



SPRACHPÄDAGOGISCHES RAHMENKONZEPT



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







phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

SPRACHPÄDAGOGISCHES RAHMENKONZEPT

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

Georg Gombos und Jasmin Mersits

Mai 2023





Herausgeber:
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Wissenschaft

Übersetzung Ungarisch: Mag.^a Livia Pathy
Übersetzung Burgenlandkroatisch: Agnes Csenar-Schuster, MA
Übersetzung Romanes: Josef Schmidt
Layout und Gestaltung: K. Guttman
Druck: Der Schmidbauer, Oberwart

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

Gedruckt mit Unterstützung von



Inhaltsverzeichnis

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



Vorwort



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

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

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

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

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

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

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

Vorwort



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

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

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

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

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

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

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

Vorwort



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

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

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

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

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





Hallo!

GEORG GOMBOS JASMIN MERSITS

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

Zdravo!

Helló!

Del
tumenca!

1 Allgemeinpädagogische Orientierungen

1.1 Das Kind als Ko-Konstrukteur seiner Welt

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

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

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

1.2 Zwölf allgemeinpädagogische Prinzipien für die elementarpädagogische Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Sechs Bildungsbereiche

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



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

1.3.1 Emotionen und soziale Beziehungen

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

1.3.2 Ethik und Gesellschaft

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

1.3.3 Sprache und Kommunikation

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

1.3.4 Bewegung und Gesundheit

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





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

1.3.5 Ästhetik und Gestaltung

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

1.3.6 Natur und Technik

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

2 Zwei- und Mehrsprachigkeit aus wissenschaftlicher Sicht

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

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

2.1 Vorteile und Gelingensbedingungen einer zwei- und mehrsprachigen Erziehung

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

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

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





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

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

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

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

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

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

2.2 Meilensteine sprachlicher Entwicklung von 0 bis 6 Jahren

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

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



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

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

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

2.3 „Motherese/Parentese“ – oder: Kindgerichtetes Sprechen

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

1. Sprechen:

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

2. Mimik, Gestik:

- i. Augenkontakt, Augenbrauen anheben

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

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

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

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



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

Das Sprachpädagogische Rahmenkonzept

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

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

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

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

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

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

3.1 Sprachpädagogische Prinzipien

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

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

3.1.1 Tagesstruktur und Sprachenaufteilung

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Wertschätzung allen Sprachen gegenüber ausdrücken

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

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

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

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

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

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

3.1.3 Bewusster Gebrauch der Minderheitensprache und Umgang mit Dialekten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.5 Sprachliche Ziele formulieren, umsetzen, üben und Verständnis sichern

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

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

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

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

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

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

3.1.6 Ritualisierte Sprache

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

3.1.7 Auf sprachliche Bedürfnisse eingehen

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

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

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

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

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





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

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

3.1.8 Individualisierung der sprachpädagogischen Arbeit

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

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



3.1.9 Freie Sprachwahl der Kinder

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

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

3.1.10 Förderung von Äußerungen der Kinder

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



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

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

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

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

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



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

3.1.11 Korrekte Formen anbieten

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

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

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

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

3.2 Elternzusammenarbeit

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

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

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

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

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

3.3 Interkulturelles bzw. Transkulturelles Lernen

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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







4 Empfehlungen für die Erstellung eines standortspezifischen sprachpädagogischen Konzepts

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

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



5 ERKLÄRUNG

Erklärung der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung

.....
(Name)

.....
(Adresse)

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

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

.....
Sprachaufteilung inkl. Stundenausmaß:

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

.....
(Name)

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

Träger Leiter*in der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung:

.....
Datum, Unterschrift

.....
Datum, Unterschrift





6 LITERATUR

- Bialystok, Ellen/Barac, Raluca/Blaye, Agnes/Poulin-Dubois** (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development 11* (4), S. 485-508. DOI: 10.1080/15248372.2010.516420
- Bialystok, Ellen** (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 21*(6), S. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bildungsdirektion für Wien, Europabüro/Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien** (Hrsg.) (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeit_Handbuch.pdf (Datum des letzten Abrufs: 18.11.2021).
- Brodsky, Peter/Waterfall, Heidi** (2007). Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society 29*. <https://escholarship.org/uc/item/54k371nk> (Datum des letzten Abrufs: 21.07.2021).
- Busch, Brigitta** (2013). Mehrsprachigkeit. Stuttgart: Utb-Taschenbuch, facultas Verlag.
- Charlotte-Bühler-Institut** (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplan-anteilsprache.pdf> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Wien: Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2021/10/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Dissayanake, Ellen** (2004). Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction. *Behavioral and Brain Sciences 27*(4), S. 512-513.
- Gogolin, Ingrid** (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke** (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

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



Tracy, Rosemary (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen: Francke Verlag.

Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl Aafke/Kalbe, Elke (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelleter, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 5-44.

Weitz, Martina (2012). IQOS (Input Quality Observation Scheme) als Beobachtungsinstrument in bilingualen Kindergärten. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Bilinguales Lernen: Unterrichtskonzepte zur Förderung sachfachbezogener und interkultureller Kompetenz*. Frankfurt/Main, Wien: Lang Verlag, S. 57-77.

Wiedemann-Mayer, Christiane/Jacob, Jana (2015). SUBIK. *Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten und Grundschule*. Düsseldorf: Verlag modernes Lernen Borgmann.

Zydatiß, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Schule*. Ismaning: Max Hueber Verlag.



Beste
Grüße

Lip
pozdrav

Üdvözlettel

Schukar di



phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland



Beste
Grüße

Lip
pozdrav

Üdvözlittel

Schukar di





Tracy, Rosemary (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen: Francke Verlag.

Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl Aafke/Kalbe, Eike (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schelleter, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 5-44.

Weitz, Martina (2012). IQOS (Input Quality Observation Scheme) als Beobachtungsinstrument in bilingualen Kindergärten. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Bilinguales Lernen: Unterrichtskonzepte zur Förderung sachfachbezogener und interkultureller Kompetenz*. Frankfurt/Main, Wien: Lang Verlag, S. 57-77.

Wiedemann-Mayer, Christiane/Jacob, Jana (2015). SUBIK. *Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten und Grundschule*. Düsseldorf: Verlag modernes Lernen Borgmann.

Zydati, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Schule*. Ismaning: Max Hueber Verlag.



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

6. Literatur

- Bialystok, Ellen/Barac, Kaluca/Blaye, Agnes/Poulin-Dubois (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development 11* (4), S. 485-508. DOI: 10.1080/15248372.2010.516420
- Bialystok, Ellen (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 21*(6), S. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bildungsdirektion für Wien, Europabüro/Osterreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien** (Hrsg.) (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeit_Handbuch.pdf (Datum des letzten Abrufs: 18.11.2021).
- Brodsky, Peter/Waterfall, Heidi** (2007). Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society 29*. <https://escholarship.org/uc/item/54k37lnk> (Datum des letzten Abrufs: 21.07.2021).
- Busch, Brigitta** (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Urb-Taschenbuch, facultas Verlag.
- Charlotte-Bühler-Institut** (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplan-anteilsprache.pdf> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2020). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2021/10/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Dissayanake, Ellen** (2004). Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporarily organized, affiliative interaction. *Behavioral and Brain Sciences 27*(4), S. 512-513.
- Gogolin, Ingrid** (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke** (2011). *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Sara/Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6





5. Erklarinipe

Erklarinipe le tschavengere sikadipeskere-taj-pomoschagoskere kherestar

(anav)

(adresa)

Fatetim duach ledshaschi: anav, fukcijona

Schero ando tschavengero sikadipeskere-taj-pomoschagoskere kher:

Tschibtschakero upre ulajipe inkl. ori:

Amen adaleha erklertinas, hot amen uso koncipirinjipe le tschibtschakere pedagogischi konceptostar amare tschavengere sikadipeskere-taj-pomoschagoskere khereske

(anav) o „tschibtschakero pedagogischi koncepto uso pomoschago duj-taj but tschibtschakere parvaripestar ande burgenlanditike tschavengere sikadipeskere-taj-pomoschagoskere khera“ duach butschalinas taj amen upro tel pisime tschibtschakere pedagogischi principitscha likeras.

Ledschaschi Schero ando tschavengero sikadipeskere-taj-pomoschagoskere kher:

Datum, Telajpisinipe Datum, Telajpisinipe



- Adala o koji ojs dipitscha le keripeske jeke tersedshojipeskere schpacifichschi tschibtschakere kherendar ando khetan hejnginipe duj- vaj but tschibtschakere dschanipeha te del. tschibtschakere pedagogischki konceptostar hi:
1. Diken tumenge o cilo tschatschipeskero anglepisinipe le „burgenlanditike tschavengere sikadipeskere- taj -pomoschagoskere tschatschipestar (B-KBBG) aunn: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20000713>, bartikan o § 7.
 2. Pisinien pedar o individujehi rikakero aundikipe tumare tschavengere sikadipeskere- taj -pomoschagoskere kherestar. Saj pharipeskere punkttscha del? Saj konceptoha butschalinen tumen le tschavenga taj le dajenca taj dadenca vaj le upre parvaripeskere dschenenca? So tumen lendar ussharen, so tumen lengde den?
 3. Pisinien pedar o butschaschengero gendo inklusivi o dippe le butjakere orendar taj o tschibtschakere dschanipttscha.
 4. Pisinien pedar jeke tipischki dijeskero telnaschipe, andar savo o upre ulajipe le tschibtschendar taj le dschenendar te dikel hi.
 5. Likeren telal o kapitl „tschibtschakere pedagogischki principsttscha“ tel, hot tumen o „tschibtschakero pedagogischki koncepto uso pomoschago duj- taj but tschibtschakere parvaripestar ande burgenlanditike tschavengere sikadipeskere- taj pomoschagoskere khera“ duach butschalinttschan taj o principsttscha handlinipeskere vodinaschatscha tumara butjake hi. Roden pantsch tschibtschakere pedagogischki principsttscha ar, kaj o daja taj dada vaj o upre parvaripeskere dschene jeke and dikipe ande tumare tschibtschakere pedagogischki pharipeskere punkttscha te uschtiden.
 6. Keren jeke burgenlanditiki horvacki vaj ungrtiki versijona tumare tekstostar.
 7. Pisinien o „erklerinipe le tschavengere sikadipeskere- taj -pomoschagoskere kherestart“ telal.

4. Koji le keripeske jeke tersedshojipeskere schpacifichschi tschibtschakere pedagogischki konceptostar



O thaneskero arbulharipe le imersijonakere modelostar ande duj tschibitschakere isch-kolakere tersedshojipeskere thana le Burgenlandistar (dik kapitel 3.1) i koperacijona maschkar o pedagogitscha taj pedagogkiji, ando dikipe upro pomoschago ando tschulipengere tschibitscha, upre jek temakero taj te upre jek tschibitschakero didaktischi than, lokeder kerel.

O arparujipe maschkar o pedagogitscha taj pedagogkiji so duj institucionendar wasch o tschibitschakere dschanpitscha le tschavendar (ando tschulipengere tschibitscha, nimitscha, avre familijakere tschibitscha), dschijakana prik bescharde taj cukunf-akere godschakere tschibitschakere pomoschagoskere kojendar taj te tschibitschakere mangipitschendar, jek informacijonakere basis schohnel, le cukunfakere sikavipeskere dschenendar le jekoschne tschauistar. Upri avri rik khetane aktivitetitscha le tschavenge-re barengere tschavenge taj ischkolakere tschavenge ham te le sikavipeskere dschenenge o schajipe del, pe te prindscharel te siklol, (tschibitschakere) barijertitscha tel te baunimel taj imar agun o basissakero bar jekke positiv (tschibitschakere)-siklipeskere klimaske te paschlarel.

maschkar o jekoschne instituciontscha use gondolim hi, genereli jekke bulhe tschib-tschakere pomoschagoske'; (Charlote-Bühler-Institut 2009, S. 52) I koperacijona taj o arparujipe maschkar o pedagogitscha taj pedagogkiji le tschavengere sikadipeskere-taj pomoschagoskere kherendar taj te odola ando ischkoli, ando lejcti tschavengero baren-gero bersch, bariikano hi.







