



Die sprachliche Sozialisation mehrsprachig aufwachsender Kinder am Übergang Kindergarten – Volksschule



Dr. Karin Steiner, Leitung EU Projekte und
Expertin für Mehrsprachigkeit, Wiener Kinderfreunde

Für mehrsprachige Kinder Übergang eine besondere Herausforderung

Verschiedene Gründe, die dazu führen:



- Entwicklung in diesem Alter in sensiblen Phase
- wichtig, Kinder in ihrer Gesamtsprachlichkeit wahrzunehmen und zu fördern.
- Übergang ist Wechsel zwischen pädagogischen `Kulturen`
- In einer an einsprachiger Lernzielvermittlung orientierten Schule können mehrsprachige Kinder schnell an Grenzen stoßen.



- Um Kinder am Übergang gut begleiten zu können, ist es für Pädagog:innen wertvoll, Erfahrungen aus Sicht des Kindes zu betrachten und
- sich bewusst zu machen, welche besonderen Herausforderungen gerade migrationsbedingt mehrsprachige Kinder dabei erleben.



Dabei lassen sich drei Ebenen unterscheiden:
-die individuelle,
-die interaktionelle und
-die kontextuelle Ebene

(Hollerer 2015).



Individuelle Ebene des Kindes

In meinem Kopf
haben viele
Sprachen Platz!

Auf dieser Ebene greifen Kinder auf Erfahrungen mit Übergang und Wechsel zurück – von Geburt über erste Trennung von Mutter bis hin zu tiefgreifenden Veränderungen wie Geschwistergeburt, Umzug und Ähnliches.

- Konnten sie dabei Vertrauen aufbauen, dass Wechsel auf Dauer nichts Bedrohliches ist oder
- wurden damit Ängste verbunden, die bei jeder neuen Übergangssituation aktiviert werden?
- Welches Bindungsverhalten zeigt das Kind? Systemisch gesehen ist es wichtig, über schmerzhaftes Transitionserfahrungen in den Familien im Bilde zu sein.
- Im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Erfahrung von Migration oder Flucht.
- Art und Weise wie innerhalb der Familie Veränderungen und die damit verbundenen Trauerprozesse verarbeitet werden, beeinflussen das Kind in seiner Bewältigung von Übergängen.

Interaktionelle Ebene des Kindes

Auf dieser Ebene für Kind relevant, sich in Bezug auf eigenen Bedürfnissen und auf Emotionen, die den Wechsel begleiten, ausdrücken zu können.

Es braucht ein Gegenüber, das diese Bedürfnisse und Emotionen wahrnimmt und darauf reagiert:

- Gibt es jemanden, der auf das Kind zugeht und es in einer ihm vertrauten Sprache anspricht?
- Wird es verstanden, wenn es seine Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken möchte?

Es geht in der Anfangszeit für Kind auch in Gruppe sicheren Platz zu finden, von dem es sich möglichst stressfrei auf neue Situation einstellen kann.

- Bekommt Kind Möglichkeit über sprachliche Grenzen hinweg mit Kindern in positiv erlebten Kontakt zu kommen?

Sensible Begleitung der Anfangssituationen kann für Kinder in gesamten Bildungslaufbahn wesentlichen Unterschied ausmachen.

Auf interaktionellen Ebene geht es für Kind auch darum, am Gruppen- und Unterrichtsgeschehen aktiv teilhaben zu können. Dazu muss es verstehen können, worum es geht und es muss möglichst weitgehend auf alle seine bis dahin erworbenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen können (García/Kleyn 2016).

- Wird das Kind in einer Weise angesprochen, dass es die Anweisungen versteht und ihnen folgen kann?
- Wird Bildungsinput in einer Weise gestaltet, dass auch migrationsbedingt mehrsprachige Kindern ihr sprachliches Repertoire nutzen können?

Wusstest du, dass
in Europa circa
200 Sprachen
gesprochen werden?

Kontextuelle Ebene des Kindes

Auf dieser Ebene geht es darum, wie Familie/Eltern, Kindergarten und Schule miteinander kooperieren, damit sich das Kind am Übergang sicher und geborgen fühlen kann.

