherwerb, bei dem der Erstkontakt zur Zweitsprache im dritten oder vierten Lebensjahr hergestellt wird, zu einem ähnlichen Erwerb syntaktischer Strukturen in der Zweitsprache zu führen wie bei monolingual aufwachsenden Kindern (vgl.

Rothweiler 2006, S. 91, zitiert nach Gogolin 2008, S. 82). Tritt der Erstkontakt zur Zweitsprache später auf, ähnelt der Erwerbsverlauf mehr dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Hinsichtlich der Ergebnisse von Spracherwerbsprozessen besteht Uneinigkeit. Einerseits wird angenommen, dass ein hohes Alter beim Erstkontakt mit einer weiteren Sprache keine vollständige, erstsprachähnliche Sprachbeherrschung erreicht werden kann. Andererseits wird die Auffassung vertreten, dass auch in einem höheren Alter ein vollständiger Erwerb möglich ist. Dagegen herrscht Einigkeit darüber, dass sich die Prozesse und Strategien des Spracherwerbs bei einem späteren Sprachkontakt deutlich verändern. Mit einem höheren Erwerbsalter verläuft der Spracherwerb weniger implizit und intuitiv (vgl. Gogolin 2008, S. 82).

2.1.2.4 Herkunftssprachen als Familiensprachen

Der simultane und sukzessive Spracherwerb beschreiben grundlegende Formen des frühen Mehrspracherwerbs. In vielen Fällen, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund, liegt jedoch eine besondere Konstellation vor (vgl. Chilla et al. 2022, S. 37). Sie erwerben eine sogenannte *heritage language* beziehungsweise Herkunfts- oder Familiensprache (vgl. Koch/Riehl 2024, S. 41; vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018, S. 22). Sie erlernen ihre Sprachen simultan oder sukzessiv und verwenden zuhause eine andere als die Mehrheitssprache (Deutsch) (vgl. Chilla/Niebuhr-Siebert 2023, S. 43). Die Mehrheitssprache wird in vielen Fällen durch eine häufige und kontinuierliche Verwendung, beispielsweise in Bildungseinrichtungen, präferiert. Die Herkunftssprache wird im Alltag seltener verwendet und nicht institutionell gefördert, was sich auf den Ausbau der Fähigkeiten in dieser Sprache auswirken kann. Da sie meist nur im familiären Kontext gesprochen wird, ist der sprachliche Input auf wenige Bezugspersonen und Themen beschränkt. Dies kann zu systematischen Lücken im sprachlichen Wissen ihrer Herkunftssprache führen (vgl. Koch/Riehl 2024, S. 41). In der vorliegenden Arbeit sollen die Begriffe Herkunfts- und Familiensprache synonym verwendet werden (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018, S. 22).

2.1.2.5 Sprachgebrauch

Bei genauerer Analyse mehrsprachiger Kommunikation lassen sich charakteristische Besonderheiten feststellen, welche auf die wechselseitige Einflussnahme der Sprachen zurückgeführt werden können (vgl. Triarchē-Herrmann 2022, S. 35; vgl. Krause 2020, S. 125). Diese Besonderheiten können sich in verschiedenen Mustern äußern. Beim Sprachgebrauch treten am häufigsten Interferenzen, Code-Mixing und Code-Switching auf (vgl. Triarchē-Herrmann 2022, S. 35).

Interferenzen bezeichnen sprachliche Phänomene, bei denen sich phonologische, lexikalische oder syntaktische Elemente einer Sprache auf eine andere überlagern oder übertragen (vgl. ebd.)
Das Code-Switching stellt ein komplexes Phänomen dar, bei dem mehrsprachige Sprecher die grammatischen Systeme ihrer Sprachen aufeinander abstimmen. Das Code-Switching wird als Ausdruck einer hoch entwickelten kommunikativen Leistung angesehen (vgl. ebd., S. 44).
Das Code-Mixing beziehungsweise Sprachmischungen zeichnen sich dadurch aus, dass innerhalb einer Äußerung einzelne Wörter oder selten ganze Satzteile aus einer anderen Sprache in die aktuell gesprochene Sprache integriert werden. Diese Elemente treten meist nur vereinzelt auf (vgl. ebd.).

2.1.3 Kognitive Aspekte von Mehrsprachigkeit

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, was unter Mehrsprachigkeit zu verstehen ist und welche Bedingungen in den Mehrspracherwerb einfließen. Nun soll ein Blick auf die kognitiven Aspekte von Mehrsprachigkeit gegeben werden, um daraus mögliche Vor- und Nachteile abzuleiten.

Aus Eye-Tracking-Studien geht hervor, dass bei Bilingualen, selbst in monolingualen Kontexten, stets beide Sprachen aktiviert sind und miteinander interagieren. Dies ist selbst in einsprachigen Kontexten der Fall. Diese Interaktion führt zu gewissen Vor- und Nachteilen (vgl. Sambanis 2020, S. 62). Frühe Intelligenztests führten seit den 1920er Jahren zu Skepsis gegenüber Mehrsprachigkeit, bis kanadische Studien zeigten, dass bilinguale Kinder verbal und nonverbal bessere Leistungen erzielten (vgl. Peal/Lambert 1962, zitiert nach Sambanis 2020, S. 63). Spätere Forschungen bestätigten sowohl positive als auch negative Effekte von Mehrsprachigkeit. Dabei beschränken sich die Nachteile vor allem auf einen kleineren Wortschatz und in Ungenauigkeiten beim Verstehen und Sprechen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass im mehrsprachigen Gehirn stets mehrere Sprachsysteme parallel aktiviert sind. Folglich muss nicht nur die situativ passende Sprache ausgewählt und aktiviert, sondern gleichzeitig die übrigen Sprachsysteme unterdrückt werden. Diese Leistung ist zwar anstrengend, aber dafür auch kognitiv förderlich (vgl. Sambanis 2020, S. 63). Da Mehrsprachige kontinuierlich diese Leistung erbringen, trainieren sie diese Funktionen fortlaufend, was sich positiv auf ihre kognitiven Leistungen auswirkt, auch außerhalb sprachlicher Kontexte. Mehrsprachigkeit wird mit einer erhöhten kognitiven Flexibilität und

Aufmerksamkeitskontrolle in Verbindung gebracht. Empirische Studien zeigen außerdem, dass Mehrsprachigkeit mit einem späteren und milderen Auftreten von Demenz sowie mit besseren kognitiven Funktionen nach Schlaganfällen in Verbindung steht. Dies wird auf eine größere kognitive Reserve und bessere exekutive Funktionen zurückgeführt (vgl. ebd., S. 63 ff.). Überdies steht Mehrsprachigkeit mit einem höheren metasprachlichen Bewusstsein in Verbindung, was dazu führt, dass Mehrsprachige besser Wortgrenzen erkennen und grammatische Gesetzmäßigkeiten verstehen können. Ebenfalls verfügen Mehrsprachige über Vorteile beim Erlernen weiterer Sprachen, da sie auf bereits vorhandene Sprachsysteme zurückgreifen können (vgl. Riehl 2006, S. 19).

Insgesamt zeigt sich, dass durch Mehrsprachigkeit kognitive Fähigkeiten trainiert und gefördert werden. Im nachfolgenden Kapitel soll die Bildungssprache näher beleuchtet werden.

2.1.4 Bildungssprache vs. Alltagssprache

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule verändert sich der Sprachstil. Dieser wird immer weniger umgangssprachlich und zunehmend standardsprachlich (vgl. Kucharz 2021, S. 49). In den vergangenen Jahren wurde der Begriff der Bildungssprache im Zusammenhang mit dem institutionalisierten Lernen eingeführt (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 107 f.). Die Bildungssprache bezeichnet einen spezifischen Ausschnitt der sprachlichen Kompetenz und damit ein formelles Sprachregister. Es handelt sich um eine bestimmte Art und Weise, Sprache zu verwenden unter Berücksichtigung formaler Anforderungen. Sehr allgemein formuliert kennzeichnet sich Bildungssprache, dadurch dass sie, auch im mündlichen Gebrauch, die Regeln des schriftsprachlichen Gebrauchs befolgt werden. Besonders relevant wird die Bildungssprache im Bildungskontext. Denn dort findet sich das Sprachregister in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien wieder. Auch in Prüfungen und Unterrichtsgesprächen ist dies gebräuchlich. Mit zunehmendem Fortschreiten des Bildungswegs und der stärkeren Ausdifferenzierung des Unterrichts in den einzelnen Fächer steigt auch die Bedeutung und der Einsatz der Bildungssprache. Normativ betrachtet gilt die Bildungssprache als sprachliches Register, dessen Beherrschung von „erfolgreichen“ Schülern erwartet wird. Die Anforderungen, bildungssprachliche Ausdrucksformen zu verstehen und zu verwenden, ist im schulischen Alltag stets präsent, häufig jedoch unausgesprochen. Daher ist sie oft impliziter Bestandteil der Kommunikation (vgl. ebd., S. 111).

In alltagssprachlichen Situationen erfolgt die Verständigung meist über einen gemeinsamen, aktuellen Kontext. Somit sind verkürzte oder unvollständige Ausdrucksweisen sowie

deiktische Mittel üblich, da das unmittelbare Umfeld als Bezugspunkt herangezogen wird. Dagegen beziehen sich Sprecher im bildungssprachlichen Kontext häufig auf Inhalte außerhalb des gemeinsamen Erlebens. Um dennoch universell verständliche Bedeutungen zu konstruieren, muss die sprachliche Gestaltung durch explizites Formulieren von Zusammenhängen erfolgen. Begrifflich überschneidet sich die Bildungs- mit der Schul- und Fachsprache. Die Schulsprache kann als ein Teilbereich der Bildungssprache aufgefasst werden, da sie auf das sprachliche Repertoire beschränkt ist, das im schulischen Kontext verwendet wird. Die Fachsprache dient wiederum der präzisen Kommunikation unter Fachleuten. Die Bildungssprache umfasst sowohl schul- als auch fachsprachliche Elemente, besonders mit Hinblick auf das fachbezogene Vokabular von Schule und Unterrichtsfächer (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 112).

Die Erwartung, dass Schüler in der Schule ein bestimmtes sprachliches Register verwenden, verweist auf die Hierarchisierung und Normativität der Bildungssprache. Im anglo-amerikanischen Raum wird die Bildungssprache zunehmend kritisch hinterfragt, besonders hinsichtlich der Verbindung zwischen sprachlichen und kognitiven Leistungen mehrsprachiger Schüler (vgl. Di Venanzio/Niehaus 2023, S. 6 f.). So regt Feilke (2012) zu einer kritischen Reflexion der Normativität von Bildungssprache an, da das Nichtbeherrschen dieses sprachlichen Registers zum Ausschluss lernfähiger und kompetenter Schüler führen kann (vgl. ebd., S. 7).

Nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachigkeit widmet sich das folgende Kapitel nun dem zweiten zentralen Konzept dieser Arbeit: der Transition. Neben der Definition werden theoretische Modelle vorgestellt, die den Übergang zwischen den Bildungseinrichtungen als komplexen Prozess greifbar machen.

2.2 Transition

Der Eintritt in das Schulsystem markiert ein bedeutendes Ereignis für Kinder (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 115). Durch den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ergeben sich viele Veränderungen im Leben eines Kindes (vgl. Faust 2012, S. 14). Allerdings ist nicht jede Veränderung im Leben als Übergang oder Transition zu verstehen (vgl. Malewski 2020, S. 105). Daher soll im Folgenden der Terminus „Transition“ definiert werden.

2.2.1 Definition

In der Fachliteratur werden die Termini Übergang und Transition synonym verwendet (vgl. Seifert/Wiedenhorn 2018, 91; vgl. Schumacher/Denner 2017, S. 107; vgl. Neef 2024, S. 18). Dennoch weist der Begriff des Übergangs einen stärkeren alltagssprachlichen Bezug auf, von dem sich das Konzept der Transition insofern unterscheidet, als dass es auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht (vgl. Niesel et al. 2008, S. 11). Nach Griebel und Niesel (2020) sind Transitionen „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (ebd., S. 37 f.). Faust (2013b) beschreibt Transitionen als „erwartete oder plötzliche Übergänge im Lebenslauf, in denen das Individuum Lebensbereiche wechselt und dabei Veränderungen in Status, Rolle und/ oder Identität erfährt“ (ebd., S. 33). Damit wird hervorgehoben, dass neben der Identitätsentwicklung auch Veränderungen im Status und der Rollenzuweisung stattfinden (vgl. ebd.). Die vorliegende Arbeit thematisiert die Transition als Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Diese Transition ist ein verpflichtender Bestandteil deutscher Bildungsbiografien und markiert den Eintritt in die Schullaufbahn (vgl. Tillmann 2013, S. 19; vgl. Faust 2013a, S. 9). Folglich stellt dieser Übergang ein normatives Lebensereignis dar (Kekeritz 2017; vgl. Niesel et al. 2008, S. 10). Der Übergang in die Grundschule gilt als erfolgreich, wenn sich das Kind in emotionaler, psychischer, physischer und kognitiver Hinsicht adäquat in die Schule einfindet. Entscheidend ist, dass es die schulischen Lernangebote effektiv nutzen kann. Dies markiert den Status eines kompetenten Schulkindes (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 193). Da sich die Transition über einen längeren Zeitraum erstreckt, handelt es sich um ein „prozesshaftes Geschehen“ (Griebel/Niesel 2020, S. 118; vgl. Niesel/Griebel 2015, S. 92).

Für das Verstehen des Übergangs sind in der vorliegenden Arbeit insbesondere drei Ansätze zentral: die Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1990), das Stressmodell nach Lazarus (1990) sowie der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner (1981). Diese Ansätze bilden die Grundlage des am Institut für Frühpädagogik (IFP) konzipierten Transitionsmodells, welches als aktueller Forschungsstand im deutschsprachigen Raum gilt (vgl. Velten 2020, S. 20 f; vgl. Seifert/Wiedenhorn 2018, S. 95 f.).

2.2.2 Theoretische Zugänge

2.2.2.1 Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp

Sigrun-Heide Filipp (1990) betrachtet kritische Lebensereignisse aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive (vgl. ebd., S. 7 ff.). Kritische Lebensereignisse stellen insbesondere ein Konzept zum Analysieren und Beschreiben von Entwicklungsprozessen und biographischen Verläufen dar (vgl. Filipp/Aymanns 2010, S. 28). Trotz ihrer Bezeichnung als „kritisch" implizieren kritische Lebensereignisse nicht ausschließlich negative Ereignisse. Vielmehr weisen sie das Potenzial zu einer persönlichen Weiterentwicklung auf (vgl. ebd., S. 8, 24 f.). Ein kritisches Lebensereignis markiert einen „Eingriff in das zu einem gegebenen Zeitpunkt aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt" (ebd., S. 9). Dieser Eingriff stört gewohnte Handlungsabläufe, wodurch etablierte Verhaltensmuster adaptiert werden müssen (vgl. ebd., S. 23). Die Situation des relativen Ungleichgewichts wird von der betreffenden Person als „stre[ss]reich" (ebd., S. 24) empfunden, unabhängig von den potenziell positiven oder negativen Auswirkungen des Ereignisses (vgl. ebd.). Solche affektiven Reaktionen markieren kritische Lebensereignisse mit emotionaler Betroffenheit, wodurch sie stärker in Erinnerung bleiben (vgl. ebd., S. 24). In der Auseinandersetzung und Bewältigung kritischer Lebensereignisse verfügt die betroffene Person über eine aktive Rolle, da die Reaktion auf diese Ereignisse auf ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung beruhen (vgl. ebd., S. 11). Die Bedeutung des Ereignisses ist damit also subjektiv. Daher sind in diesem Zusammenhang ebenso persönliche Eigenschaften wie das Kontrollgefühl und Temperament relevant. Diese Merkmale können zu einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit Lebensereignissen beitragen (vgl. ebd., S. 16).

Das Heranziehen der Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1990) verdeutlicht, dass mit Übergängen Chancen für ein persönliches Wachstum verbunden sind (vgl. Niesel et al. 2008, S. 12). Ebenso sind damit Risiken verbunden, die sich negativ auswirken können. Denn wenn es einer Person nicht gelingt, die emotionale Belastung zu bewältigen, kann das Gleichgewicht in dem Passungsgefüge nicht wieder hergestellt werden (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 27). Darüber hinaus ist die Theorie kritischer Lebensereignisse nach Filipp (1990) grundlegend für die Transitionsforschung und das Verstehen des Übergangs, da sie zwischen normativen und non-normativen Lebensereignissen unterscheidet (vgl. Velten 2020, S. 22). Der Übergang in die Grundschule gilt als normative Lebenskrise, da dieser für alle Mitglieder der Gesellschaft sozial prädiktiert ist (vgl. ebd.; vgl. Filipp 1990, S. 15). Zusätzlich stellen Übergänge sensible Lebensabschnitte dar, welche ein persönliches

Entwicklungspotential aufweisen. Daher sollte aus pädagogischer Sicht der Übergang intensiv begleitet und Maßnahmen eingeführt werden, sodass das Kind und dessen Eltern als aktive Akteure in der Bewältigung der Transition unterstützt werden (vgl. Velten 2020, S. 22).

2.2.2.2 Stressmodell nach Lazarus

Richard S. Lazarus (1990) beschreibt die Stresstheorie aus einer entwicklungspsychologischen Sicht (vgl. Velten 2020, S. 22). Dabei wird Stress als spezifische Wechselwirkung beziehungsweise *Transaktion* zwischen Person und Umwelt konzeptualisiert (vgl. Lazarus/Launier 1981, S. 213). Demnach entsteht Stress nicht in einer Situation oder in der Person selbst, sondern aufgrund der Bewertung durch die Person (vgl. Lazarus 1990, S. 204). Die Bewertung des Wohlergehens erfolgt in einer *primären Bewertung.* Die Person wertet die Transaktion mit der Umwelt als irrelevant, positiv oder stressend (vgl. Lazarus/Launier 1981, S. 233). Eine stressende Bewertung kann in drei Formen erscheinen: *Verlust*, *Bedrohung* oder *Herausforderung*. Dabei bezieht sich der *Verlust* auf ein vergangenes Ereignis, beispielsweise der Verlust einer nahestehenden Person. Die *Bedrohung* schließt solche Ereignisse ebenfalls ein, bezieht sich allerdings auf ein noch nicht eingetroffenes, jedoch absehbares Ereignis. *Herausforderung* beschreibt die Auffassung, das Ereignis als Zugewinn oder Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung anzusehen (vgl. Lazarus 1990, S. 212). Die *sekundäre Bewertung* verweist auf die zur Verfügung stehenden Bewältigungsfähigkeiten und Bewältigungsmöglichkeiten (vgl. Lazarus/Launier 1981, S. 233). Diese wirken auf die primäre Bewertung zurück (vgl. ebd., S. 238).

Die Auswirkungen des Stresses werden durch unterschiedliche Bewältigungsprozesse bedingt. Diese Prozesse tragen zum Problemlösen oder zur Regulation negativer Affekte bei (vgl. Lazarus 1990, S. 216 f.). Die problemlösende und emotionsregulierende Funktion wird von verschiedenen Bewältigungsformen realisiert. Die Bewältigungsformen, wie Informationssuche, direkte Aktion, Aktionshemmung und intrapsychische Prozesse, können sich auf aktuelle, zukünftige oder vergangene Ereignisse sowie auf die Person oder ihre Umwelt beziehen (vgl. Lazarus 1990, S. 218). Die Wahl der Bewältigungsform ist von verschiedenen Faktoren abhängig (vgl. Lazarus/Launier 1981, S. 256). Lazarus und Launier (1981) führen dafür beispielhaft den Grad der Ungewissheit, der Bedrohung und der Hilflosigkeit sowie das Bestehen eines Konfliktes an (vgl. ebd., S. 256). Über die angeführten Faktoren hinaus werden Bewältigungsprozesse ebenfalls von Merkmalen der objektiven Umwelt und der Persönlichkeit beeinflusst (vgl. ebd., S. 258).

Im Zusammenhang mit der Transitionsforschung ist das Stressmodell von Lazarus (1990) für die Erklärung der Bewältigung von Veränderungen einschließlich der individuellen Bewertung und Wahrnehmung relevant. Durch das Heranziehen der Stresstheorie wird die Perspektive des Kindes in die Theorie zur Transition einbezogen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 89).

2.2.2.3 Ökosystemisches Modell nach Bronfenbrenner

Nach Bronfenbrenner (1981) findet ein Übergang statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43). Übergänge werden als Auslöser und Auswirkung von Entwicklungsprozessen aufgefasst (vgl. ebd.). Das Individuum wird dabei im Kontext räumlicher und sozialer Umwelten betrachtet (vgl. ebd., 29). Damit konzentriert sich der Übergang nicht ausschließlich auf das Individuum, sondern vielmehr auf die Entwicklung im sozialen Zusammenhang (vgl. Niesel et al. 2008, S. 11). Aufgrund der wechselseitigen Anpassung von Individuum und Umwelt ist der Übergangsprozess durch Reziprozität gekennzeichnet (Bronfenbrenner 1981, S. 38). Dem ökosystematischen Ansatz nach Bronfenbrenner liegt eine erweiterte Umweltvorstellung zugrunde. Demnach wird die Umwelt als miteinander verbundene Strukturen verstanden, welche als *Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-* und *Chronosysteme* bezeichnet werden (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 76 f.). Das *Mikrosystem* kann als das Erleben von Handlungen, Aktivitäten, Rollen und sozialen Beziehungen durch das Individuum in einem spezifischen Lebensbereich aufgefasst werden. Dieser Lebensbereich ist durch besondere räumliche und materielle Gegebenheiten geprägt und bietet Möglichkeiten für unmittelbare soziale Interaktionen (vgl. ebd., S. 76). Die Vernetzung verschiedener Mikrosysteme wird als *Mesosystem* verstanden (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 41). Damit beschreibt das Mesosystem Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen, in denen das sich entwickelnde Individuum aktiv eingebunden ist. Bei einem Kind könnte dies die Beziehungen zwischen Schule, Zuhause und Freunden darstellen. Bei einem Erwachsenen hingegen umfasst das Mesosystem Beziehungen zwischen Arbeitsumfeld, Familie und Freunden (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 76 f.). Das Mesosystem entsteht oder wächst, sobald das Individuum einen neuen Lebensbereich betritt (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 41). Das *Exosystem* umfasst Lebensbereiche, in denen das sich entwickelnde Individuum nicht aktiv mitwirkt. Diese Lebensbereiche beinhalten allerdings Geschehnisse, die sich auf den Lebensbereich des Individuums auswirken oder wiederum von diesem beeinflusst werden. Das Exosystem eines jungen Kindes ist beispielsweise der

Arbeitsplatz der Eltern (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77). Mit dem Eintritt in die Schule wird das Exo- zum Mesosystem des Kindes (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 43). Das Mikro-, Meso- und Exosystem sind in das *Makrosystem* eingebettet. Das Makrosystem beinhaltet gesellschaftliche Weltanschauungen. Es wirkt somit indirekt auf die Entwicklung des Individuums ein, indem es Strukturen und Prozesse in den niederen Systemen beeinflusst (vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77). Darüber hinaus beschreibt der Termini *Chronosystem* ein Konzept, welches zeitliche Veränderungen und Stabilitäten betrachtet. Dabei wird sowohl das sich entwickelnde Individuum als auch seine Umwelt fokussiert (vgl. ebd.). Bronfenbrenner (1990) unterscheidet zwischen zwei Formen des Wandels: Der *Lebensübergang* repräsentiert das prototypische Chronosystem (vgl. ebd., S. 77). Hierbei verändert das Individuum seine Position in seiner Umwelt, indem es eine neue Rolle einnimmt oder den Lebensbereich wechselt. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt ein Beispiel für einen solchen Lebensübergang dar. Der *Lebenslauf* ist die zweite Form des Wandels und umfasst eine Kette von Lebensübergängen. Im Sinne der ökologischen Perspektive sind beide Formen des Wandels sowohl der Auslöser als auch die Auswirkung von Entwicklungsprozessen (vgl. ebd.).

Das ökosystemische Modell nach Urie Bronfenbrenner (1981) bildet somit eine wichtige Grundlage für das Verstehen des Eintritts in die Grundschule (vgl. Faust 2013a, S. 14). Denn dieser Ansatz ermöglicht es, die Komplexität und die vielfältigen Anforderungen, die mit dem Schuleintritt für alle Beteiligten verbunden sind, systematisch darzustellen und zu analysieren (vgl. Klektau 2022, S. 45).

2.2.2.4 IFP-Transitionsmodell

Das auf zwei Pilotstudien basierende Modell von Bildungstransitionen wurde am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München von Wilfried Griebel und Renate Niesel konzipiert. Dem Modell liegt ein Verständnis von Transitionen als biographische Übergänge zugrunde, welche vom Kind und den Eltern vollzogen werden. Anhand des Modells lassen sich die bei dem Übergang zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen eintretenden Veränderungen modellieren (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 34-35). Ebenso lassen sich die komplexen Prozesse des Übergangs modifizieren sowie pädagogische Unterstützungsmaßnahmen ableiten (vgl. ebd., S. 38). Dabei besteht die pädagogische Aufgabe in dem Herstellen eines Passungsgefüges zwischen Anforderung und Unterstützung. Dies intendiert das Verhindern einer Über- oder Unterforderung der beteiligten Akteure (vgl. Niesel/Griebel 2015, S. 92). Das Modell umfasst Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungen (vgl. Griebel/Niesel 2020,

S. 13; vgl. Velten 2020, S. 21). Hierzu gehören die bereits vorgestellten Theorien: Die Theorie kritischer Lebensereignisse von Filipp wird aufgegriffen, wodurch die Perspektive der Eltern eingebunden wird. Die Theorie verweist auf Stress sowie die lebenslange Entwicklung und Bewältigung. Ebenso wird die Stresstheorie nach Lazarus eingebunden. Damit werden die bei dem Übergang eintretenden Veränderungen als Überforderung beziehungsweise Stress begriffen. Eine weitere theoretische Grundlage besteht in dem ökopsychologischen Ansatz von Bronfenbrenner, welcher die Entwicklung im sozialen Zusammenhang betrachtet und systemische Wechselwirkungen fokussiert. Die dem Phasenmodell zugrundeliegenden theoretischen Wurzeln liegen somit primär in dem psychologischen Transitionsverständnis (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 35 f.).

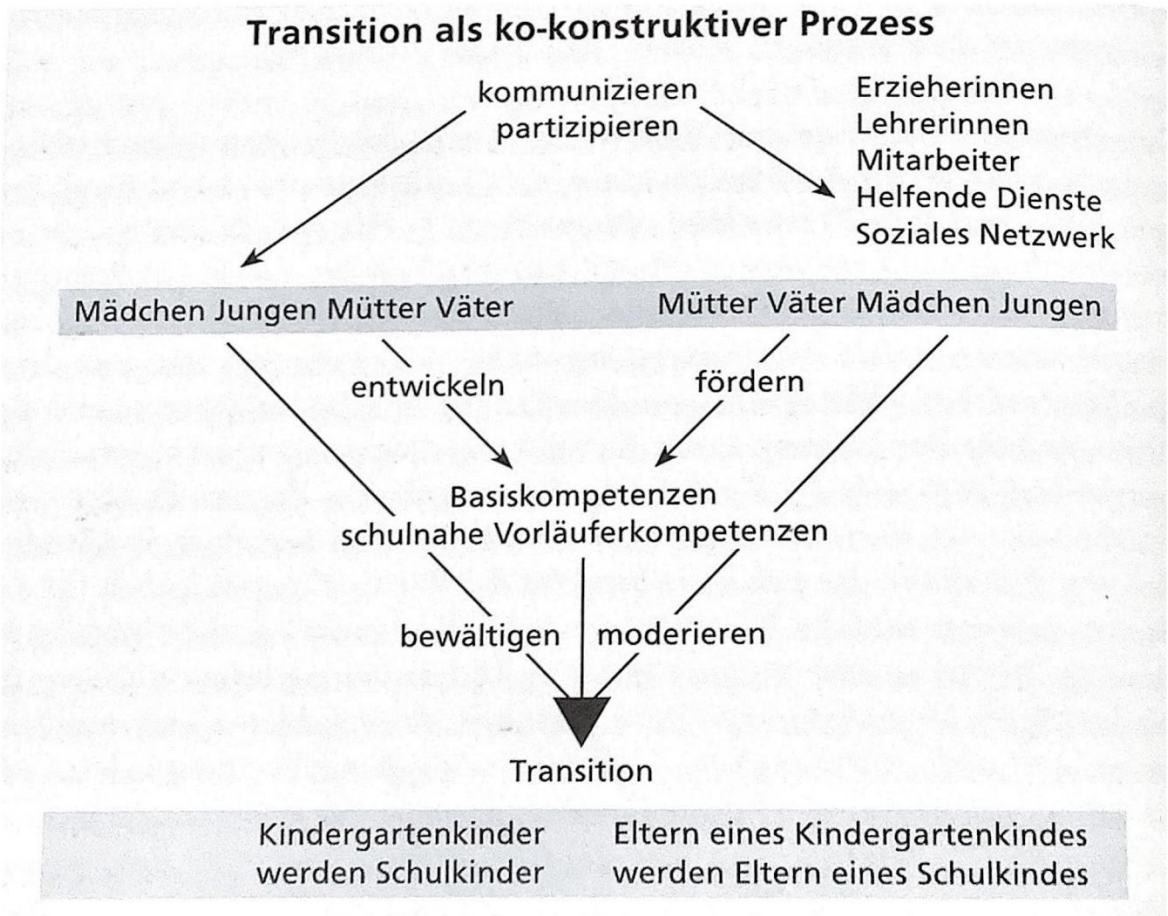

Abbildung 2: IFP-Transitionsmodell (Griebel und Niesel 2004, S. 120)

Das Transitionsmodell (siehe Abbildung 2) wird durch eine ko-konstruktive Ausrichtung geprägt. Folglich werden Transitionen im Bildungssystem durch eine Ko-Konstruktion des Kindes und seines sozialen Umfelds bedeutsam, wobei die Kommunikation und Mitwirkung aller beteiligten Akteure entscheidend sind. Die am Übergangsprozess beteiligten Akteure

umfassen verschiedene Personengruppen: Neben dem Kind und dessen Eltern können weitere Familienmitglieder beteiligt sein. Ebenfalls werden pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen sowie Lehrkräfte und eventuell Hortmitarbeiter oder helfende Dienste in den Prozess einbezogen. Aus diesen Personengruppen stechen das werdende Schulkind und dessen Eltern als aktive Akteure hervor (siehe Abbildung 2, linke Spalte). Sie müssen den Übergang aktiv durchlaufen, wohingegen andere Familienmitglieder, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte sowie das weitere soziale System daran mitwirken (siehe Abbildung 2, rechte Spalte). Beim Übergangsprozess nehmen Lehrkräfte und Erzieher eine moderierende Rolle ein und tragen durch ihre fachlichen Qualifikationen zur Kompetenzförderung bei. Dabei haben die Fachkräfte aus Schule und Kindertageseinrichtung unterschiedliche Bildungsaufträge, aus denen ihre spezifische pädagogische Verantwortung hervorgeht. Da aufgrund des Übergangsprozesses ein Kontakt beider Bildungseinrichtungen entsteht, wird eine fachliche und pädagogische Kooperation notwendig. Resümierend fokussiert das IFP-Transitionsmodell den Einbezug und das Kommunizieren aller am Übergang beteiligten Personen. Ebenso steht das Erkennen und Entwickeln der für einen erfolgreichen Übergangsprozess erforderlichen Kompetenzen im Mittelpunkt (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 116 f.).

2.3 Zusammenführung: Mehrsprachigkeit im Transitionsprozess

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Grundlagen zur Mehrsprachigkeit und Transition gegeben wurden, sollen die beiden Thematiken nun zusammengeführt werden. Dazu werden zunächst die Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Transitionsprozess dargestellt. Anschließend wird die Einschulung als Entscheidungsstelle in der Bildungsbiografie thematisiert, auf die sich Mehrsprachigkeit auswirkt.

2.3.1 Die besonderen Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang

Niesel und Griebel (2020) verweisen darauf, dass der Übergang und die damit verbundenen Herausforderungen als Entwicklungsaufgaben nach Havighurst verstanden werden können. Diese Perspektive wird ebenfalls in das im vorherigen Kapitel vorgestellte IFP-Modell eingebettet (vgl. ebd., S. 36; Plehn 2012, S. 29). Nach Havighurst steht das Individuum in einer bestimmten Lebensphase vor solchen Entwicklungsaufgaben (vgl. Plehn 2012, S. 31). Die Herausforderungen, mit denen Kinder beim Übergang in die Schule konfrontiert sind lassen sich auf drei Ebenen betrachten: auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene (vgl.

Griebel/Niesel 2020, S. 36 f.). Kieferle und Griebel unterscheiden in diesem Zusammenhang die Anforderungen monolingualer und mehrsprachiger Kinder. Sie erkennen die Anforderungen mehrsprachiger Kinder als komplexer, da sie nicht ausschließlich den Übergang in eine neue Bildungseinrichtung erleben. Überdies müssen sie sprachstrukturelle Besonderheiten sowie sprachpragmatische Konventionen der deutschen Sprache erlernen (vgl. Kieferle/Griebel 2013, S. 151). Im Folgenden werden die Entwicklungsaufgaben für werdende Schulkinder auf der individuellen, interaktiven und kontextuellen Ebene skizziert und die Besonderheiten mehrsprachiger Kinder herausgestellt.

Auf *individueller Ebene* wird das Kindergarten- zu einem Schulkind und vollzieht somit eine Veränderung seiner Identität (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 123). Zur Identitätsbildung trägt ebenfalls die Sprache bei. So wird durch Sprache die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft gekennzeichnet (vgl. Riehl 2024, S. 56). Die Sprachkenntnisse sind für die Anpassung an die neue soziale Situation in der Schule bedeutsam (vgl. Kaiser-Kratzmann/Sachse 2022, S. 11). Sie sind für das Erlernen eines angemessenen Verhaltens in der Schule, für soziale Beziehungen und die Verhaltenskontrolle entscheidend (Filipp/Aymanns 2010; vgl. Kang et al. 2014, S. 928 f.).

Ebenso verändert sich auf individueller Ebene das Selbstkonzept des Kindes. Eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist mit einem positiven Selbstkonzept als kompetentes Schulkind verbunden (vgl. Niesel et al. 2008, S. 27). Das Selbstkonzept steht in einem Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit. Werden mehrsprachigen Kindern ihre sprachlichen Fähigkeiten im Bildungskontext abgesprochen, kann sich dies negativ auf ihr Selbstkonzept auswirken und so wiederum das Lernen beeinflussen (vgl. Gogolin 2020, S. 171; vgl. Gantefort 2020, S. 201).

Zudem ist der Statuswechsel von einem Kindergarten- hin zu einem Schulkind mit verschiedenen Emotionen verbunden (vgl. Henke 2020, S. 24). Neben Stolz, Freude und Neugierde können ebenso Gefühle der Ungewissheit und Bedrohung involviert sein. Die Bewältigung dieser ambivalenten Emotionen gilt als Entwicklungsaufgabe (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 119; vgl. Klektau 2022, S. 51). Mehrsprachige Kinder können unter Rückgriff auf ihre Erstsprache Emotionen besser ausdrücken (vgl. Kieferle/Griebel 2013, S. 152). Sowohl ihre Erst- als auch ihre Zweitsprache sind emotional besetzt (vgl. Riehl 2024, S. 57).

Eine weitere Entwicklungsaufgabe der individuellen Ebene besteht im Kompetenzerwerb. So muss das werdende Schulkind unterrichts- und schulbezogene Kompetenzen erlangen und ausweiten (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 119; vgl. Henke 2020, S. 24). Dazu zählen

übergreifende schulische Kompetenzen, unter anderem Selbstständigkeit und Kulturtechniken, die Kinder in der Schule neu erlernen müssen (vgl. Griebel/Niesel 2004, S. 123; vgl. Eckerth/Hanke 2015b, S. 117). Außerdem schließt dies bereichsspezifische Kompetenzen ein, beispielsweise in der Schriftsprache oder Mathematik (vgl. Eckerth/Hanke 2015b, S. 117). Die vor der Schule erworbenen Deutschkenntnisse stellen die Grundlage für den weiteren Kompetenzerwerb in der Schule dar (vgl. Kieferle/Griebel 2013, S. 152).

Auf der *interaktiven, interaktionalen, sozialen oder Beziehungsebene* muss das Kind die Veränderung von Beziehungen als Entwicklungsaufgabe bewältigen (vgl. Klektau 2022, S. 50, 52). Während neue Beziehungen aufgebaut werden, unter anderem zur Lehrkraft und den Mitschülern, gehen alte Beziehungen, zu Erziehern und anderen Kindergartenkindern, verloren (vgl. Faust 2013c, S. 17; vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 119). Dabei wird der Aufbau sozialer Beziehungen mit den sprachlichen Kompetenzen eines Kindes assoziiert. Weist ein Kind ein geringeres sprachliches Niveau auf, geht dies häufig mit Schwierigkeiten im sozialen Miteinander einher (vgl. Kaiser-Kratzmann/Sachse 2022, S. 10). Auf der Beziehungsebene erfährt das Kind außerdem einen Rollenzuwachs als Schulkind und muss damit einhergehend die Rollenunsicherheiten bei noch unklaren Erwartungen realisieren (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 119).

Darüber hinaus wird das Kind mit Entwicklungsaufgaben auf der *kontextuellen Ebene* konfrontiert (vgl. Eckerth/Hanke 2015a, S. 118). Für mehrsprachige Kinder geht mit dem Übergang in die Schule meist ein Übergang von der Erst- zur Zweitsprache einher. Somit müssen sie „lernen, verschiedene Sprachen und Register in verschiedenen Situationen, mit verschiedenen Personen zu verschiedenen Zwecken einzusetzen“ (Kieferle/Griebel 2013, S. 154). Um ein hohes sprachliche Niveau, soziolinguistische und sprachpragmatische Kompetenzen in jeder von dem Kind gesprochenen Sprache zu erlernen, sind viele Kommunikationsanlässe und -situationen notwendig (vgl. ebd.). Das Kind muss die Lebensbereiche Schule und Familie integrieren und damit einhergehend deren besondere Strukturen und Bedürfnisse einbinden (vgl. Eckerth/Hanke 2015a, S. 118). Ebenfalls erlebt das Kind einen Curriculumswechsel von der Elementarpädagogik zum Bildungsplan (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 120).

Die Anforderungen an werdende Schulkinder, insbesondere mehrsprachige, sind komplex (vgl. Kieferle/Griebel 2013; S. 154). Dabei ist der Übergang mit „vielfältigen Herausforderungen verbunden […], die gleichzeitig als wichtige Entwicklungsimpulse verstanden werden können“ (Eckerth/Hanke 2015, S. 46).

2.3.2 Die Einschulung als Entscheidungsstelle

Die Transition stellt eine zentrale Entscheidungsstelle dar, die den weiteren Bildungsweg beeinflusst (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 167). Obwohl der staatliche Bildungsauftrag Chancengleichheit vorsieht, wirkt das Bildungssystem an solchen Übergängen oft selektiv, wie PISA und zahlreiche weitere Studien belegen. Besonders der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe ist gut erforscht und gilt als Gelenkstelle, an der solche Selektionsprozesse sichtbar werden. Auch der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe kann als solche Gelenkstelle betrachtet werden (vgl. Gold et al. 2022, S. 63).

In pädagogischen Institutionen wie Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist Deutsch die Mehrheitssprache. Die Beherrschung der deutschen (Bildungs-)Sprache fungiert dabei als zentrales Selektionskriterium (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 222). Sprachliche Fähigkeiten werden bereits lange vor der Einschulung zum Gegenstand von Beobachtung und Bewertung, was sich in der Ausweitung von Sprachstandserhebungen und Förderprogrammen im Elementarbereich widerspiegelt (siehe hierzu vertiefend Kapitel 3.1.2).

In allen Bundesländern findet verpflichtend eine Schuleingangsuntersuchung statt. Dabei wird der Entwicklungsstand der Kinder sowie ihre Deutschkenntnisse beurteilt. Dabei wird ebenfalls erfasst, ob Kinder neben Deutsch noch andere Sprachen sprechen. Allerdings bleiben die Kenntnisse in den anderen Sprachen unberücksichtigt, wodurch häufig die Sprachfähigkeiten und der Lernstand unterschätzt werden (vgl. Putjata/David-erb 2025, S. 5).

Die oft defizitorientierte Diagnostik und die daran anknüpfenden Fördermaßnahmen können allerdings den Abstand zwischen Kinder mit Sprachförderung und solchen ohne nicht verringern (vgl. ebd., S. 65 f.). Trotzdem wird mehrsprachigen Kindern „bereits vor der Schule eine ‚neue' Förderbedürftigkeit, nämlich in der ‚Bildungssprache Deutsch' attestiert" (Panagiotopoulou 2017, S. 257). Diese Etikettierung kann verschiedene institutionelle Praktiken der Selektion zur Folge haben: die Zurückstellung in den Kindergarten oder Schulkindergarten, die Zuweisung an eine Förderschule oder die pauschale Zuweisung zu Fördermaßnahmen (vgl. Rothe et al. 2017, S. 12). Solche Maßnahmen zielen häufig auf die Herstellung einer homogenen Gruppe in den Regelklassen (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 222). Sie kompensieren sprachliche Diversität durch eine „Erziehung zur Einsprachigkeit" (Panagiotopoulou 2017, S. 257). Gomolla und Radtke (2009) beschreiben den Unterricht in separaten Vorbereitungs-, Förder- oder Auffangklassen als Maßnahme einer positiven Diskriminierung (vgl. ebd., S. 167). Durch diese separaten Klassen soll die sprachliche Homogenität in

Regelklassen aufrechterhalten werden. Dabei beschreibt eine positive Diskriminierung „affirmative Maßnahmen […], die auf die Förderung der Angehörigen ethnischer, kultureller oder sprachlicher Minderheiten gerichtet sind, um gleiche Zugangschancen zu gewähren“ (ebd., S. 167).

Um den Übergang für mehrsprachige Kinder besser verstehen zu können, müssen ebenfalls die institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden, welche die Transition maßgeblich prägen und daher im Folgenden thematisiert werden.

3 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen

3.1 Aktuelle Entwicklung von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungswesen

Immer mehr Kinder wachsen mehrsprachig auf. Laut der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024a) spricht jedes vierte Kind im Vorschulalter zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch, was einer absoluten Zahl von 666.000 Kindern entspricht. Die regionale Verteilung ist dabei deutschlandweit ungleich. In urbanen Räumen liegt der Anteil deutlich höher. Besonders Bremen (43%), Berlin (37%) und Hessen (35%) stechen durch einen hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch hervor. Doch auch in Baden-Württemberg ist der Anteil mit knapp 28% erheblich (vgl. ebd., S. 119 f.). Die Zahlen verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit den pädagogischen Alltag prägt und Anpassungsleistungen erfordert (vgl. ebd., S. 128).

3.2 Der Kindergarten als institutionelle Ausgangslage

Seit 2013 steht jedem Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr rechtlich eine Kindertagesbetreuung zu. Dieser rechtliche Anspruch wird zumeist wahrgenommen. Demnach besuchen 91% aller drei bis sechsjährigen Kinder eine Kindertagesbetreuung. Ab welchem Alter ein Kind eine Kindertagesbetreuung besucht und wie lange folglich die in der Einrichtung verbrachte Bildungszeit ist, hängt einerseits von der Elternentscheidung ab und andererseits von der Platzverfügbarkeit. Somit ist die Teilhabe an der Kindertagesbetreuung an

verschiedene Faktoren gebunden, die sich in Deutschland als sozial selektiv erweisen: Neben der Erwerbstätigkeit der Mutter und dem Bildungsabschluss der Eltern, sind der familiäre Migrationshintergrund oder die nichtdeutsche Familiensprache entscheidend (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 111 ff.). Dabei kann „die ungleiche Beteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher Familiensprache nicht auf einen geringeren Bedarf als vielmehr auf Zugangsbarrieren zurückgeführt werden“ (ebd. S. 116 f.). In der Folge besuchen statistisch gesehen alle drei- bis unter sechs-Jährigen ohne Migrationshintergrund eine Kindertagesbetreuung, während die Betreuung lediglich 78% aller Gleichaltrigen mit Migrationshintergrund wahrnehmen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang zeigt die BiKS-3-18-Studie deutlich, dass vorschulische Einrichtungen besonders für Kinder, die zuhause nur wenig Kontakt mit der deutschen Sprache haben, eine wichtige Rolle beim Erwerb der deutschen Mehrheitssprache spielen (vgl. Ebert/Weinert 2024, S. 156).

3.2.1 Mehrsprachigkeit im Orientierungsplan

Früher wurde der Kindergarten vor allem als Betreuungsangebot für Familien angesehen, während die Grundschule als erste eigentliche Bildungseinrichtung galt. Dieses Verständnis hat sich in den 1970er-Jahren geändert. Seitdem werden Kindertagesstätten dem Bildungssystem zugeordnet (vgl. Niesel et al. 2008, S. 90). Als Bildungsinstitution unterliegen Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg einem Bildungsauftrag. Dieser wird im Orientierungsplan konkretisiert. Der Orientierungsplan ist für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg verbindlich (vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2025, S. 14). Dieser zielt auf eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Dies umfasst kognitives, sprachliches, soziales, emotionales und körperliches Lernen sowie die Vermittlung von Werten und Regeln (vgl. ebd., S. 25).

Im Orientierungsplan wird eine Bildungs- und Erziehungsmatrix vorgestellt. Diese bildet „das Grundgerüst für die pädagogische Ausgestaltung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags. Die Grundbedürfnisse des Kindes und seine Interessen bilden zusammen mit acht Entwicklungsfeldern eine Matrix. Daraus erschließen sich Anhaltspunkte für die Gestaltung von Lernumgebungen“ (ebd., S. 13). Ein Entwicklungsfeld bildet „Sprache und Kommunikation“ (ebd., S. 108). So heißt es, dass „sprachliche Bildung und Förderung in der Alltags- und Bildungssprache Deutsch […] einen zentralen Baustein der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen für alle Kinder dar[stellt]“ (ebd., S. 169). Sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit sollen positiv erlebbar gemacht, expliziert und wertgeschätzt werden.

Die Fachkräfte fungieren als sprachliches Modell und achten auf den Erwerb der Bildungssprache. In Kindertageseinrichtungen werden Kinder einerseits in der deutschen Sprache gefördert und erfahren andererseits im Hinblick auf ihre Familiensprache Wertschätzung (vgl. ebd., S. 169 ff.).

Das Land Baden-Württemberg achtet besonders auf die Erfassung der sprachlichen Entwicklung von Kindern. Denn wenn keine ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten bestehen, können Schwierigkeiten in der Schule auftreten. Daher wird im Rahmen der verbindlichen Einschulungsuntersuchung (ESU) ein Screening der Sprache durchgeführt. Die ESU findet ein Jahr vor Einschulung statt, sodass Sprachförderbedarfe frühzeitig erkannt und gefördert werden können (vgl. ebd., S. 266). Die Sprachförderung findet dann im Jahr vor der Einschulung statt und ist ab dem 01.08.2025 verpflichtend. Besteht trotz Sprachförderung weiterhin Sprachförderbedarf, besuchen die Kinder verpflichtend eine Juniorklasse (vgl. ebd., S. 169). Dabei intendiert die vorschulische Diagnostik keine Selektion. Es geht vielmehr um ein frühzeitiges Erkennen von Kindern mit Entwicklungsrisiken, wie im sprachlichen Bereich, sodass Fördermaßnahmen eingeleitet werden können (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2018, S. 37; vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Soziales und Integration 2021, S. 6). Dennoch greift die Regionalstudie „Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ von Gomolla und Radtke (2009) die Schuleingangsdiagnostik als Mechanismus institutioneller Diskriminierung auf (vgl. ebd., S. 31). Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder aus sprachlichen Minderheiten an zentralen Übergängen, wie der vom Kindergarten in die Grundschule, benachteiligt werden (vgl. Fürstenau 2011, S. 41). Bei der Einschulung werden die Kinder auf Grundlage einer durchgehenden Verbindung von Sprachdefiziten an weitere Einschulungsvoraussetzungen meist zurückgestellt, was zu einer verzögerten Schullaufbahn (Überalterung) führt (vgl. Gomolla/Radtke 2009, S. 192). Dies verweist auf einen Selektionsmechanismus der Zurückstellung, deren positive Effekte allerdings nicht empirisch gesichert sind (vgl. Rothe et al. 2017, S. 12). So fand in der BiKS-Studie ein Vergleich der Kompetenzunterschiede zwischen fristgerechten und zurückgestellten Kindern am Ende der ersten Klasse statt. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Eingangsvoraussetzungen konnten keine signifikanten Effekte der Zurückstellung ermittelt werden (vgl. Faust/Roßbach 2014, S. 126).

Auf Grundlage solcher Sprachstandserhebungen werden 45% aller mehrsprachig aufwachsenden Kinder als förderungsbedürftig eingestuft (vgl. Chilla et al. 2022, S. 109). Im

nächsten Kapitel erfolgt daher ein Einblick in Verfahren zur Sprachstandserhebung und anschließend in sprachförderliche und sprachbildende Maßnahmen.

3.2.2 Sprachstandserhebung

Sprachstandserhebungen intendieren eine systematische Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern in bestimmten Bereichen, wie dem passiven Wortschatz oder der phonologischen Bewusstheit. Auf diese Weise soll ein möglichst objektives Verständnis für den individuellen Sprachförderbedarf gewonnen werden, welches über die subjektive Bewertung pädagogischer Fachkräfte hinausgeht. Alle Bundesländer erheben Kompetenzen in der deutschen Sprache. Allerdings wird der Einbezug der erst- oder mehrsprachigen Entwicklung im Erhebungsverfahren diskutiert (vgl. Chilla et al. 2022, S. 110). Mit dem Eintritt in den Kindergarten werden mehrsprachige Kinder, insbesondere mit Hinblick auf den anstehenden Übergang in die Grundschule, als nicht oder noch nicht deutschsprachig eingestuft (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2019, S. 42). Entsprechend wird im Bildungsbericht 2024 gefordert, dass „Kinder bis zum Start in die Grundschule grundlegende Deutschkenntnisse erworben haben [sollen]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 120).

Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch im wissenschaftlichen Diskurs überwiegt eine einsprachige Perspektive auf mehrsprachige Kinder, die sich an der Struktur des deutschsprachigen, monolingual ausgerichteten Schulsystems orientiert. In der Folge hat sich in den vergangenen Jahren ein diagnostisches Verfahren etabliert, welches nahezu ausschließlich auf einem monolingualen Testverfahren beruht, das ursprünglich für ein- und deutschsprachige Kinder konzipiert wurde (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2019, S. 66). Die Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder werden damit nicht wirklich beurteilt, vielmehr werden Abweichungen vom monolingualen Spracherwerb erfasst, welche besonders bei sukzessiv-mehrsprachigen Kindern als „‚Störungen‘ wahrgenommen werden, ohne dass tatsächlich eine genuine Spracherwerbsstörung zugrunde liegen muss“ (Chilla et al. 2022, S. 72). Doch es ist ein bedeutsamer Unterschied, ob eine Spracherwerbsstörung zugrunde liegt oder ein unzureichender Erwerb des Deutschen vorliegt, da daraus ganz unterschiedliche Interventionen zu konkludieren sind (vgl. Schöler 2019, S. 113). Chilla, Rothweiler und Babur (2022) weisen außerdem darauf hin, dass es kaum geeignete Diagnoseverfahren gibt, die die besonderen Herausforderungen und Merkmale mehrsprachiger Spracherwerbsprozesse berücksichtigen (vgl. ebd., S. 72). Der Erwerb mehrerer Sprachen wird von vielen Faktoren beeinflusst, die sich auf die sprachlichen Fähigkeiten auswirken (siehe Kapitel 2.1.2). Dabei wird der

sprachliche Fortschritt häufig vor allem am Deutschen gemessen, während die weiteren sprachlichen Fähigkeiten, beispielsweise in der Herkunftssprache, unbeachtet bleiben (vgl. Chilla et al. 2022, S. 72). Diese monolinguale Ausrichtung der diagnostischen Verfahren wird seit Jahren innerhalb der internationalen Mehrsprachigkeitsforschung kritisiert (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2019, S. 67). Nach Lengyel (2012) fehlen Erhebungsverfahren, „in denen spezifische mehrsprachige Sprachgebrauchsformen, beispielsweise das Code-Switching, Übersetzen oder das Mischen von Sprachen im Allgemeinen einbezogen werden" (ebd., S. 33). Paetsch und Heppt (2023) betonen ebenso, dass Mehrsprachige eine heterogene Gruppe darstellen und daher in die Erhebungsverfahren der Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache einfließen sollte (vgl. ebd., S. 123). Um die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder einschätzen zu können, ist der Vergleich mit einer Stichprobe von Kindern mit einem ähnlichen Spracherwerbsverlauf zu intendieren. Folglich müssten getrennte Normwerte erstellt werden. Dabei besteht die Herausforderung in der Generierung einer Normstichprobe, da diese zwischen 200 und 400 Personen umfassen soll (vgl. ebd., S. 124).

Chilla, Rothweiler und Babur (2022) konkludieren, dass folgende Kriterien für ein aussagekräftiges Ergebnis bei der Erfassung des Sprachstandes zentral sind:

Sprachstandserhebungsverfahren sollten

- testtheoretischen Standards genügen,
- das Zusammenspiel von Kompetenz und Performanz reflektieren,
- als ein gestuftes Verfahren konzipiert sein, das aus einem kurzen Screening für alle Kinder und aus einem zusätzlichen Instrument zur detaillierten qualitativen Beschreibung individueller kindlicher Sprachentwicklung besteht,
- an den sprachlichen Kompetenzen und nicht an den sprachlichen Defiziten orientiert sein und die gezielte sprachliche Förderung als Ziel der Erhebung definieren,
- die kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit berücksichtigen,
- konsequent auf den Standards der gesprochenen Sprache basieren,
- an der kindlichen Sprachentwicklung orientiert sein,
- entwicklungs- und förderorientiert sein,
- nicht zuletzt handhabbar und praxisnah gestaltet sein. (Chilla et al. 2022, S. 111)

Um den Sprachförderbedarf frühzeitig erkennen zu können, erfassen die meisten Bundesländer etwa zwei bis drei Jahre vor Schuleintritt den Sprachstand der Kinder (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 121). Sprachstandserhebungen im Vorschulalter haben spätestens seit dem Jahr 2001 stark an Bedeutung gewonnen, da seither in fast allen Bundesländern verbindliche Verfahren zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten vor

dem Schuleintritt eingeführt wurden (vgl. Kammermeyer/King 2018, S. 63). Die Erfassung des Sprachstands in den einzelnen Ländern variiert stark. In sieben Bundesländern werden alle Kinder vor Schuleintritt getestet, in weiteren sieben Ländern beschränkt sich die Testung auf eine bestimmte Gruppe und in zwei Ländern erfolgt keine flächendeckende Sprachdiagnostik (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 121). Auffällig ist zudem, dass fast jedes Land ein anderes Erhebungsverfahren verwendet (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2018, S. 37). Daher gibt es 21 verschiedenen Sprachstanderhebungsverfahren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024b). Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013) haben die Qualität der 21 Verfahren analysiert. Um evaluieren zu können, inwiefern die Mehrsprachigkeit eines Kindes adäquat in dem Erhebungsverfahren berücksichtigt wird, formulieren die Autoren fünf Kriterien: Berücksichtigung erst- und mehrsprachiger Sprachgebrauchsformen, Erfassung der Sprachbiografie, Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten durch Eltern, Differenzierung der Diagnose und Vorliegen entsprechender Normwerte (vgl. ebd., S. 35 f.). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass eine systematische Elternabfrage in 17 der 21 Verfahren fehlt und die Sprachbiografie sowie entsprechende Normwerte lediglich in sieben der 21 Sprachstandserhebungen vorliegen (vgl. ebd., S. 44). Eine Übersicht über ausgewählte standardisierte diagnostische Verfahren für den Elementarbereich, denen Normwerte für mehrsprachige Kinder zugrunde liegen, ist der folgende Tabelle 1 zu entnehmen:

Testverfahren	**Autoren**	**Erfassung sprachlicher Fähigkeiten**	**Zielgruppe**	**Testsetting**
LiSe-DaZ	Schulz & Tracy (2011)	Erfassung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern in zentralen morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereichen der deutschen Sprache, erfasst werden Sprachproduktion und Sprachverstehen.	Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Alter von 3-6 Jahren, Kinder mit Deutsch als Zweisprache im Alter von 3-7 Jahren	Einzeltest

SISMIK	Ulrich & Mayr (2003)	Erfasst wird das Sprachverhalten und Interesse an Sprache und Schriftsprachlichkeit (literacy). Der Beobachtungsbogen ist in vier Beobachtungsbereiche untergliedert, die anhand mehrerer Skalen einen Leitfaden für die Beobachtung bieten. Dazu gehören (1) Beobachtung des Sprachverhaltens in verschiedenen sprachrelevanten Situationen in der Einrichtung, (2) Einschätzung sprachlicher Kompetenzen im engeren Sinn (Deutsch), (3) Informationen zur Entwicklung des Kindes in seiner Familiensprache und (4) Informationen über die Familie des Kindes.	Beobachtung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund im Alter von 3,5 Jahren bis zum Schuleintritt	Beobachtungsverfahren

Tabelle 1: Übersicht über eine Auswahl standardisierter diagnostischer Verfahren im Elementarbereich (in Anlehnung an Paetsch/Heppt 2023, S. 127)

Die bisherigen Ausführungen machen die Komplexität der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern deutlich und die damit verbundenen Herausforderungen. In den letzten Jahren wurden zwar standardisierte Testverfahren entwickelt, die insbesondere Mehrsprachigkeit mehr berücksichtigen. Trotzdem werden die Kompetenzen der Herkunftssprache(n) und die Erfassung der Spracherwerbsbiografie häufig nicht ausreichend berücksichtigt. Dadurch können die Ergebnisse oft keine verlässliche Grundlage für eine gezielte Förderung der Sprachentwicklung bieten (vgl. Paetsch/Heppt 2023, S. 132; vgl. Döll/Dirim 2011, S. 164).

3.2.3 Sprachförderung

Die sprachliche Förderung von Kindern sollte bereits in der frühen Kindheit und spätestens mit dem Eintritt in eine Kindertagesstätte erfolgen (vgl. Gogolin 2008, S. 79). Denn dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich mehrsprachig aufwachsende Kinder „nicht nur eine funktional elaborierte sprachliche Kompetenz aneignen, sondern auch eine auf der Oberfläche der sprachlichen Zeichen nur gering oder gar nicht vom Einsprachen unterschiedene Variante“ (Gogolin 2008, S. 82). Eine frühe, bereits vor Schuleintritt beginnende

institutionelle sprachliche Förderung führt zu besseren Chancen im schulischen Leistungsprozess. Dies gilt für monolingual und mehrsprachig aufwachsende Kinder. Allerdings wird die Bedeutung unter Rückgriff auf die „kritische Phase“ des Spracherwerbs für mehrsprachige Kinder besonders hervorgehoben (vgl. Gogolin 2008, S. 80) (siehe Kapitel 2.1.2.3). Hinsichtlich der Erkenntnisse zu einem früh einsetzenden Mehrspracherwerb erscheinen die Vorteile einer frühen Sprachförderung als unbestritten. Es wird sich auf eine beinahe Mühelosigkeit des frühen Mehrspracherwerbs berufen, der dazu führen kann, „Spuren der Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ (ebd., S. 83) im Sprachgebrauch zu verringern. Der Sprachförderung im Elementarbereich wird daher eine große Bedeutung zugeschrieben (vgl. ebd.). Allerdings kritisiert Gogolin (2008) an den sprachförderlichen Maßnahmen die Konzentration auf die deutsche Sprache statt der Förderung von Mehrsprachigkeit. Infolgedessen werde die sprachliche Lebenssituation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern ignoriert und „auch die Chance verspielt, sie beim Ausbau eines mitgebrachten, für sprachliches und anderen Lernen besonders vorteilhaften kognitiven Potentials zu unterstützen“ (ebd., S. 85). Kuhn (2013) bemängelt, die frühe Sprachförderung werde „zu einer Art Allheilmittel, das die strukturelle Bildungsbenachteiligung von Kindern mit ‚Migrationshintergrund’ abzubauen vermag“ (ebd., S. 18). Wenn der Fokus allein darauf liegt, dass sich eine bereits benachteiligte Gruppe sprachlich anpassen soll, ohne die monolinguale Norm zu hinterfragen, sollte dies nicht als einzige bildungspolitische Lösung angesehen werden, um bestehende Bildungsungerechtigkeiten abzubauen. Denn auf diese Weise wird einer diskriminierten Gruppe indirekt die Verantwortung für ihre Diskriminierung gegeben, da sie anders als die Mehrheit sprechen. So wird das strukturelle Problem der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund übersehen oder verkürzt. Am Ende führt dies dazu, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder implizit als Mangel gesehen wird, auch wenn nach außen hin betont wird, wie wertvoll Mehrsprachigkeit sei. Dennoch leistet der Einsatz von Sprachfördermaßnahmen einen Beitrag zum Abbau bestehender Bildungsungleichheiten. Jedoch ist unklar, wie eine wirksame Sprachförderung im Deutschen konkret gestaltet werden muss (vgl. Ebert/Weinert 2024, S. 156). Im Folgenden werden verschiedene Formen der Sprachförderung vorgestellt, welche in der pädagogischen Praxis Anwendung finden.

3.2.3.1 Literacy-Förderung am Schulanfang

Die Förderung von Literacy nimmt bereits vor Schulanfang einen großen Stellenwert ein, da diese grundlegende Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb umfasst. Bereits beim Schuleintritt bringen Kinder unterschiedliche Erfahrungen mit Sprache und Schrift mit, an

die der Unterricht gezielt anknüpfen soll (vgl. Wildemann/Merkert 2020, S. 118). Das Ziel der Förderung besteht in dem Aufbau eines breiten Repertoires an sprachlichen und schriftbezogenen Kompetenzen, die den Schriftspracherwerb unterstützen. Dabei spielen mitunter die mündliche Sprachkompetenz, erste Kontakte mit der Schriftsprache und die Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit eine wichtige Rolle. Die Umsetzung der Literacy-Förderung kann bereits durch einfache sprachliche Spiele oder das spielerische Imitieren von Schrift erfolgen. Ebenso können Buchecken in der Kindertageseinrichtung und Schule Anlässe für erste Erfahrungen mit der Schriftsprache bieten. Eine besonders effektive Methode ist das dialogische Lesen. Dabei handelt es sich um eine interaktive Form des Vorlesens, bei der das Kind sprachlich einbezogen wird. Die Literacy-Entwicklung hängt eng mit dem familiären Umfeld zusammen. Aktivitäten, wie beispielsweise gemeinsames Lesen und das Nacherzählen von Geschichten, finden oft informell im Alltag statt, können jedoch einen großen Einfluss auf den späteren Schriftspracherwerb haben. Deshalb sollte bei einer Literacy-Förderung aauch die Familie einbezogen werden. In Kindertageseinrichtungen und Schulen lassen sich gezielte Lerngelegenheiten schaffen, um die schriftsprachlichen Kompetenzen systematisch zu fördern. Das Ziel besteht darin, den Kindern Begegnungen mit der Schrift in alltagsnahen Situationen zu ermöglichen, sodass sie ein symbolisches Verständnis für Schriftzeichen entwickeln, erste Kenntnisse über Buchstaben aufbauen und den Unterscheid zwischen geschriebener und gesprochener Sprache erkennen. Besonders für Kinder, die wenig Literacy-Erfahrungen gesammelt haben, sind gezielt gestaltete Lernumgebungen und sprachliche Impulse relevant, um einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu unterstützen (vgl. Wildemann/Merkert 2020, S. 118 ff.)

3.2.3.2 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung beschreibt „eine umfassende systematische Unterstützung und Begleitung der natürlichen Sprachentwicklung aller Kinder in allen Altersstufen […], die über die gesamte Verweildauer der Kinder in der Kindertageseinrichtung das Handeln der pädagogischen Fachkräfte während der alltäglichen pädagogischen Arbeit bestimmt“ (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025). Das Konzept bezieht sich ursprünglich auf den Elementarbereich, ist allerdings auch für den Primarbereich von Bedeutung. Alltagsintegrierte Sprachförderung ist dabei nicht an bestimmte Förderstunden gebunden, sondern findet in alltäglichen Situationen statt und orientiert sich an der Lebenswelt der Kinder. Besonders wirksam ist Sprachförderung, wenn sie in bedeutungsvolle Handlungen eingebettet ist und situativ im pädagogischen Alltag stattfindet.

Dabei spielen eine feinfühlige Beziehungsgestaltung und das Erkennen und Nutzen sprachförderlicher Momente im Alltag eine wichtige Rolle (vgl. Wildemann/Merkert 2020, S. 121 ff.).

3.2.3.3 Additive Sprachförderung

Additive Sprachförderung umfasst alle Maßnahmen, die ergänzend zum regulären Gruppenalltag angeboten werden. Sie sollen gezielt die sprachlichen Kompetenzen fördern. In der Regel handelt es sich dabei um strukturierte Programme. Die bestimmten Bereiche fokussieren, wie den Wortschatz oder die Grammatik. Besonders im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule rückt die phonologische Bewusstheit in den Fokus. Trotz des häufig kompensatorischen Charakters sind additive Förderangebote nicht ausschließlich auf Kinder mit sprachlichen Defiziten ausgelegt. Vielmehr können sie als individuelle Förderung aller Lernende eingesetzt werden (vgl. Wildemann/Merkert 2020, S. 120 f.). In den letzten Jahren hat sich allerdings die Praxis der Sprachförderung von additiven Angeboten hin zu alltagsintegrierten Ansätzen gewandelt (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S. 281).

Wenn das Ziel darin besteht, dass Kinder eine ausreichende bildungssprachliche Kompetenz entwickeln, ist eine systematische sprachliche Bildung notwendig. Diese sollte weit über die Kindergarten- und Grundschulzeit hinaus fortgesetzt werden (vgl. Gogolin 2008, S. 87 f.). Daher wird im Folgenden auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung eingegangen.

Resümierend sind Sprachförderprogramme seit über zwei Jahrzehnten fester Bestandteil der pädagogischen Praxis, wobei die Erfolgsaussichten allerdings gering sind. Studien verweisen darauf, dass eine nachhaltige Sprachentwicklung besonders durch eine alltagsintegrierte Förderung von qualifizierten Fachpersonal erfolgreich gelingen kann (Kratzmeier/Hirn 2025, S. 39).

3.3 Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule

3.3.1 Mehrsprachige Kinder in der Grundschule

Im Gegensatz zum Kindergarten ist der Besuch der Grundschule verpflichtend für alle Kinder (vgl. Hamburger 2023). Entsprechend unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen bringen mehrsprachig aufwachsende Kinder in die Grundschule mit. Während sich ein Teil von ihnen sowohl in ihrer Familiensprache als auch in der Zweitsprache Deutsch gut

weiterentwickelt, gibt es eine große Gruppe von Kindern, die ohne gezielte sprachliche Förderung Schwierigkeiten aufweist (vgl. Aschenbrenner et al. 2016, S. 1). Diese Gruppe lässt sich in verschiedene Unterkategorien einteilen:

- Kinder, die ohne Zweitsprachkompetenzen neu nach Deutschland eingereist sind
- Kinder, die hier geboren sind, einen Kindergarten besucht oder anderweitige Betreuung erfahren haben und dennoch nur über geringe Zweitsprachkompetenzen verfügen
- Kinder, die ausschließlich in der Familie gefördert wurden
- Kinder, die hier geboren sind, aber auf Grund familiärer Entscheidungen zwischen Deutschland und dem Herkunftsland gependelt sind und in der Zweitsprache keine ausreichenden Sprachkompetenzen erworben haben. (ebd.)

Diese grundlegenden Unterschiede in den sprachlichen Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder erfordern flexible schulische Strukturen und Fördermaßnahmen. Ein Teil der Kinder kann erfolgreich am Regelunterricht teilnehmen, besonders wenn der Unterricht didaktisch und methodisch auf den Mehrspracherwerb abgestimmt ist. Andere Kinder, die ebenfalls den Regelunterricht besuchen, benötigen additive sprachförderliche Maßnahmen, wie den Besuch einer Sprachfördergruppe. Überdies gibt es Schüler, bei denen der Deutschlernprozess frisch eingesetzt hat. Sie besuchen für eine begrenzte Zeit Vorbereitungsklassen, bevor sie in den Regelunterricht integriert werden (vgl. ebd., S. 2). Die getrennte Beschulung steht jedoch stark in der Kritik: „Kinder werden aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sowie einer unterstellten mangelnden kulturellen Passfähigkeit für nicht beschulbar im Regelbetrieb erklärt und die Ausgestaltung der getrennten Beschulung erfolgt weitgehend konzeptlos“ (Karakayali et al. 2017, S. 231).

3.3.2 Verankerung von Mehrsprachigkeit im Bildungsplan

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule wird durch die Kultusministerkonferenz vorgegeben. Die sprachliche Bildung und die Stärkung der Bildungssprache Deutsch sind zentrale und fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts. Lehrkräfte agieren in diesem Zusammenhang als Sprachvorbilder und achten auf ihren Sprachgebrauch gegenüber der Schüler. Zudem sollen die von mehrsprachigen Schülern mitgebrachten Kompetenzen in der Schule einbezogen und gefördert werden. Die Sprache ist ein Teil der Identität und sollte daher als Ressource für sprachliche Bildung wertgeschätzt und wahrgenommen werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2024, S. 12). Gleichzeitig unterliegt die Schule der Aufgabe, die Schüler „unter anderem sprachlich für die Partizipation am privaten und gesellschaftlichen Leben sowie für Ausbildung und Beruf zu qualifizieren“ (Aschenbrenner et al. 2016, S. 1).

3.3.3 Zum Verständnis von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungswesen

Das Verständnis von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem ist historisch geprägt. Die Entwicklung einer öffentlichen Schule für alle war eng mit der Vermittlung einer gemeinsamen nationalen Identität und der Abgrenzung vom „Fremden“ verbunden, wobei die Sprache als zentrales Zugehörigkeitskriterium fungierte (vgl. Krüger-Potratz 2016, S. 18 f; vgl. Kucharz 2021, S. 48). Dieser Blick manifestiert sich bis heute in einem monolingualen Habitus, der das Bildungssystem prägt (vgl. Gogolin 1994, S. 30). Nach wie vor geht das deutsche Bildungssystem von einsprachigen Kindern aus und ist auf eine sprachliche Homogenität ausgerichtet. Durch die monolinguale Ausrichtung erleben mehrsprachige Kinder ihre Sprachpraxis als Devianz, obwohl sie quantitativ in der Schule dominieren (vgl. Fürstenau 2011, S. 40 f.).