12 Dik use i vodnipeskeri dorik uso tschibtschakero sikadipe taj parvaripe upro prik gejipe elementari sikadipeskere kherendar andi flogoskeri ischkola (Charlotte-Bühler-Institut, 2021).
 13 O koncepto le duach gejipeeskere tschibtschakere sikadipestar ando keripe le modeloskere programistar „Pomoschago le tschavenge taj ternenge migracionakere tschibtschakere tschibtschakere thana taj instituciontscha, mindig le kerel. Pedar o sikadipeskere thana taj pedar o fochtscha i tschib, ojs medijum le sikavipestar taj le siklipestar godschake lim te ol taj pomoschago te uschtidel.

rengero phuripe bajder pe bescharel. Vaschoda jek and bescharipe, le prik gejipendar peske te ol.

„Tschibtschakero entviklinipe imar anglo upro them ajipe kesdinel taj dschi ando ba-kanipe, prik o sikadipeskere situaciji arti, kontinuierlich ojs sikadipeskero cil aun diklo dibe ando tschnlipengere tschibtscha burgenlanditiko horvacko vaj ungriko ando bari- – ando kontekst le tschibtschakere pedagogisch konceptostar – o tschibtschakero sika-ach gejipeeskere tschibtschakere sikadipestar,¹³ o tschibtschakero sikadipe genereli taj trinipe ando dschivipe jek tschauistar taj leskera familijatar.¹² Ando gondo jek du- O prik gejipe andar jek elementari sikadipeskero kher andi ischkola butschol jek hori

3.4. Transicijona: O prik gejipe andar o elementari sikadipeskero kher andi ischkola

vaj dschivdon te kerel.
 mindenfelitike kultureli andfojnipscha, tradiciji, dschila, habiptscha t.a. aun te vakerele tschibtschenca, ando elementari sikadipeskere khera mindenfelitike schajiptscha del, Burgenland-Romani) taj te ando khetan hejnginipe le arka akarde migracionakere lipengere tschibtschenca le Burgenlandistar (burgenlanditiko horvacko, ungriko, li diversitetaha tedschol. Hatek ando kontekst le nacionali aun prindscharde tschu-Tschibtschakero mindenfelitiko schaj ande jek vusko khetan hejnginipeha la kulture-

prindscharel te siklol.
 pestar vaj avre kojendar te tedschil taj konfliktoskere putrimipeskere modeltscha te te len, o kisetinipe pajtschitschagendar naphandlo le (tschibtschakere) tetschtamini-taj toleranca gejn mindenfelitike pekantschage, kivanipitscha taj muaninipitscha, esbe di, schajiptscha schofim schaj on, kaj tschave o grupengero use kerinipe, o use phenipe koncepttscha taj religijontscha te prindscharel te siklol. Upri avri rik ando pedagogischil rik te pomoschinel dschanen, mindenfelitike tschibtscha, kulturtscha, dschivipeskere Pedagogischil fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha le tschavenge upri jek gero orjentirimo umdschajipe la diversitetaha angie te dschil (dik kapitel 1.3.1 taj 1.3.2). kheren i buti hi, basisakere koji jek pluralistischi khetanipestar taj te jek kvetschen-Ojs erschi sikadipeskero kher le tschavenge sikadipeskere- taj -pomoschagoskere

3.3. Interkultureli vaj transkultureli siklipes

kascht le tschauistar/leskera familijatar v.g.b. koji.
 re vasteskere babukengere teateristar, o khetano butschalinipe upro tschibtschakero mindig tel likerde but tschibtschakere historjengere-orendar, jek but tschibtschake-tschenca ando di le elementari sikadipeskere kherestar and te anel. Hatek ando keripe dada vaj o upre parvaripeskere dschene o schajipe uschtidine, pumen lengere tschib-nimtschka, schaj and gejipe ando elementari sikadipeskere khera laken, te o daja taj Avre familijakere tschibtscha pasche o burgenlanditiko horvacko vaj ungriko vaj

11 Meg avre anglie tschalajiptscha usi tema kopercacijona but tschibitschakere dajenca taj dadenca taj vodini-peskere phutschajiptscha usi ajgeni refleksijona, laken ni ando sikadipesero plan-falato uso tschibitschakero pomoschago ande elementari sikadipeskere khera (Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 28f sowie 35f, 16 A

latintschage le khherestar ande schaj fojnahi¹¹ ovlahi, sar te odola tschibitscha ando dajengere taj dadengere informacijontscha taj mu-taj nimtschka – te avre tschibitscha dominant hi, pedar schajiptscha palal gondolim te sikadipeskere-taj -pomoschagoskere khera, kaj – pasche o tschnulipengere tschibitscha nimtscha, kerel. Uso talaliniptscha so duj tschibitscha vakerde on. Ande tschavengere triptscha ande duj tschibitscha, ando burgenlanditiko horvacko vaj ungritiko taj ande O tschavengero sikadipeskero-taj -pomoschagoskero kher, informacijontscha taj aka-kenvi anglie genen vaj historiji phukan.

ungritiko vaj nimtschka) sikan, dschila le tschavenca papal dschilan, andar tschavengere tschakere bullharipeskere jomi ando dime tschibitscha (burgenlanditiko horvacko vaj lengere tschavenge o ajgeni interesi upro tschibitscha genereli taj ande konkreti tschib-pedagogischi fochiskere-taj pomoschagoskere butschaschendar te pomoschinel, kaj on re-taj pomoschagoskere butschaschena pedar te vakere. On molinde on, la butjake le tscha le elementari sikadipeskere khherestar aun te dikel taj le pedagogischi fochiske-tschibitschakere bullharipeskere jomi lengere tschauistat ande so duj cilliskere tschib-Dajenge taj dadenge vaj le upre parvaripeskere dschenenge phendo ol, pumenge o terijal.

vakeriptscha, vakertiptscha maschkar o vudar taj te tel pisimo informacijonakero mascha ar te vakere. Adale kojake informacijakere kiratscha del, dajengere taj dadengere informirim te on taj schajipe len te ol, phutschajiptscha te terdscharel taj te sorginip-varipeskere dschene pedar o latsche koji jake duj-taj but tschibitschakere parvaripestardu duj-taj but tschibitschakero dschanipe, pomoschim te ol. Daja taj dada vaj upre par-dajendar taj dadendar vaj le upre parvaripeskere dschenendar ando dikipe upro dschiv-dscharen taj lengero terschojipe pal oda koncepto, schaj sikan. Vaschoda le gondoske le taj lengere butjake koji palo tschibitschakero pedagogischi koncepto anglie schaj ter-Pedagogischi fochiskere-taj pomoschagoskere butschaschtscha lengero usedschajipe le dajenca taj dadenca vaj le upre parvaripeskere dschenenca prik dim taj sikado ol. O tschibitschakero pedagogischi koncepto ando jake sikadipeskere khheranipestar

ando cilo – ham barikan so le duj-taj but tschibitschakere dschanipe resel – te del. kere pedagogischi butja ando tschavengero sikadipeskero-taj -pomoschagoskero kher tschibitschakere pedagogischi koncepto i funkcijona hi, dschanipe pedar o tschibitscha-tschibitschakero pedagogischi koncepto kerel. Adale terschojipeskere schpечifischi klertime tschibitschakere pedagogischi konceptostar – jek ajgeni, le kherske pekamio, Sako tschavengero sikadipeskero-taj -pomoschagoskero kher – upri basis le adaj er-

3.2. Dajengero taj dadengero khetan butschallinipe

tschakere dschanipeskere modelostar, valaso use ledschel (vgl. ebd.). schistat iste latscho ol, kaj le tschavenge korekti formtscha dim schaj on. Hatek arka modelo taj la ajgeni butjaha vaj le butjakeere resultatenca pedar o jertinipe le duj tschib-schaj o latschipe le pedagogischi fochiskere butschaschistar peha ojs tschibitschakero



hamsteri khetan? – „On kheresker marhi hi.“ (ebd.)
 haterk pal khetan phandle koji rodin ol, arka sar: „So hi le dschukel, la matschka taj le

Sar i grafik sikal, o tschavoritkane dschamipitscha andi dufiti tschib sar jek schpirali upre baunim hi. Jek positivni siklipeskero klima, savo i dar le felerendar tschuleder kerel taj arka jek utscheder tschibtschakero „risikoskero trauminipe“ peha anel, use jek baderer tschibtschakero vakertipe vodinel. Odole papal jek utscheder tschibtschakero upre pasi-nipe taj jek tschibtschakeri krejativiteta (a. s. uso prik gėjipe lekzikalischhi heftschendar) hi. Ada sa, use jek feder tschibtschakero prindscharpe vaj tschibtschakero dschanipe ojs resultat vodinel (vgl. Nauwerck 2012, S. 70).

3.1.11. Korekti formitscha te del

Ando naschipe le tschibtschakeri sikipestar sakona tschibtschatar, o tschave feleritscha keren. Tel diklo odolestar, obste pe vasch jek tschib handinel, savi jek tschau ojs fami-ljakeri tschib prindscharel vaj na prindscharel – dauerinel, dschimjeg grammatikalischhi korekti arphenpitscha te formulirinel dschanel. Te jek tschau a. s. andi nimtschki tschib phentitscha „Ich habe Milch getrunken“, akor oda soc o terdschopje leskera andrutna grammatikatar reflektirinel: Ov hajojim ar te dschuninel pe dschanel taj jek soc andi phuri cajt bojd korekti te formulirinel dschanel, ov meg andi fasa le prik generalisirini-pestar hi: Te butschino „malen, malte, gemalt“, akor iste te „trinken, trinke, getrinkt“ butscholahi. Ada analogijakero kisetinipe – haterk te ov te na tschatscho hi – iste te ojs jek barihani buti upro drom uso tschibtschakero siklipa aun prindschardo ol. Meg i joma uso esbe lipe falinel, hot te ireguleri cajtakere alava del, haterk kaj akor „trinken, tranke, getrunken“ iste butschol.

Te tschave feleritscha kerde, akor o pedagogischhi fochiskero- vaj pomoschagaskero bu-tschaschi pe ojs tschibtschakero idol te dikel taj le tschaiske duach jek korektivni feed-back andi forma jekke „latsche papal phenipestar“ i tschatschi forma te del, kaj oja ham-positivi formulirim te ovalahi. Le tschaiske na tromal o esbe lipe dim te ol, hot ov vala-so latsche na kerttscha – mint oda schaj le frustirinel, i voja upro vakertipe upre schaj-likerel taj uso pal cidipe le tschaisstar schaj vodinel (vgl. Rohde 2019, S. 26). Ando peripe le upre akarde kojastar schaj o pedagogischhi fochiskero- vaj pomoschagaskero butschaschi ande ada keripe i korekti grammatikalischhi forma delahi: „He, tu thud pijal!“

Le pedagogischhi fochiskere- taj pomoschagaskere butschaschenge barikanı hi, hot on la atektivni dimensjonake tschavoritkane siklipestar godschakero hi. Te le siklipeske- jeka tschibtschatar jek latscho siklipeskero klima pekamlu hi – naphandlo schofnipes-keru dschunintschago – haterk arka, sar sakone siklipeskere thaneske. Te tschibtschakeru- jertipeskere terdschijiptscha jek sasto ajgeni patschajipe soraljaren. Vaschoda – bari-kanu ando dikipe upri tschuleder dominant tschib le tschaisstar – jek barikanı obocht dikipe angie igen utsche korekti mangiptscha dim hi.