Diese Ebene stellt systemisch gesehen große Herausforderung dar, denn Kindergarten und Schule sind in Österreich historisch getrennte Systeme

- mit unterschiedlichen Strukturen,
- unterschiedlich ausgebildetem Personal,
- unterschiedlichen Ressourcen und
- unterschiedlichen Lernzugängen.



Sind Familien mit dem österreichischen Bildungssystem nicht vertraut, wächst die Herausforderung für alle Beteiligten!

Kooperation hilft Unsicherheiten zu begegnen und möglicherweise unerfüllbare Erwartungen aller Beteiligten zu relativieren.

Bereitschaft auf einander zuzugehen und mehr von einander zu erfahren wichtig, denn Kind profitiert von Miteinander, weil es merkt, dass es sich geborgen und sicher fühlen kann.

Wissen die Akteure von einander Bescheid?

Arbeiten sie daran, trotz der Herausforderungen an einem Strang zu ziehen?

Werden Eltern durch den Kindergarten und die Schule unterstützt?

Entwickeln Akteure in Kooperation ähnliche Vorstellungen von Lernzugängen und Lernbedarfen des Kindes?

Mehrsprachige Kinder treffen auf einsprachige Lernorte- Fremd- und Selbstsilencing

führt dazu, dass bis dahin sprachlich selbstbewusste Kinder sich in einer neuen, einsprachigen und fremden Welt des Kindergartens verlieren.

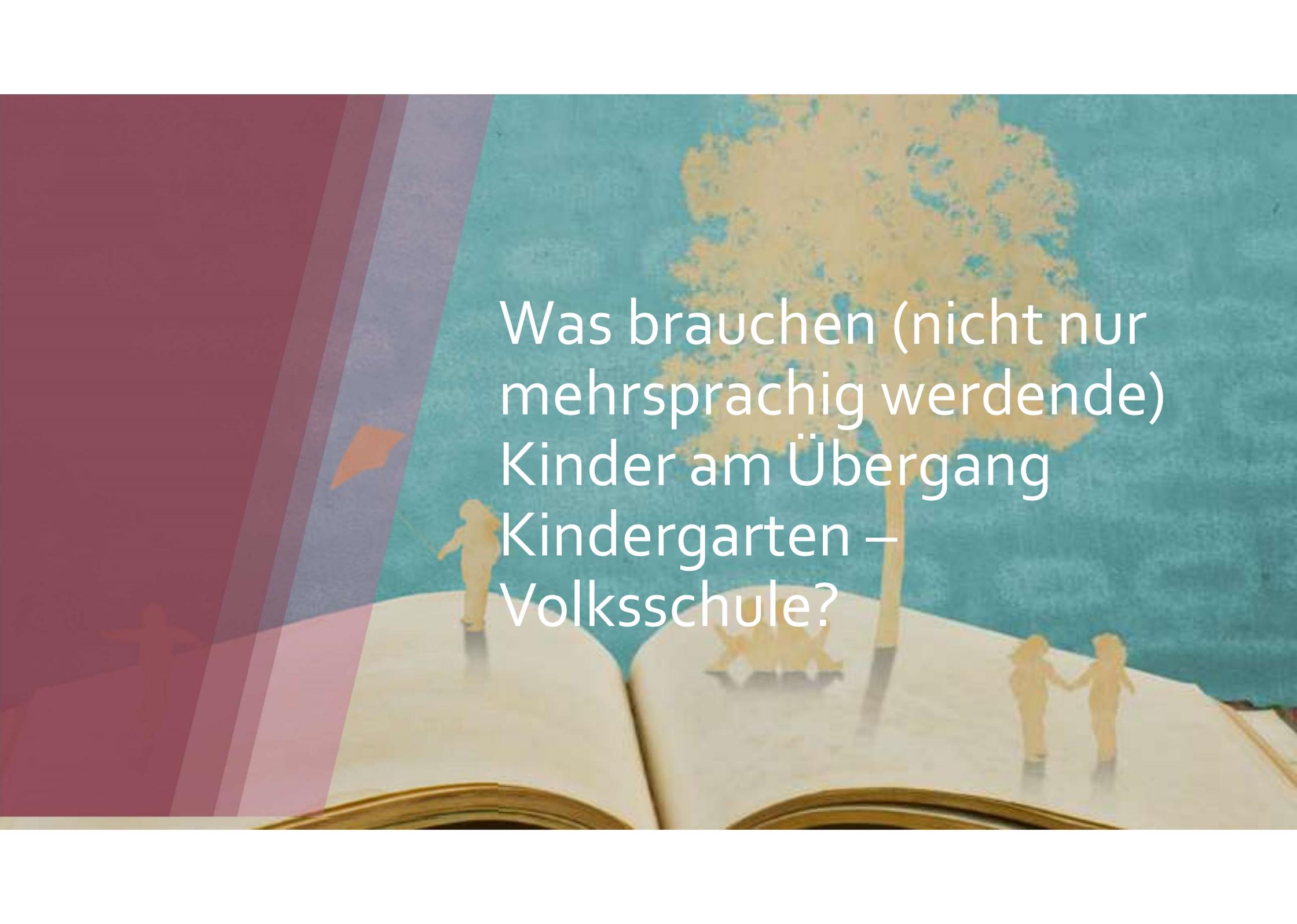
- verunsichert und können nicht aktiv am Geschehen teilnehmen
- erleben sich als ‚sprachschwach‘, und als Kinder, die nicht ‚richtig‘ kommunizieren können.
- können Kompetenzen kaum zeigen und sie auch nicht weiterentwickeln, wenn sie Angeboten des Kindergartens nicht folgen können.
- erleben Ausgrenzung, Diskriminierung und Stillstand in ihrer Entwicklung.