Trotz eines beobachtbaren „Paradigmenwechsel[s] zu einem ressourcenorientierten theoretischen Verständnis von Mehrsprachigkeit“ (Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 5) und der curricularen Verankerung eines produktiven Umgangs mit Sprachenvielfalt, zeigt sich in der pädagogischen Praxis eine anhaltende Defizitperspektive (vgl. ebd., S. 5, 12). Diese wird durch internationale Schulleistungsstudien gestützt (vgl. ebd., S. 6). So zeigen die Ergebnisse der IGLU-Studie 2021, dass die Leseleistung von Schülern mir der sozialen Herkunft und dem Migrationshintergrund verknüpft ist (vgl. McElvany et al. 2023, S. 18). Problematisch ist hierbei die häufig undifferenzierte Gleichsetzung von Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sowie die pauschale Zuschreibung sprachlicher Schwierigkeiten (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 5 ff.; (vgl. Ahrenholz/Maak 2013, S. 31 ff.). Solche pauschalen Zuschreibungen übersehen die Individualität der Kinder und der Lernsituationen und erschweren dadurch, pädagogisch flexibel und angemessen zu handeln. Für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften ist es deshalb wichtig, ein ktitisches Bewusstsein für solche problematischen Zuschreibungen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit differenziert als Bedingung des Spracherwerbs zu betrachten. Nur so können die Chancen und Herausforderungen, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind, im pädagogischen Alltag berücksichtigt werden (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 8).

Die defizitorientierte Praxis äußert sich außerdem konkret in sprachlichen Ausschlussmechanismen, wie der Durchsetzung von Deutsch-Geboten oder der Angst von Lehrkräften, Herkunftssprachen in den Unterricht zu inkludieren (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 9; vgl. Panagiotopoulou 2025, S. 103). Lange, Alhallak und Plohmer (2024) konstatieren

vier Legitimationen, mit denen Lehrkräfte den Ausschluss von Herkunftssprachen aus der Schule begründen: Eine Begründung besteht in den eigenen fehlenden oder eingeschränkten Sprachkenntnissen. Darüber hinaus legitimieren Lehrkräfte die Exklusion von Herkunftssprachen mit der sprachlichen Heterogenität innerhalb der Klasse und in der Auffassung, dass ausreichende Deutschkenntnisse eine Voraussetzung für gelingende soziale Integration seien. Ebenso werden empfundene Verpflichtungen gegenüber bestehenden Sprachverboten als Legitimation herangezogen. Die Autoren weisen damit auf die zentrale Bedeutung von Lehrkräften bei der Reproduktion sprachbezogener Diskriminierung hin (vgl. ebd., S. 247).

Die monolinguale Ausrichtung des deutschen Schulsystems spiegelt sich ebenfalls in der Ausgestaltung des herkunftssprachlichen Unterrichts wider. Dieser ist meist ein freiwilliges Angebot am Nachmittag, findet also außerhalb der Schule statt. Dies führt zu einer schwindenden Motivation seitens der Schüler, dieses Angebot anzunehmen. Darüber hinaus werden die Leistungen in dem herkunftssprachlichen Unterricht nur selten in Zeugnissen integriert (vgl. Putjata/David-erb 2025, S. 5).

Die Ausführungen zeigen, dass die monolinguale Ausrichtung im deutschen Bildungssystem nach wie vor präsent ist. In dem geforderten ressourcenorientierten Verständnis wird Mehrsprachigkeit als Lernressource im Unterricht aufgefasst, die sich mitunter in der Förderung multilingualer und interkultureller Kompetenzen von Schülern und im Erhalt und in der Ausweitung bestehender Sprachen vorfinden lässt (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 10). Folglich sind eine diskriminierungssensible Ausbildung von Lehramtsstudierenden und gezielte Fortbildungsangebote für die Schaffung einer chancengleichen sprachlichen Teilhabe in Bildungsinstitutionen zu leisten (vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2025, S. 104). Der aktuelle Stand der Ausbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte wird im Kapitel 3.4.2 näher beleuchtet. Im Folgenden sollen Ansätze und Konzepte thematisiert werden, denen ein ressourcenorientiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde liegt.

3.3.4 Didaktische Konzepte und Methoden

3.2.2.1 Language Awareness

Language Awareness stammt ursprünglich aus dem Angloamerikanischen und wird im deutschsprachigen Raum auch häufig unter den Begriffen Sprachbewusstheit oder Sprachenaufmerksamkeit rezipiert (vgl. Glaab 2020, S. 1). Language Awareness kann definiert werden

> als die Fähigkeit, Sprache und Sprachen als Konstrukt aus einer Metaperspektive kognitiv betrachten zu können, Regelmäßigkeiten und Unterschiede wahrnehmen zu können und in der Lage zu sein, diese in Rückgriff bzw. im Vergleich und unter möglicher Verwendung aller vorhandenen Sprachen verbalisieren zu können. Zudem bezieht sich Language Awareness auch auf affektive Faktoren, die Neugier, Interesse und Toleranz gegenüber Sprachen umfassen. (Lohe 2018, S. 34)

Language Awareness ist ein lebenslanger Prozess und verfolgt das Ziel, eine reflektierte Sprachverwendung der Lernenden zu unterstützen. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem bewusst auf die sprachlichen und fachlichen Anforderungen der Schule geachtet werden. Auch die Herkunftssprachen der Kinder sollten in der Schule mit einbezogen werden, da sie für ihre persönliche Entwicklung wichtig sind. Language Awareness hat also auch emotionale und affektive Aspekte. Dabei geht es vor allem darum, Mehrsprachigkeit bewusst, wertschätzend und reflektiert wahrzunehmen und so damit umzugehen. Ebenfalls geht es dabei um die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene und die Förderung eines allgemeinen Interesses an Sprachen. Die Lernenden sollen metasprachliches Wissen erlangen, ihre Sprachbewusstheit vertiefen und sprachliche Vielfalt als Ressource begreifen (vgl. Budde 2012, S. 41; vgl. Lohe 2018, S. 34 f.).

3.2.2.2 Interkulturelle Sprachdidaktik

Die interkulturelle Sprachdidaktik, auch skeptische Hermeneutik oder interkultureller Sprachunterricht genannt, kann als Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachdidaktik und als Reaktion auf deren begrenzte Berücksichtigung der individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angesehen werden (vgl. Roche 2020, S. 357). Es gilt als Konzept zur Vermittlung mehrerer Sprachen. In sprachheterogenen Gruppen können verschiedene Kulturen auftauchen. Das Ausbalancieren der Kulturen kann einen konfliktreichen Verlauf annehmen. Dabei spielen persönliche Voraussetzungen, sowie soziale, familiäre und institutionelle Bedingungen eine Rolle. Für die Persönlichkeitsentwicklung ist die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, bedeutsam. Ausgehend von der Annahme, dass der Zweitsprachenunterricht nicht ausreicht, um die Persönlichkeitsentwicklung in mehreren kulturellen Kontexten umfassend zu unterstützen, entstand die interkulturelle Sprachdidaktik. Folglich soll Sprachunterricht durchgängig und interkulturell ausgerichtet sein. Dazu werden bereits vorhandene Sprachen der Lernenden aktiv einbezogen, um so sprachliches Lernen mehr mit ihrer kulturellen und sprachlichen Lebenswelt zu verbinden. Die Sprachen sollen zum Unterrichtsgegenstand werden. Dabei werden mitunter sprachliche Strukturen und die Bedeutung von Begriffen analysiert. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden soll so wahrgenommen und integriert werden (vgl. Budde 2012, S. 44 f.).

3.2.2.3 Translanguaging

Translanguaging ist ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz. In seiner ursprünglichen Bedeutung beschreibt er ein pädagogisches Konzept zur mehrsprachigen Erziehung von Walisisch-Englisch und zum Erhalt der walisischen Sprache. International wurde der Begriff durch García geprägt, welche ihn um eine soziolinguistische Komponente ergänzt hat. In den vergangenen Jahren erlangt das Konzept zunehmend an Bekanntheit, auch im deutschsprachigen Raum (vgl. Akbulut/Marecková 2023, S. 169). Die Sprachpraxis mehrsprachiger Personen wird beim Translanguaging aufgefasst als „multiple discursive practices in which bilinguals engage in ordert to make sense of their bilingual worlds" (García 2009, S. 45). Der Begriff des Translanguaging wird bewusst vom linguistischen Konzept des „Code-Switching" abgegrenzt. Denn der Translanguaging-Ansatz geht davon aus, dass mehrsprachige Personen nicht zwischen festen Sprachsystemen wechseln, sondern auf ein einheitliches, individuelles Sprachenrepertoire zurückgreifen. Im didaktischen Kontext richtet der Ansatz seinen Fokus mehr auf den Fachunterricht. Schüler sollen darin unterstützt werden, fachliche Inhalte zu verstehen, indem sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire nutzen können. Dabei sollen Räume für mehrsprachiges Denken und Handeln geschaffen werden, die die sozioemotionale Entwicklung und die eines gesamtsprachlichen Repertoires unterstützt und zu einer mehrsprachigen Identität beiträgt. Translanguaging kann zur Durchgängigkeit der vertikalen (von Elementar- bis zur Erwachsenenbildung) und horizontalen (fächerübergreifend) Dimension von Bildung beitragen (vgl. Akbulut/Marecková 2023, S. 169 f.). Schröder und Dintsioudi (2023) sprechen sich dafür aus, Translanguaging in die frühkindliche Bildungspraxis einzubinden. So werden Kinder von Beginn an ermutigt, ihr sprachliches Repertoire flexibel zu nutzen (vgl. ebd. S. 166).

3.4 Anknüpfungsstellen zwischen den Institutionen

In den vorherigen Kapiteln wurden die Bildungsinstitutionen Kindergarten und die Grundschule im Hinblick auf Mehrsprachigkeit näher betrachtet. Es hat sich gezeigt, dass Kindertageseinrichtungen und Schulen eigene Systeme darstellen, mit eigenem pädagogischem Auftrag und institutionellen Rahmenbedingungen. Bei dem Übergangsprozess überschneiden sich beide Institutionen (vgl. Baden-Württemberg und Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2025, S. 265 ff.). Daher soll nun auf die Kooperation als Anknüpfungsstelle beider Einrichtungen eingegangen werden.

3.4.1 Kooperation gestalten

Die Kooperation beschreibt „die Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen“ (Eckerth/Hanke 2015b, S. 83). Die Zusammenarbeit ist durch das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben und entgegengebrachtes Vertrauen charakterisiert. Ebenso ist das Beibehalten einer gewissen Autonomie der beteiligten Akteure zentral (vgl. ebd., S. 83 f.). Die Kooperation zwischen Institutionen und Familien wird einer hohen Bedeutung bei der Übergangsgestaltung zugeschrieben, da diese den Eintritt in die Grundschule beeinflussen kann (vgl. Hanke et al. 2013, S. 7). Es

> werden verschiedene Kooperationsformen unterschieden:
>
> - gemeinsame Konferenzen und Besprechungen
> - gemeinsame Arbeit am Pädagogischen Konzept und Schulprogramm
> - gemeinsame Förderkonzepte
> - gemeinsame Elternabende
> - gemeinsame Feste und Veranstaltungen
> - gemeinsame Projekte und Aktionen
> - Besuche der Kita-Fachkräfte in der Grundschule (z.B. zur Hospitation oder Mitarbeit)
> - Besuche der Grundschullehrkräfte in der Kita (z.B. zur Hospitation oder Mitarbeit)
> - Besuche der Kita-Kinder in der Grundschule
> - Besuche der Grundschulkinder in der Kita
> - Zusammenarbeit bei der Beobachtung & Bildungsdokumentation
> - gemeinsame Weitergabe der Bildungsdokumentation
> - gemeinsame Durchführung von Beobachtungs- und diagnostischen Verfahren. (Hanke et al. 2013, S. 14)

Die Kooperationsformen können sich in ihrer Umsetzung durch Intensität und Qualität unterscheiden. Mit einer zunehmenden Intensität der Zusammenarbeit muss das entgegengebrachte Vertrauen zwischen Erziehern und Lehrkräften beider Institutionen wachsen. Somit kann ein verbundener Lernprozess stattfinden und gemeinsame Lösungen konzipiert werden (vgl. Hanke et al. 2013, S. 14 f.).

Mit Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder ist beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule die Informationsweitergabe zentral. Für die aufnehmende Institution, in diesem Fall die Grundschule, ist es von großer Bedeutung zu erfahren, welche Lernende eine gezielte Unterstützung in der Sprachentwicklung, bei der Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch oder in anderen sprachlichen Bereichen bedürfen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2023, S. 150). Allerdings kann es auch passieren, dass fehlende Informationen eine unvoreingenommene Zusammenarbeit erleichtert. Gleichzeitig zeigt sich hierdurch die Komplexität des

Übergangsprozesses, wodurch das Festlegen einheitlicher Gelingensbedingungen erschwert wird (vgl. Rothe et al. 2017, S. 22).

Darüber hinaus ist die Kooperation als gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule wichtig, um Chancengleichheit zu sichern und die Anschlussfähigkeit der Kinder zu gewährleisten (vgl. Wehner/Pohlmann-Rother 2020, S. 93). Dabei wird die Anschlussfähigkeit im Sinne der Ermöglichung eines anschließenden Lernprozesses bei aufeinanderfolgenden Bildungsinstitutionen aufgefasst (vgl. Schuler et al. 2016, S. 20). Die Herstellung von Anschlussfähigkeit durch Kooperation ist Aufgabe pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte. Kenntnisse über die individuelle Lernausgangslage der Kinder zum Schuleintritt bieten eine wichtige Basis für die Herstellung von Anschlussfähigkeit (vgl. Baden-Württemberg und Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2025, S. 271).

Bundesweit gilt die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als ein verbindlicher Bestandteil von bildungspolitischen Vorgaben (vgl. Kansteiner/Welther 2025, S. 14). Bereits seit mehreren Jahren plädieren die Kultusminister- und die Jugend- und Familienministerkonferenz für eine intensivere und verbindlichere Kooperation (vgl. Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienministerkonferenz 2009, S. 5 f.). Für die konkrete Gestaltung der Kooperation sind die einzelnen Bundesländer zuständig (vgl. Kansteiner/Welther 2025, S. 14). In Baden-Württemberg erhalten Grundschulen seit dem Schuljahr 2012/2013 eine Deputatsstunde, um einen gelungenen Übergang zu gestalten (vgl. Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport). Die Zuständigkeit zur Umsetzung der Kooperation obliegt bei den jeweiligen Schulleitungen und Trägern der Kindertageseinrichtungen (vgl. Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen 2019, S. 7).

3.4.2 Institutionsübergreifende Sprachförderung

3.4.1 Durchgängige Sprachbildung

Die Sprachbildung rückt erstmals in den 2010er Jahren durch große Bund-Länder-Initiativen wie FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 107 ff; vgl. Reich 2013, S. 55 ff.) und BiSS (Bildung in Schrift und Sprache) (vgl. Henschel et al. 2014, S. 4 ff.) in den Fokus (vgl. Knappik 2023, S. 732).

Bei FörMig bezieht sich Sprachbildung vor allem auf die bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Gogolin 2013, S. 13). Das Ziel ist eine durchgängige Sprachbildung, die sich über die

gesamten Bildungsbiografien, Curricula und Schullfächer vollzieht. Sprachbildung wird in dem FörMig zugrundeliegenden Verständnis als ein grundlegender, prozesshafter und kontinuierlicher Vorgang aufgefasst, der sich über die komplette Lebensspanne eines Kindes hinweg erstreckt. Es wird angenommen, dass zwischen den einzelnen Bildungsstufen Übergänge zu bewältigen sind, die aktiv begleitet und gestaltet werden müssen. Die individuelle Entwicklung im zeitlichen Verlauf bildet die vertikale Dimension sprachlicher Bildung, während Lernbereiche und Schulfächer die horizontale Ebene darstellen. Sprachbildung ist nach FörMig eine gemeinsame Aufgabe aller Bildungsstufen, Schulformen und Fachrichtungen (vgl. Wildemann/Merkert 2020, S. 165). Chilla und Niebuhr-Siebert (2017) verweisen auf Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen von bis zu acht Jahren. Daher ist eine reine Förderung in der Vorschule nicht ausreichend. Eine durchgängige Sprachbildung, die institutionsübergreifend arbeitet, kann Brüche in der Sprachbildung verhindern und zu einer kontinuierlichen Unterstützung beim Spracherwerb beitragen (vgl. ebd.S. 193).

Lange (2012) grenzt Sprachbildung wie folgt von Sprachförderung ab:

> Es geht in diesem Konzept um Sprachbildung in einem umfassenden Verständnis. Deswegen wird in diesem Konzept auch der Begriff ‚Sprachbildung' verwendet in Abgrenzung zu ‚Sprachförderung'. Während eine Förderung in der Regel zu einem Zeitpunkt als abgeschlossen gilt, weil ein bestimmtes Ziel erreicht wurde, ist Bildung ein langfristiger Prozess. ‚Sprachbildung' ist nicht an Alters- oder Klassenstufen gebunden, nicht an Schulformen oder an einzelne Domänen, denn Sprachbildung findet überall statt: in der Familie, in der Schule, außerhalb der Schule, am Nachmittag und am Abend. […]. So ergibt sich als Forderung bei der Umsetzung einer Sprachbildung, die allen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zum Register Bildungssprache ermöglicht: Sie muss durchgängig sein, damit sie alle Lebens- und Sprachbereiche des Kindes und des Jugendlichen erfasst, wertschätzt und nutzt. (Lange 2012, S. 128-129)

Eine durchgängige Sprachbildung unterscheidet sich damit deutlich von kompensatorisch und separierend ausgerichteten Angeboten zur Deutschförderung (vgl. Knappik 2023, S. 733).

Für die konkrete Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung wurden sechs Qualitätsmerkmale entwickelt. Diese sollen zu einem qualitativ hochwertigen bildungssprachförderlichen Unterricht beitragen (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 7). Grundlegend für alle sechs Qualitätsmerkmale sind zwei zentrale Bedingungen: die konsequente Umsetzung durchgängiger Sprachbildung in allen Schulfächern sowie die Anerkennung und gezielte Förderung der Mehrsprachigkeit von Schülern, sofern dies möglich ist (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 10).

1	Planung und Gestaltung des Unterrichts mit Blick auf das Register Bildungssprache und explizite Herstellung der Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache
2	Diagnose der individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse
3	Bereitstellung und Modellierung allgemein- und bildungssprachlicher Mittel
4	Gelegenheiten zum Erwerb, aktiven Einsetzen und Entwickeln bildungssprachlicher Fähigkeiten
5	Unterstützung bei individuellen Sprachbildungsprozessen
6	Überprüfen und Bewerten der Ergebnisse der sprachlichen Bildung

Tabelle 2: Qualitätsmerkmale für den sprachbildenden Unterricht (in Anlehnung an Gogolin et al. 2020, S. 10-12)

Das erste Qualitätsmerkmal fokussiert eine bewusste Planung und Gestaltung des Unterrichts. Lehrkräfte sollen gezielt Phasen einbauen, in denen alltagssprachliche Kommunikation sinnvoll ist und solche, in denen bildungssprachliche Ausdrucksformen gefordert werden. Die jeweiligen Anforderungen sollten für die Lernenden klar herauskristallisiert werden, damit sie gezielt auf die sprachlichen Erwartungen reagieren können (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 10).

Das zweite Qualitätsmerkmal thematisiert die Diagnose sprachlicher Voraussetzungen und Entwicklungen. Nur wenn Lehrkräfte wissen, welche sprachlichen Fähigkeiten die Kinder bereits mitbringen und welche sie noch entwickeln müssen, kann Sprachbildung effektiv gestaltet werden. Im Rahmen von FörMig wurden deshalb Methoden entwickelt, die auch die Mehrsprachigkeit von Schülern berücksichtigen. Mittlerweile gibt es Verfahren, um sprachliche Lernstände zu erfassen und den Lernprozess zu begleiten. Dabei ist es wichtig, Fortschritte genau zu dokumentieren und gemeinsam zu planen. Dies kann im Austausch unter Lehrkräften oder auch im Austausch mit den Schülern erfolgen. Darüber hinaus kann die Diagnose der familiensprachlichen Kompetenzen notwendig sein, da auch diese für die Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten grundlegend sind. Verfahren zur Erfassung der familiensprachlichen Fähigkeiten, wie sie in FörMig konzipiert wurden, können dabei unterstützen. Es ist durchaus auch möglich, durch Gespräche mit den Schülern und ihren Eltern die Sprachpraxis und Selbsteinschätzung zu erfahren (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 11).

Ähnlich wie das erste Merkmal bezieht sich das dritte auf die konkrete Umsetzung sprachlicher Bildung im Unterricht. Es ergänzt die Planungsebene um didaktische Maßnahmen, die Lehrkräfte gezielt im Unterricht einsetzen können, um den Erwerb bildungssprachlicher Mittel zu unterstützen. Dabei geht es um verschiedene Bereiche wie Aufgabenstellungen,

Wortschatzarbeit, das Verstehen gesprochener und geschriebener Sprache sowie das eigene Sprechen und Schreiben (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 11).
Das vierte Merkmal legt den Fokus auf die sprachlichen Aktivitäten der Schüler. Es zeigt, dass Alltags- und Bildungssprache mündlich und schriftlich auftauchen. Das Ziel ist ein sprachbildendes Unterrichtsklima. Auch sollen die Kompetenzen im Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gefördert werden (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 12).
Das fünfte Merkmal baut auf der Diagnose von individuellen sprachlichen Voraussetzungen auf (Merkmal 2). Hierbei geht es um die Prozesse der Sprachbildung, die außerhalb von Unterricht stattfinden. Besonders in Gruppen, in denen verschiedene Sprachen und Sprachniveaus vorkommen, sind differenzierte Aufgaben wichtig. Neben differenzierten Aufgaben sollten verschiedene sprachliche Hilfsmittel angeboten werden. Damit können Schüler Strategien für den Umgang mit Sprache entwickeln und selbst anwenden. So können Schüler zum Beispiel Inhalte mündlich oder schriftlich präsentieren (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 12).
Das sechste Merkmal betont die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Schülern für das Lernen von Sprache. Im Mittelpunkt steht der Austausch und konstruktives Feedback (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 12).
Abschließend kann festgehalten werden, dass die sechs Qualitätsmerkmale als miteinander verwoben sind. Erst im Zusammenspiel können sie ihre komplette Wirkung entfalten (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 12).

FörMig und BiSS haben allerdings „noch immer Projektcharakter und konnten sich bislang nicht als Standard etablieren“ (Putjata/David-erb 2025, S. 6). Im Vergleich dazu soll das Programm „SprachFit“ verbindlich eingeführt werden. Das folgende Kapitel soll daher einen genaueren Einblick geben.

3.4.2.1 SprachFit

Eine weitere Anknüpfungsstelle zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule bietet das Programm „SprachFit“, welches kürzlich in Baden-Württemberg etabliert wurde. Das Programm soll für das Schuljahr 2027/28 flächendeckend ausgebaut werden und dann auch für entsprechende Kinder verpflichtend sein. Grundlegend für dieses Konzept ist das Verständnis einer durchgängigen und früh ansetzenden Sprachförderung. Wird bei der Einschulungsuntersuchung ein erheblicher Sprachförderbedarf festgestellt, erhalten die Kinder eine additive Sprachförderung in kleinen Gruppen im Rahmen von vier Wochenstunden. Im Schuljahr 2024/25 wurde in etwa 200 Standorten aus Mitteln des Projektes „Schulreifes Kind“ mit solchen Sprachförderungen begonnen. Für Kinder, bei denen trotz der frühen

Sprachförderung Defizite bestehen, sind weiterführende Maßnahmen in der Grundschule vorgesehen. So sollen sogenannte Juniorklassen eingeführt werden. Diese sollen ab dem Schuljahr 2026/27 als zusätzliches Förderjahr vor der Einschulung fungieren. Ebenso sollen additive Sprachförderstunden in der ersten und zweiten Klasse eingeführt werden. Zusätzlich wird eine durchgängige Sprachbildung etabliert sowie Sprachförderkurse für die Klassen 3 und 4. Es sollen ebenso Lernkurse mit Integration der Herkunftssprache und verstärkter Elternarbeit eingeführt werden. Im Rahmen von „SprachFit“ wird die alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen, das Programm „Lernen mit Rückenwind“ ausgebaut und multiprofessionelle Teams gestärkt (Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2025).

Kratzmeier und Hirn (2025) betonen, dass additive Sprachförderprogramme seit über zwei Jahrzehnten in der frühkindlichen Bildung in Baden-Württemberg eingesetzt werden, allerdings wenig erfolgreich. Forschungsergebnisse legen nahe, dass besonders alltagsintegrierte Fördermaßnahmen durch qualifiziertes Personal zu einer nachhaltigen Sprachentwicklung führen. „Notwendig sind daher nicht neue komplexe Programme, sondern intensive Maßnahmen in Fachkräftequalifizierung, personelle Ressourcen und fachliche Prozessbegleitung“ (ebd., S. 39). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden ein Einblick in den aktuellen Stand der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bildungswesen gegeben.

3.5 Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für den Umgang mit Mehrsprachigkeit

3.5.1 Einstellungen zu Mehrsprachigkeit

In Professionalisierungsmodellen werden Einstellungen als Dimension begriffen, die das Denken und Handeln wesentlich mitbestimmen und somit auch in der pädagogischen Praxis bedeutsam sind (vgl. Kratzmann et al. 2017, S. 237). So beeinflusst die Einstellung pädagogischer Fachkräfte, inwiefern sich Kindertageseinrichtungen zu einer „mehrsprachigkeitsintegrierenden Lernumgebung“ (ebd. S. 561) entwickeln. Kratzmann et al. (2017) konkludieren, dass Einstellungen „unbestritten bedeutsam für die Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen“ (ebd. S. 256) sind. In einer Untersuchung von Di Venanzio (2024) wurde untersucht, wie pädagogische Fachkräfte zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und inklusiven Förderung von Mehrsprachigkeit eingestellt sind. Die Ergebnisse

zeigen, dass sie grundsätzlich positiv gegenüber mehrsprachiger Sprachbildung und der Förderung von Herkunftssprachen eingestellt sind. Außerdem scheinen viele dazu bereit, sich weiterzubilden, um dies in der Praxis besser umsetzen zu können. Parallel dazu lassen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der Einstellung und spezifischen biografischen Merkmalen erkennen (vgl. ebd. S. 307). So zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen dem Alter und der Einstellung gegenüber Herkunftssprachen und deren Förderung. Mit zunehmendem Alter der befragten Fachkräfte stieg die Zustimmung zum Gebrauch der Herkunftssprachen und der Herkunftssprachförderung an (vgl. ebd., S. 325).

Eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit wird auch von der internationalen Forschung für Lehrkräfte attestiert (vgl. Mast/Sachse 2021, S. 24). Auch Mast und Sachse (2021) kommen in ihrer Untersuchung zu diesem Ergebnis (vgl. ebd. S. 32). Pohlmann-Rother und Lange (2020) haben sich im Rahmen der BLUME-Studie mit Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt (vgl. ebd., S. 19). Die Studie deutet auf eine Nichtbeachtung des Themas Mehrsprachigkeit im Studium sowie in Fort- und Weiterbildungen hin. Die Grundschullehrkräfte fühlen sich entsprechend nicht ausreichend auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet (vgl. Pohlmann-Rother/Lange 2020, S. 32). Daher soll das folgende Kapitel einen Einblick zum aktuellen Stand der Professionalisierung von Fach- und Lehrkräften geben.

3.5.2 Aus- und Weiterbildung

Im deutschen Bildungssystem bilden der Elementar- und Primarbereich die untersten und gleichzeitig bedeutsamsten Bildungsabschnitte, die von (nahezu) allen Kindern durchlaufen werden. In der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte ist daher das Auseinandersetzen mit Spracherwerb, Sprachförderung sowie der Umgang mit Differenz und Diversität relevant. Zudem kommt der Reflexion von „Mechanismen institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 265) eine hohe Bedeutung zu (vgl. Seifert 2013, S. 66). Ähnlich beschreiben Griebel und Niesel (2020) die vielschichtigen, sich durch die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden ergebenen Herausforderungen, die die Professionalität pädagogischer Fach- und Lehrkräfte beanspruchen. Sie fordern einen Perspektivenwechsel hin zu einem ökosystematischen, vielsprachigen und plurikulturellen Verständnis. Dazu benötigen Fach- und Lehrkräfte spezifische Kompetenzen: die Fähigkeit zur berufsbezogenen Reflexion, fundiertes Fachwissen zum Spracherwerb und zur sprachlichen Bildung sowie zum Umgang mit Vielfalt. Damit ist es möglich, mehrsprachige Kinder

und ihre Familien professionell im Transitionsprozess zu begleiten und erfolgreiche Bildungswege zu sichern (vgl. ebd., S. 217).

Bildungsübergreifend werden verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz unterschieden. Dazu zählen das Professionswissen, bestehend aus Fachwissen, fachdidaktischen und allgemein pädagogischen Wissen, sowie Einstellungen und Überzeugungen. Die professionelle Kompetenz umfasst außerdem motivationale und emotionale Komponenten. Empirische Befunde verweisen auf den Zusammenhang zwischen Fachwissen beziehungsweise fachdidaktischen Wissen und dem pädagogischen Handeln (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S. 282). Das pädagogische Handeln wird ebenso von Einstellungen und Überzeugungen geprägt (vgl. Kratzmann et al. 2017, S. 237). Folglich ist die Qualifizierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte für das Fachwissen sowie für den Abbau negativer Erwartungen und Überzeugungen bedeutsam (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S. 282).

In Deutschland führen verschiedene Ausbildungswege zur pädagogischen Beschäftigung in Kindertageseinrichtungen. Diese sind trotz bestehender Rahmenbedingungen der Kultusministerkonferenz uneinheitlich. Die meisten Fachkräften absolvieren die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher. Allerdings ist unklar, inwiefern die derzeitige Ausbildung den gegenwärtigen Anforderungen und Forschungsstand im Kontext von Mehrsprachigkeit entspricht. In den letzten 15 Jahren wurden zusätzlich früh- beziehungsweise kindheitspädagogische Studiengänge etabliert. Diese sind konkret auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen ausgelegt (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S. 283). Die Ergebnisse von Kratzmann et al. (2017) deuten darauf hin, dass die Akademisierung der Fachkräfte den Einbezug von Mehrsprachigkeit erhöht (vgl. ebd., S. 250 ff.). In den vergangenen Jahren hat der Bereich der Sprachförderung in den Ausbildungscurricula an Bedeutung gewonnen. Zuvor mussten sich Fachkräfte sprachbezogenes Wissen in überwiegend freiwilligen Weiterbildungen selbst aneignen. Generell besteht in dieser Hinsicht national ein heterogenes Weiterbildungsangebot, das kommunal und regional variiert (vgl. Hachfeld/Wieduwilt 2020, S. 283).

Auch in der universitären Lehramtsausbildung rückt der Umgang mit Mehrsprachigkeit stärker in den Fokus. Allerdings gibt es hier noch ein uneinheitliches und teilweise lückenhaftes Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen. Zwar besteht weitgehend Einigkeit darüber, wie wichtig eine gute Vorbereitung auf den professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit ist, dennoch unterscheiden sich die Lehrangebote deutlich in ihrem Umfang und ihrer Gestaltung. Häufig sind solche Maßnahmen nur für Lehramtsstudierende im Fach Deutsch

verpflichtend. In Studiengängen für Gymnasiallehramt oder Berufsschulen tauchen verpflichtende Inhalte zu Mehrsprachigkeit seltener auf als bei Grundschullehramt. Diese Unterschiede ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen Gesetzesvorgaben der einzelnen Bundesländer (vgl. Busse 2020, S. 287). Baumann und Becker-Mrotzek (2014) zeigen, dass in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen gesetzliche Vorgaben zu Sprachförderung und Deutsch als Zeitsprache bestehen und sich diese Landesgesetzgebung in konkreten Studienangeboten widerspiegelt. In anderen sechs Ländern ist die Verpflichtung zur Integration dieser Thematik unklar oder unverbindlich. In sieben Bundesländern fehlen sogar vollständig inhaltliche Vorhaben (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014, S. 7). Inzwischen wurden in den Bundesländern neue Verordnungen verabschiedet (vgl. Busse 2020, S. 288). Allerdings kann „trotz bestehender Reformprozesse insgesamt von keiner zufriedenstellenden Lage ausgegangen werden“ (ebd.).

Während die Literatur zahlreiche Hinweise auf den Transitionsprozess und den Umgang mit Mehrsprachigkeit liefert, bleibt offen, wie diese Anforderungen in der pädagogischen Praxis konkret wahrgenommen und umgesetzt werden. Um dem nachzugehen, werden im folgenden empirischen Teil Erfahrungswerte und Perspektiven von Lehrkräften und Erziehern untersucht, die direkt am Übergangsgeschehen beteiligt sind.

4 Empirie

4.1 Fragestellung und Zielsetzung

Im vorangegangenen Teil dieser Arbeit wurde sich mit Mehrsprachigkeit im Transitionsprozess literaturbasiert auseinandergesetzt. Aufbauend auf diesen theoretischen Erkenntnissen widmet sich der folgende empirische Teil der Erhebung und Auswertung praxisnaher Erfahrungen von Lehrkräften und Erziehern im Kontext von Mehrsprachigkeit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Ziel ist es, zu erfahren, wie sich der Übergang für mehrsprachig aufwachsende Kinder gestaltet. Dabei steht folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt:

Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder?

Folgende Unterfragen umfasst die Forschungsfrage:

(1) Wie nehmen pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder wahr?

(2) Wie gehen pädagogische Fachkräfte mit der sprachlichen Vielfalt um?

(3) Wie schätzen pädagogische Fachkräfte ihren Professionalisierungsbedarf zu Mehrsprachigkeit ein?

(4) Wie nehmen pädagogische Fachkräfte den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Übergang wahr?

(5) Inwiefern wird der Sprachstand mehrsprachiger Kinder ermittelt?

(6) Welche Verbesserungsvorschläge und Unterstützungsmaßnahmen wünschen sich pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit im Übergangsprozess?

Diese zentralen Fragen sollen im Fokus der Arbeit stehen und in den nachfolgenden Ausführungen beantwortet werden.

4.2 Methodik

4.2.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine qualitative Forschungsmethode gewählt, um die Perspektiven pädagogischer Fachkräfte und Lehrkräfte auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für mehrsprachig aufwachsende Kinder zu erfassen. Bei einer qualitativen Forschung erfolgt die Datenerhebung anhand unstrukturierter Methoden, aus denen qualitative Daten hervorgehen, welche interpretativ ausgewertet werden (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 16). Im Zuge dessen wird „umfassendes verbales, visuelles und/oder audiovisuelles Datenmaterial erhoben“ (Döring 2022, S. 25). In der vorliegenden Arbeit wurden für die Datenerhebung insgesamt sechs leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Dabei wurden sowohl Lehrkräfte in Grundschulen als auch in Kindertageseinrichtung tätige pädagogische Fachkräfte befragt, die in der Kooperations- beziehungsweise Vorschularbeit aktiv sind. Dabei wurden sie gezielt zum Transitionsprozess und zur Mehrsprachigkeit befragt. Der Leitfaden wurde als Grundlage für die Interviews herangezogen. Um von den Interviewteilnehmern möglichst ausführliche Antworten zu erlangen, wurde ihnen der Leitfaden bereits vor dem Interview bereitgestellt. Die Interviews fanden per Online-Videokonferenz, persönlich oder telefonisch statt. Dies orientierte sich an den persönlichen

Präferenzen der Interviewpartner. Die Interviews wurden aufgezeichnet und danach transkribiert. Es erfolgte im Anschluss eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviews nach Mayring.

4.2.2 Stichprobe

Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschung wurde die Stichprobe vor Beginn der Datenerhebung festgelegt. Die Stichprobe umfasst drei Lehrkräfte und drei pädagogische Fachkräfte. Die Fachkräfte arbeiten an Bildungseinrichtungen der Metropolregion Rhein-Neckar. Da die Gestaltung des Übergangs im Mittelpunkt dieser Abschlussarbeit steht, wurden Lehr- und Fachkräfte gewählt, die in der Kooperationsarbeit tätig sind oder waren. Ebenso war es für die vorliegende Thematik relevant, dass die Interviewteilnehmer Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Kindern mitbringen. Zwischen den Lehrkräften und Erzieher besteht keine direkte Kooperation oder Zusammenarbeit. Dieser Umstand wurde bewusst gewählt, um diverse Sichtweisen erfassen zu können. Über das sogenannte „Schneeballsystem“ (Helfferich 2011, S. 176) konnten schließlich drei Lehrkräfte und drei pädagogische Fachkräfte ermittelt werden, auf die diese Kriterien zutreffen und die sich für ein Interview zur Verfügung stellten. „Beim ‚Schneeballsystem’ werden Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen, oder ob sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (ebd.). Für die Wahrung der Anonymität werden für die Namen der Interviewteilnehmer entsprechende Kürzel verwendet. Die Teilnehmer wurden vor dem Interview über das Thema und Ziel der Abschlussarbeit sowie ihre Datenschutzrechte aufgeklärt. Die Befragten haben im Vorfeld der Aufzeichnung eine Einwilligungserklärung unterzeichnet. Ebenfalls haben die Befragten vor dem Interview einen Fragebogen zu ihrer Person ausgefüllt beziehungsweise wurden ihnen die Fragen zum Einstieg in das Interview gestellt. Der Fragebogen ist im Anhang einsehbar.

Variable	**L1**	**L2**	**L3**	**E1**	**E2**	**E3**
Geschlecht	w	w	w	m	w	w
Beruf	LK	LK	LK	E	E	E
Bundesland	BW	BW	BW	BW	HE	HE
Berufserfahrung in Jahren	16	16	23	8	34	2
Berufserfahrung in Kooperationsarbeit in Jahren	8	10	12	6	10	2

Fortbildung/ Zusatzqualifikation zu Mehrsprachigkeit	nein	nein	nein	ja	ja	nein

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe (nach eigener Darstellung)

Tabelle 4 bildet die Zusammensetzung der Stichprobe ab. L1 ist eine weibliche Lehrkraft, die in Baden-Württemberg seit 16 Jahren im Schuldienst tätig ist. Sie ist seit mittlerweile acht Jahren in der Kooperationsarbeit mit dem Kindergarten zuständig. Sie hat keine Fort- oder Weiterbildung zu Mehrsprachigkeit besucht. Diese Parameter treffen ebenso für L2 und L3 zu. Allerdings ist L2 seit 10 Jahren in der Kooperationsarbeit tätig. L3 arbeitet mittlerweile seit 23 als Lehrkraft und seit 12 Jahren in der Kooperationsarbeit. Bei den Erziehern ist die Stichprobe etwas diverser zusammengesetzt. Bei E1 handelt es sich um einen männlichen Erzieher, der in Baden-Württemberg tätig ist. Er arbeitet seit acht Jahren als Erzieher und seit sechs Jahren in der Kooperationsarbeit. E1 hat an einer Fortbildung zu Mehrsprachigkeit teilgenommen. E2 und E3 sind weibliche Erzieherinnen, die in der gleichen Einrichtung in Hessen arbeiten. Beide haben davor in einer baden-württembergischen Einrichtung gearbeitet. E2 ist seit 34 Jahren in diesem Beruf, davon zehn Jahre in der Kooperationsarbeit. E3 hat vor zwei Jahren die Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher beendet und ist seitdem in der Kooperationsarbeit tätig.

4.2.3 Leitfaden-Interview

Für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfragen sind ausführliche und vertiefende Einblicke in die Praxis essenziell. Für diesen Forschungsprozess wurden die Daten deshalb mit qualitativen Interviews erhoben. Qualitative Interviews zeichnen sich durch die Offenheit der Fragen aus, „auf die die Befragungspersonen umfassend in eigenen Worten antworten“ (Döring/Bortz 2016, S. 361). Auf diese Weise werden die Sichtweisen der Befragten detailliert und vertieft erfasst. Durch die flexible Gestaltung des Interviewverlaufs können außerdem spontan neue Fragen gestellt werden (vgl. ebd.). Qualitative Interviews können anhand des Grads der Strukturierung unterschieden werden: unstrukturiert, halbstrukturiert und vollstrukturiert. In der vorliegenden Untersuchung wurden halbstrukturierte Interviews beziehungsweise Leitfaden-Interviews durchgeführt. Dabei werden offene Fragen gestellt, ohne Vorgabe von Antwortmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 355). Um der Datenanalyse und -erhebung einen gewissen Rahmen zu geben, wurde ein Interview-Leitfaden herangezogen. Durch einen im Vorfeld konzipierten Fragenkatalog, wird das Interview strukturiert und organisiert. Dieser ermöglicht eine gewisse Vergleichbarkeit der einzelnen

Interviews, während er dennoch einen Spielraum für neue und spontane Fragen eröffnet (vgl. S. 367 f.). Der im Rahmen dieser Arbeit genutzte Interview-Leitfaden ist im Anhang A einsehbar. Ein Leitfaden-Interview wird in der Regel „per Audioaufnahme vollständig dokumentiert und anschließend wortwörtlich verschriftet“ (Döring 2022, S. 358). In diesem Zusammenhang wird daher das nachfolgende Kapitel die Transkription der Interviews thematisiert.

4.2.4 Transkription

Die leitfadengestützten Interviews wurden auditiv aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund der Analyse steht, wurde eine *wörtliche Transkription* durchgeführt (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022, S. 239). Da für das Forschungsinteresse keine Dokumentation „zusätzliche[r] Informationen wie Mimik, Gestik, Gesprächspausen, Hüsteln, Lachen etc.“ (ebd.). notwendig ist, wurde sich auf *einfache Transkriptionsregeln* berufen. Diese verzichten auf die Angabe para- und nonverbaler Äußerungen und legen den Fokus auf den Gesprächsinhalt. Bei einer einfachen Transkription findet eine Glättung von Umgangssprache und Dialekt ins Hochdeutsche statt (vgl. Dresing/Pehl 2012, S. 21 f.). In der vorliegenden Arbeit wurde auf das einfache Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008) zurückgegriffen und adaptiert. Folgende Regeln wurden für die Transkription herangezogen:

1. Wörtliche Transkription
2. Sprachliche Glättung von Dialekten, Umgangssprache, Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern und Annährung an das Schriftdeutsch
3. Wortdopplungen werden nur transkribiert, wenn sie als Stilmittel zum Betonen verwendet werden
4. Glättung der Interpunktion aus Gründen der besseren Lesbarkeit: bei kurzer, senkender Stimme oder unklarer Betonung wird eher ein Punkt statt Komma verwendet
5. Markierung der Pausen durch (…) bei drei Sekunde, (..) bei zwei Sekunden und (.) bei einer Sekunde
6. Keine Erfassung von Verständnissignalen wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc.
7. Darstellung jedes Sprecherbeitrags in einem eigenen Absatz und Einfügen einer leeren, freie Zeile zwischen den Sprechern. Jede Zeile wird nummeriert.
8. Kennzeichnung unverständlicher Wörter mit (unv.)

Tabelle 4: Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Kuckartz et al. 2008, S. 27)

Darüber hinaus wurde die interviewende Person durch ein „I“ gekennzeichnet und die befragte Person durch die in Tabelle 4 vorgestellten Kürzel. Alle Informationen, die auf die Identität der befragten Person verweisen könnte, wurde anonymisiert. Dazu wurden Namen mit „[Name x]“ und Orte mit „[Ort x]“ wiedergegeben.

4.2.5 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gilt im deutschsprachigen Raum als populäres Auswertungsverfahren für qualitatives Datenmaterial (vgl. Mey/Ruppel 2018, S. 225). Sie ist durch ein methodisch strukturiertes und regelgeleitetes Vorgehen gekennzeichnet, das eine transparente und überprüfbare Auswertung der Daten ermöglicht. Dabei wird das Datenmaterial hinsichtlich der Forschungsfrage untersucht. Das Ziel besteht darin, Kategorien direkt aus dem Material abzuleiten (induktiv) oder bestehende Kategorien anzuwenden (deduktiv) (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022, S. 241). Die qualitative Inhaltsanalyse umfasst drei zentrale Techniken: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung* (vgl. ebd., S. 243). Die *Zusammenfassung* beschreibt eine Analysetechnik, bei der eine Reduktion des Datenmaterials stattfindet, sodass relevante Inhalte bestehen bleiben. Das reduzierte Material soll dabei stets das Abbild des Ausgangsmaterials bleiben. Bei der *Explikation* wird zu dem bestehenden Datenmaterial zusätzliches Material hinzugezogen, das zu einem tiefergehenden Verstehen beiträgt. Die *Strukturierung* ist eine Technik, bei der gezielt bestimmte Aspekte unter davor festgelegten Kriterien aus dem Datenmaterial herausgearbeitet werden (vgl. Mayring 2015, S. 67). Die strukturierende Inhaltsanalyse unterscheidet vier Varianten: *formal*, *typisierend*, *skalierend* oder *inhaltlich*. Dabei werden die der Analyse zugrundeliegenden Hauptkategorien im Vorfeld festgelegt im Sinne einer deduktiven Kategorienanwendung (vgl. ebd., S. 68). Die *formale Strukturierung* befasst sich mit syntaktischen oder semantischen Kriterien, während im Sinne einer *typisierenden Strukturierung* das Datenmaterial hinsichtlich spezifischer Ausprägungen einer Typisierungsdimension analysiert. Bei einer *skalierenden Strukturierung* wird das Datenmaterial auf einer Skala eingeschätzt (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2022, S. 245). Wird das Material zu bestimmten inhaltlichen Aspekten herausgefiltert und zusammengefasst, liegt eine *inhaltliche Strukturierung* vor (vgl. Mayring 2015, S. 68).

In der vorliegenden Arbeit wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse und somit eine deduktive Kategorienanwendung durchgeführt. Für eine qualitative Inhaltsanalyse können verschiedene Quellen für das Konzipieren eines deduktiven Kategoriensystems herangezogen

werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 72). Da in der vorliegenden Arbeit leitfadengestützte Interviews durchgeführt wurden, sind in die Erstellung des Leitfadens „bereits zahlreiche Vorüberlegungen eingeflossen, die das Forschungsinteresse wiederspiegeln“ (ebd.). Daher liegt es nahe, die Kategorien direkt aus diesem Leitfaden abzuleiten (vgl. ebd.). Das daraus entstehende Kategoriensystem ist das „zentrale Instrument der Analyse“ (Mayring 2015, S. 51). Es folgt der strukturellen Anordnung des Interviewleitfadens (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 72). Tabelle 5 zeigt eine reduzierte Version des Kategoriensystem. Die vollständige Version ist im Anhang D einsehbar.

Nummer	**Kategorienbezeichnung**
Oberkategorie 1	**Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit**
Subkategorie 1.1	Wahrgenommene Stärken und Besonderheiten mehrsprachiger Kinder
Subkategorie 1.2	Sprachbedingte Unterschiede
Subkategorie 1.3	Einstellung zu Mehrsprachigkeit
Oberkategorie 2	**Umgang mit Vielfalt in pädagogischer Praxis**
Subkategorie 2.1	Sprachliche Vielfalt
Subkategorie 2.2	Umgangsweisen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt
Subkategorie 2.3	Sprachfördermaßnahmen
Oberkategorie 3	**Professionalisierung**
Subkategorie 3.1	Wissensstand zu Mehrsprachigkeit
Subkategorie 3.2	Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Erziehern und im Lehramtsstudium
Subkategorie 3.3	Mehrsprachigkeit in Fort- und Weiterbildungen
Oberkategorie 4	**Mehrsprachigkeit im Übergang**
Subkategorie 4.1	Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang
Subkategorie 4.2	Mehrsprachigkeit und Einschulung
Subkategorie 4.3	Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern
Oberkategorie 5	**Sprachdiagnostik**
Subkategorie 5.1	Diagnostik im Zusammenhang mit Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder
Subkategorie 5.2	Einschulungsuntersuchung
Oberkategorie 6	**Verbesserungsvorschläge**

Tabelle 5: Kategorienübersicht (nach eigener Darstellung)

4.3 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse anhand ausgewählter Interviewzitate vorgestellt. Die Ergebnisse werden gemäß den Haupt- und Subkategorien des Kategoriensystems dargestellt. Es finden sich nicht in allen Kategorien Beiträge aller Befragten, da nur Aussagen entsprechend der Kodierregeln wiedergegeben werden.

Oberkategorie 1: Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit

Die erste Oberkategorie umfasst Aussagen, die die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit betreffen. Neben wahrgenommenen Stärken und Besonderheiten mehrsprachiger Kinder, sprachbedingten Unterschieden und den Umgang mit Vielfalt, beinhaltetet diese Hauptkategorie die Einstellung der Fachkräfte zu Mehrsprachigkeit.

Subkategorie 1.1: Wahrgenommene Stärken und Besonderheiten mehrsprachiger Kinder

Subkategorie 1.1 umfasst alle Aussagen zu den Stärken und Ressourcen mehrsprachiger Kinder.

L1 und E2 berichten, dass sie einen „Riesenvorteil“ (L1, Z. 49; E2, Z. 383) darin sehen, mehrere Sprachen fließend zu sprechen. Auch L2 sieht darin einen „Mehrgewinn“ (Z. 629). Allerdings bezweifelt L1, dass junge Kinder diesen Vorteil bereits anerkennen, wenn sie sich noch im Erwerb mehrere Sprachen befinden: „die Kleinen sehen das noch nicht. Die sehen eher: ‚Ich kann keins von beiden so richtig’“ (Z. 49-50). Ebenso berichtet L1 von einem „gute[n] Sprachgefühl“ (Z. 228-229), welches mehrsprachige Kinder mitbringen. E3 schreibt mehrsprachigen Kindern ebenfalls ein „gewisses Gefühl für die Sprache“ (Z. 40) zu. Auch L3 bestätigt dies. Ebenso schreibt sie mehrsprachigen Kindern „einen großen Vorteil“ (Z. 187) zu beim Fremdsprachenerwerb. Außerdem berichtet L3 davon, dass mehrsprachige Kinder „flexibler im Denken [sind], weil sie einfach auch mehr gefordert sind“ (Z. 182-183).

L1, L2, L3 sowie E1 und E2 sehen eine besondere Stärke mehrsprachiger Kinder in interkulturellen Kompetenzen: So haben sie L1 zufolge bereits „Erfahrungen mit verschiedenen Kulturen“ (Z. 242) gemacht, wodurch sie eine „Offenheit“ (Z. 244) mitbringen. L2 berichtet in diesem Kontext, dass Mehrsprachigkeit zu einem sprachlich-kulturellen Austausch anregt.

So beschreibt L2, dass sich die Kinder in ihrer Klasse „gegenseitig aus ihrer Sprache dann auch mal Wörter sagen“ (Z. 591-592). L2 betont ebenfalls, dass Kinder Erfahrungen sammeln, die ihnen ohne die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer fehlen würden: „Ich habe auch pakistanische Kinder. Die sprechen Urdu. […] Die würden [das] doch nicht wissen […], wenn wir jetzt nicht multikulti wären“ (Z. 595-597). Darüber hinaus ist sich L3 sicher, dass mehrsprachige Kinder „ein paar mehr Eindrücke“ (Z. 205) mitbringen, da sie „ein bisschen mehr von der Welt schon gesehen haben“ (Z. 206). E1 schreibt mehrsprachigen Kindern „ein Plus an interkulturellen Kompetenzen“ (Z. 80-81) zu, ist allerdings der Meinung, dass dies „manchmal gar nicht so sichtbar wird“ (Z. 82). E2 spricht von „kulturelle[n] Ressourcen“ (Z. 377). Besonders an Feiern, wie Geburtstagen, oder bei Spielsachen können diese ersichtlich werden (Z. 379-380).

Subkategorie 1.2: Sprachbedingte Unterschiede

Subkategorie 1.2 umfasst alle Aussagen, die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern beschreiben, die auf unzureichende Deutschkenntnisse zurückzuführen sind.

L2, L3, E1 und E2 erleben ein- und mehrsprachige Kinder generell gleich: „[Wir erleben] keine großen Unterschiede“ (L3, Z. 37-38). Die Befragten betonen, dass man individuell das Kind betrachten muss: „[D]as ist Typ-Sache“ (L2, Z. 108), „man kann es einfach nicht pauschalisieren“ (L3, Z. 58) und „es ist sehr individuell“ (E1, Z. 167-168). Allerdings werden Unterschiede dann erkennbar, wenn Kinder die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen: „Und sobald es aber sprachbasiert ist, […] ist es wirklich so, dass sich da die meisten eher zurückhalten und eben nicht so involviert sind, auch in der Klassengemeinschaft dann nicht, weil sie einfach nicht so mitkommen“ (L1, Z. 56-58). L3 berichtet ebenfalls, dass man Unterschiede festmachen kann, sobald sich Kinder in der deutschen Sprache unsicher fühlen: „Dann haben wir schon Kinder, die da einfach schnell auch empfindlich reagieren, emotional reagieren, weil sie einfach merken, dass sie da gehandicapt sind“ (Z. 63-65). E1 spricht von einem „Einfluss auf ihr Spielverhalten“ (Z. 155), da sich die Kinder „weniger komplex […] mitteilen können“ (Z. 155-156). Dadurch handeln „manche Kinder […] dann ein bisschen unsicherer“ (Z. 161-162). Insgesamt scheinen E1 zufolge die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung zusammenzuhängen (Z. 166-167). E2 sieht ebenso einen Zusammenhang mit dem sozial-emotionalen Bereich (Z. 111): „[D]ass sie total ausflippen, wenn man ihnen Grenzen setzt, weil sie es gar nicht […] verstehen oder nachvollziehen können“ (Z. 107-109). Des Weiteren erläutert E2, dass Kinder, die erst mit Eintritt in

die Kindertageseinrichtung Kontakt zur deutschen Sprache herstellen, „dann nicht so schnell Kontakte zu anderen Kindern knüpfen“ (Z. 104). Insbesondere dann nicht, wenn sie in der Gruppe andere Kinder vorfinden, mit denen sie sich in ihrer Sprache verständigen können (Z. 105-106). E3 berichtet ebenso, dass mehrsprachige Kinder Schwierigkeiten haben, sofern die Deutschfähigkeiten noch nicht ausgereift sind: „[Sie] [h]aben halt natürlich ihre Schwierigkeit, wenn Deutsch halt noch nicht gut funktioniert, sich dann zu unterhalten und zu äußern“ (Z. 43-44). Im Vergleich dazu haben es monolingual deutschsprachige Kinder einfacher: „Dass die es halt wegen der Sprache schon leichter haben, sich halt zu verständigen. In der Schule auch die Bedürfnisse zu äußern“ (Z. 47-48).
L2 sieht den Schriftspracherwerb als „ganz mühselig, total schwierig“ (Z. 47), wenn der Wortschatz in der deutschen Sprache fehlt. „Die Lehrwerke basieren ja alle auf Bilder. Wenn ich aber nicht weiß, was das Bild ja bedeutet oder was es heißt auf Deutsch, dann kann ich den Anlaut ja auch nie alleine heraushören oder Inlaut, […] Endlaut“ (Z. 47-50). L2 sieht hier Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Vorteil, da sie „dieses Sprachgefühl […] für den Satzbau, die Strukturen“ (Z. 85-86) haben. Auch L3 erkennt die Bedeutung der Sprache für den Schriftspracherwerb an und problematisiert in diesem Zusammenhang, wenn wenig Wortschatz im Deutschen vorhanden ist (Z. 217-222).

Subkategorie 1.3: Einstellung zu Mehrsprachigkeit

Subkategorie 1.3 umfasst alle Aussagen zu Einstellungen, Prinzipien oder Haltungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit.

L1 hält Mehrsprachigkeit für „sehr relevant“ (Z. 186) und begründet dies mit der hohen Anzahl mehrsprachiger Kinder: „Ich kann ja von 25 Kinder, wenn 20 Kinder einen Migrationshintergrund haben, […] die hier kein Deutsch sprechen, kann ich ja die Augen nicht davor zu machen“ (Z. 182-185). L1 ist der Meinung lernen zu müssen, „damit umzugehen […]. Sonst kann ich meinen Beruf nicht machen […] und dann möchte ich es […] gut machen.“ (Z. 82-87). L2 betont, dass eine gewisse Offenheit vorhanden sein muss, besonders mit Blick auf ihr Klientel (Z. 118-120). Dennoch findet sie es „[s]chwierig für einen selber manchmal“ (Z. 186). L2 schreibt den sprachlichen Fähigkeiten eine hohe Bedeutung zu: „Die Sprache ist halt einfach […] eine Notwendigkeit“ (Z. 744). Wie bereits L1 und L2 beschreibt auch L3 eine notwendige Offenheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit: „[E]s ist wichtig, dass man diese Vielfalt nicht versucht, aus dem Klassenzimmer rauszulassen, sondern wirklich, soweit es geht, auch da die Türen öffnet“ (Z. 82-83). Dennoch hebt L3, so wie L2, die Relevanz der

deutschen Sprache im schulischen Kontext hervor: „Natürlich ist es uns in der Schule wichtig, weil wir hier Deutsch als Umgangssprache haben, dass die Kinder miteinander sprechen“ (Z. 114-116). L3 berichtet, dass Kinder an ihrer Schule darum gebeten werden, Deutsch miteinander zu sprechen und nicht ihre Herkunftssprache zu nutzen, „weil sonst stehen die anderen nebendran und verstehen nichts“ (Z. 121-122). E1 ist wichtig, „dass man die Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Ressource begreift“ (Z. 77) und dies „dann auch sichtbar macht“ (Z. 77-78). E1 zufolge ist allgemein im Umgang mit Mehrsprachigkeit eine Haltung „der Akzeptanz und eine wertschätzende“ (Z. 177) wichtig. Ebenso betont E1 mehrmals, dass es relevant ist anzuerkennen, dass Mehrsprachigkeit nicht mit einer Sprachentwicklungsstörung einhergeht (u.a. Z. 152-153). Im Hinblick auf das Sprachenlernen im Kindergarten versteht sich E1 als „Ko-Konstrukteur […], gemeinsam mit dem Kind Dinge zu entwickeln und eben auch diesen Bereich Sprache sich gemeinsam zu erschließen mit dem Kind“ (Z. 308-310). E2 fasst ihre Werte im Umgang mit Mehrsprachigkeit kurz zusammen: „Empathie und das andere ist die Gerechtigkeit“ (Z. 117). E3 findet es wichtig, „[d]ass man die Kinder auch so annimmt, wie sie sind. Und dann sie an dem Punkt abholt und die Stärkung stärkt, dann merzen sich die Schwächen quasi von alleine aus“ (Z. 51-2).

Oberkategorie 2: Umgang mit Vielfalt in der pädagogischen Praxis

Oberkategorie 2 umfasst Aussagen, die den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und Sprachfördermaßnahmen betreffen.

Subkategorie 2.1: Sprachliche Vielfalt

Subkategorie 2.1 umfasst alle Aussagen, die sich auf die Anzahl mehrsprachiger Kinder in der Klasse oder Gruppe und den dort vertretenen Sprachen beziehen.

L1 gibt folgende Auskunft über die Quantität mehrsprachiger Kinder in ihrer Klasse: „[I]ch habe viele mehrsprachige Kinder […]. Also ich habe fast ausschließlich mehrsprachige Kinder“ (Z. 5-6). L1 gibt an, „nur ein sogenanntes VKL-Kind, was wirklich sprachlich noch Unterstützung bekommt“ (Z. 7-8) in der Klasse zu haben. L1 beschreibt die in ihrer Klasse präsenten Sprachen genauer: „Also wir haben Russisch viel, Arabisch, wenig Türkisch, kaum Italienisch. […] Und das meiste ist eigentlich Russisch, was wir hier haben. […] Ukrainisch mit eingeschlossen“ (Z. 11-15). L2 gibt an, viele mehrsprachige Kinder zu betreuen. Darunter sind „fast alle Sprachen […] vertreten“ (Z. 12). L2 nennt folgende

Zusammensetzung ihrer Klasse: „[W]ir haben ganz, ganz viele Rumänen, Bulgaren, vor allem bulgarischstämmige Kinder. […] [E]s ist multikulti“ (Z. 11-12). L3 berichtet folgendes über die Situation in ihrer Klasse: „Wir haben in der Klasse wirklich aktuell kein Kind, das der deutschen Sprache nicht mächtig ist. […] Wir haben wohl Kinder mit Migrationshintergrund, die auch zweisprachig oder zum Teil dreisprachig aufwachsen. Aber alle sind […] aktuell auch der deutschen Sprache mächtig“ (Z. 27-29). Die Kinder in ihrer Klasse sprechen türkisch, russisch oder arabisch (Z. 35). Über die von L3 betreuten Kindergärten schildert sie ein anderes Bild. Dort sind „viele Kinder, einfach syrische Kinder zum Teil, die ohne Deutschkenntnisse kommen“ (Z. 31-32). E1 gibt an, dass etwa ein Drittel der Kinder in seiner Einrichtung mehrsprachig aufwachsen (Z. 43-44). E1 berichtet folgende Zusammensetzung:

> Türkisch und Arabisch sind wahrscheinlich schon die, die wir am meisten haben. Dann gibt es öfter auch [Kinder], […] die Chinesisch als Erstsprache hatten. […] Aber sonst auch […] viele europäische Sprachen, […], da konzentriert sich es halt nicht auf eine. Also Englisch, Norwegisch, Schwedisch, Spanisch, Französisch, das ist dann ein bisschen durchmischter. (Z. 62-68)

Weiter führt E1 aus, viele mehrsprachige Kinder hatten zum Eintritt in die Kindertageseinrichtung „schon Kontakt […] mit der deutschen Sprache, entweder bei einem Elternteil, […] [o]der halt auch andere Bezugspersonen“ (Z. 47-48). E1 zufolge sind es

> eigentlich wenige dann […], die völlig ohne Kontakt zum Deutschen zu uns kommen. […] Weil sonst normalerweise, wenn die Kinder hier in Deutschland aufwachsen, dann kennen die ja zumindest aus irgendwelchen außerfamiliären Kontexten dann schon die Sprache, also weiß ich nicht, Einkaufssituationen oder auf dem Spielplatz. (Z. 50-58)

E2 gibt übereinstimmend mit E3 an, dass ebenfalls ein Drittel der in ihrer Gruppe betreuten Kinder mehrsprachig aufwächst (E2, Z. 81; E3, Z. 32-33). Die vertretenen Sprachen sind „Kosovarisch, Ukrainisch und Serbisch“ (E1, Z. 94-95).

Subkategorie 2.2: Umgangsweisen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt

Die Subkategorie 2.2 umfasst alle Aussagen zu pädagogischen Maßnahmen, Umgangsweisen oder Strategien mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

Die pädagogischen Fachkräfte berichten von verschiedenen Umgangsweisen mit der sprachlich und kulturell bedingten Vielfalt. L1, L2, L3 und E1 greifen die sprachliche Vielfalt schon zu Beginn eines jeden Morgen auf, indem sie die Sprachen der Kinder in der Begrüßung thematisieren (L1, Z. 108; L2, Z. 187; L3, Z. 78; E1, Z. 104).

L1 beschreibt, dass es „so ganz kleine Dinge sind, die man versucht, damit reinzubekommen“ (Z. 113-114). Sie führt beispielhaft aus, dass sie bei der Zahlenraumerweiterung die mehrsprachigen Kinder explizit fragt, wie die Zahlen in ihrer Sprache benannt werden (Z. 269-272).

L2 berichtet von einem internationalen Frühstück, welches einmal jährlich stattfindet (Z. 193-194).

Wie L1, greift auch L3 die unterschiedlichen Sprachen in ihrem Unterrichtsgeschehen auf (Z. 78-82) und beschreibt eine Situation, in denen Kinder ihre Währung mitbringen und zeigen dürfen (Z. 81). L3 betont, dass es im Umgang mit einer kulturellen und sprachlichen Vielfalt wichtig ist, die Mitschüler darauf aufmerksam zu machen: „Und auch andere Kinder dafür sensibilisiert und auch mal darauf eingeht, wie ist es denn, wenn ich in einem anderen Land bin und mich vielleicht nicht ausdrücken kann, wie komme ich da weiter“ (Z. 84-86). L3 überlegt darüber hinaus, in den Schulfächern, für die nicht unbedingt die Deutschsprachkenntnisse relevant sind, Aufgaben in den Herkunftssprachen der Schüler anzubieten:

> [G]erade letzte Woche habe ich einen Bericht darüber gelesen, dass eine Lehrerin jetzt auch die Sachaufgaben in unterschiedlichen Sprachen anbietet. Die Sachaufgaben in Mathematik zum Beispiel. […] Habe mir dann auch meine Gedanken darüber gemacht: ‚Ist es sinnvoll oder nicht sinnvoll, was möchte ich im Mathematikunterricht?’. Ich möchte, dass die zeigen, haben sie die Aufgabe verstanden und können sie es mathematisch umsetzen. Also, wenn es einem Kind, […] das in der dritten Klasse aus einem anderen Land kommt, der der deutschen Sprache noch nicht mächtig ist, […] dann aber hilft, in seiner Muttersprache eine Textaufgabe zu lesen, würde ich sagen: ‚Klar, gehe ich mit’. […] Im Fach Deutsch sieht es schon wieder anders aus. Da muss ich halt sage, da frage ich das Fach Deutsch ab […]. Da […] liegt der Schwerpunkt auf was anderem. (Z. 291-303)

E1 versucht die Vielfalt „abseits von diesen konkreten Maßnahmen, so im Alltagsgeschehen“ (Z. 118) sichtbar zu machen, indem „die anderen Sprachen überhaupt mal vorkommen können, dass die Kinder vielleicht […] einzelne Sätze beistellen oder ein Lied oder ein Fingerspiel […] in ihrer Herkunftssprache“ (Z. 121-122). E1 greift die kulturelle Vielfalt der Kinder auf, indem der Jahresplan mit „Feste[n] aus anderen Kulturen“ (Z. 570) angereichert wird.

Subkategorie 2.3: Sprachfördermaßnahmen

Subkategorie 2.3 umfasst alle Aussagen zu Sprachfördermaßnahmen.

L1 berichtet von VKL-Lehrkräften, die einen entsprechenden Kurs anbieten und auch die anderen Lehrkräfte im Kollegium mit Materialien ausstatten und fachliche Hinweise geben.

(Z. 117-121, 148-150,189-205). L1 beschreibt die VKL-Klasse als „gewinnbringend“ (Z. 158), da es sich um kleine Lerngruppen handelt, die von einer speziell dafür ausgebildeten Fachkraft angeleitet werden (Z. 154-155). Im Allgemeinen, so erklärt L1, hängt der Erfolg solcher Sprachfördermaßnahmen von der intrinsischen Motivation des Kindes ab:

> Also wenn die Kinder mitmachen wollen, wir haben beides. Also wir haben Kinder, die sind so engagiert, die können nach einer Woche […] Verben konjugieren […]. Und es gibt Kinder, die kommen wirklich in die erste Klasse mit 0,0 Deutschkenntnissen […] und in der vierten Klasse hörst du keinen Akzent mehr. (Z. 145-151)

Im Anfangsunterricht achtet L1 darauf, sehr visuell zu arbeiten, denn „das hilft ja, das ist ja ohne Worte“ (Z. 133-134). Bezogen auf die Kooperationsarbeit mit den Kindergärten kennt L1 keine gezielten Maßnahmen oder Projekte, die mehrsprachige Kinder unterstützen: „Also ich kenne keine. Also wir in der Kooperation machen […] nichts“ (Z. 161). L1 nennt das Sprachbad im Kindergarten als sprachförderliche Maßnahme (Z. 162-163). Allerdings kann dieses nicht immer seine sprachförderliche Wirkung entfalten: „Und oft ist es ja leider auch so, dass die Familien, wenn die Kinder drei Jahre im Kindergarten waren und immer noch mit schlechten Deutschkenntnissen in die Schule kommen, dann haben die die Hälfte der Kindergartenzeit gefehlt“ (Z. 163-165).

Bezogen auf das Lernen des Deutschen im Kindergarten beschreibt L2, dass mittlerweile in vielen Kindertageseinrichtungen so viele Kinder sind, die eine andere Sprache als das Deutsche sprechen (Z. 70-73). Damit ist es für die Kinder nicht mehr notwendig, Deutsch als „gemeinsame Sprache [zu] haben, um sich auszutauschen“ (Z. 73-74). L2 zu folge, bilden die Kinder im Kindergarten Kohorten unter Gleichsprachigen. L2 berichtet: „Und dann […] im Kindergarten, das ist ganz schwer, wenn da keine gezielte Sprachförderung stattfindet, dass die dann halt auch im Kindergarten die [deutsche] Sprache erlernen, weil die halt diese Grüppchenbildung haben“ (Z. 77-79). Wie auch L1, gibt L2 an, im Anfangsunterricht „viel auf Bildebene“ (Z. 210) zu arbeiten. Zudem wurde in der Schule von L2 die Sprachförderprogramme „Sprachzünder“ und „Sprachfit“ etabliert (Z. 218, 735). Die „Sprachzünder“, so erklärt L2, „haben wir jetzt in Klasse 1,2. Das ist total goldig gemacht, das ist mit Musik und Geschichten“ (Z. 219). L2 berichtet, dass Kinder, die nicht den Kindergarten besucht haben, das Programm „Schulstart leicht gemacht“ angeboten wird (Z. 305). Das Programm ist in dem Kollegium von L2 sehr beliebt: „Wir finden es super“ (Z. 312). Ebenfalls wird das Programm „Sprachfit“ etabliert (Z. 703): „Wir bekommen dafür halt ein Budget XY und können dann […] dafür gezielt, auch nochmal externe Leute ins Haus holen, die dann unterstützen“ (Z. 714-715). Wie auch bei L1 wird in der Schule von L2 VKL angeboten zur

Deutschsprachförderung (Z. 220). Die VKL soll „mindestens zwei- bis dreimal die Woche“ (Z. 225-226) stattfinden. Allerdings kommt es häufig zu Ausfällen, weil die VKL-Lehrkraft oftmals Vertretungen halten muss (Z. 227-230). „Und dann fällt halt die Sprachförderung wieder aus. Das ist halt, finde ich, ein Riesenproblem. Durch Lehrermangel entstehen da dann wieder, sage ich mal, wo der Förderbedarf ist, das fällt dann hinten runter“ (Z. 230-232). L2 beschreibt, dass die Effektivität sprachförderlicher Maßnahmen „ganz viel abhängig [vom] Elternhaus“ (Z. 290) ist.

L3 nennt verschiedene Maßnahmen, die sie zur Sprachförderung einsetzt. So nutzt L3 Audiostifte, die Kinder zur Wortschatzarbeit nutzen können. Ebenso, „abhängig von der Lehrerverfügbarkeit, […] macht [man] eine Sprachförderstunde zusätzlich“ (Z. 283-285). Wie L1 und L2 gibt es bei L3 an der Schule VKL-Klassen (Z. 305). Allerdings wird an der Schule von L3 aktuell versucht, „die Kinder eher in den Klassen zu integrieren und dann für Einzelstunden rauszunehmen“ (Z. 311-312). Wie bei L2 wird bei L3 aktuell das Programm „Sprachfit“ etabliert (Z. 315). Dieses richtet sich an Kinder, „die im letzten Kindergartenjahr sind und der deutschen Sprache noch nicht so mächtig sind, dass man davon ausgehen kann, dass sie gut in die Schule starten können“ (Z. 315-317). Die Kinder sollen dann gezielt „mit vier Stunden pro Woche“ (Z. 317-318) gefördert werden. L3 sieht das Programm grundsätzlich positiv, äußert allerdings kritische Punkte. So ist mitunter die organisatorische Umsetzung zum jetzigen Stand ungeklärt (Z. 335-338). Die praktische Umsetzung des Programms verläuft „ganz viel spielerisch“ (Z. 395). L3 geht davon aus, wenn man mit den Kindern dranbleibt, dass die davon enorm profitieren“ (Z. 402-403). Gleichzeitig hängt der Erfolg stark vom Elternwillen ab (Z. 408). Insgesamt spielt L3 zufolge die intrinsische Motivation bei dem Erfolg von Sprachfördermaßnahmen eine Rolle (Z. 416).