Tel diklo odolestar, saj tschib (andi mindenfelitiki fasa) ojs ciliskeri tschib fungirinel, basisakere tschibtschakeru prindscharpe le tschibtschakeru modelostar, le barenge, naschtig ar muklo ol. O tschibtschakeru vakertipe le pedagogischhi fochiskere butscha-



Te tschawe jek avri tschib sar nimitschka vaj burgenlanditiko horvacko vaj ungriko ojs familijakeri tschib vakerde, akor dschaneen taj te parun pumen ande oja tschib ar. O and beschartpe buteder tschibtschendar patifardo sorafarim te ol. O pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha ham dipitscha andi nimitschki vaj andi tschulipengeri tschib schaj bescharen, le tschavenge andi cilliskeri tschib te pomoschi- nel. Latsoho hi adaj o khetano eksperimentirintipe, jek verkinipeskerti ora, aun dikipe kipengere kenvendar t.g.b. koji. O tschawe mujsim te na on, jek tschib te vakereel vaj fabjatum lenge ol, lengerei familijakeri tschib te vakereel. O pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha andi kommunikacija le tschavenga taj te andi komu- nikacija le lengere dajenca taj dadenca vaj lengere upre parvaripeskere dscheneenca jek pozitivli likertipe gejng o tschibtschakero mindentelitiko familtinen. Jek vertiskero pati- jardo umdschajipe le pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtsendar le mindentelitike familijakere tschibtscheneenca le tschavendar, schaj ojs basis jek sikiipes- kera pomoschagoskera atmosferatar aun diklo ol. Ada le cile sikiipeskere thanenge hi, na tschak le tschibtschakere sikiipeske.

Te diklo la upral tel pissima ritujalistrima tschibtschatar, tschawe korkore schaj pumenge ar roden, saj tschib on vakeren. Kaj but tschawe ande duj tschibtschakere tschavenge- re sikadipeskere- taj- pomoschagoskere khera foder nimitschka ojs burgenlanditiko horvac- ko vaj ungriko vakeren, butvar andi nimitschki tschib pal vakeren. Kaj o cile pedago- gischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha i nimitschki tschib dschaneen, na del adaj nisaj hajjipeskere problemtscha. Le tschavendar manglo ol, Trastscha andar o pedagogischti di (dik kapitl 3.1.6) andi burgenlanditiki horvacki vaj ungriki tschib te vakereel. Ando cile avre situaciji konsekventi i cilliskeri tschib pal i angli dimi dijeskerti struktura (dik kapitl 3.1.1) le tschavenga vakereel ol. O tschawe ham ar te rodel troman, ande saj tschib on pal vakeren. O pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere bu- tschaschtscha ham upre diken, kaj o tschawe i cilliskeri tschib te len taj indirekti akaren len, kaj a. s. ando burgenlanditiko horvacko vaj ungriko papal te phenen, so o tschawe andi nimitschki tschib phende, palal phutschajiptscha ando burgenlanditiko horvacko vaj ungriko terdscharen vaj le tschauiske pomoschinen, leskero arphenipe andi tschuli- pengeri tschib ar te dschuminel (ardschumintschago angie te tschalal, angie te pheneel, „angie te schugineel“). O pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha upre diken, kaj pumen o tschawe use nisaj tschibtschakero irintipe usar o burgenlanditiko horvacko vaj ungriko uso nimitschko te vodinel te na muken. On le cilliske palal dschan, konsekventi andi burgenlanditiki horvacki vaj ungriki tschib te atschol taj ande oda gon- do upro cile dime pomoschagoskere koji (hatek mindig papal te pheneel, polokeder te va- kereel, te sikal, and beschartpe kipendar/ardschumintschagostar t.a.) pal te astareel.

3.1.9. Naphandio tschibtschakero arodipe le tschavendar

paloda jek dujti tschib suksesivi sikol, obste burgenlanditiko horvacko vaj ungriko vaj nimitschka ojs jek le duj familijakere tschibtschendar ande leskerti familija terdschil vaj tschak andi kommunikacija avre dscheneenca (a.s. baba taj papu) terdschil – ada sa, use mindentelitike tschibtschakere ardschajipeskere koji vodinel. Adalen iste jek andfojintipe upro tschibtschakero handlinipe taj upro pomoschago le pedagogischti fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtschen ol.



10 Adaj schaj phendo ol, hot butvar le baren, hatek le dajen taj daden vaj le upre parvaripeskere dschene taj le pedagogische fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha adala fasaha hi, sar le tschaven.

Barikano hi, le tschibtschakere kojenge sakone jekoschne tschauenstar, dikipe te del. Obste jek tschau usar o upro them ajipe, simultani duj tschibtschenca upre bartshol vaj Barikano hi, le tschibtschakere kojenge sakone jekoschne tschauenstar, dikipe te del. entviklim hi, sar le ande leskero phuripe te ovnahi.“ (Reich 2010, S. 31)

Le pedagogische fochiskere butschaschtscha uscharo ol, hot o genereli pedagogische princip le individualisirimpestar te ando khetan hejngimpe la tschibtschaha prik beschar: ren taj upro jekoschne tschave individualjeli ande dschan. Le alavenca le Hans Reichstiar: „O utsho pharipe la varjabilitetar ando duj tschibtschakero entviklimpe, te jek utsho pharipe le individualisirimpestar andi tschibtschakeri pedagogische buti mangel. Ando aguno tschavorikano phuripe butshol oda, jek genereli dialogische likeripe and te like- rel: le tschauiske use te dikel taj use te schunel, upre leskere hangoskere taj godschakere arpheniptscha and te dschal, leskere rejakcijontscha tel te uschar, upre te astarel taj baj- der te vodinel. Adaj o tschau palo koja leskere kognitivi taj sociali dschanipitshendar aun vakerdo te ol, hatek te leskere tschibtschakere koji andi na sorali tschib megg na atka

3.1.8. Individualisirimpe la tschibtschakera pedagogische butjatar

Ando bajder naschipe o tschau jek joma pal i kija kesdina, poloke ardschumintschage ande leskerei na soraleder tschib te vakere taj poloke, harni sociini te kerel. Adaj schaj angle al, hot o duj ciliskere tschibtschakeverinel. Ada butvar kerel, te probalintscha, les- kerri na sorali tschib te vakere taj pomoschagoskere koji andar leskerei soraleder tschib huinel. Aja fasa iste ojs jek angle dschajpe ando tschibtschakero entviklimpe esbe lim taj akardo ol. Pal jek cajt le tschauiske ande so duj tschibtscha dosta tschibtschakere koji del, i tschib godschakero te putrinel vaj godschakero te keverinel (dik kapitel 2.2 usi tema tschibtschakere keverinptscha).

Tschave mindentelike tschibtschakere dschaniptschenca ando so duj ciliskere tschib- tscha ando duj tschibtschakero elementari sikadipeskero kher an. Oda dschal usar igen latsche prindschardde koji ande jek tschib taj nisaj dschande koji andi avri, dschi use latsche prindschardde koji ande so duj tschibtscha (taj te mindentelike maschkarune schtu(n). O pedagogische fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha le tscha- ven upral lengero individualjeli tschibtschakero tirdschojipe tel huinenen taj pomoschi- nen lengo. On sensibli upro tschibtschakere pekantschage le tschavenstar ande dschan. Oda butvar le neve use ale tschavenge andi and vodimpeskeri fasa hi. Ande aja fasa le tschauiske pomoschim te ol, patshajipe uso nevo than taj uso neve manuscha te lakel, kaj leskero esbe lipe, jek joma pal i kija, feder te ol taj uso cile aktivitettscha meresch taj vojaha use hi. Ande aja aguni fasa pekamlo taj latscho schaj ol, le tschau ande leskerei sorali tschib aun te vakere. Barikano hi ham, le tschau bojd usi dufiti tschib use te vodi- nel, kaj ov te oja te siklol te dschanel.

Upri avri rik o pedagogische fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha le tscha- vendar tschibtschakere koji te mangen, ham na igen but. Butvar andi kesdipeskeri fasa, palo and gejipe ando tschavengero sikadipeskero- taj- pomoschagoskere kher, jek sen- sibli use vodimpe le tschauenstar use leskerei na soraleder tschib, pekamlo hi.¹⁰





Schpejeli ando tshulder dominantanti cilliskere tshibtscha (butvar burgenlanditiko horvac-ko vaj ungriko) iste o pedagogischhi fochiskere-taj pomoschagoskere butschaschtscha sensibli angie dschan: Uprj jek rik bariikano hi, o burgenlanditiko horvacko vaj ungriko le tshavenca konsekventi te vakrel, kaj

a) o tshave le burgenlanditike horvackistar taj ungrikostar dosta te schunel te uschtiden, b) on te siklon, le phende kojastar jek gondo arti te lel taj c) kaj on tshibtschakere strukturtscha uso schofnipe schpejeli (butvar ritujeli pal anglie ale) situacijendar upre te lel te dschanen.

3.1.7. Upre tshibtschakere kivaniptscha and te dschal

Pasche o naphandle vakertptscha jek redo situacijendar del, save sako di ando tshavengero sikadipeskero taj -pomoschagoskero kher (butvar) papal phende taj la tshibtschaha ando burgenlanditiko horvacko vaj ungriko ar dschunim schaj on. O adaj pekamlie arpheniptscha (a. s.: „Molinar tut, an mange ...“, „Amen o va te thol dschas“, „Akan sa cam kedas“ vaj „Me iste upri khulali dschav“, t.a.) ojs Trastscha le dijestar le tshavengere sikadipeskere-taj -pomoschagoskere kherstar and vodim schaj on. Odola le tshavendar sik upre jim taj vakerde on. Jek avri forma ritujalitsirime tshibtschendar o poesiji, dschila taj kheilptscha hi, save andi grupn ojs ritujalitscha and vodim schaj on (a. s. andi ratschaskeri karika, uso cam kedipe, anglo habe t.a.).

3.1.6. Ritujalitsirimi tshib

- On odola alava siklon, save le tshavenge neve hi, ande but situaciji. On upre diken, hejngimipe le ajgenschoftakere alavenca taj/vaj le kertipeskere alavenca siklim on vaj kertipeskere alav le alavenca, sar valaso hi (a. s. jek baro paj, o kham thabol, sorale o brischind del).
- On upro tshibtschakere taj na tshibtschakere rejakcijiontscha le tshavendar ande dschan, on lengere arpheniptscha but ardschunimtschagoha taj kipenca vaj kojenca vodinen („tshibtschakero tescho“/„Scaffolding“, dik o kapitel 2.3).
- On le tshaven vodinen, pe la tshibtschaha ar te dschunimel taj te pekamljo hi, pomoschinen lengje uso ar vakertipe. Hatek genen taj upre butschalinen on pamartitscha taj historiji le kipengere kenvenca taj/vaj falatoskere kheilptscha keren.
- On o arpheniptscha le tshavendar tematitschi bajder vodinen (ekstensijsiona).
- On pheren taj bulharen o arpheniptscha le tshavendar (ekspansijsiona).
- On na latsche arpheniptscha papal andi latschi forma phenen (korektivi feedback) ham indirekti, oni le tshaven te latscharel (dik adaj use te o kapitel 3.1.11).
- On o tshavorikane arpheniptscha um forminen (transformacijona), oni le tshauiske o koja te famitinel, hot felerttscha kerttscha.
- On W-phuttschajiptscha len (so, sar, soske, kada) taj na kisetime phuttschajiptscha (save tschak upre jek he vaj na palvakertipe schaj uschtiden) (dik adaj use te o kapitel 3.1.11).
- On phuttschajiptscha len (a. s. „Kaj tu otscha te dschal kamaha?“) taj alternativi-phuttschajiptscha („Kamaha tu o loljo vaj o modro verda?“) (vgl. Wiederermann-Mayer/Jacob 2015, S. 75ff).