Durch Stigmatisierung als Anderssprachlich schämen sich Kinder für ihre Sprache(n) und werden gänzlich normsprachig (**Selbstsilencing**).

Selbst- oder Fremdsilencing kann zur Folge haben,

- dass Kinder im Kiga/ Schule verstummen
- schafft fatale Ausgangssituationen für Kind in einer Lebensphase, wo emotionale, soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung sich einander bedingen und voneinander abhängig sind.
- Kinder treten im Kiga in persönliches Entwicklungsstadium ein, wo sie viel lernen sollen.
- Dafür brauchen sie eine Sprache, die ihnen vertraut ist.
- Negative Reaktionen auf Lerner-Sprachen sind jedoch kein gutes pädagogisches Instrument, um die Lernmotivation zu erhalten.





Was brauchen (nicht nur
mehrsprachig werdende)
Kinder am Übergang
Kindergarten –
Volksschule?

1. Kooperation der Partnerinstitutionen und das Vertrauen der Eltern



„Kooperation muss sein, damit keine Etikettierung der Kinder notwendig ist.“
(Hollerer 2015)

Für Lehrer:innen Austausch mit Eltern und Pädagog:innen, die Kinder mehrere Jahre beobachten konnten, wichtig, um etwas über sprachliche Entwicklung sowie Lernzugänge und Lernbedarfe zu erfahren.

Guter Anknüpfungspunkt für solchen Austausch bietet Portfolio des Kindergartens. Die im Portfolio gesammelten Werke der Kinder zeigen nicht nur, wo Kind gerade in sprachlichem und kognitivem Lernprozess steht, sondern auch wie es sich im Laufe der Monate und Jahre entwickelt hat.



Hilfreich für Wohlergehen des Kindes, Vertrauen der Familien/Eltern zu gewinnen, sie als PartnerInnen vor allem für die Entwicklungen der Kinder in ihren Familiensprachen zu verstehen, sie darauf anzusprechen und sie gegebenenfalls auch zu unterstützen.

Positiv erlebte Zusammenarbeit fördert gegenseitige Anerkennung und Respekt und schafft Vertrauen.