E1 berichtet, dass es „vom Land Baden-Württemberg […] Sprachfördermaßnahmen [gibt], die dann auch finanziell bezuschusst werden für Kindergärten“ (Z. 208-209). Solche Maßnahmen werden „höher bezuschusst für Kinder vor dem Schuleintritt“ (Z. 212). E1 steht dem ambivalent gegenüber, „weil eigentlich ist ja dann gerade auch davor die Sprachförderung […] schon sinnvoll. […] Also eigentlich denke ich immer, Förderung so früh wie möglich“ (Z. 214-217). E1 zufolge, sind „solche gezielten Sprachfördermaßnahmen oft gar nicht so wirkmächtig“ (Z. 223-224). E1 nach profitieren Kinder vielmehr von einer alltagsintegrierten Sprachförderung (Z. 228-229). Dennoch wird in der Einrichtung von E1 „SBS Singen, Bewegen, Sprechen“ als in Kooperation mit der Musikschule durchgeführte Sprachförderung angeboten (Z. 241-242). E1 berichtet ebenfalls von „Sprachfit“:

> Jetzt ab kommendem Jahr […] wird es verpflichtend sogar, […] dass alle Vorschülerinnen und Vorschüler nochmal, also im letzten Kindergartenjahr muss […] jetzt auch irgendwie eine Sprachstanderhebung stattfinden und dann haben die auch einen Rechtsanspruch drauf, die Kinder, wo dann ein Bedarf festgestellt wist, dass so eine Sprachfördermaßnahme stattfindet. (Z. 262-267)

E2 erklärt zur Sprachförderung eine Bildsprache einzusetzen: [D]ass man eben einfach über die Bilder kommunizieren kann“ (z. 136-137). Außerdem betreibt E2 alltagsintegrierte Sprachförderung innerhalb ihrer Gruppe (Z. 173-176). Darüber hinaus werden E2 zufolge in Hessen Vorlaufkurse angeboten:

> [I]n Hessen gibt es den sogenannten Vorlaufkurs für Kinder, die noch einfach Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprache benötigen. Das beginnt mit, also praktisch ein Jahr vor der Einschulung und das […] findet einmal in der Woche statt. Da kommt jemand von außerhalb […] hier in die Kita. (Z. 161-167)

E2 kritisiert allerdings die Umsetzung dieses Kurses. Trotz mehrmaliger Meldung, dass ein Kind den Bedarf an diesem Vorlaufkurs aufweist, wurde das Kind nicht aufgenommen (Z. 184-193). Nach E2 ist die Effektivität des Vorlaufkurses „typenabhängig“ (Z. 254) und davon abhängig, was in dem Kurs konkret gemacht wird (Z. 254). E2 kritisiert, dass der Kurs erst ein Jahr vor der Einschulung beginnt (Z. 256-257).

E3 berichtet von verschiedenen sprachförderlichen Maßnahmen. So achtet E3 darauf, dass Sprachvorbilder präsent sind und meint damit „starke sprachliche Kinder, die das denen gut halt eben auch vorleben können“ (Z. 61-62). Außerdem arbeitet E3 besonders zu Beginn, wenn Kinder ohne oder mit wenig Deutschkenntnissen in die Kindertagesbetreuung kommen viel mit Bildern zusammen: „Bilder sind der Schlüssel am Anfang“ (Z. 71). Generell legt E3 darauf Wert, den Kindern „Unterstützung zu bieten, so wie sie es brauchen“ (Z. 64-65) und betont damit den Aspekt der Individualisierung. Neben diesen Angeboten innerhalb der Gruppe, wird die Kindertagesstätte in diesem Schuljahr einmal wöchentlich von einer Lehrkraft besucht, die einen Vorlaufkurs für Vorschulkinder mit Sprachförderbedarf anbietet (Z. 82-87). E3 steht einer solchen additiven Sprachförderung positiv gegenüber und berichtet von einer Sprachfördergruppe in einer ehemaligen Einrichtung:

> Und das hat auch immer geholfen. Die haben auch viel mit Bildern gearbeitet, [...] Spiele, Lieder, irgendwelche Reime. Das hat [den Kindern] auch sehr geholfen. Die haben dann […] auch viel mitgebracht, was denen da Spaß gemacht hat und die da gerne gespielt haben, mit in die Gruppen gebracht und dann den anderen auch […] gezeigt, wie das geht, und dann haben wir das auch so gespielt. (Z. 94-99)

Oberkategorie 3: Professionalisierung

Die dritte Oberkategorie umfasst alle Aussagen zum eigenen Wissensstand zu Mehrsprachigkeit der pädagogischen Fachkräfte sowie zu Mehrsprachigkeit in der Ausbildung beziehungsweise im Studium und in Fort- und Weiterbildungen.

Subkategorie 3.1: Wissensstand zu Mehrsprachigkeit

Subkategorie 3.1 umfasst alle Aussagen zur subjektiven Einschätzung des eigenen Wissensstands der Fachkräfte.

L1, L3, E2 und E3 werten ihren Wissensstand zu Mehrsprachigkeit als niedrig. So beschreibt L1 ihren eigenen Wissenstand zu Mehrsprachigkeit wie folgt: „Gering. […] Also ich habe […] keinerlei Ahnung […], was es viel leichter machen würde, viel besser machen würde“ (Z. 170-171). Ebenfalls habe L3 „keinerlei Vorwissen“ (Z. 100) abgesehen von ihrer normalen schulischen Vorbildung. E1 schätzt ihren Wissenstand zu Mehrsprachigkeit als „nicht gut“ (Z. 166) ein. E3 umschreibt ihn wie folgt: „Das ist jetzt nicht so riesig“ (Z.109). Dagegen gibt E1 seinen Wissensstand als „ausreichend“ (Z. 322), um die Kinder im Alltag zu begleiten und gemäß den Vorgaben des Orientierungsplans zu handeln.

Subkategorie 3.2: Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Erziehern und im Lehramtsstudium

Subkategorie 3.2 umfasst alle Aussagen, die sich auf die eigene Ausbildung oder das Studium der Fachkräfte beziehen und thematisieren, ob und wie Inhalte zu Mehrsprachigkeit behandelt wurden.

L1, L3 und E2 berichten, dass Mehrsprachigkeit in ihrem Studium beziehungsweise in ihrer Ausbildung nicht thematisiert wurde: L1 erinnert sich demnach nicht, dass diese Thematik im Studium „überhaupt mal irgendwie“ (Z. 179) aufgegriffen wurde. Ebenso ist L3 der Meinung, „weder im Studium noch in irgendwelchen Fortbildungen dazu je etwas gelernt“ (Z. 101) zu haben. Darüber hinaus erläutert E2, in der Ausbildung wurde zwar „die Sprachentwicklung, die Bedeutung, also so diese Theoretische [thematisiert], aber nicht in Bezug auf Mehrsprachigkeit. […] Da war Mehrsprachigkeit kein Thema“ (Z. 350). L2 zufolge wurde Mehrsprachigkeit im Studium angesprochen, allerdings „war das viel zu wenig“ (Z. 327). E1 beschreibt Ähnliches über seine Ausbildung: Mehrsprachigkeit „kam schon vor, aber nicht genug“ […]. Mir wurden in der Ausbildung Fachtexte an die Hand gegeben […], es war dann […] nicht unbedingt Klausurthema oder prüfungsrelevant“ (Z. 423-426). Trotzdem

erklärt E1, durch die vermittelten Ausbildungsinhalte eine selbstverständliche Grundhaltung in den Erziehern vorzufinden: „[D]ass es eben in Ordnung ist, mehrsprachig zu sein. Und dass das in aller Regel auch gut funktionieren kann, […], dass es auch nicht nachträglich ist für die Sprachentwicklung im Deutschen […], sondern eher sogar zuträglich sein kann“ (Z. 555-558). Darüber hinaus wurden E1 weitere Ausbildungsinhalte im Kontext von Mehrsprachigkeit vermittelt. So nennt er verschiedene Testinstrumente, um den Sprachstand zu ermitteln, und zu vermeiden, Unterschiede in der Sprachentwicklung zu negieren (Z. 395-403). Als Leitung der Einrichtung stellt E1 besondere „Wissensdefizite bei Erzieherinnen und Erziehern fest […], die ihre Ausbildung […] vor 2012 gemacht haben, bevor der Orientierungsplan eingeführt wurde“ (Z. 337-338). Dagegen berichtet E3, dass Mehrsprachigkeit einen hohen Stellenwert in ihrer Ausbildung hatte (Z. 129). E3 gibt an, dass sich ein Jahr ihrer dreijährigen Ausbildung nur um Sprache gedreht hat. „Also jetzt nicht nur halt eben den Zweitspracherwerb beispielsweise, sondern auch bei Muttersprachlern“ (Z. 130-131). Insgesamt fühlt sich E3 durch die Ausbildung gut auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet (Z. 138).

Subkategorie 3.3: Mehrsprachigkeit in Fort- und Weiterbildungen

Subkategorie 3.3 umfasst alle Aussagen zu Fort- und Weiterbildungen im Kontext von Mehrsprachigkeit.

L1, L2, L3 und E3 haben bisher keine Fort- oder Weiterbildung zu Mehrsprachigkeit besucht. L1 begründet dies damit, dies „einfach nicht im Alltag auf dem Schirm“ (Z. 189-190) zu haben. Für L2 ist der Besuch einer Fortbildung an zeitliche Ressourcen gebunden und von subjektiver Relevanz abhängig: „[M]an muss halt immer gucken, was ist für mich in dem Jahr wichtig, auch zeitlich gesehen, was kriege ich noch mit unter“ (Z. 573-574). L3 hat sich „bisher wirklich noch nicht damit befasst“ (Z. 179). Dennoch schildern L1, L2 und L3 eine potenzielle Möglichkeit, solche Fort- oder Weiterbildung zu besuchen: „Also das gibt es sicherlich […]. Also wir haben ja diese Lehrerfortbildung […] und natürlich gibt es dafür Fortbildungen“ (L1, Z. 189-191), „da wird auch mittlerweile immer mal was angeboten“ (L2, Z. 562) und „[e]s gibt sicherlich […] Angebote“ (L3, Z. 178). E3 berichtet ebenfalls von einer Einschränkung bezüglich der Teilnahme an solchen Fortbildungen:

> [W]enn man halt als Team schon […] Fortbildungen hat, […] dann fallen halt quasi fast oder komplett diese persönlichen Weiterbildungen weg. Dadurch wirkt man ja auch dem entgegen, dass jeder irgendwie mal fehlt beispielsweise. Und stärkt ja auch das Zusammensein, wenn man zusammen sowas erlebt hat. (Z. 146-150)

E1 und E2 haben bereits an einer Fortbildung zu Mehrsprachigkeit teilgenommen. Bei E1 war dies eine einstündige Vortragsreihe vom Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg: „Und da geht es auch manchmal um sprachliche Bildungsthemen und dann auch Mehrsprachigkeit. Vor kurzem war das dann explizit Thema“ (Z. 463-464). Durch die Teilnahme an einer solchen Fortbildung erlangt E1 an neue Erkenntnisse zu Mehrsprachigkeit: „[D]ass sich das ein bisschen wandelt, also gerade dieses, also eine Person, eine Sprache […]. Das war jetzt zum Beispiel neu bei einem Vortrag, den ich vor kurzem erst gehört habe, wo die Dozentin gesagt hat: ‚Das ist tatsächlich gerade eher am sich ändern’“ (Z. 329-333). Weiter führt E1 aus: „[D]a habe ich jetzt aber gehört in der letzten Fortbildung, dass das auch tatsächlich auch ein bisschen aufgeweicht wird wieder. Und man sagt, eigentlich sind die Kinder durchaus auch in der Lage, diese Komplexität zu verstehen. Und auch mit einer Person mehrere Sprachen unter Umständen zu sprechen“ (Z. 136-139). Auch E2 berichtet: „Natürlich habe ich schon Fortbildungen zu dem Thema gemacht, das war nämlich zur Sprache, zur Diagnostik“ (Z. 609-610). Allerdings erklärt E2, dass die Möglichkeit zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen vom Träger abhängig ist (Z. 705). Zudem sei es „echt eine Geldfrage und Fortbildungen sind zu Recht halt auch echt teuer. Und da muss man halt auch gucken, wie der Haushalt aufgestellt ist. Das ist nicht ganz so einfach.“ (Z. 719-721).

Oberkategorie 4: Mehrsprachigkeit im Übergang

Oberkategorie 4 umfasst alle Aussagen zu Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang, Mehrsprachigkeit und Einschulung sowie den Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern.

Subkategorie 4.1: Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang

Subkategorie 4.1 umfasst alle Aussagen zu Herausforderungen, denen mehrsprachige Kinder beim Eintritt in die Schule begegnen.

Alle Befragten schildern, dass der Schuleintritt für Kinder herausfordernd ist, wenn sie keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen. So berichtet L1: „[W]enn sie schlecht Deutsch sprechen oder gar keins, dann ist es halt einfach so die Organisation, das Zurechtfinden, der Verständigung“ (Z. 280-281). L2 bezieht sich ebenfalls auf strukturelle Herausforderungen:

> [A]lso herausfordernd ist es ja in der Tat, […], wenn halt noch gar kein Sprachbewusstsein […] und Wortschatz vorhanden ist, dann ist es natürlich für das Kind

> überfordernd […]. Und da ist es dann auch oft so, […] wenn jetzt noch gar keine Sozialkontakte da waren, allein diese Strukturen im Schulalltag […]. Das ist Überforderung pur. (Z. 636-641)

L2 mahnt in diesem Zusammenhang jedoch: „[D]as Schwierige ist, man kann es nie pauschalisieren, […] es ist immer so eine Typ-Sache“ (Z. 645-649). L2 geht allerdings auch davon aus, dass die Sprache für den Schriftspracherwerb bedeutsam ist: „Die Lehrwerke basieren ja alle auf Bildern. Wenn ich aber nicht weiß, was das Bild ja bedeutet oder was es heißt auf Deutsch, dann kann ich den Anlaut ja auch nie alleine heraushören oder Inlaut, […] Endlaut“ (Z. 47-50). L3 hebt ebenfalls die Bedeutung der deutschen Sprache für den Schriftspracherwerb hervor und sieht darin eine Herausforderung:

> Wo es natürlich schwierig wird, ist einfach, wenn den Kindern der Wortschatz fehlt. Also […] sind die natürlich schon mal in den ersten Schulwochen, wenn wir hier anfangen mit Lesen und Schreiben, absolut im Hintertreffen. Weil wir durch die Anlaute einfach ganz viel uns erarbeiten und die sich erst mal mit dem Wortschatz beschäftigen müssen, bevor sie sich dann mit dem, was eigentlich wichtig ist, nämlich mit den Anlauten oder den Silben beschäftigen können […]. Aber die Kinder, die einfach mit wenig Wortschatz kommen, müssen doppelt so hart arbeiten. (Z. 217-226)

E1 sieht „keine so großen Nachteile oder irgendwelche Besonderheiten“ (Z. 481), wenn sich der Sprachstand mehrsprachiger Kinder im Deutschen nicht von denen mit Deutsch als Erstsprache unterscheidet. E1 problematisiert vielmehr die Zuschreibungen und das systematische Unterschätzen mehrsprachiger Kinder im Bildungssystem (Z. 484-486). E1 beschreibt, „dass das vielleicht sogar manchmal noch mehr eine Rolle spielt als der tatsächliche Sprachstand der Kinder“ (Z. 489-490). Dennoch beschreibt E1, „wenn Kinder eben wirklich im Kindergartenbereich es nicht geschafft haben bis zu Schuleintritt die erwünschten oder vielleicht auch für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen zu erwerben, dann ist es natürlich hinderlich für den Schulerfolg“ (Z. 491-494). E2 berichtet folgendermaßen von den Herausforderungen mehrsprachiger Kinder zu Schulbeginn: „[D]as ist ja schon stellenweise Frust, wenn sie was sagen wollen und es jetzt nicht so in Worte fassen können, dass wir es verstehen“ (Z. 402-403). E3 erklärt, dass die Herausforderungen mit den Deutschfähigkeiten zusammenhängen: „[E]s kommt natürlich auch auf den Grad drauf an“ (Z. 156). Mehrsprachige Kinder können dann eine „Hürde haben zu kommunizieren“ (Z. 155), weil „man traut es sich vielleicht dann auch nicht, weil bei einem klingt es ja dann doch anders auch, wie bei Muttersprachlern“ (Z. 165-166). Dies kann zur Folge haben, dass sich die Kinder unsicher fühlen (Z. 169).

Subkategorie 4.2: Mehrsprachigkeit und Einschulung

Subkategorie 4.2 umfasst alle Aussagen zum Einschulungszeitpunkt mehrsprachiger Kinder und die Bewertung des Einflusses von Mehrsprachigkeit auf einen erfolgreichen Übergang.

Alle Befragten teilen die Meinung, die Einschulung eines Kindes nicht pauschal aufgrund fehlender Deutschkenntnisse um ein Jahr zurückzustellen. L2 berichtet, dass neben den Sprachstand im Deutschen darauf geachtet wird „wie fit […] das Kind [ist]“ (Z. 655). Weiter führt L2 aus: „[W]enn halt null Sprache [zum Eintritt in die Schule] da war, müssen die ganz oft die erste Klasse dann wiederholen“ (Z. 657-658). L2 schildert außerdem von Fällen, bei denen Kinder lediglich über eine kurze Zeitspanne den Kindergarten besucht haben und deren Einschulung aufgrund dessen um ein Jahr zurückgestellt wurde: „[W]ir hatten jetzt so zwei, drei Kinder, die sind gerade erst in den Kindergarten gekommen und waren jetzt ein Vierteljahr, wenn überhaupt in der Kita, wo wir dann auch sagen: ‚Oh nee, stell zurück, weil das ist nicht mal schulfähig, das Kind’“ (Z. 658-661). Wie auch L2, beschreibt L3, dass auf die Möglichkeit zur Zurückstellung nur zurückgegriffen wird, „[w]enn absehbar ist, dass es was nützt“ (Z. 244). Eine Zurückstellung wird nur in „Ausnahmefällen“ (Z. 245) gemacht. Dies begründet L3 mit der Begrenztheit der Kindergartenplätze und „weil es einfach so ist, dass die von ihrer anderen Entwicklung, sei es sozial, emotional, kognitiv, feinmotorisch, wie auch immer, wenn die ansonsten keinerlei Schwierigkeiten haben, wird man nicht allein aufgrund der Sprache zurückstellen“ (Z.247-250). E1 schildert ebenso, dass neben dem Sprachstand im Deutschen andere Entwicklungsbereiche betrachten muss, um über eine Zurückstellung beurteilen zu können (Z. 641-646). E2 erklärt: „Das habe ich noch nicht erlebt wegen Sprachlichkeit“ (Z. 525-526). Auch E2 schildert, dass es auf andere Faktoren ankommt, beispielsweise die Kognition (Z. 522-525).

L1 erkennt keinen Einfluss der Mehrsprachigkeit auf den Übergang: „[D]adurch, dass man ja am Anfang eh alles so bildlich macht […] weiß ich nicht, […] ob der Übergang schwieriger ist“ (Z. 311-313). L2 geht ebenso davon aus, dass Mehrsprachigkeit sich nicht darauf auswirkt, sondern die Fähigkeiten in der deutschen Sprache: „[P]rinzipiell würde ich jetzt sagen, dass es mit der Mehrsprachigkeit nichts zu tun hat […]. Sondern es hat halt einfach mit dem Verständnis zu tun“ (Z. 737-739). Auch L3 teilt diese Ansicht:

> Mehrsprachigkeit, wenn Kinder beide Sprachen beherrschen oder alle drei Sprachen beherrschen, ist nicht anderes, als wenn ich ein […] rein deutschsprachiges Kind habe. Wenn es natürlich der deutschen Sprache nicht mächtig ist, wirkt sich das absolut aus. Weil die mit viel mehr Unsicherheiten hier reinkommen […], die kämpfen

> dann nicht nur mit diesem normalen, mit dem jeder Erstklässler kämpft, sondern halt einfach noch mit ihren ganz persönlichen Dingen: ‚Ich kann mich nicht richtig ausdrücken. Ich kann nicht sagen, dass ich auf die Toilette muss. Was passiert, wenn hier jemand anders steht, der mich vielleicht nicht so gut oder sich nicht so gut in mich reinversetzen kann' (Z. 436-444)

E1 berichtet ebenso, dass Rückstände in der deutschen Sprache zu Schwierigkeiten in der Schule führen können, dies dennoch individuell betrachtet werden muss:

> Also bei manchen Kindern, die dann Sprachrückstand haben, da ist es tatsächlich vielleicht in der Tat hinderlich, wenn die schon lange hier eigentlich auch mit dem Deutschen in Kontakt sind. Und dann ist vielleicht halt wirklich auch eine Sprachentwicklungsverzögerung oder sowas. Und das wirkt sich halt teilweise ja dann negativ aus oder so. Oder erschwert halt […] in bestimmten Bereichen auch das Lernen oder so. Aber eben nicht immer. Das ist sehr unterschiedlich. (Z. 632-637)

E2 geht davon aus, dass mehr als die Sprache über einen erfolgreichen Übergang in die Schule entscheidet: „[T]ue ich mich da echt richtig schwer, das allein auf die Sprache zu beziehen, weil da so viel mehr mitreinspielt" (Z. 602-603).

E3 geht davon aus, dass der Übergang für mehrsprachige Kinder, die kein Deutsch sprechen „echt sehr, sehr, sehr schwierig ist. Weil wie soll ein Deutschunterricht funktionieren?" (Z. 189-190).

Subkategorie 4.3: Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern

Subkategorie 4.5 umfasst alle Aussagen zu den Erwartungen sprachlicher Fähigkeiten in der deutschen Sprache von Erstklässlern.

L1 erwartet von Erstklässlern, „dass sie mich verstehen" (Z. 316-317). L2 gibt an, aktuell über keine Erwartungen an die Deutschfähigkeiten von Erstklässlern zu verfügen (Z. 696). Weiter führt L2 aus: „[E]igentlich muss ein Grundwortschatz da sein. […] Weil der Schriftspracherwerb basiert auf Bildern. Und dafür muss ich wissen, was die Bilder bedeuten. […] Und das geht halt nicht ohne Sprache" (Z. 698-702). E1 erklärt die Sprache als „eine Basis- oder Schlüsselkompetenz" (Z. 616). Dennoch erläutert E1, dass man individuell auf das Kind schauen muss (Z. 632). E2 stimmt dahingehend zu: „[I]ch so eher das einzelne Kind sehen muss" (Z. 426). E3 berichtet, dass sie von Erstklässlern erwartet, „Bedürfnisse oder Sorgen, Ängste" (Z. 185-186) sprachlich äußern zu können „oder um Hilfe zu fragen" (Z. 186).

Oberkategorie 5: Sprachdiagnostik

Oberkategorie 5 umfasst alle Aussagen zur Diagnostik im Zusammenhang mit der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder und zur Schuleingangsdiagnostik.

Subkategorie 5.1: Diagnostik im Zusammenhang mit der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder

Subkategorie 5.1 umfasst alle Aussagen über die Diagnostik zur Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder. Die Kategorie exkludiert Aussagen zur Einschulungsuntersuchung.

L2 schildert, keine spezifische Diagnostik anzuwenden, um den Sprachstand zu erheben (Z. 747). Ebenso berichtet E2, noch keine Sprachstandserhebung durchgeführt zu haben (Z. 623). L3 erklärt, dass sie Sprachstandserhebungen in der Schule durchführen, um einen entsprechenden Deutschsprachförderbedarf für VKL-Stunden nachweisen zu können (Z. 474-476). E1 schätzt die Bedeutung der Diagnostik zur Einschätzung des Sprachstandes der Kinder als „außerordentlich hoch“ (Z. 682) ein. Dies begründet E1 folgendermaßen: „Weil das […] objektiviert, was man sonst so subjektiv im Gefühl hat […] und da kann man auch sehr falsch liegen“. (Z. 682-684). Für die Erfassung wenden sie die Testverfahren „BIKO“, „Seldak“ und „Sismik“ an (Z. 685-690). Das Testverfahren „BIKO“ wird in der Einrichtung von E1 standardmäßig mit allen Kindern durchgeführt. „Sismik“ und „Seldak“ werden eingesetzt, wenn der Sprachstand der Kinder unklar ist oder ein Förderbedarf oder eine Entwicklungsverzögerung vermutet wird (Z. 712-719). E3 berichtet ähnliches über ihre ehemalige Einrichtung. Dort wurden alle Kinder mit dem Verfahren „Petermann und Petermann“ (Z. 228) getestet. Wurde im Rahmen dieses Verfahrens festgestellt, „dass die halt sprachlich nicht dem Alter entsprechend sind, wurde dann Seldak oder Sismik“ (Z. 229-230) angewandt. E3 schildert in diesem Zusammenhang, dass die Fähigkeiten in der Familiensprache des Kindes Auswirkungen auf den Deutscherwerb haben. Ob die Familiensprache erworben ist, erfährt man häufig lediglich von den Eltern, was allerdings sehr subjektiv ist (Z. 248-264).

Subkategorie 5.2 Einschulungsuntersuchung

Subkategorie 5.2 umfasst alle Aussagen zur Bedeutung, Nützlichkeit und Konsequenz der Einschulungsuntersuchung hinsichtlich der Beurteilung des Sprachstands der Kinder.

L3 berichtet, dass der Verlauf der Einschulungsuntersuchung bei Mehrsprachigkeit von dem Sprachstand im Deutschen abhängig ist: „Auch da einfach ganz groß davon abhängig, sind sie tatsächlich der deutschen Sprache auch mächtig oder nicht. […] [E]s werden die Farben abgefragt, aber auch so Dinge abgefragt [wie] kann ein Kind ein Quatschwort nachsprechen, schwierige Wörter nachsprechen […]. Und wenn ein Kind sowas noch nie gehört hat, fällt es natürlich deutlich schwerer“ (Z. 492-497). L3 betont allerdings, dass dabei „nicht nur die Sprache eine Rolle [spielt], sondern auch soziale Hintergründe, kulturelle Hintergründe“ (Z. 498-499). Wird bei der Einschulungsuntersuchung festgestellt, dass ein Kind der deutschen Sprache noch nicht mächtig ist, wäre nach L3 die Konsequenz daraus, dieses Kind in das Sprachfit-Programm aufzunehmen und speziell im Deutschen zu fördern (Z. 502-503). Da die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung lediglich den Eltern mitgeteilt werden, bleibt den Eltern überlassen, was „sie denn letztendlich damit machen“ (Z. 509). E1 zufolge erhalten Erzieher die Ergebnisse der Einschulungsuntersuchung, sofern die Eltern dem zustimmen (Z. 724-725). E1 schätzt die Untersuchung als hilfreich ein, da dort festgestellt werden kann, „ob eine Sprachförderung als Maßnahme empfohlen wird oder nicht“ (Z. 725). E1 berichtet; „Insofern ist das für uns […] Diagnostik, die wir halt auch nicht machen müssen“ (Z. 726-727). Alle Kinder werden bei der Einschulungsuntersuchung getestet. E1 berichtet: „[W]enn wir vielleicht auch ein Kind noch nicht im Blick hatten […], dann kommt bei der ESU raus, oder ist doch ein Förderbedarf, wird da gesehen“ (Z. 727-730). Wird bei der Einschulungsuntersuchung ein Sprachförderbedarf festgestellt, so wird in der Einrichtung von E1 die Teilnahme am Sprachförderprogramm „SBS“ empfohlen und Sprachförderung im Gruppenalltag erhöht (Z. 733-740). E3 erklärt, dass es sich bei der Schuleingangsuntersuchung um eine Momentaufnahme handelt:

> Also manche Dinge, die liefen halt vor Ort einfach nicht. Gibt es ja auch mal, dass das Kind dann plötzlich was anderes macht, obwohl es das sonst immer richtig macht. Zum Beispiel ist es eigentlich Rechtshänder und während der Einschulungsuntersuchung schreibt es mit links. (Z. 285-288)

Daher findet E3 einen Vergleich zum sonstigen Alltag wichtig: „[W]ir wissen ja, im Alltag läuft das eigentlich, von daher braucht man sich keine Sorgen machen“ (Z. 288-289). E3 berichtet zudem, dass sie die Ergebnisse der ESU nur unter Zustimmung der Eltern erfahren haben (Z. 278).

Oberkategorie 6: Verbesserungsvorschläge

Oberkategorie 6 umfasst alle Aussagen zu Verbesserungsvorschlägen seitens der Politik, um den Übergang besser zu gestalten und Unterstützung hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu erhalten.

L1 gibt den Personalschlüssel als wichtigen Indikator an: „[A]lles würde einfacher werden mit mehr Personal“ (Z. 356-357). Außerdem befürwortet L1 eine Kindergartenpflicht, sodass Kinder „dann am Morgen wenigstens das Sprachbad hätten“ (Z. 364). L2 steht einer Kindergartenpflicht ebenso positiv gegenüber: „Ich finde definitiv eine Kita-Pflicht. Es soll keine Wahlmöglichkeit sein, sondern die müssen einfach in den Kindergarten […] von Anfang an, ab dem dritten Lebensjahr“ (Z.775-777). L2 fordert darüber hinaus eine „gezielte Sprachförderung“ (Z. 778), die bereits im Kindergarten ansetzt. Sie schlägt vor, für nicht deutschsprachige Eltern verbindliche Sprachkurse in der deutschen Sprache zu etablieren (Z. 779-780). L3 bezieht sich ebenfalls auf Sprachkurse für Eltern und legt nahe, das Angebot zum Besuch eines solchen Sprachkurses leichter erreichbar zu machen:

> [E]s gibt schon ganz viele Eltern, die Sprachkurse angeboten bekommen. […] Ich bin mir nur nicht immer sicher, ob die auch so angenommen werden, wie sie angeboten werde. Ob es jedem möglich ist, das auch anzunehmen. Da hängt zum Beispiel halt oft auch dran, dass, wenn noch kleinere Kinder da sind, die keine Betreuung haben, können die Mütter oftmals nicht den Sprachkurs besuchen. (Z. 540-545)

Ohne Sprachkurs, berichtet L3, ist es den Eltern oftmals nicht möglich, ihrem Kind zuhause eine entsprechende Unterstützung hinsichtlich der Schule zukommen zu lassen (Z. 545-546). L3 betitelt dies als „Kettenreaktion“ (Z. 547) und betont damit die Signifikanz der Sprachkurse für Eltern. Des Weiteren wünscht sich L3 mehr Stunden für die Kooperationsarbeit: „Dass man einfach mehr Stunden zur Verfügung hat. Also ich habe im Moment eine Kooperationsstunde. Habe drei Kindergärten zu betreuen, habe im Moment über 60 Kinder, die ich gut beraten soll. Die Eltern soll ich gut beraten. Und mache das mit einer Dreiviertelstunde in der Woche […]. Es ist nicht leistbar. Einfach nicht leistbar“ (Z. 531-534). L3 kritisiert, dass „praktikable Dinge […] einfach ersatzlos gestrichen werden“ (Z. 530) und bezieht sich dabei auf das „Schulreife Kind“, welches nun durch „Sprachfit“ ersetzt wird. L3 wünscht sich in diesem Zusammenhang, „dass weniger von oben aufgedrückt wird“ (Z. 529). Um den Übergang besser zu gestalten, möchte E1 „einfach mehr Ressourcen für diesen Austausch […] zwischen Schule und Kindergarten“ (Z. 752-753) sowie „verbindliche Rahmenvorgaben“ (Z. 755) für die Kooperationsarbeit. Denn, so erklärt E1, hängt die Kooperationsarbeit von den einzelnen Institutionen und Personen statt und variiert folglich stark: „[E]s

hängt sehr von den Akteuren vor Ort ab, also wie engagiert ist die Kooperationslehrerin, die Kita-Leitung, das Team […]. Es gibt Kindergärten und Schulen, wo das quasi nicht stattfindet“ (Z. 756-758). In diesem Zusammenhang berichtet E2 von negativen Erfahrungen in der Kooperationsarbeit: „[W]ir wurden sehr, sehr viel versetzt. […] Dass halt unserer Termine […] vom Hort oder auch von der Schule vergessen wurden“ (Z. 19-20). Um mehr Qualität in die praktizierte Elementarpädagogik zu etablieren und in diesem Zusammenhang auch Sprachbildungsprozesse zu optimieren, schlägt E1 Supervisionen und Kontrolle vor (Z. 764-778). E2 wünscht sich von der Politik ein Bewusstsein über die aktuelle Situation im Bildungswesen (Z. 730-731). In Übereinstimmung mit E1, findet E3, dass Vorgaben und Einheitlichkeit in der Gestaltung der Kooperationsarbeit bedeutsam sind, „weil es dann auch mehr Qualität haben kann. Weil man kann es auch an was messen“ (Z. 318-319). Außerdem unterstreicht E3 die Relevanz von Sprachförderprogrammen im Elementarbereich: „Also das sollte schon jede Einrichtung haben“ (Z. 324).

4.4 Diskussion und Interpretation

Nachdem die Ergebnisse der Untersuchung im vorherigen Kapitel dargestellt wurden, folgt in diesem Kapitel deren Interpretation und Diskussion. Die Ergebnisse werden auf die Forschungsfragen bezogen. Darüber hinaus wird die Limitation der durchgeführten Forschung thematisiert.

4.4.1 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Wie nehmen pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder wahr?

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder überwiegend als positiv wahrnehmen. So sehen L1 und E2 in der Mehrsprachigkeit einen „Riesenvorteil“ (L1, Z. 49; E2, Z. 383). Die Fachkräfte erkennen an, dass mehrsprachige Kinder besondere Ressourcen mitbringen. In ihren Aussagen wird Mehrsprachigkeit wiederholt mit kognitiven Vorteilen, wie einem gesteigerten Sprachgefühl (L1, Z. 228-229) und Flexibilität im Denken (L3, Z. 182-183) in Verbindung gesetzt. Mehrere Fachkräfte betonen ebenso interkulturelle Kompetenzen als besonderen Mehrwert. Durch die Erfahrungen mit verschiedenen Kulturen, bringen mehrsprachige Kinder eine gewisse Offenheit mit (L1, Z. 242-244). Diese Wahrnehmung deckt sich mit der Forschung,

die ebenfalls Mehrsprachigkeit mit kognitiver Flexibilität und Sprachgefühl (siehe Kapitel 2.1.3).

Gleichzeitig zeigen die Aussagen der befragen Fachkräfte, dass diese positiven Ressourcen im Alltagsgeschehen nicht immer sichtbar werden, sondern oft durch sprachbedingte Unterschiede überlagert sind. Die Befragten berichten, dass Kinder, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, im sozialen Miteinander unsicher und emotional agieren. L1 schildert in diesem Zusammenhang: „Und sobald es aber sprachbasiert ist, […] ist es wirklich so, dass sich da die meisten eher zurückhalten und nicht so involviert sind, auch in der Klassengemeinschaft dann nicht, weil sie nicht so mitkommen“ (Z. 56-58). L3 zufolge reagieren die Kinder „auch empfindlich […], emotional […], weil sie einfach merken, dass sie da gehandicapt sind“ (Z. 63-65). E3 benennt in diesem Zusammenhang eine gewissen Unsicherheit (Z. 169). Sie zeigen Schwierigkeiten im Spielverhalten und im Schriftspracherwerb, was E1, L1 und L3 berichten. Bei den Schilderungen wird besonders der Zusammenhang zwischen der sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung hervorgehoben, was auch in Studien bestätigt wird (vgl. Ertanir et al. 2021, S. 735).

Die Fachkräfte weisen grundsätzlich eine Einstellung zu Mehrsprachigkeit auf, die diese als wertvoll und relevant erachtet. E1 zufolge ist es wichtig, „dass man die Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Ressource begreift“ (Z. 77) und die „dann auch sichtbar macht“ (Z. 77-78). Trotz dieser Einstellung ist Deutsch die Mehrheitssprache in den Bildungseinrichtungen und bildet damit die Kommunikationsgrundlage. „Die Sprache ist halt einfach […] eine Notwendigkeit“ (Z. 744), meint L2. Teilweise werden mehrsprachige Kinder explizit darum gebeten, auf Deutsch zu kommunizieren, um die Exklusion von Mitschülern zu vermeiden (L3, 121-122).

Zusammenfassend nehmen pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder mit Blick auf ihre besonderen Potenziale aber auch auf ihre besonderen Herausforderungen wahr. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit einerseits als Ressource erscheint, andererseits als Herausforderung, wenn die deutsche Sprache noch nicht ausreichend erworben ist. Insbesondere beim Eintritt in die Schule kann dies einen Risikofaktor darstellen (siehe Kapitel 2.4.2). Mehrsprachigkeit erscheint damit in einem Spannungsfeld zwischen einer ressourcenorientierten und offenen Perspektive und den institutionellen Rahmenbedingungen, die die Bedeutung der deutschen Sprache als Mehrheits- und Umgebungssprache betonen.

Wie gehen pädagogische Fachkräfte mit der sprachlichen Vielfalt um?

Aus Kapitel 3.3 geht hervor, dass immer mehr Kinder mehrsprachig aufwachsen. Dies spiegeln die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte wider. So gibt L1 an „fast ausschließlich mehrsprachige Kinder“ (Z. 5-6) in ihrer Klasse zu haben. Die Fachkräfte berichten von verschiedenen Herkunftssprachen, die die Kinder mitbringen. Auf die geschilderte sprachliche Vielfalt reagieren die Fachkräfte mit unterschiedlichen Maßnahmen. In den Einrichtungen werden die Sprachen der Kinder in das Alltagsgeschehen integriert. So berichten mitunter L2 und E1 von Begrüßungsritualen. Ebenfalls werden die Herkunftssprachen in den Unterricht einbezogen, zum Beispiel durch das Benennen von Zahlen (L1). Auch die kulturelle Vielfalt der Kinder wird aufgegriffen, indem, wie bei L2, ein internationales Frühstück stattfindet oder, wie bei E1, Feste aus anderen Kulturen zelebriert werden. Dies spiegelt die zunehmend ressourcenorientierte Haltung wider, die Mehrsprachigkeit als Bereicherung aufgreift (siehe Kapitel 3.4.1).

Gleichzeitig zeigen die Daten, dass die Fachkräfte auf institutioneller Ebene Maßnahmen anwenden, um den Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen. Wie aus Kapitel 4.3 hervorgeht, ist eine frühe, vor Schuleintritt einsetzende institutionelle Sprachförderung wichtig. Die Fachkräfte nennen verschiedene sprachförderliche Programme. Dazu zählen mitunter „Sprachfit“ und „Sprachzünder“. Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt den Fachkräften zufolge von dem Kind ab: Es ist „typenabhängig“ (E2, Z. 254). Auch die intrinsische Motivation der Kinder spielt eine Rolle (L1, L3). Solche Maßnahmen werden von den Fachkräften überwiegend als hilfreich beschrieben. Allerdings benennen die Fachkräfte organisatorische Hürden, die die Umsetzung dieser sprachförderlichen Maßnahmen erschweren, wie Lehrermangel (L2) oder unklare Zuständigkeit (E2). Besonders E1 kritisiert in diesem Zusammenhang, dass solche sprachförderlichen Programme für Kinder im letzten Kindergartenjahr höher finanziell bezuschusst werden, obwohl eine Förderung bereits so früh wie möglich einsetzen sollte.

Auffällig ist außerdem, dass die Sprachförderung ausschließlich auf Deutsch ausgerichtet ist. Die Herkunftssprachen der Kinder werden zwar im Alltag thematisiert, spielen jedoch in den eigentlichen Fördermaßnahmen keine Rolle. Wie bereits im Kapitel 4.3 ausgeführt, positioniert sich besonders Gogolin kritisch diesbezüglich: Durch die Konzentration auf die deutsche Sprache wird die Mehrsprachigkeit der Kinder und das darin liegende Potenzial ignoriert. Dies verweist auf die nach wie vor präsente monolinguale Orientierung des Bildungssystems.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die pädagogischen Fachkräfte mehrsprachige Kinder überwiegend als Ressource wahrnehmen und ihre Sprachen sowie Kulturen in den pädagogischen Alltag integrieren. Dennoch liegt der Schwerpunkt der institutionellen Sprachförderung weiterhin auf dem Erwerb der deutschen Sprache. Dies weist auf eine weiterhin präsente monolinguale Ausrichtung hin. Die Fachkräfte heben die Bedeutung der Sprachförderung hervor, beschreiben dabei aber Herausforderungen, wie Lehrermangel oder unklare Zuständigkeiten.

Wie schätzen pädagogische Fachkräfte ihren Professionalisierungsbedarf zu Mehrsprachigkeit ein?

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass pädagogische Fachkräfte ihren eigenen Professionalisierungsbedarf zu Mehrsprachigkeit insgesamt als hoch einschätzen. Die Befragten L1, L3 und E2 beschreiben ihren eigenen Wissensstand als gering oder unzureichend, was sich durch Aussagen wie „keinerlei Vorwissen“ (L3, Z. 100) „keinerlei Ahnung“ (L1, Z. 170) oder „nicht so riesig“ (E3, Z. 109) bestätigt. Lediglich eine Fachkraft (E1) bewertet ihr Wissen als „ausreichend“ (Z. 322), wobei sich diese Einschätzung auf die alltägliche Begleitung der Kinder bezieht und weniger auf fundiertes Fachwissen. Dies spiegelt den aktuellen Forschungsstand wider. So verweisen unter anderem Reitenbach et al. (2023) darauf, dass Lehrkräfte grundsätzlich positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt sind, sich jedoch auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht ausreichend vorbereitet fühlen (vgl. ebd., S. 224).
Ein zentrales Ergebnis umfasst die Rolle der Ausbildung beziehungsweise des Studiums der pädagogischen Fachkräfte. Mehrsprachigkeit war in den Ausbildungen und Studiengängen von L1, L2, L3, E1 und E2 gar nicht oder nur wenig relevant. L1, L3 und E2 berichten, dass Mehrsprachigkeit bei ihnen überhaupt nicht vorkam (L1, Z. 179; L3, Z. 101; E2, Z. 350). Im Studium von L2 wurde dies minimal thematisiert (Z. 327). E1 berichtet ähnliches über seine Ausbildung. Gleichzeitig weist E1 auf deutliche Wissensdefizite bei Fachkräften hin, die ihre Ausbildung vor der Einführung des Orientierungsplans im Jahr 2012 abgeschlossen haben (Z. 337-338). Diese Beobachtung deutet auf einen Generationsunterschied hin und zeigt, dass erst in den letzten Jahren Mehrsprachigkeit verstärkt in den Ausbildungscurricula eingeflossen ist. Dies bestätigt E3. E3 hat ihre Ausbildung 2020 bis 2023 absolviert. E3 zufolge hatte Mehrsprachigkeit in ihrer Ausbildung einen hohen Stellenwert (Z. 129). In einem der drei Ausbildungsjahre wurde „sich quasi nur mit Sprache beschäftigt“ (Z. 130).
Die Schilderungen der Fachkräfte hinsichtlich der Fort- und Weiterbildungen verdeutlicht, dass der Professionalisierungsbedarf zwar grundsätzlich anerkannt, in der Praxis aber nicht

unbedingt umgesetzt wird. Entsprechend haben L1, L2 und L3 keine Angebote zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit wahrgenommen, obwohl diese angeboten werden. Dies rechtfertigen sie mitunter aus Zeitgründen oder weil sie andere Themen als dringlicher bewerten: „[M]an muss halt immer gucken, was ist für mich in dem Jahr wichtig, auch zeitlich gesehen, was kriege ich noch mit unter“ (L2, Z. 573-574). Auch E3 hat keine Fortbildung dazu besucht, da solche persönlichen Weiterbildungen aufgrund der Bevorzugung von Weiterbildungen im kompletten Team wegfallen (Z. 146-150.

Demgegenüber berichten E1 und E2 von der Teilnahme an Fortbildungen. Vor allem E1 zeigt, dass eine solche Teilnahme zu neuem Wissen und Einblicke in den aktuellen Forschungsstand führen kann. Folglich erklärt E2, dass das Konzept Eine-Person-Eine-Sprache mittlerweile „aufgeweicht wird“ (Z. 137). E2 verweist allerdings auf strukturelle Barrieren, wie hohe Kosten und die Abhängigkeit vom Träger, die die Annahme von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten erschwert: Es sei „echt eine Geldfrage und Fortbildungen sind zu Recht halt auch echt teuer. Und da muss man halt gucken, wie der Haushalt aufgestellt ist. Das ist nicht ganz so einfach“ (Z. 719-721).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte ihren Professionalisierungsbedarf im Kontext von Mehrsprachigkeit anerkennen. Die subjektive Einschätzung des eigenen Wissenstand verweist auf die Dringlichkeit von Weiterbildungsmaßnahmen. Es zeigt sich eine Diskrepanz unter den Fachkräften, besonders unter den Lehrkräften, da die Befragten einerseits ihren Wissensstand als sehr gering einschätzen und damit einen hohen Fortbildungsbedarf formulieren. Andererseits nehmen sie vorhandene Angebote kaum wahr, etwa aus Zeitgründen oder aufgrund anderer Prioritäten. Diese Diskrepanz verweist darauf, dass Professionalisierung nicht allein auf individueller Motivation beruhen kann, sondern institutionell stärker verankert sein muss.

> *Wie nehmen pädagogische Fachkräfte den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Übergang wahr?*

In Kapitel 2 wurde bereits ersichtlich, dass der Transitionsprozess komplex ist und ein bedeutendes Ereignis für Kinder darstellt. Nach Kieferle und Griebel (siehe Kapitel 2.3) kann der Übergang für mehrsprachige Kinder besonders herausfordernd sein. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass pädagogische Fachkräfte den Einfluss von Mehrsprachigkeit auf den Übergang in die Schule nicht grundsätzlich als problematisch bewerten, sondern stark differenzieren. Demnach ist nicht die Mehrsprachigkeit an sich, sondern vielmehr der Sprachstand in der deutschen Sprache zum Zeitpunkt der Einschulung zentral. Fehlende

Deutschkenntnisse werden von den Befragten als Hindernis für einen erfolgreichen Übergang beschrieben. Denn diese erschweren die Orientierung, die Kommunikation und den Einstieg in den Schriftspracherwerb (L1, L2, L3, E2, E3). L3 schildert in diesem Zusammenhang, dass Kinder mit einem geringen Wortschatz im Deutschen „doppelt so hart arbeiten“ (Z. 226) müssen, um in den ersten Schulwochen Anschluss zu finden. E1 betont, dass Sprachfähigkeiten im Deutschen für den Schulerfolg erforderlich sind (siehe auch Kapitel 2.4.2). Gleichzeitig berichtet E1, dass die systematische Unterschätzung mehrsprachiger Kinder ein größeres Problem darstellen kann als deren tatsächlicher Sprachstand und verweist damit auf eine defizitäre Erwartungshaltung.

Gomolla und Radtke (siehe Kapitel 2.4.3) zufolge werden mehrsprachige Kinder an zentralen Übergängen benachteiligt und häufiger zurückgestellt. Entgegen dieser Annahme berichten die Befragten, dass eine Zurückstellung in der Regel zurückhaltend eingesetzt und individuell begründet wird. L2 und L3 berichten, dass sie eine Zurückstellung dann befürworten, wenn diese einen deutlichen Nutzen für das Kind hat. In diesem Kontext heben die Fachkräfte hervor, dass auch andere Entwicklungsbereiche, wie etwa Kognition (E2), berücksichtigt werden müssen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Fachkräfte Mehrsprachigkeit nicht automatisch als Risiko wahrnehmen. Herausfordernd wird der Übergang insbesondere dann, wenn die Kinder über keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen.

Wie wird der Sprachstand mehrsprachiger Kinder ermittelt?

Der Sprachstandserhebung wird eine große Bedeutung zugeschrieben. Denn diese bildet die Grundlage für eine gezielte Sprachförderung (siehe Kapitel 4.3). Die Erhebung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder wird den Ergebnissen zufolge unterschiedlich in den Bildungseinrichtungen gehandhabt. Während einige Fachkräfte (L2, E2) berichten, bisher keine spezifische Diagnostik eingesetzt zu haben, nutzen andere (L3, E1) Sprachstanderhebungsverfahren. E1 stuft die Bedeutung diagnostischer Verfahren als „außerordentlich hoch“ (Z. 682) ein, da diese das subjektive Urteil von Fachkräften objektivieren und damit Fehleinschätzungen vorbeugen. In diesem Zusammenhang werden konkret die Verfahren BIKO, Petermann und Petermann, Sismik und Seldak genannt. Diese werden teilweise standardgemäß mit allen Kindern oder selektiv angewendet. Allerdings zeigt die aktuelle Forschung, dass viele Testverfahren kritisch zu sehen sind, da sie sich stark auf Deutschkenntnisse konzentrieren und Mehrsprachigkeit dabei kaum berücksichtigt wird (siehe Kapitel 3.3; vgl. Montanari/Panagiotopoulou 2019, S. 66).

Neben der Diagnostik, die innerhalb einer Einrichtung eingesetzt wird, finden vor Schuleintritt verbindliche Verfahren zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern statt (siehe Kapitel 3.3). Die Fachkräfte berichten, dass die Einschätzung des Sprachstands im Rahmen der ESU von den Kenntnissen im Deutschen abhängt. In der ESU müssen aber auch soziale und kulturelle Hintergründe berücksichtigt werden (L3, Z. 492-499). Wenn ein sprachlicher Förderbedarf vor der Schule festgestellt wird, dann führt dies in der Regel zu einer Empfehlung für die Teilnahme an Förderprogrammen wie „Sprachfit“ oder „SBS“ oder auch zu einer verstärkten Sprachförderung im Gruppenalltag der Kindertageseinrichtung. L3 weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Konsequenzen aus den in der ESU ermittelten Ergebnissen von den Eltern abhängig ist. Denn diese müssen die Ergebnisse an die Fachkräfte weitergeben oder einer Weitergabe zustimmen (L3, Z. 509; E1, Z. 724-725).
Insgesamt wird deutlich, dass die Sprachstandserhebung mehrsprachiger Kinder verschieden realisiert wird. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der Bildungsberichterstattung 2024, die auf eine Heterogenität der Testverfahren verweisen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024a, S. 121). Während einige Einrichtung systematisch den Sprachstand erheben, verzichten andere bislang darauf. Damit ist die eingesetzte und umgesetzte Diagnostik abhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen. Gleichzeitig spielt hierbei die Einbindung der Eltern eine Rolle.

> *Welche Verbesserungsvorschläge und Unterstützungsmaßnahmen wünschen sich pädagogische Fachkräfte im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit im Übergangsprozess?*

Die Fachkräfte nennen verschiedene Verbesserungsvorschläge, die sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen lassen. Ein zentrales Ergebnis richtet sich an die Ressourcenfrage. Mehrere Fachkräfte betonen, dass ein verbesserter Personalschlüssel und höhere zeitliche Ressourcen für die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule notwendig sind. L1 berichtet: „[A]lles würde einfacher werden mit mehr Personal“ (Z. 356-357). E1 wünscht sich „einfach mehr Ressourcen für diesen Austausch […] zwischen Schule und Kindergarten (Z. 752-753). L3 fordert,

> [d]ass man einfach mehr Stunden zur Verfügung hat. Also ich habe im Moment eine Kooperationsstunde. Habe drei Kindergärten zu betreuen, habe im Moment über 60 Kinder, die ich gut beraten soll. Die Eltern soll ich gut beraten. Und mache das mit einer Dreiviertelstunde in der Woche […]. Es ist nicht leistbar. Einfach nicht leistbar (Z. 531-534)

Damit betont insbesondere L3 die unzureichenden Deputatsstunden, die für die Kooperations- und Vorschularbeit vorgesehen sind, und verweist auch ein strukturelles Problem. Demnach ist Übergangsarbeit bildungspolitisch gewünscht (siehe Kapitel 4.6.1), in der Praxis allerdings häufig nicht durch ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen möglich.
Die Fachkräfte fordern ebenso verbindliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Kooperationsarbeit. E1 verweist darauf, dass die Qualität der Kooperation stark von den beteiligten Akteuren in Schule und Kindergarten abhängig ist: „[E]s hängt sehr von den Akteuren vor Ort ab, also wie engagiert ist die Kooperationslehrerin, die Kita-Leitung, das Team […]. Es gibt Kindergärten und Schulen, wo das quasi nicht stattfindet (Z. 756-758). Auch E2 berichtet von negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Schule seitens der Kooperationslehrkraft: „[W]ir wurden sehr, sehr viel versetzt. […] Dass halt unserer Termine […] vom Hort oder auch von der Schule vergessen wurden“ (Z. 19-20). Damit betont auch E2, dass die Kooperationsarbeit von den beteiligten Akteuren abhängig ist. Verbindliche Vorgaben, so wie von E1 und E3 gefordert, könnten hier zu mehr Einheitlichkeit und Verlässlichkeit führen. Auch die Forderung von E1 nach mehr Supervision und Kontrolle (Z. 764-778) unterstreicht, dass mehr Verantwortung weg von den einzelnen Einrichtungen hin zu einer übergreifenden institutionellen Unterstützung erfolgen muss. So spricht sich auch die Kultusministerkonferenz und Jugend- und Familienkonferenz seit Jahren für mehr Verbindlichkeit in der Kooperationsarbeit aus (ebd. 2009, S. 5f.).
Ein weiterer Schwerpunkt umfasst die Sprachförderung von Eltern. L2 und L3 fordern verpflichtende beziehungsweise besser zugängliche Sprachkurse für Eltern. Denn Eltern spielen eine zentrale Rolle in der schulischen Unterstützung ihrer Kinder: „Parents (or caregivers) are the first educators of their children. The support they provide affects children´s development, learning, and subsequent educational outcomes. This includes direct support to learning before and during formal education” (UNESCO International Institute for Educational Planning 2021). Allerdings erklärt L3, dass Umsetzungsschwierigkeiten bei den Sprachkursen vorliegen, die verhindern, dass Angebote wahrgenommen werden können:

> [E]s gibt schon ganz viele Eltern, die Sprachkurse angeboten bekommen. […] Ich bin mir nur nicht immer sicher, ob die auch so angenommen werden, wie sie angeboten werden. Ob es jedem möglich ist, das auch anzunehmen. Das hängt zum Beispiel halt oft auch daran, dass, wenn noch kleinere Kinder da sind, die keine Betreuung haben, können Mütter oftmals nicht den Sprachkurs besuchen. (Z. 540-545)

Darüber hinaus weisen die Fachkräfte auf Verbesserungspotenzial in der Frühförderung hin. Neben einer gezielten Sprachförderung im Kindergarten (L2, Z. 778), wird eine Kindergartenpflicht (L1, Z. 364; L2, Z. 775-777) befürwortet, um so mehrsprachigen Kindern einen

frühen Zugang zu einem Sprachbad zu ermöglichen (L1, Z. 364). Wie bereits im Kapitel 3.2.2 ausgeführt, ist die Effektivität eines solchen Sprachbades von der Zusammensetzung der Kindergartengruppe abhängig. Forschungsbefunde zeigen, dass ein täglicher vierstündiger Besuch des Kindergartens ausreichen kann, um grundlegende Deutschkenntnisse zu erlangen. Der Anteil der Kinder, die die gleiche Erstsprache aufweisen, muss dazu unter 60% liegen (vgl. Chilla et al. 2022, S. 75 ff.). Aus dem aktuellen Bildungsbericht geht allerdings hervor, dass „Kinder, die mit ihren Eltern zu Hause nicht Deutsch sprechen, […] zu einem Drittel in Kindertageseinrichtungen betreut [werden], in denen mehr als 50% der Kinder ebenfalls eine andere nicht-deutsche Familiensprache haben“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 7). Somit bleibt fraglich, ob eine Kindergartenpflicht unter den gegebenen Bedingungen tatsächlich zu dem gewünschten Effekt eines frühzeitigen und effektiven Sprachbads führen kann.

Schließlich wird ebenso eine bildungspolitische Dimension angesprochen. E2 fordert ein stärkeres Bewusstsein seitens der Politik für die aktuelle Situation im Bildungssystem. Entsprechend schildert auch die VFUKS, dass den hohen Erwartungen an Bildungsinstitutionen häufig nicht gerecht werden kann (vgl. VFUKS 2022, S. 5).

Resümierend zeigen die Ergebnisse, dass sich Fachkräfte Unterstützungsmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen wünschen, um so den Übergang für mehrsprachige Kinder erfolgreich gestalten zu können. Neben mehr personellen und zeitlichen Ressourcen und verbindlichen Rahmenbedingungen bezüglich der Kooperationsarbeit und Deutschsprachkurse für Eltern, wird eine Kindergartenpflicht als relevant erachtet, besonders um mehrsprachigen Kindern, die zuhause kein Deutsch sprechen, den frühzeitigen Zugang zu einem Sprachbad zu ermöglichen. Der Forschung zufolge hängt die Effektivität eines solchen Sprachbads jedoch stark von der Gruppenzusammensetzung ab, sodass einer generellen Wirksamkeit nicht komplett zugestimmt werden kann. Somit ergibt sich, dass strukturelle Optimierungen, unter anderem bezüglich des Personalschlüssels, als zentrale Aspekte einzubeziehen sind.

4.4.2 Limitation der Untersuchung

Nach der Beantwortung der Forschungsfragen sollen die Untersuchungsergebnisse nun kritisch vor dem Hintergrund der methodischen Vorgehensweise eingeordnet werden. Im Folgenden werden daher die Limitationen der Untersuchung dargestellt.

Die Stichprobengröße von sechs pädagogischen Fachkräften erlaubt keine verallgemeinernden Aussagen. Vielmehr spiegeln die Aussagen subjektive Sichtweisen wider, die durch

persönliche und berufliche Erfahrungen geprägt sind. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass die Befragten grundsätzlich positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt sind. Dies hatte möglicherweise Auswirkungen auf die Ergebnisse. Negative und kritische Meinungen zu Mehrsprachigkeit wurden von den Befragten nicht geäußert. Ebenso waren zwei Erzieher in der selben Kindertageseinrichtung tätig, wodurch sich ihre Aussagen und Erfahrungswerte ähneln.
Die Leitfadeninterviews wurden zudem von einer Person durchgeführt und ausgewertet. Dadurch kann möglicherweise eine gewisse subjektive Verzerrung vorliegen. Zur Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wurde das Datenmaterial im Anhang eingefügt. Hier wäre es sinnvoll, die Auswertung von mehreren Personen durchführen zu lassen. Zudem verfügte die interviewende Person über keine Erfahrungswerte oder Schulungen. Daher folgten die Interviews stark dem Leitfaden.

5 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder als Nahtstelle in der Bildungsbiografie näher zu beleuchten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit die Realität in den Bildungseinrichtungen ist. So berichten alle Fachkräfte von einem erheblichen Anteil mehrsprachiger Kinder in ihrer Gruppe, Klasse und Einrichtung. Es zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt ist und sich die pädagogische Praxis besonders auf die Fähigkeiten in der deutschen Sprache konzentriert.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung verdeutlicht, dass pädagogische Fachkräfte mehrsprachige Kinder grundsätzlich wertschätzen und ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt in den pädagogischen Alltag einbeziehen. Dennoch wird die monolinguale Ausrichtung des Bildungssystems erkennbar. Denn die Sprachförderung und Testverfahren sind vor allem auf die deutsche Sprache ausgerichtet. Additive Sprachfördermaßnahmen werden von den Fachkräften grundsätzlich als hilfreich anerkannt. Sie sehen eine Problematik in der organisatorischen Umsetzung, die vor allem Fachkräftemangel oder unklare Zuständigkeiten betreffen. Die Fachkräfte hinterfragen solche Sprachfördermaßnahmen nicht kritisch bezüglich deren selektiven Funktion und Ausrichtung auf die deutsche Sprache.

Ebenfalls wird die Beherrschung der deutschen Sprache als Voraussetzung für den schulischen Erfolg anerkannt. Hier ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einem

ressourcenorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit und der strukturellen Verankerung der deutschen Sprache, was den Übergang prägt. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die in der Literatur häufig beschriebene Zurückstellung der Einschulung mehrsprachiger Kinder von allen befragten Fachkräften keine Bestätigung erfahren hat. Eine Zurückstellung wird demnach nur individuell und begründet vorgenommen.

Besonders auffällig ist der große Professionalisierungsbedarf der Fachkräfte. Sie bewerten ihr Wissen über Mehrsprachigkeit als unzureichend und formulieren damit einen hohen Fortbildungsbedarf. Jedoch nehmen die Fachkräfte Angebote nur eingeschränkt wahr. Diese Diskrepanz weist darauf hin, dass Professionalisierung stärker institutionell vorgegeben werden sollte.

Insgesamt zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit von den Fachkräften nicht primär als Risiko, sondern als Potenzial verstanden wird. Dieses Potenzial tritt in der Praxis hinter den institutionellen Anforderungen an die deutsche Sprache zurück.

Die Ergebnisse dieser Arbeit liefern wertvolle und aufschlussreiche Einblicke, können jedoch nur einen Ausschnitt der komplexen Übergangssituation abbilden. Zukünftige Forschungen könnten die Perspektiven der Kinder und Eltern einbeziehen, die wie das IFP-Modell verdeutlicht, aktiv an der Transition beteiligt sind. Damit kann ein ganzheitlicheres Verständnis des Übergangs für mehrsprachige Kinder gewonnen werden. Es wäre ebenso sinnvoll, zu prüfen, wie effektiv die verschiedenen Sprachförderprogramme sind und welchen langfristigen Einfluss sie auf die Bildungsbiografie mehrsprachiger Kinder haben. Hierbei wäre es besonders interessant, das in Baden-Württemberg eingeführte Programm „SprachFit“ zu begleiten und mit den Sprachförderkonzepten anderer Bundesländer zu vergleichen.

In der Praxis erscheint es außerdem wichtig, die monolinguale Ausrichtung des Bildungswesens kritisch zu betrachten. Dazu gehören verbindliche und praxisnahe Fortbildungen für Fachkräfte, besondere für diejenigen, deren Ausbildung beziehungsweise Studium länger zurückliegt. Auch klare Rahmenbedingungen und Vorgaben für die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule und Eltern erscheinen sinnvoll, um so die Qualität zu sichern.

6 Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt/Maak, Diana (2013). Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK.

Akbulut, Muhammed/Marecková, Pavla (2023). Mehrsprachigkeitsdidaktik - Diskurse, Konzepte und aktuelle Herausforderungen. In: Silvia Demmig/Sandra Reitbrecht/Brigitte Sorger et al. (Hg.). Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 165–178.

Aschenbrenner, Karl Heinz/Philipps, Ulrike/Rombold, Andreas/Bauer, Winfried/Gehring, Stefanie/Hazzouri, Natalie/Holdorf, Katja/Jeuk, Stefan (Hg.) (2016). Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart, Landesinstitut für Schulentwicklung.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, Bertelsmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024a). Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld, wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024b). Tab. C5-4web. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/excel-bildungsbericht-2024/c5-anhang.xlsx (abgerufen am 06.05.2025).

Baden-Württemberg (Hrsg.) (2025). Bildungsreform. Neues Schulgesetz tritt in Kraft. Online verfügbar unter https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/neues-schulgesetz-tritt-in-kraft (abgerufen am 16.09.2025).

Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2025). „SprachFit“ - Auf den Anfang kommt es an. Online verfügbar unter https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/grundschule/sprachfit (abgerufen am 28.07.2025).

Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Kooperation der Kindertageseinrichtung mit der Grundschule. Online verfügbar unter https://kindergaerten.kultus-bw.de/Startseite/Fruehe+Bildung/Kooperation+KITA+Grundschule.

Baden-Württemberg Ministerium für Soziales und Integration (2021). Häufige Fragen zur Einschulungsuntersuchung. Online verfügbar unter https://sozialministerium.baden-

wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gesundheitsfoerderung/ESU_FAQ_2021.pdf (abgerufen am 05.05.2025).

Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Online verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Baumann_Becker_Mrotzek_DaZ_Lehrerbildung.pdf (abgerufen am 21.07.2025).

Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hg.) (2013). Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster, Waxmann Verlag.

Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018). Herkunftssprachen. Tübingen, Narr Francke Attempto.

Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart, Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, Urie (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: Lenelis Kruse-Graumann/Carl F. Graumann/Ernst-Dieter Lantermann (Hg.). Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Psychologie Verl.-Union, 76–79.

Budde, Monika (2012). Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel, Kassel Univ. Press.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025). Was ist alltagsintegrierte sprachliche Bildung? Online verfügbar unter https://www.fruehe-chancen.de/themen/sprachliche-bildung/was-ist-alltagsintegrierte-sprachliche-bildung (abgerufen am 05.07.2025).

Busse, Vera (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 287–292.

Chilla, Solveig/Niebuhr-Siebert, Sandra (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen - Konzepte - Bildung. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Chilla, Solveig/Niebuhr-Siebert, Sandra (2023). Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen - Konzepte - Bildung. 2. Aufl. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2022). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik. 3. Aufl. München, Ernst Reinhardt Verlag.

Di Venanzio, Laura (2024). Mehrsprachigkeit ist toll, aber…? Pädagogische Fachkräfte zur mehrsprachigen Sprachbildung und Förderung von Herkunftssprachen im Elementarbereich. https://doi.org/10.48694/zif.3914.

Di Venanzio, Laura/Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich […] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder." Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. QfI - Qualifizierung für Inklusion 5, 1–27. https://doi.org/10.25656/01:29128.

Döll, Marion/Dirim, İnci (2011). Mehrsprachhigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Sara Fürstenau (Hg.). Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 153–168.

Döring, Nicola (2022). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. Aufl. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2012). Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 4. Aufl. Marburg, Eigenverlag.

Ebert, Susanne/Weinert, Sabine (2024). Development of Majority Language Skills in Children with Different Family Language Backgrounds: Results from the BiKS-3-18-Study. In: Sabine Weinert/Hans-Günther Roßbach/Jutta von Maurice et al. (Hg.). Educational processes, decisions, and the development of competencies from early preschool age to adolescence. Findings from the BiKS Cohort Panel Studies. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 131–162.

Eckerth, Melanie/Hanke, Petra (2015a). KinderStärken für den zweiten Übergang: Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Petra Büker (Hg.). Kinderstärken - Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 113–123.

Eckerth, Melanie/Hanke, Petra (2015b). Übergänge ressourcenorientiert gestalten: von der KiTa in die Grundschule. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Ertanir, Beyhan/Kaiser-Kratzmann, Jens/Sachse, Steffi (2021). Long-term interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. The British journal of educational psychology 91 (2), 735–754. https://doi.org/10.1111/bjep.12391.

Faust, Gabriele (2012). Zur Bedeutung des Schuleintritts für die Kinder. für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Sanna Pohlmann-Rother/Ute Franz (Hg.). Kooperation von KiTa und Grundschule. Eine Herausforderung für das pädagogische Personal. Köln, Link, 11–21.

Faust, Gabriele (2013a). Forschungsstand zur Einschulung und Beitrag Forschungsstand zur Einschulung und Beitrag der BiKS-Einschulungsuntersuchungen. In: Gabriele Faust (Hg.). Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann, 9–31.

Faust, Gabriele (2013b). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule - Aktuelle Befunde aus der Bildungsforschung. In: Gabriele Bellenberg/Matthias Forell (Hg.). Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/München/Berlin, Waxmann, 33–43.

Faust, Gabriele (Hg.) (2013c). Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“. Münster/New York/München/Berlin, Waxmann.

Faust, Gabriele/Roßbach, Hans-Günther (2014). Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17 (24), 119–140.

Feilke, Helmut (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. Praxis Deutsch (233), 4–13. Online verfügbar unter https://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsaetzelinks/pdbabildungssprache/@@download/file/Feilke_Helmuth_2012_Bildungssprachliche%20Kompetenzen.pdf (abgerufen am 20.07.2025).

Filipp, Sigrun-Heide (1990). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Sigrun-Heide Filipp (Hg.). Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. München, Psychologie Verl.-Union, 3–52.

Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart, Kohlhammer.

Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Sara Fürstenau (Hg.). Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.

Gantefort, Christoph (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, S. 201-206.

García, Ofelia (2009). Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden, MA/Oxford, Wiley Blackwell.

Glaab, Teresa (2020). Language Awarness. Erläuterungen zum Bedeutungsumfang des Begriffes im Kontext sprachsensiblen Arbeitens. Online verfügbar unter https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/69421/file/69421.pdf (abgerufen am 21.07.2025).

Gläser-Zikuda, Michaela/Stephan, Melanie/Hofmann, Florian (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In: Heinz Reinders/Dagmar Bergs-Winkels/Annette Prochnow et al. (Hg.). Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 237–252.

Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992. Münster, Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (11), 79–90. Online verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-91452-7.pdf (abgerufen am 09.06.2025).

Gogolin, Ingrid (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch „Herausforderungen Bildungssprache - und wie man sie meistert“. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 7–18.

Gogolin, Ingrid (2020). Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 165–174.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Sara Fürstenau (Hg.). Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–128.

Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Lange, Imke/Bainski, Christiane/Michel, Ute/Rutten, Sabine/Scheinhardt-Stettner, Heidi (2020). Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. 2. Aufl. Münster, Waxmann.

Gold, Johanna/Störtländer, Jan Christoph/Dierker, Philipp/Textor, Annette (2022). Segregationsprozesse beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Wie verändern Wanderungsbewegungen zwischen den Schulbezirken Kompositionen in Bezug auf Migrationshintergrund? Zeitschrift für Grundschulforschung 15 (1), 63–80. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00128-5.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel, Beltz.

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2020). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 6. Aufl. Mühlheim an der Ruhr/Berlin, Verlag an der Ruhr; Cornelsen.

Grosjean, Frannçois (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 13–22.

Hachfeld, Axinja/Wieduwilt, Nadine (2020). Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 281–286.

Hacker, Hartmut (2008). Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Hamburger, Daniela (2023). Ist der Kindergarten Pflicht? Online verfügbar unter https://www.familie.de/kleinkind/ist-der-kindergarten-pflicht--01HD14K9BE-JKQ0EZ7BT6V50E76#:~:text=einen%20Kindergartenplatz%20bereitstellen?-

,Ist%20es%20Pflicht%2C%20in%20Deutschland%20in%20den%20Kindergarten%20zu%20gehen,Halbtags%2DKindergartenpflicht%20ab%205%20Jahren. (abgerufen am 20.09.2025).

Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (2013). Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Münster/München/Berlin, Waxmann.

Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henke, Vanessa (2020). Lerngelegenheiten im Übergang von der Kita in die Grundschule. Dissertation.

Henschel, Sofie/Stanat, Petra/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Roth, Hans-Joachim (2014). Evaluationskonzept der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“. Online verfügbar unter https://biss-transfer.uni-koeln.de/pdf/Evaluationskonzept-BiSS.pdf (abgerufen am 28.06.2025).

Jeuk, Stefan (2018). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 4. Aufl. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Kaiser-Kratzmann, Jens/Sachse, Steffi (2022). Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. In: Jens Kaiser-Kratzmann/Steffi Sachse (Hg.). Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. Münster/New York, Waxmann, 7–20.