8 Dik o kriteriji uso Input Quality Observation Scheme (Weitz et al. 2010; Weitz 2012).
 9 Koji le keripeskere jekke tschibtschakere siklipeskere themestar ando sikadipeskero plan-falati uso tschibtscha-keru pomoschago ande elementari sikadipeskere khera (Charlotie-Buhler-Institut 2009) ando kapiti 5.2.2 (S. 40) palai gende schaj on. Odola schaj mindenfelitte tschibtschenge lim on.

- O pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha o anglutno dschanipe le tschavendar aktivirinen taj use oda aun phanden.
- On latsche ar pumen dschuminen (ar vakertipe).
- On le vakertipekere naschipeske le tschavendar aun pumen pasinen.
- On o muaninipe ande mindenfelitte tschibtschakere formtscha le mindenfelitte kompleksitiskere gradihha (poloke vaj kompleks) papal phenen (redundanca).

schagoskero koka akardo schaj ol:
 Uprti jek rik o pedagogischi fochiskere butschaschtscha le tschavenge tschibtschakere idotscha hi taj upri rik dicken, kaj jek tschibtschakero pomoschagoskero handlinipe le tschavenge tschibtschakere taj pedagogengero keripe ojs tschibtschakero pomoschagoskero kaja akardo schaj ol:

Pedagogischi fochisshkere butschaschtscha ando keripe lengera anglutna butjatar batrikane tschibtschakere cilttscha formulirinen. On jek tema ar roden, palai gondolinen, saj tschibtschakere koji pekame hi taj save odolendar le tschavenge lengera grupnatar neve hi. On phenen, so o tschavengere tschibtschakere kojena, save lengere pomoschinen, te dschanel iste dschanahi. Asaj tschibtschakero cil, pedar valaso te pisinel, schaj ol. Afrika pedar vundertscha la adivesekera cajatar (so pasirinel, te tschuto taj modro paj keverim ulo?) vaj la phura cajatar (so o tschau upro kurteskero kisetinipe kerttscha?) le tschavendar pisinim schaj ol. Jek avro tschibtschakero cil schaj ol, ajgeni kivanipitscha taj pekantschenge te phukal vaj vasch valaso te molinel (a.s. meg jek falato pekipe).

3.1.5. Tschibtschakere cilttscha te formulirinel, prik te bescharel, te sikiloi taj hajojipe upre te likerei

Ando di le elementari sikadipeskere kherestar but naturakere tschibtschakere koji del, save nucim schaj on (vgl. Nauwerck 2012, S. 69). Ando aunpashlojipe upro situacija-keru aun bescharipe (vgl. z. B. Kobelt Neuhaus 2012) o pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha upre dicken, ande so duj tschibtscha but le tschavenca te vakere, kaj on pumen upro tersedshijipeskero them le tschavendar orijentirinen. On phutshajipitscha taj tematscha le tschavorikane dschivipeskere themestar upre len taj khetan tel len butschalinen. On pedar fochiskere tematscha (a.s. o karrikakero naschipe le pajistar) vakeren taj o tersedshijipttscha le tschavendar ande len. On lengera butjake duach but ardschumintschago taj duach mindenfelitiko aun dikipeskero material pomoschinen. Ada le tschavenge o schajipe del, i tschib (o tschibtscha) mindig feder te hajol. Andi glajchi cajt o tschavengere konsekventi use vodim on, korkore tschib te producirinel, kaj on punare pekantschenge, esbe lipitscha taj kivanipitscha la tschibtschaha kommunikationen (vgl. ebd). Avre alavenga: O tschibtschakero siklipeske pedar i dijeskere kommunikationa taj (bojd) ando cile situaciji le pedagogischi dijestar del. Tschavengere tschibtschikon, kaj on (na godschakero) o palai paschlime tschatschipttscha (gramatik) hajon taj siklon.

3.1.4. Orijentirine upro tersedshijipeskero them le tschavendar, but taj mindenfelitiki tschib⁸ te del



6 Butvar duj tschibtschakere dschene na dschanen, saj tschib on vakeren vaj hot on maschkar o tschibtscha otsha taj orde pendlinen.

7 Tschavengere sikadipeskere- taj -pomoschagoskere khera usar o kesdipe le pomoschagostar dschi uso tscholakero gejlpe le tschavendar, iste le cile entviklinipeskere terdschojipeske taj barikano le tschibtscha- kere dschanipenge le tschavendar pomoschinen, kaj lengere potencjaltscha lek feder pomoschago te usch- tiden taj jek latschi entviklinipeskeri basis le and gejlipeske andi ischkola paschiaro te ol. O pomoschago la sikadipeskera nimtscha tschibtschakere ando dikipe upro tschibtschakere kompetencscha uso ischkolakero and gejlpe, ando phuripe schtar berschendar iste kerdo ol.“ (Tschatschipe palo art. 15a B-VG maschkar o bund taj o thana pedar i elementar pedagogik le tschavengere barengere berschenge 2018/19 dschi 2021/22,

a) jek tschibtschakero godschakero/tschibtschakero sensibl and bescharpe so duj sikadipeskere tschibtschendar aun te astaren (dik kapitel 3.1.10).

b) uso tschave jek phuripeskero adekvati erschi gondo le mindenfeltike tschibtscha- kere varijantendar te schofnen (a.s.: „Sar phenel i day vaj o dad?“ „Dschas kher“, „Taj sar me phenav?“ „Dschas amen khere“)

c) jek vertiskero patijardo likertipe gejng o dijalekttscha, o umdschajipeskere tschib- tscha ham te gejng o sikadipeskere tschibtscha te famitlinen.

Ando burgenlanditiko kontekst te phenel hi, hot ando nimtschko taj te ando burgenlandi- tiko horvacko vaj ungrtko dijalektali formtscha le tschibtschendar del. Jek buti le tscha- vengere sikadipeskere- taj -pomoschagoskere kherestar hi, le tschaven jek joma pal i kija, usi sikadipeskeri tschib te vodinel. Ada jek barikani anglutni buti upro tschibtschakere butja le ischkolendar sikal? Paloda tschave ande lengero famillijakero than na but sika- dipeskere tschibtschakere varijantenca khietan peren, o than le butschaschendar taj bu- tschaschkijendar elementari sikadipeskere khendar ojs tschibtschakero modelo barikano hi. Adaj igen barikano sensibiliteta mangli hi – barikan andi and vodimpeskeri fasa ande poar situaciji latscho ovla, pe le tschibtschakere terdschijipeskere themeske le tschauistat aun te pasinel (a. s. duach o vakertipe le dijalektostar), kaj uso tschau jek esbe lipe le pa- tschajipestar aun vakerto te ol. O vodimpe uso sikadipeskere tschibtschakere kompetenc- tscha, jek barikani buti le elementari sikadipeskere khendar hi. Vaschoda pedagogtschi- fochkere- taj pomoschagoskere butschaschtscha

a) jek tschibtschakero godschakero/tschibtschakero sensibl and bescharpe so duj sikadipeskere tschibtschendar aun te astaren (dik kapitel 3.1.10).

b) uso tschave jek phuripeskero adekvati erschi gondo le mindenfeltike tschibtscha- kere varijantendar te schofnen (a.s.: „Sar phenel i day vaj o dad?“ „Dschas kher“, „Taj sar me phenav?“ „Dschas amen khere“)

c) jek vertiskero patijardo likertipe gejng o dijalekttscha, o umdschajipeskere tschib- tscha ham te gejng o sikadipeskere tschibtscha te famitlinen.

3.1.3. Godschakero pekantschago la tschulipengera tschibtschatar ando umdschajipe le dijalektenca

tablini le dajenge taj dadenge vaj duach i presentacija le tschibtschakere profilendar le tschavendar ando kher vaj ando gruppengero kher, prik beschardo schaj ol.



O duj- taj but tschibtschakero dschanipe le pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschendar taj le tschavendar ando tschavengero sikadipeskero- taj- pomoschagoskero kher taj ande lengere khera, visujehi sikado ol. Ada duach jek duj- vaj but tschibtschakero akaripe ando and gejipeskero than, duach duj- vaj but tschibtschakere informacijonakere buti integririm on.

O pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha o tschibtscha le tschavendar upre astaren, tematistinen taj integririnen len mindig ande lengeri buti (a. s. andi ratschaskeri karika), arka kaj o cile tschave i diversiteta la grupnatar te prin- dscharel dschanden taj oja dschivdon ol (kveltschengero orjentririmo butschalimpe). O familijakere tschibtscha le tschavendar schaj duach dschilajipe dschilendar ande min- denfelitike tschibtscha, duach angie genipe (te mukel) historjendar ande mindenfelitike tschibtscha, duach o and bescharipe schunipeskere kenwendar t. a. k. upre astarde schaj on, oni hot o pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha o minden- felitike familijakere tschibtscha te vakerele iste dschanden. Te daja taj dada schaj ande aja

Daja taj dada use vodim on, andi komunikacijona lengere tschavenca i familijakeri tschib upre te likerel. Ada le socio-emozionali taj tschibtschakere entwikklimipeske le tschavendar ande so duj tschibtscha barikano hi. O uso ardschunimtschago alo vertis- kero patijaripe la familijakera tschibtschatar (le familijakere tschibtschendar) jek ba- rikano soralipe le vodschikane, emozionali taj tschibtschakere ajgeni vertiskere esbe lipestar le tschavendar, sikal.

Te andar jek tschibtschakero psihologischi dikipe le phandlpe uso pedagogo taj usi pedagogkija jek baro andfojmpe upro kamipe le tschavendar hi, i tschib lakere mode- lostar prik te lel. Pedar arti, o likeripe le thanestar gejng i tschulipengeri tschib taj gejng o but tschibtschakero dschanipe barikano le schofmipeske vaj le na schofmipeske le duj tschibtschakere parvaripestar, hi. Positivi vaj negativ i tersedshojiptscha le butscha- schendar taj butschaschkijendar jek elementari sikadipeskere kherestar gejng jek but tschibtschakero sikadipe upre odola tschave andfojmpe len, save ande oda kher phi- ren (vgl. Nauwerck 2012 S. 67). O duj faktortscha barikane ando khetan hejngimpe la socialer tschulder dominant i tschulipengera tschibtschaha hi – jek latscho ledschimmo phandlpe maschkar o tschau taj o pedagogo vaj i pedagogkija taj jek posivi gondo le cile butschaschendar taj butschaschkijendar, basiskasere bara jek schofme duj- taj but tschibtschakere parvaripestar hi.

tschaiske centrali hi – ada te ande duj vaj buteder tschibtscha pasitrinel.

le lel te ol. Avrtja phendo: O upre baunimpe jek kamle taj barikane khetanipestar le leskero probalimtschago, jek konstruktivi hajojipeske le tschauhaha, le tschaiske esbe fochiskero- taj pomoschagoskero butschaschi te phenel tromal, hot valaso na hajol, ham „Vaker manca nimitscha, me na hajojav tuti“ na tromal te del. Ham o pedagogischi (no) kerdo phenipe jek pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschistar uso ardschunimtschago anen – a. b. te tschibtschenge, save on na hajon. Jek (eknaj dili- moschagoskere butschaschtscha jek pradimo patijardo likeripe le cile tschibtschenge vaj nimitscha, kher schaj roden. Barikano hi, hot o pedagogischi fochiskere- taj po-

Jek duj- vaj but tschibtschakero tschavengero sikadipeskero- taj- pomoschagoskero kher te tschave avre familijakere tschibtschena sar burgenlanditiko horvacko, ungriko

3.1.2. Vertiskero patifaripe le cile tschibtschenge ar te dschumnei

Pasche o sikajipe le tschavenge, duach jek tschatschikano tschibtschakero putrinipe jek ar bugolimo tschibtschakero and dipa ande so duj tschibtscha taj le tschavenge te dosta caft uso aktivi and bescharipe le duj tschibtschendar dim ol (vgl. ebd.). Hatek te phenel hi: Desto dureder o tschave ande jek tschib atschon, desto bareder hi o tschibtschakere bulharipeskere jomi. Ada vakarel le modeltschenge b taj c.