2. Pädagog:innen, die systemisch denken



Wissen um unterschiedliche pädagogische „Kulturen“ von Kindergarten und Schule und unterschiedlichen Erwartungen erleichtert Zusammenarbeit.

Ebenso hilfreich ist es, über die psycho-sozialen Aspekte von Migration und Flucht Bescheid zu wissen.

Wissen und Empathie hilft, Missverständnissen und unerfüllbaren Erwartungen konstruktiv zu begegnen.



Auch wenn Kinder in Österreich geboren wurden, vielleicht sogar bereits in der dritten oder vierten Generation, sind sie transgenerational von Migrationserfahrung ihrer Familien berührt.

Verständnis dafür hilft, in schwierigen Situationen besonnen zu sein und emotionale Äußerungen von Eltern und Kindern nicht primär persönlich zu nehmen und auch nicht als Ausdruck einer kulturellen Haltung zu verstehen.

Systemisches Denken trägt dazu bei, professionelle Distanz zu wahren.

3. Möglichkeit zu partizipieren



Um Kindern sowohl sprachliche als auch kognitive Entwicklungen zu ermöglichen, gilt es Methoden anzuwenden, durch die Kinder mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire am Geschehen in der Kindertagesgruppe oder im Unterricht teilhaben können. Davon profitieren auch einsprachige Kinder.

Zu solchen Mitteln gehört der Einsatz von und die Kooperation mit mehrsprachigen Fachkräften. Stehen diese aber nicht (immer) zur Verfügung, dann gibt es auch andere Möglichkeiten, die Sprachen der Kinder in der Gruppe und im Unterricht mitwirken zu lassen (vgl. García/Kleyn 2016).



Dies gelingt z.B. durch

- Förderung des Austauschs der Kinder untereinander,
- Schaffen von Raum für das Ausdrücken von Meinungen und Gefühlen sowie für offene Fragen zum Thema,
- Ermutigung, sich in der Familiensprache auszudrücken und anderen übersetzen zu lassen,
- Einsatz von mehrsprachigen Materialien,
- Einsatz von Übersetzungen wichtiger Schlüsselwörter, Anweisungen und anderer zentraler Informationen,
- Anerkennung der Kinder als Expert:innen und durch vieles mehr.





Studie zu Sprachfördermöglichkeiten in Kindergärten unter den Voraussetzungen der migrationsbedingten Zwei- und Mehrsprachigkeit durchgeführt (Reich 2009).

Vier Ergebnisse sind zentral für Frage, wie migrationsbedingt mehrsprachige Kinder am Übergang begleitet werden können:

Studie zeigt, dass Besuch eines Kindergartens nicht garantiert, dass mehrsprachige Kinder an einsprachig ausgerichteten Schule problemlos anschließen können.

1. Kinder zeigten zwar beachtliche Leistungen: Nach etwa zwei Jahren Kindergartenbesuch können sie im Deutschen in gleichen Weise und mit gleichem Anspruch handeln wie in Familiensprache, die sie während bisherigen Lebenszeit erworben haben.
2. Dennoch: Aus Sicht der Schule sind Leistungen nicht befriedigend, da durchschnittlich erworbenen Fähigkeiten in Deutsch nicht einsprachigen Maßstäben deutschsprachiger Schule entsprechen.
3. stellen nur untere sprachliche Grenze der Anschlussfähigkeit dar. Damit haben Kinder tendenziell sehr herausfordernde Starbedingungen bei Schulbeginn.

3. außerdem beobachtet, dass bei vielen fünf- und sechsjährigen Kindern Fortschritte in Familiensprachen zurückgehen.

Es kommt bei Teil der Kinder zur Stagnation/ Rückschritten. Familiensprache, die bisher Funktion übernommen hatte, die zweite/ deutsche Sprache zu ergänzen, kann dies nicht mehr selbstverständlich erfüllen.

Gleichlauf von Lebensalter und Sprachaneignungsstufe ist in der Situation der Zweisprachigkeit nicht mehr selbstverständlich gegeben.



Reich (2009) stellt fest: Die Aneignung der Zweisprache braucht Zeit!