Kammermeyer, Gisela/King, Sarah (2018). Überblick über die wichtigsten Sprachstandsverfahren im Vorschulbereich. In: Wolfgang Schneider/Marcus Hasselhorn (Hg.). Schuleingangsdiagnostik. Göttingen, Hogrefe, 63–86.

Kang, Hannah S./Haddad, Eileen/Chen, Chuansheng/Greenberger, Ellen (2014). Limited English Proficiency and Socioemotional Well-Being Among Asian and Hispanic Children From Immigrant Families. Early Education and Development 25 (6), 915–931. https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883664.

Kansteiner, Katja/Welther, Sabine (2025). Praxishandbuch professionelle Lerngemeinschaften in Kita und Kita-Grundschul-Kooperationen. Mit Online-Materialien. Weinheim, Beltz Juventa.

Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çagri/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte

Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen der separierten Beschulung. Die Deutsche Schule 109. https://doi.org/10.25656/01:25881.

Kekeritz, Mirja (2017). Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden, Springer.

Kieferle, Christa/Griebel, Wilfried (2013). Übergänge und Mehrsprachigkeit. Das Comenius-Projekt TRAM. In: Christa Kieferle (Hg.). Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 147–157.

Klektau, Claudia (2022). Kinder Im Übergang Sprechen über (ihr) Lernen. Eine Qualitative Studie Zur Individuellen Nutzung Von Lernwerkstattangeboten. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Knappik, M. (2023). Sprachbilung - Ein Bildungsziel für alle? Zeitschrift für Pädagogik 69 (6), 730–746.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2023). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 4. Aufl. Paderborn, Brill Schöningh.

Koch, Nikolas/Riehl, Claudia Maria (2024). Migrationslinguistik. Eine Einführung. Tübingen, Narr Francke Attempto.

Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20 (2), 237–258. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7.

Kratzmann, Jens/Sawatzky, Alla/Sachse, Steffi (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23 (3), 539–564. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w.

Kratzmeier, Ute/Hirn, Michael (2025). Sprachförderung. Babylon Baden-Württemberg. bildung & wissenschaft 78 (7-8), 36–39.

Krause, Marion (2020). Transfer zwischen Sprachen. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 125–130.

Krüger-Potratz, Marianne (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück und nach vorn. In: Aysun Doğmuş/Yasemin Karakaşoğlu/Paul

Mecheril (Hg.). Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden, Springer VS, 13–41.

Kucharz, Diemut (2021). Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Esra Hack-Cengizalp/Irene M. Del Corvacho Toro (Hg.). Literalität und Mehrsprachigkeit. Bielefeld, wbv, 47–58.

Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.

Kuhn, Melanie (2013). Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Zugl.: Bielefeld, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden, Springer VS.

Kultusministerkonferenz (2024). Verinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (abgerufen am 20.09.2025).

Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2009). Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten. Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf (abgerufen am 07.07.2025).

Lange, Imke (2012). Von „Schülerisch“ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Sara Fürstenau (Hg.). Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, Springer VS, 123–142.

Lange, Sarah Désirée/Alhallak, Zahia/Plohmer, Anna (2024). „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung 17 (2), 247–262. https://doi.org/10.1007/s42278-024-00212-6.

Lazarus, Richard (1990). Streß und Streßbewältigung. Ein Paradigma. In: Sigrun-Heide Filipp (Hg.). Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl. München, Psychologie Verl.-Union, 198–232.

Lazarus, Richard S./Launier, Raymond (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Henning Allmer/Rainer Fuchs/Dieter Hackfort/Raymond Launier/Richard S. Lazarus/Lennart Levi/Joseph Edward McGrath/Joseph Rutenfranz/Hans Selye/Rainer Tschakert/Ivars Udris/Bernd Weidenmann: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Hg. v. Jürgen R. Nitsch. Bern/Stuttgart/Wien, Verlag Hans Huber, 213–259.

Lengyel, Drorit (2012). Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München, DJI.

Lenneberg, Eric H. (1977). Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Lindner, Jessica (2022). Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Dissertation.

Lohe, Viviane (2018). Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher. Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

Malewski, Sarah (2020). Medienhandeln von Kindern im Kontext des Schulübertritts. Dissertation.

Martschinke, Sabine/Kammermeyer, Gisela (2018). Neuere Ansätze der Schuleingangskonzeption in ausgewählten Bundesländers. In: Wolfgang Schneider/Marcus Hasselhorn (Hg.). Schuleingangsdiagnostik. Göttingen, Hogrefe, 35–62.

Mast, Oliver/Sachse, Steffi (2021). Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit - Schulen mit und ohne Förderschwerpunkt Sprache in Baden-Württemberg im Vergleich. Forschung Sprache 9 (1), 21–34.

Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim, Beltz.

McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023). IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In: Nele

McElvany/Ramona Lorenz/Andreas Frey et al. (Hg.). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster/New York, Waxmann, 13–26.

Mey, Günther/Ruppel, Paul Sebastian (2018). Qualitative Forschung. In: Oliver Decker (Hg.). Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Wiesbaden, Springer VS, 205–244.

Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2025). Mehrsprachigkeit und Bildung in KiTas und Schulen. 2. Aufl. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag; UTB.

Neef, Anna (2024). Stark im Übergang! Kooperation von Kita und Grundschule neu denken : von der Praxisidee zum eigenen Konzept. Mülheim an der Ruhr, Verlag an der Ruhr.

Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013). Die Qualität von Sprachstandverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln.

Niehaus, Kevin (2024). Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte. Wiesbaden, Springer VS.

Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2015). KinderStärken für den ersten Übergang: Von der Familie in die Kindertageseinrichtung. In: Petra Büker (Hg.). Kinderstärken - Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, S. 90-101.

Niesel, Renate/Griebel, Wilfried/Netta, Brigitte (2008). Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg/Basel/Wien, Herder.

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung (2025). In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Baden-Württemberg. Freiburg/Basel/Wien, Herder.

Paetsch, Jennifer/Heppt, Birgit (2023). Sprachdiagnostik. In: Michael Becker-Mrotzek/Ingrid Gogolin/Hans-Joachim Roth et al. (Hg.). Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster/New York, Waxmann, 119–136.

Panagiotopoulou, Argyro (2017). Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.). Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft.

Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, Springer VS, 257–274.

Peal, Elizabeth/Lambert, Wallace E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs: General and Applied 76 (27), 1–23. https://doi.org/10.1037/h0093840.

Petitto, L. A./Katerelos, M./Levy, B. G./Gauna, K./Tétreault, K./Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. Journal of child language 28 (2), 453–496. https://doi.org/10.1017/S0305000901004718.

Plehn, Manja (2012). Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen ; Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Teilw. zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2012 u.d.T.: Plehn, Manja: Die Einschulungsempfehlung von Erzieherinnen : Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Pohlmann-Rother, Sanna/Lange, Sarah Désirée (2020). Mehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Empirische Ergebnisse zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und Implikationen für die Kooperation von KiTa und Grundschule. In: Sanna Pohlmann-Rother/Sarah Lange/Ute Franz (Hg.). Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen. Kronach/Köln, Carl Link, 5–44.

Pohlmann-Rother, Sanna/Lange, Sarah/Franz, Ute (Hg.) (2020). Digitalisierung, Inklusion und Mehrsprachigkeit. Aktuelle Herausforderungen beim Übergang bewältigen. Kronach/Köln, Carl Link.

Putjata, Galina/David-erb, Melanie (2025). Expertise. Mehrsprachigkeit an Schulen in Deutschland. Goethe-Universität Frankfurt. Online verfügbar unter https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Mediendienst_Expertise_Mehrsprachigkeit_2025.pdf (abgerufen am 20.09.2025).

Reich, Hans H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In: Ingrid Gogolin/Imke Lange/Ute Michel et al. (Hg.). Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster/München/Berlin, Waxmann, 55–70.

Reitenbach, V./Decristan, J./Rauch, D. P./Bertram, V./Schneider, K. M. (2023). Selbstberichtete Gründe für die (Nicht-)Nutzung von Familiensprachen beim

mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehren. Unterrichtswissenschaft 51 (2), 221–243. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00171-4.

Riehl, Claudia Maria (2006). Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg, Gilles & Francke, 15–24.

Riehl, Claudia Maria (2024). Formen und Funktionen der Mehrsprachigkeit. In: Jörg Meier/Verena Blaschitz/İnci Dirim (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe. Interdisziplinäre Zugänge. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 45–59.

Roche, Jörg (2020). Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. 4. Aufl. Stuttgart, utb GmbH.

Rothe, Antje/Urban, Michael/Werning, Rolf (2017). Selektionsprozesse in der erweiterten Transitionsphase. Die fortlaufende Aushandlung der Übergangsentscheidung in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung 10 (1), 11–24.

Rothweiler, Monika (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Conxita Lleó (Hg.). Interfaces in Multilingualism. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 91–113.

Sambanis, Michaela (2020). Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle et al. (Hg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany/Heidelberg, Springer VS, 61–66.

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2017). Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit. In: Manfred Grohnfeldt (Hg.). Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 170–191.

Scharff Rethfeldt, Wiebke (2023). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. Hg. von Norina Lauer/Juliane Leinweber. 2. Aufl. Stuttgart/New York, Georg Thieme Verlag.

Schöler, Hermann (2019). Entwicklung und Bildung im Kindesalter. Eine Kritik pädagogischer Begriffe und Konzepte. Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer.

Schröder, Lisa/Dintsioudi, Anna (2023). Translanguaging: Sprachinklusiv in der Kita handeln. In: Bettina Lamm (Hg.). Handbuch Interkulturelle Kompetenz in der Kita. Freiburg/Basel/Wien, Verlag Herder, 162–176.

Schuler, Stephanie/Bönig, Dagmar/Thöne, Bernadette/Wenzel-Langer, Diana/Wittkowski, Anika (2016). Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Gerald Wittmann/Anne Levin/Dagmar Bönig (Hg.). AnschlussM. Anschlussfähigkeit

mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. Münster/New York, Waxmann, 19–39.

Schumacher, Eva/Denner, Liselotte (2017). Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten. Mit Online-Materialien. Weinheim, Beltz.

Seifert, Anja (2013). Die Bedeutung der sprachlich-kulturellen Differenz im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Evelyne Wannack/Susanne Bosshart/Astrid Eichenberger et al. (Hg.). 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster/München/Berlin, Waxmann, 63–69.

Seifert, Anja/Wiedenhorn, Thomas (2018). Grundschulpädagogik. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

Singer, Kristina (2025). Mehrsprachige Kinder in der Grundschule. Herausforderungen und Hilfestellungen in der sprachlichen Bildung. Fördermagazin Grundschule 2025 (2), 2–5.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf - eine biografische Perspektive. In: Gabriele Bellenberg/Matthias Forell (Hg.). Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/München/Berlin, Waxmann, 15–31.

Tracy, Rosemarie/Gawlitzek, Ira (2023). Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen, Narr Francke Attempto.

Triarchē-Herrmann, Basilikē (2022). Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern: Elternratgeber. 4. Aufl. München, Ernst Reinhardt Verlag.

UNESCO International Institute for Educational Planning (2021). Parental support to learning. Online verfügbar unter https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/parental-support-to-learning?utm_source=chatgpt.com (abgerufen am 09.09.2025).

Velten, Katrin (2020). HandlungsSpielRäume. Selbstwirksamkeit von Kindern im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Dissertation.

Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (2019). Online verfügbar unter https://www.stuttgart.de/medien/ibs/2019-7-15_VwV-Kooperation_Kita-GS.pdf (abgerufen am 07.07.2025).

VFUKS (2022). Fachkräftemangel: Neue Wege und Maßnahmen. Online verfügbar unter http://vfuks.de/wp-content/uploads/AK_Innovation_Fachkraeftemangel_Massnahmenpapier_final.pdf (abgerufen am 09.09.2025).

Wehner, Franziska/Pohlmann-Rother, Sanna (2020). Zur Vorbereitung von Kooperationsaktivitäten und Förderprogrammen beim Übergang in die Grundschule. In: Sanna Pohlmann-Rother/Ute Franz/Sarah Lange (Hg.). Einblicke in die Forschung - Perspektiven für die Praxis. 2. Aufl. Köln, Carl Link, 93–113.

Wildemann, Anja/Merkert, Alexandra (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis. Hannover, Klett / Kallmeyer.

7 Anhang

Anhang A: Fragebogen

Fragebogen (Erzieher)

Im folgenden Fragebogen geht es darum, allgemeine Informationen im Vorfeld des Interviews zu Ihrer Person zu erfahren. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Forschungsfrage: „Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder“. Mir geht es dabei darum, Ihre Sicht zu erfahren und ihre Erfahrungen mit dieser Thematik zu erfassen. Die Daten werden anonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie dienen dazu, Erkenntnisse der Interviews besser zu verstehen. Vielen Dank im Voraus!

(1) Seit wann sind Sie als Erzieher/in tätig?

(2) Sind Sie im Bereich der Kooperations-/ Vorschularbeit von Kindergarten und Grundschule tätig? Falls ja: Seit wann sind Sie in diesem Bereich tätig?

(3) Wie häufig findet eine Zusammenarbeit mit der Grundschule statt? (z.B. wöchentlich, monatlich, kurz vor Einschulung)

Fragebogen (Lehrkraft)

Im folgenden Fragebogen geht es darum, allgemeine Informationen im Vorfeld des Interviews zu Ihrer Person zu erfahren. Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Forschungsfrage: „Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule für mehrsprachige Kinder“. Mir geht es dabei darum, Ihre Sicht zu erfahren und ihre Erfahrungen mit dieser Thematik zu erfassen. Die Daten werden anonymisiert, vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie dienen dazu, Erkenntnisse der Interviews besser zu verstehen. Vielen Dank im Voraus!

(1) Seit wann sind Sie im Lehrberuf tätig?

(2) Welche Klassenstufe(n) unterrichten Sie?

(3) Sind Sie Klassenlehrer/in? Falls ja: Von welcher Klassenstufe?

(4) Sind Sie im Bereich der Kooperations-/ Vorschularbeit von Kindergarten und Grundschule tätig? Falls ja: Seit wann sind Sie in diesem Bereich tätig?

(5) Wie häufig findet eine Zusammenarbeit mit der Grundschule statt? (z.B. wöchentlich, monatlich, kurz vor Einschulung)

Anhang B: Interviewleitfaden

Kategorie	Leitfrage	Nachfragen/ Impulse
1. Wahrnehmung Mehrsprachigkeit	◦ Betreuen Sie aktuell viele mehrsprachige Kinder? ◦ Wie erleben Sie mehrsprachige Kinder? ◦ Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten fallen Ihnen im Vergleich zu einsprachigen Kindern auf? ◦ Welche Einstellung bzw. Haltung ist Ihrer Erfahrung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit?	Gibt es bestimmte Herkunftssprachen, die besonders häufig vorkommen? Stärken/ Besonderheiten Unterschiede in sprachlichen, emotionalen oder sozialen Bereich Werte/ Prinzipien
2. Umgang mit Vielfalt in der pädagogischen Praxis	◦ Wie gehen Sie mit der beschriebenen Vielfalt der Kinder um? ◦ Welche konkreten Maßnahmen setzen Sie ein, um mehrsprachige Kinder zu fördern und zu unterstützen? ◦ Können Sie ein Beispiel für eine besonders gelungene Intervention/ Förderung nennen? ◦ Gibt es bestimmte Kooperationsmaßnahmen oder Projekte, die gezielt mehrsprachige Kinder im Übergang zur Grundschule unterstützen?	Gestaltung Anfangsunterricht Was hat Ihrer Meinung nach zum Erfolg beigetragen? Wie sinnvoll/ effektiv schätzen Sie diese Maßnahmen ein

3. Professionalisierung	◦ Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissensstand zum Thema „Mehrsprachigkeit“ ein? ◦ Wurden Sie für die Förderung mehrsprachiger Kinder gezielt in Ihrer Ausbildung/ Ihrem Studium vorbereitet? ◦ Besteht die Möglichkeit, spezifische Fort- bzw. Weiterbildungen zu Mehrsprachigkeit zu besuchen?	Ab wann gilt ein Kind als mehrsprachig? Was wirkt sich auf den mehrsprachigen Erwerb aus? In welchen Bereichen sehen Sie persönlichen Weiterbildungsbedarf? Welche Inhalte sind Ihnen besonders in Erinnerung geblieben? Welchen Stellenwert wurde dem Thema in Ihrer Ausbildung/ Studium zugeschrieben? Für wie relevant halten Sie das Thema „Mehrsprachigkeit“? Haben Sie bereits an einer solchen Fortbildung teilgenommen? Finden die Fortbildungen institutionsübergreifend statt? Regelmäßigkeit der Fortbildung
4. Mehrsprachigkeit im Übergang	◦ Welchen Herausforderungen begegnen mehrsprachige Kinder zu Schulbeginn?	Nehmen Sie besondere Bedürfnisse bei mehrsprachigen Kindern wahr? Wie reagieren Sie auf diese?

	◦ Welche Erwartungen haben Sie an Vorschulkinder/ Erstklässler und welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Fähigkeiten? ◦ Inwiefern wirkt sich Mehrsprachigkeit auf den erfolgreichen Übergang in die Grundschule aus?	Wirken sich die sprachlichen Kenntnisse auf den Einschulungszeitpunkt aus?
5. Sprachdiagnostik	◦ Welche Bedeutung messen Sie der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder bei? ◦ Welche Rolle spielt die Einschulungsuntersuchung bei mehrsprachigen Kindern?	Standardisierte/ normierte Verfahren/ informelle Testungen Wie hilfreich sind die Ergebnisse Ihrer Meinung nach? Werden daraus Maßnahmen abgeleitet (z.B. Sprachförderung)?
6. Abschluss	◦ Was wünschen Sie sich von der Politik, um den Übergang besser zu gestalten und welche Unterstützung wünschen Sie sich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit? ◦ Möchten Sie abschließend noch etwas sagen?	

Anhang C: Transkriptionen

Interview 1

Datum der Aufnahme	02.06.2025
Beruf	Lehrkraft
Länge	00:31:32

I: Also zu Beginn würde ich gerne von Ihnen wissen, ob Sie aktuell viele mehrsprachige Kinder betreuen.

L1: Also Sie meinen jetzt in der Klasse oder im Kindergarten?

I: Genau, in der Klasse.

L1: Nein, ich habe, also doch, ich habe viele mehrsprachige Kinder, aber keine Kinder, die damit ein Problem haben. Also ich habe fast ausschließlich mehrsprachige Kinder, aber ich habe in meiner Klasse nur ein einziges sogenanntes VKL-Kind, was wirklich sprachlich noch Unterstützung bekommt, nur eins.

I: Okay, und von den Kindern in Ihrer Klasse: Gibt es da irgendwelche Herkunftssprachen, die besonders oft vorkommen? (..)

L1: Also wir haben Russisch viel, Arabisch, wenig Türkisch, kaum Italienisch. Also das ist ja auch so von Schule zu Schule so ein bisschen unterschiedlich, aber das haben wir wenig. Und das meiste ist eigentlich Russisch, was wir hier haben.

I: Okay. (.)

L1: Ukrainisch mit eingeschlossen. Das weiß man ja als nie so, was sie dann wirklich sprechen.

I: Ja, okay, verstehe. Und wie erleben Sie mehrsprachige Kinder? Also Sie haben eben schon gemeint, dass jetzt nur ein Kind in Ihrer Klasse die VKL besucht. (..)

L1: Also das Kind hat große Probleme, kommt aber auch aus der Ukraine, ist ein Flüchtlingskind. Und da wissen wir auch nicht, inwiefern das Verhalten nur auf die mangelnde Sprachkenntnis zurückzuführen ist oder ob sie auch was erlebt hat, weil die macht eher so den Eindruck. Also sie kommt sehr wenig voran, trotz der Unterstützung, hat keinerlei Interesse teilzunehmen. Gerade in den kleinen Stufen könnte man ja so viel auch mit Bildern und so machen, wo die Sprache gar nicht so viel ankommt. Sie fängt langsam an, in Mathe mitzukommen. Das macht ihr Spaß, das versteht sie. Aber sie hat kein Interesse. Und das ist auch bei den anderen Kindern dann schwierig. Sie fehlt ganz oft. Und dann, wenn ich morgens frage, wer fehlt, dann kommt schon von der Klasse eher so ein „Äh, die schon wieder“ und so. Also es ist schwierig für so ein Kind. Ich unterrichte noch Deutsch in einer Parallelklasse, in einer anderen zweiten Klasse. Und da ist ein VKL-Kind ganz anders. Die will lernen, die konjugiert schon Verben. Alles, was sie angewendet hat, versucht sie anzuwenden. Sie versucht zu sprechen, egal ob sie Fehler macht. Also da geht es viel, viel schneller voran. Also das kommt immer so ein bisschen auch auf Zuhause drauf an.

I: Okay, verstehe.

L1: Ob das, genau.

I: Ja. Gibt es irgendwelche Stärken oder Besonderheiten, die mehrsprachige Kinder ihrer Meinung nach mitbringen?

L1: Also ich finde, im kleinen Alter merkt man das nicht so arg noch, dass die schon irgendwelche Stärken haben. Also, dass sie einen. (..) Andersrum, dass sie einen Vorteil daraus haben. Weil in dem Alter im Moment ist es so, dass sie oft sich noch nicht gefunden haben. Also wenn man zum Beispiel, wenn ein Kind noch Schwierigkeiten hat in der Grammatik und in der deutschen Sprache, wenn die also noch nicht perfekt ist und man fragt dann die Eltern, dann sagen sie oft das Gleiche über die Muttersprache, dass auch die nicht flüssig ist, weil sie halt hier gerade so zwischendrin sind. Das heißt, so die erste, zweite Klasse, da findet sich das noch. Oft ist ja auch so, dass generell zweisprachig aufwachsende Kinder später anfangen zu sprechen und die ganze Sprachentwicklung sich nach hinten versetzt. Ich versuche da die Eltern einfach immer nur zu ermutigen, beide Sprachen aufrecht zu erhalten. Weil wenn sie dann mal erwachsen sind, dann haben sie, glaube ich, die Stärken. Also ich glaube, wenn man mit zwei fließend sprechenden Sprachen durch die Weltgeschichte kommt, dann ist das ein Riesenvorteil. Ich glaube, die Kleinen im Moment sehen das noch nicht. Die sehen eher: „Ich kann keins von beiden so richtig“. (.)

I: Okay, ja, sehr interessant. Fallen Ihnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf im Vergleich zu einsprachigen Kindern? (.....)

L1: Also wenn es Spiele sind, auch so in der Regenpause und so, und die Kinder miteinander was machen, wo es um die Sprache nicht geht, dann ist das, glaube ich, eine Gemeinsamkeit, dass alle Kinder gerne spielen und alle Kinder gerne Lego bauen und da alle einfach mitmachen. (.) Und sobald es aber sprachbasiert ist, glaube ich, ist es wirklich so, dass sich da die meisten eher zurückhalten und eben nicht so involviert sind, auch in der Klassengemeinschaft dann nicht, weil sie einfach nicht so mitkommen.

I: Okay, also sehen Sie schon Unterschiede im sprachlichen Bereich, der sich dann ja auch auf das Soziale auswählt?

L1: Ja, auf jeden Fall, ja.

I: Und sehen Sie auch Unterschiede im Emotionalen? (…)

L1: Naja, also wir haben Kinder. (..) Also wir haben Kinder, wenn es zum Beispiel Jungs sind, das muss man leider immer noch sagen, und sie arabischstämmig sind, dann haben die noch dieses Männerbild (.) und die boxen sich dann im wahrsten Sinne des Wortes, boxen sich dann durch, ob sie die Sprache können oder nicht. Also die fallen dann eventuell sogar auch negativ dann manchmal auf. (...) Aber, wie war die Frage?

I: Ja, Unterschiede im Emotionalen.

L1: Ach so, ja, genau. (..) Und es gibt Kinder, Mädchen, die freunden sich sofort schnell an und malen diese Model-Bilder, die es da gibt und diese, keine Ahnung. (..) Also die klucken total liebevoll zusammen und die eine sagt: „Ich helfe ihr“ und so. Also es gibt einfach alles. Ja, und es gibt also Jungs, die leider ihr Nichtkönnen in der deutschen Sprache mit ihrem Körper ausdrücken. Das gibt es leider, hier sehr viel sogar. Aber es gibt auch das andere Extrem, auch Jungs wie Mädchen in Richtung Mobbing. Okay. Sagt nie was, macht nie was, sieht immer aus, je nach Herkunft, stinkt. Also gerade, wenn es um so indische Menschen geht, die dann halt so ihre Ausdünstungen haben und so. (.) Also gibt es auch.

I: Okay.

L1: Also das sind so jeweils die Extreme. Das ist jetzt nicht unbedingt immer der Alltag, aber es gibt es.

I: Okay. Und gibt es Einstellungen oder eine besondere Haltung, die Ihrer Meinung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist? (....)

L1: Ja, also ich muss lernen, damit umzugehen und damit umgehen zu wollen. Sonst kann ich meinen Beruf nicht machen, quasi. (.) Also ich kann es nicht wegdiskutieren. Ich kann nicht sagen: „Wir sind hier in Deutschland, also mache ich nur das, was wir hier machen". Ich muss darauf eingehen, weil es ja fast die Überzahl ist, wenn man in die Klassen guckt. Also ich muss darauf eingehen und dann möchte ich es, wie meine Haltung zu allem ist, deswegen habe ich den Beruf erlernt, möchte ich es gut machen.

I: Ja, klar.

L1: Also das ist meine Haltung dazu. (.)

I: Verstehe. Sie haben eben eine große Vielfalt der Kinder beschrieben. Wie gehen Sie denn mit der Vielfalt der Kinder um?

L1: Naja, es ist ja leider auch so, dass heute die deutschsprachigen, muttersprachlichen Kinder oft nicht mehr so das von zu Hause mitkriegen, wie wir es jetzt kennen. Und wir sowieso ganz viel Umgang, Umgangston, richtiges Verhalten, Regeln, „Die Tür hat eine Klinke". Also da fällt es ehrlich gesagt gar nicht auf, welcher Herkunft die sind, sondern man muss hier in [Ort x] mit dem Einzugsgebiet (.) grundsätzlich in der Klasse einfach viel arbeiten, sodass man da gar keinen Unterschied macht. Also da muss man viel arbeiten.

I: Und auch mit der sprachlichen Vielfalt? (.....)

L1: Also wir können, also wir haben eine ukrainische VKL-Lehrerin, wir haben eine normal, also normal, eine staatliche, also eine Lehrerin, so wie du und ich quasi, die ist türkischsprachig. Wir haben eine, die ist polnischsprachig. Dann haben wir eine Kollegin, die ist auf Teneriffa aufgewachsen. Also Spanisch haben wir auch. Also wir haben, dann haben wir eine Halbamerikanerin. Also wir haben einfach durch, weil wir so viele sind. Wir können. (..) Im Hort, spricht jemand Arabisch, also wir können intern (..) viele Sprachen abdecken. Wenn man dann auch, falls es mal spontan zu Übersetzungen oder so kommt.

I: Das ist super.

L1: Und natürlich, aber das ist dann eher so, (.) eher der Tropfen auf den heißen Stein, versucht man diese Mehrsprachigkeit aufzufassen, dass man halt ein Guten-Morgen-Lied singt in 20 Sprachen gefühlt, was es da halt so gibt. Das ist eine minimale Annährung. Viel zu wenig, aber immerhin etwas. Oder ich hatte mal an einer anderen Schule in [Ort x], wo natürlich die Hauptsache der Schüler türkischstämmig waren. Da haben wir zum Beispiel von einem Kind, hat uns das dann beigebracht, haben wir „Happy Birthday" auf Türkisch gelernt und haben das dann immer gesungen. Also so ganz kleine Dinge, die man einfach versucht, damit reinzubekommen.

I: Ja, auf jeden Fall. (....) Gibt es konkrete Maßnahmen, die Sie einsetzen, um mehrsprachige Kinder zu fördern?

L1: Also wir haben halt unsere zwei VKL, also die pädagogische Assistentin und die VKL-Lehrerin, (..) die dann eben auch entsprechendes Material haben oder die haben auch die Klassenlehrer ausgestattet mit diesen Buki-Büchern, dass sie dann eventuell alleine auch ein bisschen Deutsch lernen können oder Legekarten oder wie auch immer, dass sie halt

individuell gefördert werden. Also wir haben hier auch in der Schule (.) im Moment, das endet ja immer nach Stundenzuweisung und so, keine Klasse, sondern wir haben sie integriert und nehmen die Kinder dann immer stundenweise raus.

I: Ach, okay. Und in welchen Fächern werden die Kinder meistens rausgenommen?

L1: Das ist nicht fächerabhängig, das ist dann abhängig, wann die Leute Zeit haben. Also manchmal sagen wir natürlich auch, dass wir jetzt eine Mathearbeit schreiben, da kann das Kind mitschreiben, dann sucht diejenige sich ein anderes Kind. Also das ist also nicht fest. Das kriegen wir, glaube ich, bei so einer großen Schule organisatorisch gar nicht hin, dass immer wenn Deutsch ist, diese Kinder auch irgendwo anders Deutsch haben. Also das, glaube ich, schafft man nicht.

I: Verstehe. Irgendwas, worauf Sie im Anfangsunterricht besonders Wert legen, um eben mehrsprachige Kinder zu unterstützen?

L1: Ja, also grundsätzlich, ich zum Beispiel, habe ganz viel Visuelles einfach. Und das hilft ja, das ist ja ohne Worte. Am Anfang können ja auch Kinder noch nicht lesen. Das heißt also, alles, was ich an Schildern, an Bedeutungen, an irgendwas habe, ist ja sowieso mit wenig Worten, weil auch deutschsprachige Kinder das noch nicht lesen können und dann verstehen die das genauso. Oder Regeln, zweimal klingeln heißt, in den Kinositz, dreimal klingeln heißt, in den Kreis kommen. Das muss das ja auch ein mehrsprachiges Kind nur einmal verstanden haben und dann kann es sich ja auch daran halten. Also ich glaube, je besser solche Strukturen und Regeln am Anfang eingeführt sind, desto leichter fällt es den Kindern dann auch (.) mitzugehen.

I: Okay. Und können Sie ein Beispiel für eine besonders gelungene Intervention oder Förderung nennen, wo ja, vielleicht ein Kind am Schulanfang auch noch nicht so gut Deutsch sprechen können?

L1: Also wenn die Kinder mitmachen wollen, wir haben beides. Also wir haben Kinder, die sind so engagiert, die können nach einer Woche, wie gesagt, Verben konjugieren, also ich war total baff. Ich wollte diesem Kind den Test gar nicht hinlegen, dann sagt sie aber, dass sie es probieren will. (...) Und die VKL-Lehrer, die geben dann den Kindern auch wie so Bildkarten, wie so Memorykarten mit, dass sie auch richtig wie Vokabeln lernen zu Hause und so weiter. Und es gibt Kinder, die kommen wirklich in die erste Klasse mit 0,0 Deutschkenntnissen (.) und in der vierten Klasse hörst du keinen Akzent mehr. Also das gibt es auch.

I: Ja, ja toll. Also ja, finden Sie die VKL-Klasse schon effizient und wichtig, dass es die gibt?

L1: Ja, also zumal, weil sie ausgebildet ist und weil sie, (.) und vor allen Dingen halt in einer kleineren Gruppe, manchmal hat sie auch drei, vier gleichzeitig, wenn die ungefähr auf dem gleichen Stand sind, passt es ja dann auch wieder, (.) kann man die natürlich viel besser fördern, wie mit 28, (.) die dann ja auch nicht immer alle brav auf ihrem Platz sitzen und so. Also das ist auf jeden Fall gewinnbringend.

I: Okay. Gibt es bestimmte Kooperationsmaßnahmen oder Projekte, die gezielt mehrsprachige Kinder beim Übergang in die Grundschule unterstützen?

L1: Also ich kenne keine. Also wir in der Kooperation machen wir nichts. Und ob das in einzelnen Kindergärten läuft, glaube ich auch nicht. Ich glaube, da herrscht noch so dieses Sprachbad. Und oft ist es ja leider auch so, dass die Familien, wenn die Kinder drei Jahre im Kindergarten waren und immer noch mit schlechten Deutschkenntnissen in die Schule kommen, dann haben die die Hälfte der Kindergartenzeit gefehlt. Also das erzählen ganz viele

Erzieher, dass man da gar nicht mit den Kindern arbeiten kann, weil sie einfach so viele Fehlzeiten haben.

I: Okay. (.) Und ja, wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissensstand zu dem Thema Mehrsprachigkeit ein? (.)

L1: Gering. Also ich wüsste, also ich habe zum Beispiel keinerlei Ahnung, was ich vielleicht nicht weiß, was es viel leichter machen würde, viel besser machen würde oder so, sondern also quasi learning by doing.

I: Ja, verstehe.

L1: Also ich habe keinen Background, kein Wissen, kein Fachwissen, (..) gibt es nicht.

I: Okay, ja. Also würden Sie sagen, dass Sie ja jetzt im Studium nicht gezielt auf Mehrsprachigkeit vorbereitet wurden?

L1: Also ich, okay, also es ist über 20 Jahre her. Also man muss schon ein bisschen darüber nach, also ich müsste mich wieder entsinnen und darüber nachdenken. Aber ich kann mich nicht erinnern, dass ich im Studium das überhaupt mal irgendwie hatte. (..)

I: Okay, aber Sie halten das Thema Mehrsprachigkeit schon für relevant? Jetzt auch aus dem Berufsalltag heraus?

L1: Es ist insofern relevant, weil einem ja gar nichts anderes übrig bleibt. Ich kann ja von 25 Kindern, wenn 20 Kinder einen Migrationshintergrund haben, auch wenn die Eltern schon hier geboren sind, gibt es trotzdem Eltern, die hier kein Wort Deutsch sprechen. Kann ich ja die Augen nicht davor zumachen. Ich kann ja nicht mit den fünf Schmid-Meyer-Herzogs arbeiten. Ich muss mit allen arbeiten. Also es ist sehr relevant.

I: Ja, auf jeden Fall. Und besteht die Möglichkeit, spezifische Fort- und Weiterbildung zu besuchen?

L1: Also das gibt es sicherlich. Es ist aber in unserem, es ist einfach nicht im Alltag nicht auf dem Schirm. Also wir haben ja diese Lehrerfortbildung, dieses LFB, dieses Tool, wo die alle Lehrer, wo alle Fortbildungen drüber laufen. Und natürlich gibt es dafür Fortbildungen. Und wir berufen uns da ein bisschen. Also wir haben eine VKL-Lehrerin, die hat Deutsch studiert in der Ukraine und ist hier halt nicht anerkannt. Deswegen ist sie hier so eine, wie so eine Art, auch pädagogische Assistentin. Und wir haben eine pädagogische Assistentin, die nebenberuflich praktisch Deutsch als Zweitsprache, also DaZ studiert hat sogar. Das heißt, die ist hier wirklich unsere Fachfrau, die sich auch fortbildet, die auch das ganze VKL, den ganzen VKL-Ablauf managt, die alles macht und die kennt sich aus. Und gerade habe ich mit ihr letztens mich darüber unterhalten, (...) dass sie uns viel mehr (.) multiplizieren müsste. Also als Deutschlehrerin, jetzt als Beispiel, habe ich gerade in der zweiten Klasse einen Test geschrieben mit Wortarten. (..) Also unterscheiden: Nomen, Verb, Adjektiv. Und dann konnte ein VKL-Kind ein Verb komplett richtig konjugieren. Komplett richtig. Konnte aber nicht Nomen blau, Verben rot, Adjektive grün. Hat keinen einzigen Kringel richtig gemacht. Und dann habe ich die gefragt: „Warum?“. Und dann hat sie gesagt: „Das ist ganz klar“. Also eigentlich geht man total falsch heran. Man soll immer, ich weiß nicht, studieren Sie Deutsch?

I: Ja.

L1: Ah ja. Genau. Man soll immer, und das hat aber wenig Zeit, aber man soll immer, das haben Sie bestimmt schon mal in den Medien gehört, immer vom „Satz des Tages“ oder vom

Satz ausgehen. Also man soll immer, egal ob die Wortart schon da ist oder nicht, einen ganzen Satz sehen: „Das Kind kocht." Und dann ist das „Kochen" das, was man tut. Und das ist das Verb. Und das „Kind" ist die Person. Das ist das Nomen. Und wenn jemand nur „kocht" und „Kind" liest, dann weiß ein mehrsprachiges Kind nicht, was das soll. Ja, klar. Also hat sie mir erklärt, dass auch allein diese Übung, 20 Wörter stehen da, alle großgeschrieben, um es natürlich für die deutschen Kinder schwierig zu machen, dass man nicht im Verb gleich erkennen, weil es klein geschrieben ist.

I: Ja, klar.

L1: Damit kann ein mehrsprachiges Kind nichts anfangen. Null. Und das war mir die neueste Erkenntnis von letzter Woche. Das wusste ich vorher nicht, weil wie ich gesagt habe, so ist die Aufgabe völlig falsch gestellt. Also schreibe ich dem Kind einen ganzen Satz hin und gebe ihm, dem Kind, die drei Farben, hätte es bestimmt alles richtig gemacht. (...) Also das sind so Dinge und die weiß man nicht im Alltag.

I: Ja, ja. Aber dann ist es ja schön, dass sie hier die DaZ-Fachkraft haben, die sowas mitteilt.

L1: Ja. (.)

I: Welche Ressourcen bringen mehrsprachige Kinder ihrer Meinung nach mit? (.)

L1: Hm. (....) Ist schwer.

I: Also zum Beispiel sprachlich gesehen.

L1: Also ich glaube auch wieder, wenn sie älter sind und ihnen das bewusst ist, was sie können, glaube ich, dass die auch dann mal für Englisch und für alles Weitere einfach ein gutes Sprachgefühl haben. Das glaube ich. Und dass sie (..) bestimmt auch selbstsicherer sind oder einfach so besser aufgestellt sind, wenn man zwei Sprachen perfekt kann, glaube ich, im Nachhinein. (.) Ich bin mir unsicher, ob Erstklässler (..) da schon einen Vorteil drin haben. Weil ich glaube, dass die wirklich noch so da drin stecken in ihrer in ihrer Findung. (.) Also das ist nicht richtig, das ist nicht richtig. Viele mischen ja auch noch. Weil ja auch die Eltern das so machen, dann lernen sie ein paar Brocken Deutsch und dann reden sie mit den Kindern auch so einen Mischmasch, dann nehmen die Kinder das jetzt wieder auf. Also wenn uns Eltern fragen, sagen wir sogar, (.) sie sollen, wenn Eltern selbst schlecht Deutsch sprechen, sollen sie lieber die Muttersprache zu Hause richtig sprechen, als dann so einen Mischmasch irgendwie beibringen.

I: Ja, klar. Ja, ja. Irgendwelche kognitiven oder, ja, (.) sozialen Vorteile, die mehrsprachige Kinder ihrer Meinung nach mitbringen.

L1: Also sozial vielleicht, je nachdem, (..) wie viel anders das Herkunftsland ist, glaube ich, haben die halt da einfach dann schon ihre Erfahrungen mit verschiedenen Kulturen und so gemacht, die sie dann hier, die sie dann hier einbringen und so. Das ist, denke ich, schon auch eine Offenheit. Und auch da würde ich wieder sagen, ist es schwierig bei kleineren Kindern, die das ja noch nicht bewusst machen. Also wenn wir zum Beispiel Schulgottesdienst machen, dann schreiben wir den Eltern immer, dass wenn Eltern nicht wollen, zum Beispiel muslimische Eltern, dass das Kind mit in den Gottesdienst geht, dann schreiben wir immer: „Sie müssen aktiv sagen, ‚Wir wollen nicht, dass unser Kind mitgeht'". Eingeladen sind alle. Und dann entscheiden es ja die Eltern, noch nicht das Kind. Also dann stehen Kinder vor dir und sagen: „Ich darf nicht", was total schade ist. Dann sind es die Eltern. Wir haben aber auch Eltern, muslimische Eltern, die sagen: „Wir leben hier, wir melden das Kind sogar in den Religionsunterricht an, weil unsere Kirche machen wir am Wochenende oder

am Abend“, oder wie auch immer und dann gehen die natürlich mit. Also es gibt wie immer ganz viele Unterschiede. Ganz viele Unterschiede. Oder wenn ein Kind fehlt oder die halbe Klasse fehlt, weil Opferfest ist oder Zuckerfest oder so, das ist völlig normal. Also da, das ist hier, das ist einfach angenommen, weil es einfach mehrere eigentlich pro Klasse immer sind.

I: Und sehen Sie die Internationalität durch die verschiedenen Sprachen, die die Kinder sprechen, auch als Vorteil? Dann gerade, wenn sie älter sind?

L1: Ja klar, wie gesagt, wenn es ihnen bewusst wird, glaube ich, das schon. (.) So von denen. Oder auch dieses (..) dieses sprachliche Entdecken, (..) dass jedem, also jetzt gerade beim Russischen und beim Ukrainischen, da kenne ich mich auch nicht aus. Ich muss also auch immer blöd fragen: „Habt ihr jetzt gerade Russisch gesprochen oder nicht?“, weil das, weil das, weil man selber die Sprache, weil man das nicht weiß und so. Aber was ich auch schon ganz oft erlebt habe, ist, dass Kinder so einen Aha-Effekt haben, dass ein ein russisch sprechendes Kind dann zu diesem VKL-Kind sagt: „Ich habe das gerade verstanden. Das sind voll ähnliche Wörter“ und so. Also dass sie da wirklich wie so ein Gefühl dafür einfach entwickeln, (.) dass sie das dann da so ein bisschen entdecken, dass das Wort ähnlich ist und so weiter. Oder in Mathe ist es zum Beispiel total schön, wenn man die Zahlenraumerweiterung macht und Deutsch ist ja so doof mit diesem 22 und so und dann sage ich immer: „In jeder anderen Sprache wird zuerst der Zehner genannt und dann der Einer, so wie man es eigentlich schreibt, wie heißt es denn bei euch?“. Und dann ist es total interessant, auf wie viele Sprachen man dann irgendwelche (.) Zahlen hört, weil der eine kann dann doch schon mal Englisch zählen oder wie auch immer. Von mir kommt dann ein Französisch oder ein Italienisch, einfach um das zu zeigen und dann haben wir sechs, sieben Sprachen quasi gehabt und da merken die das dann schon. „Bei uns ist es dann genauso“, heißt es dann. Also das kriegen die dann schon mit.

I: Ja, ja schön. Welche Herausforderungen begegnen mehrsprachige Kinder zu Schulbeginn? (....)

L1: Also ich glaube halt, wenn es wirklich, wenn sie schlecht Deutsch sprechen oder gar keins, dann ist es halt einfach so die Organisation, das Zurechtfinden, der Verständigung, „Wen frage ich?“, also die ist schon sehr, die sind ja oft dann am Anfang, die entwickeln sich dann schnell, einfach auch schüchtern und so weiter und die brauchen dann schnell einen Erfolg, also die müssen dann schnell merken, dass sie mitkommen einfach, damit sie gerne kommen.

I: Okay. Und das ist dann auch so ein Unterschied zu einsprachigen Kindern oder?

L1: Ja, also ich glaube schon. Also es gibt ja auch schüchterne, deutschsprachige Kinder, die man dann ermutigen muss: „Jetzt trau dich mal, geh mal raus in den Hof und jetzt mach mal das!“. Und, aber es ist dann eher so, dass ein Kind, was es dann vielleicht nicht verstanden hat, was es tun soll, dass dieses Kind dann eher noch da steht und man es mit jemandem mitgeben muss oder so. Also ich glaube, das ist schon so am Anfang. Aber das geht schnell. Also das geht ganz schnell, das ist nach einer Woche ist es rum. (.)

I: Verstehe. (.) Welche Bedürfnisse nehmen Sie bei mehrsprachigen Kindern wahr? (.....)

L1: Ja, dass sie einfach die Zuwendung brauchen. (.) Also dann, dass man halt versucht, so schnell wie möglich auf das Kind einzugehen, dass es praktisch gar nicht erst in dieses, (..) wenn ich jetzt zum Beispiel merke, es waren schon alle auf dem Klo, dieses Kind nicht und dann stelle ich mir vor, vielleicht geht es nicht, weil es nicht weiß, wo es ist und ich weiß, dass es fragen kann: „Wo ist das Klo?“. Dass man dann einfach, dass man das irgendwie im

Blick hat und sagt: „Jetzt gehen mal alle“ oder „Nimm sie mal mit aufs Klo“, „Nimm ihn mal mit“ oder „Nimm ihn mal mit raus“ oder „Zeig ihm mal nochmal die Aufgabe“, dass man das zu einem anderen Kind sagt oder so, also dass es eigentlich eine konkrete Zuwendung ist und dann ist wieder die Schwierigkeit, wenn man 28 hat, das dann halt zu sehen und zu leisten.

I: Okay. Wann würden Sie einen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als erfolgreich bezeichnen? (.)

L1: Ja, wenn die Kinder sich eingewöhnt haben und zurechtfinden und gerne kommen. Also, wenn ein Kind morgens aufsteht und sagt „Ich freue mich auf die Schule“, ist alles gut.

I: Ja, ja schön. (....) Wirkt sich Mehrsprachigkeit denn auf diesen Erfolg aus? (...)

L1: Also Sie meinen, dass die erfolgreicher sind wie einsprachige, deutschsprachige Kinder?

I: Beim Übergang, auf einen erfolgreichen Übergang, meine ich. (.)

L1: Ach so, (..) weiß ich nicht, kann ich nicht sagen. Also, (…) wie gesagt, dadurch, dass man ja am Anfang eh alles so bildlich macht und so, weiß ich nicht, (...) ob die dann weniger gerne am Anfang, also ob der Übergang schwieriger ist, weiß ich nicht.

I: Okay. Ja, interessant. (..) Welche Erwartungen haben Sie an Vorschulkinder oder Erstklässler? (....)

L1: Naja, aufgrund unseres Settings hier ist die erste Erwartung schon, dass sie mich verstehen. Also das ist so. Also natürlich versucht man, wie ich vorhin gesagt habe, Rücksicht zu nehmen, aber ich muss ja auch den deutschsprechenden Kindern gerecht werden und ich muss ja auch vorankommen. Also das ist schon eine Erwartung eigentlich, dass mein Kind mich versteht.

I: Ja. Und wie handhaben Sie das dann mit den Kindern, die zum Beispiel dann die Hälfte der Kindergartenzeit gefehlt haben, die ja eigentlich drei Jahre...

L1: Naja gut. Wir merken ja ganz schnell, wer das kann oder nicht und dann hängen ganz schnell Listen aus und dann wird die VKL-Lehrerin aktiv und fängt sofort an. Also das ist dann der ganz normale Ablauf. Da wäre es eigentlich egal, wann ein Kind zu uns kommt, auch in die dritte Klasse, wenn es vom Ausland kommt, bekommt es dann diese Förderung. Also das ist egal. Da muss man halt (…)

I: Verstehe. (.) Welcher Bedeutung messen Sie der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder bei?

L1: Also ich mache einen Test, um zu gucken, wie viel Deutsch er kann. Ist richtig verstanden?

I: Ja. (.) Was für ein Test ist das?

L1: Also ich mache keinen. Also wir. (...) Die VKL-Lehrer machen das. Die haben so einen... (..) Da gibt es so einen Fachausdruck. Die EW, GER. Also es gibt so ein generelles Verfahren, nach dem man das ein bisschen eingruppieren kann. Und danach machen sie dann ihr Fördermaterial praktisch fest. (...) Also wir machen in der Schule, wir machen halt mit der ganzen Klasse nicht auf mehrsprachige Kinder. Wir machen oder sind auf der Suche, aber es gibt schon Teile, jeder ein bisschen anders. Also wir haben so eine Eingangsdiagnose in Mathe und so ein bisschen Deutsch, was kann das Kind schon? Aber das ist nicht aufgesplittet in mehrsprachig oder nicht.

I: Okay, verstehe. Und ja, wie genau sieht denn diese Testung aus, die sie da in Deutsch oder Mathe machen? (.) Also ja, wenn sie die ganze Klasse testen?

L1: Naja, in Mathe ist es einfach so ein Heftchen und da werden verschiedene Aufgaben abgefragt. Also Dreierpäckchen bündeln, (.) Strichlisten machen, (.) Zahlen schreiben vielleicht auch schon. So, also so Sachen.

I: Und im Deutschunterricht, wie sieht das da aus? (..)

L1: Ah, das ist schon so lange her. Ich habe es gerade gar nicht im Kopf. Also ich weiß es ehrlich gesagt gerade gar nicht. Also das sind eher so, (.) ich glaube das sind waren so Heftchen, wo so alles drin war. Also da ging es auch um Nachspuren, um Labyrinthe finden, um so visuelle Koordinationssachen. Also das so meine ich, haben wir eben Heftchen gemacht.

I: Okay. (..) Okay, dann kommen wir jetzt auch schon zum Abschluss. Und da hätte ich noch zwei Fragen an Sie. Was wünschen Sie sich von der Politik, um den Übergang besser zu gestalten? Und welche Unterstützung wünschen Sie sich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit? (...)

L1: Naja, ich glaube es wird, es wird vieles einfacher, alles würde einfacher werden mit mehr Personal. Also dass man auch im Kindergarten schon die Kinder mehr fördern kann. (...) Kindergartenpflicht ist vielleicht ein bisschen, (..) weiß ich nicht, aber wäre auch gerade so in Mannheimer Gegenden, wo viele einfach, haben wir jetzt gerade gehört, waren uns nicht bewusst, dass es da eine ganz große Anzahl von Kindern gibt, die gar nicht in den Kindergarten gehen. Zum Beispiel, weil der zugewiesene Kindergartenplatz eine Stunde Anfahrt wäre und dann die Eltern sich halt nicht bringen. Also das sind einfach so Dinge, die man gar nicht weiß. Insofern wäre halt mal laut ausgesprochen, eine Kindergartenpflicht, vielleicht gut, weil sie ja dann am Morgen wenigstens das Sprachbad hätten. Ja (…)

I: Möchten Sie abschließend noch etwas sagen? (….)

L1: Ja, also man muss dranbleiben. Wie gesagt, habe ich ja vorhin schon mehrmals gesagt, man darf da die Augen nicht vor zumachen, vor allem ja, weil wir ja mehr mehrsprachige Kinder haben als im Schnitt als deutschsprachige Kinder. Also da muss man gucken. Da muss sich auch was tun und da müsste noch viel mehr unterstützt werden einfach. Weil wie gesagt, mit 27, 28 Kindern kommt man zu vielem gar nicht, um den Kindern gerecht zu werden.

I: Okay super, dann vielen Dank Ihnen.

L1: Gerne.

Interview 2

Datum der Aufnahme	20.06.2025
Beruf	Lehrkraft
Länge	01:17:25

I: Hallo, guten Morgen. (.)

L2: So, ich glaube jetzt, oder?

I: Ja, ich kann Sie verstehen. Ich hoffe, Sie mich auch.

L2: Ja, ich gucke, ob ich es bei mir noch ein bisschen lauter bekomme. (....) Ja, jetzt.

I: Okay, super. Dann nochmal herzlichen Dank an Sie, dass Sie sich bereit erklären, hier mit mir das Interview zu führen. (.) Und dann würde ich sagen, wenn Sie keine Fragen haben, können wir direkt anfangen. (.) Also, als erstes würde ich gerne von Ihnen wissen, ob Sie aktuell viele mehrsprachige Kinder betreuen. (.)

L2: Ja, also ich habe ja, wie gesagt, zwei Kindergärten. (..) Der eine bei uns ist wirklich so mit in unserem, also es ist so unsere Klientel, was auch zu uns kommt. Und da ist in der Tat, wir haben ganz, ganz viele Rumänen, Bulgaren, vor allem bulgarischstämmische Kinder. (...) Ja, aber es ist multikulti. Also es gibt, glaube ich, fast alle Sprachen, die da vertreten sind. (.)

I: Okay, okay. Und die werden dann genauso an die Grundschule weitergegeben, sage ich mal. Also die Grundschulklassen sind genauso gemischt?

L2: Ja, genau. Also bei uns ist es wirklich, also ich hatte ja, ich habe jetzt aktuell eine zweite Klasse. Und als die zu mir letztes Jahr in die erste Klasse kamen, da konnte die Hälfte kein Deutsch.

I: Oh, okay. Verstehe. Wie erleben Sie mehrsprachige Kinder? (..)

L2: Unterschiedlich. Also manche bei uns sind bemüht, wo man auch das Gefühl hat, die wollen dann auch die Sprache relativ schnell lernen, weil sie sich mitteilen wollen. Und dann wiederum haben wir auch welche. Ich glaube, da ist es wie egal. Die haben ja dann genug, mit denen sie sich untereinander austauschen können, weil genügend gleichsprachige Kinder da sind. (.) Also bei uns ist vor allem, finde ich, das Problem bei den bulgarischen Kindern, die sprechen ja türkisch zum Großteil. Das habe ich auch erst lernen müssen. Und da gibt es einfach zu viele. Das heißt, die Hälfte der Klasse kann türkisch. Das heißt, sie müssen ja gar nicht dann Deutsch können, weil sie können sich ja verständigen.

I: Okay. (.) Würden Sie sagen, ja, mehrsprachige Kinder haben besondere Stärken oder andere Besonderheiten?

L2: Schwierig. Also ich finde, das sind Kinder so wie unsere auch. Ich finde nur, was man oft merkt, aber das ist dann eher keine Stärke, dass halt oft das Elternhaus ist bildungsfern. (.) Und ganz oft können die Eltern selbst nicht lesen, schreiben.

I: Oh, okay.

L2: Da haben wir einige Fälle immer wieder, sodass halt das einfach schon schwierig ist.

I: Ja, verstehe, verstehe. (.) Fallen Ihnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf im Vergleich zu einsprachigen Kindern? (...)

L2: Ja, also gerade bei den bulgarischen Kindern, bei uns ist es oft so, die können nur ein bisschen Bulgarisch, ein bisschen Türkisch. Also ich glaube, Türkisch ist sogar oft besser als Bulgarisch, was die Kinder sprechen. (..) Und ich glaube, dadurch ist es für die dann auch so schwer, weil dann kommt ja noch das Deutsche hinzu. (.) Ich bin aktuell einfach nur froh, dass wir kein Englisch mehr in der ersten Klasse haben.

I: Ja, ja. (.) Dann noch eine weitere Sprache.

L2: Ja, also das fällt mir halt einfach auf. Und das ist so bei, also früher noch, wenn ich jetzt spreche aus meiner Anfangszeit, (..) da hatte ich halt auch noch eine, also ich war in [Ort x] damals gekommen. Und da war es einfach so, da hatte ich viele Kinder, die hatten zwar auch einen Hintergrund, aber, also Migrationshintergrund, aber da war einfach das Deutsch gefestigt. Und dann finde ich, ist es leichter, auch allgemein, also ich finde den Schriftspracherwerb zum Beispiel ganz mühselig, total schwierig. (.) Die Lehrwerke basieren ja alle auf Bildern. Wenn ich aber nicht weiß, was das Bild ja bedeutet oder was es heißt auf Deutsch, dann kann ich den Anlaut ja auch nie alleine heraushören oder Inlaut, egal, Endlaut, egal was. Weil die halt, also der Wortschatz fehlt halt einfach.

I: Okay, ja, okay. Würden Sie sagen, gerade die mehrsprachigen Kinder besuchen dann nicht so lange und so oft den Kindergarten?

L2: Ja, also das sehen wir bei uns auch aktuell, das ist ein großes Problem. Viele sind nur ein Jahr im Kindergarten, wenn überhaupt. Gerade dieses Jahr wieder bei mir in meiner Kita-Gruppe kamen, ich glaube, zehn Kinder erst mal im Oktober, Ende November teilweise. Das heißt, ich habe die dann bis zur Einschulung nur ein-, zweimal gesehen. Also da ist der Zeitrahmen auch einfach, weil wir haben jetzt, auch wir ändern das jetzt, wir haben mit der Kita-Koop immer gestartet mit dem Schuljahr. Und haben jetzt festgestellt: „Nee, wir gehen schon ein bisschen früher in den Kindergarten“. Also jetzt starten wir nach den Pfingstferien, das neue Kita-Jahr. Und dann hospitiere ich auch erst mal jetzt nur, dass ich die Kinder ein-, zweimal überhaupt sehe und kennenlerne, sodass ich dann im September zumindest mit denen, die dann schon vor Ort sind, dass man direkt starten kann. Und die, die halt dann wieder zu spät kommen, das können wir halt nicht ändern. Und dann haben wir auch, ich würde mal behaupten, noch mal eine Handvoll mindestens, die halt gar nicht im Kindergarten waren, die jetzt dann bei uns eingeschult worden waren.

I: Und dann hatten die davor auch nicht wirklich Kontakt zur deutschen Sprache?

L2: Ja.

I: Verstehe. Und wenn ich das jetzt so richtig rausgehört habe, also der Großteil der mehrsprachigen Kinder erwirbt dann erst durch den Kindergarten das Deutsche?

L2: Ja. (..) Und selbst da, hat mir jetzt der Kindergarten zurückgemeldet, die haben mittlerweile auch das gleiche Problem wie wir, dass es halt nicht mehr so ist, wie ich sage mal früher. Da war ein, keine Ahnung, polnisches Kind, zwei türkische Kinder, keine Ahnung, vielleicht noch mit einem amerikanischen Hintergrund. Und dann mussten die halt eine gemeinsame Sprache haben, um sich auszutauschen. Die haben jetzt auch gesagt, es bilden sich immer so Kohorten. Also, keine Ahnung, das heißt, dann die bulgarischen Kinder spielen miteinander, halt die türkischsprachigen Kinder, weil die halt die gleiche Sprache sprechen. Und dann auch im Kindergarten, das ist ganz schwer, wenn da keine gezielte Sprachförderung stattfindet, dass die dann halt auch im Kindergarten die Sprache erlernen, weil die halt diese Grüppchenbildung haben.

I: Ja, dann besteht nicht die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen. Ja, verstehe. Ja. Um noch mal auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu einsprachigen Kindern zurückzukommen, (.) fallen Ihnen da noch Unterschiede im sprachlichen, emotionalen oder sozialen Bereich auf? (..)

L2: Also sprachlich würde ich jetzt nur sagen, dass, also einsprachig jetzt mit der deutschen Sprache, (.) die haben halt einfach so ein bisschen dieses Sprachgefühl auch für den Satzbau, die Strukturen. (.) Das denke ich, haben die da, also haben die Muttersprachler-Deutsch, haben es da leichter. Ja, klar. Da weiß ich halt nicht, wie es in der eigenen Sprache bei den, keine Ahnung, bei den bulgarischen und rumänischen Kindern ist. Aber ich glaube, also den Vorteil hat man halt in der eigenen Sprache immer, dass das halt gefestigt ist, wenn ich nur eine Sprache kann. Was ich aber selber schon durch meinen Mann, der ist ja Grieche, und bei seiner Cousine war es zum Beispiel so, sie selbst hat mit dem Sohn immer nur Deutsch gesprochen, der Vater immer nur Griechisch. Und dadurch ist der in beiden Sprachen relativ fit. Also ich glaube, das ist auch, wie man es handhabt. Aber ich glaube, wenn beide zu Hause nur Griechisch gesprochen hätten, hätte er genau die Probleme gehabt am Anfang mit dem Deutsch. Wie die anderen auch.

I: Ja. Ja, ist total von dem Input abhängig.

L2: Ich glaube, wenn es frühzeitig ist, wenn es von Anfang an zweisprachig ist, glaube ich, kann man definitiv den Benefit davontragen, dass man in beiden Sprachen auch fit ist und gefestigt ist. Wenn man halt die eine erst später erwirbt, wird es halt, umso älter man wird, wird es natürlich schwieriger.

I: Ja, auf jeden Fall. Ja. (.) Und genau, sonst im emotionalen oder sozialen Bereich noch Unterschiede, Gemeinsamkeiten?

L2: Ich glaube, da kommt es aufs Kind drauf an. Also wir haben Kinder, die haben am Anfang damit schon Schwierigkeiten, weil sie sich eben nicht ausdrücken können und ihre Bedürfnisse richtig mitteilen können. Und dann haben wir aber auch wiederum welche, die sind einfach selbstbewusst, die finden dann auch ihre... Also die haben ja dann jemanden, wo sie dann schon bitten können, eben übersetzen, sodass sie sich dann auch mit... Also die finden sich schnell zurecht. Also ich glaube, das ist Typ-Sache. Da könnte ich nicht sagen, es kommt jetzt auf den Grund drauf an, sondern es ist... Ja.

I: Ja, ja, sehr schön. Welche Einstellung oder Haltung ist Ihrer Erfahrung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit? (...)

L2: Also auf jeden Fall, dass man offen gegenüber den Eltern ist und es ist halt echt schwierig, weil wir haben nicht immer einen Dolmetscher parat. Da muss man halt auch mal mit dem Handy irgendeine Spracheingabe oder so mittlerweile hantieren. (....) Aber es erschwert natürlich alles und es ist ein größerer Zeitfaktor auch für uns.

I: Ja, ja, klar, wenn die Eltern kein Deutsch sprechen und diese Sprachbarriere vorliegt. Sonstige Werte oder Prinzipien, die Ihrer Meinung nach da wichtig sind?

L2: Also definitiv, dass man dem ganzen offen gegenüber ist, ich glaube, wenn man das von vornherein ablehnt, dann hat man an so einer Schule oder an so einem Kindergarten mit dem Klientel einfach ein Problem.

I: Ja, ja, klar.

L2: Gut, das ist so. Aber ich finde auch, man, also man muss so gewisse Grenzen auch haben, (.) weil wenn man es den Leuten zu leicht macht, dann besteht ja gar keine Bedingung mehr, warum ich überhaupt die Sprache lernen müsste. Ja. Also auch für die Eltern.

I: Wie meinen Sie das mit „zu leicht machen“?

L2: Ja, wenn man immer mit allem entgegenkommt. Keine Ahnung, weil teilweise gibt es ja Elternbriefe in fast jeder Herkunftssprache. Damit man halt weiß, okay, dass die es besser verstehen. (…) Oder halt so wie gesagt, dass man dann selber da sitzt, weil halt die Eltern auch niemanden haben, der übersetzen kann. Dass man dann selbst versucht, jemanden zu organisieren. Oder, dass man halt mit dem Handy am Ende da sitzt. Aber man muss es ja, man wird ja irgendwo auch schon, man ist ja wie genötigt teilweise. Weil sonst geht es halt gar nicht. Ja. (.) Aber da finde ich halt, müsste, aber das ist halt Politik. Da müsste es halt von Anfang an andere Bedingungen geben. Ja. Also das, das finde ich mittlerweile ist echt schwierig. Und halt die Eltern auch oft null Voraussetzungen mitbringen, was die Sprache angeht. (.) Und manchmal hat man Glück, dass ein Onkel, eine Tante lebt hier und dann ist derjenige griffbereit. Dass man dann da jemanden akquirieren kann, der dann auch mal hilft. Und was ich halt schade finde ist, wir haben ja kein festes Budget, dass wir sagen könnten, wir könnten, keine Ahnung, ständig mal einen Dolmetscher zu Gesprächen organisieren. Aber auch das ist halt wieder für uns mehr Organisation, mehr Zeit. (.)

I: Ja, ich verstehe schon.

L2: Das ist halt immer alles schwieriger.

I: Ja, ja. Würden Sie sagen, die Eltern sind mit dem deutschen Bildungssystem vertraut? Dass sie verstehen, wie das so abläuft? Auch nicht?

L2: Nein. Also ich glaube wirklich, dass die da vorher, wenn nicht Familie, Verwandtschaft, Familie hier schon vorher war, dann standen die hier teilweise bei null.

I: Ja, ja, sehr schön. Welche Einstellung oder Haltung ist Ihrer Erfahrung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit? (...)

L2: Also auf jeden Fall, dass man offen gegenüber den Eltern ist und es ist halt echt schwierig, weil wir haben nicht immer einen Dolmetscher parat. Da muss man halt auch mal mit dem Handy irgendeine Spracheingabe oder so mittlerweile hantieren. (....) Aber es erschwert natürlich alles und es ist ein größerer Zeitfaktor auch für uns.

I: Ja, ja, klar, wenn die Eltern kein Deutsch sprechen und diese Sprachbarriere vorliegt. Sonstige Werte oder Prinzipien, die Ihrer Meinung nach da wichtig sind?

L2: Also definitiv, dass man dem ganzen offen gegenüber ist, ich glaube, wenn man das von vornherein ablehnt, dann hat man an so einer Schule oder an so einem Kindergarten mit dem Klientel einfach ein Problem.

I: Ja, ja, klar.

L2: Gut, das ist so. Aber ich finde auch, man, also man muss so gewisse Grenzen auch haben, (.) weil wenn man es den Leuten zu leicht macht, dann besteht ja gar keine Bedingung mehr, warum ich überhaupt die Sprache lernen müsste. Ja. Also auch für die Eltern.

I: Wie meinen Sie das mit „zu leicht machen“?

L2: Ja, wenn man immer mit allem entgegenkommt. Keine Ahnung, weil teilweise gibt es ja Elternbriefe in fast jeder Herkunftssprache. Damit man halt weiß, okay, dass die es besser

verstehen. (…) Oder halt so wie gesagt, dass man dann selber da sitzt, weil halt die Eltern auch niemanden haben, der übersetzen kann. Dass man dann selbst versucht, jemanden zu organisieren. Oder, dass man halt mit dem Handy am Ende da sitzt. Aber man muss es ja, man wird ja irgendwo auch schon, man ist ja wie genötigt teilweise. Weil sonst geht es halt gar nicht. Ja. (.) Aber da finde ich halt, müsste, aber das ist halt Politik. Da müsste es halt von Anfang an andere Bedingungen geben. Ja. Also das, das finde ich mittlerweile ist echt schwierig. Und halt die Eltern auch oft null Voraussetzungen mitbringen, was die Sprache angeht. (.) Und manchmal hat man Glück, dass ein Onkel, eine Tante lebt hier und dann ist derjenige griffbereit. Dass man dann da jemanden akquirieren kann, der dann auch mal hilft. Und was ich halt schade finde ist, wir haben ja kein festes Budget, dass wir sagen könnten, wir könnten, keine Ahnung, ständig mal einen Dolmetscher zu Gesprächen organisieren. Aber auch das ist halt wieder für uns mehr Organisation, mehr Zeit. (.)

I: Ja, ich verstehe schon.

L2: Das ist halt immer alles schwieriger.

I: Ja, ja. Würden Sie sagen, die Eltern sind mit dem deutschen Bildungssystem vertraut? Dass sie verstehen, wie das so abläuft? Auch nicht?

L2: Nein. Also ich glaube wirklich, dass die da vorher, wenn nicht Familie, Verwandtschaft, Familie hier schon vorher war, dann standen die hier teilweise bei null.

I: Mhm. Okay. Ja, wie würden Sie sagen, gehen Sie mit der vorhin beschriebenen Vielfalt der Kinder um? (...)

L2: Schwierig (.) für einen selber manchmal. Aber, also wir versuchen es schon auch, dass wir das leben, alleine unsere Begrüßung. Wir haben alle Sprachen morgens. Also wir starten klar mit „Guten Morgen, guten Morgen, good morning, good morning“. Und dann werden halt alle Sprachen mittlerweile sind bei uns mit drin. Also wir haben Kroatisch, Bulgarisch, Rumänisch, manche ähneln sich auch ein bisschen. (.) Und dann fällt dann halt auch einem selbst irgendwann auf. Wir haben Vietnamesisch, wir haben, ich überlege, Bosnisch. (....) Also wir versuchen so ein bisschen, oder was wir an unserer Schule machen, das hat weniger mit dem Kindergarten zu tun. Wir haben immer internationales Frühstück. Einmal im Jahr. Das ist total toll.

I: Okay. Was bedeutet das?

L2: Das heißt, die Eltern werden dazu aufgerufen, an dem Tag eine internationale Spezialität aus dem eigenen Land vorzubereiten. Ob es eine Süßspeise ist, am besten halt so Fingerfood, ganz viel haben wir dann oft Teigtaschen und so Sachen dann auch, wo dann die Eltern zubereiten zu Hause, bringen das dann am Morgen mit, dann wird ein großes Buffet aufgebaut bei uns in der Schule, in einem Zimmer, und dann dürfen die Kinder ein bis zwei Mal an das Buffet und können dann von dort sich Sachen raussuchen. Und wir schmücken dann auch. Die Eltern schreiben uns extra ja nochmal das Land auch auf, damit wir wissen, wo, dann wird es halt auch mit den Fähnchen und mit den Farben auch so ausgestattet. Das ist immer ganz toll.

I: Ja, ja, klingt echt sehr schön, auch wenn die Eltern mit dabei sind, schön.

L2: Also die Eltern helfen da natürlich und bringen das dann mit, ein paar unterstützen dann auch bei der Essensausgabe, genau. Also es ist echt, es ist jedes Jahr halt ein Event und da freuen sich alle drauf.

I: Welche konkreten Maßnahmen setzen Sie ein, um mehrsprachige Kinder zu fördern? (...)

L2: Halt viel auf Bildebene. Wir haben zum Beispiel, keine Ahnung, die Tagestransparenz, hat man ja in Bildern, dass die wissen: „Ah, okay, dann ist Mathe, dann ist Deutsch“. Wir haben mittlerweile alles: Hefte, Arbeitshefte. Alles wird fotografiert am Anfang des Schuljahres, (.) einlaminiert, sodass man das für den Alltag einfach auch an die Tafel hängen kann, damit die Kinder wissen: „Ah, okay, das ist der rote Schnellhefter, das will sie jetzt“. (..) Oder halt auch, klar, Gegenstände, Material, den einfach hochhalten und zeigen: „So, bitte holt euer Lineal raus“.

I: Ja, ja, okay. Gibt es sonst noch spezielle Förderkonzepte oder Projekte? (.)

L2: Was wir aktuell haben, sind die „Sprachzünder“, das haben wir jetzt in Klasse 1, 2. Das ist total goldig gemacht, das ist Musik mit Geschichten. Das ist halt speziell auch zur Deutschförderung. (...) Klar, was wir ja immer haben, ist VKL. Und da versuchen wir auch immer in den VKL-Stunden, dass man halt auch guckt, dass man da die Gruppenkonstellation so wählt, dass halt die, die halt noch gar keinen Wortschatz haben, zusammensitzen mit denen, die halt schon ein bisschen was haben.

I: Ja, ja. Wie oft, ja, besucht ein Kind in der Woche so eine VKL-Stunde? (...)

L2: Unterschiedlich. Also, die mit mehr Bedarf, gucken wir, dass die schon so mindestens zwei- bis dreimal die Woche Förderung bekommen. (..) Und dann ist halt immer die Schwierigkeit, bei uns ist ja die VKL-Lehrerin, also wir haben keine feste Klasse, sondern wir haben halt die Stunden. Und das ist bei uns eine Fachlehrerin und wenn dann halt wieder mal Not am Mann ist, dann wird halt der VKL-Lehrer in die Klasse geschickt, XY zum Vertreten. Und dann fällt halt die Sprachförderung wieder aus. Das ist halt, finde ich, ein Riesenproblem. Durch Lehrermangel entstehen dann da wieder, sage ich mal, wo der Förderbedarf ist, das fällt dann hinten runter.

I: Okay. (..) Und werden die Kinder dann gezielt in den Deutsch-Stunden rausgeholt und in die VKL geschickt?