O cile akarde modeltscha ojs barikani basis jek tschatschikano tschibtschakero putrinipe angie dikan. Odola te tschavenge o schajipe te del, so duj tschibtschakere sistemtscha donde te likel (vgl. Nauwerck 2012, S. 67). O tschibtschakero putrinipe le tschavenge transparenti taj hajjim kerdo iste ol. Lenge barikano hi te dschanel, saj dschene saj tschib lenca vakarel (ando peripe le thaneskere principistar „jek tschib“) vaj ande saj fasa saj tschib i kommunikacijonakere tschib sikal. Ojs orijenitrimipeskero pomoschago le tschavenge schaj signaliskere objekttscha (a. s. vasteskere babuki) and bescharde on. Jek koja: „O tikno me som me“ sikal, hot akan nimtscha i kommunikacijonakere tschib hi taj o „Memo“ vaj o „Klepeto“ i burgenlanditiki horvacki vaj ungriki tschib sikal.

c) Tschibtschakero upre ulajipe upro kurke: jek kurko nimtscha, jek kurko burgenlanditiko horvacko vaj ungriko. Te ada modelo angie bescharel, hot o cile pedagogi-

b) Tschibtschakero upre ulajipe upro divesa: Hetvin nimtscha, keden burgenlanditiko horvacko vaj ungriko t.a. Ada modelo angie bescharel, hot o cile pedagogischifochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha so duj tschibtscha dschanen.

a) Tschibtschakero upre ulajipe palo thaneskero princip: „jek dscheno – jek tschib“ (funktionali tschibtschakero putrinipe): jek pedagogischifochiskere- vaj pomoschagoskero butschaschtscha burgenlanditiko horvacko vaj ungriko le tschavenca vakarel, jek avro nimtscha. Adaj upre te dikel hi, hot o tschave o glajchi falati le duj tschibtschendar andi kommunikacijona esbe len (dik adaj use te o kapitel 3.1.3).

O dschene sakone duj tschibtschakere elementari sikadipesere kherestar ande jek tschatschikani vaj kurkoskerei struktura tel pisinel, saj aktivitettscha ande saj ciliskerei tschib del taj saj pedagogischifochiskere butschaschtscha oda kerdo ol. Mindentelitike modeltscha entviklinde punnen

vaj ungriko, paschlarado ol. Palo § 7 le burgenlanditike tschavengere sikadipeskere- taj pomoschagoskere tschatschipestar o and bescharipe la tschunlipengera tschibtschatar valami 12 ori ando kurko taj valami jek ora sako di, iste dim ol (vgl. B-KBBG). Ada angie dipa iste del. Ando gondo jek jertime duj tschibtschakere parvararpestar, so duj tschibtscha ando glajchi falato taj ando glajchi ori, dim iste on.



3 Ando baderi naschipe o alava „duj tschibtschakero“, „bilingual“ vaj „but tschibtschakero“ le alaveske „keverimo tschibtschakero“ lim ol.

Tschibtscha te siklol butschol, usedschajipe use manuscha, lengero dikipe, lengere dschivipeskere situaciji taj te andfojnipitscha ande mindenfeltike kulturtscha te usch-

Le tschibtschakere entviklinipeske le tschavendar ando tschavengero sikadipeskero - taj pomoschagoskero kher ando duj tschibtscha – nimtschka taj burgenlanditiko horvacko taj ungriko – ando glajchi falato pomoschim ol. O cile avre tschibtscha, save o tschhave kherstar pumenca anen, patijarde esbe lim on taj ando di le elementari sikadipeskere kherstar, vodschikan akarde hi. Daja taj dada vaj upre parvaripeskere dschene ande sorajarde on, le familijakere tschibtschenge ando privati than, te pomoschinel.

Le tschibtschakere entviklinipeske le tschavendar jek barikanipe use al, kaj o tschau duach i tschib siklol, o avrutno them taj pro ajgeni, andrutno them esbe te lel taj pe ar te dschuuninel. Andi glajchi cajt le tschavenske o schajipe del, avrengel valaso te phukal, leskere tertschijiptscha taj emocijontscha avrenga te ulal. Harno: Oni tschib nisaј sikli-

Ando § 7 le burgenlanditike tschavengere sikadipeskere - taj - pomoschagoskere tscha- *tschipestar* andar o bersch 2009 i organisacija arka akarde „keverime tschibtschake- re tschatschipeskere pomoschagoskere kherendar“ ando Burgenland tel pisim hi (vgl. B-KBBG). O adaj erklerimo tschibtschakero pedagogisch koncepto upri basis adale tschatschipestar entviklim ulo. Ada o tschatschipe le cile tschavenge ande keverime tschibtschakere' elementari burgenlanditike sikadipeskere khera, upro pomoschago ando duj tschuipengere tschibtscha burgenlanditiko horvacko taj ungriko, del. Taj te le pativiske familijakere tschibtschendar ar pe vakere. O koncepto le butschaschenge taj butschaschkijenge elementari sikadipeskere kherendar te pomoschinel, o barikano sikadipeskero upre dipe keverime tschibtschakere tschavengere sikadipeskere - taj - pomoschagoskere kherendar – tschavenge i burgenlanditiki horvacki taj ungriki tschib taj o vert odolatar pascheder te anel – prik te bescharel.

3. Duj- taj but tschibtschakero dschanipe ando tschavengero sikadipeskero - taj - pomoscha- goskero kher: O tschibtscha- kero pedagogisch koncepto





92



Andral adala kisetinipeskere koji la (duj-)tschibtschakera butjake ande elementari sika-
dipeskere khera, tschavenca, save terneder sar trin berscha hi, den pumen:
Tschibtschakero godschakero taj naturakero upre tretinipe, o lek barikaneder vodinipes-
kere doriktscha la tschibtschakera pedagogischi butjatar tikne tschavenca hi. Kaj kamle
dschene – usar o daj taj dada dschi otscha uso pedagogischi fochiskere butschaschtscha
– igen intuitivi use dschan, le tikne tschavenca ande jek tikni tschavorikani tschib
vakere, butschol, o upral pisime aspekttscha godschakero and te likereel taj aktivi prik
te bescharel. Te phuripeha le tschavendar te o tschibtschakero vakerepe le bare dschen-
endar andi kommunikacijona le tschavenca aun pe pasinel, o and bescharipe jeka tscha-
vorikana orjentirima tschibtschatar ham meg mindig jek barihani upre parvaripeskeri
buti atscho, igen barihana ando kontekst le but tschibtschakere dschanipestar.





Sa, use jek emocjionali reguliriripe le tikne tšhauistar taj te use jek khetani kerdi atmosfera (ko-krejacjiona) jek barikane „pulisaha“ (ritmusiha) use ledschel. Andi dujti rik la sociali schtaacijonake (ojs siklipe pedar o them) taj arka te le vakeripeskere or-ganisacijoniriripeske (vgl. Dissayanake 2004, S. 512) dijainel. Barikano o relajiona-li (khetanipeskero) aspekt o hi: Dschal vasch jek pe-ande-khetanipe-te bescharel, jek khetanipe upre te bauninel taj odole, jeka tšhibitšchaha te vodinel vaj te pheret taj ande jek dialogo te tretinel (vgl. List 2018, S. 8). Adala komunikativi aspekttscha maschkar o tikno tšchau taj o kamlio dscheno (hatek na tšchak i daj taj o dad vaj o upre parva-ripeskere dschene, hatek te a. s. o pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere bu-tšhaschtscha) i basis jek phurripeskere adekvati entwikkiliripeske den – na tšchak ando tšhibitšchakero dikipe. O tšhibitšchakero entwikkiliripe papal duach o dikipe upro tikno tšchau taj irim duach o dikipe le tikne tšhauistar upro kamlio dscheno taj arka upre jek objekt, pomoschago uschtidel (o lejcti ojs upre likerripeskero tšchib, tšchibitšchakero tšchto vaj „Scaffolding“ akardo ol (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012, S. 66). Adaleha te schofm ol, hot o tikno tšchau pe te upri tšchib koncentririnel, so le tšchibitšchakere siklipeske pomoschinel (vgl. Schreiner et al. 2020, S. 1624). Tikne tšchawe meresche-der odole dschenege use punnen irinen, save „dajano“ vaj „dajano taj dadano“ lenca vakeren. Daja taj dada, save le tikne tšchavenge te sikal kamna, so on objektensa te kerel dschannen (a. s. jek cilindertsa, savo jek hango pestar del, te le micimtschal) hatek i demonstracijona duach jek mindentfilitiko vakertipe vodinen. Adala tšchawe vaschoda o kivanime handliripescha feder siklon sar odola tšchawe, savenca tšchulder vakerdo ol (vgl. ebd. S. 1630).

2. Ardschumintschago

- i. Atschengero kontakto, atschengere bal te asdel
 - ii. Te asal vaj prado muj
 - iii. Vodime (scheroskere- vasteskere-) miciniripescha
 - iv. Ritmisch i aunarstarrtšchaha, „te pipinel“
-
- i. Schukar arphendo
 - ii. Utšcho hangoskero paschlojipe, jekoschmi tšchib
 - iii. Schukar intonacija („Sing-Sang“), akardo vaj mirno, trestimo
 - iv. Polokeder vakerripeskero maschipe
 - v. Latscho hangoskero angie asdipe
 - vi. Utšchi redundanca (papal taj papal)
 - vii. Grammatikalisch i latscho (idoliskeri funkcjona)
 - viii. Hatek harne arphende
 - ix. Ar bauniripe taj pisinipe pedar o tšchavorikano arphendo

1 Vakertipe:

nirpescha le tikne tšchavendar, a. s. duach vakertipe, ande dschan. Barikane koji adale vakertipestar le tikne tšchavenca dschi uso phuripe valami 18 dschi 24 masektšchendar, adala aspekttscha hi, save ojs „Motherese“ („dajano“) vaj „Parentese“ („dajano taj dadano“) akarde on (vgl. Dissayanake 2004, S. 512; Zydatiß 2000, S. 42; Ruberg/Rothweiler 2012, S. 63f):



Tschave le kivanipeha pal komunikacijona upro them an. Falinel odolestar jek falato vaj o cilo falato, akor use phare entviklinipeskere terdschojipitscha schaj al. Bare dschene andar o mindentelike kulturtscha upro kontaktoskere- taj komunikacijonakere kiva-

2.3. „Motherese/Parentese“ – vaj: Tschavoritkano vakertipe

Kvalitativi latscho tschibtschakero material te del. Tschibtschakero pomoschago situacijonakero schpeticfisch andi dialogskeri forma pasirinel, a.b. i tschib andar i situacija arti pasirinel taj arka andar o irinipeskero riktschakero phukajipeskero kivanipe arti (vgl. List 2018, S. 8).

