



## **DIPLOMARBEIT**

### **„Die Implementierung der Sprachstandsdiagnostik & Sprachförderung im vorschulischen Bildungsbereich“**

**Das „Wiener Fördermodell 1+1“ als Versuch zur Erhöhung der  
Chancengerechtigkeit beim Übergang ins Schulsystem**

Verfasserin

Désirée Hatzigmoser BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Bildungswissenschaft

Betreuer: Univ.- Prof. Dr. Hans Pechar



## Prämisse

Die Motivation, mich im Zuge dieser Diplomarbeit mit diesem Themenbereich genauer zu befassen, gründet einerseits in den Erfahrungen meiner bisherigen beruflichen Tätigkeiten, als Kindergarten- und Hortpädagogin, Lerncoach bzw. Legastheniebetreuerin, sowie andererseits in der Auseinandersetzung mit dem österreichischen (auch vorschulischen) Bildungssystem sowie bildungspolitischen Entscheidungen, im Zuge meiner Studien der Bildungswissenschaft und Politikwissenschaft. Diese Erfahrungen sowie dieses Wissen dienten mir somit als Grundlage für diese Diplomarbeit.

Durch die, seit einiger Zeit bestehende, Aktualität der Themenbereiche „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ und „vorschulischer Bildungsbereich- Kindergarten“, wuchs mein Interesse mich mit diesen Themenbereichen näher zu beschäftigen. Auf die konkrete Fragestellung dieser Diplomarbeit wurde ich aus zweierlei Gründen aufmerksam. Einerseits kam ich im Zuge meiner beruflichen Tätigkeiten auch mit Kindern (mit Deutsch als Erstsprache sowie mit Deutsch als Zweitsprache) in Kontakt, welche unterschiedliche Defizite in der Sprache Deutsch aufwiesen. Andererseits entwickelte ich im Laufe meiner Studienzeit das Interesse am Themenbereich der „Chancengerechtigkeit im (vorschulischen) Bildungsbereich“. Zusätzlich hatte ich im Frühjahr 2009 die Möglichkeit eine Einführung in die Durchführung von Sprachstandsfeststellungen zu erhalten sowie anschließend Sprachstandsbeobachtungen anhand des BESK 4-5 auch selbst durchzuführen. Dadurch hatte ich ein ausreichendes Repertoire an Informationen und Erfahrungen, welche wertvoll für die Verfassung dieser Diplomarbeit waren.

Begriffe, die ich vorab noch definieren möchte, sind jene der „vorschulischen Förderung“/ „Vorschulförderung“ bzw. der „vorschulischen Bildung“. Mit diesen Begriffen bezeichne ich in dieser Arbeit nicht nur all jene pädagogischen Bildungsangebote bzw. die „pädagogische Bildungstätigkeit“- in einer vorschulischen Bildungsinstitution (z. B. dem Kindergarten)- im letzten Jahr vor der Schule, sondern die begleitete Förderung und Bildung eines Kindes in *all seinen ersten sechs Lebensjahren* (vor dem Eintritt in die Schule). Aufgrund meiner beruflichen Erfahrung

und aufgrund wissenschaftlicher Belege erwirbt ein Kind in seinen ersten Lebensjahren Kompetenzen, welche grundlegend für einen gelungenen Eintritt in das Schulsystem sind! Vorschulische Bildungsinstitutionen (wie z.B. der Kindergarten) sind sowohl für die familienergänzende Erziehung, als auch für die vorschulische Bildung verantwortlich! Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass für mich der Begriff „Förderung“ keineswegs mit den Begriffen „Forderung“ oder „Überforderung“ in Verbindung steht! „Förderung“ impliziert für mich die begleitete Herausbildung des Potenzials eines Kindes! Die Pädagogin/ der Pädagoge nimmt dabei eine unterstützende und begleitende Haltung ein.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Entstehen dieser Diplomarbeit beigetragen haben:

Bedanken möchte ich mich bei all meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die sich die Zeit zur Durchführung der Interviews genommen haben. Ohne sie wäre die empirische Untersuchung nicht möglich gewesen.

Ebenso möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, von denen ich Informationen und Auskünfte erhalten habe.

Besonderer Dank gilt ebenso Univ.- Prof. Dr. Hans Pechar für die Betreuung und Unterstützung vom Zeitpunkt der Themenfindung bis zur Verfassung dieser Arbeit.

Von ganzem Herzen möchte ich mich auch bei meinem Freund sowie bei meiner Familie bedanken, die mir in vielfacher Weise stets Unterstützung für das Studium gaben.

## **Inhaltsverzeichnis**

**Prämisse**

**Einleitung ..... 1**

**Teil 1**

**Bildungspolitischer Hintergrund**

**1. Das österreichische Bildungssystem und der vorschulische Bildungsbereich ..... 5**

**2. Der Kindergarten als Bildungsinstitution- Vorschulische Bildung im Kindergarten ..... 7**

**3. Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bildungsbereich ..... 10**

**4. Gesetzliche Bestimmung der österreichischen Kindergärten sowie Intentionen der „Frühen sprachlichen Förderung“ ..... 11**

**4.1. Bundesweiter Bildungsrahmenplan ..... 14**

**4.2. Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten und das Wiener Kindertagesheimgesetz ..... 15**

**4.3. Bildungsplananteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten ..... 19**

**4.4. Der Kindergarten als Institution der interkulturellen Erziehung ..... 21**

**Entwicklungspsychologischer & sprachwissenschaftlicher Hintergrund**

**5. Bedeutung von frühkindlicher Bildung ..... 23**

**5.1. Schulfähigkeit ..... 24**

**5.2. Sprache ..... 25**

**5.3. Frühkindlicher Spracherwerb- Erstspracherwerb ..... 27**

**5.4. Das Kind mit seinen Sprachen ..... 40**

|                                                                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5.5. Defizite in der Sprachentwicklung .....</b>                                                                                      | <b>48</b> |
| 5.5.1. Sprachdefizite in der deutschen Sprache bzw. in der Erstsprache .....                                                             | 50        |
| 5.5.2. Sprachliche Defizite in der Fremdsprache/ Zweitsprache .....                                                                      | 60        |
| <b>5.6. Sprachstandsdiagnostik.....</b>                                                                                                  | <b>62</b> |
| <b>5.7. Sprachförderung.....</b>                                                                                                         | <b>70</b> |
| 5.7.1. Eine Auswahl an sprachfördernden Bildungsangeboten .....                                                                          | 73        |
| <b>5.8. Die Relevanz der deutschen Sprache in Bezug auf einen chancengerechten<br/>Einstieg in das österreichische Schulsystem .....</b> | <b>80</b> |
| <b>5.9. Resümee .....</b>                                                                                                                | <b>80</b> |

## **Teil 2**

|                                                                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>6. Die Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ - frühe sprachliche<br/>Förderung im vorschulischen Bildungsbereich .....</b>        | <b>82</b> |
| 6.1. Die Darstellung des „Wiener Fördermodells 1+1“ & dessen Intentionen.....                                                                 | 82        |
| 6.2. Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ .....                                                                               | 86        |
| 6.2.1. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz für 4- bis 5-<br>Jähriger in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (BESK 4-5)..... | 99        |
| 6.2.2. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-bis 5- Jähriger ohne institutionelle<br>Bildung und Betreuung (SSFB 4-5) .....                    | 103       |
| 6.3. Das Projekt „Frühe sprachliche Förderung 1+1“ .....                                                                                      | 107       |
| 6.4. Weiterführung der sprachlichen Förderung in der Grundschule .....                                                                        | 112       |
| 6.5. Erste Ergebnisse und Reformen des „Wiener Fördermodells“ .....                                                                           | 113       |
| 6.6. Resümee .....                                                                                                                            | 116       |

|                                                                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7. Empirische Untersuchung zur Implementation der Wiener Fördermodells 1+1“<br/>in Wiener Kindergärten“ .....</b>                               | <b>118</b> |
| 7.1. Methodik.....                                                                                                                                 | 118        |
| 7.2. Begründung und Kriterien zur Auswahl der Interviewpartnerinnen/<br>Interviewpartner sowie Informationen zur Durchführung der Interviews ..... | 119        |
| 7.3. Interviewleitfäden .....                                                                                                                      | 120        |
| 7.4. Darstellung der Auswertungsergebnisse der Experteninterviews .....                                                                            | 122        |
| 7.5. Persönliche Erfahrungen mit der Implementierung des "Wiener Förder-<br>modells 1+1“ .....                                                     | 137        |
| 7.6. Resumee .....                                                                                                                                 | 140        |
| <b>8. Zusammenfassung .....</b>                                                                                                                    | <b>143</b> |
| 8.1. Ausblick .....                                                                                                                                | 144        |
| <b>9. Bibliografie .....</b>                                                                                                                       | <b>146</b> |
| <b>10. Verzeichnis der Internetquellen .....</b>                                                                                                   | <b>151</b> |
| <b>ANHANG</b>                                                                                                                                      |            |





# Einleitung

## Zur Fragestellung

Der Kindergarten gilt als die erste (familienergänzende) Institution der soziokulturellen Erziehung eines jungen Menschen. Daher können hier, meist das erste Mal, Defizite- zum Beispiel in der Sprachentwicklung eines Kindes- festgestellt werden. Im Kindergarten wird den Kindern noch die Möglichkeit geboten diese Defizite, durch Fördermaßnahmen, zu kompensieren. Ist dies jedoch nicht der Fall, verringern Sprachdefizite die Chancen für das Kind auf einen guten Schuleintritt und eine erfolgreiche Bildungskarriere. Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit, als Hort- und Kindergartenpädagogin, kam ich bisher oft in die Situation Kinder mit Sprachdefiziten anzutreffen. Seien es Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Hierbei konnte ich beobachten, dass bei diesen Kindern spezielle vorschulische, sprachliche Förderung zur Verbesserung ihrer schulischen Leistungen bzw. ihrer Sprach- und Lernvoraussetzungen bei Schuleintritt beitrug. In weiterer Folge konnte ich feststellen, dass sich (frühere) Sprachentwicklungsdefizite vor allem auf den Erwerb der Lese- und Schriftkultur auswirken.

Jeder Mensch definiert sich über seine Herkunft, Familie, Sprache, Normen und Werte. Eine Sprache verbindet man auch immer mit einer gewissen Kultur, daher trifft man auch im Kindergarten Kinder mit unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Sprache an. (vgl. Hemmerling 2007, S. 25f.)

In den letzten Jahren konnte man beobachten, dass der Kindergarten, neben der familienergänzenden Aufgabe, zunehmend auch den Auftrag der vorschulischen Bildung zu erfüllen hat. Vor allem aufgrund der Ergebnisse von internationalen Vergleichsstudien (u.a. PISA 2000 und 2003) wurde der vorschulische Bildungsauftrag des Kindergartens immer mehr in den Mittelpunkt gestellt. Die Schlagwörter „Lifelong Learning“, welche von der EU geprägt wurden, durchziehen bereits viele Bereiche des Lebens eines Menschen. Dabei wird bereits im vorschulischen Bildungsbereich angesetzt. Die Begründung liegt dabei, dass frühkindliche Förderung Vorteile für die Voraussetzungen eines Kindes bei Schuleintritt bringt. Im frühen Kindesalter sind die

meisten Kapazitäten und Ressourcen bei einem Kind vorhanden, diese können vorteilsbringend ausgeschöpft werden.