L2: Man probiert es. Also man versucht es gezielt in Deutsch. Allerdings geht es halt nicht immer. Und manchmal ist es auch dankbar in Mathe, wenn es um eine Erklärung nochmal geht. Dass man auch da sagen kann, in der kleinen Gruppe, man kann dann die Kinder nochmal mit der VKL-Lehrerin schicken und sie kann es nochmal erklären. (...)

I: Gestalten Sie den Anfangsunterricht speziell, um solche Fördermaßnahmen einzubringen? Also Sie sind jetzt ein bisschen auch auf die Visualisierung eingegangen. Gibt es sonst noch Fördermaßnahmen konkret im Anfangsunterricht? (.....)

L2: Immer wieder halt, dass man Sachen wiederholt oder so Reime. Also sowas macht man ja ganz, ganz gerne. Oder halt, also was meine jetzt mittlerweile super können ist, ich mache den Morgenstarter. Das haben wir in Klasse 1 schon angefangen. Das heißt, jeden Morgen durfte ein Kind, am Anfang war es dann nur das Datum. Mittlerweile, die rufen mir die Kinder in den Sitzkreis. Das ist der Morgenstarter, ist eine Woche lang der Morgenstarter. Dann zählt er für mich die Kinder durch. So haben wir zum Beispiel am Anfang auch die Zahlen. Das haben wir schon zum Anfang angemacht. Dann haben wir am Anfang gemeinsam gezählt: Sind alle da? Wer ist krank? wer fehlt? Also sowas, das machen wir immer gemeinsam zu Beginn. Und Begrüßung. Also der Morgenstarter sagt dann: „Guten Morgen, liebe Klasse 2C“. Oder damals noch auch 1C. Und dann sagen halt die Kinder: „Guten Morgen, Liebe oder Lieber“, der wo halt der Morgenstarter ist.

I: Ja, schön.

L2: Das sind halt so Floskeln, das brennt sich dann halt ein, wenn man es wirklich täglich macht.

I: Ja, auf jeden Fall. (.)

L2: Was haben wir dann noch mit drin? Ja, unser Begrüßungslied, klar. Und das Datum, wie gesagt, dass der Morgenstarter trägt dann das Datum ein. Jetzt in Klasse 2 durften die das. Vorher habe ich es immer angeschrieben. Und jetzt sagen die halt dann immer den Tag dazu: „Heute ist Montag, der so und so vielte Juni 2025“. Und es können jetzt Ende Klasse 2 alle.

I: Ja. (.) Sehr gut.

L2: Das dauert auch. Ja, aber auch allein die Tage, sowas, das ist halt echt wichtig, wenn sowas eingeführt wird. Das muss man wirklich wochenlang immer wieder wiederholen.

I: Bis es klappt.

L2: Ja, die Monate. Also sowas, das ist echt mühselig halt, aber irgendwann fruchtet es das.

I: Ja, das ist gut. Und können Sie ein Beispiel für eine besonders gelungene Intervention oder Förderung nennen? (..)

L2: Ja, jetzt bei den Wortarten. Wir haben den Satz des Tages. Also wir hatten, die Wortarten waren eingeführt. Und dann habe ich wirklich stupide, jeden Tag einen kurzen Satz. Und dann mussten sie erkennen, den Artikel, das Nomen, das Verb und ein Adjektiv. Am Anfang haben wir gestartet nur mit Artikel, Nomen, Verb. Dann kam halt noch das Adjektiv dazu. Aber dann halt auch, ich habe darauf geachtet, dass es extra Sätze sind, wo auch nur die Wortarten drin sind. Und da fand ich, hat man gemerkt, nach ein bis zwei Wochen hat es langsam auch bei den mehrsprachigen Kindern hat es dann so langsam Klick gemacht.

I: Okay. Und was hat Ihrer Meinung dazu beigetragen, dass das so erfolgreich funktioniert hat? (.)

L2: Kontinuierliches Wiederholen. Und stupide. Also dieses Gleichbleibende. Das ist, glaube ich, so eine Sache, wo extrem hilft. Und halt die Regeln, dass wir immer wieder wiederholt haben. Zum Beispiel Nomen werden ja großgeschrieben. Und halt nur der Satzanfang wird großgeschrieben. (.) Und dann irgendwann, glaube ich, die Nomen konnten sie dann ganz gut erkennen, weil es stand ein Artikel davor, es war großgeschrieben, „Ah, das muss das Nomen sein“.

I: Ja. Okay. Und gibt es auch mehrsprachige Kinder, die sie dann die komplette Schulzeit hinweg begleiten, wo sie sagen: „Ja, am Ende der Grundschule können die jetzt richtig gut Deutsch sprechen?“ (..)

L2: Ja, hat man, würde ich behaupten, 50 Prozent.

I: Und was trägt ihre Meinung dazu bei, dass die das dann am Ende der Grundschulzeit besser können als vielleicht die anderen 50 Prozent? (..)

L2: Also ich finde auch, da sind wir da ganz viel abhängig Elternhaus.

I: Ja.

L2: Okay. Nachmittags auch, sind die in einem Verein, spielen die auch nachmittags mit anderen Kindern und haben Kontakt zur Sprache. Wenn die halt nur zu Hause sitzen und, keine Ahnung, vor der Playstation oder vorm Fernseher und gucken dann halt wieder das

mit den Eltern zusammen in der eigenen Sprache. Also nur in der Schule, das reicht dann nicht.

I: Ja. Gibt es bestimmte Kooperationsmaßnahmen oder Projekte, die gezielt mehrsprachige Kinder beim Übergang in die Grundschule unterstützen? (..)

L2: Was wir jetzt aktuell haben ist, oh Gott, wie heißt das? (.....) Seit letztem Jahr, da hatten wir es das erste Mal. Es gibt es aber auch nicht überall, nicht an allen Schulen. (..) Mann, das fällt mir der blöde Name nicht an. (.....) Da könnte ich ja per E-Mail, müsste ich meine Unterlagen raussuchen.

I: Okay, das wäre super.

L2: Ja, also auf jeden Fall ist es so, das läuft dann an, ich glaube, ab vor Januar rum. Und das ist halt, um den Übergang auch leichter zu machen, weil, also da nehmen wir vor allem Kinder, die nämlich noch nicht im Kindergarten waren, „Schulstart leicht gemacht“. Genau, so heißt es. „Schulstart leicht gemacht“ und wir hatten nämlich den Fehler begangen und hatten Werbung gemacht am Kindergarten für Kinder, die erst ein Jahr im Kindergarten sind, aber für die wiederum ist das nicht. Das wird nur gefördert für die, die einfach keinen Kita-Platz haben.

I: Ach, okay, verstehe. (.) Und wie sinnvoll oder hilfreich schätzen Sie diese Maßnahme ein? (.)

L2: Wir finden es super, weil das sind dann Kinder, die auch zu uns an die Schule kommen. Das findet bei uns im Schulhaus statt, das heißt, die kennen das Gebäude schon.

I: Okay. (..)

L2: Und die machen halt dann auch so nochmal intensiver Übungen und es ist, wenn ich es richtig weiß, letztes Jahr war es einmal in der Woche für zwei Stunden. Und ich glaube, seit diesem Jahr war es jetzt, boah, waren es sogar drei Stunden. Ich glaube, es wurde dann erhöht.

I: Okay. Und dann, genau, werden da Übungen gemacht, so wie Sachen ausschneiden oder...

L2: Genau. Also auch Gegenstände, sowas benennen, so einen kleinen Wortschatzaufbau, wenn es nötig ist. Aber halt, wie gesagt, Tasche packen, ein- und ausräumen. Sowas wird mit den einfach banalen Sachen, die man halt auch in der Schule dann ja machen muss, alleine. Das wird geübt.

I: Okay. Ja. Verstehe. Ja. Okay. Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissensstand zu dem Thema Mehrsprachigkeit ein? (..)

L2: Also ich selber finde, zu unserer Zeit im Studium war das viel zu wenig. (.) Vielleicht war da noch nicht so die Not am Mann auch war. Ich hatte auch schon VKL unterrichtet bei uns. Also wir haben ja diese Sprachförderstunden. Ich fand aber auch das für mich am Anfang schwer, weil es ist ja im Endeffekt fast wie ein, ja, wie ein Englisch, also wie ein Vokabellernen. (.) Und weil halt auch das Niveau ist extrem unterschiedlich.

I: Der einzelnen Kinder?

L2: Ja. Es kommen welche, die können gar kein Deutsch. Dann hat man schon ein paar, die haben zumindest so einen Mini-Wordschatz. Dann geht's dann schon, dass man sagen kann, man kann schon ein bisschen was festigen und aufbauen. Und dann gibt's aber auch diejenigen, wo man wirklich eher sagen muss, es geht um den Satz, um die Grammatik, die Struktur.

Dass die dann schon so weit sind. Ja. Und das würde ich mal behaupten, sind meine halt jetzt, nach zwei Jahren so langsam.

I: Okay. Nach zwei Jahren schon.

L2: Die damals kamen ohne Wortschatz. Jetzt Ende Klasse zwei langsam so weit, wo man sagen kann: „Boah, jetzt geht's halt wirklich“. Klar, noch Wortschatzaufbau auch zum Teil, aber auch noch die Satzstrukturen.

I: Okay.

L2: Weil wir jetzt Anfang Aufsatz, man schreibt Sätze. Und merkt man, okay, das ist jetzt aktuell gerade extrem.

I: Okay. Ja, ist dann auch schwierig, was vom Bildungsplan vorgegeben wird und was die Kinder mitbringen, das alles unter einen Hut zu bringen.

L2: Und das ist halt im Kindergarten, finde ich, nochmal geballter.

I: Okay. (.) Inwiefern?

L2: Ja, weil da ist ja wirklich noch so diese Ebene, man sieht die nur alle 14 Tage. (.) Man hat jetzt die nicht jeden Tag, dass ich da wirklich strukturiert gut aufbauen kann, sondern versucht ja, das, was dann in der Einschulung stattfindet, mit denen in diese Stunden reinzupacken. Man will ein bisschen Mengenverständnis aufbauen. Keine Ahnung, ganz schwierig ist dann bei solchen Kindern, die wirklich ganz frisch gekommen sind, Reimpaare. Ja, die kennen ja den Klang. Das ist für die ja noch total fremd. Also auch verstehen: „Was will die da gerade von mir?“. Ja? „Ah, Dose, Hose. Ah ja, um das geht's jetzt“.

I: Okay.

L2: Das sind halt die, die dann schon in der Sprache fit sind. Da macht das sofort Klick, da kann man sofort anpacken und loslegen. (.) Und dann eigentlich müsste man erstmal solche Wörter mit Bildern erstmal aufbauen und dann wiederum zu erklären: „Ah ja, jetzt geht's um das hinten, um den Klang“.

I: Ja, ja, ja. Wie läuft das dann ab? Also Sie gehen an den Kindergarten, haben da, ja, die Kinder lernen, diese kennen. Und dann entscheiden Sie schon, ja, das Kind kommt in eine VKL-Klasse oder wie?

L2: Ja, schon. Also wir versuchen das dann für uns selber, für die Klassen strukturieren. Also wenn wir jetzt wissen, die kommen dann auch zu uns. Oder das Problem ist mittlerweile, man hat ja nicht mehr nur im Kindergarten die Kinder, die zu einem selbst an die Schule kommen, sondern die kommen bei uns aus ganz vielen verschiedenen Stadtteilen. Und der Kita-Plätze-Mangel-Situation ist ja manchmal einer froh, er kriegt überhaupt einen Kita-Platz. Und das Kind halt extra, keine Ahnung, 15, 20 Minuten irgendwo hin. Aber das ist dann halt später nicht unbedingt das Kind, wenn es dann zu uns an die Schule auch kommt. Da haben wir mittlerweile in [Ort x] einen Rückmeldebogen, den wir dann an die Schule schicken, wenn uns Auffälligkeiten in der Kita-Koop einfach, wenn wir die bemerken, dann notieren wir das, sei es jetzt Sprache, sozial, emotional oder auch vielleicht ein Lernen.

I: Also so einen Bogen konkret über ein Kind dann?

L2: [00:19:15] Ja. Also da ist dann zum Beispiel für den Sozialen was, keine Ahnung, für die Sprache gibt es eine Rubrik. Das sind fünf oder sechs Felder, die wir da haben. Zur Motorik, Feinmotorik, Grobmotorik und dann halt für Mathe, sowas mit dem

Mengenverständnis und sowas. Und wenn uns da halt was auffällt, dann geben wir das an die Schulen weiter oder nehmen es halt mit an unsere eigene.

I: Okay. Ja.

L2: Ja. Sodass man halt für die Einschulung schon so grob weiß, auch wenn dann die Kinder zur Schulanmeldung kommen und macht dann auch Übungsspiele, dann weiß der Rektor schon oder die Rektorin Bescheid: „Ah okay, bei dem Kind bitte guckt nochmal genau drauf“. Oder, also was halt nicht geht in der Kita-Koop selbst ist, dass wir dort, oder dass ich dort schon Gruppen bilden kann. Da halt die Kinder ja schon im Kindergarten in ihren festen Gruppen sind. Und die halt, die dann eingeschult werden, aus der Koalabärengruppe zum Beispiel, die sitzen dann halt alle dann bei mir.

I: Okay, also da können Sie nicht differenzieren irgendwie schon?

L2: Nein.

I: Ja. Verstehe. (.)

L2: Also das wird sich aber hoffe ich ja bald nochmal ändern, weil es soll ja, also aktuell haben wir eine Ermäßigungsstunde für die Kita-Koop.

I: Okay. (..)

L2: Ich und eine Kollegin, wir machen das zu zweit, weil wir haben vier Kindergärten, die wir betreuen. (.) Und deswegen auch 14-tägig sind wir in den Kitas. (...) Und wie gesagt, ein Jahr hat sie die Ermäßigungsstunde, ein Jahr habe ich die. Das ist halt ein Tropfen auf dem heißen Stein. (..) Und dann ist es so, dass letzten Endes, ich habe jetzt zum Beispiel eine Riesengruppe an dem einen Kindergarten, das sind ja die, die dann hauptsächlich auch zu uns kommen. Da mache ich dann zwei Stunden. Das heißt, da bin ich immer 90 Minuten dann vor Ort. Und jetzt dieses Jahr, weil es wieder so viele waren, haben wir es jetzt gesplittet in drei Gruppen. Das heißt, ich bin 90 Minuten vor Ort, mache aber nur noch eine halbe Stunde. Also schon wieder eigentlich viel zu kurz, weil man halt direkt loslegt. Ja. Also es ist so, weil die Zeit ist so geballt, dass man direkt sagt, (...) wenn ich meine 45 Minuten habe, dann kann man mal kurz vorher auch sagen: „Okay, wir machen mal einen Mini-Erzählkreis, eine Sache, was war heute total schön?“, damit man auch so ein bisschen raushören kann, wie fit sind wir in der Sprache. (.) Und da haben jetzt meine Kollegen und ich zum Beispiel auch rausgefunden: „Okay, mit sowas werden wir jetzt zu Beginn starten“. (.) Dass wir die ersten zwei Stunden erstmal sowas machen, wie Sprache herausfiltern: Wer ist überhaupt sprachlich fit? Wer ist es noch gar nicht? (.) Die erste Stunde ist immer wie so eine kleine Kennenlernstunde, die Kinder malen, sich selbst, Selbstporträt. Auch ganz viel über die Motorik. (.) Stifthaltung kann man schon mal direkt beobachten. (..) Also das sind halt so die Sachen, wo man versucht in der Koop-Zeit in der Tat, dann auch zu erkennen. Und dann wäre es so, beim nächsten Mal würde ich dann zum Beispiel das Selbstporträt nochmal nehmen, dann sollen die Kinder nochmal genau beschreiben, sich selbst auf dem Bild: „Ah, ich habe meinen Kopf gemalt“, keine Ahnung, „meine braunen Haare“, dass man da so ein bisschen versucht drauf einzugehen.

I: Und die auch so ein bisschen zum Erzählen bewegt?

L2: Genau. Und ich habe jetzt aktuell pro Gruppe sind es dann meistens zehn Kinder.

I: Ja. Aber genau diese eine Ermäßigungsstunde, die reicht dann vorne und hinten nicht aus.

L2: Und das soll angeblich ab 2026, 2027. Und man, das ist auch wieder ein Witz, weil ja, das hat ja wieder nichts mit dem Kindergarten zu tun, sondern wieder mehr mit unserer Schule. Angeblich, wenn wir zum Beispiel dreizügig sind, sollen wir drei Stunden für den Kindergarten bekommen. Vierzügig bekämen wir vier Stunden. Aber eigentlich müsste man nach der Einrichtung gehen und nicht nach unserer Schule.

I: Ja, sondern wie viele Kitas, ja, man betreut.

L2: Ja, genau. Weil die Gruppengröße entscheidet ja in der Kita-Koop. Angenommen, wir sind dreizügig, dann hätte, keine Ahnung, für uns wird es auch wieder böse, aber wir sind zwei Kollegen. Aber vier Kindergärten. Also normalerweise bräuchten wir dann schon Minimum vier Stunden pro Kindergarten eigentlich. Und für den großen Kindergarten, wenn ich da halt drei Gruppen habe, das eigentlich wäre, wenn man sagen würde, ich kriege dafür anderthalb Stunden oder drei Stunden. Und das ist auch der Grund, warum es an jeder Schule anders gehandhabt wird. Wir bekommen zum Beispiel jetzt, ich bekomme aktuell eine VKL-Stunde. Das ist also meine Sprachförderstunde, die wir dafür nehmen, weil wir halt auch sagen, das ist ja auch eine Sprachförderung im Kindergarten. Und gehe dann sozusagen mit meiner VKL-Stunde, das ist meine montags die sechste Stunde, da bin ich im Kindergarten. Und deswegen auch ein 14-Tage-Rhythmus. So ist es auch bei meiner Kollegin. Und die Ermäßigungsstunde ist sozusagen aktuell der Bonus, den wir bekommen für Elternabend im Kindergarten, Elterngespräche oder auch Gespräche mit den Erziehern, Gespräche, keine Ahnung, wenn wir mal haben, weil ein Kind extrem auffällig ist. Wir bekommen zum Beispiel auch mal von den Eltern, das genehmigt, dass man sich auch mal austauschen darf. Dann gibt es keine Ahnung bei den Therapeuten auch. Oder beziehungsweise ganz oft ist es das SBBZ, also mit der Sonderschullehrerin. Dass wir dann mit denen ins Gespräch gehen können, dass wenn sie das Kind dann auch geprüft haben, dass die uns halt dann ja auch das zukommen lässt, dass man sich mit ihr austauscht. (...) Dann, was man auch immer noch hat, sind pädagogische Berichte dann ja auch die Folgen. Wenn das Kind getestet wurde, schon im Kindergarten. Das ist für uns ein Riesen-Benefit, weil ich kann dann den pädagogischen Bericht schon schreiben, bevor das Kind zur Schule kommt. Also wenn im Kindergarten das super läuft und das Kind wurde schon in den ersten Jahren gemeldet mit einem Förderbedarf, dann hat die Sonderschullehrerin meistens das Kind schon getestet. Bis, keine Ahnung, November, Dezember. Das heißt, ich habe einen Kurzbericht, habe das Kind dann auch schon gesehen ein paar Mal und kann dann einen pädagogischen Bericht schreiben, der Ende der, also wir haben glaube ich noch ein oder zwei Wochen ist immer der Spielraum nach der Schulanmeldung, dann wird der Bericht eingereicht werden. Sprich meistens bis Mitte, Ende Februar.

I: Okay. Und das heißt dann, wenn ein Kind zum Beispiel Sprachförderbedarf hat, kann das dann leicht an so ein SBBZ überwiesen werden, oder?

L2: Also wenn es jetzt jemand wäre, genau, mit einer gravierenden, wo es jetzt, keine Ahnung, wegen Gehör, oder wegen Sprechen, genau, dann könnte man direkt testen. Also da hatte ich vor, letztes Jahr war das ein Schüler, der ging dann bei uns an die [Schule x], die ist speziell für Sprechen. (.) Oder halt, wenn wirklich ein Förderbedarf L ist, hatte ich auch letztes Jahr noch ein Mädchen oder doch genau eine, da hatte ich dann auch den pädagogischen Bericht schon schreiben können. Die konnte dann direkt bei uns an die [Schule x], die ist halt SBBZ Lernen.

I: Ja. Okay. Und gibt es Kinder, die nur aufgrund der Mehrsprachigkeit, weil sie jetzt nicht so gut Deutsch sprechen können, an ein SBBZ überwiesen werden?

L2: Nein. Also nur wegen Wortschatz? Nein.

I: Okay.

L2: Das ist dann bei uns Grundschullehrern.

I: Ja. Ja.

L2: Das haben wir dann den Auftrag da zu fördern.

I: Und diese Einverständnis von den Eltern, dass man ja die Daten austauschen kann, ist die einfach zu erhalten von den Eltern? (..)

L2: Also in meiner anderen Kita, wo ich bin, da ist es immer mega, weil halt auch da die Kita-Leitung für mich auch ein großer Ansprechpartner ist, geht das auch immer schon vorab. Also es ist so, wir dürfen eigentlich erst starten, wenn wir ein komplettes Einverständnis haben. Es ist halt so, wenn Eltern das nicht unterschreiben, dass wir uns mit den Erziehern austauschen dürfen, dann habe ich meine Kita-Koop-Stunde, kann halt das Kind auch da, also minimal beurteilen, weil das sind immer nur Momentaufnahmen, darf man zum Beispiel nicht mit der Erzieherin über dieses Kind unterhalten. Das Einverständnis kriegen wir nur ganz selten nicht. Also Gott sei Dank unterschreiben das meistens die Eltern.

I: Ja, super.

L2: Dass zumindest wir Lehrer uns mit den Erziehern austauschen dürfen. Also ich als Kooperationspartner darf mich austauschen mit der Erzieherin. Was sie nicht immer ankreuzen ist, dass zum Beispiel, wenn ich jetzt als Kooperationslehrer an dem Kindergarten tätig bin, dieses Kind geht aber zur Einschulung an eine andere Schule und der Rektor ruft mich an, dann brauchen wir oft erst nochmal ein Einverständnis von den Eltern, dass ich mich mit diesem anderen Schulleiter austauschen darf. Und das haben wir jetzt in unserem Einverständnis, in der Erklärung nochmal extra fett gedruckt mit reingenommen. Weil halt das mittlerweile leider ganz oft ja passiert, weil ja die Kinder nicht alle immer nur zu uns kommen, dann wollen halt die Kollegen von dort, von der anderen Schule, auch noch kurz zurückmelden.

I: Ja, auf jeden Fall. Ist ja auch total wichtig, ja.

L2: Ja. Was die Eltern fast nie ankreuzen oder nur ganz, ganz wenige, ist in der Tat, dass wir uns direkt austauschen dürfen mit, keine Ahnung, wenn was bekannt ist, mit einem Mediziner, mit einem Therapeuten. Also, ich glaube, da haben die Angst. Wahrscheinlich. Ich weiß nicht, was der Hintergrund dann ist. Oder auch, wie gesagt, mit der Sonderschullehrerin. Da haben wir nicht immer das Einverständnis. Da würde ich sagen, das ist so wichtig.

I: Ja. Ja, macht das alles schwierig.

L2: Ja, aber wiederum sind es nicht mal die Eltern von den mehrsprachigen Kindern oder die mit dem Migrationshintergrund, sondern da hatten wir schon den Eindruck, es sind oft eher die Eltern, die dann in der Tat die Sprache können. Die dann, keine Ahnung, also ich hatte jetzt letztes Jahr und dieses Jahr, also letztes Jahr war es ein Kind, dieses Jahr wieder. Das sind Kinder, die sind wirklich so eher sozial-emotional extremst auffällig. Und ich glaube, die Eltern wissen, da ist halt entweder ein starkes ADHS oder irgendwas anderes. Und dann wollen die das halt einfach nicht.

I: Okay. Ja. Ja, macht halt die Zusammenarbeit schwierig. Ich schaue nochmal in meinen Fragebogen rein. Ab wann gilt ein Kind Ihrer Meinung nach als mehrsprachig? (....)

L2: Definitiv, sobald es aus einem anderen Herkunftsland nach Deutschland kommt, weil es lernt dann ja eine neue Sprache oder dann ist es für mich mehrsprachig. Also, sobald eine zweite Sprache spielt noch.

I: Ja. Und was wirkt sich Ihrer Meinung nach auf den mehrsprachigen Spracherwerb aus?

L2: Positiv oder negativ?

I: Beides.

L2: Definitiv, wenn halt die Eltern, wie gesagt, die Sprache ja können. Und dann auch dem Kind beibringen können. Das wirkt sich natürlich positiv aus. Schwierig ist es halt, wenn da keine Unterstützung von Hause herrscht. Und allein auch, wir sehen sowas, also ich sage ganz oft in den Elterngesprächen: „Lasst das Kind, wenn es“, weil die dürfen ja häufig ganz viel Medienkonsum, „wenn es Fernsehen gucken darf, dann lasst es doch auch bitte eine Kinderstunde in der deutschen Sprache anschauen und nicht nur in der Muttersprache“. Weil die brauchen ja auch irgendwo dieses Sprachvorbild, Sprachverständnis und halt auch den Wortschatz. Und auf sowas, denke ich, kann sich das dann auch aufbauen. Ja, und halt die sozialen Kontakte. Ganz, ganz wichtig. Und das von Anfang an. Es ist wirkliches Horror, wenn die zu uns in die Schule kommen und die waren nicht im Kindergarten, die wissen teilweise nicht, wie sie einen Stift halten, die wissen nicht, wie sie eine Schere halten müssen. Und wie man einen Klebstift benutzt. Dann ist halt auch kein Unterricht richtig möglich.

I: Okay, verstehe. Jetzt hinsichtlich Mehrsprachigkeit, in welchen Bereichen sehen Sie persönlichen Weiterbildungsbedarf? (....)

L2: Für uns Lehrer?

I: Ja. (..)

L2: Also ich finde definitiv jetzt gerade aktuell, wenn die, also wenn man studiert, finde ich, sollte es dafür, gerade in Bezug auf Spracherwerb sowie das VKL auch in dem Unterricht, (.) wollte es auch schon vielleicht im Studium wie so ein kleines, so ein Grundstudium geben. Bei mir damals war es zum Beispiel Mathe für Nicht-Mathematiker. Vielleicht ein Semester, wo man da einfach mitmacht, dass man vielleicht auch ein bisschen was an die Hand bekommt. Seien es Bildkarten oder keine Ahnung. Also gerade ganz, ganz wichtig ist immer, haben wir in VKL, erstmal fangen wir an mit dem Schulmaterial. Damit die überhaupt wissen, das ist ein Stift, das ist ein Radiergummi, ein Spitzer, also allein sowas. Vielleicht auch heutzutage, weil ja jetzt gerade mit der Digitalisierung. Vielleicht auch Apps, die man auch dann an die Hand geben könnte, wo man dann wüsste, okay, auf dem iPad oder keine Ahnung, wo kann man installieren und dann auch so mit den Kindern üben. Damit auch hören. Auch für vielleicht zu Hause.

I: Ja, ja. (.) Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit im Studium oder in der Ausbildung? (....)

L2: Das Problem ist, man weiß ja nie, wo man hinkommt. Deswegen denke ich, wir sollten halt, wie gesagt, zumindest mal so ein Semester integriert sein, dass jeder da sowas macht. Vielleicht dann im Referendariat, wenn man jetzt, keine Ahnung, weiß, man ist an der Brennpunktschule auch im Ref. Ich werde mich dankbar für die Studenten, die an so einer Schule sind. Ich denke auch an [Referendarin X] jetzt bei uns. Ein bisschen Kulturschock, je nachdem, wo man halt auch so mitmacht.

I: Ja, auf jeden Fall.

L2: Also ich denke, wenn ich in einem Praktikum bisher immer nur, ich weiß noch, bei mir war es so, mit eins meiner ersten war damals bei uns in [Ort x]. Ich hatte ein deutsches Kind damals schon drinsitzen. (.) War halt was so. Dann kam ich nach [Ort x]. Und ich dachte so: „Oh cool, hier ist die Welt noch in Ordnung“. Nein, aber da war es halt einfach so, da war die Sprache gar kein Problem. Ich denke halt, da muss man vielleicht das ein bisschen individueller gerade dann ab dem Referendariat vielleicht gestalten.

I: [00:34:57] Ja, ja. Okay. Besteht die Möglichkeit spezifische Fort- oder Weiterbildungen zur Mehrsprachigkeit zu besuchen?

L2: [00:35:07] Ja. Also da wird auch mittlerweile immer mal was angeboten, auch für VKL speziell. Da ist es halt immer so, also bei uns die VKL-Lehrerin, die halt in der Tat fast immer Fachlehrer bei uns auch ist. Die bietet dann dazu auch einige Fortbildungen oder hat schon einige besucht. Ich finde halt immer, es ist so schwierig, wenn man so viele Bereiche hat. Ich besuche halt klar jetzt vordergründig meistens, wenn es was angeboten wird, für die Kita-Koop die Fortbildungen. Oder klar, wenn einen dann selbst noch was interessiert, sei es jetzt in Deutsch oder in Mathe dann auch mal noch was. Letztes Jahr zum Beispiel hatte ich dann mal eine besucht gehabt, auch relativ zum Start, gerade für Mathematik, für Nicht-Mathematiker, weil man auch nicht studiert hat gerade. (..) Dann, ich bin Religionsfachfrau noch, hab dann meistens immer für Reli noch ein, zwei Fortbildungen im Jahr gemacht. Dann ist, keine Ahnung, genau, ich bin mit in dem Team für Krisen, das Krisenteam, da hatten wir jetzt eine Fortbildung. Okay. Das ist halt so, man muss halt immer gucken, was ist für mich in dem Jahr wichtig, auch zeitlich gesehen, was kriege ich noch mit unter. Vielleicht müsste es dann gerade an so Brennpunktschulen wie jetzt unserer. Vielleicht wie was für das komplette Kollegium auch mal geben. Okay, ist ja eine Brennpunktschule, mach mal für Mehrsprachigkeit oder auch für Spracherwerb (.) nochmal, vielleicht mal wie so eine gemeinsame Form.

I: Ja, so einen Workshop oder sowas.

L2: Ja, genau. (.)

I: Okay. Wissen Sie, ob die Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit institutionsübergreifend stattfinden? Also zum Beispiel auch mit Erziehern vom Kindergarten zusammen?

L2: Also es ist meistens so, dass die ausgeschrieben sind, wenn ich es richtig weiß, definitiv für Lehrer, Pädagogen, Erzieher. Also gibt es schon öfter. Nicht immer alle, aber einiges für mehrere, also für alle dann angebracht.

I: Und ja, wie regelmäßig kann man an so einer Fortbildung teilnehmen?

L2: Also ich glaube, wenn man sich darauf fixiert, kann man sich zwei, drei im Jahr besuchen. Aber eine, also definitiv würde ich behaupten, wird immer angeboten.

I: Ja. Ja. Okay. (..) Welche Ressourcen bringen mehrsprachige Kinder Ihrer Meinung nach mit? (.....)

L2: Ich finde es immer süß gerade, wenn die sich dann auch gegenseitig aus ihrer Sprache dann auch mal Wörter sagen. Und dann, ja, oder keine Ahnung, dann essen die irgendwas, der eine sagt, wie das heißt, dann sagt er so: „Ah, mhm“. Und dann sagen: „Ah ja“, bei denen wäre das dann so und so. Oder auch mit mir manchmal, dann wollen die auch mir ein paar Sachen beitragen. Und ja, genau. Ich habe zum Beispiel auch pakistanische Kinder. Die sprechen Urdu. Ich meine auch sowas. Ich meine, das wüssten die ja auch nicht. Die würden doch nicht wissen, in Pakistan spricht man Urdu, wenn wir jetzt nicht multikulti wären und

in der Klasse welche hätten. Was ich immer noch finde, was die definitiv mitbringen, ist sowas wie, ich glaube im Haushalt müssen die oft, gerade die Mädels, schon dann früh auch die Mama mit unterstützen, weil die wahrscheinlich, also wahrscheinlich ist das eine Unterstellung, aber oft auch mehrere Kinder haben, nicht nur eins, zwei. Und klar, wenn dann das dritte, vierte Kind da ist, dann muss man zu Hause auch mal unterstützen oder auch selbstständiger sein, weil man halt sich selbst morgens anziehen muss auf einem gewissen Alter oder fertig machen muss. Ja. (.) Also das sehe ich gerade bei den Mädchen ganz oft. Und wenn man dann auch mal bittet, hier mal durchkehren, Kehrdienst, Tafel wischen oder auch von sich aus dann, dann rücken die mir, wenn die wissen: „Ah ja, der Stapel, der gehört bis dahin“, dann rücken die mir schon zusammen bis dahin. Also sowas definitiv.

I: Ja. Ach ja. (.) Würden Sie sagen, mehrsprachige Kinder haben auch in gewisser Hinsicht kognitiven Vorteil? (....)

L2: Ich glaube, das ist wirklich immer Abstammung. (...)

I: Ja. Okay.

L2: Ich habe ein Mädchen aus Bosnien, die Mama macht selbst halt auch Sprachkurs, also die sind einfach ganz bemüht. Sie kam auch in Klasse 1 ganz neu, die konnte noch kein Deutsch, hatten halt eine also ich glaube, die war ein halbes Jahr gerade in Deutschland, hatte aber keinen Kita-Platz mehr vorher bekommen und die ist jetzt auch mit einer meiner fittesten in der Klasse, nicht vom Wortschatz her, aber kognitiv gesehen.

[Video-Konferenz ist abgebrochen. Das Interview wird telefonisch weitergeführt]

I: Das tut mir total leid mit dem Zoom-Meeting, aber das ist leider abgelaufen. (..) Und ja, ich hatte das zwar davor ausprobiert, aber es saß natürlich jetzt keine Stunde drin in dem Meeting. Aber egal. (.) Ja, wir waren ja...

L2: Das habe ich noch nie vorher gemacht. Von daher, ich kenne mich nämlich damit überhaupt nicht aus.

I: Okay. Aber ja, telefonisch ist es ja auch in Ordnung. Genau. Wir waren bei den Ressourcen von mehrsprachigen Kindern stehen geblieben. (.)

L2: Genau, ich hatte von dem Mädchen gerade erzählt gehabt, nämlich mit dem bosnischen Kind. Also wie gesagt, ich glaube, wenn einfach intellektuell, geistig, wenn da eine gute Anlage schon da ist, dann funktioniert es, also ich glaube, ich stelle es überhaupt kein Problem dar, sondern es ist eher ein Mehrgewinn, wenn du ja noch eine weitere Sprache dann auch erlernst. (..)

I: Würden Sie sagen, so bezogen auf die Internationalität, hat die Mehrsprachigkeit auch einen besonderen Vorteil?

L2: Weiß ich nicht. Das kann ich jetzt so nicht sagen.

I: Okay, alles klar. (..) Welchen Herausforderungen begegnen mehrsprachige Kinder zu Schulbeginn? (...)

L2: Ja, also herausfordernd ist es ja in der Tat halt, wie ich vorhin beschrieben habe, wenn halt noch gar kein Sprachbewusstsein da ist und einfach noch gar kein Wortschatz vorhanden ist, dann ist es natürlich für das Kind überfordernd auch als allererstes. Und da ist es dann

auch oft so, dass wenn, keine Ahnung, wie gesagt, wenn jetzt noch gar keine Sozialkontakte da waren, allein diese Strukturen im Schulalltag. (.) Also das ist ja schon Überforderung pur für die teilweise.

I: Okay. (..) Auch der Statuswechsel hin zu einem Schulkind? Würden Sie sagen, das ist für mehrsprachige Kinder auch eine Herausforderung oder geht das ein bisschen unter in der Herausforderung der neuen Sprache? (.....)

L2: Wie gesagt, ich finde, es ist immer so, das Schwierige ist, man kann es nie pauschalisieren. (..) Ich denke halt, für das eine Kind, klar, ist es wahrscheinlich schwierig, aber da muss es noch nicht mal sein, weil es halt mehrsprachig ist, kann ja auch schon manchmal total die Umstellung sein für ein Kind, wo es ja Muttersprachler ist. Also ich glaube, es ist immer so eine Typ-Sache auch. Und halt wie gesagt, war vorher schon Kindergarten? Hat Kindergarten stattgefunden? und so eine (.) Sozialisation oder gab es das noch gar nicht? Ich glaube, das ist echt ein großer Faktor.

I: Ja, total. (...) Würden Sie sagen, mehrsprachige Kinder werden besonders häufig zurückgestellt eingeschult, dass sie noch mal länger im Kindergarten bleiben aufgrund der Sprache? (...)

L2: Jein. (.) Also ich oder wir gucken darauf, je nachdem, wie fit ist das Kind, ob man halt das Gefühl auch hat, derjenige kann das in dem einen Jahr aufholen, diese Sprachbarriere. Aber es ist schon so, wenn halt null Sprache da war, müssen die ganz oft die erste Klasse dann wiederholen oder wenn die jetzt, wir hatten jetzt auch so zwei, drei Kinder, die sind gerade erst in den Kindergarten gekommen und waren jetzt ein Vierteljahr, wenn überhaupt, in der Kita, wo wir dann auch sagen: „Oh nee, stell zurück, weil das ist nicht mal schulfähig, das Kind“.

I: Okay, ja. Welche Bedürfnisse nehmen Sie bei mehrsprachigen Kindern wahr, zum Beispiel in Bezug auf die Sprache und die soziale Integration? (....)

L2: Also wie gesagt, da kommt es immer drauf an, welche Sprache und wie stark ist die vertreten. Also zum Beispiel bei mir waren es jetzt nur drei rumänische Kinder. darunter halt auch ein Junge und der Junge wollte halt jetzt nicht unbedingt nur mit den Mädchen reden, also war es klar, dass er ja wiederum dann sich mit den anderen verständigen musste. Er musste es lernen und der hat auch relativ gut und schnell die Sprache erworben, genauso bei meinem bosnischen Mädchen. Die war die Einzige mit der Sprache, also hat sie ganz schnell einen wunderbaren Wortschatz aufgebaut.

I: Okay. (.) Ja.

L2: Also wie gesagt, ich finde, es ist ganz auffällig halt, wenn, wie gesagt, alle dann die Sprache gemeinsam sprechen. Wenn man zu viele hat mit der gemeinsamen Sprache. Und wenn es dann auch noch Kinder gibt, die beides können. So zum Beispiel, ich habe halt ein Mädchen, die hat halt Deutsch und Türkisch gesprochen und auch sehr gut und dann auch ich habe ja oft oft auf sie zurückgreifen müssen und muss dann sagen: „Oh, erklär mal bitte kurz auf Türkisch“. (.)

I: Ja. Okay. (..) Welche Erwartungen haben Sie an Vorschulkinder oder Erstklässler? (..)

L2: In Bezug auf das, was sie können sollen?

I: Ja, genau. Auf die Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft. (...)

L2: Schulbereitschaft, also definitiv, dass die halt auch schon so weit sind, dass sie sagen, sie wollen ja was lernen und nicht nur spielen. Also wenn ein Kind nur davon redet, den ganzen Tag: „Ich will aber nur spielen, ich spiele, jetzt Pause“, dann ist es auch nicht schulreif. (.) Hatte ich auch schon einen.

I: Ja. Okay. Und was ist dann passiert mit dem Kind? (.)

L2: Oh, das war ein ganz schwieriger Fall letztes Jahr. Der hatte verkürzt Unterricht. Weil in der Gruppe war einfach überhaupt nicht möglich. Er hat auch nicht mit uns, also er wollte generell nur in der Spiele-Ecke sitzen oder Bücher angucken. War eigentlich ein ganz schlaues Kerlchen, hatte aber auch ein Sprachproblem. Und ist jetzt in einer kleinen Gruppe, hat allerdings da, wenn ich es richtig weiß, die erste Klasse wiederholt und ist jetzt an der Schule für Sprache, also die [Schule x] ist das bei uns. Für Hören, Sprechen. Aber der hatte bis zum Schluss nur, ich glaube, 2 oder 3 Stunden am Tag maximal Unterricht. Das war aber ein Härtefall.

I: Ja, ja. (.) Welche Erwartungen haben Sie an die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern? (..)

L2: Aktuell keine mehr.

I: Okay. (..)

L2: Aber es sollte, also ich finde, eigentlich muss ein Grundwortschatz da sein. Weil, wie gesagt, letztes Jahr, Klasse 1, ich habe, also wenn wir es nicht zusammen gemacht haben, konnten die es auch teilweise zu Hause ja nicht machen. Weil der Schriftspracherwerb basiert auf Bildern. Und dafür muss ich wissen, was die Bilder bedeuten. Was das ist. Und das geht halt nicht ohne Sprache. Also eigentlich muss die Sprachförderung schon im Kindergarten richtig stattgefunden haben. Und das erhoffen wir uns ja jetzt mit „Sprachfit“, dass sich da was ändert.

I: „Sprachfit“. Das ist, was eingeführt werden soll, auch mit den Juniorklassen oder verwechsle ich das gerade ein bisschen? (.)

L2: Nee, ich glaube, dass das das ist. Also wenn es, also weil es hieß nur, wir kriegen ja auch ein Budget. Wir sind, nee, Moment, wir sind eine „Sprachfit“-Schule. Das heißt, da müsste es was Separates sein.

I: Aha. Und was genau ist „Sprachfit“? (...)

L2: Also „Sprachfit“ hieß es zumindest, dass wir dafür nochmal wie Stundenbudget bekommen, (.) um gezielt die Kinder nämlich dann fördern zu können. Jetzt darf ich es aber nicht verwechseln. Ja. Ich glaube nämlich sowas wie unsere „Sprachzünder“. Das wird darüber finanziert dann. Wir bekommen dafür halt ein Budget XY und können dann, dann dafür gezielte, auch nochmal externe Leute ins Haus holen, die dann unterstützen.

I: Okay. (..) Aber das wirkt sich jetzt nicht irgendwie auf die Arbeit mit dem Kindergarten aus?

L2: Nee. Das wird dann wiederum mit diesen, ach wie heißt das wieder, diese Förderklassen, die es uns dann geben soll, dass die doch vorab schon...

I: Ja, mit den Juniorklassen und so weiter.

L2: Juniorklassen, genau.

I: Okay, verstehe. Um nochmal auf den Übergang zurückzukommen, wann würden Sie denn einen Übergang in die Grundschule als erfolgreich bezeichnen? (.....)

L2: Wann ist der Übergang erfolgreich? Also definitiv, wenn ich ja schon merke in der Kita-Koop, die Kinder können so Arbeitsaufträge verstehen und umsetzen, können mit dem Material gut umgehen, (.) die können eine Schere benutzen, Kleber, Stifte, dann in der, also merkt man halt auch, dann sind die ja auch für die Schule reif genug und dann klappt es ja auch im Alltag.

I: Ja, ja. (.) Okay. Und die soziale Integration, spielt die auch mit rein?

L2: Ja. Also bestes Beispiel ist, wenn man Kinder hat, die das ja noch nie richtig gelernt haben und dann ist halt ständig Geweine oder halt auch Streit und Diskussionen, (.) weil das Kind nicht versteht, er hat doch jetzt, keine Ahnung, den Stift einfach mal genommen von jemand anderem. „Nein, das ist nicht deiner“. Also bei so banalen Sachen fängt das schon an, dass man das halt nicht macht, einfach Gegenstände nimmt von anderen, weil das haben die noch nicht gelernt. „Das liegt da, also bediene ich mich“. (..)

I: Okay. Wirkt sich Mehrsprachigkeit auf einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule aus? (.....)

L2: Also, wie gesagt, wenn, prinzipiell würde ich jetzt sagen, dass es mit der Mehrsprachigkeit nichts zu tun hat, ob der Übergang erfolgreich ist oder nicht. Sondern es hat halt einfach was mit dem Verständnis zu tun. Also ich finde halt, wie gesagt, Sprache ist eine Voraussetzung. Wenn ich in ein anderes Land gehen würde, muss ich die Sprache halt können, verstehen. Und deswegen, also ich glaube, wenn ich zweisprachig groß geworden wäre und ich könnte perfekt Englisch, dann könnte ich auch nach Amerika und könnte auch dort leben. Und hätte keine Schwierigkeiten, mich zu integrieren und dort zurechtzufinden. (..) Die Sprache ist halt einfach nun mal eine Notwendigkeit.

I: Okay, okay. Welche Bedeutung messen Sie der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstandes mehrsprachiger Kinder bei? (...)

L2: Ehrlich gesagt, ich habe jetzt nichts für eine spezielle Diagnostik, dass ich jetzt sagen könnte, ich hätte da irgendwie einen Bogen, wo ich mit durchgehe und sagen kann: „Ah ja, ist fit, ist nicht fit“. Ich weiß jetzt nicht, wie das beim Gesundheitsamt läuft, inwiefern da überhaupt drauf geachtet wird und getestet wird.

I: Okay. (..) Okay. (..) Bei der ESU?

L2: Genau. Und auch da haben wir schon mitbekommen, dass nicht immer alle dann getestet werden konnten. Oder getestet sind, beziehungsweise dann hat man ja wieder das Problem, viele, die ja nicht im Kindergarten waren. Also der Kindergartenbesuch ist eigentlich mit das Wichtigste. Das ist auch das, wo wir immer wieder sagen, Katastrophe, die kommen zu uns und waren noch nie Kindergarten. Und man merkt das einfach sofort.

I: Mhm. Ja, das kann ich mir vorstellen. Ja. Wenn jetzt im Kindergarten Ihnen, im Rahmen der Kooperationsarbeit, Kinder auffallen, die eben noch nicht so gut Deutsch sprechen, leiten Sie daraus spezielle Fördermaßnahmen ab oder der Kindergarten? (...)

L2: Ja, nein. Also wir tauschen uns klar darüber aus. Letzten Endes, ich kann nichts fördern, weil ich ja nur diese kurze Zeit eh schon habe.

I: Ja. (.)

L2: Das Einzige, was wir halt machen, klar ist, dass wir es zurückmelden, damit wir, wenn die dann eingeschult werden, direkt sagen können: „Okay, es ist ein Kind für VKL“. Dass man das auf dem Schirm schon mal hat. Bei der Klassenzusammensetzung auch, dass halt dann über, dass sie halt ein bisschen gerecht verteilt sind und nicht nur in der eigenen Klasse, keine Ahnung, 20 Kinder sitzen, die nicht, kein Deutsch können. Und im Kindergarten selbst, bin ich jetzt gespannt halt auch, weil da soll ja dann auch mehr Sprachförderung stattfinden. Problem ist da halt auch nur wieder Personal. Ja. Wer macht das? Woher kommen die Leute? Das sind immer schöne Ideen, aber wir wissen auch nicht, wie das dann wieder umgesetzt wird.

I: Ja, zum Abschluss hätte ich noch eine letzte Frage an Sie. Und zwar, was wünschen Sie sich von der Politik, um den Übergang besser zu gestalten? Und welche Unterstützung wünschen Sie sich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit? (.)

L2: Ich finde definitiv eine Kita-Pflicht. Es soll keine Wahlmöglichkeit sein, sondern die müssen einfach in den Kindergarten. Und es ist ein Unding, erst da ein, also wenn die nur ein Jahr, die müssen eigentlich von Anfang an, ab dem dritten Lebensjahr. Dann halt auch im Kindergarten schon, wie gesagt, Sprachförderung, gezielte Sprachförderung. (….) Und was ich halt wichtig finden würde, ich finde auch für die Eltern müsste es verbindliche Sprachkurse geben. Weil die sind, also es ist halt nun mal, auch die Eltern müssen unterstützen können von zu Hause. Und ich finde sowohl für Kind als auch für Eltern ist es keine gelungene Integration, wenn bei Elterngesprächen das Kind, was bei mir letztes Jahr, das war aber ein witziges Elterngespräch, das Mädchen kam ganz neu, hatte selbst kaum ein Wort gesprochen. Und hat dann zum Halbjahr das Elterngespräch übersetzt für die Mutter. Und man saß einfach nur da und dachte, vergoldete Zeit, weil das Kind kann das nicht übersetzen. Und ich glaube, das ist auch bei Behördengänge oft, dass die Eltern sich irgendwann darauf ausruhen: „Ah ja, die Kinder haben jetzt in der Schule Deutsch gelernt, die machen das schon“.

I: Okay. Ja, gut. Ja. Ich meine, in der Grundschule ist es ja auch so, dass man darauf angewiesen ist, dass die Kinder zu Hause zum Beispiel die Hausaufgaben machen und dort lernen. Und ich meine, ganz viele Grundschulen sind zumindest Stand jetzt noch keine Ganztagesschulen. Und wenn die Eltern dann nicht entsprechend unterstützen können, weil halt die Sprache fehlt, ist das schwierig. (.)

L2: Ja. Deswegen hatte ich gezielt geguckt, bei uns gibt es die Hausaufgabenhilfe oder Misha. Und da hatte ich dann extra die Anmeldungen den Kindern mitgegeben, wo ich wusste, die sind halt auch fit und clever und es funktioniert, dass die jetzt nicht unbedingt dort auch dann den Nachmittag schmeißen. Aber leider nur von, ich habe vier Kindern das damals mitgegeben oder fünf, nur die Hälfte kam dann wieder und hat mir das gebracht. Ja, also zwei Stücke waren, dass die jetzt wirklich regelmäßig da auch hingehen.

I: Okay, ja, verstehe.

L2: Das sind bei uns montags und mittwochs. Und was mir jetzt gerade noch eingefallen ist, was es noch gibt, ist „Bildung und Teilhabe“. Das gibt es aber wiederum nur für die, die ja in irgendeiner Form abhängig sind vom Amt und bekommen einen Zuschuss. Und da habe ich jetzt, weil es halt ja aufgrund der schlechten Sprachkenntnisse oft auch ist oder weil die Eltern daheim nicht helfen können, hatte ich jetzt eine Schülerin gemeldet, (.) die eigentlich nämlich von der Sprache her, die war auch im Kindergarten, die ist relativ gut und fit, aber die hat halt null Unterstützung von zu Hause. Und die Mutter kann halt gar kein Deutsch, die sind Serben. Genau, Serbisch haben wir auch. (...) Und ja, aber da ist halt wie gesagt, die ist jetzt für ein halbes Jahr oder es sind zehn Einheiten, die man da bewilligt bekommen hat.

Und dann hat sie jetzt dann zweimal die Woche für 90 Minuten, kriegt sie wie Einzelförderung.

I: Ah, okay. So eine Art Nachhilfe?

L2: Genau. Und das habe ich jetzt gerade, bin ich noch dran, den Antrag fertig zu machen für nach Pfingsten, dass wir ab dem nächsten Schuljahr noch ein Mädchen, da ist es halt ein bulgarisches Kind. Wo ich halt weiß, da ist es halt wegen der Sprache, nicht wegen dem Kopf.

I: Ach, okay. Ja. Verstehe. Ja, möchten Sie abschließend noch etwas sagen? (....)

L2: Also ich finde halt, dass das halt ganz viel von der Sprache abhängt. Auch für den Schulerfolg. Und wenn halt da nicht frühzeitig einfach gestartet wird, dann wird es halt schwierig.

I: Ja. Ja. (.) Ja, das stimmt wohl. Ja, dann möchte ich mich nochmal bei Ihnen bedanken, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Es war echt super spannend. (..) Und genau. Vielen Dank.

L2: Aber haben Sie jetzt schon mehrere Interviews gehabt?

I: Ich hatte bisher ein anderes noch.

L2: Okay. Das heißt, da fehlen dann noch ein paar.

I: Genau. Insgesamt führe ich sechs Stück. Drei mit Lehrkräften, drei mit Erziehern. (.) Und genau. Ja. (.)

L2: Dann wäre es ja eigentlich auch mega interessant gewesen, wenn man jetzt mal noch einen Erzieher aus der Einrichtung gehabt hätte von mir. Wie nämlich von deren Seite noch die Förderung dann aussieht speziell. Also ich weiß, die haben den „Schulclub“. So nennen Sie es mittlerweile in den Kitas. Das ist wie bei uns früher die Vorschule. Und das machen die auch einmal in der Woche.

I: Ach, okay. Dann auch speziell mit den Vorschulkindern, oder?

L2: Nur mit den Vorschulkindern, oder halt, wenn es explizite Kann-Kinder sind, wo die Eltern das ganz dringend wünschen. Die sind auch bei mir in der Koop mit dabei, die Kann-Kinder. Da habe ich jetzt dieses Jahr ein Mädchen, aber die ist noch nicht so weit. Also das haben wir jetzt den Eltern mehrfach schon zurückgemeldet, sowohl Kindergarten als auch ich.

I: Ja. Aber die Eltern wollen es trotzdem?

L2: Ja, das ist halt wiederum das Problem, glaube ich, oder glauben wir. Kindergarten kostet Geld. Schule nicht. Da müsste man vielleicht auch, das könnte auch noch was, was man politisch gesehen, dass entweder Kita-Gebühren günstiger oder auch abgeschafft werden in Rheinland-Pfalz, gibt es ja keine. Dass klar, sowas wie Essen muss bezahlt werden, also dass man es halt irgendwie vielleicht so hinkriegt, dass es sich halt jeder erlauben kann. Und ich denke auch, viele überlegen sich ja mittlerweile, dann gehe ich wieder Teilzeit arbeiten, gerade bei, ich glaube, die Krippe ist ja nochmal deutlich teurer, weiß ich, von meiner Schwester. (..) Von daher ist es halt schon sowas, wo ich denke, vielleicht müsste auch die Politik vielleicht ein bisschen mehr unterstützen, damit halt Kindergartenpflicht umgesetzt werden kann. Und das ist auch noch eins genau, was uns schon aufgefallen ist, aber das, keine Ahnung, ob man das so benennen darf. Unser Eindruck war jetzt schon bei ein paar bulgarischen Kindern, dass die halt, da ja keine Kindergartenpflicht ist, die waren schon bei uns ja

gemeldet. Und sollten ja dann eingeschult werden. Und ein Kind zum Beispiel letztes Jahr kam bei mir nie. Das heißt, die haben gar nicht mehr in Deutschland gelebt. Ach. Oder das Kind hat nie in Deutschland gelebt. Und wir nichts, wir haben nichts erfahren, wir haben die nicht, also per Briefe erreichen können. Und das haben wir, ich habe über ein halbes Jahr oder sogar, ich glaube, das ganze Schuljahr fast, habe ich das Kind immer eintragen müssen in Klassenbuch, weil es war offizielle Schülerin bei mir. Das Kind war nie aufgetaucht. Und das andere Mädchen bei mir damals kam drei oder vier Wochen später. (.) Und da habe ich ja dann auch erfahren, scheinbar ist die Mutter dann erst hergezogen mit den Kindern. war der Vater schon vorher hier oder gemeldet, keine Ahnung.

I: Ja. Hm. Das klingt auch sehr merkwürdig.

L2: Ich glaube, das ist einfach ein Fehler im System. Weil durch die Kindergartenpflicht müssen die Kinder vorher nicht auftauchen. Erst ab der Schulpflicht müssen die zur Schulanmeldung dabei sein.

I: Okay, ja, verstehe.

L2: Also kann man das fast sechs Jahre ausnutzen. Und deshalb auch politisch, wenn es eine Kindergartenpflicht, müssen die da sein.

I: Ja, voll.

L2: Man könnte so viele Sachen umgehen.

I: Das stimmt. Ja, total. (..) Gut. Ja, gut. Dann nochmal vielen lieben Dank. Dann wünsche ich Ihnen ein schönes Wochenende.

L2: Gerne. Ihnen ganz viel Erfolg. Das ist jetzt für die Masterarbeit, oder?

I: Ja genau. Dankeschön.

L2: Dann drücke ich die Daumen.

I: Vielen Dank. Ja, dann machen Sie es gut.

L2: Ja, selbst auch.

I: Bis dann.

L2: Tschüss.

Interview 3

Datum der Aufnahme	16.07.2025
Beruf	Lehrkraft
Länge	00:54:23

I: Wenn Sie möchten, würden wir gerade mit dem Fragebogen anfangen. Und zwar würde ich gerne von Ihnen wissen, seit wann Sie im Lehrberuf tätig sind? (..)

L3: Seit 2002, da habe ich mit dem Referendariat begonnen.

I: Okay, und welche Klassenstufen unterrichten Sie?

L3: Aktuell 1, 2 mit Mathematik. Ich habe gar nicht so viele Stunden, also im Moment nur 14 und mache ganz viele Kooperationsstunden. Und deswegen habe ich in der Klasse wirklich im Moment nur die 7 plus eine Förderstunde und so.

I: Okay, sind Sie dann trotzdem hier die Klassenlehrerin?

L3: Im Team mit einer Kollegin, genau.

I: Okay, und wie Sie schon gesagt haben, Sie sind im Bereich der Kooperations- /Vorschularbeit tätig. Und seit wann machen Sie das?

L3: Seit zwölf Jahren mittlerweile.

I: Okay, und wie häufig findet die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten statt? (..)

L3: Das ist so ein bisschen unterschiedlich. Also wir sind, zum einen mache ich die normale Kooperation. Da bin ich wöchentlich ein bis zwei Stunden in den Kindergärten. Ich habe drei Kindergärten zu betreuen. Und wir sind zusätzlich ein Bildungshaus. Das heißt, da haben wir auch noch mal Stunden, die wir generieren können, (...) in denen ich mit Kindern zusammenarbeite. Das ist manchmal projektartig. Manchmal ist es einfach im Block drei Tage, vier Stunden. Manchmal ist es auch wirklich, dass die nur zwei Stunden kommen und dann mal vier Wochen später nochmal. (..) Und wir sind beteiligt an diesem Sprachfit-Programm, das ja auch mit Kindern Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit zu tun hat. Und da habe ich vier Stunden in der Woche. Das heißt, in einem Kindergarten bin ich tatsächlich zweimal in der Woche mit zwei Stunden noch vertreten.

I: Okay, alles klar. Und betreuen Sie aktuell viele mehrsprachige Kinder?

L3: Im Kindergarten oder in der Klasse?

I: Beides.

L3: Beides. Ja, in beidem, genau. Wir haben in der Klasse wirklich aktuell kein Kind, das der deutschen Sprache nicht mächtig ist. (.) Wir haben wohl Kinder mit Migrationshintergrund, die auch zweisprachig oder zum Teil dreisprachig aufwachsen. Aber alle sind bei uns, toi toi toi glücklicherweise, aktuell auch der deutschen Sprache mächtig. Im Kindergarten ist es nicht ganz so der Fall, da habe ich viele Kinder, einfach syrische Kinder zum Teil, die ohne Deutschkenntnisse kommen.

I: Okay. (.) Und gibt es bestimmte Herkunftssprachen jetzt hier in der Klasse, die besonders häufig vorkommen bei den Kindern?

L3: Türkisch haben wir, Russisch haben wir, Arabisch.

I: Okay. Wie erleben Sie mehrsprachige Kinder? (..)

L3: Das sehen wir eigentlich, also wenn die sich in der deutschen Sprache einigermaßen sicher sind, erleben wir da, sehen wir da keine großen Unterschiede. Es sind eher die Eltern, die die Unterschiede ausmachen, also einfach die familiären Hintergründe, die so zum Teil mit anderen Ansprüchen kommen, zum Teil aber auch einfach anders sozial geprägt sind. Also ohne das wertend zu sagen, aber wir haben zum Beispiel russische Kinder, die einfach, wo die Eltern, vielleicht auch von Großelternseite, ja noch geprägt, sehr hohe Ansprüche an die Kinder haben, was Sauberkeit und Leistungsfähigkeit angeht. (.) Wir haben, wie gesagt, Kinder mit türkischem Hintergrund. Ich glaube, da sind die Eltern, die wir hier haben, mittlerweile so lange schon integriert hier, dass man da gar keinen Unterschied mehr merkt. (.) Und dann haben wir eben Kinder, die aus Syrien kommen. Da ist es leider oft so, dass manche Eltern mit keinerlei Schulbildung kommen und dementsprechend auch nicht wissen, wie Schule bei uns funktioniert. (.) Und da kämpfen wir dann mit so für uns alltäglichen Dingen, wie „Ich muss mein Schulmaterial dabei haben“ oder „Ich muss pünktlich zum Unterricht erscheinen“, „Ich habe eine Entschuldigungspflicht“. Das sind aber alles Dinge, die eher die Eltern ausmachen und nicht die Kinder.

I: Verstehe.

L3: Dann haben wir noch Kinder aus der Ukraine. Da ist es einfach, mit welchem Hintergrund sie zu uns kommen. Ob sie wirklich hier aus einer Notsituation heraus geflüchtet sind oder einfach, um der Situation dort, sage ich mal, zu entgehen, aber auf eher humanerem Weg hierhergekommen sind. Das ist völlig unterschiedlich. Da haben wir aktuell zwei Kinder. Und das eine Kind ist hier seit einem Jahr und spricht besser Deutsch als manches Kind, das hier aufgewachsen ist. Also man kann es einfach nicht pauschalisieren.

I: Okay. Und erleben Sie sonst irgendwelche Unterschiede im sprachlichen, emotionalen oder sozialen Bereich bei den mehrsprachigen Kindern? (..)

L3: Die auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind? Wirklich nur dann, wenn die sich unsicher sind. Also wenn die merken: „Ich komme mit dem, was ich ausdrücken möchte, in der deutschen Sprache nicht mehr vorwärts“. Dann haben wir schon Kinder, die da einfach schnell auch empfindlich reagieren, emotional reagieren, weil sie einfach merken, dass sie da gehandicapt sind.

I: Okay. Gibt es eine Einstellung oder Haltung, die Ihrer Erfahrung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist?

L3: Ja, also was ich so einfach festgestellt habe, dass die Kinder unheimlich stolz drauf sind, wenn sie einfach noch eine zweite oder eine dritte Sprache kennen. Ich habe gerade heute Morgen, wir haben gerade die Stunden, Stunden, Minuten und dann habe ich die Abkürzung H den Kindern erklärt und dann kam einfach ein Kind und ich habe gesagt: „Ja, das kommt vom Lateinischen“, und dann meldet sich ein Kind und sagt: „Bei uns im Griechischen ist das genauso“. Und dann habe ich gesagt: „Ja, genau, dann erzähl mal, wie sprecht ihr das aus?“. Also einfach, dass man das Vorwissen, das die Kinder mitbringen, versucht auch einzubauen und das nicht abblockt. Ich glaube, das ist ganz wichtig, weil sie das auch unheimlich stolz macht.

I: Also die Sprachen irgendwie dann doch im Unterricht aufzugreifen.

L3: Ja, genau. Oder dass man einfach, wenn man morgens einen Begrüßungsreim sagt, dass man da auch, wenn die Kinder dann: „Ich kann das aber in der Sprache, in der Sprache, in der Sprache“, auch mit einbaut. Oder ja, wir haben es vom Geld gehabt und dann dürfen die

natürlich auch in ihrer Mutter-, also in ihrer Währung mir Dinge mitbringen und zeigen. Also ich glaube, es ist wichtig, dass man diese Vielfalt nicht versucht, aus dem Klassenzimmer rauszulassen, sondern wirklich, soweit wie es geht, auch da die Türen öffnet, sage ich mal. Und auch andere Kinder dafür sensibilisiert und auch mal darauf eingeht, wie ist es denn, wenn ich in einem anderen Land bin und mich vielleicht nicht mehr ausdrücken kann, wie komme ich da weiter? Also so wie man versucht, eben alle Besonderheiten, die jedes Kind so mit sich bringt, in welcher Form auch immer, irgendwo einzubauen, so denke ich, ist auch das wichtig, dass man die Sprache da mit einbaut.

I: Verstehe. Und ja, sonst haben Sie auch eine große Vielfalt beschrieben. Wie gehen Sie mit der Vielfalt um?

L3: Ich glaube, da sind wir, also gerade im Grundschulbereich ist es ja nicht nur eine sprachliche Vielfalt, das ist ja wirklich eine Leistungsvielfalt, sage ich mal. Wir haben ja wirklich von Kindern, die sehr wenig mitbringen von zu Hause, sehr wenig Unterstützung haben, aber auch kognitiv weniger leisten können. Die Bandbreite ist einfach riesengroß. Da spielt die Mehrsprachigkeit nur eine untergeordnete Rolle, würde ich mal sagen, weil es einfach so facettenreich ist.

I: Ja, das ist klar. Wie schätzen Sie denn Ihren eigenen Wissensstand zu dem Thema Mehrsprachigkeit ein?

L3: Oh, also was über meinen normalen schulischen Horizont hinausgeht, habe ich da keinerlei Vorwissen, auch, also ich habe auch die Frage, die wird nachher noch kommen, weder im Studium noch in irgendwelchen Fortbildungen dazu je etwas gelernt.

I: Okay, verstehe.

L3: Also ich glaube, das ist viel Learning by Doing.

I: Ja, ja. Ab wann gilt denn ein Kind Ihrer Meinung nach als mehrsprachig?

L3: Ich denke, wenn zu Hause einfach eine zweite Sprache immer wieder auch Bestandteil ist, also ich würde sagen, wenn es nur die Oma ist, die alle acht Wochen mal kommt und mit dem Kind drei Worte in einer anderen Sprache spricht, würde ich das Kind nicht unbedingt als zweisprachig ansehen, dass es relevant wäre für die Schule. Aber natürlich, wenn Eltern zu Hause mit dem Kind entweder nur in der Muttersprache sprechen oder Mutter und Vater sich abwechseln, dann in jedem Fall. Also wir haben auch Kinder, die verstehen ganz viel, können aber die Sprache nicht und ich glaube, die schwimmen am allermeisten, weil die sich so völlig unsicher sind. Mir jetzt noch was eingefallen zu der Frage davor.

I: Welche Einstellung beziehungsweise Haltung?

L3: Ja, also was einfach wichtig ist der Umgang damit. Natürlich ist es uns in der Schule wichtig, weil wir hier Deutsch als Umgangssprache haben, dass die Kinder Deutsch miteinander sprechen. Denn wenn wir Kinder haben, zum Beispiel die syrischen Kinder, die treffen sich schon eher, sag ich mal, untereinander. (.) Und natürlich verleitet es dazu, dass man dann in seiner Muttersprache spricht. (.) Man muss da einfach auch dafür sensibilisieren, dass man die anderen damit ausschließt. Und das macht es schwer, da immer wieder einschreiten zu müssen und zu sagen: „Bitte sprecht Deutsch miteinander, auch wenn es euch schwerfällt, weil sonst stehen die anderen nebendran und verstehen nichts“. Dann fallen irgendwelche Wörter, dann wird es so mit einem Halbwissen: „Der hat aber das und das gesagt“. Wir als Lehrer können es überhaupt nicht nachvollziehen, weil wir der Sprache ja auch nicht mächtig sind. Und da muss man, glaube ich, schon manchmal so ein bisschen sensibel

einfach auch in der Situation reagieren. Wann ist es in Ordnung, dass die miteinander in ihrer Muttersprache sprechen und wann ist es einfach angebracht, dass sie versuchen, Deutsch zu sprechen.

I: Okay, also das herrscht ja jetzt nicht so allgemein, das Verbot an der Schule, dass die nicht in ihrer Sprache...

L3: Es ist gewünscht, dass sie in Deutsch sprechen, aber es ist, also ich kenne keinen, der hier kategorisch sagt: „Es geht überhaupt gar nicht“. Vor allem, weil wir ja manchmal auch Kinder bekommen, die ganz neu hier sind und wir ja froh sind, auch wenn die anderen übersetzen können. Damit wir überhaupt eine Möglichkeit haben, handlungsfähig sind, auch nur so die alltagsrelevanten Dinge an die Kinder heranzubringen.

I: Ja, verstehe. Verstehe. Ja, also Sie haben jetzt vorhin schon etwas genannt, dass ein Kind mehrsprachig ist, wenn das regelmäßig im Kontakt steht zu der weiteren Sprache. Gibt es sonst noch irgendwelche Faktoren, die sich auf den mehrsprachigen Erwerb auswirken?

L3: Ja, also ich denke wirklich, wenn die Kinder, also wenn von Elternseite oder Großelternseite oder wem auch immer, da einfach auch großer Wert darauf gelegt wird, dass Kinder, und wenn es auch nur einmal in der Woche, zum Beispiel Kontakt haben zu dieser Sprache oder in der Sprache Bücher vorgelesen bekommen. Oder regelmäßig mit der Oma telefonieren, ja, das glaube ich schon, aber wenn das wirklich nur so eine einmalige Sache ist oder alle, ja, acht Wochen, zwölf Wochen, wenn sie in Urlaub fahren oder sowas, würde ich das jetzt gar nicht als so relevant erachten.

I: Okay, verstehe. In welchen Bereichen sehen Sie persönlichen Weiterbildungsbedarf hinsichtlich Mehrsprachigkeit?

L3: Also ich erinnere mich oder habe mich, als ich es gelesen habe, an einen, an mein Ende des Studiums erinnert, als es darum ging, einen Referendariatsplatz zu bekommen und eine der Voraussetzungen war, man muss die russische Sprache sprechen, um überhaupt diese Stelle zu bekommen. Und da muss ich sagen, ist für mich ein Punkt erreicht, wo ich denke: „Nee, also es kann hier nicht für uns ein Einstellungskriterium sein“, und da würde ich auch sagen: „Nee, es ist kein Muss für mich, dass ich eine bestimmte Sprache sprechen kann, um als Lehrer tätig zu sein“. Natürlich versucht man, mit dem, was einem so mit der normalen Schulbildung mitgegeben ist, mit Englisch, Französisch, sich durchzukämpfen, aber ich würde jetzt nicht sagen: „Ich muss das und das noch dazu mir aneignen, um da gut bestehen zu können“. Also ich denke, da ist es schon ein, Gutwill von beiden Seiten notwendig, genau.

I: Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit?

L3: Es kommt, also es ist einfach angekommen bei uns und es hat auch seine absolute Berechtigung, spielt allerdings bei uns, also sage ich mal, in den Bereichen Mathematik, Sport, wie auch immer, also die nicht deutsch relevant unbedingt sind, gar nicht so die große Rolle. Oder natürlich habe ich in der Mathematik auch die Sachaufgaben, die die Kinder vielleicht schwerer verstehen können, aber da ist einfach die Frage: „Wie ist Mehrsprachigkeit definiert?“ Bedeutet es einfach, ein Kind kann sehr gut oder gut mehrere Sprachen sprechen oder spricht es nur die eine Sprache und ist der deutschen Sprache so gut wie nicht mächtig? Also ich glaube, da muss man einfach so ein bisschen differenzieren, was ist unter Mehrsprachigkeit zu verstehen? Das wäre auch so meine Frage gewesen, auf was zielt die Arbeit ab? Ist es tatsächlich gemeint, Kinder sprechen zwei oder drei Sprachen und die auch wirklich im, also im Hören und im Sprechen? (.) Oder ist es so gemeint, dass Kinder wirklich nur der einen Sprache mächtig sind und Deutsch hier eben notgedrungen als zweite Sprache versuchen zu erlernen?

I: Ja, beides. Beides, Mehrsprachigkeit habe ich auch so definiert, dass die Kinder halt mehr als eine Sprache sprechen können und so wie Sie das jetzt auch beschrieben haben, dass sie halt regelmäßig im Kontakt stehen zu mehreren Sprachen und dann kommt es ja natürlich vor, dass Kinder zu Hause nur ihre Familiensprache sprechen und im Kindergarten dann erst die deutsche Sprache erlernen und genau das finde ich dann besonders interessant. Und zu schauen, wie es mit den Kindern dann so weitergeht. (..) Besteht hier die Möglichkeit, spezifische Fort- oder Weiterbildungen zu Mehrsprachigkeit zu besuchen?