Kipo 1: Irinipe tschibtschakero entviklinipestar andi nimitschi tschib (dik Ruberg/Rothweiler 2012, S. 24f; ajgeni sikajipe)

<p>Daschi uso oto bersch: Kisetinipe le hangoskere inventaristar (ch, ts, sch) Produktiv alavengero 3000-5000 alava, eceptivi dschi 14.000 alava Hajjipe le W- phutschajipitschendar Arbaunipe le kasusiskere sistemostar Pasche sociini Papal dipé harne historijendar latsche aun vakertipeskere formscha</p>	<p>3ti dschivipeskero bersch Bajderi arbaunipe le alavengere dschanipestar, receptivi 500-1000 alava, o cile alavengere koji 1ti epasch le 3ti siklipeskere berschestar: Jekoschne, korekti anaveskere sociini, jekoschne W-phutschajipitscha, verbiskeri fleksijona 2to epasch le 3ti siklipeskere berschestar: Kas t. a. phutschajipitscha, Pasche sociini O buteder upro anavengero alav te prk generalisirinipitscha (Mausen le alaveske Mäuse) Participiji, te prk generalisirinipitscha (geschwimmt le alaveske geschwommen)</p>	<p>18-24 masektscha: Poloko ar vakertipe (a.s. name le alaveske Banane) 18 masektscha: 10-50 alava Produktiv, receptivi dschi 250 Usar 18 masektsch: Alavengero dschanipe (pal 50-alavengere- frastscha) Jek alavengere, paloda duj alavengere phenipitscha 24 masektschenca Buteder alavengere phenipitscha</p>
---	--	--

uile, akor te dikel hi, hot tschave, save but tschibtschenca upre bartschon, o glajchi vaj mgunli buteder alava prindscharen, sar odola, save tschak jeka tschibtschaha upre bart- schon (vgl. Bialystok et al. 2010). I socijali dominant tschib butvar soraleder bajder pe entviklinel (andi Austrija taj te andi Germanija), sar i socijali tschuleder presentli. Pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtschenge dschanipe pedar o tschibtschakero siklipeskero proceso andi tschavengeri cajt („Irinipitscha, diken o kipo, diken te Tracy 2008, S. 64f) pekamlo hi taj arka o schajipe schofinen, le tschavenge jek

I grafik barikane irinipitscha le tschibitschakere entwikklimipestiar sikal. Basisakere koji ando dikipe upre jek duy- taj but tschibitschakero upre parvaripe o dschanipe pedar hi, hot tschawe principijeli andi situacija hi, duy vaj buteder tschibitscha te siklol – barikano hi, hot but cajt le kamle dschenenca khetan hi le taj but lenca kommunikirinen. Le tschibitschakere sikkipeske andi dujti tschib o tschawe o glajchi tschibitschakere sikkipeskere strategiji len, sar uso sikkipe la erschti tschibitschatar. Poar tschawe o schtacijontscha le tschibitschakere sikkipestar sik duach naschen, avrenge buteder cajt pekcal. Kaj ada ham te use tschawe, save jeka tschibitschaha upre bartschon o peripe hi, naschtig phendo ol, hot jek dujti vaj jek triti tschib o proceso generell poloke kerel. O vokabelengero dschanipe la tschibitschatar use jek tschau, savo but tschibitschenca upre bartschol, ando erschti berscha eknaj tschuleder schaj ol, sar jek tschawuistar, savo tschak jeka adale tschibitschendar upre bartschol. Ham te o cile alava andar o cile tschibitscha khetan gende upre baunnen.

Upro drom le tschibitschakere entwikklimipestiar o tschawe mindenfeltike fastscha taj schtacijontscha le tschibitschakere upre baunipestiar duach naschen – te irinipitscha le tschibitschakere sikkipestar akarde. On tschibitscha siklon, kaj on le dschenenca andi familija, ando tschavengero sikkadipeskero- taj pomoschagoskero kher taj le pajtaschenca but kommunikirinen. Adaj le tschavenge na dschal vaschoda, jek tschib te siklo, hatek vaschoda dschal, avrenca ando kontakto te tretinel, lengere kivanipitscha te phenel, len- gero kamlo koja ar te dschuunel taj pedar o them, pasche lende, te pisinel te dschanel. On nuchinen i tschib (o tschibitscha), lenca valaso te schofnel, a. b. on i tschib (o tschibitscha) ojs instrumento nuchinen taj andi glajchi cajt lengeri tschibitschakeri kompetenca upre baunnen.

2.2. Irinipe tschibitschakere entwikklimipestiar usar 0 dschi 6 berscha

Duj tschibitschakere elementari sikkadipeskere khera jek barikano pomoschago ando dikipe upro pomoschago le but tschibitschakere dschanipestar hi, ham o pomoschago jek but tschibitschakere entwikklimipestiar korkore na dschanen te kerel. Tschavenge, save erscht ande jek tschavengero sikkadipeskero- taj- pomoschagoskero kher jek dujti tschib siklon, hatek te o schajipe del, ande so duj tschibitscha jek utscho tschibitschakero dschanipe te schofnel, ham meg avre pomoschagoskere koji pekamle hi. Use genen jek positivni likeripe le dajendar taj dadendar taj le pedagogischi fochisksere- taj pomoschagoskere butschaschendar gjang avre tschibitscha taj but tschibitschakero dschanipe, jek cillskero taj konsekventi pomoschago la tschibitschatar (le tschibitschendar), o bajder vodnipe le tschibitschakere upre baunipestiar andi ischkola taj o kontakto la tschibitschaha avral o elementari sikkadipeskero kher, afka sar o kherodipe duj tschibitschakere nahpandlipeskere dipestiar.

hot o tschawe igen andi situacija hi, tschibitscha te putrinel (vgl. Tracy 2007, S. 77). Ando naschipe le sikkipestar duj tschibitschendar schaj al, hot tschawe o duj tschibitscha keverinen. Le naschipeha le sikkipeskere prosesostar o tschawe o tschibitscha mindig feder te putrinel dschanen (vgl. Scharff Rethfeld 2020, S. 56ff). Pedar ari, o keverini- pe le tschibitschendar (a. s. Code-Switching, Code-Mixing) ojs jek falato le naturakere dschanipestar but tschibitschakere khetanipitschendar aun diklo ol taj na ojs deficit ando tschibitschakero pekantschago (vgl. Tracy 2007, S. 88).



2 „The conclusion is that there is no evidence for harmful effects of bilingual education and much evidence for net benefits in many domains.“ (Bialystok 2018, S. 666) A. b. na del nisa! koja bibastale ar virkinipitshenge taj but koji le latsche kojenge ande but thana.

Poar daja taj daja vaj upre parvaritpeskere dschene vasch jek igen aguno duj- taj but tschibitshakero siklipe daran taj sorginen pumen, hot lengere tschave o mindenfelitike tschibitshakero keverinen vaj te putrinel na dschannen. Visenschotlich resultatscha sikan, pomoschago le duj- taj but tschibitshakere dschanipestiar ande len.

Taj o forschinipe phenel, hot jek aguneder kesdipe latsche koji anel: Desto aguneder le siklipeha jeka avra tschibitshaha kesdim schaj ol, desto feder hi. „Angle dipe jeke normal! naschipestar, o aguno usedschajipe uso tschibitshakero and dipe hi.“ (Tracy 2009, S. 174) Elementari sikadipeskere khera hatek jek barikano than ando dikipe upro vakerei upro phutschajipe le alaveha „phaba“ taj akor ov pri phaba uschidel. Leskero tschibitshakero handlinipe uso kamlo kisetinipe vodinel, ajgeni virkinipe esbe lel.

Barikano te phenel hi, hot le siklipeske sakona tschibitshatar duach jek bulho dipe tschibitshakere and dipestiar pomoschim ol. „Le barikane but tschibitshakere dscha-nipeske (..) jek kontinuierlich, intensivi taj mindenfelitiko tschibitshakero dipe ando mindenfelitike tschibitshaha pekamlo hi.“ (Tracy 2007, S. 87) Ada iste uso dschivipeskero- taj terdschijipeskero them le tschawustiar taj te uso dimme tschibitshakere kvelitshaha aun phandel taj le tschawuske o schajipe iste del, la tschibitshaha aktivi te ol. Tschave terdschin taj siklon tschib (tschibitshaha) duach kommunikacija. On o jerinipe terdschin, le avre te hajol taj te prindscharel taj duach tschibitshakerei kommunikacija valaso te bevirkinel te dschanel. Jek koja adaleske: Jek tschaw phutschlo ol, so te hal kamla, pal tschibitshakero handlinipe uso kamlo kisetinipe vodinel, ajgeni virkinipe esbe lel.

Pal tschibitshakere visenschotlich forschinipitshaha „(..) sikali pe i bilinguali sikli-peskerei situacija ojs positivi buti la tschaworitkana godatar.“ (ebd.) But tschibitshakero dschanipe hatek kognitivi latsche koji peha anel – te o tschibitshakero siklipe pedar bu-teder berscha gelo taj o tschave o tschibitshaha ande mindenfelitike dschivipeskere thana aktivni vakeren (hatek te andi ischkola). Na latsche ar virkinipitshaha nan prindscharde,² Upre odola tschave, save ande duj tschibitshaha igen latsche ando vakertipe taj ando pist-nipe kommunikieren, adala latsche koji uscharen: Ando fagljachinipe uso tschave, save jek tschibitshaha upre bartschon o pattschajipe utscheder hi, hot on krejativeder hi, feder problemoskere putrinipeskere strategiji ar bauninen, lokeder siklon (na tschak tschibitshaha) feder manuschane taj kommunikativi dschanipitshaha entwiklinen taj tschibitshaha lokeder khetan te fagljachininel dschannen (metalinguistischi dschanipitshaha) (vgl. Marsh/Hill 2009, S. 7; Gombos 2019, S. 131f).

„But tschibitshakero dschanipe nan jek kognitivi privilego.“ (Tracy 2009, S. 165) O hamischno angle terdschajipe, hot o siklipe but tschibitshachendar uso tschave use jek dilinipe taj but mangipe vodinel, dur pe likerel. O internacijonali forschinipe ando lejcti dschberschengero ham sikatscha, hot le tschavenge, save palo upro them ajipe duj tschibitshachena (bilinguali) upre bartschon, duach o duj tschibitshakero siklipe, but mangipe na del taj o siklipeskere naschiptshaha ande so duj tschibitshaha, kvalitativi le tschavendar, save tschak jek tschibitshaha (monolinguali) upre bartschon, avrijal nan (vgl. ebd. S. 175). O barikano phutschajipe hi, telal saj koji o siklipe but tschibitshachendar keredo ol.







1 Akaripe cilliskeri *tschib odola* tschib muaninel, savake ande jek barikani siklipeskere fasa pomoschim te ol.

Tschib ojs barikano koja la kommunikacijonatar, sa so dschando kamla te ol, dschangarel, o interes i taj i motivacijona le tschavendar, la tschibtschaha upre te tretinel. On igen sik ande jek, duj vaj buteder tschibtscha, o lenge barikane dijeskere situacii, schoffen. Tschibtscha duach naturakeri kommunikacijona te siklol butschol, o angle paschlarde tschatschiptscha arti te lakel taj krejativi and te bescharel. Ada pasirinel „korkore“ taj na godschakero atscho. „Tschave o strukturtscha jeka tschibtschatar kisetinen punmen-ge, kaj on sctacijontscha duach naschen, save len la cilakera tschibtschake mindig jek falato, pascheder anen. On arka akarde irinipitscha le tschibtschakere dschanipestar schoffen. Adala sctacijontscha taj irinipitscha le cilenge [cile tschavenge] glajchi hi.“ (Rohde 2019, S. 20)

2.1 Latsche koji taj schoinipeskere koji jek duj- taj but tschibtschakere parvaripestar

Obste tschave jek latscho tschibtschakero dschanipe andi cilliskeri tschib¹ te schofinel dschaneu, upri jek rik le likeripestar le dajengere taj dadengere kherestartaj le sika-dipeskere institucionendar (elementari sikadipeskere khera, ischkoii) tel hejnginel taj upri avri rik odolestar, obste le tschaven o schajipe hi, pedar buteder berscha duj vaj buteder tschibtscha te vakerele taj lengere tschibtschakere kompetentscha bajder te entviklinel. O potencijeli latsche koji le cile duj- taj but tschibtschakere upre bartschojipeskere tschavenge hi, ham kaj mindentfilitike angle dime kojendar tel hejnginel, sar on uso bulharipe an.