-So steht sie schon erreichtem sozialen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes unter Umständen für längere Zeit nicht als vollgültiges Ausdrucksmittel zur Verfügung.

-nicht tragisch, solange die für altersgerechte Weiterentwicklung des Kindes nötigen Impulse im Medium der anderen, der Erstsprache vermittelt werden.

-kann aber zum Problem werden, wenn Impulse nur im Medium der Zweitsprache verfügbar sind, wie dies typischerweise bei den Bildungsangeboten der Kindergärten und Schulen der Fall ist.

- Situationen sprachlicher Überforderung und kognitiven Unterforderung !.

Das heißt: Für zweisprachig aufwachsende Kinder ist es wichtig, dass ihre Familiensprachen in Bildungsprozesse mit eingebunden werden, denn nur so wird ihnen ermöglicht, ihr sprachliches Repertoire zu nutzen und weitere Impulse auch in der Familiensprache zu bekommen.

Beides braucht Kind für seine sprachliche wie auch kognitive Weiterentwicklung. Das zu ermöglichen ist besonders am Übergang zwischen Kindergarten und Schule enorm wichtig.



Allgemeines zur Sprachstandsfeststellung:

Was ist eigentlich Sprachkompetenz?

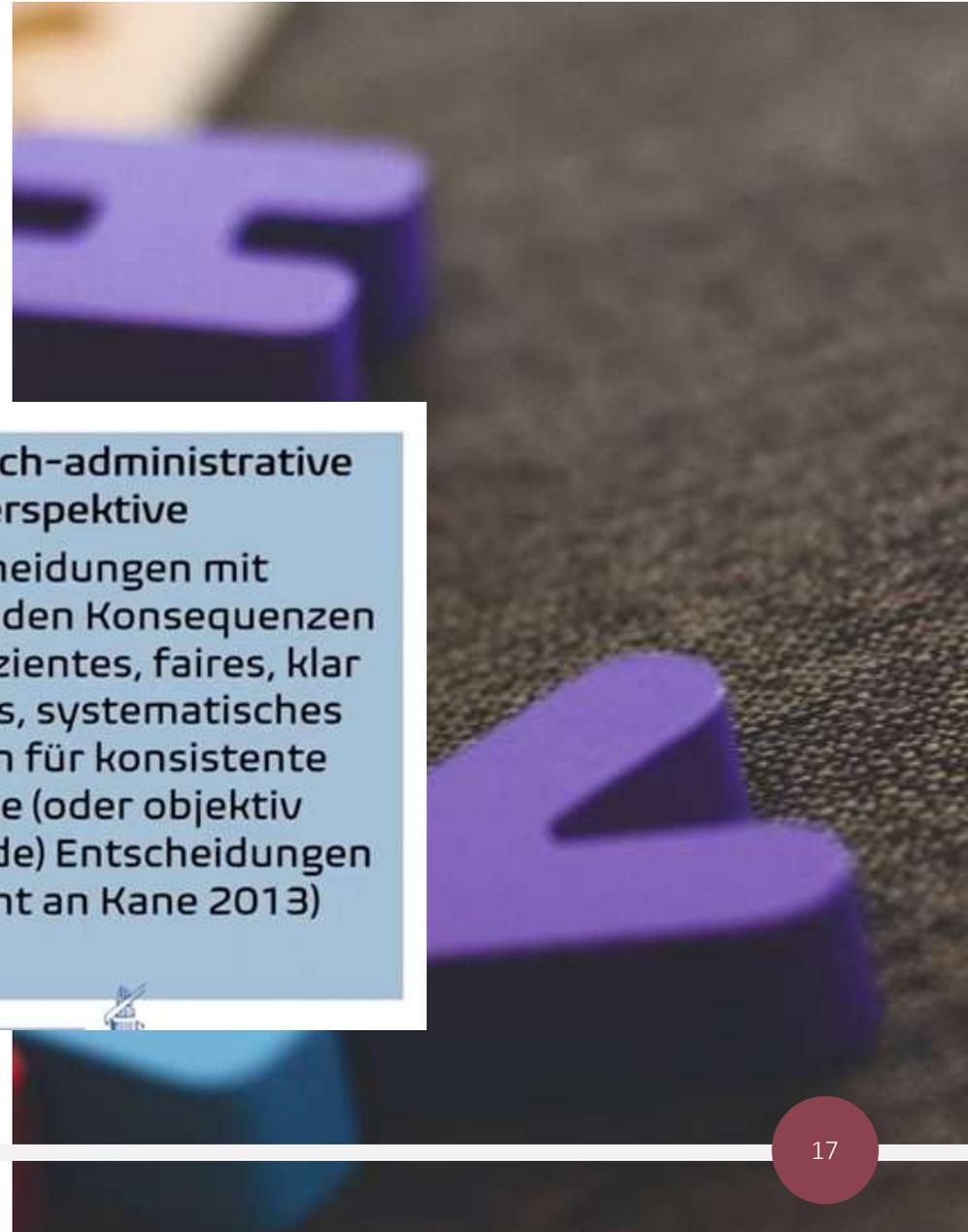
„Sprachkompetenz“:

- zunächst Fokus auf Sprachwissen (*linguistic competence* bei Chomsky (1965; Abgrenzung von *performance* d.h. der tatsächlichen Sprachverwendung)
- Kommunikative Kompetenz von Hymes (1972): Sprachwissen und Anwendungskönnen
- Ab 1980: Canale und Swain (1980): diskursive, grammatische, soziolinguistische und strategische Kompetenzen
- **Problem: Sprachhandeln nicht nur von Sprachwissen und – können beeinflusst, sondern auch von anderen Faktoren (u.a. Motivation), daher „verzerrte“ Abbildung (Shohamy 1996)**
- Sprachkompetenzmodelle sind vielfältig
 - einzelne Verfahren nehmen immer eine Reduktion auf Kompetenzbereiche vor, begründet oder unbegründet (Döll 2012) d.h. Sprachkompetenz ist nicht „vollständig“ messbar
- Einsprachige Modellierungen dominieren nach wie vor (Reich & Jeuk 2017, Döll 2022)
- Standardsprachliche Orientierung



„Ein Grundproblem der Sprachdiagnostik besteht darin, dass (...) der Spracherwerb in Abhängigkeit von zahlreichen Faktoren, wie bspw. dem Erwerbsalter, individuell sehr unterschiedlich verlaufen kann. Da das Zusammenspiel aus biologischen, kognitiven und sozio- affektiven Faktoren höchst komplex ist. (...), ist es kaum möglich, Standardverläufe zu modellieren. Diese stellen in zuweisungsdiagnostischen Verfahren jedoch die notwendige Grundlage für eine Normierung dar.“ (Settinieri & Jeuk 2019, S.10)

Pädagogische/ linguistische versus bürokratisch- administrative Perspektive



linguistische & pädagogische Perspektive

„Gerade in Bezug auf Sprache sind viele testtheoretisch unabdingbare Voraussetzungen beim bisherigen Kenntnisstand nur schwer zu erfüllen. (...) Es hat wenig Sinn, sich darüber hinwegzutäuschen, daß hier ein fundamentales Problem vorliegt.“ (Ehlich 2005, S. 51)



bürokratisch-administrative Perspektive

Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen
→ Ziel: effizientes, faires, klar definiertes, systematisches Verfahren für konsistente objektive (oder objektiv erscheinende) Entscheidungen (angelehnt an Kane 2013)