Zusätzlich wurde im Jahre 2003 der „Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt 2004- 2006“<sup>1</sup> von der Europäischen Kommission ins Leben gerufen. Aufgrund der Ergebnisse aus unterschiedlichen Studien sah man die zunehmenden Probleme, welche Kinder mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache im schulischen Unterricht hatten. Daher war es an der Zeit, bildungspolitische Maßnahmen zu setzen. Um bereits Kinder im vorschulischen Bildungsbereich beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, wurde zum Beispiel im Jahre 2006 das „Sprachticket“ eingeführt. Dieses „Sprachticket“ wurde bei der Schuleinschreibung von den Schulleiterinnen und Schulleitern der Volksschulen an Kinder mit sprachlichen Defiziten in der deutschen Sprache ausgegeben. Anschließend erfolgte für diese Kinder, ein halbes Jahr vor Schulbeginn, eine sprachliche Förderung im Kindergarten. Studien erbrachten jedoch keine zielführenden und erfolgreichen Ergebnisse, außerdem erhielten mehr Kinder mit Deutsch als Erstsprache ein Sprachticket, als Kinder mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Zudem haben, im Zuge der geplanten Durchführung von sprachlichen Fördermaßnahmen, der österreichische Bund und die Bundesländer eine „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes“ (kurz: Art. 15a-Vereinbarung oder: Artikel 15a B-VG) getroffen. (vgl. Art. 1 der „Artikel 15a B-VG Vereinbarung“ zitiert nach: Stanzel- Tischler 2009, S.2) Dadurch erfolgte in Wien die Konzeption sowie die anschließende Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“. Ich werde somit im Zuge der Darstellung des „Wiener Fördermodells 1+1“,

---

<sup>1</sup>Im Aktionsplan 2004- 2006, welcher von der EU entwickelt wurde, werden politische Ziele der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt erwähnt. Darin wird u.a. betont, dass eine Wichtigkeit des Sprachenlernens vom frühen Kindesalter an besteht. (Entwicklungs-) Defizite in den unterschiedlichen Bereichen sollen so früh wie möglich erkannt und kompensiert werden, um den Kindern für den schulischen Bildungsbereich bessere Startbedingungen bzw. einen chancengerechten Einstieg bieten zu können. (vgl. Europäische Kommission 2004, S. 46 f.)

welche das Projekt der „Frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ und der „Frühen sprachlichen Förderung“ inkludiert, auch auf die Art. 15a- Vereinbarung, auf den Bildungsrahmenplan und den Bildungsplan für Wiener Kindergärten sowie auf das Wiener Kindertagesheimgesetz- welche allesamt Voraussetzungen für das „Wiener Fördermodell 1+1“ darstellen- genauer eingehen.

Die genaue Forschungsfragestellung für diese Diplomarbeit lautet daher, wie folgt: „Welche Intentionen verfolgt das Wiener Fördermodell 1+1 und ist es (aus Sicht einiger Expertinnen und Experten) bisher gelungen dieses Fördermodell den Intentionen entsprechend zu implementieren?“ Im Zuge dessen werde ich in dieser Arbeit ebenso die Ergebnisse der systematischen Erhebung (Experteninterviews) darlegen.

### **Gliederung der Arbeit**

Die folgende Arbeit besteht einerseits aus einem ersten Teil, welcher bedeutende Informationen für die Entstehung und Entwicklung sowie die Grundlagen des „Wiener Fördermodells 1+1“ darstellt. Der zweite Teil befasst sich anschließend mit der Darstellung und Implementation des „Wiener Fördermodells 1+1“.

Zu Beginn des ersten Teils werde ich allgemeine, bildungspolitische Informationen, u.a. zum österreichischen Bildungssystem, zum Bildungsrahmenplan in Österreich, zum Bildungsplan in Wien, zum Bildungsplananteil zur sprachlichen Förderung sowie gesetzliche Bestimmungen zur Durchführung des „Wiener Fördermodells 1+1“ darlegen (-> bildungspolitischer Hintergrund). Weiters werde ich zur unterstützenden Erklärung dieses Themenbereichs einen Überblick zur Sprachentwicklungspsychologie sowie zu möglichen Defiziten in der Sprachentwicklung einbringen (-> entwicklungspsychologischer & sprachwissenschaftlicher Hintergrund).

Zur Zeit existieren mehrere Verfahren zur Sprachstandserfassung, welche für unterschiedliche Altersstufen und Zielgruppen geeignet sind und ebenso unterschiedliche Umsetzungsmethoden aufweisen. Für das „Wiener Fördermodell 1+1“ wurden jedoch die beiden Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5 herangezogen, welche eigens vom „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und

Entwicklung“ (kurz: BIFIE) erstellt wurden. Zusätzlich werde ich eine Auswahl an sprachlichen Förderangeboten für Kinder im Vorschulalter darlegen.

Danach erfolgt die ausführliche Darstellung der Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ und im Anschluss, in Kapitel 7, die Ergebnisse aus den Interviews zur Implementierung des Fördermodells in einigen Wiener Kindergärten sowie Volksschulen der Stadt Wien darlegen.

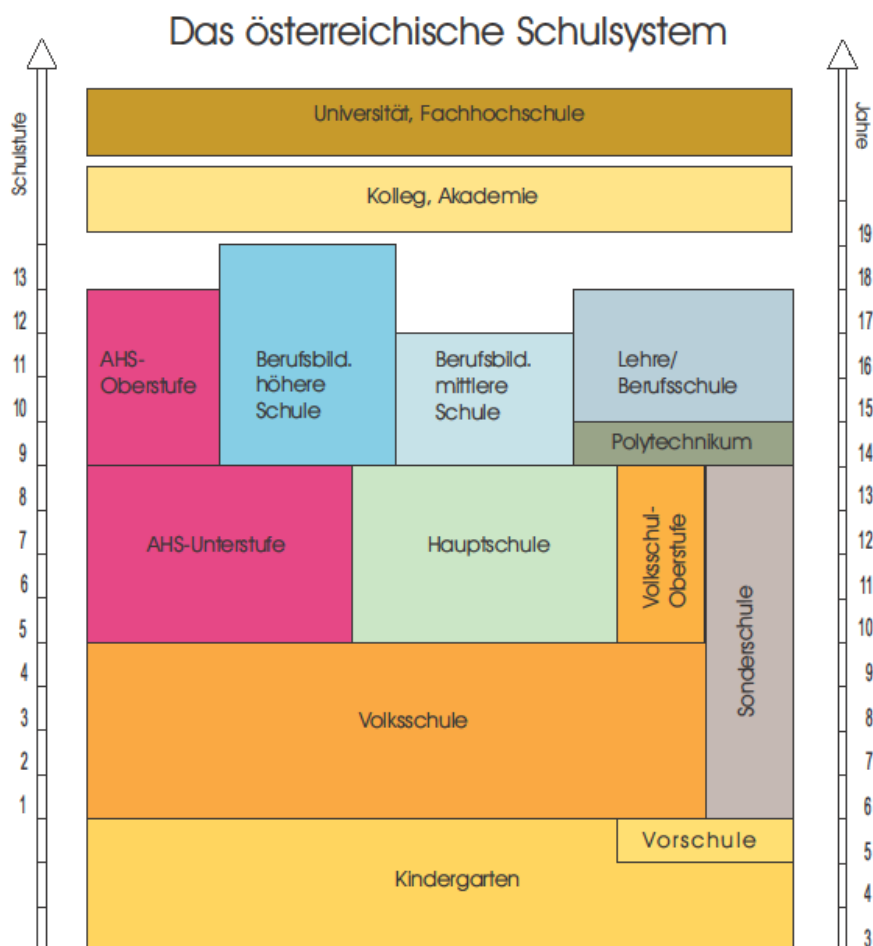
# Teil 1

## Bildungspolitischer Hintergrund

### 1. Das österreichische Bildungssystem und der vorschulische Bildungsbereich

„Zugang zu Bildung ist ein grundlegendes Menschenrecht“. (Schmied 2009) Diese Aussage stammt aus der Rede von Bildungsministerin Claudia Schmied, bei der 35. UNESCO- Generalkonferenz.

Das österreichische Schulsystem ist wie folgt gegliedert (Grafik, Archan/ Mayr 2006):



Kinder können ab dem dritten Lebensjahr den Kindergarten (bzw. im Alter von null bis drei Jahren die Kinderkrippe) besuchen. Der vorschulische Bildungsbereich ist mit der Bezeichnung ISCED<sup>2</sup> 0 versehen. Der Kindergarten ist somit Teil des österreichischen Bildungssystems (siehe Grafik oben). Die Schulpflicht (neun Schuljahre) beginnt erst mit dem Einstieg in die Volksschule. Somit besteht für den Kindergarten bisher keine Besuchspflicht! Nach der Stufe des Kindergartens erfolgt der Eintritt in die Primarstufe [ISCED 1] (4 Jahre Volksschule) und somit in das österreichische Schulsystem. Für Kinder, die bereits schulpflichtig sind (das sechste Lebensjahr erreicht haben), aber die nötige Schulfähigkeit noch nicht erreicht haben, ist der Besuch einer Vorschule vorgesehen. Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf können die Sonderschule oder eine integrativ geführte Klasse einer Volksschule besuchen. Weiters beinhaltet das österreichische Bildungssystem die Sekundarstufe I [ISCED 2], welche vier Schulstufen umfasst (Hauptschule oder AHS-Unterstufe). Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf können weiterhin die fünfte bis achte Schulstufe in der Sonderschule besuchen. Die Sekundarstufe II [ISCED 3-4] beinhaltet das letzte Jahr der Schulpflicht und ab dieser Stufe haben die Schülerinnen/ Schüler die Möglichkeit eine berufsbildende Schule oder eine allgemeinbildende Schule zu besuchen. Im Postsekundär- und Tertiärbereich [ISCED 5-6] des Schulsystems hat man die Wahl zwischen dem Besuch einer Akademie, eines Kollegs, einer pädagogischen Hochschule oder einer Fachhochschule sowie einer Universität. Weiters können Personen ab dem 18. Lebensjahr mit Lehrabschlussprüfung sowie BMS- Absolventinnen/ BMS-Absolventen Bauhandwerkerschulen und Werkmeisterschulen besuchen. Nach der Absolvierung der Tertiärstufe erfolgt die Bildungsphase der Weiterbildung, welche im Zusammenhang mit den Schlagworten „Lebenslanges Lernen“ steht. (vgl. Archan / Mayr 2006)

---

<sup>2</sup> ISCED: International Standard Classification of Education (UNESCO)-> Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen.

## **Die Bildungssprache „Deutsch“**

Im österreichischen Bildungssystem gilt die deutsche Sprache als Bildungssprache. Die Unterrichtssprache der österreichischen, öffentlichen Schulen ist daher (Hochsprache-) Deutsch. Dies ist auch im Schulunterrichtsgesetz (SCHUG) gesetzlich festgelegt:

„Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“ (Doralt 2008, S. 19)

Somit wird verlangt, dass jede Schülerin/ jeder Schüler die deutsche Hochsprache so weit beherrschen muss, dass sie/ er dem Unterricht folgen kann. Dazu möchte ich folgendes Zitat von Bildungsministerin Schmied einbringen, welches sie in Bezug auf die Einführung des Projektes der „Frühen sprachlichen Förderung“ äußerte: „Sprache ist Grundvoraussetzung für gelungene Bildung!“ (Schmied in: Breit/ Schneider 2008 b, S. 5).

## **2. Der Kindergarten als Bildungsinstitution- Vorschulische Bildung im Kindergarten**

„Zur Zeit der Gründungsidee des Kindergartens durch Friedrich Fröbel (1840) wurde Bildung im neuhumanistischen Denken als individuelle Entfaltung kognitiver, moralischer und ästhetischer Kräfte verstanden, die frei vom utilitaristischen Denken der Aufklärung sein sollte. Im Gegensatz zu Erziehung, die als planmäßige Einwirkung verstanden wurde, sollte Bildung das Ergebnis eines individuellen, schöpferischen Aneignungsprozesses sein.“ (Baumgartner 1997, zitiert nach Hemmerling 2007, S. 24) Der Bildungsgedanke ist heutzutage fester Bestandteil im Konzept des Kindergartens. Die Aufgaben des Kindergartens sollten sich von den Bereichen der Familie und der Schule abgrenzen. Diese können als folgende Trias gesehen werden: Bildung- Erziehung- Betreuung. (vgl. Hemmerling 2007, S. 25 und 253)

Seit PISA ist bekannt, dass Kinder, welche mehrere Jahre den Kindergarten besuchten, später bessere Schulleistungen erbringen, als jene Kinder, welche nicht oder nur kurze Zeit im Kindergarten waren. Denn im Kindergarten sammelt das Kind Erfahrungen, welche zur Förderung seiner Entwicklung beitragen. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 137)



Weiters ist zu bedenken, dass die Ausprägung der Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb bereits im Vorschulalter beginnt. Um einige Voraussetzungen zu nennen: die visuelle Wahrnehmung, die auditive Wahrnehmung, die psychomotorischen Fähigkeiten, die ausgeprägte Lateralität (Links- oder Rechtshänder) sowie die Hand-Augen- Koordination. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 166) Daher ist die Förderung im Kindergarten äußerst sinnvoll. Noch dazu besteht bei Kindern im vorschulischen Alter großes Interesse sowie Motivation, Erfahrungen zu sammeln und Eindrücke zu gewinnen. Diese „natürliche Neugierde“ des Kindes sollte aufgegriffen werden, um eine frühe Unterstützung und ganzheitliche Förderung der Entwicklung des Kindes zu ermöglichen.