L3: Mir ist nichts bekannt. Es gibt sicherlich vielleicht beim ZSL Angebote, aber habe ich mich bisher wirklich noch nicht damit befasst.

I: Ja, okay. (.) Ja, welche Ressourcen bringen mehrsprachige Kinder Ihrer Meinung nach mit?

L3: Ja, die sind schon manchmal, also zum einen flexibler im Denken, das glaube ich wohl, weil sie einfach auch mehr gefordert sind. Und zum Zweiten genau solche Dinge wie: „Ich kann mir manche Dinge herleiten“. Hour aus dem Griechischen. So etwas. Das, glaube ich, spielt vor allem dann aber auch in den weiterführenden Schulen, also wenn es dann ums Englische, Französische, Italienische, Spanische, je nachdem, was sie wählen, geht. Ich glaube, da haben die schon einen großen Vorteil einfach. Das kann ich mir durchaus vorstellen. Oder auch, in der Mathematik, je nachdem. Also gerade der eine Junge aus Griechenland, der weiß schon manchmal Dinge, die andere Kinder in dem Alter einfach nicht wissen.

I: Verstehe. Ja. Und sonstige Ressourcen, jetzt bezogen auf das Kulturelle, Soziale oder Kognitive? (.....)

L3: Kognitiv, glaube ich, kann man keinen Unterschied ausmachen. Also, nee, ich glaube, da kann man keinen Unterschied ausmachen. Sozial ist es tatsächlich so, dass Kinder mit manchem Hintergrund einfach schon allein durch das Familienleben manchmal sozialer geprägt sind, wenn einfach das ganz typisch ist, dass man in der Großfamilie sich aufhält und ein Geben und Nehmen da einfach Gang und Gebe ist. Aber das haben wir zum Teil auch einfach, dass wir merken, das ist ein Unterschied, ob die Kinder vom Dorf kommen bei uns. Also wir haben ja gerade [Ort x] da hinten raus. Das sind nochmal ganz andere Kinder als Kinder, die hier bei uns in [Ort x], also wenn man es mal Stadt bezeichnen darf, ist keine Großstadt. Aber da merken wir auch natürlich Unterschiede. Insofern ist es gar nicht unbedingt auf die Mehrsprachigkeit zu beziehen, glaube ich.

I: Ja, ich verstehe. Finden Sie, die Internationalität ist ein Vorteil, den mehrsprachige Kinder haben? (...)

L3: Klar, die bringen sicherlich ein paar mehr Eindrücke mit, einfach dadurch, dass sie ein bisschen mehr von der Welt schon gesehen haben als manch andere hier. Wobei wir auch Kinder haben, sage ich mal, wenn das finanziell schwierig ist. Die haben vielleicht den Hintergrund, aber haben gar nicht die Möglichkeiten danach, einfach zu den Verwandten zu reisen oder so. Aber wir haben jetzt nicht, also ich, wir bei uns in der Klasse und ich wüsste auch keinen bei uns in der Schule, wo man sagt, die führen so ein Leben, die einfach ständig unterwegs sind. Dann, da sind wir das falsche Klientel.

I: Verstehe. (.) Jetzt konkret zum Schuleintritt. Welche Herausforderungen begegnen da mehrsprachige Kinder? (..)

L3: Das ist ähnlich mit dem, was ich vorhin schon gesagt hatte. Es sind oft die Eltern, die da die Schwierigkeiten mehr mitbringen. Gerade was so dieses: „Ich habe bestimmte Verpflichtungen, die ich einfach jetzt einhalten muss“. Das sind aber kulturelle Dinge, mehr und

weniger diese sprachlich geprägten Sachen. Wo es natürlich schwierig wird, ist einfach, wenn den Kindern der Wortschatz fehlt. Also, muss man ganz klar sagen, sind die natürlich schon mal in den ersten Schulwochen, wenn wir hier anfangen mit Lesen und Schreiben, absolut im Hintertreffen. Weil wir durch die Anlaute einfach ganz viel uns erarbeiten und die sich erst mal mit dem Wortschatz beschäftigen müssen, bevor sie sich dann mit dem, was eigentlich wichtig ist, nämlich mit den Anlauten oder mit den Silben beschäftigen können. Deswegen versucht man im Kindergarten, wenn sie rechtzeitig kommen und die Unterstützungsmaßnahmen, sage ich mal, auch annehmen, da schon viel vorzubauen. Aber, ja, also, die Kinder, die einfach mit wenig Wortschatz kommen, müssen doppelt so hart arbeiten, würde ich sagen. (.)

I: Verstehe. (...) Ja, also kommen viele Kinder hier in die Grundschule, die dann erst im Kindergarten Deutsch angefangen haben zu lernen?

L3: Ja, also gerade die letzten Jahre ist es einfach verstärkt durch diese Flüchtlingsströme, sage ich mal, die wir hatten, sind schon. (..) Würde ich sagen, hat es zugenommen, ja. (.)

I: Und würden Sie sagen, der Kindergarten kann das dann ganz gut ausgleichen, dass die Kinder dann hier in die Schule kommen und…

L3: Das ist ein bisschen abhängig vom Kind. (.) Also, wie gesagt, ich habe hier zum Beispiel das eine Kind, ist seit, ne, vielleicht jetzt eineinhalb Jahren in Deutschland, spricht besser Deutsch, aber weil die einfach möchte. Ja, die ist gewillt, die hat normale kognitive Fähigkeiten, aber die möchte. (.) Und wenn ein Kind, sage ich mal, das kognitiv normal ausgeprägt ist, regelmäßig in den Kindergarten kommt, das Sprachbad hat von den anderen Kindern, sich nicht nur in seiner eigenen Gruppe bewegt, (.) glaube ich, reicht das schon in vielen Fällen, ja. Wenn die natürlich im letzten halben Jahr kommen und dann unregelmäßig den Kindergarten besuchen, dann sind die einfach schon ziemlich verloren. (..)

I: Werden Kinder, die im Kindergarten dann erst Deutsch lernen, häufiger zurückgestellt bei der Einschulung? Dass man sagt: „Bleib lieber nochmal ein Jahr länger im Kindergarten, um Deutsch zu lernen?“

L3: Wenn absehbar ist, dass es was nützt, besteht natürlich die Möglichkeit, wobei Zurückstellungen im Kindergarten (.) wirklich nur, eigentlich in Ausnahmefällen gemacht werden. Zum einen, weil die Kindergartenplätze ja natürlich auch begrenzt sind und Kinder ständig nachkommen. Zum anderen, weil es einfach so ist, dass die von ihrer anderen Entwicklung, sei es sozial, emotional, kognitiv, feinmotorisch, wie auch immer, wenn die ansonsten keinerlei Schwierigkeiten haben, wird man die nicht nur allein aufgrund der Sprache zurückstellen. Da wird man einfach versuchen, im letzten Kindergartenjahr so viel wie möglich zu unterstützen und auch die Eltern mit ins Boot zu holen und zu sagen: „Dann gucken Sie, dass Sie die Kinder in einen Verein bringen, dass Sie Mittagsspielkontakte ermöglichen, wo die Kinder einfach auch Deutsch sprechen können. Schauen Sie, dass Sie mit den Kindern Bücher in der Bücherei holen oder Hörbücher hören“. Ja, also dass man da einfach an die Eltern so ein bisschen appelliert.

I: Verstehe. (.) Welche Bedürfnisse nehmen Sie bei mehrsprachigen Kindern wahr, wenn die dann in die Schule kommen? (..)

L3: Ich weiß nicht, ob man da Unterschiede sehen kann. Natürlich möchten die gerne ihre Sprache oftmals zum Ausdruck bringen. Das ist ja aber auch in Ordnung und das kann man auch gut annehmen. (..) Aber ansonsten sehe ich da keine großen Unterschiede. Wenn eben einigermaßen gewährleistet ist, dass sie verstehen. Wenn ich natürlich ein Kind habe, das herkommt und gar nichts versteht, ist es auch vom Kind abhängig. Manche suchen dann viel,

viel mehr den Kontakt zum Lehrer in der Hoffnung, dass sie in eine Einzelbetreuung kommen oder in eine Einzelsituation kommen. Andere ziehen sich völlig zurück und machen ganz zu. Also das ist wirklich abhängig vom Kind, glaube ich.

I: Okay, verstehe. Und wie gehen Sie dann auf die verschiedenen Bedürfnisse ein?

L3: Ja. Also mit viel Glück habe ich ein Kind, das sich helfen lässt. Was man zum Beispiel nutzen kann, sind solche, diese, jetzt fällt mir der Name gerade nicht ein, die Stifte, also die kann ich besprechen. Habe dann Punkte und kann den Kindern praktisch dann den Wortschatz, den wir brauchen, um was zu erarbeiten, mit diesen Punkten versehen. Und dann können die Kinder diesen Stift immer wieder auf diesen Punkt halten, können sich das Wort nochmal und nochmal und nochmal anhören. Mir fällt es gerade nicht ein, wie es heißt. Ja, also das sind Dinge, wo ich einfach den Kindern an die Hand geben kann. (...) Und ansonsten kann ich natürlich auch gucken, habe ich ein fittes Kind, das ich nebendran setzen kann, das vielleicht gar nicht so sehr notwendig hat, seinen normalen Stoff zu machen, weil es da einfach schon darüber hinaus ist. Dann kann ich ein Unterstützerkind daneben setzen. Im besten Fall habe ich jemanden im Team sitzen, der sich in einer Kleingruppe mit den Kindern raussetzen kann. Das ist allerdings nicht so oft gegeben. (.) Manchmal habe ich auch ISP-Studenten, die ich dann einsetzen kann. Nein, aber es ist tatsächlich so, allein mit 28 ist man da an einem Punkt, wo man sagt: „Es geht nicht“.

I: Ja, klar. (...) Welche konkreten Maßnahmen setzen Sie sonst ein, um mehrsprachige Kinder zu fördern?

L3: Also, was wir haben, sind immer mal wieder, aber das ist einfach abhängig von der Lehrverfügbarkeit, die wir haben, dass man sagt, man macht eine Sprachförderstunde zusätzlich zum Beispiel. Oder, ja, man hat jemanden im Team und kann sie in einer kleinen Gruppe mit raussetzen. Natürlich kann ich differenzierte Texte anbieten. Also, in den ersten Klassen ist es natürlich schwierig, weil da fangen wir alle auf der Wortebene an. Oder auf der Silbenebene, da kann ich nicht noch weiter runterfahren. Aber ich kann natürlich da schon ein bisschen differenzieren und muss auch, sag ich mal, in der Textarbeit, in einem Aufsatz nicht unbedingt die gleichen Bedingungen stellen, wie ich es von einem rein deutschsprachigen Kind erwarten müsste. (..) Ich habe, gerade letzte Woche habe ich einen Bericht darüber gelesen, dass eine Lehrerin jetzt auch die Sachaufgaben in unterschiedlichen Sprachen anbietet. Die Sachaufgaben in Mathematik zum Beispiel. (..) Habe mir dann auch meine Gedanken darüber gemacht: „Ist es sinnvoll oder nicht sinnvoll, was möchte ich im Mathematikunterricht?“. Ich möchte, dass die zeigen, haben sie die Aufgabe verstanden und können sie es mathematisch umsetzen. (.) Also, wenn es einem Kind, sag ich mal, das in der dritten Klasse aus einem anderen Land kommt, der in der deutschen Sprache noch nicht mächtig ist, (.) dann aber hilft, in seiner Muttersprache eine Textaufgabe zu lesen, würde ich sagen: „Klar, gehe ich mit“. Natürlich müssen die irgendwann Stück für Stück dazu kommen, dass sie auch deutsche Aufgaben verstehen, könnte ich aber gut vertreten. Im Fach Deutsch sieht es schon wieder anders aus. Da muss ich halt sagen, da frage ich das Fach Deutsch ab, genauso wie ich Englisch abfrage irgendwann mal. (.) Da ist es, da liegt der Schwerpunkt auf was anderem.

I: Gibt es spezielle Förderkonzepte oder Projekte hier in der Schule?

L3: Bei uns in der Schule aktuell haben wir nichts. (...) Was wir haben, sind VKL-Klassen, also Vorbereitungsklassen für die Kinder, die einfach mit wenig Deutschkenntnissen kommen. Die haben dann parallel zum Regelunterricht, je nachdem wie es organisatorisch auch möglich ist, einfach in kleinen Gruppen, dann nochmal speziell Wortschatztraining, Grammatiktraining. Das haben wir, wir hatten hier auch schon komplette VKL-Klassen, die

wirklich mit 18 Kindern voll besetzt waren und dann auf drei Niveaustufen unterschiedlich unterrichtet wurden. Haben wir im Moment nicht, weil wir gerade versuchen, die Kinder eher in den Klassen zu integrieren und dann für Einzelstunden rauszunehmen.

I: Ja, ja. Und vorhin haben Sie Sprachfit angesprochen. Was muss ich mir darunter vorstellen?

L3: Sprachfit ist ein neues Konzept. (....) Ja, dass die Kinder, die im letzten Kindergartenjahr sind und der deutschen Sprache noch nicht so mächtig sind, dass man davon ausgehen kann, dass sie gut in die Schule starten können. Einfach nochmal speziell fördert mit vier Stunden pro Woche. Das läuft jetzt gerade an. Ist praktisch jetzt mehr oder weniger noch Pilotprojekt, (..) wird aber sukzessiv in den nächsten drei Jahren so ausgebaut, dass es wirklich flächendeckend alle Kindergärten betrifft. Es soll verpflichtend für die Eltern gemacht werden, also für die Kinder eben mit, aber die Eltern sind ja die Hauptorganisatoren, sage ich mal, dass all die Kinder, die entweder bei der Einschulungsuntersuchung oder in der Kooperation oder einfach aufgrund der Erfahrungen der Erzieherinnen, da gibt es auch noch Sprachtests, die die im Kindergarten machen, da auffällig waren und dann gezielt gefördert werden sollen. Für diese, also für all die Kollegen, die jetzt Sprachfit dann anbieten sollen, da gibt es tatsächlich Fortbildungen.

I: Ach, okay. Sind das dann Lehrkräfte oder Erzieherinnen?

L3: Das ist ganz unterschiedlich. Also es sind Lehrkräfte, die das machen. Bei uns zum Beispiel mache ich es jetzt. Es können sich aber auch Erzieher melden. Es können sich auch wirklich Menschen melden, die sagen: „Ich habe Interesse daran, ich habe eine pädagogische Vorbildung vielleicht oder eine sprachliche Vorbildung“. Und man kann sich darauf dann auch tatsächlich bewerben und kann dann als Fachkraft oder Sprachfachkraft, je nachdem wie es organisiert ist, entweder in die Kindergärten gehen oder in die Schulen gehen und für diese vier Stunden, die den Kindern zur Verfügung stehen, (...) die Schulen unterstützen, die Kinder unterstützen. Es ist allerdings noch nicht raus, also auch das ist erst im Werden, wie das Ganze organisiert werden soll. Kommen alle Kinder aus [Ort x] zum Beispiel für jeden Morgen eine Stunde hier in die Schule? Wie kriegen das Eltern organisiert? Alles sind Dinge, die leider noch nicht.

I: Okay. Aber es läuft schon an. Also geben Sie da schon Förderstunden?

L3: Ja. Also es gab bis letztes Jahr das Projekt „Schulreifes Kind“. Das waren all die Kinder, die schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind, die man im letzten Kindergartenjahr in unterschiedlichen Kompetenzen, sage ich mal, noch versucht hat zu fördern. Feinmotorik, Grobmotorik, sozial-emotional ein bisschen stärken. Für all die Kinder hatte ich bis letztes Jahr diese vier Stunden und hatte dann je nachdem, also zwischen acht und zwölf Kindern, habe mir die manchmal in Kleingruppen genommen, manchmal auch in eine Großgruppe genommen.

I: Und das waren dann Kinder aus ganz [Ort x]?

L3: Nein, nur ein Kindergarten, mit dem wir kooperieren, weil die sich damals darauf beworben haben. Aus diesem Projekt „Schulreifes Kind“ wurde jetzt „Sprachfit“. Das heißt, es ist jetzt weniger relevant, wie fit ich in der Feinmotorik bin oder in der Gobmotorik oder sozial-emotional. Es geht jetzt aktuell nur noch um die Sprache. Das andere ist gänzlich gestrichen. Und dadurch, dass einfach das so pilotartig jetzt, pilotprojektartig jetzt gerade läuft, wurden die Kinder, die Kindergärten, die damals „Schulreifes Kind“ angeboten haben, jetzt einfach umgeswitcht, sage ich mal, und bieten jetzt „Sprachfit“ an. Das heißt, ich bin aktuell in einem Kindergarten und die Kinder in den anderen Kindergärten, die haben, wenn

sie Glück haben, im Kindergarten noch zusätzliche Förderangebote, die der Kindergarten von sich aus anbietet, aber die fallen nicht in dieses „Sprachfit“ rein. Wie gesagt, innerhalb der nächsten drei Jahre soll es jetzt verpflichtend für alle werden und dann muss das Angebot für alle Eltern bestehen.

I: Okay. Sehen Sie das realistisch, dass das innerhalb von drei Jahren so flächendeckend ausgebaut wird?

L3: Ehrliche Antwort?

I: Ja. (.)

L3: Ich sehe es realistisch, dass es ausreichend Personal gibt. Ich sehe es auch realistisch, dass es Kinder gibt, viele Kinder, die den Bedarf haben. Was ich noch nicht realistisch sehe, ist die organisatorische Umsetzung. (..) Weil die Kinder ja entweder, also angedacht, im besten Fall, im optimalsten Fall, ist es so, dass die Kinder eine Stunde pro Tag eine Förderung haben, weil zum einen Kinder in dem Alter auch nicht viel mehr aufnahmefähig sind. Also ich kann die ja schlecht zwei Stunden beschulen, sage ich mal. Ja, das ist die eine Schwierigkeit, die ich sehe. Die zweite Schwierigkeit ist, die ich sehe, wenn ich sowas wie eine ganze Schulklasse vor mir sitzen habe und die Kinder sollen in die Sprache reinkommen, wie viel Sprachanteil haben die, wenn die mit, sage ich mal, 15, 18 anderen da sitzen? Ja, extrem wenig. Insofern glaube ich, dass die Gruppengröße eine Rolle spielen wird. Und das dritte, was ich glaube, was schwierig wird, ist einfach, dass Eltern das organisiert kriegen. (..) Also Eltern, sage ich mal, die berufstätig sind, werden es schwierig organisiert kriegen. (.) Eltern, die mit einem eher schwächeren sozialen Hintergrund kommen, bei denen sind wir oft froh, wenn die Kinder bis um neun im Kindergarten sind. (.) Wenn die vorher dann noch in der Schule gehen sollen, ja, im besten Fall ein Auto haben, die Kinder hinbringen können oder mit dem Bus hinkommen können, (...) ob sie dann noch den Weg in den Kindergarten schaffen, ist fraglich. Also ich sehe das Ganze etwas kritisch. Ich glaube, wenn das Angebot bestünde in jedem Kindergarten, (..) die Sprachförderung zu machen, wäre es realistisch. Ich sehe es schwierig, es gebündelt in der Schule anzudocken, zum Beispiel. Es besteht auch schon allein das Problem, wenn ich sage, ich habe hier zwei Kindergärten, die eigentlich so räumlich nah aneinander liegen, dass man sagen könnte: „Die Kinder aus dem einen Kindergarten kommen noch mit zum anderen Kindergarten dazu“, ist es schon schwierig, denn dann geht die Aufsichtspflicht auf jemand anderen über, die Versicherung geht, also Versicherungspflicht geht auf jemand anderen über. Also das sind einfach Dinge, die noch geklärt werden müssen, glaube ich, bevor das gut anlaufen kann.

I: Ja. Okay, noch total viel Organisation.

L3: Aber es klingt gut.

I: Ja, das auf jeden Fall.

L3: Es klingt unheimlich gut.

I: Ja, und genau, wenn man dann jeden Tag eine Stunde Sprachförderung zur Verfügung hat, was macht man dann da mit den Kindern?

L3: Das ist ganz unterschiedlich. Also ich mache zum Beispiel ganz viel spielerisch mit den Kindern, ich singe mit den Kindern, ich mache Sprechreime mit den Kindern. Heute Morgen haben wir ein Spiel gemacht. Ich hatte Bildkarten, darauf waren zum einen Menschen zu sehen, aber auch die Personalpronomen, also ich, ein Kind, das auf sich selber zeigt. Dann habe ich Wortkarten mit Verben und dann noch mit irgendwelchen Objektiven und die

Kinder müssen versuchen, ganz einfach strukturierte Sätze zu bilden mit den Bildkarten, die sie sehen. Also da gibt es wirklich ganz unterschiedliche Dinge, die ich spielerisch machen kann, die auch wirklich hilfreich sind und man da auch merkt, wenn man mit den Kindern dranbleibt, dass die davon enorm profitieren. Und dann auch profitieren, wenn sie in die Schule kommen. (..) Allerdings habe ich auch Kinder, die sind angemeldet für meine Förderstunden und kommen halt leider nicht in den Kindergarten oder nicht frühzeitig in den Kindergarten, obwohl die Eltern wissen, wann wir starten und dann ist es...

I: Ja, bringt das halt auch nichts. (…)

L3: Steht und fällt ganz vieles einfach mit Elternwille.

I: Ja. (.) Können Sie ein Beispiel für eine besonders gelungene Intervention oder Förderung nennen? (..) Jetzt sowohl in der Schule, dass vielleicht ein Kind eingeschult wurde, was überhaupt gar kein Deutsch gesprochen hat und dann am Ende der vierten Klasse hat man gesagt: „Wow“. Oder auch jetzt durch diese Sprachförderung im Kindergarten?

L3: Also ich glaube, also ich bin eher an den Kleineren dran, muss ich sagen. (..) Und da sehe ich schon wirklich, wenn Kinder regelmäßig in den Kindergarten kommen, regelmäßig, dann können die auch innerhalb von einem Jahr wirklich fit werden. Und wenn die wollen, also das ist so viel intrinsische Motivation, die da eine Rolle spielt. Und wenn ein Kind hundertfach fragt: „Wie heißt das, wie heißt das, wie heißt das?“ und ich geduldig bin und immer wieder die Antworten gebe, dann ist das irgendwann abgespeichert. Aber wenn ich ein Kind habe, das überhaupt nicht das Interesse daran zeigt, dann wird es schwierig, genau.

I: Okay. (.) Wann würden Sie einen Übergang von Kindergarten in die Grundschule als erfolgreich bezeichnen? (.)

L3: Ja, auch das hängt von vielen Faktoren, aber klar, wenn die hier schulreif kommen, das heißt also nicht nur die kognitiven Fähigkeiten mitbringen, sondern auch sozialemotional so gestärkt sind, dass die hier ohne Ängste reinlaufen können, dass die sich auf dem Schulhof zurechtfinden können, wo ja plötzlich nicht nur 80 Kinder sind, sondern mal 280 Kinder sind. Wenn die gut damit umgehen können, dass morgens mal plötzlich ein anderer Lehrer dasteht, den ich vielleicht noch nie gesehen habe, weil jetzt Vertretung eingeteilt ist und Kinder mit solchen Dingen gut umgehen können, glaube ich, dann sind sie auch in der Schule angekommen. Also es hängt für mich nicht nur davon ab, dass die einfach lesen und schreiben lernen, (.) sondern so diese sozialen Bereiche, die finde ich schon immer ganz wichtig. Und auch Selbstständigkeit. Also wenn ein Kind schon morgens reinkommt und die Mama muss hinterherlaufen und den Schulranzen noch auspacken, dann ist ein Kind einfach nicht schulreif. Oder die Eltern sind es noch nicht.

I: Ja, verstehe. Wirkt sich Mehrsprachigkeit auf diesen Erfolg aus? (....)

L3: Mehrsprachigkeit, wenn Kinder beide Sprachen beherrschen oder alle drei Sprachen beherrschen, ist nichts anderes, als wenn ich ein deutschsprachiges Kind habe, ein rein deutschsprachiges Kind habe. Wenn es natürlich der deutschen Sprache nicht mächtig ist, wirkt sich das absolut aus. Weil die mit viel mehr Unsicherheiten hier reinkommen. Also wie vorhin schon gesagt, die kämpfen dann nicht nur mit diesem normalen, mit dem jeder Erstklässler kämpft, sondern halt einfach noch mit ihren ganz persönlichen Dingen: „Ich kann mich nicht richtig ausdrücken. Ich kann nicht sagen, dass ich auf die Toilette muss. Was passiert, wenn hier jemand anders steht, der mich vielleicht nicht so gut oder sich nicht so gut in mich reinversetzen kann, weil er erstmal gucken muss, wie komme ich überhaupt mit der restlichen Klasse klar“. Ja, also da spielt persönliche Beziehungsarbeit, glaube ich, auch eine ganz, ganz große Rolle.

I: Ja. Welche Erwartungen haben Sie an Vorschulkinder, an Erstklässler und welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Fähigkeiten? (..)

L3: Welche Erwartungen, ja. (.) Also ich sage mal, ganz niedrig angesetzt, ein Vorschulkind oder ein Kindergartenkind, das in die Schule möchte, sollte seinen Namen schreiben können. Im besten Fall (..) sollte relativ selbstständig sein, dass die sich alleine anziehen können, auch eine Jacke zumachen können, sich orientieren können, sage ich mal, im Schulhaus oder im Kindergarten. Die in dem Fall sich an Regeln halten können, die einfach besprochen sind und die für die Kinder einleuchtend sind. (.) Und ja, das sind alles Punkte, die wünschenswert sind. Dass ich emotional so gestärkt bin, dass ich auch damit klarkomme, wenn halt 27 Kinder da sitzen, dass ich vielleicht nicht drangenommen werde, wenn ich mich auch noch so sehr melde. Oder dass ich einfach abwarten muss, bis ich dran bin. Ich glaube das sind oftmals die Faktoren, die Eltern gar nicht im Kopf haben. Die denken ganz oft: „Ja, mein Kind kann ja und weiß ja schon ganz viel“. Aber das spielt einfach auch eine ganz große Rolle. Ja, was so kognitiv betrifft, wäre es schön, die Kinder könnten die Würfelzahlen erkennen. Ja, sie könnten die Farben, sie könnten zählen bis zehn. Zum Beispiel, einen Stift einigermaßen so halten, dass er nicht verkrampft ist. Es wäre schön, sie könnten mit der Schere so umgehen, dass man die Linien hinterher dann auch noch, oder die Kontur noch erkennt von dem, was ausgeschnitten werden sollte. Also mir fallen da ganz viele Kleinigkeiten ein. Und nicht jedes Kind bringt alles mit, aber wenn ein Großteil abgedeckt ist, dann ist es schon ganz gut.

I: Und dann würden Sie auch sagen, ist ein Kind schulfähig?

L3: Ja, dann ist ein Kind schulfähig. Es sollte sich auch konzentrieren können, sage ich mal, so um die Viertelstunde, zwanzig Minuten. (.) Sollte im besten Fall natürlich in einem ganzen Satz sich ausdrücken können. (.) Wenn ich ein Bilderbuch vorlese oder einfach eine Geschichte vorlese, soll es mir vielleicht auch erzählen können: „Was habe ich gehört?“. Also es sind viele Aspekte, die da einfach eine Rolle spielen.

I: Diagnostizieren Sie hier in der Klasse auch teilweise den Sprachstand der Kinder?

L3: Ja, also wir machen Sprachstandserhebungen, weil wir einfach auch dadurch, dass wir diese VKL-Stunden (..) bekommen, müssen wir auch nachweisen, dass wir Kinder haben, die den Bedarf haben. Jetzt gerade vor zwei Wochen haben sich wir in der Schule den Sprachstandstest geschrieben, wo einfach geguckt wird, welche Kinder haben erhöhten Förderbedarf, brauchen wir Ressourcen, um dahingehend besser unterstützen zu können? Das ist für die ganze Klasse. Was wir jetzt aktuell nicht machen, ist Einzeltestungen. (.) Und da ist auch immer die Frage, wenn die standardisiert sind und einfach Bestand haben sollen vor wem auch immer, muss ich dafür auch die Berechtigungen haben. Also ich darf im Kindergarten zum Beispiel auch keine Intelligenztests machen, dafür habe ich keine Berechtigung, dann muss ich an eine entsprechende Stelle verweisen. (.) Ich kann auch meine Empfehlungen rausgeben, ich kann auch sagen: „Aus meiner Erfahrung heraus, würde ich das und das raten“, aber ich darf niemals mir anmaßen zu sagen: „Ein Kind hat den und den Förderbedarf“.

I: Okay. Welche Tests setzen Sie denn hier ein?

L3: Oh, ich weiß nicht, wie er heißt. Dadurch, dass ich ihn nicht selber durchführe, kann ich es leider nicht sagen.

I: Ja, verstehe. Alles klar. Welche Rolle spielt die Schuleingangsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern?

L3: Auch da einfach ganz groß davon abhängig, sind sie tatsächlich der deutschen Sprache auch mächtig oder nicht. Diese Eingangsschuldiagnostik, diese ESU, ist ja ähnlich wie die U-Untersuchungen beim Kinderarzt. Da wird zum einen die, es werden die Farben abgefragt, aber auch so Dinge abgefragt, kann ein Kind ein Quatschwort nachsprechen, schwierige Wörter nachsprechen, „Abracadabra“ zum Beispiel. Und wenn ein Kind sowas noch nie gehört hat, fällt es natürlich deutlich schwerer, wie wenn ich ein Kind habe, der schon in drei Zaubershows war und das einfach schon mal mitbekommen hat. Also, da spielt nicht nur die Sprache eine Rolle, sondern auch soziale Hintergründe, kulturelle Hintergründe, ja.

I: Und was passiert dann mit Kindern, wenn die, ja, der deutschen Sprache eben nicht so mächtig sind und das dann bei dieser ESU rauskommt?

L3: Dann wäre jetzt aktuell eben der richtige Schritt zu sagen, diese Kinder sollten in diese Sprachfit-Gruppe aufgenommen werden und da nochmal speziell gefördert werden.

I: Wie hilfreich sind Ihrer Meinung nach die Ergebnisse der ESU? (...)

L3: Auch da muss sich jetzt etwas ändern, denn die ESU findet oftmals statt, so Ende des letzten Kindergartenjahres. Das ist ein bisschen davon abhängig, wie die Gesundheitsämter ihre Ressourcen haben. (.) Manche Kindergärten sind ganz früh dran, andere sind eher spät dran. (....) Es findet immer ein Gespräch mit den Eltern statt, die Eltern bekommen auch eine Rückmeldung. Was sie denn letztendlich damit machen, ist den Eltern überlassen. Also ich kann aktuell, wenn es nur ein Ergebnis der ESU ist, kein Kind dazu verpflichten, aktuell noch nicht zum Beispiel an Sprachfit teilzunehmen oder Logopädie in Anspruch zu nehmen oder einen Antrag zu stellen auf Sprachförderschule. All das sind nur Empfehlungen.

I: Okay. Aber halten sich die Eltern an die Empfehlungen oder sind die ganz oft der Meinung: „Nee, das ist jetzt zu umständlich“?

L3: Ich glaube, die allermeisten halten sich schon dran. Weil sie einfach, also ja, das Wohl ihres Kindes ja im Blick haben, sollte auch so sein. Und ganz ehrlich, wenn die Beziehungsarbeit oder die Beziehungsebene so ist, dass es mit den Erzieherinnen passt, dann haben die auch nochmal so ein bisschen die Möglichkeit zu intervenieren und zu sagen: „Also wir sehen das ganz ähnlich, guckt doch mal bitte, dass ihr einen Platz bei einer Logopädie bekommt“. Und das ist so der zweite Punkt, der einfach schwierig ist, weil diese Förderplätze, sei es bei der Ergo, bei der Logo, im Familienzentrum, um irgendwelche Tests zu machen, die sind einfach viel zu wenig. Das heißt, da haben wir Wartezeit von einem halben bis einem Jahr. Und auch wenn Eltern frühzeitig sich darum kümmern, kann sein, ein Kind wartet einfach ein halbes, dreiviertel Jahr, um einen Förderplatz zu bekommen. Und bei manchen ist es dann leider schon relativ spät, was die Einschulung bedeutet.

I: Ja, verstehe. (.) Was wünschen Sie sich von der Politik, um den Übergang besser zu gestalten? Und welche Unterstützung wünschen Sie sich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?

L3: Also um den Übergang besser zu gestalten, ich würde mir einfach wünschen, dass weniger von oben aufgedrückt wird, mit Dingen, die man umsetzen soll. Und andere praktikable Dinge dafür einfach ersatzlos gestrichen werden, zum Beispiel, wie das „Schulreife Kind“. (..) Dass man einfach mehr Stunden zur Verfügung hat. Also ich habe im Moment eine Kooperationsstunde. Habe drei Kindergärten zu betreuen, habe im Moment über 60 Kinder, die ich gut beraten soll. Die Eltern soll ich gut beraten. Und mache das mit einer Dreiviertelstunde in der Woche (.....) Es ist nicht leistbar. Einfach nicht leistbar, deswegen gucke ich, wo ich mir eben Möglichkeiten schaffe, dass ich alle Kinder zumindest einigermaßen im Blick habe. Genau. Und es funktioniert nur, wenn man gut zusammenarbeitet mit den Erzieherinnen. Also das sind so die Dinge, die ich mir wünschen würde. (..) Ja, dass

nicht Dinge so Schnellschüsse gemacht werden, ohne die vorher einfach zu durchdenken. Das ist so ein ganz großes Problem. Und im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit: Also ich glaube, es gibt schon ganz viele Eltern, die Sprachkurse angeboten bekommen. Gerade was jetzt, Flüchtlingsfamilien zum Beispiel betrifft. Ich bin nur nicht immer sicher, ob die auch so angenommen werden, wie sie angeboten werden. Ob es jedem möglich ist, das auch anzunehmen. Da hängt zum Beispiel halt oft auch dran, dass, wenn noch kleinere Kinder da sind, die keine Betreuung haben, können die Mütter oftmals nicht den Sprachkurs besuchen. Das wiederum wirkt sich darauf aus, dass die Kinder, die dann schon in der Schule sind, daheim keine Unterstützung kriegen können. Also das ist so, ja, leider eine, eine Kettenreaktion.

I: Ja, klar. Ja. Möchten Sie abschließend noch etwas sagen? (..)

L3: Nein, ich habe eigentlich ..

I: Okay. Alles klar. (..) Dann nochmal vielen Dank Ihnen.

Interview 4

Datum der Aufnahme	25.07.2025
Beruf	Erzieher
Länge	01:05:33

I: Ich würde Ihnen zu Beginn ein paar Fragen stellen. Seit wann sind Sie als Erzieher tätig?

E1: Ich muss tatsächlich überlegen. Ich habe die Ausbildung gemacht 2015 und dann praxisintegriert. Also ich war dann schon berufstätig in dem Zeitraum. Also regulär dann seit 2018. Also sieben, acht Jahre. (.) Ja, sieben bis acht Jahre ungefähr. Und dann jetzt als stellvertretende Leitung eines Hauses dann zwei Jahre. Und jetzt als Leitung hier bin ich seit letztem Jahr erst. Also seit November. Noch nicht so lange. Ein halbes Jahr ungefähr.

I: Ja, ja. Genau. Und Sie sind im Bereich der Kooperationsvorschularbeit tätig?

E1: Auch. Ja, genau. Da bin ich auch mit dabei gewesen. Und das hatte ich auch. Also das ist jetzt vielleicht auch interessant. Ich hatte das eben als Erzieher gemacht im Gruppendienst. Und jetzt auch als Zeitraum koordiniere ich die Prozesse. Da mache ich das jetzt nicht mehr alleine. Also federführend machen das zwei Erzieherinnen im Haus. Die eine ist jetzt aber schon in Mutterschutz. Also deswegen mache ich das Interview. Aber genau. Ich habe es auch begleitet in diesem Jahr. Und auch schon in vergangenen Jahren eben als Erzieher dann in der Gruppe auch begleitet.

I: Okay. Ja, schön. Und genau seit wann machen Sie das dann?

E1: Die Grundschulkooperation? (.) Wann habe ich das das erste Mal gemacht? Nicht gleich zu Beginn. Ja, seit 2019, 20 sowas. Genau. Dann während der Pandemie. Es war ein bisschen anders dann natürlich als regulär. Klar. Aber da habe ich es kennengelernt. Und wir haben einfach versucht zu machen, was möglich war. Und dann genau jetzt. Ja, also seit 2019, 20. (.)

I: Okay. Und wie häufig findet die Zusammenarbeit mit der Grundschule statt?

E1: Das ist auch unterschiedlich. Also ich habe in verschiedenen Kitas gearbeitet. Das ist alles [Stadt x]. Es gibt bei allen städtischen Kitas auch ein gemeinsames Kooperationskonzept. Also das sollte eigentlich auch vergleichbar sein. Allerdings machen das dann trotzdem die Häuser ja auch ein bisschen unterschiedlich in der Frequenz und auch Gestaltung. Und normalerweise ist das aber ein, also wir hatten das jetzt hier vor Ort und so kenne ich es aber auch aus der vorigen Kita, sodass in den Herbstmonaten, so ab September, Oktober bis, ja sogar in den Januar, Februar rein, eine wöchentliche Kooperation stattgefunden hat, dass die Grundschullehrerin vor Ort kam. Also hier in unsere Räume und sie hat mit den Kindern gearbeitet in Anwesenheit einer Erzieherin oder mir. Und dann haben wir für das zweite Kita-Halbjahr haben wir dann die Vorschularbeit übernommen und dann haben wir vereinzelt, aber nicht mehr wöchentlich. Da war der Turnus dann ein bisschen unregelmäßiger auch, haben wir mit den Kindern die Schule besucht. Genau, da waren wir jetzt vor zwei Wochen dort, haben dann eine Schulhausrallye, hat die Lehrerin vorbereitet. Und dann konnten die Kinder ein bisschen das Schulhaus entdecken. Aber es gab einen kleinen Besuch für eine kleine, ja wie Unterrichtssequenz, dass sie einmal so eine Klassenraumsituation schon mal vorab erleben. Also es beginnt immer erst mal in den Kitas vor Ort, in den eigenen Räumen und dann wechselt es und wir gehen mit den Kindern dorthin.

I: Okay, alles klar. (....) So, dann wäre die nächste Frage, ob sie aktuell viele mehrsprachige Kinder betreuen?

E1: Ja, schon. Aber da müsste ich jetzt nochmal gucken, wie viele der Kinder oder sowas. Also es ist hier vor Ort, ich denke, ein Drittel, vielleicht etwas mehr als ein Drittel der Kinder, die mehrsprachig aufwachsen.

I: Ja. Und das sind viele Kinder, die dann hier im Kindergarten erst die deutsche Sprache lernen?

E1: Teils, teils. Ja, weil viele haben doch auch schon Kontakt davor mit der deutschen Sprache, entweder bei einem Elternteil, doch auch, also dann nicht muttersprachlich Deutsch ist, aber irgendwie das doch in die Familie reinträgt oder sowas. Oder halt auch andere Bezugspersonen. Also es sind eigentlich wenige dann doch, die völlig ohne Kontakt zum Deutschen zu uns kommen. Weil die meisten, also das ist dann der Fall, wenn natürlich irgendwie Familien, also wenn die Familie erst seit kurzem in Deutschland lebt oder auch wenn, jetzt während der Pandemie gab es das schon öfter, wenn dann wirklich der Kreis enger war. Und die Kinder eben mit den Familien, Bezugspersonen zu groß geworden sind, aber nicht so viele Außenkontakte hatten. Weil sonst normalerweise, wenn die Kinder hier in Deutschland aufwachsen, dann kennen die ja zumindest aus irgendwelchen Außerfamilienkontexten dann schon die Sprache, also weiß ich nicht, Einkaufssituationen oder auf dem Spielplatz.

I: Ja, im Alltag irgendwie. Ja, ja.

E1: Also, genau.

I: Okay. Gibt es hier bestimmte Herkunftssprachen, die besonders häufig vorkommen? (...)

E1: Es gibt dann schon Häufungen, ja. Also Türkisch und Arabisch sind wahrscheinlich schon die, die wir am meisten haben. Dann gibt es öfter auch, habe ich doch schon, genau betreut, die Chinesisch als Erstsprache hatten. (...) Also in meiner Meinung nach jetzt hier für [Ort x], der Standort [Ort x] war das die häufigsten, glaube ich. Aber sonst auch, ja, also natürlich auch viele europäische Sprachen dann, aber da ist es halt wirklich sehr, da konzentriert sich es halt nicht so auf eine. Also Englisch, Norwegisch, Schwedisch, Spanisch, Französisch, das ist dann ein bisschen durchmischter. Also häufiger türkisch, arabisch und chinesisch.

I: Alles klar. Wie erleben Sie mehrsprachige Kinder? (..)

E1: Als meistens genauso, also vom Entwicklungsstand so vielfältig gestreut oder ähnlich gestreut wie die anderen Kinder. Und auch in der Sprachentwicklung. Eigentlich gibt es Sprachentwicklungsverzögerungen oder sowas auch genauso gestreut wie bei den einsprachig aufwachsenden Kindern. (.) Also jetzt nicht gehäuft oder so. (.)

I: Ja, ja. Und jetzt auch keine Stärken oder Besonderheiten, die besonders hervorstechen?

E1: Naja, gut, man könnte jetzt natürlich, das ist halt immer ein bisschen die Frage, wo wird das auch im Kindergartenalltag sichtbar? Die Stärke, da sind wir eigentlich als Team noch dran. Mir ist das schon wichtig, dass man die Vielfalt als Ressource begreift und dann auch sichtbar macht. Nur passiert das nicht oft automatisch irgendwie. Das muss man wirklich als Team, glaube ich, auch ein bisschen daran arbeiten, dass das passieren kann. Und oftmals bleiben die Stärken, die sicherlich da sind, vielleicht ein Plus an interkulturellen Kompetenzen oder sowas, was die Kinder doch auch schon irgendwie so früh erwerben, wird dann aber manchmal gar nicht so sichtbar. Also deswegen sehe ich es auch als Leitungsaufgabe, da schon diesen Aspekt auch wirklich mit reinzubringen und da wirklich in den Fokus zu

nehmen. (..) Jetzt steht da der neue Orientierungsplan. Ich weiß nicht, Sie sind vielleicht nicht so drin, weil Sie Grundschullehramt studieren. Aber es gibt jetzt, es wurde letzte Woche, dieser neue Orientierungsplan verabschiedet. Das ist vergleichbar mit den Lehrplänen in den Schulen, was jetzt die Bildung anbetrifft und sowas. Also die Curricula sind ganz anders. Also wir haben jetzt keine verpflichtenden Lehrinhalte für die Kinder, so wie an den Schulen. Aber das ist unser Rahmenplan dennoch. Das sind so die Grundlagen unseres Arbeitens festgelegt, auch verbindlich, für alle Kitas in Baden-Württemberg. Und da ist jetzt auch ein Leitprinzip, so haben sie es, glaube ich, jetzt genannt, Leitprinzip oder Leitgedanke, ist auch Vielfalt. Also das war es auch vorher schon, aber es wird nochmal ein bisschen stärker gemacht jetzt, Vielfalt und Inklusion. (.) Und ich denke, deswegen ist das ja auch nochmal, ist ja klar jetzt festgelegt und definiert, dass das nochmal mehr in den Fokus rücken darf und soll. Und genau, deswegen hoffe ich, dass das vielleicht auch nochmal mehr sicher wird, sichtbar wird, was die Kinder da auch vielleicht an besonderen Erfahrungswerten und Kompetenzen mitbringen.

I: Ja, genau. Schön. Und Sie haben jetzt gemeint, dass man es im Team nochmal extra thematisieren müsste oder muss. Wie setzt man das dann in der Praxis mit den Kindern um?

E1: Also wir hatten ein Beispiel, also manchmal sind das ganz kleine Maßnahmen irgendwie. In der vorigen Kita, in der ich gearbeitet habe, haben wir im Eingangsbereich irgendwie, also das ist ein einfaches Beispiel, aber schon eines, was etwas ausdrückt. Also wir haben die Vielfalt der Sprachen abgebildet, indem wir eben „Herzlich Willkommen“ in den unterschiedlichen Sprachen, die eben auch in der Kita bei den Kindern vertreten waren, abgebildet haben und dann war es halt auch eine Literacy-Förderungsmöglichkeit, weil wir haben die Kinder selber dann auch die unterschiedlichen Schriftzeichen erkunden lassen. Also sie durften das dann selber oder konnten das dann selber aufmalen, wenn sie wollten. Also das waren nicht wir Erwachsenen, die das aufgeschrieben haben und dann hingehängt haben, sondern das haben wir mit den Kindern gemeinsam gesteuert.Genau, wer da noch auch Lust hatte. Das wäre jetzt so ein Beispiel für eine ganz konkrete Maßnahme. Aber ansonsten denke ich, braucht es viel, also das merke ich jetzt hier auch, ich bin ja hier im Haus erst eben dann auch mit der Übertragung der Leitungstätigkeit im kommenden Jahr angekommen. Also das ist auch ein neues Kennenlernen des Teams und des Hauses und so wie in vielen Kitas merke ich auch hier, dass das eben noch ausgebaut werden kann. Also ich denke, das ist ganz viel eine Haltungsfrage auch, also dass man eben Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Ressource wirklich begreift. Und dann passiert das, glaube ich, auch abseits von diesen konkreten Maßnahmen so im Alltagsgeschehen, dass das sichtbar wird. Ja, das ist auch, dass die anderen Sprachen überhaupt auch vorkommen können, dass die Kinder vielleicht auch mal, weiß ich nicht, ja, weiß ich nicht, vielleicht können sie mal einzelne Sätze beistellen oder ein Lied oder ein Fingerspiel oder weiß ich nicht, in ihrer Herkunftssprache auch. (...) Oder, was könnten noch Beispiele sein? Ja, oder auch, dass man die Mehrsprachigkeit, die auch bei den Fachkräften ja da ist, nutzt. Also das ist ja schon auch eine grundsätzliche Frage. Wie geht man damit um? Darf die eigene Sprache auch in der Einrichtung vorkommen oder nicht? Also so breit gestreut ist es immer noch. Es gibt immer noch Einrichtungen, die eher die Haltung vertreten, die Kita sollte ein Ort sein, wo dann ausschließlich Deutsch irgendwie vorkommt und gesprochen wird. Und das gibt es auch immer noch. Manchmal findet man in Fachliteratur sogar auch noch solche Empfehlungen. Aber gleichzeitig gibt es natürlich auch die Haltung. Und das würde ich eher präferieren, dass man sagt, das ist eben eine Ressource und darf dann natürlich auch sichtbar werden. Und sollte auch. Genau

I: Ja, ist ja total praktisch, wenn die Fachkräfte hier auch vielleicht eine andere Sprache noch mitbringen und dann, genau, mit den Kindern auch so sprechen können.

E1: Ja, und wenn das auch nicht tabuisiert wird. Also ich denke, lange gab es dann halt diese Haltung, auch eine Person, also auch für Familienkontexte wurde es ja lange empfohlen, eine Person, eine Sprache. (.) Auch da habe ich jetzt aber gehört in der letzten Fortbildung, dass das auch tatsächlich jetzt auch ein bisschen aufgeweicht wird wieder. Und man sagt, eigentlich sind die Kinder durchaus auch in der Lage, diese Komplexität auch zu verstehen. Und auch mit einer Person mehrere Sprachen unter Umständen zu sprechen und so. Und auch im Kita-Kontext würde das ja bedeuten, die können damit durchaus umgehen, dass dann auch, ne? Also eine Person halt genauso wie sie selber ja auch mehrsprachig ist. Und die dominierende Sprache ist ja Deutsch sowieso in den Einrichtungen. Das ist ja auch einfach irgendwie gesetzt dadurch, dass es halt die Mehrheitssprache ist. Und das sind ja auch alle unsere Strukturen. Also das ist ja nicht so, dass die Kinder da irgendwie dann zu wenig davon haben, wenn das andere auch vorkommen darf. (.)

I: Ja, toll. (.) Fallen Ihnen irgendwelche Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf im sprachlichen, emotionalen oder sozialen Bereich der Kinder? (..)

E1: Also es ist schon so, dass im sprachlichen Bereich einfach am Anfang, wenn die Kinder dann tatsächlich, je nachdem, wie viel Kontakt sie schon mit dem Deutschen hatten, ist natürlich schon ein Aufholbedarf da. Das ist schon klar. Oder halt der Spracherwerb findet überhaupt erst statt. (...) Also bis zum Vorschulalter oder sowas teilweise der Sprachstand der Kinder dann schon in Wortschatz, Grammatik und so weiter. (....) Genau. Was aber halt ja nicht als Sprachentwicklungsverzögerung zu werten ist, weil die sind ja einfach noch im Erwerb. Aber das fällt dann natürlich schon auf. Also da unterscheiden sich die Kinder dann schon. Teilweise hat das dann auch Einfluss auf ihr Spielverhalten oder sowas, wenn sie sich halt weniger komplex vielleicht noch unterhalten können und mitteilen können auch mit anderen Kindern oder manches auch dann doch nicht so verstehen. Also natürlich prägt es dann auch wieder das Spiel. Wie komplex kann man spielen? Wie gut kann man sich mit den anderen verständigen, Kompromisse aushandeln oder sowas? Also das erfordert ja schon dann in den Details, also auch die sprachlichen Fähigkeiten, wenn die sich halt erst entwickeln, sind sie da vielleicht manchmal noch ein bisschen. Also manche Kinder agieren dann ein bisschen unsicherer noch anfangs oder so, das würde ich schon sagen. Aber das relativiert sich dann auch oft und auch nicht alle. Manche finden auch ganz gute Wege, auch wenn sie am Anfang vielleicht sich noch nicht so gut verbal ausdrücken können, dann anders am Alltag teilzunehmen. Und das fällt dann gar nicht so sehr ins Gewicht, dass es sprachlich noch nicht so geht. Insofern ist das schon auch ein bisschen verknüpft, so sprachlich und sozial-emotional und so die Entwicklung, aber eben nicht immer. Also ich glaube, es ist sehr individuell und ich könnte jetzt nicht sagen aus dem Bauch raus, ob es da generelle Unterschiede gibt. (..) Weil da ja auch die Wege in der Sprachentwicklung sind dann eher unterschiedlich. Es gibt wirklich die Kinder, die dann teilweise anfangs eher passiv sind und viel zuhören und nicht so sehr ins aktive Sprechen kommen. Dann gibt es andere, die irgendwie doch von Anfang an auch verbal kommunizieren, so gut sie es halt können. (.....) Ja. (....) Ja, hätte ich nochmal im Vorfeld überlegen müssen, ob es halt auch irgendwelche Gemeinsamkeiten in der Gruppe gibt. Gut, aber ich sehe jetzt erstmal keine.

I: Okay, alles klar. (.) Welche Einstellung oder Haltung ist Ihrer Erfahrung nach besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit?

E1: Also eine der Akzeptanz und eine wertschätzende. Also dass irgendwie Mehrsprachigkeit als Faktum sowieso erstmal akzeptiert wird, aber dann eben auch als Ressource begriffen wird. Ich glaube, das ist schon, macht viel aus, dass es eben nicht der Kurzschluss stattfindet, eine Mehrsprachigkeit geht mit einer Sprachentwicklungsverzögerung oder sowas einher. Das findet oft statt. Oft findet man das immer noch in Kitas auch, dass also wenn

Sprachförderprogramme angeboten werden, dann vom Land Baden-Württemberg gibt es ja auch einige, Kolibri oder so. Also das sind dann gezielte Sprachförderprogramme, die alltagsintegriert in den Kitas stattfinden oder auch durch geschulte Fachkräfte, die von extern kommen. Also da gibt es unterschiedliche Modelle. Und oftmals habe ich erlebt, dass dann fast automatisiert, also die Kinder, die mehrsprachig sind, dort zugeteilt werden, ohne nochmal zu prüfen, ob dann wirklich der Bedarf da ist überhaupt. Also es ist ja nicht automatisch gesetzt. Oftmals ist es sinnvoll, weil es eben doch manchmal korreliert, dass die Kinder einfach von noch mehr Input oder sowas dann doch profitieren in ihrer Sprachentwicklung. Aber den Automatismus finde ich gefährlich. Und genau, also deswegen ist glaube ich so diese Haltung oder das Verständnis dafür, dass die einfach auch in ihrer Sprachentwicklung eigentlich die Schritte durchgehen, wie die anderen Kinder, die nicht mehrsprachig aufwachsen auch, nur eben vielleicht mit vielleicht anderen zeitlichen Horizonten oder anderen Marken oder ein bisschen weniger konsistent vielleicht auch, sondern so und auch, dass das auch unterschiedlich ist. Also es gibt ja doch auch immer mal wieder Eigenheiten. Also jetzt, ich habe das gelesen, Kinder, genau, Spanisch sprechende Kinder, die haben oft mit der Lautbildung bei bestimmten Lauten, glaube ich, ein bisschen, ich weiß es jetzt gerade nicht aus dem Kopf, aber ich glaube, es sind wirklich auch eher Laute oder sowas. (..) Also es fällt auf, es gibt manchmal ja auch Regelmäßigkeiten, ne? Also bei bestimmten Sprachgruppen oder sowas sind bestimmte Sachen dann ein bisschen schwieriger oder sowas. Und dass man da dann aber auch, also da hilft auch einfach Wissen, der ist zwar ein bisschen, dass man weiß: „Okay, das ist auch gar nicht so untypisch und entwickelt sich dann auch meistens mit der Zeit“. Also Wissen ist sicherlich auch hilfreich über Sprachentwicklung und eben auch Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. Was ist förderlich, was ist weniger hilfreich in der Begleitung dieser Kinder? (....)

I: Alles klar. Gibt es da konkrete Maßnahmen, wie Sie mehrsprachige Kinder im Übergang zur Grundschule unterstützen?

E1: Also es gibt eben, das hatte ich auch schon angesprochen, vom Land Baden-Württemberg, Förder-, also Sprachfördermaßnahmen, die dann auch finanziell bezuschusst werden für Kindergärten. Und da ist es so, dass das tatsächlich auch nochmal intensiviert für das Jahr vor dem Schuleintritt stattfindet. Also da ist es einfacher, diese Anträge zu stellen und es wird höher bezuschusst für Kinder vor dem Schuleintritt. Also insofern ist da schon das Augenmerk drauf, dass da die Kinder nochmal aufholen können. Auf der anderen Seite ist es immer so ein bisschen, (..) sehe ich es so ein bisschen ambivalent, weil eigentlich ist ja dann gerade auch davor die Sprachförderung ja, wäre ja auch schon sinnvoll. Also wenn wir mit einem dreijährigen Kind schon sehen, dann hat es den Bedarf vielleicht auch schon vor dem Schuleintritt nicht mehr. Also eigentlich denke ich immer, Förderung so früh wie möglich, oder sobald man eben den Bedarf feststellt und es sieht. Also eigentlich bin ich da eher so ein bisschen skeptisch, dass für die Kinder vor dem Schuleintritt das einfacher ist, diese Fördermaßnahmen zu beantragen. Da würde ich mir eigentlich wünschen, dass das für den gesamten (….) Also das ist so ein bisschen (…) Und dann ist halt auch fraglich, also das ist jetzt auch noch mein Wissensstand, weiß ich nicht. Vielleicht hat sich da auch Erkenntnisse geändert, aber bei so Metastudien meinte ich, dass auch solche gezielten Sprachfördermaßnahmen oft gar nicht so wirkmächtig sind. Also das eigentlich, das wurde kurzfristig schon, aber dass sich da der Erfolg ja auch wieder schnell relativiert, wenn die Kinder dann ein Jahr oder zwei in der Schule sind, dann(...) Also so ist mein Wissensstand. Und ich würde das auch eigentlich jetzt aus dem Bauch aus auch (..) Also würde das für mich Sinn machen. Also ich habe auch den Eindruck, dass die Kinder sehr viel stärker von alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen profitieren. Also das ist eben das gemeinsame Bilderbuch-Schauen mit einer Erzieherin, mit anderen Kindern. Eine Kindergartengruppe, in der viel gesprochen

wird, mit den Kindern auch am Essenstisch, wo die Gespräche zwischen den Kindern auch angeregt werden und motiviert werden. Also wo das als positiv gewertet wird, wenn man einfach im Gespräch miteinander ist und auch eine Sprachfreude und sowas geht wird, wo irgendwie Literacy anregende Umgebungen da sind mit verschiedenen medialen Formen, auch Bilderbücher, aber auch Hörspiele und weiß ich nicht. Also alles Mögliche, was einfach Sprache und den Reichtum von Sprache auch irgendwie abbildet und lebendig werden wird. Also das ist, glaube ich, sehr viel wichtiger tatsächlich als solche gezielten Sprachfördermaßnahmen.

I: Ja, schön. Was sind das denn für Förderkonzepte, die da so kurz vor der Schule erst angeboten werden? Also wie heißen die und wie laufen die ab?

E1: Also genau, wir haben hier im Haus „SBS Singen, Bewegen, Sprechen“. Das wird in Kooperation mit der Musikschule angeboten und das ist ein Sprachförderprogramm, aber auch das also rhythmisch, musikalisch angereichert ist und da geht es aber darum, ja, um Sprachförderung ist das schon das primäre Ziel und die Kräfte, die das durchführen, sind dann auch geschult und das ist bei uns eben eine externe Kraft von der Musikschule, die kommt dann ins Haus und führt das durch. Und dann gibt es aber auch, das findet bei uns im Moment hier nicht statt, aber die [Stadt x] macht das auch, habe ich auch schon erlebt in einer anderen Kita, in Kooperation mit dem, mit der Uni und das ist das Institut für Deutsch als Fremdsprache, genau. Da kommen geschulte Studierende dann in die Kitas und machen Sprachförderung mit kleinen Gruppen. Aber wie das Programm heißt, weiß ich gerade nicht, aber das ist auf jeden Fall auch von diesem großen Programm „Kolibri“ irgendwie ein Bestandteil. „SBS“ ist da glaube ich auch ein Bestandteil. Also es gibt dann verschiedene Möglichkeiten eben das umzusetzen.

I: Und das ist dann halt für die Schulanfänger?

E1: Ich meine schon, also auch nicht ausschließlich. Es gibt da, also wir zum Beispiel, wir reichern, also wir haben auch aus den anderen Altersgruppen Kinder mit dabei, also wir füllen das dann immer auf. Aber ich glaube die Förderung, die finanzielle, bekommt man tatsächlich vor allem für die Vorschulkinder. Ich weiß es deswegen nicht so genau, weil das bei uns so organisiert ist. Ich stelle die Anträge nicht. Das ist bei uns, weil wir so ein großer Träger sind, die [Stadt x] wird das zentral von der Verwaltung gemacht. Deswegen bin ich mir tatsächlich nicht ganz sicher, aber mein Kenntnisstand ist, dass es vor allem, ne ja vor allem jetzt stimmt, ne doch das weiß ich, es gab jetzt auch eine Gesetzesänderung. Jetzt ab kommendem Jahr glaube ich wird es verpflichtend sogar, dass alle, (.) stimmt, das ist eine Änderung, dass alle Vorschülerinnen und Vorschüler nochmal, also im letzten Kindergartenjahr muss glaube ich jetzt auch irgendwie eine Sprachstandserhebung stattfinden und dann haben die auch einen Rechtsanspruch drauf, die Kinder, wo dann ein Bedarf festgestellt ist, dass so eine Sprachfördermaßnahme stattfindet. Und ich glaube das war bisher nicht so, es war nicht verpflichtend.

I: Okay, ich glaube „Sprachfit“ oder so wird das dann genannt.

E1: Ja, okay, das kann sein. (.)

I: Können Sie ein Beispiel für eine besonders gelungene Förderung nennen, die Sie erlebt haben? (...)

E1: Also ich erinnere mich wirklich, also ich würde jetzt nochmal das ein bisschen wiederholen, vielleicht mit Beispielen konkretisieren, was ich eben so gesagt habe. Also das sind eigentlich Dinge, die mir dann einfallen, vor allem diese alltagsintegrierte Sprachförderung. Also ich erinnere mich, oder ich denke dann an Kolleginnen, die eben sehr gekonnt mit den

Kindern oder für die Kinder Sprache erlebbar machen, also die gemeinsam mit den Kindern irgendwie philosophieren oder sowas. Eine Kollegin hat unterschiedliche Sachen, also hat mit den Kindern zum Beispiel auch über ihre Träume gesprochen oder sowas und das dann auch aufgeschrieben oder so ganz viele Hypothesen immer gestellt über irgendwelche Themen, manchmal auch Fantasiethemen oder Quatschthemen, als was wäre, wenn jetzt, weiß ich nicht, statt Wasser Honig aus dem Wasserhahn kämen oder sowas, sowas ging es dann mal drüber. Aber das ist ja auch verschiedenen Bildungs- und Entwicklungsbereichen dann auch anregend, auch kognitiv und so, aber auch sprachlich sehr. Weil natürlich die Kinder dann, auch wenn sie dann gecatcht sind von so einer Frage oder einem Thema gerne auch sich mitteilen und Sprache dann halt auch einfach ganz viel erleben. Und sehr, sehr wichtig ist und stimmt, das ist ein großer Punkt. Gut, dass mir das hier noch einfällt. Das ist glaube ich wahrscheinlich das größte Manko, finde ich, in den Kitas, wenn wir über Sprachförderung sprechen, dass die sprachliche Interaktion zwischen Erziehenden und Kindern sehr häufig (..) stark bestimmt ist von so Direktiven, also irgendwelchen Anweisungen von den Erwachsenen an die Kinder und auch sehr kurze Gesprächssequenzen. Und da denke ich an Kolleginnen und Kollegen, die dann alle, wo es wirklich anders ist, die gibt es nämlich auch, also die das verstehen auch längere Gesprächssequenzen mit Kindern zu gestalten, die dann so ein Gespräch auch schützen vor Anfragen von außen, also die dann auch zu einem anderen Kind oder einer Kollegin kommen und auch mal sagen: „Ich bin gerade im Gespräch, jetzt musst du kurz warten“, oder so. Also wo dann wirklich eine andere Qualität von Dialog stattfindet und eben weit über dieses Direktive hinaus: „Mach jetzt bitte das oder das“. Und leider ist das aber auch noch beobachtbar. Also viele Kolleginnen und Kollegen gelingt das doch, muss man so sagen, auch weniger gut. Und die sind vor allem in der Sprachinteraktion mit den Kindern Anweisungen oder verbieten, vielleicht manchmal auch loben oder sowas. Aber das sind keine dialogischen...

I: Nicht so sprachanregend auch.

E1: Nicht so sprachanregend auch, genau. Oft auch eher geschlossene Fragen als offene und sowas und wirklich nicht so dieses gemeinsame dialogische Entwickeln. Und das ist ja dann nicht nur im Hinblick auf den Bereich Sprache problematisch, sondern auch generell. Deswegen habe ich anfangs auch gesagt, das ist wirklich eine Haltungsfrage, die da auch sehr förderlich ist, denke ich. Also sich als Ko-Konstrukteur zu verstehen, gemeinsam mit dem Kind Dinge zu entwickeln und eben auch diesen Bereich Sprache, sich gemeinsam zu erschließen mit dem Kind. Deswegen auch, denke ich, bei so einem Fördermaßnahmen ist es ja doch auch wieder eher, also wenn es jetzt nicht gut gemacht ist, so ein Trichtermodell. Also man macht jetzt als Erwachsener was und dann fördert das jetzt die Sprache und dann ist es danach irgendwie besser. Und dieses Alltagsintrigierte, da ist es halt irgendwie, man spricht einfach gemeinsam, aus Interesse auch an dem Kind und seinen Ideen und Befindlichkeiten und sowas. Und dann passiert das ja auch irgendwie automatisch. Also dann ist Sprache da und entwickelt sich ja dann auch. Deswegen bin ich da sehr viel mehr Fan und weil Sie jetzt gefragt haben an die Kolleginnen und Kollegen, denke ich, dann auch sehr stark, denen das eben gut geht.

I: Wie schätzen Sie Ihren eigenen Wissensstand zu dem Thema Mehrsprachigkeit ein?

E1: Also auch nicht, also ich habe keine, also, muss ich mir das kurz überlegen, also für die alltagsrelevante oder für die Begleitung der Kinder, mehrsprachigen Kinder hier in unserer Kita, denke ich, ist es ausreichend. Also ich denke, es ist auf dem Stand, was auch eben dem Orientierungsplan zum Beispiel zugrunde liegt, was einfach so das State of the Art ist, wie man das in den Kindergarten umsetzen soll, das schon. Also da habe ich, denke ich, die Wissensinhalte wurden vermittelt in der Ausbildung schon und auch in Schulungen immer

wieder, die wir da brauchen. Ich denke auch, das trifft auf die meisten im Team zu. (.) Was wir nicht haben, ist halt nochmal mehr Einblicke in, was ist dann wirklich so Stand der Forschung oder sowas, (..) frühkindliche Entwicklungen oder sowas, aktuellere Forschung oder sowas, das kriegt man manchmal nur so am Rande mit. Also zum Beispiel jetzt, dass sich das ein bisschen wandelt, gerade dieses, also eine Person, eine Sprache, das war in meinem Kopf immer noch. Das war jetzt zum Beispiel neu bei einem Vortrag, den ich vor kurzem erst gehört habe, wo die Dozentin gesagt hat: „Das ist tatsächlich gerade eher am sich ändern". Das fand ich dann sehr spannend. Also genau, aber da habe ich dann eben auch gemerkt, es ist wichtig, dranzubleiben, den Bereich doch auch immer mal wieder zu checken, wie alle anderen auch. Also wie ist der eigene Wissensstand und ist das noch up to date? (...) Ja, aber es gibt schon auch Wissensdefizite bei Erzieherinnen und Erziehern, das merke ich schon. Also viele, die ihre Ausbildung vor allem auch vor 2012 gemacht haben, bevor der Orientierungsplan eingeführt wurde, da war, glaube ich, das Ausbildungscurriculum noch ein ganz anderes, da fehlt es schon am Wissen teilweise. Also allein, also es gibt auch mitunter sogar immer noch Erzieherinnen und Erzieher, die Eltern raten in Elterngesprächen, dass sie zu Hause mit ihren Kindern nur Deutsch sprechen sollten. Und die Muttersprache nicht oder sowas. Und das ist ja jetzt dann wirklich so veraltet, das Wissen, dass man es kaum glauben kann, dass es diese Empfehlung immer noch gibt. Aber das habe ich auch schon erlebt.

I: Okay, verstehe. Ab wann gilt ein Kind als mehrsprachig?

E1: Ich habe gedacht, dass, sobald mehr als eine Sprache im Alltag des Kindes irgendwie eine Rolle spielt. Und ich denke auch nicht, dass das Kind dann in den verschiedenen Sprachen jeweils dieselben Sprachkompetenzen entwickelt haben muss. Also ich hätte gedacht, man spricht von Mehrsprachigkeit, sobald eine weitere Sprache als das Deutsche zum Beispiel eine Rolle spielt im Alltag des Kindes. Ob es dann die Familienkontext ist oder vielleicht sogar auch der, also weiß ich nicht, wenn da jetzt eine Oma ist, die regelmäßig mit dem Kind eine andere Sprache spricht, dann ist es ja eigentlich auch relevant und auch Mehrsprachigkeit.

I: Was wirkt sich auf den mehrsprachigen Erwerb aus? (...)

E1: Also, dass der gut oder positiv erfolgt?

I: Ja, genau. (..) Also, zum Beispiel, wenn zwei Sprachen oder drei Sprachen erworben werden, das wirkt sich ja zum Beispiel darauf aus. Oder genau, wie Sie eigentlich schon angesprochen haben, wie häufig man mit der anderen Sprache konfrontiert wird. (.....)

E1: Also, was ich öfter auch gemerkt habe, ist, dass es doch auch eine große Rolle spielt, wie die, also was die Kinder mit der Sprache assoziieren oder wie sie das erleben. Also, ich habe bei einzelnen Kindern schon auch festgestellt, dass sie dann eine Sprache, eine Familiensprache so ein bisschen ablehnen, wenn zu viel Druck aufgebaut wurde. Also, das gab es zweimal bei russischsprachigen Kindern, die wurden am Wochenende zu so einer russischen Schule gebracht, was ja eigentlich erstmal ganz schön klingt, dass sie dort auch nochmal ein bisschen die Schriftsprache lernen und auch mehr einfach mit der Sprache in Kontakt kommen, mit anderen Kindern zusammen auch. Aber denen hat das halt nicht gefallen dort. Und das hat dazu geführt, dass sie irgendwie die Sprache auch negativ assoziiert haben. Also, das hat sich dann so geäußert, dass sie das auch im Kindergarten einfach irgendwie nicht mehr so gerne hatten, dass man sie darauf anspricht. Also, das war dann irgendwie ihnen unangenehm oder so, hatte ich fast schon das Gefühl. Das gibt es eher seltener, aber doch irgendwie. Also, ich glaube, das spielt auch eine Rolle, wie ist seine Sprache so emotional dann auch aufgeladen oder wie wird das erlebt? Oder eher akzeptiert auch einen Elternteil, wenn die

Kinder in der Öffentlichkeit zum Beispiel nicht in dieser Sprache mit dem Elternteil sprechen wollen? Also, manche Kinder habe ich auch schon erlebt als Durchgangsstadium, dass die dann eigentlich in der Öffentlichkeit doch nur Deutsch sprechen wollen und im Familienkontext zu Hause dann vielleicht die andere Sprache mit dem Elternteil sprechen oder so. (..) Und ich denke, das weiß ich jetzt gar nicht so genau, aber ich denke, dass das auch wahrscheinlich eher förderlich ist, da die Signale des Kindes zu lesen und zu akzeptieren, damit eben der positive Umgang mit den verschiedenen Sprachen auch möglich ist, dass es nicht eine Drucksituation da ist oder so. Auch nicht förderlich ist, glaube ich, die Kinder im Kindergartenkontext zum Beispiel anzuhalten, irgendwelche Dolmetscherdienste oder sowas zu machen oder so. Also, das können die zum Teil ja noch gar nicht. Also, von der einen Sprache in die andere zu übersetzen und oft ist es dann eine unangenehme Situation, wenn sie irgendwie erleben, ich soll jetzt da diese Kompetenz haben, die ich vielleicht gar nicht habe. Also, da habe ich den Eindruck, dass das manche in so eine merkwürdige Drucksituation bringt. Oder es dann auch so einen Vorführeffekt gibt und sie sich unwohl fühlen. (.)

I: Sie haben das vorhin schon kurz angesprochen. Sie wurden in der Förderung mehrsprachiger Kinder gezielt in ihrer Ausbildung vorbereitet?

E1: Ich würde schon sagen, ja.

I: Welche Inhalte sind Ihnen denn besonders in Erinnerung geblieben? (..)