MIKA-D/MIKA-O- Messinstrument zur Kompetenzanalyse- Deutsch

- standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern mit DaZ.
- vom Bundesinstitut BIFIE (nunmehr IQS) im Auftrag des BMBWF entwickelt, um Zuteilung in verschiedene Sprachfördermaßnahmen nach § 8h SchOG zu objektivieren.
- Durch Anwendung von MIKA-D soll Schulleitung (außer-)ordentlichen Status der Schüler:innen festlegen und gegebenenfalls Zuteilung zu Sprachfördermaßnahmen (Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs) vornehmen.
- Seit April 2019: MIKA-D flächendeckender Einsatz und ist gesetzlich verpflichtend anzuwenden.
- Messinstrument deckt verschiedene linguistische Bereiche zu Wortschatz, Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis) und Sprachproduktion (Verbstellung) ab -> Information, ob Schüler:innen ausreichende Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch erworben haben, um Unterricht folgen zu können.
- Seit Jänner 2021: MIKA-Orientierung (MIKA-O) Zusatzangebot (Durchführungsdauer: ca. 3 Minuten)- Fokus auf Satzbau. Ziel von MIKA-O: im Rahmen der Schulreifefeststellung Erstabklärung mit MIKA-O Beobachtung der Verbstellung bei der Bildung von Nebensätzen und der Inversion.

Die Kinder sollen Sätze vervollständigen, die in eine Geschichte über den MIKA Löwen eingebettet sind. Beispielaufgaben:

- Bevor Mika in die Schule geht, _____ (Inversion)
- Mika bekommt eine Brille, damit _____ (Nebensatz)
- Je nach Ergebnis werden Kinder ordentlichen Status zugewiesen oder zu gesondertem Termin für MIKA-D eingeladen.
- Quelle: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>



Wie kann der Kindergarten hier gut vorbereiten?

Bereiche, die im MIKA- D im Mittelpunkt stehen und gut im päd. Alltag gefördert werden sollen, sind:

- Wortschatz,
- Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis) und
- Sprachproduktion (Verbstellung)

Materialien, die hierfür gut verwendet werden können, sind:

- PUMA – der Schulanfänger (Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum -ÖSZ)

Es bietet in kompakter Form

-10 anregende *Sprachspiele*,

-2 detailreiche **Wimmelbilder** mit **Szenen** aus dem **Kindergarten** und aus der **Schule**,

-17 stimulierende „**Was wäre, wenn...?**“-Fragen aus dem **MINT-Bereich**,

-zahlreiche weiterführende **DIY-Sprachen-Tipps** für zu Hause und vieles mehr.

- eingebettet in die Rahmengeschichte rund um PUMA und seine Freundin Dina.

Die beiden sind Lernbegleiter und Identifikationsfiguren für Kinder am **Übergang vom Kindergarten in die Schule**.

Das Plakat regt dazu an, sich dem Thema „Transition“ zuversichtlich und im Dialog mit den Kindern zu nähern.

<https://www.oesz.at/themen/deutsch-als-bildungs-und-zweitsprache/puma/>

- **Booklet „Über Sprache sprechen“**, welches ab Frühjahr 2025 bei den Wiener Kinderfreunden erscheinen wird.



Nationale Infomaterialien hinsichtlich Nahtstelle

Förderhinweise (in 7 Sprachen: D, E, Bo, Kr, Se, Tk, Ar)

Zielgruppe: Eltern

Inhalt: praktische Beispiele zur Förderung des Kindes durch die Eltern bis zum Schulstart

<https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/beim-schuleintritt/lehrerinnen/foerdermoeglichkeiten>

Förderkatalog

Zielgruppe: Elementar- und Volksschulpädagog:innen

Inhalt: **Kurzbeschreibungen** jener kognitiven Fähigkeitsbereiche, die durch Schuleingangsscreening erfasst werden. Andere Entwicklungsbereiche (z.B. emotionaler, motorischer, sozialer, künstlerisch-kreativer Bereich) werden im Katalog nicht ausgeführt. Zu jedem kognitiven Bereich spielerische **Förderanregungen** sowie evidenzbasierte Programme zur Förderung.

<https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/schulreife/foerderkatalog.pdf>



Unterlagen zur Sprachkompetenz Kiga-Schule

Am Ende der Kindergartenzeit bekommen Eltern vom Kindergarten Übergabeblatt Sprachentwicklung DaE/DaZ1 ausgehändigt.