Zudem schreibt Hans Pechar dazu:

„Bei weitgehend privater Verantwortung für vorschulisches Lernen wird das frühkindliche Lernpotenzial nur im gehobenen Milieu genutzt. Das ist eine entscheidende Ursache für die ungleichen Startchancen und Lernbedingungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus beim Eintritt in das Schulsystem. Umgekehrt ist eine Ausdehnung gesellschaftlich organisierter Lernerfahrungen in das vorschulische Alter eine aussichtsreiche Strategie, diese Unterschiede zu verringern. Die Ungleichheitsforschung hat gezeigt, dass nicht so sehr einzelne Faktoren, als vielmehr die Akkumulation von Risiken eine nachhaltige Schädigung im kognitiven Potenzial benachteiligter Kinder verursachen. So sind z.B. einkommensschwache Haushalte, die über geringes Bildungskapital verfügen, zugleich auf die billigsten Formen der Kinderbetreuung angewiesen, die in aller Regel keine anregende Lernumgebung bieten. Vorschule kann keine Wunder bewirken, aber sie kann die Verkettung von Risikofaktoren an strategisch wichtiger Stelle unterbrechen.“ (Pechar 2006, S. 95)

Hans Pechar erwähnt dazu weiter:

„Investitionen in die frühkindliche Bildung haben einen langfristigen Nutzen für die Gesellschaft. Das weist eine amerikanische Langzeitstudie nach. Kinder aus benachteiligten Schichten, die an einem Vorschulprogramm teilnahmen, besuchten anschließend seltener die Sonderschule als Kinder der Vergleichsgruppe; sie erreichten bessere Schulleistungen und höhere Bildungsabschlüsse, sie wurden seltener straffällig

und waren als junge Erwachsene seltener von Arbeitslosigkeit und Sozialhilfeabhängigkeit betroffen.“ (Pechar 2006, S. 96)

Man geht heute auch davon aus, „dass die Umwelt einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Menschen leistet“ (Kern 1998, S. 65). Somit muss man in der vorschulischen Bildung eines Kindes dies auch bedenken und großen Wert auf die (familiäre) Umwelt bzw. deren Einflüsse auf das Kind im Laufe seiner Entwicklung legen. Die Entwicklung eines Kindes ist von ständiger Interaktion geprägt. (vgl. Kern 1998, S. 66) Es besteht eine „wechselseitige Beeinflussung von Veranlagung und Umwelt (Reifung und Lernen)“. (Kern 1998, S. 66) Schlagwörter wie „kindzentriert“ (Hebenstreit 1994) oder „kindorientiert“ (Niederle 1988) sind heute in der vorschulischen Bildung bzw. in den Konzepten der Kindergärten deutlich verankert. Das bedeutet, dass auch die Umwelt auf die Situation des Kindes eingeht. Das Kind löst sich im Laufe des Vorschulalters von seinem „Egozentrismus“ (Piaget 1926) im Denken (vgl. Kern 1998, S. 71) sowie dem „anthropomorphen Denken“ (Nickel 1995, S. 58, zitiert nach: Kern 1998, S.71) und es erfolgt der Wandel zur „realitätsbezogenen Einstellung“ (Nickel 1995, S. 59, zitiert nach: Kern 1998, S. 71 und 72).

Das Kind durchläuft im Laufe seiner ersten sechs Lebensjahre einen Großteil seiner Entwicklung. In dieser Zeit erfolgt ein eher rascher Fortschritt im psychomotorischen, kognitiven, sozialen sowie emotionalen Bereich. Das Kind eignet sich innerhalb weniger Jahre sämtliche Erfahrungen und Wissen an, worauf es im gesamten Verlauf seines Lebens aufbauen bzw. zurückgreifen kann. Außerdem perfektioniert und ergänzt das Kind durch seinen „kindlichen Wissensdurst“ laufend seine erworbenen Kompetenzen. Daraus kann man schließen, dass vorschulische Bildung (z.B. im Kindergarten) dem Kind wesentliche Vorteile und Chancen bringt.

### **Der Bildungsauftrag des Kindergartens**

Bereits im Jahre 1887 betonte Wertheim den Bildungsgedanken der damaligen, sogenannten „Kinderbewahranstalten“. Der Kindergarten war für ihn zur damaligen Zeit nicht nur als Kinderbetreuungsstätte, sondern auch eine Institution zur Vorbereitung auf die Schule. (vgl. Kern 1998, S. 11)

In den letzten Jahren wurde die Qualität des Kindergartens sowie der Bildungsauftrag des Kindergartens jedoch verstärkt betont. Die Bereitstellung von qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten im Kindergarten stellt somit die Qualität des Kindergartens dar. Das Kind steht im Mittelpunkt der Beachtung und des Geschehens. Es wird als ganzheitliches Wesen, mit all seinen Fähig- und Fertigkeiten wahrgenommen. Die frühkindliche Bildung und Entwicklung eines Kindes ist Orientierungsmaßstab für die Arbeit der Pädagoginnen/ Pädagogen. Einer der Bildungsaufträge, die der Kindergarten heutzutage zu erfüllen hat, ist jener der Sprachförderung (siehe Wiener Bildungsplan und Bildungsrahmenplan -Kapitel 4.1., 4.2.). Der Kindergarten hat auch die Aufgabe „das Kind nahtlos in die Schule überzuführen“ (Nahtstelle Kindergarten- Schule). Im Jahre 2006 wurde in Bezug auf den Bildungsauftrag des Kindergartens ein Bildungsplan für die Wiener Kindergärten erstellt. Im Jahre 2009 folgte der österreichweit geltende Bildungsrahmenplan, welcher ab Herbst 2010 landesweite Gültigkeit hat. In den folgenden Kapiteln werde ich diese sowie weitere gesetzliche Bestimmungen erläutern.

### **3. Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bildungsbereich**

„Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bildungsbereich“ bedeutet für mich: Jedem Kind- bereits in den ersten Lebensjahren- jene Bedingungen und (Unterstützungs-) Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, welche es für seine Entwicklung und Bildung in allen (Lebens-) Bereichen benötigt. Für den Bereich der Bildung bedeutet dies, dass jedem Kind Bildungs- und Fördermöglichkeiten geboten werden sollten, um die bestmöglichen Chancen für dessen Zukunft zu ermöglichen!

Um Chancengerechtigkeit für alle Kinder, bei Eintritt in das Schulsystem, zu ermöglichen, müssen dafür bereits im vorschulischen Alter des Kindes die bestmöglichen Bedingungen geschaffen sein. Kinder sollten daher bereits im vorschulischen Alter die Möglichkeit bekommen, sich in ihren kognitiven, psychomotorischen und psychischen Bereichen entfalten zu können. Ihre Entwicklung soll stetig und altersentsprechend vorangehen und nicht gehemmt werden. Dafür müssen jedoch ausreichende und dementsprechend geeignete Bedingungen sowie

Möglichkeiten innerhalb der Familie, aber auch in vorschulischen Bildungsinstitutionen (z.B. Kindergarten) vorhanden sein.

Ein Versuch, Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Wien bei Schuleintritt zu ermöglichen, stellt das „Wiener Fördermodell 1+1“ dar. Dieses wurde vor einiger Zeit in allen Wiener Kindergärten sowie Volksschulen implementiert und verfolgt die Intention, Kinder mit sprachlichen Förderbedarf in der deutschen Sprache speziell zu unterstützen. Da in den österreichischen (öffentlichen) Schulen- wie bereits erwähnt- die Bildungssprache „Deutsch“ festgelegt ist, muss jedem Kind die Chance geboten werden diese Sprache rechtzeitig- vor Schuleintritt- zu erwerben, um den Unterricht in der Schule ausreichend folgen zu können. Um Defizite in der (Sprach-) Entwicklung des Kindes zu kompensieren, werden daher im Vorschulalter Fördermöglichkeiten angeboten. Dadurch wird versucht diesen Kindern einen besseren Start in der Schule zu ermöglichen, zudem werden ihnen Chancen für ihren weiteren bildungsbezogenen und beruflichen Lebensweg dargeboten.

#### **4. Gesetzliche Bestimmung der österreichischen Kindergärten sowie Intentionen der „Frühen sprachlichen Förderung“**

In diesem Kapitel möchte ich auf die gesetzliche Regelung der österreichischen Kindergärten eingehen. Jedes Bundesland kann aufgrund des föderalistischen Systems sein Kindergartenwesen eigens regeln. Das vom jeweiligen Bundesland ausgehende Landesgesetz beinhaltet die Organisation, die Bestimmungen für die Errichtung von Kindergärten und das Personal sowie die finanzielle Regelung. Weiters sind die Intentionen und Aufgabenbereiche des Kindergartens dadurch festgeschrieben. Für Wien gilt das Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG):

*„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeiten zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.*

*Das Bildungskonzept ist auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. Lernen erfolgt in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Entsprechende Rahmenbedingungen sollen Kinder zu kreativem Tätigsein anregen.*

*Im Kindertagesheim sollen die Kinder durch einen partnerschaftlich demokratischen Führungsstil unabhängig von geschlechtsabhängigen Rollenfixierungen auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft begleitet werden. Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“ (§1 Wiener Kindertagesheimgesetz-WKHTG) (Magistratsabteilung 53, 2003)*

Speziell für die Betonung des Bildungs- und Betreuungsauftrags des Kindergartens und für die Einführung des Projekts der „Frühen sprachlichen Förderung“ in den österreichischen Kindergärten wurde als Grundlage eine Vereinbarung zwischen den Ländern und dem Bund getroffen. Diese „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes“ enthält folgende Intentionen:

- Anhebung der Betreuungsquote der Unter- Drei- Jährigen auf 33% bis 2010.
- Förderung von Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen in der Form, dass diese Kinder bei Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache möglichst beherrschen; Schaffung eines Bildungsplanes, fokussiert auf die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Betreuungseinrichtungen. (vgl. Art. 1 der „Artikel 15a B-VG Vereinbarung“ zitiert nach: Stanzel- Tischler, 2009, S.2)

Der Bund sowie die Bundesländer verpflichten sich, bezüglich der frühen Sprachförderung, im Artikel 3 Abs. 2 und 3 der „Artikel 15a B-VG Vereinbarung“ daher zu folgenden Maßnahmen:

„Der Bund verpflichtet sich in Art. 3, Abs. 2 der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG...

1. zur Verpflichtung der Erziehungsberechtigten, dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder bei der Aufnahme in die Schule die Unterrichtssprache ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können,
2. zur Erarbeitung von einheitlichen Deutsch- Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen,
3. zur Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen und Lehrenden an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie zur speziellen Ausbildung der Leiterinnen und Leiter der Volksschulen und des mitverwendeten schulischen Personals im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an den Pädagogischen Hochschulen,
4. zur Entwicklung von Curricula für ein einheitliches Qualifizierungsmodell für die spezielle Aus-, Fortbildung- und Weiterbildung der Kindergartenpädagogen/-innen im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik bzw. den Pädagogischen Hochschulen und
5. für die Länder ein geeignetes Verfahren zur Sprachstandsfeststellung zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

Die Länder verpflichten sich in Art. 3, Abs. 3 der Vereinbarung gemäß Art. 15 a B-VG...

1. für die Information sowie für die Anwendung der Verfahren gemäß Abs. 2 Z 5 in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards und genannten speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des Bundes an den Pädagogischen Hochschulen

Sorge zu tragen.“ (BIFIE 2009, S. 2 und 3)

Ein Teil dieser gesetzlichen Vorgaben wurden nun in Wien, im Rahmen des „Wiener Förder-modells 1+1“ implementiert.

#### **4.1. Bundesweiter Bildungsrahmenplan**

Der „Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ wurde von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Charlotte Bühler Instituts, in Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten der Bundesländer erstellt und im Herbst 2009 vom Bildungsministerium (Bmukk) veröffentlicht. Dieser dient der Orientierung für Fördermaßnahmen und für die pädagogische Tätigkeit in allen österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen, außerdem stellt dieser eine qualitätssichernde Maßnahme dar.

Der Bildungsrahmenplan beinhaltet folgende Bildungsbereiche:

- Emotionen und soziale Beziehung
- Ethik und Gesellschaft
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetik und Gestaltung
- Natur und Technik

Hierbei kann man sehen, dass alle Bildungsbereiche, welche Intentionen der pädagogischen Angebote im Kindergarten darstellen, berücksichtigt wurden- somit auch der Bereich „Sprache“. Der Inhalt des, hier dargelegten, Bildungsbereichs „Sprache und Kommunikation“ befasst sich mit „Sprache als Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt“ (vgl. Charlotte Bühler- Institut 2009, S.14). Weiters werden die Schwerpunkte Sprache und Sprechen, verbale und nonverbale Kommunikation, Literacy sowie Informations- und Kommunikationstechnologien behandelt.