E1: Also eben, genau, also vor allem eben, dass es, also diese Haltungsfrage, also Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen, da eben nicht zu, also Sprachen nicht zu tabuisieren oder sowas, sondern wirklich zu integrieren in den Alltag, die vorkommen lassen zu können. Dann aber schon auch, dass es dann unterschiedliche Instrumente auch gibt, Sprachstände zu erheben. Also zum Beispiel gibt es Sismik und Seldak, zwei unterschiedliche Beobachtungsverfahren für den frühkindlichen Bereich, um Sprachstände auch dann standardisiert irgendwie nochmal zu erheben. Und da unterscheiden die sich halt zwischen Tests für Kinder, die einsprachig aufwachsen, und Kinder, die mehrsprachig aufwachsen. Also das gibt es dann ja schon auch. Also das ist, genau, einerseits ist es wichtig, Mehrsprachigkeit so als Ressource anzuerkennen. Auf der anderen Seite auch Unterschiede nicht zu negieren oder sowas. Oder nicht zu verkennen, dass es eben dann doch auch Unterschiede in der Sprachentwicklung oder sowas geben kann. Ich glaube, das ist mir so ein bisschen hängen geblieben. Und dann gibt es halt vielleicht noch solche Dinge, ich weiß auch nicht, wie aktuell das tatsächlich ist, ich bin jetzt auch, aber also, dass man eben die Kinder nicht drängen soll, also jetzt ihre Mehrsprachigkeit zu zeigen, aber wenn sie es machen, dann eben akzeptieren, dass auch die Gespräche unter den Kindern in einer Fremdsprache auch positiv zu werten sind, wenn das jetzt im Kindergartenalltag irgendwie geschieht, also wenn da zwei Kinder sind, die dieselbe Sprache teilen und das im Spielgeschehen stattfindet, dann ist das ja auch in Ordnung. Also, das waren auch so Wissensinhalte, also das ist ja nicht selbstverständlich, dass das in der Praxis umgesetzt wird. Ich habe auch das schon erlebt, dass, Kinder angehalten wurden, dann auf Deutsch zu spielen oder wo, genau.

I: Okay, welchem Stellenwert wurde das Thema in Ihrer Ausbildung zugeschrieben? (.)

E1: Also, es ging vor allem schon um die Sprachentwicklung in der Einsprachigkeit, also im Deutschen. Aber, also es kam schon vor, aber nicht genug, das habe ich ja, glaube ich, gleichzeitig aber auch gesagt, dass man, glaube ich, schon noch mehr darüber sprechen könnte, wie setzt man das dann um in den Einrichtungen? Wie macht man das sichtbar? Also, was sind auch konkrete Regelungen, zum Beispiel auch, was die Herkunftssprachen der Mitarbeitenden angeht und sowas. Also da gilt es, glaube ich, schon noch, auch bei manchen Einrichtungen, vielleicht auch in der Ausbildung, dann nochmal mehr Klarheit zu schaffen.

Also, es kam vor und ich habe dann auch, zum Beispiel mir wurden in der Ausbildung Fachtexte an die Hand gegeben, wo es eben um solche Fragen auch ging, aber die Ergebnissicherung, wenn ich mir jetzt nochmal überlege, war dann doch immer weniger definiert als bei anderen Ausbildungsinhalten. Also, es war dann zum Beispiel nicht unbedingt Klausurthema oder prüfungsrelevant oder sowas, also, es ging eher so en passan. Weil ich da auch besonderes Interesse habe, habe ich vielleicht da auch doch mich nochmal anders intensiv mit den Inhalten beschäftigt als andere, könnte ich mir vorstellen. Also, es kam auf jeden Fall vor, die Wissensinhalte. Also, da wurde Material zur Verfügung gestellt und sowas, das war alles da, aber ich denke jetzt in den Prüfungen zum Beispiel war das dann auch nicht mehr Thema, fällt mir gerade auch. Ja, also, insofern ist es schon noch ein Bereich, vielleicht kann es, könnte es schon nochmal (.) gestärkt werden. Das auch wirklich als wichtigen Bereich oder wichtiges Wissenswert für Erzieher, Neuerzieher.

I: Ja, was dann auch abgeprüft wird.

E1: Ja, genau. Und ähnlich mitzunehmen, ja.

I: Für wie relevant halten Sie das Thema Mehrsprachigkeit?

E1: Ja, schon als sehr relevant, weil wir eben auch viele Kinder haben, die es betrifft, ne? Also, ich habe ja am Anfang jetzt diese Schätzung gesagt, ein Drittel oder ich denke sogar mehr, die mehrsprachig aufwachsen, das ist ja eine hohe Zahl. Und insofern ist das ja eine wichtige Kompetenz, dass man da irgendwie die Kinder gut begleitet in ihrer Sprachentwicklung und, genau. Ja, was mir noch gerade einfällt, was wir eben auch, genau, was wir auch schon haben als Methoden oder am Wissen, dass man eben den Kindern andere Ausdrucksmöglichkeiten anbietet, ne? Wenn sie jetzt am Anfang zu uns kommen und sie haben noch nicht Kontakt mit dem Deutschen gehabt, dass sie eben Möglichkeiten haben, sich nochmal mal auszudrücken, dass sie einfache Lieder und Fingerspiele irgendwie bekommen. Also dass man darauf achtet, sie da abzuholen, wo sie eben stehen, in ihrem Sprachstand und da dann die Sprachentwicklung stattfinden zu lassen. Das ist aber eben auch nicht stimmt, das ist auch, habe ich auch noch nicht gesagt, was mir richtiger Wissensinhalt war immer, dass es dieses Sprachbad vor allem braucht und dass es eigentlich auch keine gezielte Förderung per se braucht, sondern erst mal überhaupt das Erleben des Deutschen dann im Alltag und viele Sprachsituationen, ein anregendes Sprachumfeld und dass das in den meisten Fällen dann auch erstmal reicht, also, dass gezielte Maßnahmen ja dann wichtig werden, wenn eben eine Entwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsverzögerung oder sowas festgestellt wird, aber erst mal nicht von vornherein, ja.

I: Ja. Besteht die Möglichkeit, spezifische Fort- oder Weiterbildungen zur Mehrsprachigkeit zu besuchen?

E1: Ja, die gibt es schon. Also, ja, ich habe jetzt, genau, die eine hab ich sogar schon erwähnt. Das war jetzt eben vor kurzem, das war eine einstündige Vortragsreihe. Gibt es vielleicht, geht es aber nicht nur um sprachliche Bildung, sondern auch verschiedene, also, das ist vom Forum Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg und die bieten dann in dieser Reihe, die sie haben, das sind so Vorträge am Abend immer, wo man sich online einschalten kann. Und da geht es auch manchmal um sprachliche Bildungsthemen und dann auch Mehrsprachigkeit. Vor kurzem zum Beispiel war das dann explizit Thema. Aber es gibt auch sonst, also in den Fortbildungskatalogen immer wieder was zu Mehrsprachigkeit, ja.

I: Finden die Fortbildungen institutionsübergreifend statt, also auch mit zum Beispiel eben Grundschullehrkräften?

E1: Ach so, nee. Das war tatsächlich dann für den frühkindlichen Bereich Kit. Nee, das war nicht institutionsübergreifend. Habe ich auch noch nicht erlebt, habe ich tatsächlich auch sonst bei anderen Bildungs- und Entwicklungsbereichen noch nicht erlebt. Eigentlich wäre das sinnvoll, stimmt, oder vielleicht auch wünschenswert, auch um die Kontinuität, Übergang, Kita, Grundschule und sowas. Und vielleicht wäre es auch ressourcensparend, Fortbildungen da, übergreifend anzubieten. Aber das habe ich aber noch nie erlebt. Also ich kenne eigentlich Fortbildungen immer auf Kita-Bereich zugestimmt. (...)

I: Okay. Welche Herausforderungen begegnen mehrsprachige Kinder konkret zu Schulbeginn? (..)

E1: Na ja, gut, das kommt ja auch wieder sehr darauf an, wie der Sprachstand dann ist, denke ich. Oder? Also bei vielen mehrsprachigen Kindern unterscheidet sich ja der Sprachstand dann oder die Sprachkompetenz im Deutschen nicht mehr von den Einsprachigen, wenn sie eingeschult werden. Und dann würde ich jetzt erstmal davon ausgehen, dass da keine so großen Nachteile oder irgendwelche Besonderheiten groß zu befürchten sind. Auf der anderen Seite, was natürlich vielleicht schon eine Rolle spielt, könnte ich mir vorstellen, dass, also so bei es bei den Lehrkräften, dass irgendwie doch Zuschreibungen oder sowas da sind. Und ja, oder sicherlich ist das so, also dass Kinder irgendwie anders gelesen werden und vielleicht auch in ihrem Sprachschatz und ihren Sprachkompetenzen systematisch unterschätzt werden, manchmal. Das erlebe ich eben sowohl im Kindergartenbereich, habe ich ja auch ein bisschen schon geschildert, ne? Auch hier findet das manchmal statt. Und das könnte ich mir für den schulischen Kontext auch vorstellen. Das also da manchmal auch eher eine Rolle, also dass das vielleicht sogar manchmal noch mehr eine Rolle spielt als der tatsächliche Sprachstand der Kinder. Natürlich aber auch das, also wenn Kinder eben wirklich im Kindergartenbereich es nicht geschafft haben bis zum Schuleintritt die erwünschen oder vielleicht auch für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen zu erwerben, dann ist es natürlich hinderlich für den Schulerfolg, das denke ich schon. Dann gibt es sicherlich auch nochmal einen Förderbedarf oder so. Und das sollte natürlich aufgegriffen werden. Das wäre, denke ich, wichtig, dass dann zu Beginn der Schulzeit (..) darauf geachtet wird, wie können diese Kinder auch da nachholen, da aufholen. Das ist nicht die ganze weitere Schulzeit oder langfristig irgendwie sie begleitet.

I: Wie werden da die Infos an die Schule weitergegeben?

E1: Also wir haben ja eben die eine Kooperationslehrerin, die dann immer zu uns kommt. Das habe ich so ein bisschen beschrieben zu Anfang unseres Gesprächs. Sie kommt zu uns, wir gehen dorthin. Das bekommt die Person selber ja schon mal Eindrücke von den Kindern und wir werten natürlich auch aus oder besprechen uns irgendwie: Wie hat sie die Kinder erlebt? Wie erleben wir sie sonst so im Gruppenalltag? Was sind da vielleicht Themen? Aber halt auch immer in dem Wissen, dass ja auch in diesen letzten Kindergarten ja immer noch ganz viel passieren kann. Also es sind ja auch immer so vorläufige Bestandsaufnahmen erst mal. (...) Ja, also kurz vor der Einschulung, überlege ich jetzt gerade. Es kommt wirklich sehr auf die Schule an. Also manchmal gab es dann auch noch mal da Gespräche. Manchmal auch tatsächlich, kenne ich auch aus der Vergangenheit, auch nach der Einschulung noch mal im Rahmen der Kooperationen Gespräche. Also wenn die Kinder dann schon in der Schule waren, gab es noch mal kurz einen Austausch: Wie hat sich das jetzt so entwickelt? Wie war der Start, der Übergang, auch aus Sicht der Lehrkräfte für die Kinder? Und dann konnte man ja auch noch mal Infos nachliefern, wenn irgendwelche Auffälligkeiten da sind oder so. Konnte man irgendwie sagen, das war im Kindergarten aber irgendwie gar nicht so oder doch auch. Und dann kann man irgendwie besser abgleichen und vielleicht doch auch noch mal ein treffenderes Gesamtbild bekommen aus einem einzelnen Kind. Weil es

manchmal auch solche Fälle gibt, dass Kinder dann, das hat dann meistens aber nichts mit Sprache zu tun, aber vielleicht auch. Also dann den Übergang doch nicht so einfach bewältigen, wie man vielleicht gedacht hätte. Und dann eher schüchterner agieren und vielleicht auch zeitweise ein bisschen verstummen oder sowas. Also mir fällt da ein Fall ein. Aber das war, hatte dann, das Kind war sogar mehrsprachig, aber ich glaube, das hatte nichts mit der Mehrsprachigkeit zu tun. Da wurde dann eine Hochbegabung diagnostiziert. Und ich glaube, das war eher auf dem Bereich. Ja, auf dem Bereich.

I: Ja. Genau, Sie haben jetzt beschrieben, natürlich gibt es auch Kinder, die in die Schule kommen und genau dann vielleicht nicht auf dem Sprachstand sind, der ja vonnöten ist, um halt in der Schule erfolgreich zu sein. wird die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet? Jetzt auch mit Eltern, die vielleicht ja nicht so gut die deutsche Sprache beherrschen? (..)

E1: Auch unterschiedlich in den Einrichtungen. Also wir versuchen hier tatsächlich auch im Zweifel tatsächlich irgendwie zu dolmetschen. Also wir haben ja im Team auch eben Mitarbeitende, die mehrsprachig sind. Also dann, wenn da die Familiensprache im Team irgendwie jemand da ist, dann versuchen wir, die Person mit ins Gespräch mitzunehmen, dass es irgendwie leichter ist. Eine andere Kita hat auch schon mal angefragt, über Mailverteiler dann, ob in einem anderen Kita-Team jemand da ist, der die Sprache spricht. (..) Genau, also wenn es jetzt nur um Verständigungsschwierigkeiten geht. Ansonsten nehmen wir in den Elterngesprächen immer mit rein, dass eben die Ermutigung, dass die Familiensprache gesprochen wird. Weil es tatsächlich immer noch häufiger ist, als man meint. Auch ich weiß nicht, woher es kommt. Ob das auch irgendwie im kollektiven Bewusstsein rumgeistert oder auch Kinderärzte auch immer noch diese Empfehlungen aussprechen. Also manche Eltern denken immer noch, sie dürften ihre Muttersprache mit den Kindern nicht sprechen und sollten eher Deutsch sprechen zu Hause. Und da versuchen wir dann immer zu vermitteln. Was ich auch, ich kann gleich gucken, ob ich die Broschüre habe. Also das gebe ich jetzt seit zwei Monaten aber auch erst standardmäßig Familien mit, wo Mehrsprachigkeit zu Hause eine Rolle spielt. So eine Infobroschüre vom Bund ist es, glaube ich, oder vom Land Baden-Württemberg.

I: Da hängt, glaube ich, auch ein Plakat?

E: Ja, genau, stimmt. Das ist, genau, das Plakat ist neu und die Broschüre. Und das machen wir jetzt standardmäßig, dass wir das den Eltern dann immer mitgeben, weil da eben solche Dinge auch nochmal drinstehen. Relativ kompakt und anschaulich. Und dann haben sie es einfach auch nochmal, neben den Infos von uns.

I: Ja, klar, für die Eltern ist es schwierig, damit umzugehen. Sie wissen so, ja, das Kind, das braucht irgendwo das Deutsche, gerade halt in der Schule. (..) Und ja, wie sie dann halt zu Hause mit ihrer Sprache und der deutschen Sprache umgehen sollen, ja, ist nicht so einfach.

E1: Absolut stimmt. Das sind ja auch, Sie haben ja recht, das sind ganz, sind legitime und große Fragen. Und für uns ist es wahrscheinlich irgendwie selbstverständlich geworden, eben durch die Ausbildungsinhalte, die auch vermittelt wurden und sowas, eben, dass es eben in Ordnung ist, mehrsprachig zu sein. Und dass das in aller Regel auch ganz gut funktionieren kann, aber so, dass es auch nicht nachträglich ist für die Sprachentwicklung im Deutschen dann, sondern eher sogar zuträglich sein kann, auch polyglott zu sein oder so. (.) Stimmt, aber für Eltern ist es nicht unbedingt selbstverständlich, das Wissen. Ja, witzig, dass das Plakat jetzt auch hängt. Das passt ja gut zu unserem Interview. Das ist ja schön. Das zeigt auch ein bisschen, dass es ja schon, also, dass wir wirklich bemüht sind, mit dem Thema schon auch wirklich umzugehen. (..) Auch eben, auch Wissen nicht nur stimmen, nicht nur bei uns an die Fachkräfte zu lassen, sondern auch an die Eltern transportieren. (.) Genau. Das

mit dem mehrsprachigen Begrüßungswand, das möchte ich zum Beispiel hier auch noch machen. Das ist jetzt, also, das halte ich nämlich ganz schön in der anderen Kita. Und, genau, also, das sind so kleine Dinge. Oder auch eben Mehrsprachigkeit im Gruppenalltag, dass man wirklich im Liedrepertoire eben auch andere Sprachen hat. Oder bei Fingerspielen. Oder auch, da geht es dann auch über sprachliche Bildung hinaus und wirklich auch noch mehr rein in diesen Bereich interreligiöse und interkulturelle Bildung. Feste aus anderen Kulturen oder sowas. Also, dass man den Jahresplan damit anreichert, finde ich auch sehr wichtig. Also, aber da sind wir dran. Da sind wir hier jetzt in dieser Einrichtung, machen wir uns da jetzt gerade ein bisschen auf den Weg. Weil teilweise ist das schon Selbstverständlichkeit. Zum Glück, auch meine Vorgängerin hatte da schon ein Bewusstsein und bestimmte Feste, jetzt irgendwie Zuckerfest oder sowas. Oder, also, wenn der Ramadan ist oder sowas. Sowas wurde schon thematisiert mit den Kindern. Also, das ist noch ausbaufähig, denke ich. Das machen wir.

I: Okay, ja, sehr schön. (.) Haben Sie spezifische Erwartungen an Vorschulkinder oder Erstklässler? (...)

E1: Jetzt generell oder auf diesen Sprachbereich?

I: Ja, sowohl als auch. (...)

E1: Also, erst mal, wenn ich die Frage höre, denke ich erst mal, eigentlich, also es wäre schon, genau, also die Erwartung oder die Hoffnung ist schon, dass die Kinder dann natürlich sich so entwickeln, dass sie altersgemäß entwickelt sind. Und dann auch, wenn man solche Grenzwerttests zum Beispiel auch macht, also wir haben so einen für den Kita-Bereich, „Grenzsteine der Entwicklung“, das ist einfach eher ein Ausschlussverfahren, also dass man Entwicklungsverzögerungen oder sowas ausschließen kann in verschiedenen Bereichen. Da wäre es natürlich schon wünschenswert, wenn sie da dann alles haben, was sie so brauchen mit der Altersgruppe. Aber gleichzeitig ist es natürlich so, dass das manche Kinder auch nicht haben werden und das wäre dann auch völlig in Ordnung. Also insofern, Erwartungen, also ich habe eher eigentlich das Bild, die Kinder dürfen dann auch so sein, wie sie sind und auch wenn ein Kind nicht irgendwelche Normwerte oder sowas erreicht, dann ist das so und dann ist das auch erstmal in Ordnung. Und natürlich ist dann ein Förderauftrag irgendwie auch ersichtlich oder muss man sich fragen als pädagogisches Team: „Braucht es mehr an Unterstützung?“, oder „Was können wir?“, „Wo sind wir auch einfach gefordert dann?“. Aber also mir ist halt dieser ressourcenorientierte Blick sehr wichtig und nicht der defizitäre, deswegen würde ich von Erwartungen... (.)

I: Ja, was macht so die Schulbereitschaft oder Schulfähigkeit eines Kindes für Sie aus?

E1: Also oftmals, dass es sich überhaupt darauf freut, dass es positiv besetzt ist, also drückt schon viel aus, finde ich. Also das merken wir schon, also wenn Kinder halt irgendwie da Lust drauf haben und das irgendwie positiv besetzt ist, dieser Übergang und sie wollen auch und so. Das ist ja dann oft ein ganz gutes Zeichen, auch oder ein guter Prädikator, auch, dass es ein gelingender Übergang wahrscheinlich wird. Auch wenn man sich vielleicht bei einem einzelnen Kind noch nicht so sicher ist, so jetzt vor dem Entwicklungsstand und so, ist es wirklich schon so weit. Aber wenn das auch schon so signalisiert, das will eigentlich, ist schon oft ein ganz gutes Zeichen, dass es auch in diesem Vorschuljahr noch bestimmte Sachen vielleicht auch aufruhen wird oder sowas. Auch die, es ging um die Zeichen, was die Schulfähigkeit signalisiert. Auch mit wem spielt das Kind? Also wenn die Peergroup sehr wichtig ist als präferierte Spielpartner, so ein Kindergarten, dann zeigt das ja auch irgendwie, dass so dieser Umgang mit den altersgleichen Kindern eben leichtfällt. Und dass das Kind dann scheinbar ja auch über die Dinge verfügt, die da so wichtig sind. Also im Gegenteil,

das Signal ist zum Beispiel auch, wenn ein Kind dann lieber mit, präferiert mit jüngeren Kindern spielt. Das drückt ja dann oft aus, okay, da ist vielleicht noch eher dieser Entwicklungsstand einfach da und das Kind ist vielleicht einfach noch nicht so weit.

I: Ja, ja. (..) Jetzt bezogen auf die Schulbereitschaft, spielen da die sprachlichen Fähigkeiten für Sie auch eine Rolle?

E1: Ja, ja schon. Also es ist eben eine Basis- oder Schlüsselkompetenz Sprache. Das ist schon so. (.) Auf der anderen Seite auch da ist es immer wieder sehr individuell. Also es gibt halt Kinder, wir haben auch hier zum Beispiel ein Kind, die kam erst letztes Jahr, Ende letzten Jahres oder so, nach Deutschland mit ihrer Familie zurück. Also die Eltern haben in Deutschland studiert und insofern war der Deutschlandbezug schon irgendwie da und vielleicht auch in irgendeiner Weise, vielleicht schon mal punktuell Sprachkontakt mit dem Deutschen. Aber so richtig kam die jetzt eben erst wieder hier an und die hat jetzt seit Januar hier bei uns Deutsch gelernt. Also es ist noch nicht lange Sprachkontakt mit der Sprache. Und die hat jetzt natürlich noch nicht so einen Sprachstand erreicht, wo man sagt, das ist jetzt irgendwie die beste Standbedingung für den Schuleinstieg. Also sie braucht noch ein bisschen, aber sie hat auch schon sehr viel. (..) Und eben, weil alle anderen Bildungs- und Bildungsbereiche, sie ist völlig unauffällig. Also sie ist da sogar eher überdurchschnittlich in manchen Bereichen. Und dann ist sie natürlich auch, also dann bereit für die Schule. Also so, dann spielt das schon auch eine Rolle. Das wird irgendwie sie wahrscheinlich auch ein bisschen begleiten, so diese Sprachentwicklung. Aber das ist jetzt nicht so... (...)

I: So hinderlich?

E1: Ja, genau. Also deswegen wollte ich darauf hinaus, das ist ja individuell, denke ich auch. Also bei manchen Kindern, die dann Sprachrückstand haben, da ist es tatsächlich vielleicht in der Tat hinderlich, wenn die schon lange hier eigentlich auch mit dem Deutschen in Kontakt sind. Und dann ist vielleicht halt wirklich auch eine Sprachentwicklungsverzögerung oder sowas. Und das wirkt sich halt teilweise ja dann negativ aus oder so. Oder erschwert halt bestimmte... In bestimmten Bereichen auch das Lernen oder so. Aber eben nicht immer. Das ist sehr unterschiedlich, denke ich. (..)

I: Geben sie dann den Kindern manchmal noch ein Jahr mehr Zeit hier in der Kita, bevor sie in die Schule kommen, um halt dann die Sprache besser zu lernen?

E1: Die Möglichkeit gibt es, aber da würde ich immer genau eben schauen. Also nicht automatisiert, weil ihr zum Beispiel wäre das, denke ich, also nur rein vom Sprachstand hätte man vielleicht gesagt: „Ja“, aber sie ist ja altersgemäß entwickelt und steht ihren Altersgenossen nichts nach. Und dann wäre es ja fatal, jetzt nur aufgrund der Sprache irgendwie zu sagen: „Jetzt ein Jahr mehr Kindergarten.“ Also ist meine Position. Und weil sie denke ich, ihr Lernen nicht beeinträchtigt sein wird oder sein sollte von den noch mangelnden Sprachkenntnissen. Da sehe ich es als Aufgabe der Lehrkräfte dann wiederum, also das einfach zu begleiten. Also weil ich glaube, wenn sie jetzt ein Länger nur hier wäre, vielleicht würde sie natürlich dann mit einer anderen Sprachkompetenz in die Schule kommen, aber dann würde sie in dem einen Jahr ganz wichtige Lerninhalte, für die sie jetzt eigentlich schon bereit ist, nicht bekommen. Also ich glaube, das wäre eher entwicklungshinderlich als förderlich. Und bei anderen machen wir das aber auch. Und da war immer nur in Rücksprache mit den Eltern sowieso auch. Also letztlich entscheiden die Eltern. Also das ist ja generell so bei der Einschulung ist das, (.) also wir können da nur beratend oder so zur Seite stehen, aber wir sprechen ja auch keine Empfehlungen aus. Das ist so ein bisschen anders als bei dem Wechsel von Grundschulen in weiterführende Schule. Also wir sind da eigentlich wirklich nur beratend dabei und die Eltern entscheiden letztlich, ob eingeschult wird oder nicht. Aber oft

nehmen die unsere Einschätzung schon ernst und wir kommunizieren dann auch, wenn wir wirklich mal das Gefühl haben, ein Jahr tut einfach noch gut. Und ich bin dann halt beruhigt auch von Studien, die es ja doch gibt, dass oft Kinder, die dann ein bisschen später eingeschult werden, dass es nicht nachträglich ist, also dass es oft wirklich so ist, dass die dann einfach sicherer agieren oder so (..) und dass es für den Empfehlungserfolg nicht negativ ist, wenn man ein Jahr noch zurückstellt.

I: Ja, verstehe. Okay, sehr schön. Wann würden Sie einen Übergang in die Grundschule als erfolgreich bezeichnen? Und inwiefern spielt die Sprache mit rein? (.)

E1: Okay. Also ich würde den erfolgreich beschreiben, wenn die Kinder im Vorfeld schon und dann auch eben beim Übergang erleben, dass sie da kompetent sind, dass sie selbstwirksam sein können, dass ihre Ängste sein dürfen, die vielleicht auch eine Rolle spielen oder Unsicherheiten und sowas, Aufregung und so. Aber dass sie da irgendwie über die Dinge verfügen, die ihnen dabei helfen, gut umzugehen. Und wenn sie das so erleben können und dann vielleicht von außen auch nochmal gespiegelt bekomme: „Oh, das hast du aber gut geschafft jetzt“, oder so oder auch gefragt werden: „Wie geht es dir denn?“, und so. Also wenn das irgendwie eine Rolle spielen darf und die Kinder da begleitet werden auch in ihrem Erleben und sowas, dann würde ich sagen, das ist ein geglückter Übergang. Und wenn sie halt auch die Kompetenzen vermittelt bekommen haben im Vorfeld, die sie brauchen und wenn halt auch reagiert wird, wenn was nicht da ist, darüber haben wir ja auch gesprochen. Wenn halt wirklich, wenn wir jetzt über Mehrsprachigkeit sprechen, halt ein Sprachentwicklungs- oder ein Rückstand da ist, dann muss dem ja auch irgendwie begegnet werden. Ja, das kann gar nicht alleine gelassen werden damit. (..)

I: Ja. (..) Welche Bedeutung messen Sie der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder bei?

E1: Ja, sehr hoch. Außerordentlich hoch. (.) Weil das ist ja einfach dann objektiviert, was man sonst nur so subjektiv im Gefühl hat. Und das ist halt, da kann man auch sehr falsch liegen. Also das finde ich schon sehr, sehr wichtig. Die haben ja auch da liegen. Also wir haben eben die beiden Sprachentwicklungsbögen. (.....) Genau, es ist natürlich „Seldak“, haben wir da. Und die sind für alle Bereiche vorhanden. Also wir haben mehrere. Also wir haben „BIKO“, das ist ein Testverfahren für verschiedene Bildungs- und Entwicklungsbereiche. Da ist auch der Bereich Sprache abgebildet. Und dann haben wir eben als Sprachstandsverfahren „Seldak“ und „Sismik“. Und das sind einfach umfangreichere. Ich weiß nicht, ob Sie die kennen.

I: Habe ich tatsächlich schon gehört. Aber noch nie so rein gucken können.

E1: Das sind eben umfangreichere Sprachtests. (.) Also das sind qualitativ. Also es beruht schon meistens auf der Einschätzung der Fachkraft auch, aber nicht nur. Es ist so eine Mischung aus quantitativ und qualitativ. Aber relativ umfangreich, sieht man. Also es sind so zehn Seiten, elf Seiten. Und dann gibt es noch einen Bericht.

I: Ja, und das füllen dann die Erzieher aus?

E1: Genau, das füllen die Erzieherinnen aus und Erzieher. Und also eigentlich ist immer so unser Gedanke: „Am besten zu zweit“. Also bei allen Beobachtungsbögen, dass man zu zweit drüber schaut. Das ist auch nochmal, dass auch Verzerrungen oder sowas weniger da sind. Ja, und das haben wir. Und das finde ich sehr, sehr wichtig, weil eben damit man das irgendwie objektivieren kann. Oder auch irgendwie nochmal, ja auch besser dahin kommt. Also in welchen Bereichen ist es dann überhaupt? Und manche Kinder zeigen halt auch ihre Sprachkompetenzen einfach auch nicht so. Im Alltag sind vielleicht eher schüchtern oder so.

(.) Und dann gibt es auch selektiver Mutismus. Das spielt auch immer mehr eine Rolle, wo man hier auch ganz falsch liegt. Also wenn Fachkräfte da nicht sensibilisiert sind, denken sie auch manchmal, das ist eine Sprachentwicklungssache. Aber das ist ja eigentlich, wird ja eher im Bereich Angststörung verortet. Und oft sind die Kinder ja gar nicht in ihrer Sprachentwicklung hinterher, sondern sprechen nur in bestimmten Kontexten. Eben nicht bei uns und in der Familie dann schon. (…)

I: Und diese Tests, werden die mit allen mehrsprachigen Kindern durchgeführt oder generell mit allen Kindern in der Kita?

E1: Nee, also die machen wir, also „BIKO“ machen wir mit allen. Und da ist eben ein Sprachtest auch dabei, aber der ist sehr kurz. Also verglichen mit dem ist der sehr kurz. Da geht es eher so, um ein bisschen sowas wie phonetisches Bewusstsein oder sowas irgendwie mal ein bisschen zu fassen. (..) Genau, aber das machen wir mit allen standardmäßig. Und diese Tests machen wir nur mit Kindern, wo wir irgendwie so unsere Fragezeichen haben oder wo wir denken, da wäre es vielleicht gut, mal nochmal drauf zu schauen auf den Sprachstand. Oder wo wir uns eben fragen: „Gibt es einen Förderbedarf oder eine Entwicklungsverzögerung?“, oder so.

I: Okay, ja, verstehe.

E1: Aber nicht für alle.

I: Welche Rolle spielt die Schuleingangsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern?

E1: Also die wird immer gemacht hier bei uns auch vor Ort. Also die kommen dann immer hierher vom Gesundheitsamt. Und wir bekommen auch die ESU-Ergebnisse, wenn die Eltern zustimmen. Und da wird ja auch festgestellt, ob eine Sprachförderung als Maßnahme empfohlen wird oder nicht. Insofern ist das für uns auch immer nochmal ein hilfreicher Beitrag. Also eine Diagnostik, die wir halt auch nicht machen müssen. Und wenn wir vielleicht auch ein Kind noch nicht im Blick hatten, vielleicht haben wir noch nicht, ist es mit oder sehr gemacht. Und dann kommt bei der ESU aber raus, oder ist doch ein Förderbedarf, wird da gesehen. Dann ist es für uns ja doch auch nochmal der Auftrag, näher hinzuschauen, wenn uns vielleicht auch was entgangen ist.

I: Ja, ja. Und werden daraus dann bestimmte Maßnahmen abgeleitet aus den Ergebnissen?

E1: Ja, also genau. Also die Teilnahme an diesem Sprachförderprogramm „SBS“, das erreicht eh sehr viele. Also teilweise auch Kinder, die eigentlich keinen Sprachförderbedarf haben, weil da auch gesagt wird, das ist sinnvoll, die Gruppen anzureichern. (.) Also gemischt zu halten, nicht nur exklusiv mit Kindern mit Sprachförderbedarf. Also insofern müssten von dieser gezielten Sprachfördermaßnahme eh alle, die es brauchen, zumindest irgendwie erreicht sein. Und abgesehen davon würde man dann halt eher gucken, was kann man in der Gruppe noch machen. Also kann man irgendwelche Dinge noch anbieten da, also was die Erzieherin halt im Gruppenalltag auch wegschwingen kann. (.) Also gezielte Impulse, Bilderbuchbetrachtung oder was auch immer es dann sein kann. Also was wir nicht machen, das könnten wir überlegen. Da habe ich auch mal in der Kita erlebt, sowas wie „Würzburger Sprachtraining“ oder sowas. Das sind ja Dinge, die auch Erzieherinnen und Erzieher durchführen können. Das machen wir jetzt im Haus hier zum Beispiel gerade nicht. Aus dem Grund aber auch, weil ich irgendwie gelesen hatte, mehrfach jetzt ist eben der Mehrwert dieser gezielten Maßnahmen gar nicht so klar sei.

I: Ja, das habe ich so auch gelesen.

E1: Okay, und dann denke ich halt dann, also gucken wir, dass wir eher unseren Fokus setzen, eben auch das generell sprachanregend zu gestalten und so. (.)

I: Okay, und zum Abschluss wünschen Sie sich irgendwas von Ihrem Träger oder von der Politik, um den Übergang besser zu gestalten?

E1: Also Ressourcen, wie immer, einfach mehr Ressourcen für diesen Austausch, für zwischen Schule und Kindergarten vielleicht auch, also weil es hängt. Und auch vielleicht doch mehr, das ist immer irgendwie ambivalent, also wenn man sowas sagt, dass man sich sowas wünscht, aber vielleicht auch teilweise auch mehrere verbindliche Rahmenvorgaben. Weil, also wie ich es erlebe, es hängt sehr von den Akteuren vor Ort ab, also wie engagiert ist die Kooperationslehrerin, die Kita-Leitung, das Team, also wie intensiv findet die Kooperation statt? Es gibt Kindergärten und Schulen, wo das quasi nicht stattfindet. Also da wird vielleicht einmal telefoniert oder so und dann war es das, dann kommt die Lehrerin auch nicht. Also es ist sehr unterschiedlich, wie es einfach gelebt wird und teilweise ist es ja auch in Ordnung, aber bestimmte Standards sollten schon flächendeckend da sein. Und da würde ich mir, glaube ich, mehr Verbindlichkeit in den Regelungen wünschen und auch Kontrolle dann. Das ist was generell ist, ich wünsche mir, was alle Bereiche angeht, einfach Supervision für Kitas und so. Also ich weiß nicht, ob die Schulen das mehr bekommen, Kitas kaum bis gar nicht. Und das führt wirklich dazu, dass eigentlich alle so vor Ort vor sich her wurschteln. Und also die, es gibt ja auch viele Studien, die wirklich alle, also verheerende Qualitätsurteile für Kitas leider feststellen. Also es ist wirklich ganz schlimm. Also wenn man sich so Metastudien anschaut bundesweit, das ist wirklich, der Kita-Bereich steht nicht gut da. Und dann denke ich, muss man wirklich gucken, wie kann man da mehr Qualität reinbringen. Und ich denke, Supervision wäre ein sehr, sehr sinnvolles Mittel. Also auch externe Supervision, also dass wirklich immer von außen kommt und Prozesse evaluiert. Und bei Sprachbildungsprozessen ginge das ja ganz gut auch, zu gucken, wie ist dann die Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kind? Ist es eben eine längere Sequenz? Hat es eine Qualität? Oder ist es, wie wertschätzend ist auch der Ton? Stimmt, darüber haben wir jetzt auch noch gar nicht gesprochen. Und das spielt natürlich aber auch eine große Rolle für sprachförderliches Verhalten. Also ist der Ton wertschätzend? Ist das ein angemessener Ton? Wenn jemand die ganze Zeit so schroff mit mir spricht, dann hat man irgendwie auch keine Lust, sich mitzuteilen vielleicht.

I: Ja. Wollen Sie abschließend noch etwas sagen? (...)

E1: Ja, vielleicht nochmal das zusammenfassend. Also was ich wichtig finde für diesen Bereich sprachliche Bildung, für alle Bildungs- und Entwicklungsbereiche, aber auch ist wirklich so dieses Verständnis vom Kind als selbstständiger Akteur, dass die eigentlich kompetent sind. Und wie kann man das sichtbar machen, wie kann man sie in ihrer Selbstwirksamkeit und ihren eigenen Kompetenzen fördern und stärken? Dass man eben generell diesen ressourcenorientierten Blick aufs Kind wird, auch was Mehrsprachigkeit angeht, ohne eben Förderbedarf oder sowas zu negieren. (..) Und ja, und dass man, und dass eben diese Haltungsfrage so ganz wichtig ist in der Förderung. Ich glaube, das ist wirklich so ein Hauptgedanke bei mir auch immer wieder, weil ich das auch so erlebe. Also es ist wirklich in Kita-Teams, wo so eine Grundhaltung da ist, auch ein Spaß an der Arbeit und irgendwie eine positive Erwartung an das Kind. Und die denken: „Die können das schon, die machen schon ihren Weg“, und sowas, dass das wirklich oft dazu führt, dass die in den Einrichtungen sehr viel kompetentere Kinder dann wirklich auch da sind. Also die das halt auch mehr zeigen und so. Und in Einrichtungen, wo eher autoritär gearbeitet wird oder vielleicht auch die Kinder teilweise eingeschüchtert werden, weil irgendwelche, vielleicht auch teilweise unausgesprochenen, nur Trostszenarien da sind, weil implizit vermittelt wird, irgendwie, man

sollte jetzt keinen Fehler machen. Oder viele Verbote oder so, da entwickeln sich die Kinder einfach nicht so gut, auch was Sprache angeht.

I: Ja, alles klar, dann sind wir fertig. (.) Vielen, vielen Dank für das Interview, das war super, interessant.

Interview 5

Datum der Aufnahme	31.07.2025
Beruf	Erzieher
Länge	01:29:40

I: Genau, also am Anfang hätte ich jetzt so ein paar allgemeine Fragen an dich. Und zwar, seit wann bist du als Erzieherin tätig? (..)

E2: Warte. (....) Warte, 88, 89 Vorpraktikum, 89, 90, 91. Also wenn du das Anerkennungsjahr mitzählst, seit September 91. (.)

I: Und seit wann bist du im Bereich der Kooperations- und Vorschularbeit tätig? (....)

E2: Seit 2015. (..) Also ich meine, wir hatten schon immer, dass wir diese Kooperation, also dass es vorher auch so in den Gruppen auch lief, aber so diese fixen Schulanfängergruppen, das hat in [Ort x] unsere Leitung gemacht, das war so ihr, und da war ich auch mal ein Jahr dabei, aber jetzt so konstant, dass ich sage, konstant, das ist seit 2015.

I: Okay. Und wie häufig findet die Zusammenarbeit mit der Grundschule statt? (...)

E2: Relativ sporadisch. Also es war früher tatsächlich so, dass wir bis vor zwei, oder eher noch bis vor zwei Jahren, dass wir jeden Monat einmal in der Schule waren mit den Schulanfängern, dass die schon so die Räumlichkeiten kennenlernen, die Lehrer kennenlernen, einfach wissen auch, was auf sie zukommt. [Ort x] hat ja zusätzlich noch eine, also auf dem Schulgelände eine Realschule, ist eine sehr große Schule. (..) Und dass sie zum Beispiel auch diese Pause kennen, die sehr wild ist, die wir uns beim ersten Mal nur von innen angucken, und dann erst rausgehen, wie die große Pause zu Ende ist, und dann gehen wir mal so, ja, gegen Ende raus. Also dass sie halt einfach so viel wie nötig kennen. Und wir wurden sehr, sehr viel versetzt. (.) Dass halt unsere Termine, die wir immer im September an die Schule weitergegeben haben, dass sie entweder vom Hort oder auch von der Schule vergessen wurden. Und wir hatten ja letztes Jahr ein schwerstmehrfachbehindertes Kind dabei, mit dem es nicht so einfach war, mit dem Bus runterzufahren, und wenn da halt Termine vergessen werden und die komplette Grundschule im Theater ist, an einem Termin, wo wir eigentlich hätten. Kein Thema, das Theater ist dann, aber uns informieren und dann haben wir gesagt: „Nee, das machen wir so nicht mehr“. Und sind jetzt relativ wenig nur noch in der Schule. Das ist auf jeden Fall mal so ein Termin, wo die reinschnuppern. Dann haben wir einen Kennenlern-Nachmittag, dann haben wir eine, also eine Kooperation mit der Bibliothek, die an der Schule ist, (.) dass wir da Bilderbuchkino oder was auch immer so gemacht haben. Also es ist sehr, sehr wenig, ich sag mal so drei-, viermal, dass die Schulanfänger-Kontakt haben. Wir haben alle zwei Monate, glaube ich, ein Tandem-Treffen, wo praktisch alle Kitas und alle Erstklasslehrer und der Rektor von der Grundschule dabei sind. Dann haben wir ein Übergabegespräch mit Einverständniserklärung der Eltern, dass wir einfach so ganz relevante Dinge übergeben.

I: Ja, ja. (..) Findest du, da gibt es einen Unterschied zwischen Baden-Württemberg und Hessen in dieser Kooperationsgestaltung?

E2: Nein. Also ich finde, Kooperation hat sich echt schon immer sehr, sehr schwer gestaltet, weil wir, also ich kann nur von zwei Schulen reden, ich war nur in zwei Kindergärten, also ich mag das gar nicht so verallgemeinern. Es gibt mit Sicherheit wesentlich bessere Erfahrungen und Kooperationsteams. (....) Also wir wurden auch in [Ort x] sehr häufig vergessen. Also wir haben viele Dinge eingeführt, wie auch jetzt in [Ort x], wo wir sagen: „Ein Traum

für jedes Kind“. (..) Also eingeführt natürlich in Absprache mit den Lehrern: „Ja, ja, können wir machen“ und was dann echt suboptimal gelaufen ist. Und also eins haben wir zum Beispiel gesagt, dass wir es schön finden für einen [Ort x], wenn wir bei einem Schulbesuch die Kinder sich selbst porträtieren (.) und es aufgehängt wird, dass sie was von sich finden, wenn sie kommen, dass man sagen kann zum Beispiel, das hängt man an, im Flur, an den Klassenräumen auf, dass sie sehen: „Ah, hier ist meine Klasse, hier ist was von mir schon“, und so, dass sie sich einfach so ein bisschen in der Schule wiederfinden, wenn sie dann eingeschult werden. Und ja, das ist alles so viel im Sande verlaufen. Und hier war es zum Beispiel so, dass wir gesagt haben, früher hatten wir einen Termin, wo alle Schulanfänger in die ersten Klassen hinein durften. Also wir haben ja hier eine Schuleingangsstufe, das heißt erste und zweite Klasse gemeinsam unterrichtet. (..) Und dann war da wirklich ein Druck, je nachdem wie viele Schulanfänger das waren, war es halt echt voll. Das war nur chaotisch. Und dieser Gedanke, weshalb das eigentlich gemacht wird, dass Sie mal sehen, wie Unterricht funktioniert, (.) hat sich da nicht wirklich erfüllt, weil das war Stress für die Lehrer, das war Stress für die Erst- und Zweitklässler, das war Stress für unsere Schulanfänger und das war Stress für uns Erzieher. Und dann haben wir gesagt, es wäre doch schön, wenn wir echt jeden Monat im Hort sind. Und es kommt einfach ein Erstklasslehrer mal hinein in die Hort, wir durften im Hort immer sein, (....) und kommt in die Horträumlichkeiten und sagt: „Wie wäre es, hat einer von euch oder zwei oder drei Lust von euch, mal mit in den Unterricht zu gehen?“. Und es sind drei Erst-Zweitklassen und jeden Monat von Oktober an wären alle mindestens zweimal dann im Unterricht gewesen. Es wäre viel entspannter gewesen. Eine Erzieherin hätte bei Bedarf begleiten können, weil wir zu zweit sind. Es wäre echt kein Problem gewesen. Es hat nicht einmal funktioniert. Und das wäre für alle Beteiligten viel angenehmer gewesen. (..) Und einmal war es Zufall, dass eine Lehrerin draußen was im Garten gemacht hat und uns gesehen hat und gesagt hat: „Wollt ihr?“. Und dann habe ich gesagt:“Ach schön“ und habe so ein bisschen daran erinnert: „Ach schön, dass das so mal geklappt hat“. Und sie: „Honey, das war nur Zufall“. Also so ehrlich ist sie dann auch. Und das ist sehr, sehr schade, weil es da so, so viele Möglichkeiten gibt. Einfach, ja. Wie man für alle Beteiligten. Ich meine, es profitieren ja nicht nur die Kinder davon, es profitieren ja auch die, die sie dann übernehmen, die sie einfach schon ein bisschen kennen, die es leichter haben, weil die Kinder nicht alles neu kennenlernen müssen.

I: Und ja, die schon mal in den Unterricht reingucken können und sowas. Ja, okay. (.) Betreust du aktuell viele mehrsprachige Kinder?

E2: Ja. (.) Also in der Schulanfängergruppe nein. Aber ich habe jetzt gerade hier das Gruppentagebuch für nächstes Jahr unter der Mache. Und da habe ich gedacht: „Oh, das sind doch schon ganz schön viele, ne?“

I: Ja. (.) Kannst du da eine Prozentzahl nennen, wie viele Kinder das ungefähr sind? (25 Sekunden Pause) Oder so, ich weiß nicht, so ein Drittel ungefähr?

E2: Guck mal. (..) Also ein Drittel ist es, ich kann dir aber auch die Prozentzahl ausrechnen.

I: Alles gut, das reicht mir schon.

E2: Also es ist exakt ein Drittel.

I: Ja, ja.

E2: Es ist exakt ein Drittel.

I: Perfekt. Okay, und gibt es dabei bestimmte Herkunftssprachen, die besonders häufig bei den Kindern vorkommen?

E2: Nein. Also das ist auch schwierig zu sagen, weil es sind jeweils zwei Geschwisterkinder. (..) Ja? Ja. (.) Plus ein einzelnes Kind.

I: Ja.

E2: Also von dem her.

I: Ja. Okay. Und was sprechen die Kinder dann für Sprachen?

E2: Kosovarisch, habe ich mich belehren lassen. Jetzt weiß ich, warum er sich so gewehrt hat gegen Albanisch. Albanisch, weil in der Anmeldung stand Albanisch. Und ich so: „Du sprichst Albanisch", „Nein", „Und was sprichst du dann?". Das konnte er aber nicht sagen. Ja. (..) Und dann habe ich den Papa gefragt: „Kosovarisch". (.) Kosovarisch, Ukrainisch und Serbisch.

I: Okay. Und wie erlebst du mehrsprachige Kinder? Gibt es da irgendwelche Stärken und Besonderheiten, die hervorstechen?

E2: Wie bei den deutsch-muttersprachigen Kindern auch. (.)

I: Irgendwelche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu einsprachigen Kindern?

E2: Also ich meine natürlich, klar, man muss vielleicht auch dazu sagen, dass die Kinder kein Wort deutsch sprachen, als sie in die Kita kamen. Da beeinflusst es natürlich schon. Ja, da geht es natürlich auch in den Bereich, dass die Kinder, und gerade wenn sie mit den Geschwisterkindern gemeinsam in einer Gruppe sind, wie jetzt bei uns, dass sie da nicht so schnell Kontakte zu anderen Kindern knüpfen, wie jetzt. Also von denen sprechen, ich habe es auch schon anders erlebt, wie jetzt bei den Deutsch-Muttersprachlern. Ja, weil sie einfach auch sich selbst haben und sich verständigen können und so. (....) Ja. (...) Aber am Ende, also das geht so in diesen sozial-emotionalen Bereich rein. Ja, oder dass sie total ausflippen, wenn man ihnen Grenzen setzt, weil sie es gar nicht jetzt verstehen oder nachvollziehen können im ersten Moment. Also das beeinflusst auf jeden Fall. Das ist auf jeden Fall ein Unterschied. (.....)

I: Ja, ja, schön. (.) Gibt es eine Einstellung oder Haltung, die deiner Meinung nach besonders wichtig ist im Umgang mit Mehrsprachigkeit? (....)

E2: Ist es eine Fangfrage, also für mich eine Fangfrage, nicht von dir, sondern von mir ist es eine Fangfrage, insofern Empathie. (...) Also für mich ist es, also es gibt für mich zwei Dinge, die man haben muss, die man sich auch nicht aneignen, also doch das eine kann man sich vielleicht aneignen noch, wenn man es nicht hat, die für mich absolute Voraussetzung für den Beruf sind. Das eine ist eben die Empathie und das andere die Gerechtigkeit. Und ich sage, alles andere, egal was, baut sich darauf auf. Also diese zwei Kernkompetenzen muss ich haben und das unterscheidet, also da ist die Sprache außen vor. (..) Und man könnte jetzt sagen, deswegen sage ich für mich Fangfrage, man könnte jetzt sagen, dass ich vielleicht noch ein bisschen mehr Empathie an den Tag legen muss, soll, kann. Wobei ich finde, egal welche Sprache du sprichst, du kannst nie empathisch genug sein.

I: Ja, ja, aber gut, die Kinder, die, wenn die hier in die Kita kommen, eben noch kein Deutsch sprechen können, die können ja dann selber nicht so gut ausdrücken, was jetzt los ist. Und dann hast du recht, dann ist es dann wichtig…

E2: Das ist für mich der Schlüssel zu allem einfach ist.

I: Und wie gehst du mit der Vielfalt um, wenn da jetzt Kinder in der Gruppe sind, die eben kein Deutsch sprechen und Kinder in der Gruppe sind, die sehr gut Deutsch sprechen? (...)

E2: Das ist eine gute Frage, weil das war ja genau mein Nicht-Problem, als wir die Gruppe eröffnet haben. Ich habe mit sieben Kindern, glaube ich, habe ich die Gruppe eröffnet und davon waren es drei Kinder, die Deutsch sprachen und vier Kinder, die kein Deutsch sprachen. (...) Und ich war alleine zu dem Zeitpunkt, ja, ich hatte keine Kollegin, war hier oben, Mutterseelen, alleine. Und ich hatte durch Zufall, bin ich auf Meta-Com, Meta-Search, aufmerksam geworden, kennst du das? Das sind diese ganzen Bilder, die wir in dem Korb haben, das ist entwickelt, das ist praktisch so eine Bildsprache, die entwickelt wurde für Taube oder für Autistische oder beides. Also vom Ursprung weiß ich nicht, dass man eben einfach über die Bilder kommunizieren kann. (.) Und da habe ich mich dann, auch bevor die Kinder kamen, eben einfach hingesetzt und habe ganz viel mit Symbolen eben einfach gearbeitet, eben dieser Korb, den wir da haben oder die Wochentage. Ich habe die Toilette ausgedruckt, dass sie, also dass ganz viel visuell laufen kann und habe auch, weiß nicht, ob du die schon gesehen hast, so Tabellen mit Bildern praktisch erstellt aus dem Alltag der Kinder. Ja, frühstücken, trinken, Mittagessen, auch so die einzelnen, dass sie da eben einfach deuten können und dann halt echt sprachlich noch mehr begleitet, als man, oder als ich eh schon begleite. (..) Ja, so und mich auch gefreut, wenn ich was gelernt habe. Ich habe immer, einer von den Zwillingen hat mich total verunsichert, der hat immer gesagt: „Woda“ und ich: „Wie jetzt?“ (.) Also, ich habe erst einmal so an „Wodka“ gedacht, ja? Ich habe gedacht: „Vielleicht spricht man“, weil der Papa damals sagte, dass er Russisch spricht, habe gedacht: „Naja, vielleicht heißt „Woda“, vielleicht spricht man das im Russischen gar nicht „Wodka“, sondern „Woda“.“ Und bis ich herausgefunden habe, das heißt „Wasser“. Also so, weißt du, dass du so, dass du halt auch stellenweise irgendwelche Wörter lernst und, sage ich mal, deinen Horizont erweiterst. Das ist mir auch einmal mit einer Eingewöhnung gegangen, ein türkisches Mädchen, das auch kein Wort Deutsch sprach. Und dann haben wir auch dann die Mama gefragt, was denn heißt: „Die Mama kommt gleich“. Und dann haben wir „Arne Gellicek“. Ja, also so, dass du halt auch wirklich so, sage ich mal, für zukünftige Kinder das dann einfach auch so aufgreifen kannst und so ein bisschen, wenn auch wenig, aber so ein bisschen Vertrautes aus ihrer Muttersprache hast, was sie verstehen. Und dann wissen und dann ist es auch einfach verstehen können.

I: Okay. Wie gestaltet sich denn der Übergang von dem Kindergarten in die Grundschule? Ich meine, jetzt im kommenden Jahr kriegst du ja ganz viele Kinder in deine Vorschulgruppe, die eben noch so im Deutsch-Lernen drin sind. Und wie läuft das dann ab?

E2: Also, was wir sehr, womit wir sehr gesegnet sind, ist, in Hessen gibt es den sogenannten Vorlaufkurs für Kinder, die noch einfach Unterstützung im Erwerb der deutschen Sprache benötigen. Das beginnt mit, also praktisch ein Jahr vor der Einschulung und das betrifft bei uns dieses Jahr vier oder fünf, ich glaube vier, also vier oder fünf Kinder. Das findet einmal in der Woche statt. Da kommt jemand von außerhalb. (...) hier in die Kita. Hier in die Kita. Aber das hätten wir auch gekonnt. Ja, also ich finde es total bescheuert, dass wir da jemanden von außerhalb kriegen.

I: Okay, aber personell hätte es hier hingehauen, dass dann immer einer...?

E2: Locker. Wie gesagt, ich habe auch echt, auch ohne Fortbildung wirklich Erfahrung genug. Und was halt auch ist, sage ich ja auch, also die Schulreife, die beginnt ja nicht mit dem letzten Jahr vor der Schule, das beginnt ja wirklich für uns Pädagogen, mit Eintritt in die Kita. So, und dass man dann so einen vorgesetzt kriegt und ich meine, du musst dir mal gucken, was alles, oder, oder bewusst machen, was alles am Tag in der Gruppe einfach passiert mit Sprachförderung.

I: Ja, alltagsintegriert?

E2: Absolut. Also, auch, in welche Bereiche das geht. Du hast die Mathematik, du zählst permanent, du zählst rückwärts. So blöde Sachen, wenn ich dieses Wasser ausschütte nach draußen und zählst rückwärts von zehn runter. Weißt du, das sind so Dinge, da überlegst du nicht, du machst das einfach, und das meine ich mit Ganzheitlichkeit. Und wenn das alles so, also Ganzheitlichkeit geht weiter, aber du weißt, was ich meine. Weißt du, wenn du das alles so integrieren kannst in den Alltag, dann bist du doch verdammte Hacke auch in der Lage, diesen Vorlaufkurs mit den Kindern zu machen. Da geht es ja mehr um die Zeit, die aus der Gruppe herauszuholen. Ja, und egal, auf jeden Fall haben wir diesen Vorlaufkurs, sind auch da dankbar dafür. Da sollte übrigens auch dieser englisch sprechende Junge rein, was überhaupt nicht war, auch wieder im Rahmen der Kooperation. Wir haben es echt vier- oder fünfmal gemeldet. (..)

I: An wen muss man das melden?

E2: An die Schule. Also wir werden auch immer gefragt. Und wir haben dieses Kind auch gemeldet. Wir haben es ein zweites Mal gemeldet, wir haben es ein drittes Mal gemeldet, wir haben es ein viertes Mal gemeldet. Und jetzt beim letzten Mal hat sie auch gesagt: „Ja, das haben wir echt verbammelt“. Und dann habe ich erst noch gedacht: „Wer ist wir?“,und dann hat sie gesagt: „Ich habe es verbammelt“. (.) Aber umso intensiver war ich halt auch an ihm dran.

I: Würdest du sagen, das Kind ist dann trotz des fehlenden Besuchs, halt dieses Vorlaufkurses, fit genug, um jetzt sprachlich...

E2: Durch seine Kognition, ja, tatsächlich. Also das habe ich auch in dieser Übergabe, die ich vorhin erwähnt habe, den Lehrern gesagt. (.) Er fragt nach, wenn er was nicht versteht, das finde ich die allerwichtigste Voraussetzung. Also wir haben viermal die Woche, vielleicht ist das auch, dann nachher wichtig für dich, diesen Phönix-Treff, wo er auch dabei ist, von Anfang an dabei war, wo wir natürlich ja auch nur Deutsch sprechen. Und er hat es richtig, richtig gut gemacht, er hat es ganz toll hingekriegt. Montags haben wir immer das Vorlesen gehabt. Und da dachte ich anfangs: „Oh Gott, du armes Kind, das wird echt heftig für dich“. Der war ganz gebannt, fernsehähnlich, an meinem Gesicht gehangen. Und ich glaube, auch da hat er wirklich viel mitgenommen. Und ich habe gesagt, mit dem Wissen, dass er nicht alles versteht, dass er nachfragt, oder dass man selbst mal fragt: „Hast du das verstanden? Brauchst du noch irgendwie eine Erklärung oder so?“, ist er fit genug.

I: Ja, ja. Weil man halt auch bedenkt, dass er sich so das Englische auch irgendwie selber beigebracht hat.

E2: Genau. Und ich merke, also wir hatten jetzt das Entwicklungsgespräch, wo eben das rauskam, dass er Englisch sich selbst beigebracht hat. Und er sagt zu Hause: „Nein, ich rede zu Hause kein Deutsch“. Und dann habe ich dem Papa, habe ich ihn gestärkt und habe meinem Papa gesagt: „Ja, das sieht er richtig“. Also, das ist zum Beispiel, das ist zum Beispiel, was ich irgendwann mitgekriegt habe, mit Hintergrundwissen, dass es korrekt ist, dass die Kinder in ihrer Muttersprache zu Hause sprechen sollen. Und dass es auch total verständlich ist, wenn er mit seiner Schwester hier in seiner Muttersprache spricht. Und das Deutsch wirklich hier auf die Kita und dann auf die Schule oder draußen, wenn die spielen, nach der Kita oder am Wochenende. (.) Ich glaube, er hat dann auch nochmal mit ihm geredet, weil seitdem spricht er, also, als wir die Schultüte gebaut haben, da habe ich erst mal gemerkt, wie viel, wie gut er kann. Also, dass er gut kann. Ja, Deutsch sprechen kann. Das habe ich schon mitbekommen, auch wenn er mit den anderen Kindern spielt, auch so. Aber das ist so gut, also er hat richtig gut Deutsch gesprochen.

I: Okay, schön. Ja. Und ich denke... Und das hast du dann in dieser Eins-zu-eins-Situation?

E2: Ja.

I: Ja, schön, ja. Und der Vorlaufkurs? Was wird da so gemacht? Also, die Kinder werden dann rausgeholt aus dem Gruppenalltag, und dann? Mit einer Förderkraft spezifisch jetzt in der deutschen Sprache…

E2: Ja.

I: Unterrichtet, oder was?

E2: Ich denke, dass es spielerisch ist, ich denke. Also, ich kann dir das nicht sagen, weil, normalerweise findet der in der Schule statt. Da kommen die Kinder dann von zu Hause in die Schule.

I: Ah, okay. Und wie kommen die dann von der Schule in die Kita? (..)

E2: Gute Frage. Also, es ist so, dass, in seinem Falle die Eltern ihn runtergebracht hätten und wenn es vereinbar ist mit der Arbeit, wieder hochgebracht. Wenn es nicht vereinbar ist, wenn die arbeiten müssen, dann hätte beantragt werden können, dass er praktisch mit dem Taxi hochgebracht wird. Dass es so einen Fahrdienst gibt. Also, das kannst du beim Land beantragen. Und letztes Jahr war das aber im evangelischen Kindergarten, Richtung [Ort x]. Aber da wäre es das Gleiche gewesen. Die Eltern hätten ihn runtergebracht, dann auch, hätte er auch beantragen können. (.) Und weil die nächstes Jahr entweder extrem zu wenig oder extrem zu viel haben, weiß ich nicht, kriegen wir jemanden extra. Also, die kommt auch zu uns in die Kita. Und was die da genau macht? Also ich war da nie dabei, ich kann dir das nicht sagen. (.) Normalerweise macht es die betreuende Sozialpädagogin von der Grundschule und das war aber zu viel, deswegen hat es da eben eine übernommen aus der Kita und jetzt ist bei uns auch jemand eigenes.

I: Okay. Und weißt du, ob die Kraft speziell dann auch geschult wurde?

E2: Ich glaube nicht, dass die speziell geschult wurde. Also, das ist wohl, also irgendwas, eine Basisausbildung hat sie auch. Ich glaube, wie heißt diese Assistenz? Also so irgendwas.

I: Okay, aber jetzt keine Sprachförderausbildung?

E2: Nein, nein.

I: Und hältst du das für effektiv, die Vorlaufkurse? (..)

E2: Jein. (...) Also, ich glaube tatsächlich, dass jede Zeit, die du mit den Kindern verbringst, ein Stück weit Effizienz zeigt. Also einfach aus der Gruppe raus, kleiner Rahmen, sich unterhalten. Also das auf jeden Fall. Inwieweit das gelingt? Ja gut, okay, das ist, das ist typenabhängig, Das ist typenabhängig, das ist davon abhängig, was du machst. Das kann sehr effizient sein, kann aber auch ineffizient sein, wenn keine Schulung, keine besondere da ist. Wenn das auch von außen ist, erst mal die Kinder kennengelernt werden muss und auch erst mal die Person kennengelernt werden muss, sage ich dir in einem Jahr.

I: Okay. Ja. Bleibt dann auch spannend. Und wie geht es dann weiter? Also die Kinder, die halt eben, ja, nicht so fit im Deutschen sind, die kommen dann in den Vorlaufkurs? Und was ist, wenn die den ein Jahr lang besucht haben und dann immer noch nicht vielleicht so fit sind?

E2: Dann gibt es noch der (…..) Wie heißt das nochmal? (…) Da gibt es auch nochmal so ein Zusatz an Stunden. Für die Grundschule. Das ist eine zusätzliche AG, wo es dann in der Grundschule weitergeht. Also das kann, wenn nötig, weitergehen. Also Deutschförderung.

I: Okay. (.) Kannst du ein Beispiel für eine besonders gelungene Intervention oder Förderung nennen, wo jetzt ein Kind halt eben in die Kita gekommen ist, drei Jahre hier war und ich weiß nicht, vielleicht innerhalb der Zeit super toll die Sprache gelernt hat. (...)

E2: Wenn ich mich jetzt so dran erinnern könnte, gesichert. (...)

I: Und ist dir auch noch in Erinnerung geblieben, was deiner Meinung nach dazu beigetragen hat, zu diesem Erfolg?

E2: Ich versuche gerade so, meine, die ganzen Kinder, ja, das war ein Mädchen, das ist schon ewig her, das ist schon älter als du. (.) Ach Gott. (.) Das war eben, wo wir mit der Schwester „Anne Gelicek“, das war die große Schwester dazu. Die auch kein Wort Deutsch konnte, und, aber ich komme dann auch immer wieder auf Empathie, auf Zugewandtheit, auf, ja, auch auf visualisierte Dinge, auf, was auch noch, also ich meine, das mache ich automatisch, das mache ich jetzt auch hier, mit Händen reden. (...) Also ich glaube, da kommt ganz viel rein eben einfach und dann eben wieder Empathie.

I: Okay. Wie schätzt du deinen eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit ein? (....)

E2: Nicht gut. (...) Ich bin ein absoluter Bauchmensch. Also so, was gibt es da? Was kannst du da machen in der Sprachförderung oder so. Natürlich das, was du halt in der Schule lernst über Sprachförderung, die Sprachentwicklung und so. (..) Also, aber das ist, finde ich, schon niedrig, weil ich halt auch jemand bin, also wenn ich diese Basics eben einfach da so im Hintergrundwissen habe. (....) Und ich als Bauchmensch dann ganz oft das mache, was ich wichtig finde, was ich dann irgendwann mal auch als gut auf Fortbildungen oder sonst irgendwie was rauskristallisiert. Ja, wo ich einfach sage: „Die Empathie ist es“. Ja, und ich bin ein absoluter Gegner zum Beispiel von diesen ganzen Förderprogrammen. (.)

I: Warum?

E2: Warum? (..) Weil zum einen, ich finde, dass da die Kinder in was reingepresst werden, was für sie vielleicht gar nicht interessiert. Und ich der Meinung bin, wenn ich lernen soll, dann muss mich das betreffen. Und wenn es mich nicht betrifft, dann kann ich noch so viel vorgesetzt bekommen. Dann mache ich das mit. Aber es ist die Frage: „Bringt es mir was?“.

I: Okay. Meinst du, wenn das Interesse nicht da ist?

E2: Ja, genau. Und ich finde einfach, und das haben wir hier Gott sei Dank ganz, ganz doll noch, das hast du wirklich nicht häufig in den Kitas, diese Bedeutung des Freispiels und auch die Begleitung im Freispiel, wo du viel, viel mehr lernst, eben auch weil es dich betrifft und ich mache zum Beispiel auch den Schulanfängertreff eben einfach so, dass ich die Kinder beobachte, wo sind Stärken, wo sind, also wo ich eben auch ansetzen kann, wo sind Interessen, wo ich ansetzen kann, dass es den Kindern Spaß macht, weil das ist das Allerwichtigste. Dann lernen sie ganz nebenher, ohne zu merken, dass sie was dabei lernen und dass ich die, und dann auch schaue, wo sind Punkte, wo sie Unterstützung brauchen und so. (.) Und dann überlege ich mir was und auch ganz oft aus Dingen, die im Freispiel passiert sind, wo ich sage: „Oh Mensch, das und das könnten wir doch da machen, habt ihr Lust?“ und so. Und da auch echt super Erfahrungen gemacht habe mit dem Schulanfängertreff und mich null darauf vorbereitet. Manchmal fahre ich den Berg hoch und denke: „Oh, was machen wir

denn heute?“ und dann „Ach ja, das und das“. Das ist so ganz, das ist meine Art und also ich bin ein absoluter Bauchmensch. Und das ist auch was die Sprachförderung betrifft. Und ich bin halt der Meinung, je mehr die Kinder ganzheitlich gefördert werden und das ist zum Beispiel bei dem Programmen, um wieder auf deine Frage zurückzukommen, (.) das fehlt mir bei den meisten Programmen, egal ob es Entenland, Zahlenland, ob es Würzburger Trainingsprogramm, egal was es für Dinge sind, wo mir die Ganzheitlichkeit fehlt. Und das ist halt was, was ich finde, in dem Moment, wo du die Gelegenheit kriegst, mit viel Freispiel ganzheitlich gefördert zu werden, lernst du viel einfacher, effektiver und tiefgreifender als in diesen Programmen.

I: Okay, ja, interessant. Um nochmal auf die Frage zum Wissensstand, zum Thema Mehrsprachigkeit zurückzukommen, ab wann gilt ein Kind deiner Meinung nach als mehrsprachig? (.)

E2: Im Prinzip in dem Moment, wo es mit zwei Sprachen aufwächst.

I: Okay, und was wirkt sich deiner Meinung nach auf den mehrsprachigen Erwerb aus? Also wenn man dann eben zwei oder mehr Sprachen erlernt, welche Faktoren spielen da so betreffend? (30 Sekunden Pause)

E2: Puh, das ist schwer zu beantworten. Also als nicht mehrsprachige Person, also nicht, sage ich jetzt mal, mit einer zweiten Muttersprache kann ich das super schwierig sagen. (....) Also gerade bei dem einen Kind hat uns dieses Englisch extrem über die erste Zeit geholfen, als wir dann mitgekriegt haben, dass er Englisch spricht. Auch heute noch manchmal eben einfach, ja, dass er da einfach die Dinge dann versteht, der er im Deutschen noch nicht verstehen kann. (..)

I: Vielleicht wollen wir das auch nochmal für meine Aufnahme erklären, wie das bei dem Kind war? Ich bin ja davon ausgegangen, dass das Kind auch zu Hause Englisch spricht mit den Eltern. Und dann hat sich herausgestellt, dass es sich einfach selbst Englisch beigebracht hat über irgendwelche YouTube-Videos? Und das ist gar keine Erstsprache oder Familiensprache von dem Kind.

E2: Also der Papa hat gesagt: „Er spricht besser Englisch“, also sein Sohn spricht besser Englisch als er. Das ist Wahnsinn, ne? Also sie sprechen tatsächlich zu Hause nur Kosovarisch? (....)

I: Genau, im Kindergarten dann Deutsch und Englisch irgendwie.

E2: Englisch ist, er sagt: „Nee, er muss kein Deutsch lernen, das brauche nur im Kindergarten“. (.) Und, ja. (.)

I: Ach ja. (.) Wurdest du gezielt in deine Ausbildung zu Mehrsprachigkeit geschult?

E2: Null.

I: Gar nicht?

E2: Also ich meine, guck mal, das war Ende der 80er. Das ist echt schon ewig her. Da ging es, also natürlich die Sprachentwicklung, die Bedeutung, also so dieses Theoretische, aber nicht in Bezug auf Mehrsprachigkeit.

I: Okay. Für wie relevant hältst du das Thema Mehrsprachigkeit?

E2: Schon sehr. Also ich finde, ich finde schon, also, dass das mehr, also gut, ich weiß nicht, wie es heute Thema ist in den Ausbildungen, in den sozialpädagogischen, in den

Erzieherschulen. Weiß ich jetzt nicht, inwieweit das jetzt Thema ist. (....) Aber auf jeden Fall mehr, als es damals bei mir war, weil, also damals, da gab es über gar nichts. Da war, da war Neurodiversität 0,0 Thema. Da war Mehrsprachigkeit kein Thema.

I: Ja, ja, verstehe. Besteht die Möglichkeit, spezifische Fort- oder Weiterbildungen zur Mehrsprachigkeit auch zu besuchen? Ja. Hast du daran schon teilgenommen oder so?

E2: Nein, weil, das kommt vielleicht arrogant rüber, aber in dem Moment, wo es funktioniert, reicht mir das, dann sage ich, dass mein Bauch mein mangelndes Wissen kompensiert. Also, weißt du, was ich meine? Dann sage ich, es geht ja darum, an der Basis, am Kind zu sein und dem Kind zu helfen. Und solange das gut funktioniert, (....) ist alles gut.

I: Okay. Und jetzt auch mit Blick auf Mehrsprachigkeit, woran machst du das fest, dass das dann funktioniert, vielleicht auch das Deutsche zu fördern?

E2: Na ja, in dem Moment, wo ich auch den Erfolg der Kinder sehe, wenn sie anfangen, Deutsch zu sprechen oder so, ja. Also, gerade auch bei den Zwillingen, bei denen geht es genauso wie in ihrem anderen Verhalten immer auf und ab. Die haben schon richtig, richtig gut sich getraut, Deutsch zu sprechen und auch wirklich schöne Sätze, also auch mehr als anfangs zwei Wortsätze, dann mehr und so. Und jetzt sind sie wieder so ein bisschen mehr in ihrer Muttersprache. Aber du, du, du merkst ja, ob du, ob du damit Erfolg hast. Also, ja, ich kann das schwer in Worte fassen.

I: Ja, einfach an dem, wie viel sie Deutsch sprechen?