But tschibtschakero dschanipe imar dur na ojs privilego, ham butvar ojs jek dijeskero vunderi te dikel hi (vgl. Busch 2013, S. 6). O tschavorikano dschivipeskero them jek but tschibtschakero hi – hatek kaj o tschau ande jek but tschibtschakero than upro them also vaj kaj ov ando maschipe leskera tschavengera cajatar, buteder tschibtschenca konfrontirim ol. Afrika te ando keverime tschibtschakere tschavengere sikadipeskere- taj pomoschagoskere khera le Burgenlandistar. „Dschivipeskero themeskero duj tschibtschakero dschanipe“ (Gogolin 1988) taj „dschivipeskero themeskero but tschibtschakero dschanipe“ akaren o tschibtschakero dschanipe le tschavendar, save buteder sar jek tschibtschaha upre bartschon taj odola tschibtschakere potencijaltscha ando sikadipeskero proceso ande anen.

2. Duj- taj but tschibtschakero dschanipe andar o visenschotlicchi dikipe



1.3.5. Schukaripe taj keripe

Tschave o them pumare cile kojena esbe len taj te meresch „kinstlerisch“ pumen si-kan: On pumare gondi a. s. duach feschinipe, dschilavipe taj khelipe fabutschalinen. On pumare ajgeni verkenca, verkenca avre tschavendar taj le verkenca kinstlerendar taj kinstlerkijendar krejativi donde pumen bescharen, so lengera ar dschuuminischagoske-ra kompetencake taj afka le ajgeni kiposke ojs (mit-)keraschi taj keraskhija lengera naturake pomoschinel. „Duach kerde procestscha o tschave ajgeni virkinipe terdschin, savo barikan uso entviklinipe lengera identitetatar use ledschel.“ (ebd., S. 23)

1.3.6. Natura taj teknik

Tschave dschangarde on, pe la naturaha donde te bescharel, lengeri natura te terdschil taj te hajol. Duach eksperimenttscha on pumaro dschanipe te bulharel dscharen, te on tejortiji kerde taj aun len pumenge dikle. Te ando than la technikatar schaj on pumen ojs forschinipeskere taj lakipeskere dschene terdschin. „Duach o loschando donde bescharipe matematitschi sikajipenca, save ando diveseskere situaciji del, o tschave khentan hejnginipscha le cile kojena esbe len. Lengero sa te dschanel te kamel ando dikipe upre but koji taj bariptscha, gejometritschi formitscha taj gende, le upre bauninipeske le basiskere matematitschi gondolipeskere kojenge, dschanipenge taj keripitschenge pomoschinel (anglutne dschaniptscha).“ (ebd., S. 25)



Micinipe jek centrali falato uso forschinipe la ajgeni naturatar hi, le tschavenge o schajipe uso terdschijipe le ajgeni virkinipestar del taj motivirinel len, butja aun tel lel. „Neve informaciji, save tschave duach esbe lipe taj micinipe khetan kedan taj fabutschalinen, prindschharde kojena khetan phandle on. Vaschoda o tschavorikane terdschijipeskere khelipeskere thana taj o handlinipeskere kompetentscha bulharde on.“ (ebd., S. 20) Pedar ari, micinipe uso ajgeni esbe lipe, usi ajgeni regulacijona taj ande jek baro falato uso sastipe, use ledschel. Tschtoskero taj godschakero sastipe jek barikano koja uso latscho esbe lipe, entviklinipe taj arka te uso sikadipeskero proceso hi.

1.3.4. Micinipe taj sastipe

I tschib o schajipe del, pe le themeha donde te bescharel. Oj schaj ojs barika-ni kompetenca andi sikadipeskero bijografija jek manusschestar akardi ol, soske tschibtschakero sikadipe ojs kver tschinipeskero buti sakone elementari sikadi-peskere kherestar hi. Tschibtschakeri kompetenca ande jek baro falato uso keri-pe sociali khetanipschendar taj uso use kerinipe uso khetanipskero dschivipe pekamli hi. Adaj o them duach alavengero sikadipe pisim ol, dschanipeskere koji (kognitivi terdschijiptscha), emocijionali terdschijiptscha, ajgeni interesi diskuti-rim taj fahandlim on.

1.3.3. Tschib taj kommunikacija

Tschave ande mindentelike familijakere vertiskere sistemtscha ande phandle hi taj ando tschavengero sikadipeskero - taj -pomoschagoskero kher o schajipe uschtiden, avre vertiskere sistemtscha – save jek pluralistschi khetanipe peha anel – ande jek vo-dimo arparujipe te tretinel. Diversiteta (mindentelike koji sar o phuripe, dschuvlika-no vaj murschano tselstaminipe, sociali tselstaminipe, tschibtschakero-kultureli tselstaminipe) positiv diklo ol. Ando gondo jeka na diskriminacivima godschakera pedagogikatar, jek tschavorikano kritischi donde bescharpe la diskriminacijaha imar ando elementari sikadipeskero kher del. Jek inklusivi aun bescharpe upro mindente-litike koji le tschavendar ande dschal taj le cile tschavenge o glajchi schajipe del, uso divseskero dschivipe taj uso entschajdinipeskere processtschava use te ol.

1.3.2. Etik taj khetanipe

Tschave ando arparujipe avrenca jek ajgeni identiteta entviklinen, siklon pumare ajgeni emociontschenca um te dschal, sociali khetanipscha upre te baunnel, patschajipe ande peeste taj ande avre te lakel. „O entviklinipe sociali-kommunikativi kompetencendar, sar koperacijonakero - taj konfliktoskero dschanipe, toleranca taj ferantvoatinipe peske taj avrenge prik te lel, upro dschanipe usi emocijionali ajgeni regulacijona upre baunnel.“ (ebd., S. 15) O di le elementari sikadipeskere kherestar schajiptschendar pregim hi, kaj koperacijontscha mangle on taj jeka konstruktivi konfliktoskera kulturake pomoschim schaj ol.

1.3.1. Emociontscha taj sociali khetanipscha

I pedagogisch buti, tschavenge mindenfeltike siklipeskere schajiptscha te del kam-
la, kaj on adala kompetentscha schaj entviklinen: i kompetenca, peha taj avrenca
(ajgeni- taj socialkommunikativi kompetenca) taj te kojenca (kojengeri- taj siklipes-
keri metodisch kompetenca) um te dschal (vgl. BRP 2020, S. 9f). Bajder mukel pe
i sikadipeskeri buti ande mindenfeltike, prik utscharde sikadipeskere thana khetan
te ledschel, save pumen upro interesi le tschavendar orijentirinen (vgl. ebd., S. 14f).

1.3. Schov sikadipeskere thana

Sikadipeskero khetanipe: Uprj jek rik i koperacijona le familijenca le tschavendar
muaninel, ham schaj te upre eksterni fochtskere butschaschtscha ar bulharde ol. O khe-
tano ferantvoatinipe le tschavenske ledschim ol, ande oda, kaj jek khetano siklipeskero-
taj entviklinipeskero pomoschimo than, kerdo ol.
dadenge vaj le upre parvarripeskere dschenenge taj te le pradipeske sikado ol.

Sikavipe: O sikadipeskero keripe le elementari sikadipeskere kherestar le dajenge taj

Participajona: Tschave use tschavorikane keriptscha taj usephentipscha uso dijes-
kero keripe le elementari sikadipeskere kherestar akarde on. Te o daja taj dada vaj o upre
parvarripeskere dschene uso keripe le tschavengere sikadipeskere- taj- pomoschagoskere
kherestar akarde schaj on.

Dschuvlikani taj murschani sensibiliteta: Tel hejngim le terdschijiptschendar andar
o familijakero taj social than, le tschaven mindenfeltike gondi uso dschuvlikane taj
murschane thana hi. O cile tschave, obste dschuvlikane vaj murschane, ande lengere
individujeli potencijaltscha taj ando entviklinipe lengere ajgeni dschvipestar, pomos-
schago te uschtiden.

Diversiteta: O mindenfeltiko maschkar o tschave ojs kvela diklo taj ando pedagogi-
sch di upre lim ol. Ada hi a.s. le tschibtschakere-kultureli mindenfeltikoske taj te le
dschuvlikane taj murscheskere kojask, le etnisch telstamnipeske taj le teschtoskere
dschanipenge. Afka jek basis le kritischi donde bescharipeske la diskriminacijaha ker-
do ol.

Tschatschipe: Uso familinipe le dschanipestar upre barike tschatschiptscha iste
oboht dim ol. Afka le tschavenge o schajpe del, khetan hejnginipitscha te hajol taj pal
odola te butschalinel.

Inklusijona: Jek inklusivi dikipe le cile tschaven ojs individiiji mindenfeltike pekan-
tschangenca dikel, upre save and gelo iste ol.

Dschvipeskero themeskero orijentirime: O terdschijiptscha andar o familijakere
taj social thana le tschavendar upre astarde on, upro tschavorikane interesi diklo ol.

1. Generelli pedagogischi oriġentiriniptischa

1.1. O tschau ojs ko-konstruktieri leskere themestar

Ande tschavengere- taj- pomoschagoskere khera, tschhave mindenfelitike phuripestar, mindenfelitike telschtaminipestar taj mindenfelitike famiilijakere tschibtschenca khetan an. O cile tschhave glajchi akarde hi, o cile famiilijakere tschibtscha glajchi akarde hi.

Le duach dikipeske le manuskriptistar taj le barikane komentarengge taj avre kojenge palikeras amen (ando alfabetischi redo): Marjan Asgari, Dominique Barborik, Ema Gracner, Zwetelina Ortega, Karin Steiner, Samo Wakounig, Vladimir Wakounig, Renata Zanin. Ando centrum la pedagogischi butjatar tertschol o upre bauninipe jek positive taj latsche khetanipestar maschkar o pedagogischi fochiskere- taj pomoscha- goskere butschaschtscha taj o tschau, maschkar o tschhave taj maschkar o daja taj dada vaj upre parvaripeskere dschene taj o pedagogischi fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtscha. Ada le tschhauske o schajipe del, patschajipe te entviklinel taj i basis kerel le aundikipeske le themestar taj le entviklinipeske ando social, emocial, godschakero, tschibtschakero, krejativi taj motorischi dikipe.

Tschave kompetenti individui hi, save pumen usar o kesdipe, aktivi lengera naturaha donde bescharen. On sa aun pumenge diken, on schpontanhi hi, krejativi taj sa te dscha- nel kamna taj arka pumaro ajgeni entviklinipeskero proesso keren. Adaj i buti le ele- mentari sikadipeskere kherendar hi, jek latscho sikadipeskero than taj barikano socia- li khetanipe te kerel, taj le tschavengge ande lengero individuijehi kompetencakero- taj dschanipeskero tertschojipe tel te hulinel taj lengge te pomoschinel.

1.2. Deschujek generelli pedagogischi principijscha la elementarpedagogischi butjake

O tschibtschakero pedagogischi koncepto oriġentirinel pe upro bundakero thaneskero prik astardo sikadipeskero generelli plan le elementari sikadipeskere kherendar andi Austrija (BRP, BMBWF 2020) taj upre leste upre bauninel. O plan latsche pedar o upral akardo pedagogischi oriġentiriniptischa la generelli elementarpedagogischi butjake sikal (vgl. ebd. S. 6f):

O cilo te dikel taj le cile kojenca te sikol: O teschto taj o vodtschi ando glajchi falati ando tschavorikano siklipe use hi. Vaschoda jek sikadipeskero dipe pekamlu hi, savu tschaven ando cilo, a. b. le cile kojenca, social-emocial, kognitivi taj motorischi aun vakere.



GEORG GOMBOS JASMIN MERSITS

Del
tumencal

TSCHIBTSCHAKERO
PEDAGOGISCH KONCEPTO
USO POMOSCHAGO DUJ-TAJ
BUT TSCHIBTSCHAKERE
PARVARIPESTAR ANDE
BURGENTLANDITIKE
TSCHAVENGERE SIKADIPESKERE-
TAJ-POMOSCHAGOSKERE KHERA

Zdravo!

Hello!

Hallo!