Im Jahre 2006 war Wien jedoch bereits Vorreiter und veröffentlichte einen Bildungsplan für Wiener Kindergärten. Dieser stellte einen Leitfaden für die pädagogische Praxis in den Kindergärten der MA 10, als auch in Kindergärten privater Träger dar. In den folgenden Kapiteln möchte ich einerseits auf den Wiener Bildungsplan und andererseits auf den eigens erstellten Bildungsplananteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten eingehen.

#### **4.2. Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten und das Wiener Kindertagesheimgesetz**

Bevor der Bildungsplan für Wiener Kindergärten erstellt wurde, galt u.a. für Wien, der seit 1987 bestehende, österreichische Bildungs- und Erziehungsplan. Entwicklungs- und lernpsychologische Neuerungen sowie neue pädagogische Ansätze der heutigen Zeit, erforderten jedoch eine Reformierung. Dadurch entschloss man sich im Jahre 2005 einen Bildungsplan für Wiener Kindergärten zu entwickeln, welcher seit 2006 einen Leitfaden für die pädagogische Praxis im Kindergarten darstellt. Der Bildungsplan „entspricht einem gewachsenen Informationsbedürfnis der Eltern infolge der Globalisierung und der internationalen Vergleichsstudien und der großen Bedeutung von Bildung im Kindergarten“ (MA 10, 2006, S. 9) Die professionelle und qualitative Tätigkeit der Pädagoginnen/ Pädagogen wird einerseits durch den Bildungsplan transparent, andererseits dient der Bildungsplan, wie zuvor erwähnt, als Basis der pädagogischen Tätigkeit im Kindergarten.

Ebenso wird durch den Bildungsplan der klar definierte Bildungsbegriff auf die pädagogische Arbeit übertragen. Zudem ermöglicht der Bildungsplan, durch seine allgemeine Fassung, eine individuelle Konzeptentwicklung in jedem Kindergarten. Qualitätsmanagement in elementarpädagogischen Institutionen stellt ebenso eine wesentliche Bedeutung dar. Die Aufgabe des Bildungsplans besteht darin, dass das Kind Inputs erhält und dadurch eine gelungene Entwicklung erfolgen kann. (vgl. MA 10, 2006, S. 9 und 13)

Die damalige Wiener Bildungs- und Jugendstadträtin sowie Vizebürgermeisterin Grete Laska erwähnt zum Bildungsplan der Stadt Wien Folgendes: „Der Grundstein für die Entwicklung eines Kindes wird in den ersten Lebensjahren gelegt. [...] Was hier



versäumt wird, ist später nur sehr schwer auszugleichen. Die bildungspolitische Bedeutung dieses Bereiches, insbesondere die des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungswesens, erfordert eine verbindliche Beschreibung seines Bildungsauftrages. Deshalb ist es mir eine große Freude, Ihnen den ersten Wiener Bildungsplan für Kindergärten präsentieren zu können.“ (MA 10, 2006, S. 4)

## **Grundstein des Bildungsplans**

Durch die, im Juni 2005 erfolgte, Enquete „Bildung im Kindergarten- darüber spricht Wien“, wurde die Basis für den Bildungsplan gelegt. Zahlreiche Wissenschaftlerinnen/ Wissenschaftler waren vertreten und betonten die Notwendigkeit der frühkindlichen Bildung. Im Anschluss erhielt eine Arbeitsgruppe von Expertinnen/ Experten folgender Bereiche den Auftrag für die Erstellung des Bildungsplans: Psychologie, Integration und geschlechtssensible Pädagogik sowie Kindergarten- und Schulpädagogik. Der Bildungsplan enthält u.a. zum einen Begriffserklärungen, das Wiener Kindertagesheimgesetz, worauf der Bildungsplan beruht, und zum anderen auch dessen Intentionen. Ein bedeutender Schwerpunkt liegt ebenso bei, denen im Bildungsplan enthaltenen, Prinzipien der Bildungsarbeit. Diese dienen zur Orientierung für die Umsetzung im Kindergarten. (vgl. MA 10, 2006, S.5)

Diese Prinzipien möchte ich nun darlegen:

### ***Prinzip der Individualisierung und Differenzierung***

„Die Aufgabe der Pädagogin/ des Pädagogen ist es, die kindlichen Bildungsprozesse in Achtsamkeit zu initiieren, zu begleiten und größtmögliche Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Kindes zu ermöglichen.“ (MA 10, 2006, S.30)

### ***Prinzip der Ganzheitlichkeit***

„Die Aufgabe der Pädagogin/ des Pädagogen besteht darin, dem Kind Entwicklungsimpulse zu geben, die dieser Ganzheitlichkeit entsprechen.“ (MA 10, 2006, S.31)

### ***Prinzip der Vielfalt***

„Die Aufgabe der Pädagogin/ des Pädagogen ist es, das Wahrnehmen und Respektieren der Vielfalt zu ermöglichen und im Bildungsangebot entsprechend zu berücksichtigen. So erhalten die Kinder die Chance, den Umgang mit Unterschieden befruchtend zu erleben und haben damit vielfältige Erfahrungen für die eigene Lebenskonzeption zur Verfügung.“ (MA 10, 2006, S. 31)

### ***Prinzip der Bildungspartnerinnenschaft/ Bildungspartnerschaft***

„Die Aufgabe der Pädagogin/ des Pädagogen besteht darin, Kommunikation mit allen Bildungspartnerinnen und Bildungspartner in vielfältiger Form zu ermöglichen.“ (MA 10, 2006, S. 32)

### ***Prinzip der Konzeptions- und Methodenfreiheit***

„Aufgabe der Pädagogin/ des Pädagogen ist es, durch konzeptionelle und methodische Überlegungen ihr/ sein pädagogisches Handeln zu definieren und zu begründen.“ (MA 10, 2006, S. 33)

Im Bildungsplan werden ebenso folgende Bildungsbereiche- der pädagogischen Arbeit im Kindergarten- erläutert:

- Physisches und psychisches Wohlbefinden
- Soziale Beziehungen
- Ethik und Werthaltungen
- Sexualität
- Kommunikation und Medien
- Ausdruck und Gestalten
- Natur

- Kultur und Kunst
- Technik
- Besondere Lebenssituationen- gesellschaftliche Herausforderungen (MA 10, 2006, S. 44 f.)

Im Bildungsplan wird ebenso das „Bild vom Kind“ erwähnt. Es enthält die Perspektive, dass Kinder eigenständige, soziale, ganzheitliche und lernende Wesen sind. Die Kindergartenpädagogin/ der Kindergartenpädagoge wird laut Bildungsplan als Bildungs- und Erziehungspartnerin/ Bildungs- und Erziehungspartner für Kinder und Eltern gesehen. Somit hat die Pädagogin/der Pädagoge den Auftrag das Kind in jener Situation aufzunehmen, in der es sich gerade befindet- dies ist eine wesentliche Voraussetzung der Bildungs- und Erziehungstätigkeit. Ein weiteres Ziel des Bildungsplanes ist die Kompetenzförderung beim Kindergartenkind! Kompetenzförderung impliziert Ressourcenorientierung! Die Pädagogin/ der Pädagoge hat daher die Aufgabe die Stärken des Kindes zu stärken sowie das Kind dort zu unterstützen, wo es Hilfe benötigt. Die Leistungsbereitschaft, welche vom Kind vorhanden ist, soll ohne Zwang bestärkt werden. Das Kompetenzmodell steht in Zusammenhang mit der ganzheitlichen, kindlichen Persönlichkeit und besteht aus folgenden (Persönlichkeits-) Bereichen: sensomotorisch- psychomotorische, die emotionale, soziale und ethische Kompetenz sowie die kognitive Kompetenz (inklusive sprachlich-kommunikativer Kompetenz). (vgl. MA 10, 2006, S. 16- 26)

### **Der Bildungsplan in Bezug auf die sprachliche Förderung**

Eine der qualitätssichernden Maßnahmen des Bildungsplans in Wiener Kindergärten ist die Durchführung von Beobachtungsbögen, zur Feststellung der Sprachkompetenz von vier- bis fünfjährigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Weiters wird hierbei erwähnt, dass „muttersprachliche Betreuerinnen/ Betreuer“ im Kindergarten zusätzlich eingesetzt werden sollten, um diesen Kindern Förderung in ihrer Erstsprache anbieten zu können. Sprachliche Förderung wird ebenso im Kompetenzmodell des Bildungsplans in Verbindung mit der Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz erwähnt: „Als besonderer Teilbereich der Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz ist die sprachlich-

kommunikative Kompetenz zu erwähnen, da mit dem Sprachverständnis und dem Spracherwerb Laufbahnen eng verknüpft sind. Neben dem Sprachverständnis und dem Spracherwerb umfasst die kommunikative Kompetenz jedoch auch Körpersprache und alle anderen Formen der Kontaktnahme. [...] es ist ein kognitiver Prozess Sprache zu verstehen und zu erwerben [...].“ (MA 10, 2006, S.26)

#### **4.3. Bildungsplananteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten**

Im Zuge der Entwicklung des Projekts der „Frühen sprachlichen Förderung“ im Kindergarten sowie der Empfehlung der OECD, „gemeinsame Wertvorstellungen und Bildungsziele, die Österreich für seine jungen Kinder als wichtig erachtet, in einem Rahmenplan zu formulieren“ (Charlotte Bühler- Institut 2008, S. 5), beauftragte Bildungs-ministerin Schmied im Jahre 2007 das „Charlotte Bühler- Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung“ damit, einen Bildungsplananteil zu erstellen. Dieser Bildungsplananteil dient zur Anleitung früher sprachlicher Förderung im vorschulischen Bildungsbereich. Pädagoginnen/ Pädagogen wurden dadurch aufgerufen das Projekt „Frühe sprachliche Förderung“ im Kindergarten umzusetzen. Der Bildungsplan- Anteil bezieht sich auf folgende Aspekte sprachlicher Bildung:

- Förderung der Sprachentwicklung
- Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Kommunikation und Gesprächskultur
- Buchkultur- Literacy- digitale Medien
- Sprachförderung durch Philosophieren
- Transition und Sprachförderung (vgl. Charlotte Bühler- Institut 2008, S. 5f.)

Im Kapitel „Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung“ werden aktuelle Beispiele für Sprachentwicklungsbeobachtungsverfahren vorgestellt, welche zur

Erfassung der Sprachkompetenz im Kindergarten verwendet werden können. Hierbei werden die Verfahren SISMIK, SEDLAK, BESK 4-5 und SSFB 4-5 genannt. Diese werde ich im Kapitel 5.6. (Sprachstandsdiagnostik) genauer erläutern.

Alle oben erwähnten Beobachtungsbögen ermöglichen die Feststellung des momentanen Entwicklungsstandes (Sprachkompetenz) eines Kindes, ebenso dienen sie der Förder- bzw. Prozessdiagnostik. (Weitere Ausführungen dazu sind im Kapitel 6.2. zu finden.)

Zudem wird im Bildungsplan- Anteil Folgendes erwähnt:

„Für den Einsatz einzelner Verfahren im pädagogischen Bereich gilt es, Chancen und Gefahren zu sehen: Statusdiagnostik läuft immer Gefahr, zur Festschreibung von Defiziten und isolierter Förderung zu werden. Kindliche Entwicklung ist aber komplexer. Aus diesem Grund sind Verfahren günstig, die den Entwicklungsprozess und Fördermöglichkeiten mitberücksichtigen. Im Kindergarten sind daher die prozessorientierte Beobachtung und Dokumentation zu empfehlen.“ (Charlotte-Bühler Institut 2008, S. 63)

#### Einige bedeutende Aussagen des Bildungsplan- Anteils:

Sprache ist ein vernetzter Bildungsbereich. Daher ist es unerlässlich, Sprachförderung in mehreren Bildungsbereichen zu implementieren. Nach der Erhebung des Sprachstandes (systematische Beobachtung) soll die Dokumentation sowie das systematische Ordnen der Aufzeichnungen erfolgen. Dabei sind stets die Kriterien der Differenzierung und Individualisierung zu beachten. Die Bereitstellung einer sprach-anregenden Lernumgebung ist ebenso von Vorteil. Für die anschließende sprachliche Förderung der Kinder mit Förderbedarf wird dargelegt, dass bestimmte Standards pädagogischer Qualität sowie die Bedürfnisse des Kindes und die Rahmenbedingungen beachten müssen. Weiters wird im Bildungsplan- Anteil auf die vermehrte Arbeit in Kleingruppen Wert gelegt, um individuelle Kommunikation und entwicklungsangemessene Anregungen erfolgen lassen zu können. Ebenso wird der Einsatz von mehrsprachigem Personal sowie die Kooperation mit externen Fachkräften und Institutionen (Schule, Hort usw.), empfohlen. Eine weitere Intention ist die qualitätsvolle Bildungspartnerschaft u.a. zwischen Familie, Freunde des Kindes und den Pädagoginnen/ Pädagogen. Anhand dieser Bedingungen kann u.a. eine qualitätsvolle

Beobachtung und Dokumentation des Sprachstandes ermöglicht werden. (vgl. Charlotte- Bühler Institut 2008, S.50 f.)