E2: Wie viel sie sprechen, auch wie sie sich dabei fühlen, schon dieses Gesamtpaket eben einfach auch, ja. Ja, oder auch die Zwillinge, die haben zum Beispiel sich permanent, als sie noch nicht so verstanden und deutsche Wörter kannten, haben die sich ganz auf die Tabelle geholt und haben gezeigt auf den Bildern. Und ich glaube, oder ich finde, das ist ja auch das A und das O, dass du kommunizieren kannst. Ja, und wie du dann darauf eingehst, ich meine, das ist natürlich klar. Ja, ich kann hier ganz toll diese wunderbare Tabelle nehmen, kann mir das zeigen und ich kann sagen: „Ja, in Ordnung“. Oder ich kann sagen: „Ah, du möchtest gerne dein Frühstück holen“. Also, so, weißt du, und das sind so Dinge, ich glaube, so auch mit dem Umgang damit und wenn du dann siehst, wie so dieser Erfolg ist. (...)

I: Ja, verstehe, ja. Bringen mehrsprachige Kinder besondere Ressourcen mit? (.)

E2: Auf jeden Fall, also auch kulturelle Ressourcen. Aus ihrem...

I: Inwiefern?

E2: Naja, zum Beispiel, (..) wenn die Kinder Geburtstag haben oder so, dass sie irgendwie was mitbringen aus ihrer Kultur. Oder auch Spielsachen stellenweise. Finde ich wohl, ja.

I: Ja, ja. Und sonst vielleicht die Internationalität, dass das so eine gewisse Ressource ist?

E2: Auf jeden Fall auch. Also ich denke, gerade Englisch und gerade eben jener Junge, der sich das selbst beigebracht hat. Klar, das ist ein, ein Riesenvorteil, den man hat. Und ich finde gerade auch bei Kindern, die in der Muttersprache, also du hast ja manchmal eben diese, diese Paare, ja, dass der eine Teil Deutsch spricht, der andere Teil, keine Ahnung, Chinesisch. Und dann hast du Kinder, da spricht die ganze Familie Chinesisch, die lernen Deutsch praktisch in der Kita, so. (.) Und ich finde, dass das auch so ein Stück Identität mit dem Herkunftsland ist nochmal, auch so diesen Kontakt zur Familie, jetzt gerade unsere ukrainischen Kinder, wo die Großeltern und, weiß nicht, Onkel, Tanten noch in der Ukraine sind. Die dann auch den Kontakt eben auch einfach halten können, die sich unterhalten

391 können, wenn sie skypen oder, oder telefonieren, wenn die hier sind. Das finde ich ganz,
392 ganz, ganz arg wichtig.

393 I: Ja, und im sozialen oder kognitiven Bereich, da irgendwelche Ressourcen? (.)

394 E2: Ui, ui, ui. (.....) Das weiß ich nicht. Ich habe mich nicht mal erinnert. Also so spezifisch
395 kann ich es dir jetzt nicht sagen für diese detaillierten Bereiche. Aber ich finde, jede mehr,
396 also jede mehr Sprache, jede weitere Sprache, die du neben deiner Muttersprache kannst, ist
397 eine Bereicherung für alles am Ende. Aber ich kann das jetzt nicht so aufdröseln. In die
398 einzelnen Bereiche.

399 I: Okay. Und würdest du sagen, dass jetzt besonders halt mit Blick auf die Sprache, mehr-
400 sprachige Kinder zu Schulbeginn besonderen Herausforderungen begegnen? (...)

401 E2: Ja, auf jeden Fall für die Kinder, klar, natürlich. Also ich meine, das ist ja schon auch
402 stellenweise Frust, wenn sie was sagen wollen und es jetzt nicht so in Worte fassen können,
403 dass wir es verstehen können. Also da sehe ich ganz oft die Zwillinge. Wobei ich wirklich
404 frage, wo das geblieben ist, was da war. Ja, das war, das war auch nicht wenig. Und zu Hause
405 hat mir die Mutter beim Elterngespräch gerade erzählt, dass sie dann auch untereinander
406 Deutsch sprechen. (.) Und dann zum Beispiel wird auch, also dann kommen halt auch so
407 Maßnahmen, Herausforderungen zum Beispiel, wie ich finde, dass wir zum Beispiel im El-
408 terngespräch, also das habe ich schon lange im Kopf, als Chance für die Kinder, nicht um
409 sie zu gängeln, wirklich als Chance, dass die, weil wir sehr viele Schulanfänger haben, und
410 zwar in zwei Gruppen, häufig, nicht immer, und dass die Kinder getrennt sein werden, dass
411 die sich nicht untereinander haben, das ist erst mal doof für die. Und das tut mir auch echt
412 total leid, aber es wird eine Chance für sie sein, da ein bisschen zugänglicher zu sein, weil
413 mir auch nichts anderes übrigbleibt. Und natürlich hat es Auswirkungen auf die Emotionali-
414 tät. „Ich will aber mit meinem Bruder“. Ja, das hat in vielen Bereichen Auswirkungen.

415 I: Sprachbad bezeichnet man das ja dann, wenn man da eintaucht und das einzige Kind in
416 einer Gruppe ist, dass die Sprache noch nicht spricht.

417 E2: Wird's nicht sein.

418 I: [00:43:14] Mhm. (..) Warum nicht? (.)

419 E2: Weil wir zwei haben, wo es noch besser geht.

420 I: Okay. (.) Hast du bestimmte Erwartungen an Vorschulkinder oder Erstklässler? Welche
421 Rollen spielen dabei die sprachlichen Fähigkeiten?

422 E2: Ich weiß nicht, ob man es Erwartungen nennen kann. (.....)

423 I: Im Hinblick auf die Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft. (.....)

424 E2: Es ist schwer zu beantworten, weil das auch so eine Entwicklungsstandsache ist. (.) Und
425 ich so eher das einzelne Kind sehen muss. Also wenn ich jetzt ein Kind mit Integrationsmaß-
426 nahmen habe, wie zum Beispiel das Kind, das im Februar zu uns kommt, von der [Gruppen-
427 gruppe x]. Weißt du, welches ich meine? (.). Das Kind, das so spät laufen lernte. Wenn das,
428 wenn da so eine Entwicklungsverzögerung ist, dann kann ich nicht sagen. Ich habe an die
429 Schulkinder, also an die, an die, an die Schulanfänger eine Erwartungshaltung. Das ist was
430 ganz Individuelles. Also ergo auch dieses Jahr. Ich kann an den einen Jungen nicht die glei-
431 che Erwartungshaltung haben wie an den anderen. Okay. Was ich habe, was aber nicht an
432 Erwartungshaltung ist, sondern, wie da auch den Übergang so sanft wie möglich zu gestalten
433 zusammenhängt, dass ich so ein paar Regeln habe, die ich ja auch in der Schule finde. Die

am Anfang schon drauf geguckt werden, aber nicht so in Anführungsstrichen streng, sondern so, dass sie sich zum Beispiel melden, wenn sie was sagen möchten. Dass sie nicht reinrufen, dass sie, jetzt fällt mir wieder ad hoc nichts ein. Also das gibt es schon. Ja, dass man so Dinge eben einfach, aber eben im Hinblick auf den Übergang, was ich erwarte, in Anführungsstrichen, das ist einfach was, was eigentlich ganz normal sein sollte bei Kindern, so eine gewisse Lebens- und Lernfreude, ja. Ja, dass sie eben einfach Spaß haben, auch sich den Spaß erlauben. Weil manchmal erlauben sich ja Kinder keinen Spaß, habe ich auch schon oft erlebt, die du dann erst davon überzeugen musst, dass sie Spaß haben dürfen. Und ich meine natürlich Schulreife, was wichtig, also das ist sowas, das kann ich dir auch nicht, ich kann dir nie sagen, wie im nächsten Jahr der, der Schulanfängertreff gestaltet sein wird, weil ich das immer sehe, in den ersten, ja, so vier Wochen, vielleicht dieses Jahr ein bisschen länger, weil es mehrere Kinder sind, beobachte ich nur, da mache ich irgendwie was ganz Allgemeines mit denen und beobachte, wo sind Stärken, wo sind Schwächen, wo können wir ansetzen. (.....) Genau, mit de Schulreife, genau, ich habe es wieder. Ja, das ist so schlimm, weil ich so viel im Kopf habe. Also, es gibt Kindergruppen, bei denen läuft Schneiden, so dieses Motorische, das läuft top, weil es ja auch was ist, was die Erzieher in den Gruppen eh auch immer machen, wo du dann eher denkst, dass du hier eine Meute hast von, wirklich, ich sag jetzt mal überspitzt böse, von ganz vielen Egozentrikern, wo du eher so hingehst in die Richtung Kooperation und, weißt du, oder auch Selbstbewusstsein, die an der falschen Stelle ein extrem gutes Selbstbewusstsein haben, (..) so ein bisschen, so ein bisschen gekoppelt mit dem Egoismus, aber ansonsten sich gar nichts trauen, wo du sagst: „Okay, wir müssen mal dein Selbstbewusstsein ein bisschen verrücken. Du wirst sehen, das tut dir gut“. Wo ich dann auch gerne so im Wald bin und hoffe, dass endlich diese blöde Schweine-Pest weg ist, da kannst du überspitzt im Minutentakt die Entwicklung der Kinder sehen. Ach Gott. Das hatten wir jetzt 2020, als der Lockdown war. Und dann wurde das ja gelockert, irgendwann, dass 15 Kinder in der Gruppe sein durften. Ja, toll, da dürfen aber nicht alle kommen, was machen wir? Dann habe ich so gedacht: „Pff, dann gehe ich mit den Schulanfängern halt in den Wald“. Ja. Und das haben wir gemacht. Ja. Und wir waren dann eine Schulanfänger-Waldgruppe. Und das war so genial zu gucken, wie die sich entwickelt haben, nochmal in eine ganz andere Richtung. (.) Das, wenn sie was bauen wollten, wir haben ein Lager, das haben wir über Jahre aufgebaut, weil wir unser Schulanfänger-Lager, das ist jetzt leider kaputt, weil der Baum, also ein großer Baum gefällt werden musste. Wenn die da Stämme geschleppt haben und einer alleine hat's nicht geschafft und dann mussten die, ja, also ein, wirklich ein Traum, dann ist es eher so nach draußen verlagert. Wenn ich sehe, es gibt, es sind Kinder, denen fällt es schwer, sich zu konzentrieren, denen, ja, so, dann sind das eher Dinge, die drin sind. Ja, das ist mir ganz, ganz, ganz arg wichtig. Ich will, ich habe auch mein ganzes Leben noch nicht eine Laterne doppelt gemacht, weil ich das nicht will. Ich habe den Anspruch, ich hoffe es, also ich habe jetzt noch keine zehn Jahre mehr, aber noch neun Laternen habe ich zu gestalten mit den Kindern, weil ich das nicht will. Ich will die Kinder sehen und ich will nicht so, ja, naja, das machen wir jedes Jahr, das hat sich erprobt oder so, ja.

I: Also jetzt keine Faktoren. Zum Beispiel, dass sie schneiden können müssen, um schulreif zu sein, sondern eher, dass du die das Kind anschaust und guckst, wo das ist.

E2: Genau, also ich meine, mir ist schon wichtig, dass sie schneiden können, dass sie den Stift, aber da bin ich, da ist mir zum Beispiel, also gerade Stifthaltung, die Schule, die sagt immer, dass sie heute die Stifte nicht richtig halten können, weil die natürlich die exakte Stifthaltung sehen wollen. Mir ist es wichtig, ja, also wenn ich jetzt ein Kind so auf Biegen und Brechen die Stifthaltung einprügle, dann verkrampft sich das vielleicht. Wenn ein Kind entspannt vier Finger am Stift hat, ist es mir, solange das Kind entspannt, geht doch auch, ich kann, ich kann sogar in meiner normalen Schrift mit vier Fingern dran schreiben. Wichtig

ist, dass es in einer entspannten Stifthaltung ist und nicht irgendwie total verkrampft oder sonst irgendwas, dann bin ich natürlich auch dran. Und, natürlich schneiden, aber das sind Dinge, weißt du, die passieren, wenn es gut läuft in der Gruppe. Dann weißt du, wer ist Linkshänder, dann weißt du, wer hält den Stift richtig und so weiter. Aber das läuft optimalerweise in der Gruppe.

I: Und machst du dann die Schulfähigkeit eher am Alter fest, dass du sagst, „Alle Fünfjährigen, die kommen jetzt mit in die Schulanfängergruppe“?

E2: An der Entwicklung, also wir haben auch wirklich immer wieder Kinder, die wir zurückstellen oder mit den Eltern, logischerweise. Die den Rückstellungsantrag stellen.

I: Wer entscheidet das mit der Zurückstellung? Also ihr seid beratend, entscheiden das dann die Eltern oder kommt das von der Schule, dass die sagt: „Nee, wir haben festgestellt, das Kind ist irgendwie noch nicht so fit“?

E2: Nee, also das, also wir haben, und das ist wirklich ein guter Punkt in der Kooperation, bezüglich Kann-Kinder, dass wir es eingeführt haben als Regel, dass die Schule, also wenn Eltern kommen und sagen, dass das Kind eingeschult werden soll, dass die Schule von uns ein Schreiben möchte, ob wir das befürworten, oder ob wir es nicht befürworten. (...) Und darauf wird auch gehört. Also wir beraten uns dann da auch nochmal mit der Schule, sagen, weshalb wir es nicht sehen. Es sind natürlich auch vorher Elterngespräche. Es ist also nichts, was Eltern nicht wissen, das ist praktisch in Kooperation mit Eltern und der Schule.

I: Wie ist das mit Datenschutz in der Hinsicht? (.....)

E2: Gute Frage, hervorragende Frage, ich, also ich behaupte, dass das, ich behaupte, dass das unbedenklich ist, weil die Schule das gerne von dem Kindergarten möchte. Ja. Weil es ein früherer Zeitpunkt ist. Schlussendlich, wenn es Eltern darauf anlegen, es ist Elternrecht vor Kindsrecht, leider. Und wenn die das wollen und einklagen, dann haben wir auch keine Chance. Das hat zwar die Schule verneint, das wäre nicht so, aber ich kenne das, zumindest aus [Ort x], also aus Baden-Württemberg, kenne ich das sehr wohl. Und wenn Eltern darauf bestehen, da hatten wir nämlich auch den Fall, da wurde das Kind im... (....) Ach, wie war das gleich. Also das Kind war lange fünf in der ersten Klasse und wir haben es so abgeraten und irgendwann mussten wir passen. Ja. Und mit der Rückstellung ist es so, dass die Eltern, ihr Kind praktisch, in der Schule, weil es ist ja dann ein Pflichtkind. Und die müssen das in der Schule anmelden. Und der Antrag auf Rückstellung muss von den Eltern kommen. Das heißt, die stellen den Antrag auf Rückstellung. Das heißt, die meiste Arbeit, nicht negativ gemeint, aber die meiste Arbeit liegt praktisch bei der Kita mit den Eltern. (..)

I: Ja gut, die kennen ja dann auch entsprechend das Kind. Hast du das mal erlebt, dass halt aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten angeraten wurde, das Kind noch länger in der Kita zu lassen?

E2: Noch nie. Also tatsächlich hat der Papa von dem englisch sprechenden Schulanfänger, ganz am Anfang, als er hier war, gefragt, ob er das schafft, so mit der Sprache, sechs, acht Wochen da vielleicht, und dann habe ich gesagt, dass der das schafft, weil ich gemerkt habe, da ist was dahinter. Ja, also der ist kognitiv wirklich fit. Das habe ich noch nicht erlebt wegen Sprachlichkeit.

I: Ja, ja, um nochmal auf den Übergang in die Grundschule zurückzukommen, wann würdest du diesen als erfolgreich bezeichnen und, wirkt sich Mehrsprachigkeit auf diesen Erfolg aus? (...)

E2: Für mich die (….). Kannst du die erste Frage noch einmal eben?

I: Ja. Wann würdest du einen Übergang in die Grundschule als erfolgreich bezeichnen?

E2: Also für mich ist dann der Übergang in die Grundschule gelungen, wenn die Kinder sich vom Kindergarten trennen wollen und sich auf die Schule freuen, das ist schon der Anfang, ja, wenn die, so wie jetzt, ich habe den Kindern, das war ein mega toller Trupp dieses Jahr, also wirklich, die haben extrem, wie soll ich sagen, extrem tolle Eigenschaften. Also es war wirklich, hat so Spaß gemacht, uns allen, auch mir. Und das ist vielleicht nur zwei- oder dreimal ausgefallen, also kannst du an einer Hand abzählen, wann dieser Schulanfängertreff ausgefallen ist. (.) Dann habe ich die am Tag der Übernachtung gefragt, ähm, und sie haben immer, also Dienstag ist kein Schulanfängertreff, und dann haben die immer gefragt: „Ist heute Phönixtreff?“, so heißt er, und ich: „Nee, heute ist Dienstag“, und dann immer: „Oh“. Also die hatten richtig Spaß dabei. Und eben, weil es so intensiv, so konstant, so gut war, habe ich gedacht: „Oh Mensch, ich überlasse es ihnen, ob sie mit dem Abschied, den wir bei der Nachtwanderung hatten, dem offiziellen Teil, ob sie damit auch den Phönixtreff beenden wollen, oder ob sie gerne weitermachen möchten“. Und sie wollten es dann beenden und das ist auch so für mich ein Zeichen, dass sie sich fit genug fühlen, dass sie sich reif genug fühlen, dass sie, dass sie in diesem Ablöseprozess sich befinden, und ich frage auch immer so nach einer guten Hälfte vom Phönixtreff, ob es irgendwie was gibt, wo sie sich noch unsicher fühlen, wo sie noch ein bisschen gefördert, unterstützt werden wollen, noch was lernen wollen, so zum Beispiel wie ein Blick auf Uhr lesen, Schleife binden, also gar nicht so Rechnen, Schreiben, das kommt zwar auch immer wieder, so die Zahlen. Wo ich dann nochmal frage: „Braucht es noch irgendwas? gibt es Dinge, vor denen ihr euch sorgt, wo ihr Sorgen habt, oder vor denen ihr euch fürchtet?“. Und wo man dann auch nochmal drauf eingehen kann, und wenn das so, also das ist so dieser erste, wo ich sage „Jo, läuft“, und dann auch so diese erste Zeit in der Schule, wo wir dann auch mal so die Rückmeldung in den Tandems kriegen, wie sie sich eingelebt haben, und so, und auch die Rückmeldung bekommen, (..) das klingt auch wieder arrogant, aber so ist es, wie fit unsere Kinder sind, wie toll die gefördert sind, oder wenn die Kooperationslehrerin da ist, die sagt: „Oh toll, dass ihr das macht, das ist so wichtig für die Schule, im Hinblick auf Selbstständigkeit“. Also wir sagen ganz klar: „Wir sind keine Zulieferer für die Schule“. Wir, die Dinge, die wir tun, im Hinblick auf Übergang zur Grundschule, geht vom Kind zentriert aus, dass es dem Kind leichter fällt. Ja, und wenn das Kind dann schon einen Ordner kennt und kann schon lochen, weiß, worauf es achten muss und kann das einheften, klar, das hilft den Lehrern, aber wegen denen machen wir das nicht. Sondern einfach, dass die Kinder ein Stück weit sagen können: „Das kann ich schon“. Und nicht an diesen, das ist so dieser, dieser Ausgangspunkt von uns und was ich vorhin vergessen habe, was mir noch einfällt: Wir gehen auch zur Einschulung tatsächlich mit den neuen Schulanfängern. Das ist in Hessen, da ist die Einschulung mittwochs, und da fahren wir entweder mit dem Bus runter oder laufen runter, je nachdem, wie das Wetter ist. Damit die neuen Schulanfänger auch da schon wissen, was auf sie zukommt, wenn sie dann da sind, weil das auch ganz viel, die sitzen dann da, die Lämmer und ganz wow. Das ist auch so Unsicherheiten, die können wir damit nehmen. Da brauchen die sich gar nicht mit belasten. Die haben das gesehen, sind auch dann noch in einem Alter, da kannst du dich auch noch dran erinnern und die wissen einfach, was kommt auf mich zu, und, die Schulanfänger, wir haben dann so eine, so Bögen gestaltet und stellen uns auf, und dann dürfen praktisch die neuen Erstklässler bei den Schulanfängern durch die Bögen und wir singen dann ein Lied, wo die dann mit ihrer Klasse durchgehen und in die Schule gehen und die kennen dann das schon alles, die wissen den Ablauf. Wissen auch, dass sie dann mit ihren Lehrern in die Schule gehen und die Eltern in der Halle warten. Und wenn wir dann die Rückmeldung kriegen, dass es ihnen gut geht, oder wenn man auch die Kinder selbst trifft

und sagt: „Hey, wie gefällt's dir in der Schule? Wie geht's dir?“, ja, dann, glaube ich, ist es gut gelaufen.

I: Ja, sehr schön, ja, und wirkt sich Mehrsprachigkeit darauf aus, auf diesen erfolgreichen Übergang? (.....)

E2: Mit Sicherheit, also ich glaube, also ich, ich sag dir jetzt mal, was so ein bisschen mein Problem ist, warum ich diese Fragen mit „wirkt sich das aus?“ so schwer beantworten kann, (.) weil ich nicht die Gründe sehe, die auf irgendwas sich auswirken können, sondern den Mensch als Ganzes. Ich kann das nicht splitten. Ja, also das ist, aber es ist doch auch eine Antwort, oder, zu sagen: „Da gehört noch mehr dazu, außer halt diese Mehrsprachigkeit“. Also das ist bei allen Fragen bis jetzt echt ein Problem gewesen, dass ich sage: „Es ist der Mensch, der was bewirkt“, und natürlich hängt auch damit zusammen, inwieweit der Mensch bereit ist oder auch die Fertigkeit dazu hat. Das ist ja auch immer so eine Frage, sich auf Neues einzulassen. Ja. Das an sich ranzulassen. Aber dann, finde ich, gilt es auch, du kannst fördern, aber nicht bedrängen. Und ich finde, das ist so eine, und wenn ich mir jetzt gerade die Zwillinge angucke mit ihrem Wesen, mit ihren Eigenschaften, mit ihren Eigenarten, liebenswerten Eigenarten, weil Eigenarten oft so negativ klingt. Also ich meine, das ist jetzt aber, lieb, liebevoll, dann passt auch, finde ich, der Spracherwerb dazu. Und ich kann sie und will sie auch gar nicht umbügeln. Ich kann sie sprachlich begleiten mit allem. Ja, und ich glaube, dass die auch irgendwann einfach explodieren und dann sprechen die extrem gut. (.) Und wir haben es gar nicht mitgekriegt. Weißt du, weil manchmal bist du ja am Prozess dabei und kriegst das so Stück für Stück mit und manchmal ist es auf einmal da und du denkst: „Wow“. Bei dem Mädchen aus dem Kosovo ging das so zum Beispiel, ja? Und wir wussten nicht: „Hm, bringt das was?“. Auf einmal, wusch, war sie da und hervorragend war sie da, ja, und deswegen tue ich mich da echt richtig schwer, das allein auf die Sprache zu beziehen, weil da so viel mehr mit rein spielt.

I: Ja, okay. (.) Welcher Bedeutung misst du der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstandes mehrsprachiger Kinder bei? (.)

E2: Sehr, sehr viel.

I: Setzt du selber irgendwelche Tests ein, um den Sprachstand zu erheben?

E2: Ich habe dir doch erzählt von dieser Fortbildung gestern, vorgestern, und das war eben, stimmt gar nicht, ich habe doch, natürlich habe ich schon Fortbildungen zu dem Thema gemacht, das war nämlich zur Sprache, zur Diagnostik. Also ich habe doch Fortbildungen besucht zur Mehrsprachigkeit. Und da ging es eben auch so um die Diagnostik, und wo du eben einfach auch den Sprachstand ein bisschen erheben kannst. Da habe ich schön gelogen, was?

I: Ich gucke gerade, ob ich da irgendwelche Fragen noch zu Fortbildungen habe. (...) Ja, sind dir sonst irgendwelche Inhalte von dieser Fortbildung hängen geblieben? (.....)

E2: Ich sehe eigentlich sogar noch alles vor mir. (.) Also, so diesen ganzen Ablauf, weil das genau nach meinem Geschmack war, bezüglich Ganzheitlichkeit, weil da ganz viel mit Bewegung auch ist. (…..) Aber ich kann dir jetzt leider nichts Konkretes nennen. Ich habe zuhause noch ein Buch von der letzten Fortbildung. Das ist richtig gut. Ich bring dir das mal mit, wenn ich dran denke.

I: Ja, voll gerne. (….) Okay. Aber genau, um nochmal auf die Frage zurückzukommen. Also, genau, testest du hier die Kinder, oder …?

E2: Also, ich selbst hatte jetzt noch keinen Moment, wo ich sagte: „Das muss ich testen“.

I: Mhm. Ja. (..) Okay. (..) Und welche Rolle spielt die Schuleingangsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern? Da wird ja in der Regel auch der Sprachstand erhoben. (..)

E2: Das kann ich dir nicht sagen, weil es hier total anders läuft als in Baden-Württemberg. Da sind wir nämlich jetzt an den Grenzen. Weil Baden-Württemberg hat ja die ESU. Und da ist die Hase-Testung dabei. (.) Also, stand vor elf Jahren. Bin jetzt elf Jahre raus. Ja, und das wird ja auch viel, viel früher gemacht als bei uns hier in Hessen. Bei uns in Hessen, ich kann es als Mutter sagen, deswegen habe ich da ein bisschen Einblick. Da gehst du mit deinem Kind zur Schuluntersuchung in die Schule, da wird ein Sehtest gemacht. Da wird, Hörtest auch, glaube ich, gemacht. (.) Dann musst du zu der Ärztin, wo sich die Kinder bis auf die Unterhose ausziehen müssen. (.) Dann müssen die malen, dann müssen die auf dem Strich balancieren. Also, da wird wirklich, sage ich mal, sehr viel Körperlichkeit untersucht. Und Dinge, die ich persönlich übergriffig finde. Zumal in Hessen U-Untersuchungen Pflicht sind. Das ist schon lange. Sie war bei [Sohn x] schon Pflicht. Das sind 2007er. Und so dieses Individuelle, dieses Kind zentriert, das ist ja überhaupt gar nicht.

I: Mhm. Findest du das in Baden-Württemberg vergleichsweise besser geregelt?

E2: Viel besser.

I: Ja. Erfahrt ihr als Erzieherin irgendwie was von den Ergebnissen?

E2: Wenn die Eltern uns das berichten. Sonst nicht. Und dann haben wir halt auch, schon Ärzte gehabt, Ärztinnen gehabt, die (....) nicht sehr empathisch sind. (..) Die haben... (...) Die haben, also zu einer Familie zum Beispiel. Ich meine, es stimmt, aber es ist immer die Frage, „Wie sage ich das?“ Ja. Die haben gesagt: „Ihr Kind hat Adipositas“. Einfach mal so rausgehauen. Oder, dann ist es ja auch immer mit, das ist ja bei den Untersuchungen des Allergleichen. Es ist ja, und, sorry, ich kenne es extrem von mir: „Will ich was machen oder muss ich was machen?“. Und wenn ich was machen muss, ist meine Motivation eine andere, als wenn ich es machen möchte. Also, gerade wenn ich ein Buch lese, das ich mir selbst gekauft habe, das ich mir selbst ausgesucht habe, dann kann ich dir das in so einem Wälzer in zwei Tagen komplett lesen. Dann mache ich nichts anderes mehr. Dann bin ich nur am Lesen. Wenn ich aber jetzt einen Fachtext lesen muss, der mich vielleicht noch nicht mal so interessiert, aber ich muss es lesen, weil es Arbeitsauftrag war, dann kann es sein, dass ich einen Satz zehnmal lesen muss. Ja, so. Und so ist es doch bei Kindern auch. (....) Und die bei U-Untersuchung, bei Schuleingangsuntersuchung, also hier bei der Schuleingangsuntersuchung, wenn die dann malen müssen, die müssen Dreieckkreis, Viereck nachmalen, dann sollten sie irgendwas malen. Und dann sagte die zu meinem Sohn damals: „Malen musst du noch ein bisschen üben“. Und dann habe ich gedacht: „Das finde ich schwierig“. Der hat so toll gemalt, wenn er Lust hatte zu malen. Der war noch keine drei Jahre, hatte ein Feuerwehrauto mit Blaulicht und Martinshorn und einen Feuerwehrmann, so ein Strichmännchen mit Schlauch gemalt, wenn er wollte.

I: Ja gut, das ist halt auch einfach nur eine Momentaufnahme.

E2: Nur mal eine Momentaufnahme. Und genauso ist es ja bei den U-Untersuchungen auch. Und das ist in [Ort x] wenig. Das ist in Baden-Württemberg. Ich bin halt immer im Kopf. Ich sehe auch die Einrichtung von uns, wie das alles aufgebaut war, wenn die vom Gesundheitsamt da waren. Weil das alles auch viel spielerischer ist. Wir waren auch bei dieser, ich weiß nicht, ob die das was sagt, die quasi, da geht es auch um Diagnostik im Hinblick auf Mathematik, Sprache, Motorik, also das ist so ein richtiger Baustein, richtig toll. Und das ist spielerisch. Du kriegst wirklich validierte Ergebnisse, wenn du es richtig korrekt ausführst.

Mein Sohn war in der Mathe-Testung, als es der Kollege gemacht hat, top. Und ich dachte: „Moment. Das kann nicht sein“. (.) Nein, aber wenn es richtig gemacht wird, dann hast du wirklich fundierte, gute Ergebnisse und die Kinder merken gar nicht, dass sie getestet wurden. Und das ist halt optimal. Und der Hase-Test ist ähnlich. Das macht einfach auch den Kindern Spaß. (.)

I: Und du hast ja gemeint, bei der einen Fortbildung ging es auch so ein bisschen um Diagnostik. (..) Hast du da dann irgendwas mitgenommen von der Fortbildung? So in deinem Alltag, weißt du, wo du sagst, so, das habe ich da erkannt. (.....)

E2: Ja. Ja, aber über Umwege. Also, weil über diese Fortbildung, also es war grandios, die ging auch über Jahre. Das war von der PH. (.) Und die [Frau x] und alle anderen, weiß ich jetzt nicht. (..) Also, das war so eine Fortbildungsreihe und da bin ich auch hin. In der Elternzeit durfte ich auch teilnehmen, dass ich da weiter dabei sein konnte. (.....) Und, also was man natürlich auch mitnimmt, sind die Dinge, wenn du dann in der Fortbildung drinsitzt und merkst und dadurch merkst: „Hey, du machst ja schon ganz schön viel richtig“. Also ich finde, das ist immer so dieses, weißt du, wenn du Fortbildungen machst und merkst, und es war bei uns in [Ort x] tatsächlich oft so, dass wir Dinge gemacht haben, die dann erst später auf den Markt kamen. Ja, also das ist so, aber was ich über Umwege, was ich damit jetzt meinte, es gab durch diese, (.) durch diese quasi Fortbildung gab es auch eine, so ein dickes Buch mit Selbstevaluationen aus Bereichen der Kitas, ganz allgemein, also genau Sprache genauso wie Motorik, aber genauso wie Raumgestaltung und so. (...) Und da haben wir diese leistungsorientierte Bezahlung und da ging es in [Ort x] so vonstatten, dass wir praktisch uns ein Thema ausgesucht haben, wo wir denken, da könnte man mal näher hinschauen, haben uns dann den Evaluationsbogen ausgesucht, den hat jeder kopiert bekommen, jeder für sich beantwortet. Und dann haben wir geguckt, wie, also praktisch, wer steht wo. Und haben das ausgewertet und haben dann Ziele formuliert und überlegt, was wir da tun können, ändern können und so. (..) Und das hat natürlich schon sehr viel, sag ich mal, mitgegeben auf dem Weg an Reflexion. Auch, dass man sich meistens echt schlechter sieht, als es wirklich ist. Weil wir haben dann in der Runde verglichen. Also vieles, also gerade ich, ich mache vieles super unbewusst aus dem Bauch raus. Vieles ist mir gar nicht bewusst. Und dann fällt mir es natürlich auch entsprechend schwerer, sowas zu evaluieren. Und, aber da hat man schon viel mitgenommen, auch Dinge, die den Kindern heute auch noch so zugutekommen. Auch sowas, was Raumgestaltung zum Beispiel anbelangt oder Atmosphäre im Schlafraum oder so Sachen halt, dass du so ein bisschen auch einen anderen Blick gekriegt hast.

I: Ja. Und findest du, also kann man sich einfach für so eine Fortbildung anmelden und dann auch die besuchen? Ich weiß nicht, wie das geregelt ist.

E2: Das ist auch von Träger zu Träger unterschiedlich. Also in [Ort x] war das 0,0 Problem. Also jetzt muss ich wirklich [Ort x] sagen, weil [Stadt x] als Träger war schon echt, also ein sehr anspruchsvoller Träger, aber auch ein guter Träger. (.) Wir waren, also da konntest du dir Fortbildungen aussuchen, auch Fortbildungen, die von Fremdanbietern einfach waren. Also sie hatten stadtintern welche und auch Arbeitskreise, nicht nur Leitung, sondern zum Beispiel auch Arbeitskreise, Stellvertretungen und so und Arbeitskreise, Psychomotorik, Arbeitskreise. Also so Stadt vom Träger und dann aber eben auch noch extern. Und hier ist es so, dass wir vom Kreis welche Angebote bekommen. Es sind auch immer tolle dabei. (.) Aber wenn du eine Zeit lang dabei bist, hast du halt alle, die dich interessieren, durch. Also es ist sehr häufig das Gleiche. (.) Und da, das war halt eben auch diese Fortbildung über Autismus damals. (...) Und so extern ist ein bisschen schwierig. Wir haben aber jetzt die [Frau x] ja, die wir uns praktisch ins Haus holen dürfen, die auch sehr, sage ich mal, breit aufgestellt ist in Themenbereichen, wo wir sehr profitieren. (..) Und so musst du halt

beantragen, musst du gucken. Also ich glaube nicht, dass es von vornherein abgelehnt wird, aber es ist halt auch echt eine Geldfrage und Fortbildungen sind zu Recht halt auch echt teuer. Und da muss man halt auch gucken, wie der Haushalt aufgestellt ist. Das ist nicht ganz so einfach.

I: Dann kommen wir jetzt auch so langsam zum Ende. Gibt es irgendwas, was du dir von der Politik oder deinem Träger wünschst, um den Übergang besser zu gestalten? Und vielleicht irgendwelche Unterstützungsmaßnahmen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?

E2: Also was die Kooperation anbelangt, ist natürlich mehr von Menschen wie dir im Schulsystem. Also das ist was, was mich so, so, so, so tröstet, dass du gehst. Dass ich weiß, dass die, die ich loslassen muss, also wo ich weiß, da ist das, was ich voraussetze im sozialen Bereich, das ist einfach satt da. Ja, und da gibt es immer wieder Kinder, die das haben, was ich denen wünsche, was sie haben sollen. (.) Aber da haben wir halt keinen Einfluss drauf, oder? Nein, also tatsächlich, ich wünsche mir von der Politik ein Bewusstsein darüber, wie beschissen unser Schulsystem eigentlich ist. Ich wünsche mir mehr Blick auf die neurodivergenten Kinder. Und wenn du dann ein neues Kind hast, das mehr braucht, aber noch nicht versteht, warum das so ist, so sprachlich nicht versteht, ja. (..) Ist das ja auch nochmal eine Herausforderung und bedrückend für das Kind. Und ich denke, also gerade was dann auch Schule betrifft, gibt ja auch immer wieder Kinder, die so spät nach Deutschland kommen und in der Schule, dass da eben auch einfach, dass das auch nochmal eine zusätzliche, also dass es da eben Auswirkungen darauf hat, ja. (...) Dass die nicht so verstehen können, warum das so ist. Und dann halt, wie gesagt, unser Schulsystem

I: Alles klar. Dann vielen Dank dir für das Interview.

Interview 6

Datum der Aufnahme	18.09.2025
Beruf	Erzieher
Länge	00:26:11

I: Also zum Einstieg würde ich dir einfach noch ein paar allgemeine Fragen stellen. Und zwar, seit wann bist du als Erzieherin tätig?

E3: Seit 2023.

I: Okay. Und du warst ja jetzt im Bereich der Kooperationsvorschularbeit tätig. Wie lange?

E3: Also ein Jahr als Erzieherin und in der Ausbildung hatte ich das Glück, dass meine Anleiterin das gemacht hat und mich dann immer mitnehmen konnte, die drei Jahre über.

I: Okay, schön. Und ja, wie häufig hat dann hier in der Einrichtung die Zusammenarbeit stattgefunden?

E3: Also da habe ich es ja mit der [Kollegin X] dann jetzt eben gemacht. Und da war halt eben viermal die Woche Vorschultreff. Ich habe es aber jetzt nicht so oft übernommen.

I: Ja, und in deiner alten Einrichtung, wie oft war das?

E3: Einmal die Woche. Einmal die Woche. Und bei Bedarf halt eben, wenn es zum Beispiel irgendwelche Feste gab, wo die jetzt was aufgeführt haben oder auch so es war Bedarf und Kapazität, dann haben wir das auch erweitert.

I: Sehr schön. Und hast du da irgendwie jetzt einen Unterschied gemerkt zwischen Baden-Württemberg und Hessen? (..)

E3: Also ich weiß halt nicht, ob das Bundesland so abhängig ist oder ob das halt einfach so vom Kindergarten jetzt ist. Also die Art und Weise, wie in die Schule gegangen wurde, also wie die Schule kennengelernt wurde von den Kindern, die war anders. Da war in [Ort x] das erste halbe Jahr kam die, also auch tatsächlich Halbjahr von der Schule, kam die Kooperationslehrerin zu uns in die Einrichtung. Ich glaube einmal im Monat ungefähr. Ich glaube alle vier Wochen war es. Und wir haben was mit den Kindern dann gemacht eben zu und halt versucht jeden Bereich irgendwie abzudecken, dass sie möglichst viel sieht und hat sich dann da halt Notizen und so weiter gemacht. Und dann hat es sich im zweiten Halbjahr umgekehrt und wir sind dann in die Schule gegangen und dann waren es halt wie so erste Schulstunden, die die da gemacht hat. (..) Also hier war es ja jetzt so, wie ich es mitbekommen habe, so dass sie halt eben gar nicht dahin gegangen sind, beziehungsweise ich glaube eins, zweimal zu diesem Vorlesetag oder so irgendwas. (..) Genau. (..)

I: Alles klar. Ja, betreust du aktuell viele mehrsprachige Kinder? (..)

E3: Bei uns in der Gruppe halt, ja. Weißt du ja Bescheid.

I: Kannst du da auch irgendwie den Anteil näher bestimmen? Also ist das so die Hälfte?

E3: Also bei uns in der Gruppe sind es ja jetzt vier, fünf von 15, ungefähr dann ein Drittel.

I: Gibt es da bestimmte Herkunftssprachen, die besonders häufig vorkommen?

E3: Also wir haben jede Sprache pro Familie einmal vertreten. Also kosovarisch, kosovarisch, ukrainisch, russisch und serbisch. Und englisch.

I: Und wie erlebst du mehrsprachige Kinder? Gibt es da irgendwelche Stärken oder Besonderheiten, die hervorstechen?

E3: Ich finde, manche Kinder haben durch die Mehrsprachigkeit eben schon auch ein gewisses Gefühl für die Sprache.

I: Inwiefern?

E3: Dass die zum Beispiel auch, finde ich, dann so schöne Begriffe finden und Sätze, Wörter, um Sachen zu beschreiben zum Beispiel. Haben halt natürlich auch ihre Schwierigkeit, wenn Deutsch halt noch nicht so gut funktioniert, sich dann da halt zu unterhalten und zu äußern.

I: Fallen dir sonst irgendwelche Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf im Vergleich zu einsprachigen Kindern?

E3: Dass die es halt wegen der Sprache schon leichter haben, sich halt zu verständigen. In der Schule auch die Bedürfnisse zu äußern. (.)

I: Okay. Ist dir eine Einstellung oder Haltung besonders wichtig im Umgang mit Mehrsprachigkeit?

E3: Dass man die Kinder auch so annimmt, wie sie sind. Und dann sie an dem Punkt abholt und die Stärkung stärkt, dann merzen sich die Schwächen quasi schon von alleine aus.

I: Okay, sehr schön. (.) Genau, du hast ja jetzt eine große Vielfalt der Kinder beschrieben. Wie gehst du mit dieser Vielfalt um?

E3: Also jetzt beim Vorschultreff in meiner alten Einrichtung, da war das gar nicht der Fall, dass da mehrsprachige Kinder, halt auch eine war dabei, aber halt eine von 18, die aber trotzdem auch perfekt oder nahezu halt Muttersprachenniveau Deutsch hatte. Also von daher war da jetzt nicht wirklich die Schwierigkeit. Aber jetzt hier bei uns, für dieses Jahr müsste man dann halt eben schon schauen, dass man halt auch, also die sind ja auch schon eingeteilt, die Gruppe ist halbiert, weil es so viele sind. Und dann, dass man halt auch diese Kinder aufteilt und auch immer schaut, dass da Sprachvorbilder zum Beispiel dabei sind. Also starke sprachliche Kinder, die das denen gut halt eben auch vorleben können. Dadurch lernen sie ja auch zum Beispiel. Oder so, also wir kennen sie ja dann doch gut genug auch, um sie da irgendwie abholen zu können und ihnen dann auch Unterstützung zu bieten, so wie sie es brauchen. Ja, also mit Gestik zum Beispiel oder Bildern. Ja, und das ja nicht nur im Vorschultreff, sondern auch generell im Gruppenalltag.

I: Ja, gibt es sonst jetzt auch abgesehen von dem Phönix-Treff irgendwelche konkreten Maßnahmen, die du einsetzt, um mehrsprachige Kinder zu unterstützen und zu fördern?

E3: Gut, was wir in der Einrichtung, äh, in der Gruppe haben, sind diese Metacom-Karten, glaube ich, heißen die, gell? Ja, das hat ja am Anfang sehr geholfen, mittlerweile braucht es die fast gar nicht mehr. Aber Bilder, finde ich, Bilder sind der Schlüssel am Anfang. Und Spielekarten zum Beispiel, um da auch deutlich zu machen, welches Spiel ist was. Das hilft ja auch bei schüchternen Kindern zum Beispiel, die sich nicht trauen zu sprechen oder wenig trauen zu sprechen. Ja, dass man dann mit solchen Bildkarten arbeitet (.)

I: Ja, gibt es hier bestimmte Kooperationsmaßnahmen oder Projekte, die dann gezielt mehrsprachige Kinder im Übergang in die Grundschule unterstützen?

E3: Weiß ich nicht.

I: Okay, also zum Beispiel diese Sprachförderung, gell?

E3: Ja, stimmt, die jetzt stattfindet, genau. Ja, warte mal, das heißt, Vorschul, ja, Vorschul, Vorlauf, Vorlaufkurs, glaube ich. Okay. Vorlauf oder Vorläufer?

I: Kannst du da ein bisschen mehr zu berichten?

E3: Also ich weiß halt, dass eben die Lehrerin von der Schule einmal die Woche kommt und mit denen dann was macht. Sie war ja jetzt auch einmal da, aber ich weiß nicht, ob sie schon was mit denen gemacht hat oder nur so zum Kennenlernen da war. Und das findet dann halt eben ein Jahr vor der Einschulung statt für die Kinder, bei denen so Sprachförderbedarf ist. Letztes Jahr zum Beispiel war das so, dass die Kinder hätten dann in die Schule gehen müssen, nur weil wir jetzt so viele hier haben, kommt sie.

I: Okay, verstehe. Okay. Und weißt du, ob die Kraft da irgendwie, also die Lehrkraft, die kommt, so eine bestimmte... Qualifikation dafür.

E3: Auch nicht.

I: Okay. Wie effektiv findest du das?

E3: In meiner alten Einrichtung gab es auch eine Sprachfördergruppe, die war aber schon ab fünf, also sie hätte, also da konnten die Kinder theoretisch schon daran teilnehmen, auch wenn es zwei Jahre vor der Schule war. Und das hat auch immer geholfen. Die haben auch viel mit Bildern gearbeitet, da war ich auch hin und wieder mal dabei, durfte zuschauen, Spiele, Lieder, irgendwelche Reime. Das hat auch sehr geholfen. Die haben dann beispielsweise auch viel mitgebracht, was denen da Spaß gemacht hat und die da gerne gespielt haben, mit in die Gruppen gebracht und dann den anderen auch, auf ihre Art und Weise gezeigt, wie das geht, und dann haben wir das auch so gespielt.

I: Okay. Und die Kinder, die dann in diese Vorschule kommen, in diese Sprachförderung, wie werden die ausgewählt?

E3: Von uns hier, also von den Erziehern, wo man halt einfach merkt, die sind halt nicht sprachlich auf dem Niveau, wo sie sein sollten. Also vorrangig natürlich dann die Kinder mit Zweitspracherwerb und die Eltern werden natürlich auch gefragt, ob die das möchten. Die müssen auch zustimmen dafür halt. Also es ist keine Pflicht, sondern die Eltern müssen. Aber bisher, also da haben alle Eltern dankbar, haben das angenommen, also.

I: Ja, schön. Wie schätzt du deinen eigenen Wissensstand zum Thema Mehrsprachigkeit ein?

E3: Das ist jetzt nicht so riesig. Also es war jetzt auch so das erste Mal seit September, dass ich da so richtig mit in Verbindung gekommen bin. Ja. Also wir haben auch Fachliteratur, wo ich mal so ein bisschen reingelesen habe, wo ich auch diese Spiele dann gemacht habe, die sind ja auch daher beispielsweise. Genau, aber vieles funktioniert einfach so im Alltag dann.

I: Okay, verstehe. Gibt es irgendwelche Bereiche, in denen du sagst, da besteht persönlicher Weiterbildungsbedarf, wo du gerne nochmal dich mehr informieren würdest oder sowas?

E3: Also ich weiß auch, dass es Fortbildungen gibt zur alltagsintegrierten Sprachförderung. Also das finde ich auch spannend, weil da hat man natürlich am meisten mit Berührungspunkte und das ist im Alltag auch realistisch einzusetzen einfach. Ja. Von der Zeit, also man braucht nicht extra einen Rahmen dafür dann, den man schaffen muss und die Kapazität dazu erstmal haben muss. So, also das. Ja, genau. Fand ich in der Ausbildung in der Schule auch schon, also da war das auch Thema. Aber halt logischerweise in einem kleinen Rahmen so.

I: Okay. Ja, das leitet perfekt zu meiner nächsten Frage über. Weil genau, ich würde gerne von dir wissen, inwiefern Mehrsprachigkeit in deiner Ausbildung Thema war?

E3: Also wir hatten ein Jahr in dem einen Fach das Thema dann halt eben generell auch Sprachentwicklung, also generell Sprachentwicklung halt, aber dann auch eben die Mehrsprachigkeit, das Muttersprache, erst Zweitspracherwerb und so weiter. Also worauf man da achtet.

I: Und welcher Stellenwert hatte das Thema Mehrsprachigkeit dann in deiner Ausbildung?

E3: Also ich fand dann in dem Fach schon ein hohes eigentlich, weil eins von drei Jahren hat sich quasi nur mit Sprache beschäftigt. Also jetzt nicht nur halt eben den Zweitspracherwerb beispielsweise, sondern auch bei Muttersprachlern, wie man was lernt, Störungen zum Beispiel dann auch.

I: Und wann hast du nochmal genau deine Ausbildung gemacht?

E3: 2020 bis 2023.

I: Okay. Ja, ja. (..) Ja, sind da irgendwelche, also, warte, jetzt muss ich nochmal hier nachlesen. (..) Fühlst du dich jetzt dann durch die Ausbildung und halt durch das, was in Mehrsprachigkeit gesagt wird gut vorbereitet?

E3: Ja, das ist schon. Ja, eigentlich schon, ja. Ich meine, man hat ja auch immer die Fachliteratur da, man kann ja immer schon nochmal nachlesen auch, gerade wenn es irgendwelche Punkte sind, wo man nicht ganz weiß, ist es jetzt irgendwie schon kritisch oder passt es noch so? Oder auch sich Hilfe im Haus holen.

I: Ja, ja. Genau, du hast jetzt das mit der alltagsintegrierten Sprachförderung angesprochen. (.) Also hier bestehen dann schon die Möglichkeiten, Fort- und Weiterbildungen dazu zu besuchen. Wie läuft das dann ab?

E3: Ich denke, dass man zur [Chefin x] geht deswegen. Also ich denke, also von meiner alten Einrichtung beispielsweise weiß ich auch, wenn man halt als Team schon auch Fortbildungen hat, so wie wir es jetzt mit dem Raum hatten, dann fallen halt quasi fast oder komplett diese persönlichen Weiterbildungen weg. Dadurch wirkt man ja auch dem entgegen, dass jeder irgendwie mal fehlt beispielsweise. Und stärkt ja auch das Zusammensein, wenn man zusammen sowas erlebt hat.

I: Ja, ja. Verstehe. Okay. Um nochmal auf das Thema Mehrsprachigkeit im Übergang zurückzukommen. (..) Welche Herausforderungen, würdest du sagen, begegnen mehrsprachige Kinder zu Schulbeginnen? (....)

E3: Wenn man wahrscheinlich halt eben, wie ich vorhin schon gesagt hat, dass sie halt mit der Lehrerin oder dem Lehrer erstmal die Hürde haben zu kommunizieren. Ja, also es kommt natürlich auch auf den Grad drauf an. Also wenn ich jetzt zum Beispiel an unsere R denke, die kam ja nach den Ferien auch, nach dem Zeitraum, wo sie nicht da war, schon eingeschüchtert auch zurück und hat sich erstmal gar nicht mehr getraut zu sprechen. Obwohl sie es am Ende vom Kita-Jahr, am Anfang von den Ferien, da lief das ja richtig, richtig gut bei ihr.

I: Ja, also hängen die Herausforderungen schon auch mit dem Sprachstand im Deutschen dann zusammen. (.)

E3: Klar, die bringen halt nochmal eine andere Hürde mit einfach.

I: Mhm. Und kannst du das genauer ausführen?

E3: Naja, mit den anderen in Kommunikation zu treten, man traut es sich vielleicht dann auch nicht, weil bei einem klingt es ja dann doch anders auch, wie bei Muttersprachlern. So wie bei ihr jetzt vielleicht auch, dass ich das dann einfach komisch fand oder halt mehrere Wochen das gar nicht mehr gesprochen hat. Und dann ist ja auch mal kurz ein bisschen was weg, das kommt ja dann recht schnell wieder, aber verunsichert einen beispielsweise auch. Oder halt auch Freunde finden, wenn man, also wenn man jetzt vielleicht in eine Klasse kommt, wo man gar niemanden kennt von der alten Einrichtung. Und ja, dann Freunde zu finden, ist vielleicht dann halt auch eine Hürde für das Kind.

I: Wenn es sich nicht traut.

E3: Genau, dann nochmal schwieriger einfach, wenn das Deutsche nicht so da ist. Genau, man muss auch, also man findet, finde ich, auch ja mit den Kindern dann einen Weg zu kommunizieren, so in der Art und Weise. Und die, vom Kopf her, sind die ja dann schon so dabei, wie die Person gegenüber redet. Und das ist ja dann auch eine neue Person, auf die sie sich ja dann wieder einlassen müssen. Die hat vielleicht auch einen Akzent oder einen Dialekt, was dann vielleicht doch nochmal ein bisschen anders klingt auch.

I: Das stimmt. Ja. Okay. (..) Welche Erwartungen hast du an Vorschulkinder und welche Rolle spielen dabei die sprachlichen Fähigkeiten?

E3: Also ich habe die Erwartung an die, dass sie halt einen guten Übergang schaffen. Also dass sie in allen Bereichen so weit sind, dass sie da möglichst wenig Leid erfahren müssen. So ganz schlimm ausgedruckt halt eben. Dass es für die einfach gut so ist. Und dass halt eben sie sich sprachlich auch äußern können. Zumindest hat man seine Bedürfnisse oder Sorgen, Ängste oder um Hilfe zu fragen. Also so.

I: Ja, verstehe. (..) Und inwiefern wirkt sich Mehrsprachigkeit auf den erfolgreichen Übergang in die Grundschule aus? (....)

E3: Na gut, wenn ich jetzt halt Kinder habe, die gar nicht sprechen, dann ist das für die halt echt sehr, sehr, sehr schwierig. Weil wie soll ein Deutschunterricht funktionieren. Also wenn da so gar keine, aber da wirkt man ja schon entgegen, dass das eben nicht so ist. Ja, ja. Durch diese Vorläuferkurse zum Beispiel. (..)

I: Und wirken sich die sprachlichen Kenntnisse auf den Einschulungszeitpunkt aus? Dass man sagt so: „Oh, der ist jetzt noch nicht ganz so fit, um dann vielleicht in der Schule dem Unterricht folgen zu können“. Deswegen wird die Person vielleicht ein Jahr zurückgestellt. Hast du das schon mal erlebt?

E3: Nee, beispielsweise das eine Kind hier unten in der Gruppe. Also ich glaube, das war mit auch ein Grund, warum er jetzt noch ein Jahr hier ist.

I: Aber das war dann kein mehrsprachiges Kind. Das ist ein nur deutschsprachiges Kind, genau.

E3: Ich glaube, in meiner alten Einrichtung gab es innerhalb der Ausbildung auch ein Kind. Ich glaube, der war auch aus der Ukraine. (.) Und ich glaube, oder irgendwo aus einem anderen Kriegsgebiet, wo die gar nicht genau auch das Geburtsdatum kannten von dem Kind. das hatte dann einfach mal am 01.01. Geburtstag. Weil die das gar nicht mehr nachvollziehen konnten. Und da wussten wir auch nie, ob der halt dann eigentlich jetzt richtig eingeschult ist vom Alter her. Also von seinen Fähigkeiten auf jeden Fall. Aber wir haben uns da schon

auch die Frage gestellt, ob der nicht eigentlich sogar ein Jahr noch älter, also höhere Klasse wäre. Vom seinem Alter her.

I: Verstehe. Okay, auch interessant. Und das Kind war dann einfach ein Jahr länger im Kindergarten oder ihr wart euch einfach nicht sicher?

E3: Man wusste also das Geburtsdatum halt einfach nicht. Und dann hat halt die Behörde im Geburtsdatum quasi irgendwie festgelegt, so doof wie das klingt. Es war der 1.1.2000, lach ich tot. Genau. Und dann wurde der halt dementsprechend eingeschult. Aber wir haben uns dann halt so im Nachhinein oder so währenddessen auch die Fragen gestellt, ob das eigentlich jetzt ein Jahr zu spät ist. Und ob er nicht eigentlich schon älter ist, weil man das Geburtsdatum halt einfach nicht wusste.

I: Ja. Genau. Ja, klingt auch interessant. (.) Ja, ja. Okay, dann kommen wir jetzt zum nächsten Thema, zur Sprachdiagnostik. (..) Welcher Bedeutung misst du der Diagnostik bei der Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder bei?

E3: Also du meinst jetzt so Institutionen, die das feststellen? Oder die helfen.

I: Oder auch, ich meine, man kann ja auch als Kita irgendwie, ja, den Sprachstand von Kindern diagnostizieren. Da gibt es ja zum Beispiel so irgendwelche standardisierten Verfahren, so SISMIK oder sowas. Genau, und SELDAG, ja.

E3: Ja, die gab es in meiner alten Einrichtung.

I: Mhm. Und die wurden da auch eingesetzt?

E3: Genau, für die mehrsprachigen Kinder. Genau, oder halt für Kinder, weil die ja schon noch ein bisschen aufwendiger sind. Wir hatten da generell ein Verfahren, also das hat aber alle Bereiche abgedeckt, also ein Instrument, Petermann und Petermann. Und wenn man dann halt daraufhin festgestellt hat, dass die halt sprachlich nicht dem Alter entsprechend sind, wurde dann SELDAG oder SISMIK, beziehungsweise für auch die Sprachfördergruppe, da wollte das die Spracherzählerin auch, dass das vorher schon ausgeführt ist, der Bogen. Also, ja, genau. Und jetzt in dieser Einrichtung findet das nicht statt. Ja. (..)

I: Und in deiner alten Einrichtung wurden die Testverfahren dann einfach, also dieser Petermann und Petermann, wurde das bei jedem Kind durchgeführt?

E3: Petermann und Petermann, ja.Genau. Vorbereitung auf die Elterngespräche. Also alles halbe Jahr wurde das gemacht. Und Elterngespräch aber nur eins im Jahr. Standardmäßig. Waren natürlich auch welche dabei, musst du öfter.

I: Ja, ja. (.) Und fandest du das sinnvoll? Also gab es hier jetzt in der Einrichtung mit den mehrsprachigen Kindern auch schon einen Moment, wo du dir gedacht hast, so?

E3: Also so für das Elterngespräch, wo ich mich dann vorbereitet habe, da saß ich dann auch erst mal da, musste auch noch mal nachlesen halt einfach, ob das jetzt altersentsprechend oder situationsentsprechend für das Kind ist. mit dem Sprachstand.

I: Ja, jetzt bei den Zwillingen, das eine Kind, da war ja gestern die [Azubi X] da und die hat gemeint, weil sie ja auch Russisch sprechen kann, dass der eine auch im Russischen so Sprachprobleme hat.

E3: Ah, echt? Hat sie zu dir gesagt?

I: Ja, ja.

E3: Und da wäre es ja eigentlich dann auch ganz interessant, nochmal so einen Test durchzuführen. Ja, sowas ist generell ja interessant, also zu wissen, weil wir sprechen halt nicht jede Sprache. Ob das halt so richtig ist, wie sie es sprechen. Ja, weil irgendwie hat das ja dann auch Auswirkungen auf den Deutscherwerb. Das merkt man ja bei der M, die jetzt ja noch nicht in die Schule kommt. Die hat ja erst Englisch und zwar perfekt, die hat ja auch am Anfang teilweise ein bisschen Englisch gesprochen und das Deutsche ist auch... Das ist komplett Muttersprachniveau von ihr für das Alter. Ja, das ist echt verrückt. Ja, deswegen ist ja... Also das ist das, was wir den Eltern so auch immer mitgeben, dass wenn die Muttersprache läuft, dann läuft die Zweitsprache eigentlich easy peasy hinterher. Unsere andere M, weiß ich zum Beispiel, das habe ich dem Papa nämlich gefragt, wie sie Serbisch spricht. Also welchen Stand sie da hat und er hat es mit der anderen M verglichen. Aber ja, man selbst kann es halt nicht beurteilen. (..) Das ist ja auch so häufig so eine Schwierigkeit, wenn die dann in so zum Beispiel, ich glaube auch in das SBBZ heißt es glaube ich, gehen. (.) wie man, das war bei der kleinen D von den Hexen so. Dass die gar nicht feststellen konnten halt eben, ob jetzt die Muttersprache Türkisch halt dem Alter entsprechend ist, weil da halt niemand türkisch spricht. Und dann kann man halt nur auf das vertrauen, was die Eltern einem liefern.

I: Und ob das immer so stimmt, ist halt die Frage.

E3: Ja, genau. (.)

I: Okay. Dann gibt es ja noch die Einschulungsuntersuchung. Ja, da wird ja in Hessen oder in Baden-Württemberg auch der Sprachstand erhoben. Hast du da irgendwelche Erfahrungswerte irgendwie mitbekommen?

E3: Also hier weiß ich nur in Hessen, dass halt eben die Kinder in die Schule, meine ich, gehen. (.) Und in Baden-Württemberg, bei uns in der Einrichtung, war das so, dass da so eine Frau vom Gesundheitsamt halt eben kam. Und die war dann in der Einrichtung und die Kinder sind vom Alltag her, die sind von uns dahin gebracht worden. Und dann wieder zurück. Also wir waren da nicht mit dabei. Es wurde von den Eltern gewünscht. Die Eltern konnten auch dabei sein, aber eigentlich war es standardmäßig, dass die Kinder das alleine gemacht haben. Und die hat den Sprachstand abgeprüft mit dem Hase. Ja. (..)

I: Und ja, hast du da die Ergebnisse dann auch erfahren?

E3: Ja. Wenn das die Eltern wollten, dann haben wir die Ergebnisse auch bekommen.

I: Genau. Und wie hilfreich waren die Ergebnisse von der ESU?

E3: Wir konnten danach dann noch zu der Frau vom Gesundheitsamt gehen auch und die dann halt auch fragen, beziehungsweise sie hat uns dann direkt davon erzählt, wenn das die Eltern halt unterschrieben hatten. Das war super.

I: Ja. Und wie hilfreich waren dann die Ergebnisse? Also hat man daraus irgendwelche Maßnahmen abgeleitet?

E3: Also manche Dinge, die liefen halt vor Ort einfach nicht. Gibt es ja auch mal, dass das Kind dann plötzlich was anderes macht, obwohl es das sonst immer richtig macht. Zum Beispiel ist es eigentlich Rechtshänder und während dieser Einschulungsuntersuchung schreibt es plötzlich mit links. Und also dann, da haben wir dann auch gesagt, ja okay, aber wir wissen ja, im Alltag läuft es eigentlich, von daher braucht man sich keine Sorgen machen. Aber manche, die haben halt schon dann auch Empfehlungen nochmal ausgesprochen, zum Beispiel Logo oder Ergo, die uns vielleicht sogar dann auch in die Karten gespielt haben. Wir

hatten es schon den Eltern gesagt und die Eltern haben es nicht annehmen können. Und dann sagt es halt auch noch die Einschulungsuntersuchung. Wo sie es dann vielleicht doch dann eher machen.

I: Okay. Ja, verstehe. Und sonst irgendwelche Maßnahmen, die ihr dann bei euch im Kita-Alltag umgesetzt habt?

E3: Gut, das ist ja zum Beispiel auch, kommt ja das Hüpfen auch drin vor. Zum Beispiel auf einem Bein hüpfen müssen sie auf jeden zehnmal können. Also in Baden-Württemberg zumindest.

I: Okay. (.) Das ist auch witzig.

E3: Und das konnten halt auch manche Kinder nicht, wo wir dann gesagt haben, hey, okay, wir hatten ein Stuhlkreis-Spiel extra dafür, wo man um die Wette auf einem Bein hüpft. Was man dann halt vielleicht mal öfter gespielt hat. Also die Eltern haben es ja auch mit nach Hause bekommen. Ich meine, dass das sogar aufgegliedert war, was zu Hause geübt werden sollte und was auch in der Einrichtung geübt werden kann.

I: Okay. Und dann kommen wir auch schon zum Abschluss. Was wünschst du dir von der Politik, um den Übergang in die Grundschule besser zu gestalten? Und welche Unterstützung wünschst du dir im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?

E3: Schwierig. (..) Ja, ich weiß halt nicht eben, ich habe ja jetzt halt einfach nur die zwei Kindergärten im Vergleich. Ja. Und ich weiß halt nicht, ob das hessisch, also hessisch und Baden-Württemberg der Unterschied einfach ist oder halt, ob das vielleicht auch einrichtungstypisch ist. Aber so die Erfahrungen mit Baden-Württemberg jetzt in meinem alten Kindergarten, die fand ich schon, dass das halt ganz klar strukturiert war. Genau, wie das abläuft zum Beispiel. Genau. Also da, doch da gibt es auch mal nicht einen Plan zu. Ich meine, das hat ja den in der Ausbildung auch hatten, den du online anschauen kannst, wie sowas halt auszusehen hat und was, also was. Jetzt weiß ich halt nicht, ob es das in Hessen einfach nicht gibt oder ob das hier nicht so die Relevanz hat. Also ich finde es halt immer ganz schön, wenn es halt einheitlich ist einfach, weil es dann auch mehr Qualität haben kann. Weil man kann es auch an was messen.

I: Und im Hinblick auf Mehrsprachigkeit?

E3: Also da finde ich es auf jeden Fall mal gut, das war jetzt auch in beiden Einrichtungen so oder ist in beiden Einrichtungen so, dass es halt eben diese Sprachförderprogramme gibt dann für die Kinder, die das auch benötigen und ich finde, dass die auch wirklich helfen. Ja. Also das sollte schon jede Einrichtung haben.

I: Okay, schön. Möchtest du abschließend noch etwas sagen?

E3: Ich glaube, ich habe alles.

I: Super. Ja, dann vielen Dank dir.

Anhang D: Kodierleitfaden

Nummer	Kategorienbezeichnung	Ankerbeispiel	Kodierregel
Oberkategorie 1 Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit			
Subkategorie 1.1	Wahrgenommene Stärken und Besonderheiten mehrsprachiger Kinder	„dass die auch dann mal für Englisch und für alles Weitere einfach ein gutes Sprachgefühl haben“ (L1, Z. 228-229)	Subkategorie 1.1 umfasst alle Aussagen zu Stärken, besondere Potenziale und Ressourcen mehrsprachiger Kinder.
Subkategorie 1.2	Sprachbedingte Unterschiede	„Und sobald es aber sprachbasiert ist, […] ist es wirklich so, dass sich da die meisten eher zurückhalten und eben nicht so involviert sind, auch in der Klassengemeinschaft dann nicht, weil sie einfach nicht so mitkommen“ (L1, Z. 56-58)	Subkategorie 1.2 umfasst alle Aussagen, die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern beschreiben, die auf unzureichende Deutschkenntnisse zurückzuführen sind.
Subkategorie 1.3	Einstellung zu Mehrsprachigkeit	„dass man die Vielfalt und Mehrsprachigkeit als Ressource begreift“ (E1, Z. 77)	Subkategorie 1.3 umfasst alle Aussagen zu Einstellungen, Prinzipien oder Haltungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit.
Oberkategorie 2 Umgang mit Vielfalt in pädagogischer Praxis			
Subkategorie 2.1	Sprachliche Vielfalt	„Also bei uns in der Gruppe sind es ja jetzt vier, fünf von 15, ungefähr dann ein Drittel […].	Die Subkategorie 2.1 umfasst alle Aussagen, die sich auf die Anzahl

		Also kosovarisch, ukrainisch, russisch und serbisch“ (E3, Z. 32-36)	mehrsprachiger Kinder in der Klasse oder Gruppe und den dort vertretenen Sprachen beziehen.
Subkategorie 2.2	Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt	„die anderen Sprachen überhaupt mal vorkommen können, dass die Kinder vielleicht […] einzelne Sätze beistellen oder ein Lied oder ein Fingerspiel […] in ihrer Herkunftssprache“ (E1, Z. 121-122).	Die Subkategorie 2.2 umfasst alle Aussagen zu pädagogischen Maßnahmen, Umgangsweisen oder Strategien mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt.
Subkategorie 2.3	Sprachfördermaßnahmen	„Was wir aktuell haben, sind die „Sprachzünder“. Das haben wir jetzt in Klasse 1,2. Das ist total goldig gemacht, das ist Musik mit Geschichten. Das ist halt speziell auch zur Deutschförderung“ (L2, Z. 218-220)	Subkategorie 2.3 umfasst alle Aussagen zu Sprachfördermaßnahmen.
Oberkategorie 3 Professionalisierung			
Subkategorie 3.1	Wissensstand zu Mehrsprachigkeit	„Gering. […] Also ich habe […] keinerlei Ahnung […], was es viel leichter machen würde, viel besser machen würde“ (L1, Z. 170-171)	Subkategorie 3.1 umfasst alle Aussagen zur subjektiven Einschätzung des eigenen Wissensstands der Fachkräfte.

Subkategorie 3.2	Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Erziehern und im Lehramtsstudium	„die Sprachentwicklung, die Bedeutung, also so diese Theoretische [thematisiert], aber nicht in Bezug auf Mehrsprachigkeit. […] Da war Mehrsprachigkeit kein Thema“ (E2, Z. 350)	Subkategorie 3.2 umfasst alle Aussagen, die sich auf die Ausbildung oder das Studium beziehen und thematisieren, ob und wie Inhalte zu Mehrsprachigkeit behandelt wurden.
Subkategorie 3.3	Mehrsprachigkeit in Fort- und Weiterbildungen	„Natürlich habe ich schon Fortbildungen zu dem Thema gemacht, das war nämlich zur Sprache, zur Diagnostik“ (E2, Z. 609-610)	Subkategorie 3.3 umfasst alle Aussagen zu Fort- und Weiterbildungen im Kontext von Mehrsprachigkeit.
Oberkategorie 4 Mehrsprachigkeit im Übergang			
Subkategorie 4.1	Herausforderungen mehrsprachiger Kinder im Übergang	„also herausfordernd ist es ja in der Tat, […], wenn halt noch gar kein Sprachbewusstsein […] und Wortschatz vorhanden ist, dann ist es natürlich für das Kind überfordernd […]. Und da ist es dann auch oft so, […] wenn jetzt noch gar keine Sozialkontakte da waren, allein diese Strukturen im Schulalltag […]. Das ist Überforderung pur“ (L2, Z. 636-641).	Subkategorie 4.1 umfasst alle Aussagen zu Herausforderungen, denen mehrsprachige Kinder beim Eintritt in die Schule begegnen.
Subkategorie 4.2	Mehrsprachigkeit und Einschulung	„Wenn absehbar ist, dass [Zurückstellen] was nützt“ (L3, Z. 244)	Subkategorie 4.2 umfasst alle Aussagen zum Einschulungszeitpunkt mehrsprachiger Kinder und die Bewertung

		„dadurch, dass man ja am Anfang eh alles so bildlich macht […] weiß ich nicht, […] ob der Übergang schwieriger ist“ (L1, Z. 311-313)	des Einflusses von Mehrsprachigkeit auf einen erfolgreichen Übergang.
Subkategorie 4.3	Erwartungen an die sprachlichen Fähigkeiten von Erstklässlern	„eigentlich muss ein Grundwortschatz da sein. […] Weil der Schriftspracherwerb basiert auf Bildern. Und dafür muss ich wissen, was die Bilder bedeuten. […] Und das geht halt nicht ohne Sprache“ (L2, Z. 698-702).	Subkategorie 4.5 umfasst alle Aussagen zu den Erwartungen sprachlicher Fähigkeiten in der deutschen Sprache von Erstklässlern.
Oberkategorie 5 Sprachdiagnostik			
Subkategorie 5.1	Diagnostik im Zusammenhang mit Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder	„Weil das […] objektiviert, was man sonst so subjektiv im Gefühl hat […] und da kann man auch sehr falsch liegen“. (E1, Z. 682-684)	Subkategorie 5.1 umfasst alle Aussagen über die Diagnostik zur Einschätzung des Sprachstands mehrsprachiger Kinder. Die Kategorie exkludiert Aussagen zur Einschulungsuntersuchung.
Subkategorie 5.2	Einschulungsuntersuchung	„wenn wir vielleicht auch ein Kind noch nicht im Blick hatten […], dann kommt bei der ESU raus, oder ist doch ein Förderbedarf, wird da gesehen“ (E1, Z. 727-730).	Subkategorie 5.2 umfasst alle Aussagen zur Bedeutung, Nützlichkeit und Konsequenz der Einschulungsuntersuchung hinsichtlich der Beurteilung des Sprachstands der Kinder.
Oberkategorie 6 Verbesserungsvorschläge			

		„Ich finde definitiv eine Kita-Pflicht. Es soll keine Wahlmöglichkeit sein, sondern die müssen einfach in den Kindergarten […] von Anfang an, ab dem dritten Lebensjahr“ (L1, Z.775-777).	Oberkategorie 6 umfasst alle Aussagen zu Verbesserungsvorschlägen seitens der Politik, um den Übergang besser zu gestalten und Unterstützung hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu erhalten.

Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:
Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Vom Kindergarten in die Grundschule — Eine qualitative Untersuchung zur Gestaltung des Übergangs für mehrsprachige Kinder

Heidelberg, den 22.10.2025

Unterschrift gez. MTrampusch (Ihr Name: Magdalena Trampusch)