Eltern müssen dieses verpflichtend im Laufe der ersten Schulwoche dem/der Klassenlehrer/in übergeben. Geschieht dies nicht, so ist die Schulbehörde gemäß Bildungsdokumentationsgesetz² befugt, das Übergabeblatt vom Kindergarten bzw. dessen Träger einzuholen.

Übergabeblatt Sprachentwicklung DaE/DaZ (Deutsch als Erstsprache/Deutsch als Zweitsprache) – basierend auf:
www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/
2 BGBl I Nr. 86/2019, ausgegeben am 31.7.2019, Anlage 1a zu § 3 Abs. 2 Z 8:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727>

Übergabeblatt Sprachentwicklung DaZ

Unterschrift der Leitung: _____

Name des Kindes: _____ Name der Einrichtung: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____ Name der Pädagogin des Platzes: _____

BEREICHE	KRITERIEN	SPEZIFISCHER SPRACHFORDERUNGSAB	
Bereiche I	S Syntax/Satzbau	Aussagesatz mit einseitigen Prädikat, Aussagesatz mit zweiseitigen Prädikat	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
	WR Wortschatz – Rezeption	W-Fragen verstehen (Was? Wo? Wann?) einfache Aufträge verstehen	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
	WP Wortschatz – Produktion	Nennen des Basiskonstruktions, Nennen des Basiskonstruktions	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Bereiche II	S Syntax/Satzbau	Fragekonstruktion, Erklärungsfrage	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
	WR Wortschatz – Rezeption	W-Fragen verstehen (Was? Warum?), zwei- oder dreiteilige Aufträge verstehen	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
	WE Wortschatz – Produktion und Erzählen	Nennen des erweiterten Wortschatzes, Nennen des erweiterten Wortschatzes, anknüpfendes Erzählen	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Rolle des (Übergangs-) Portfolio bei Schuleinschreibung bzw. Schuleingangsphase

In Schuleinschreibung kann Portfolio authentischer Gesprächsanlass sein: Über selbst Erlebtes oder Gestaltetes lässt sich leichter in ein Gespräch finden.

In ko-konstruktivem, reflexivem Dialog kann Kind zum Ausdruck bringen, womit es sich beschäftigt hat und was erlebt wurde. Je nach Rahmenbedingungen der Schuleinschreibung kann Kind ein oder zwei Seiten aus Portfolio herausgreifen, zu denen es erzählen möchte.

Was und wie erzählt wird, gibt Auskunft über Sprachkompetenz und lässt individualisierten und ganzheitlichen Blick auf Kind gewinnen (etwa in Bezug auf Interessen, Weltwissen, auf soziales Umfeld, graphomotorische Entwicklung,...).



Literatur:



- Akhtar, Salman (2014/1999), Immigration und Identität. Psychosoziale Aspekte und kulturübergreifende Therapie, Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Grinberg, León/Rebeca Grinberg (1990): Psychoanalyse der Migration und des Exils. München. Wien.
- García, O. & Kleyn T. (Hrsg.) (2016), Translanguaging with multilingual students. Learning from Classroom Moments, NY: Routledge.
- Hoffman, Eva (1993): Lost in Translation. Ankommen in der Fremde. München.
- Hollerer, Luise (2015), Übergang Kindergarten – Schule: Eine pädagogische Herausforderung, online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=VybpAc44lmc>
- Kronsteiner, Ruth (2003): Kultur und Migration in der Psychotherapie. Ethnologische Aspekte psychoanalytischer und systemischer Therapie. Frankfurt am Main.
- Reich, Hans H. (2009), Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster.
- Sluzki, Carlos (1979), Migration and Family Conflict, in: Family Process, 18(4), 379-390 online abrufbar unter: <http://sluzki.com/?articles&id=44a>



VIELEN DANK FÜR IHR INTERESSE !

HANDBUCH
zur reflektierten Praxis im Umgang mit
**Mehr
sprachigkeit**
in Kindergärten und Schulen

*Basiswissen und Reflexionsbögen zur
Förderung institutioneller Mehrsprachigkeit*

Bildungsdirektion
Wien

Die Kinderfreunde
WIEN