#### **4.4. Der Kindergarten als Institution der interkulturellen Erziehung**

Die Schule hat bereits seit dem Jahre 1991 „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip festgelegt. Schon dies war eine eher späte Folge auf die im Jahre 1980 entstandenen „Ausländerinnenpädagogik/ Ausländerpädagogik“. Darunter verstand man die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund in den Regelschulbetrieb. (vgl. Steindl 2008, S.8)

Auch der Kindergarten hat den Auftrag interkultureller Erziehung! Im Kapitel 4 wurde das Wiener Kindertagesheimgesetz dargestellt, welches besagt, dass das „Bildungskonzept auf die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt“ (MA 10, 2006, S. 8) ist. Ebenso wird der Auftrag zur interkulturellen Erziehung im Wiener Bildungsplan, durch das Prinzip der Diversität, betont. Im bereits erwähnten bundesweiten Bildungsrahmenplan wird im Bildungsbereich „Ethik und Gesellschaft“ zu diesem Thema Bezug genommen.

#### **Migration im Kindergarten**

Aufgrund von Migration besteht eine kulturelle und sprachliche Heterogenität in Österreich. Diese Heterogenität besteht sowohl in den österreichischen Schulen und Hochschulen, als auch in den elementaren Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (Kindergärten). Dies stellt eine Herausforderung an das österreichische Bildungs- und Betreuungssystem dar!

Denn für Personen mit Deutsch als Fremdsprache ist es notwendig, mit den Personen der neuen Heimat bzw. Kultur in Interaktion bzw. Kommunikation zu treten. (vgl. Oksaar 2003, S. 155)

Fassmann beschreibt die Exklusion von Migrantinnen/ Migranten, durch die Sonderschule. Er schreibt u.a. im „Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht“ darüber, dass Schülerinnen bzw. Schüler mit Migrationshintergrund zu früh in die Allgemeine Sonderschule (ASO) verwiesen werden- aufgrund ihrer Defizite in der deutschen Sprache. Dadurch hat sich der Migrationsanteil an den österreichischen Sonderschulen in den vergangenen 20 Jahren vervierfacht. Weiters erwähnt Fassmann, dass es an der Zeit ist, zu akzeptieren, dass Österreich ein Land ist, indem Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichen Erstsprachen leben. (vgl. Fassmann 2007, S. 394) Die deutsche Sprache und das österreichische Nationalitätsbewusstsein, haben für die Österreicherinnen/ die Österreicher, trotz EU-Mitgliedschaft, noch immer einen sehr hohen Stellenwert. Claudia Danzer fasst dies unter der Bezeichnung der „Monolingualität unserer Gesellschaft“ zusammen. (vgl. Danzer 2007, S. 69)

Aus der Tatsache heraus, dass in Österreich die Bildungssprache Deutsch ist, ist es längst an der Zeit bei der Unterstützung von Kindern mit Defiziten in der deutschen Sprache anzusetzen. Somit versucht man bereits im vorschulischen Alter diese Kinder in ihrer Fremdsprache Deutsch, zu fördern. Somit können diese Kinder Kompetenzen in der deutschen Sprache erwerben und erhalten dadurch verbesserte Voraussetzungen für den Einstieg in die Primarstufe.

Zusammenfassend ist daher zu sagen, dass bereits in der Elementarpädagogik darauf geachtet werden soll, dass Kindern mit Defiziten in der (deutschen) Sprache, die Möglichkeit geboten wird, diese mittels individueller Förderung zu kompensieren. Dabei ist auch wichtig, dass spezielle Fördermaßnahmen frühzeitig gesetzt werden. Nur so kann großteils gewährleistet werden, dass die Kinder bei Schuleintritt dem deutschsprachigen Unterricht problemlos folgen können.

# Entwicklungspsychologischer & sprachwissenschaftlicher Hintergrund

## 5. Bedeutung von frühkindlicher Bildung

Frühkindliche Bildung stellt eine Voraussetzung dar, um dem Kind gute Bildungs- und Lernvoraussetzungen zu ermöglichen!

„Lernprozesse verlaufen in früherem Alter sehr schnell und nehmen dann kontinuierlich ab (...) Am stärksten werden in frühem Alter soziale Aspekte erworben, wie z.B. Sprache.“ (Mannhard / Braun 2008, S. 139)

Aufgrund der seit einiger Zeit bestehenden, neueren Ergebnisse der Hirnforschung kam man zum Entschluss, der frühkindlichen Bildung vermehrt Beachtung zu schenken.

„(Unser) Gehirn das körperliche Organ ist zugleich ein gesellschaftliches Organ: Schon im Mutterleib und in den ersten Lebensabschnitten nach der Geburt saugt es sich (...) mit Gesellschaft voll“, dies beschreibt Gerhard Roth. (Tagesspiegel vom 10.6. 1999, Artikel „Den Hirngespinsten auf der Spur“) (Fthenakis 2003, S. 58)

Die frühe Kindheit beeinflusst für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen. Es besteht die Erkenntnis, dass Förderung in jungen Jahren die Voraussetzung für differenzierte neuronale Vernetzungen darstellt. Diese neuronalen Vernetzungen bilden die Basis für hochwertige emotionale, kognitive und soziale Lernvorgänge. (vgl. Fthenakis 2003, S. 60) Die Synapsen der Nervenzellen verstärken sich, wenn etwas wiederholt wird. Zum Beispiel werden gesellschaftliche Regeln aufgrund von Wiederholung erfasst. Durch die Wiederholung und Erfassung der Regeln erfolgt die Aufnahme von brauchbarem Wissen. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 139 f.) Im Vorschulalter macht das Kind somit zahlreiche Erfahrungen und kommt zu bestimmten Erkenntnissen, welche die Basis für das spätere Denken darstellt. Einer Studie kann man entnehmen, dass das Einfühlungsvermögen der Mütter und der Bestand einer positiven Atmosphäre während der gesamten Entwicklung des Kindes positive Auswirkungen auf die intellektuellen Leistungen des Kindes darstellen. Es ist daher empfehlenswert von früher Kindheit an, Fähigkeiten und Interessen des Kindes aufzugreifen und hierbei anzusetzen. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 138 f.)



## 5.1. Schulfähigkeit

Mit der „Schulreife“ bzw. „Schulfähigkeit“ eines Kindes beschäftigt man sich bereits seit den 1950er Jahren. In dieser Zeit galt die Reifungstheorie: Ein Kind wird eingeschult, sobald eine gewisse physische Reifung erfolgt ist. Später, in den 1970er Jahren, erkannte man, dass die vorschulische Förderung eine Wichtigkeit darstellte, um das Kind optimal auf die Schule vorzubereiten. Daher wurden die sogenannten Vorschulmappen in den Kindergärten eingeführt. Immer mehr beachtete man jedoch nicht nur die physische Reifung des Kindes sondern auch sozial- emotionale Kompetenzen sowie mnestiche Funktionen (Aufmerksamkeit und Konzentration). (vgl. Windl / Zöfel 2008, S.82)

Mit „schulfähig“ bezeichnet man daher heutzutage den Entwicklungsstand bzw. die individuellen Lernvoraussetzungen eines Kindes, die für den Eintritt in die Schule nötig sind. Weiters wird der Begriff „Schulfähigkeit“ von der Schule mit ihrer pädagogischen Konzeption, ihren Anforderungen und ihrer Struktur bestimmt. Bis zu den 1960er Jahren- wie zuvor erwähnt- bezeichnete man Kinder als „schulreif“. Damals sah man die „Schulreife“ ausschließlich als Ergebnis von physischen Reifeprozessen. Diese waren unabhängig von Entwicklungsanregungen und Erfahrungen, die in den ersten sechs Jahren eines Kindes (im familiären Umfeld bzw. im Kindergarten) erfolgten. Jene Kinder, die einen bestimmten Gestaltwandel erreicht hatten, waren dann „reif für die Schule“! (vgl. Barth 1996, S.24)

„Ob und wann ein Kind schulfähig ist, bestimmt sich nicht nur durch seinen individuellen Entwicklungsstand, sondern auch durch die Anforderungen des schulischen Erstunterrichts, die in Lehrplänen und Richtlinien festgelegt sind. Aber auch lehrerspezifische Einflüsse, wie zum Beispiel Lehrgeschick, Gründlichkeit in der Vermittlung des Lehrstoffes, Unterrichtsstil spielen eine wichtige Rolle. [...] Schulfähigkeit ist also keine feststehende Größe oder Normmaß, an dem alle Schulanfänger einheitlich zu orientieren sind, sondern wird in Abhängigkeit verschiedener Einflussfaktoren bestimmt.“ (Barth 1996, S. 24 f.)

Zusammenfassend kann man daher sagen, dass ein Kind bis zum Schuleintritt somit, neben der physischen Reife, auch soziale und emotionale Kompetenzen (Gruppenfähigkeit, Arbeitshaltung, etc.) entwickelt haben soll.

## 5.2. Sprache

Das Kommunikationsmittel des Menschen ist die Sprache. Sprache ist lebendig, komplex und an die Entwicklung des Denkens gebunden.

Laut Bussmann ist Sprache, ein „auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenen Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrungen und Wissen.“ (Bussmann zitiert nach Franke 2001, S. 202)

Bei Sprache bzw. der deutschen Sprache unterscheidet man zwischen der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache. Die Schriftsprache stammt aus der Entwicklung der (Volks-) Schule. Die Anfänge liegen hierbei im 16. Und 17. Jahrhundert. Jedoch setzte sie sich erst im 19. Jahrhundert durch. (vgl. Maas / Mehlem 2003, S. 21 und 22)

Abbildung zur gesprochenen Sprache: (Maas / Mehlem 2003, S. 22):

|                                                              |                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formal /Schriftsprache                                       | Hochsprache: „Rede nach der Schrift“                                                                        |
| Lokale/ regionale Ausgleichs-<br>formen im öffentlichen Raum | Regionale Umgangssprache,<br>z.T. regional geprägt<br><br>(niederdeutsch/ mitteldeutsch/<br>oberdeutsch...) |
| Informelle Sprachformen                                      | Familiensprachen und dergleichen, die<br><br>u.U. wechselseitig nicht verständlich<br><br>sind.             |

Die Entwicklung der Sprache ist ein Teil der ganzheitlichen Entwicklung eines Kindes. Jede Sprache verfügt über sogenannte Phoneme. Dies sind die kleinsten bedeutungs-unterscheidenden Lauteinheiten einer Sprache. Wobei man hierbei wiederum zwischen Konsonanten und Vokalen unterscheidet. Jede Sprache hat „ihre“ bestimmten Phoneme.

Aus den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten entwickelt jede Sprache sogenannte Morpheme. Diese bezeichnet man als die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache. Durch das Zusammenfügen solcher Morpheme entstehen neue Wörter. Die Syntax (Regeln einer Sprache) ist jedoch das Wesentliche einer Sprache und sind abhängig von der jeweiligen Sprache. Die Grammatik einer Sprache bildet sich einerseits aus der Syntax und andererseits aus der grammatischen Morphologie. (vgl. Dittmann 2002, S. 9 f.)

Sprache wird durch die Wahrnehmung von Phonemen eingeübt. Auf der gesamten Welt gibt es 70 Phoneme. Davon werden bei jeder einzelnen Sprache kaum mehr als 40 Phoneme verwendet. Kinder können zu Beginn ihres Lebens auch Phoneme anderer Sprachen produzieren, jedoch bilden sich jene Phoneme, die sie für ihre Erstsprache nicht benötigen, zurück. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 137) Daraus ergibt sich, dass prinzipiell jedes Kind von Geburt an die Fähigkeit besitzt, jede Sprache auf der Welt zu erlernen.