Anglitzno alav



O dschivipeskero them amare tschavendar, but tschibtschengero hi. Ada but tschibtschakero vakertipe, save ando Burgenland vasch amare flogoskere grupnengere tschibtscha, jek dugi tradicija hi, amenge dschivdi diversiteta sikal, mint i tschib nan tschak komuni-kacijonakero koja, oj te ardschumintschago amara identitetatar hi. Buteder tschibtscha te vakerei o schajipe del, hatek „buteder vodschtschenca“ (Karl o Baro) o them te dikei. But tschibtschakero vakertipe o siklipe meg avre tschibtschendar lokeker kerel taj use jek gondo le khetanipeskere patijaripetar taj le kultureli mindentelitikostar, vodinel.

Duj- taj but tschibtschengere tschavengere sikadipeskere- taj pomoschagoskere khren, adaj jek barihani funkcijona hi: O pedagogkiji taj pedagogtscha, save odoj butschalinen, jek barihani basis le tschavengere tschibtschakere entviklinipeske paschlaran, on o bevertinipe le umdschajipetar le but tschibtschakere vakertipetar pregingen, taj on ando vusko arparujipe le dasenca taj famlijenca le tschavendar hi. Vaschoda barihani hi, sar tschibtschakero mindentelitiko ande odola khera dschivido ol. O adaj angle paschlimo koncepto, visenschoftlichi fundirti informaciji taj aundefnipscha uso umdschajipe le tschavengere but tschibtschakere vakertipeha, del.

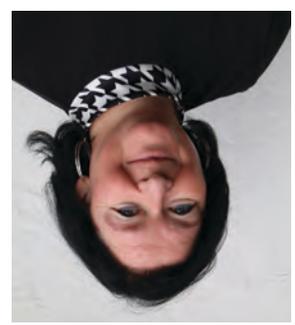
Me la burgenlanditika thaneskera registrungake, adaj igen barihani le referatiskere scheroske, la tschavengera barengera inschpektortkijake Mag. Gerda Konrath, la ini-cijativake taj le pomoschagoske uso entviklinipe adale konceptostar palikerav taj le cile pisimaschkijenge taj pisimatshenge, erschivar le ao. Univ. Prof. Mag. Dr. Georg Gombosiske taj te le kolegkijenge taj kolegtschenge andar i PPH Burgenland MMag. Dr. Andrea Bicsar MA, Ema Graener BA MA, le institutiskere scheroske Dr. Klaus Novak, Jasmin Mersits BA MA taj Mag. Manuela Urschik-Eselböck Bak pth, save ande jek khetan butschalinipe le institutistar le bajder sikadipeske taj berotinipeske, le centrumistar la elementarpedagogikake, le centrumistar la inklusijonake taj le but tschibtschakere vakertipetar taj le tschulitshchengere ischokolakere kojastar, upre dike, hot i cili ekspertisa ande aja tema, ande ada adaj angle paschlimo koncepto, and te fojinel dschanel.

Mro barihani palikeripe le pedagogkijenge taj pedagogtschenge hi, save ada koncepto ande lengeri sako diveseskerti buti le tschavenca prik bescharen taj afka uso uprelikeripe amare flogoskere grupnengere tschibtschendar taj te use jek toleranti, themeskero pra-dimo entviklinipe, use ledschen.

Mag.^a Dr. Sabine Weisz
Privati Pedagogischi Utschi Ischkola Burgenland
Rektorin



Anglutno alav



„Prindschares tu but tschibtscha – hi tut but klutschi jeka disake“
Voltaire

O elementari sikadipeskere khera o kesdipe la sikadipeskera byograftajatar le tschavendar sikal. Ada aguno usedschajipe uso kvalitativi barikano sikadipe, centrali keripe hi, schajiptschengero tschatschipe ando sikadipeskero sistemo te schofinel.

Jek barikanipe adaj o tschibtschakero entwikklinipe uschtidel. I tschib ojs barikani kom-petenca o schajipe le donde bescharipeske le themeha del. Sako diveseskero integritimo tschibtschakero pomoschago jek barikano scheripe ando sako diveseskero sikadipe hi, savo ando dschivipeskero them le tschavendar, and phandlo hi. Familiijakere tschibtscha le tschavendar, patijarde esbe lim on taj ando sako diveseskero sikadipe, akarde hi.

Le angle paschlime tschibtschakere pedagogische konceptioha, jek vodinipe le elementari tschavengere sikadipeskere- taj pomoschagoskere kherenge ando Burgenland ar butschalim ulo, savo centrali palal gondoliptscha, jeka kvalitativi barikana, tejojijakere vodimi pedagogische praksake, ande duj- taj but tschibtschakere sikadipeskere khera, prik del.

Pedagogische fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtschenge adaj pomoschim te sikadipeskere- taj pomoschagoskere kharendar, prik te bescharel. Le tschavenge i burgenlanditiki horvacki taj ungriki tschib, taj te o barikanipe odolendar, pasche ande te on. O angle paschlimo tschibtschakero pedagogische koncepto, andi kopercijona la Privati pedagogische Urscha Ischkola Burgenland taj le referatoha elementarpedagogik, kerdo ulo. Jek patijarpe taj aunprindscharipe le burgenlanditike fochiskere- taj pomoschagoskere butschaschtschendar, lengera barikana taj kvalitativi pedagogische butjatar andi elementarpedagogik.

Mag.a Gerda Konrath
Abtajlung 7 – Sikadipe, Kultura taj Visenschoff
Referat Elementarpedagogik
Referatisskero schero





Anglitzno alav



Kedveshne genaschkiji taj genaschtscha,

man bari vojya hi, kaj tumenge o vodnipe uso pomoshago le but tschibtschakere vakeripestar ande elementari sikadipeskere-taj pomoshagoskere khera, angle te terscharel tromav.

O pomoshago le but tschibtschakere sikadipeske taj pomoshagoske, amenge, le burgenlanditikiyenge taj burgenlanditikiyenge bare barikanipestar hi. Ov o schajipe amenge del, o tschibtschakero mindentelitiko amare khetanipestar te dschl. O dscha-nipe, buteder tschibtscha te vakere, jek barikano kojya hi, savo le tschavenge na tschakandi cukunft, ham te ande saki dschivipeskeri fasa, latschipe anel.

O Burgenland jek barikano sikajipeskero kojya jek latsche khetan dschivipestar le manuschendar, mindentelitike kultureli kojenca taj tschibtschenca, hi. O siklipe jekatschibtschatar nan tschak jek ajgeni barvalipe, ada te jek cajchn le vertisksere patija-ripestar adala kulturatar hi. Me dschanav, hot o tschibtschakero mindentelitiko ande amare sikadipeskere khera le hajojpeske maschkar o kulturtscha pomoschinel taj le tschavenge jek feder hajojpe le themeskere paschipestar prik del.

O vodnipe o rezultato le khetan butschalinipestar le eksperkijenca taj eksperenca upro than le but tschibtschakere sikdadipestar taj pomoshagostar hi. Ov le pedagogkijenge taj pedagogtschenge te pomoschinel, o but tschibtschakero sikadipe taj pomoshago ande lengeri saki diveseskeri buti te integritinel, o tschibtschakere dschaniptscha le tschavendar te bulharel taj i kultureli ideniteta te sorajarel.

Me le cilenge palikerav, save uso keripe adale vodnipestar use sina, taj but jernipe uso prikbeschipe le angle dime kojendar ande tumari saki diveseskeri buti, kivaninav.

Kedveshne akaripitschenca,
Mag.^a (FH) Daniela Winkler

Sikadipeskeri thaneskeri rotkija Burgenland







So ande hi!

ANGLUTNO ALAV 7

1. GENERELI PEDAGOGISCHI ORIJENTIRINIPITSCHA 13

- 1.1 O tschau ojs ko-konstruktieri leskere themestar 13
- 1.2 Deschudj generell pedagogischi principitscha la elementarpedagogischi bujake 13
- 1.3 Schov sikadipeskere thana 14
- 1.3.1 Emocjontscha taj sociall khetanipitscha 15
- 1.3.2 Etik taj khetanipe 15
- 1.3.3 Tschib taj kommunikacija 15
- 1.3.4 Milchipe taj sastipe 15
- 1.3.5 Schukaripe taj keripe 16
- 1.3.6 Natura taj technik 16

2. DUJ-TAJ BUT TSCHIBTSCHAKERO DSCHANIFE ANDAR 17

- 2.1 Latsche koji taj schofnipeskere koji jeke duj-taj but tschibtschakere parvaripestar 17
- 2.2 Irinipe tschibtschakere entviklinipestar usar 0 dschi 6 berscha 21
- 2.3 Motherese/Parentese – vaj: Tschavorikano vakeripe 22

3. DUJ-TAJ BUT TSCHIBTSCHAKERO DSCHANIFE ANDO TSCHAVENGERO SIKADIPESKERO-TAJ-POMOSCHAGOSKERO KHER: O TSCHIBTSCHAKERO PEDAGOGISCHI KONCEPTO 27

- 3.1 Tschibtschakere pedagogischi principitscha 28
- 3.1.1 Dijeskeri struktura taj tschibtschakero upre ulajipe 28
- 3.1.2 Vertskero patijaripe le cile tschibtschenge ar te dschuminel 29
- 3.1.3 Godschakero pekantshago la tschulipengera tschibtschatar ando umdschajipe le dijaktenca 31
- 3.1.4 Orijentiripe upro tertschijipeskero them le tschavendar, taj mindenteliki tschib te del 32
- 3.1.5 Tschibtschakere cilttscha te formulirnel, prik te bescharel, te sikol taj hajjipe upre te likerei 32
- 3.1.6 Ritujalistrimi tschib 33
- 3.1.7 Upre tschibtschakere kivanipitscha and te dschal 33
- 3.1.8 Individualjalistrinipe la tschibtschakera pedagogischi bujatar 36
- 3.1.9 Naphandlo tschibtschakero arodipe le tschavendar 37
- 3.1.10 Pomoschago le kivanipitschenge le tschavendar 38
- 3.1.11 Korekti formitscha te del 39
- 3.2 Dajengero taj dadengero khetan butschalinipe 40
- 3.3 Interkulturell vaj transkulturell sikipe 41
- 3.4 Transicjiona: O prik gejjipe andar o elementari sikadipeskero kher andi ischkola 41

4. KOJI LE KERIPESKE JEKE SCHPECIJELI TSCHIBTSCHAKERE PEDAGOGISCHI KONCEPTOSTAR 45

5. ERKLERINIFE 46

6. LITERATURA 48



Gedruckt mit Unterstützung von

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

Herausgeber:
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Wissenschaft
Übersetzung Ungarisch: Mag. Livia Pathy
Übersetzung Burgenlandkroatisch: Agnes Csenar-Schuster, MA
Übersetzung Romanes: Josef Schmidt
Layout und Gestaltung: K. Guttmann
Druck: Der Schmidbauer, Oberwart



Georg Gombos taj Jasmin Mersits
Prikbesharipe le Josef Schmidsttar
Maj 2023

VODINPE USO POMOSCHAGO DUJ- TAJ
BUT TSCHIBTSCHAKERE SIKADIPESKE
TAJ POMOSCHAGOSKE ANDE
BURGENLANDITIKE TSCHAVENGERE
SIKADIPESKERE- TAJ- POMOSCHAGOSKERE KHERA

TSCHIBTSCHAKERO PEDAGOGISCHI KONCEPTO

Privati! Pedagogischi! Utschi! Ischkola Burgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

phburgenland





VODINIFE USO POMOSCHAGO DUJ- TAJ BUT
TSCHIBTSCHAKERE SIKADIPESKE TAJ POMOSCHAGOSKE
ANDE BURGENTLANDITIKE TSCHAVENGERE SIKADIPESKERE-
TAJ POMOSCHAGOSKERE KHERA



TSCHIBTSCHAKERO PEDAGOGISCHI KONCEPTO

Privati! Pedagogischi! Utschi! Ischkola Burgenland



phburgenland
Private Pädagogische Hochschule Burgenland