„Sprache beinhaltet auch musikalische Elemente wie (Sprech-) Melodie, (Sprech-) Rhythmus, Stimmklang oder Aufteilung der Sprechphasen mittels Pausen, Betonung und Takt. In den Anfängen der Stimmentwicklung sind musikalische und sprachliche Elemente untrennbar miteinander verknüpft, z.B. werden Wörter nach ihrem Klangbild unterschieden und eine Satzmelodie gibt eine Aussage über die Grammatik. Der emotionale Gehalt eines Satzes wird über Lautstärke, Stimmklang und Tonhöhe transportiert [...] Mit der Wahrnehmung von Klängen und deren Unterscheidung wird das Gehör auch für sprachliche Laute und ihre Unterscheidung trainiert (auditive Wahrnehmung)“ (Mannhard / Braun 2008, S. 29)

### **Definition der Begriffe „Muttersprache“ und „Erstsprache“**

Mit den Begriffen „Muttersprache“, „Erstsprache“, „Primärsprache“, „Familiensprache“ oder der Bezeichnung „L1“, wird jene Sprache bezeichnet, die eine Person in ihrer Sozialisation erworben hat, welche von Geburt an stattgefunden hat. (vgl. de Cillia 2000, S. 3) Laut Günther B. und Günther H. bezeichnet man die Sprache, die ein Kind als erste Sprache erwirbt als „Erstsprache“. Die Erstsprache ist in den meisten Fällen die ausgeprägtere Sprache eines Menschen. In den meisten Fällen ist es auch jene Sprache,

die ein Mensch von Beginn an lernt. Aber es hängt von der individuellen Sozialisation eines Menschen ab, ob die von Geburt an erlernte Sprache auch jene Sprache ist, die ein Mensch „sein Leben lang vorrangig gebraucht“. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 32 f.)

### **Sprachkompetenz**

„Sprachkompetenz wird als Fähigkeit verstanden, über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) der jeweiligen Sprache(n) produktiv und rezeptiv zu verfügen und sie der Kommunikationssituation angemessen verwenden zu können (sprachliches Handeln). [...] Sprachkompetenz beinhaltet einen Fächer von sprachlichen Hauptqualifikationen, deren Inventar sich jeweils aus einer Vielzahl einzelner sprachlicher Einheiten zusammensetzt“. (Rössl, in: Breit /Schneider 2008 a, S. 10)

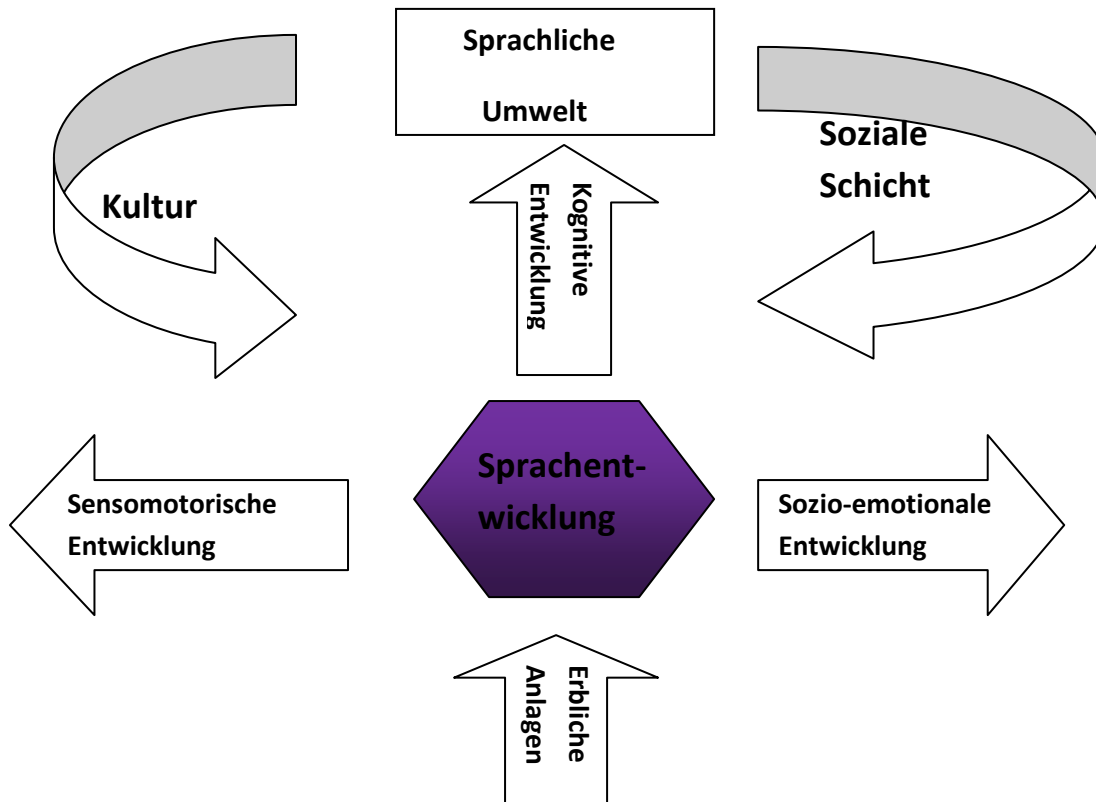
## **5.3. Frühkindlicher Spracherwerb- Erstspracherwerb**

Zwei Definitionen des Begriffes „Spracherwerb“ lauten wie folgt:

„Erste entscheidende Reifungsphase der kindlichen Kommunikation und Symbolkompetenz im Zeitraum zwischen der frühen nonverbalen Mutter- Kind-Interaktion und der Entdeckung des Symbolcharakters der Sprachzeichen.“ (Peuser zitiert nach Franke 2001, S. 203)

„Der Spracherwerb erfolgt nicht als abgeschlossener Entwicklungsabschnitt, der seine eigenen Bedingungen setzt, sondern als Ausbau von Wissensstrukturen, die schon erworben sind. Da so auch beim Erstspracherwerb, bei dem kognitive Strukturen bzw. Wahrnehmungsstrukturen in diesem Sinne ausgebaut werden, die außersprachlich entwickelt wurden, und bei dem Strukturen der sozialen (vorsprachlichen) Praxis der Kommunikation genutzt werden. In diesem Sinne ist die Sprachentwicklung lebenslang nicht abgeschlossen, vielmehr werden die erworbenen sprachlichen Muster im Sinne komplexer Praktiken differenziert, wie es insbesondere beim Schriftspracherwerb der Fall ist.“ (Maas / Mehlem 2003, S. 33)

Der Spracherwerb ist an folgende Faktoren gebunden (Quelle Abbildung: Triarchi-Herrmann 2003, S 59):



All diese Einflussfaktoren bedingen, laut Triarchi-Herrmann die sprachliche Entwicklung eines Kindes.

Der Spracherwerb ist die komplexeste aller Aufgaben, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung, bewältigen muss. (vgl. Dittmann 2002, S. 9) Wie in einem vorangegangenen Kapitel bereits erwähnt, behaupten Linguisten, dass alle Sprachen auf der Welt grundlegende Strukturgesetze beinhalten. (vgl. Dittmann 2002, S. 9 f.)

Ein Kind kommt in (s)einer kommunizierenden Umwelt auf die Welt. Die Familie des Kindes hat eine bestimmte (Familien-) Sprache, welche das Kind, abhängig von diversen Faktoren, erwirbt.

Für den Erwerb der Erstsprache gelten- nach Maas und Mehlem- folgende Bedingungen:

- „in modernen Gesellschaften besteht ein soziales Moratorium, das für die Kinder einen Lernfreiraum sicherstellt, der von staatlicher Seite durch das Verbot der Kinderarbeit gesichert ist.
- in den durch die Schulpflicht abgedeckten Entwicklungsabschnitten wird das Verhalten der Lerner durch Zielvorgaben gesteuert, die nicht unmittelbar als Lösungen praktischer Problemlagen durchsichtig sind.“ (Maas/ Mehlem 2003, S. 34)

Diese genannten Bedingungen sind nur beim Erstspracherwerb zu finden, sie fehlen somit beim Spracherwerb von Erwachsenen sowie beim ungesteuerten Zweitspracherwerb. (vgl. Maas/ Mehlem 2003, S. 34)

Der Spracherwerb im Kindesalter kann einerseits durch das analytische und andererseits durch das ganzheitliche Vorgehen erfolgen. Die analytische Methode beruht darauf, dass das Kind die sprachlichen Äußerungen von Erwachsenen reproduziert. (vgl. Dittmann 2002, S. 33 f.)

Der Unterricht ist stark sprachbezogen. Die Schülerin/ der Schüler muss Informationen aus dem Unterricht extrahieren und im Sprachgedächtnis behalten können. Zudem muss das Kind diese verstehen und darauf reagieren können. Das Kind muss auch die Fähigkeit besitzen, Gesprochenes wiederzugeben und wesentliche Informationen daraus extrahieren zu können. Außerdem müssen Kinder lernen zeitliche Zusammenhänge zu verstehen sowie über eine ausreichende Merkfähigkeit verfügen. (vgl. Barth 1996, S.38 und 82) Daraus folgt, dass ein gut funktionierendes Gehirn sowie ein gutes Sprachgedächtnis und -verständnis bedeutende Voraussetzungen für den Erwerb einer Sprache sind. Physische Voraussetzungen, wie z.B. gut ausgebildete Sprechinstrumente, stellen ebenso eine Wichtigkeit dar.

Weiters ist die vollkommene Entwicklung folgender Bereiche, für eine gelungene Sprachentwicklung, wesentlich:

### **Phonetisch- phonologische Entwicklung**

Die phonetisch- phonologische Entwicklung erfolgt einerseits durch das Erlernen der Artikulation der einzelnen Laute und andererseits durch die Funktion, der Verteilung und den Kombinationsmöglichkeiten lautlich relevanter Einheiten. Diese stellt die Voraussetzung für die Wortproduktion dar. (vgl. Großauer 2005, S.5) Sie ist ebenso die Basis der, sich später entwickelnden, phonologischen Bewusstheit.

Die Entwicklung der phonologischen Produktion erfolgt, laut Hacker (1999) in folgenden vier Schritten:

- Prälinguistisches Stadium: die ersten Laute nach der Geburt- das Schreien.
- Phonologie der ersten 50 Wörter: Einfache Wörter mit bestimmter phonetischer Gestalt, im Alter von zehn bis dreizehn Monaten.
- Erwerb des phonologischen Systems: Erste Zwei- Wortäußerungen und anwachsen des Lexikons, ab dem Alter von ungefähr achtzehn Monaten.
- Erweiterung des phonologischen Systems: Mit etwa vier bis fünf Jahren erreicht das Kind diese Phase. Es erfolgt die Verfeinerung der Aussprache, die Festigung der phonotaktischen Regeln und zur lautlichen Segmentierung der gesprochenen Sprache (erhält bewussten Zugang zur lautlichen Struktur der Sprache- phonologische Bewusstheit). (vgl. Hacker 1999, S. 16 f.)

### **Der Erwerb des Lexikons**

Der Erwerb von Wortbedeutungen (semantisch- lexikalische Entwicklung) beginnt bei Kindern zwischen dem zwölften und dem zwanzigsten Lebensmonat mit der Produktion von Ein- bzw. Zweiwortäußerungen. Das Kind beginnt Objekten bestimmte Lautfolgen zuzuordnen. Piaget stellt dies mit der „Objektpermanenz“ in Verbindung. Das Kind hat bereits ein Abbild eines Objekts in seiner Vorstellung und kann dessen Bezeichnung durch Lautfolgen äußern. Die ersten sprachlichen Äußerungen der Kinder sind jedoch

universell. In der Phase des lexikalischen Erwerbs spielt der Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache eine wesentliche Rolle. (vgl. Großauer 2005, S.12 f.)

### **Morpho- syntaktische Entwicklung**

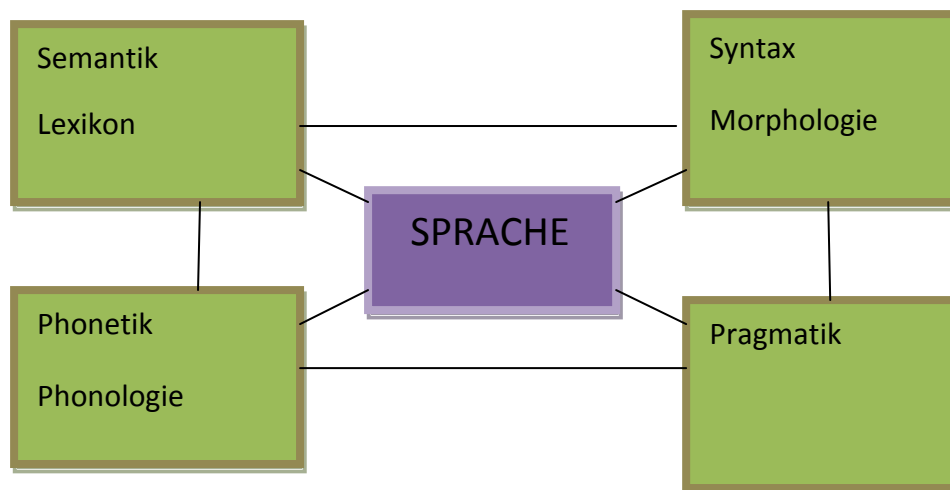
Hierbei handelt es sich um die Entwicklung der Bildung des Wortes und um den Erwerb der Grammatik (Satzbau). Weiters ist zu sagen, dass die Morphologie und die Syntax in einem gewissen Zusammenhang stehen. Daraus entstand die Bezeichnung „Morphosyntax“. Grundlegende Prinzipien der Grammatik seiner Erstsprache erwirbt das Kind im Normalfall im Alter zwischen zweieinhalb und fünf Jahren. Der Abschluss des Erwerbs der Grammatik erfolgt jedoch erst im Jugendalter. Sobald das Kind erste Wortkombinationen äußert, kann man bereits von der produktiven Grammatik sprechen (ungefähr mit achtzehn Monaten). (vgl. Großauer 2005, S. 15 f.)

### **Pragmatisch- kommunikative Entwicklung**

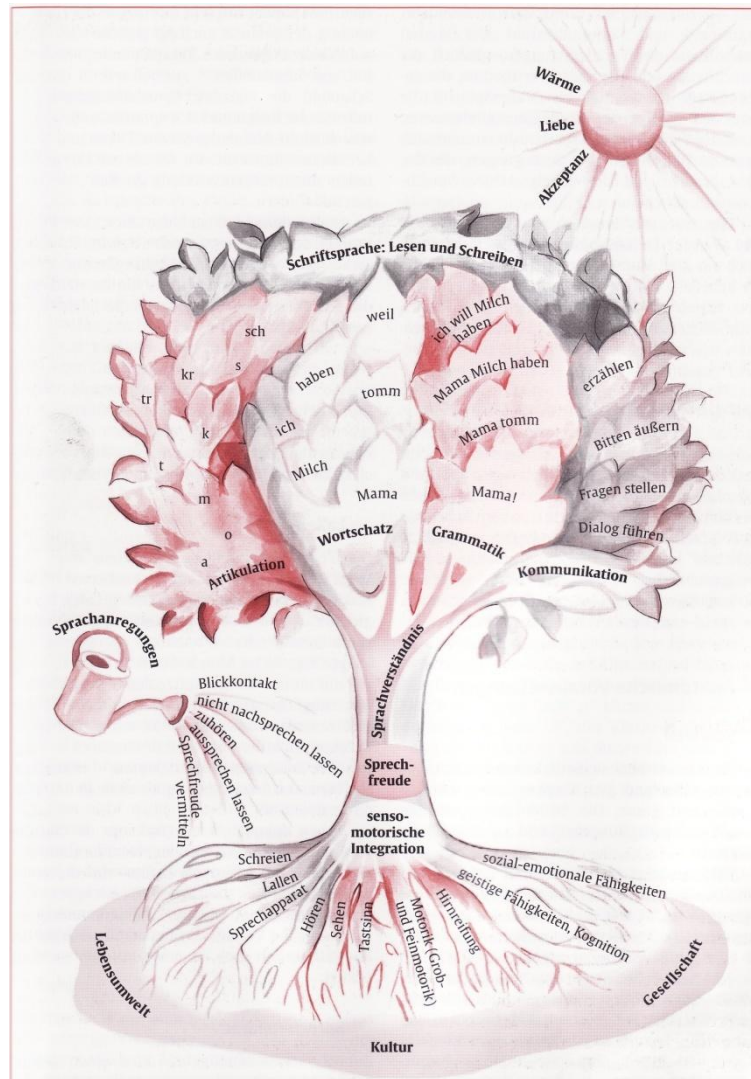
Das Kind setzt sprachliche Mittel in einer konkreten Kommunikationssituation ein. Durch diese Entwicklung verwirklicht das Kind eigene Handlungsziele, lernt die der anderen zu erkennen und tritt mit seiner sozialen Umwelt in Interaktion. Die Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten steht in Zusammenhang mit kognitiven, soziokulturellen und persönlichkeitsbezogenen Bedingungen. (vgl. Rössl 2009, S. 13 in: Breit 2009, S. 12 f.)



Die Sprachentwicklung eines Kindes bzw. der Erwerb der Kompetenzen in diesen genannten Bereichen ist deutlich vernetzt. Dies zeigt die Grafik von Grohnefeld: (Quelle Grafik: Grohnefeld 1991, S. 12 nach: Graef 1998, S.21)



Der Psychologe, Wendlandt, führt in einem seiner Bücher den Sprachbaum an. Dieser Sprachbaum soll die Grundlagen und Bedingungen aufzeigen, welche den Spracherwerbsprozess eines Kindes begünstigen<sup>3</sup>:



(Quelle Abbildung: Wendlandt 2006)

### Erläuterung des „Sprachbaum- Modells“:

Wendlandt meint, dass jeder Mensch die angeborene Fähigkeit hat, eine Sprache zu erwerben. Laut Wendlandt sprechen einige Theoretiker von einem dem Menschen angeborenen „schweigenden linguistischen Wissen“, welches sich in den ersten Lebensjahren eines Kindes entfaltet. Dazu müssen jedoch zu Beginn die „Wurzeln“

<sup>3</sup> Verwendete Laute, Wörter, Satzmuster, etc. stellen Beispiele dar.

wachsen, um festen Halt im Boden zu erlangen. Danach entwickelt sich der Stamm und schlussendlich die Baumkrone. Diese stellt die ausgebildete Sprache dar und bezieht sich auf die Bereiche des Wortschatzes, der Aussprache, der Grammatik und der Kommunikation. Die Wipfel des Baumes symbolisieren die Schriftsprache des Kindes. Diese stellen die Weiterführung der allgemeinen Sprachentwicklung dar und bauen auf den bisher erworbenen Sprach- und Sprechfähigkeiten des Kindes auf. Die hier dargestellte Sonne stellt das Symbol für Licht und Wärme dar, welche für die (Sprach-) Entwicklung des Kindes bedeutend ist. Bei Sprachentwicklungsstörungen muss daher die „Sonneneinstrahlung“ beachtet werden! Die, in der Abbildung dargestellte, „Gießkanne“ bezeichnet die sprachfördernden Anregungen aus der Umwelt eines Kindes. Die tägliche und sprachanregende Umgebung schafft die Voraussetzung, dass sich beim Kind die angeborenen Sprachfähigkeiten entwickeln können. Wichtige Voraussetzungen für die Sprachanregung sind: Blickkontakt, nicht nachsprechen von unkorrekt ausgesprochenen Lauten oder Wörtern des Kindes und Kommunikationsregeln einhalten. Der „Baumstamm“ stellt die Entfaltung der Sprechfreude und die Entwicklung des Sprachverständnisses dar. Der Boden, unter dem Baum, stellt die Lebensumwelt, Kultur und Gesellschaft dar, indem sich ein Kind befindet. Gesellschaftliche Einflüsse prägen die Denkgewohnheiten und das Kommunikationsverhalten eines Menschen. Durch Kommunikation werden auch Normen, Werte und Gefühle vermittelt. Abschließend ist zum Sprachbaum zu sagen, dass jedoch die Individualität eines jeden Kindes zu beachten ist. (vgl. Wendlandt 2006, S. 10 f.)

Die „Baumwurzeln“ lassen sich in die drei Bereiche der anatomischen, kognitiven und sozial- emotionalen Voraussetzungen gliedern.

Folgende anatomische Voraussetzungen sind für die Sprachentwicklung notwendig:

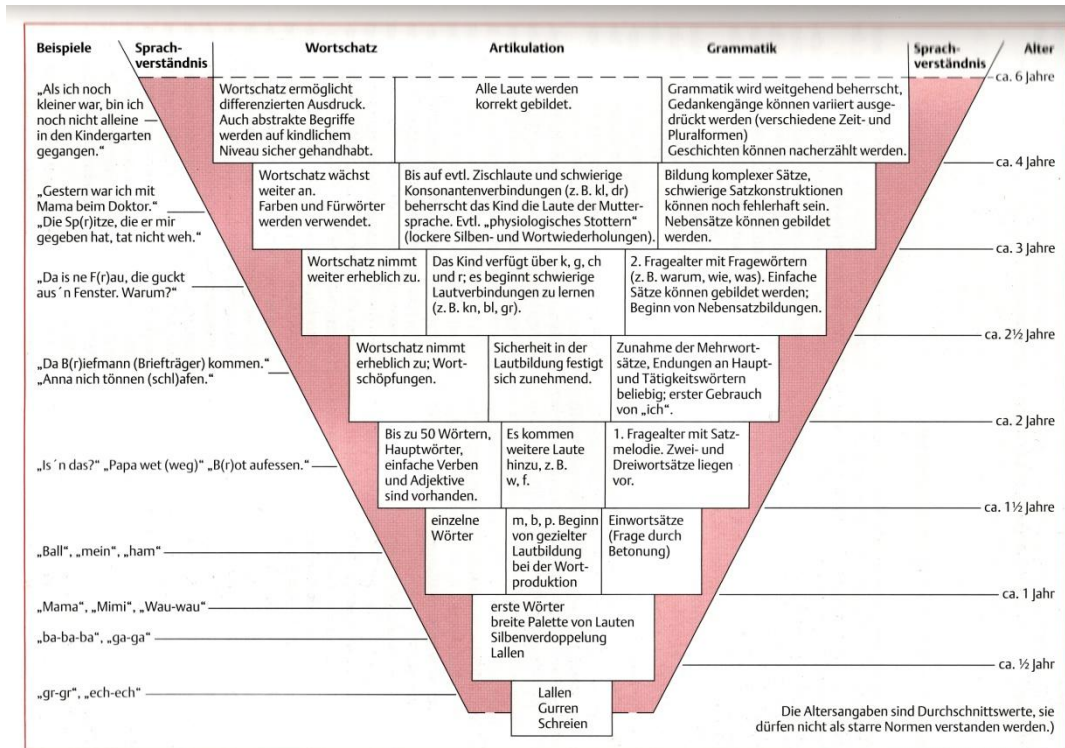
Schreien, Lallen, Sprechapparat, Hören, Sehen, Tastsinn, Motorik (vgl. Wendlandt 2006, S. 12)

Bei den kognitiven Voraussetzungen ist zu erwähnen, dass es notwendig ist, dem Kind Sinneseindrücke zukommen zu lassen. Diese nimmt das Kind wahr, verarbeitet und speichert sie, auch die Reifung des Gehirns erfolgt dadurch. Das Kind sammelt Erfahrungen in der spielerischen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Sozial-emotionale Voraussetzungen sind abhängig von der Entwicklung seiner Einstellung zur Umwelt. Die Kompetenz zum sozialen Kontakt durch Kommunikation lernt das Kind in der frühen Beziehung zu seinen Eltern. Die einzelnen Sinnesbereiche verknüpfen sich mit motorischen und kognitiven Fähigkeiten- dies ergibt die sensomotorische Integration. (vgl. Wendlandt 2006, S. 12 f.)

Ein Kind lernt seine Sprache, indem es Laute seiner Erstsprache wahrnimmt, erkennt und differenzieren lernt. Es muss Gestik und Mimik auch selbst zu benutzen können. Ebenso muss es die Bedeutung einzelner Wörter erlernen sowie diese in Folge selbst produzieren können. Zudem muss das Kind auch die Regeln der Kommunikation erlernen. All dies erfordert die Bereitstellung guter Voraussetzungen für einen gelungenen Spracherwerb. Der Spracherwerb erfolgt daher im besten Falle durch soziale Interaktion, Nachahmung und Verstärkung, im Kontext seiner kommunikativen Funktion, als Ergebnis einer allgemein- kognitiven Reifung und als angeborene Fähigkeit. (vgl. Wendlandt 2006, S. 22)

Weiters führt Wendlandt in seinem Buch folgende Sprachpyramide an:

### Sprachpyramide (laut Wendlandt): (Quelle Abbildung: Wendtlandt 2006, S.31)



Diese Abbildung zeigt den zeitlichen Ablauf und die sich dabei entfaltenden sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. (vgl. Wendlandt 2006, S. 31)

### Kriterien für eine altersgemäße sprachliche Entwicklung, nach Wendlandt:

„Ein Kind am Ende des 1. Lebensjahres sollte in der Lage sein,

- den Mund überwiegend geschlossen zu halten (Ausnahme: Zahnen),
- seinen Speichel herunterzuschlucken (Ausnahme: Zahnen),
- den Löffel mit Zunge und Lippen abzulecken,
- zu husten, zu quietschen, zu gurren und Lautgebilde nachzuahmen,
- Silben zu plappern (z.B. nana, dada, baba) und
- die eigene Stimme so zu modulieren, dass sich daraus auf seine Stimmungslage schließen lässt.

Ein Kind am **Ende des 2. Lebensjahres** sollte in der Lage sein,

- feste Nahrung zu kauen,
- Tierlaute nachzuahmen,
- Wörter mit Konsonanten wie „m“, „b“, „p“, „d“, „f“, „l“, „n“, „t“, „w“ zu sprechen,
- einige Bezugspersonen mit Namen anzusprechen,
- Zweiwortsätze zu benutzen,
- einige Eigenschaftswörter zu verwenden, z.B. „schön“, „lieb“, „heiß“, „weich“,
- Wünsche sprachlich zu äußern.

Ein Kind am **Ende des 3. Lebensjahres** sollte in der Lage sein,

- alle Konsonanten bis auf eventuell „sch“, „s“ und „ch“ (wie in „ich“) richtig auszusprechen,
- einige Konsonantenverbindungen richtig auszusprechen, beispielsweise „str“ oder „spi“,
- Tätigkeitswörter zu benutzen, z.B. „schlafen“, „essen“, „trinken“, „spielen“, „laufen“,
- Fürwörter wie „mein“ und „dein“, „ich“ und „du“ zu benutzen,
- von sich selbst mit seinem Vornamen zu sprechen,
- Geschlechtswörter zu gebrauchen, wie „der“, „die“, „das“, „ein“ und „eine“ usw.,
- die ersten Fragen zu stellen, z.B. „Is’n das?“, „Heißt’n du?“,
- Selbstgespräche und Gespräche mit Puppen und Tieren zu führen,
- Mehrwortsätze zu benutzen, die jedoch vom Satzbau noch fehlerhaft sein dürfen,
- zu erkennen, was im Bilderbuch geschieht, und dies zu benennen (z.B. „Das Kind läuft“, „Die Katze trinkt“, „Das Auto fährt“).

Ein Kind am **Ende des 4. Lebensjahres** sollte in der Lage sein,

- alle Konsonanten richtig auszusprechen
- ein Erlebnis so zu berichten, dass man der Erzählung folgen kann,
- die Mehrzahl richtig zu bilden, z.B. „die Autos“ und „die Bälle“,
- einfache Sätze richtig zu bilden,
- ab und zu schon Hauptsätze mit Nebensätzen zu verbinden,
- eine Vergangenheitsform oft richtig einzusetzen (z.B. „Ich war im Kindergarten“, „Ich habe gemalt“, „Ich bin nach Hause gekommen“),
- Zusammenhänge im Bilderbuch zu erkennen und zu schreiben.

Ein Kind am **Ende des 5. Lebensjahres** sollte in der Lage sein,

- Alle Laute und Lautverbindungen richtig zu bilden (einschließlich „s“ und „sch“),
- grammatisch richtig zu sprechen (Haupt- und Nebensätze zu benutzen),
- Farben richtig zu benennen und
- Sätze, mit Ausnahme geringer Regelverstöße, richtig zu bilden.“ (Wendlandt 2006, S. 35 und 36)

## **Spracherwerbstheorien**

Laut Gunther B. und Günther H. ist es bis heute nicht geklärt, wie die sprachliche Entwicklung eines Kindes konkret erfolgt. Es existieren dazu mehrere wissenschaftliche Theorien und Vermutungen, welche ich nun anführen möchte. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 47- 50)

Der Behaviorismus (Skinner 1957) meint, dass Sprache gelernt wird, wobei der Nativismus (Chomsky 1957) behauptet, dass Sprache bereits angeboren ist. Jedes Individuum ist daher fähig eine unendliche Anzahl von Sätzen zu (re)produzieren. Vertreter des Kognitivismus (Piaget 1972) sind der Meinung, dass Sprache das Denken

strukturiert, sowie auch umgekehrt. Spracherwerb wird daher als Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung gesehen. Der Interaktionismus (Bruner 1987) besagt, dass Sprache über Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben wird. (vgl. Janousek 2005, S. 52 f.)

### **Voraussetzungen für den Erwerb von Sprache**

Für den Erwerb von Sprache sind bestimmte Voraussetzungen notwendig:

- ***Hörvermögen***

Dabei wird das zentrale (innere) und das periphere (äußere) Hören unterschieden. Das periphere Hören wird als die Leistung des menschlichen Ohres definiert. Das zentrale Hören übernimmt u.a. die Speicherung, Verarbeitung und Interpretation des Gehörten im Gehirn (auditive Wahrnehmung von Sprachlauten). (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 50)

- ***Sprechwerkzeuge***

Das Bestehen von intakten Sprechwerkzeugen ist eine physiologische Voraussetzung für den Sprechvorgang und somit für die Sprachentwicklung. Für das Sprechen verwenden wir hauptsächlich die Lippen, den Unterkiefer, den weichen und den harten Gaumen sowie die Zunge. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 51)

- ***Hirnreifung***

Das menschliche Hirn ist in drei Teile geteilt: in das Stammhirn, das Mittelhirn (oder Zwischenhirn) und das Großhirn. Die Region des Stammhirns ist für die menschlichen Instinkte zuständig. Das Mittelhirn für spontane Gefühle (Ärger, Stress, Aggressionen) und das Großhirn für Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. Schreiben, Lesen und Hören)- dort entwickeln sich bestimmte Bereiche weiter. Äußere Reize werden aufgenommen, gespeichert und verarbeitet. Der Spracherwerb initiiert eine Veränderung des Gehirns. Die Entwicklung der Erstsprache erfolgt parallel zur Hirnreifung und steht somit in Verbindung mit



der Entwicklung des Denkens. Dies erfolgt bis zum vierten Lebensjahr. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 54)

- ***Motivationale Faktoren***

Kinder zeigen von Geburt an Interesse an sprachlichen Äußerungen. Durch ein geborgenes, familiäres Umfeld, erfolgt beim Kind die Motivation des Erlernens der Sprache. Die Motivationsfaktoren der Umwelt sind spielerisch und positiv. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 55 f.)

- ***Soziale Umweltfaktoren***

Das Umfeld (Familie, Bekannte, Verwandte, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen) in der sich ein Kind befindet, hat Auswirkungen auf den Spracherwerb des Kindes. Sprachanregende Umwelteinflüsse sowie ausreichende Sprachangebote sind bedeutende Voraussetzungen für eine gute Entwicklung der Sprache des Kindes. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 56 f.)

## **5.4. Das Kind mit seinen Sprachen**

Kinder wachsen in einer einsprachigen oder aber auch in einer zwei- oder mehrsprachigen Umwelt auf. Dadurch ergibt sich, dass sie je nachdem auch eine oder mehrere Sprachen von Geburt an oder auch etwas später erlernen.

Einige Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit weisen auf die Bedeutung der Muttersprache hin. Jede weitere erworbene Sprache profitiert von den bisher erworbenen Sprachlernvoraussetzungen, der von Beginn an erworbenen Sprache eines Menschen. (vgl. Günther / Günther 2004, S. 36)

Kinder, mit doppeltem Erstspracherwerb (Bilingualismus), können von Beginn an die jeweiligen Sprachen unterscheiden. Im Alter von zwei bis drei Jahren können sie bereits ihren sprachlichen Output kontext- und personenabhängig anwenden. Bei multilingual-aufwachsenden Kindern kann es passieren, dass es in ihrem Sprachgebrauch oft zu sprachlichen Mischäußerungen (aufgrund des multilingualen Lexikons) kommt, die man als Symptom sprachlicher Defizite interpretiert. Dadurch kann es passieren, dass diesen Kindern voreilig Sprachförderung im Kindergarten zukommt. Daher wären

Sprachstandsfeststellungsbögen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu befürworten. (vgl. Tracy, in: Ahrenholz 2008, S. 25 f.)

Zum Thema „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Zweitspracherwerb“ gibt es unterschiedliche Kategorien, von verschiedenen Autoren. Wendlandt, zum Beispiel, unterscheidet vorerst zwischen zwei Arten des Zweitspracherwerbs- den **simultanen** (siehe zuvor erwähnter „Bilingualismus“) und den **sukzessiven**.

Der Begriff des **simultanen** Zweitspracherwerbs umfasst jene Kinder, die gleichzeitig zur Erstsprache auch eine Zweitsprache erwerben. Der Spracherwerb der Erstsprache und der Zweitsprache verläuft daher parallel- dies nennt man Doppelspracherwerb (Bilingualismus). Zwei oder mehrere Sprachen werden in den ersten drei Lebensjahren vom Kind simultan erworben. (vgl. Wendlandt 2006, S. 110 und 111) Dies erfolgt zum Beispiel, sobald mindestens ein Elternteil des Kindes eine andere Sprache spricht. Das Kind steuert je nach den beteiligten Personen den Einsatz der jeweiligen Sprache. (vgl. Wendlandt 2006, S. 110 f.)

Zur Kategorie der Kinder mit **sukzessiven** Zweitspracherwerb zählen jene, die in den ersten Lebensjahren ihre Erstsprache erwerben und erst später, zum Beispiel beim Eintritt in eine außerfamiliäre Bildungsinstitution, eine zweite Sprache erlernen. In den meisten Fällen dieser Kinder erfolgt der Zweitspracherwerb erst beim Eintritt in den Kindergraten oder in die Schule. (vgl. Wendlandt 2006, S 110) Der Erwerb der zweiten Sprache erfolgt somit erst dann, wenn (im besten Falle) bereits grundlegende Spracherwerbsstrukturen- durch das Erlernen der Erstsprache- erworben wurden.

Weiters erwähnt Wendlandt folgende Problematik:

Oft stellt die Erstsprache, der Kinder mit Migrationshintergrund, eine Minderheitensprache in unserer Gesellschaft bzw. in den Bildungsinstitutionen dar. Diese Kinder werden jedoch die meiste Zeit des Tages mit der deutschen Sprache konfrontiert und ihre Erstsprache sowie ihre Herkunftskultur werden zunehmend durch die deutsche Sprache und Kultur ersetzt. Oft wird ihnen in den Bildungsinstitutionen auch keine Gelegenheit geboten, sich untereinander in ihrer Erstsprache zu unterhalten. Es wird ihnen in der Schule oft untersagt, sich in ihrer Erstsprache zu unterhalten. Dadurch kann es passieren, dass diese Kinder in ihrer Erstsprache gehemmt werden.

Was man auch beobachten kann, ist, dass es auch darauf ankommt, welche Erstsprache das Kind spricht. Zum Beispiel Kinder mit Erstsprache Englisch erfahren beim Erwerb ihrer Erstsprache von ihrer Umwelt Anerkennung und Respekt. Hingegen Kinder mit türkischer Erstsprache erfahren vorwiegend Ablehnung. Das Prestige einer Sprache ist somit ausschlaggebend. (vgl. Wendlandt 2006, S. 111)

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist es von Vorteil, wenn man sie dabei unterstützt, dass sie sich in mehreren Sprachen ausdrücken können. Außerdem soll der Wechsel von einer in die andere Sprache vom Kind bewusst registriert werden. (vgl. Wendlandt 2006, S. 121)

### **Zweisprachigkeit**

Die Zweitsprache ist jene Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird. Der Erwerb bzw. der Gebrauch dieser Sprache ist notwendig, um in einer anderen, neuen Kultur bzw. Gesellschaft leben zu können. Eine weitere Bezeichnung für „Zweitsprache“ ist: „L2“. (vgl. Günther / Günther 2004, S. 34)

Eine weitere Begriffsdefinition enthält folgende Erklärung:

„Zweisprachigkeit ist eine natürliche Erscheinung, die automatisch zustande kommt, wenn sich zwei Personen, die verschiedene Sprachen sprechen, untereinander verständigen wollen. Voraussetzung ist dabei, dass einer der beiden Sprecher über Kenntnisse der Sprache des anderen Sprechers verfügt.“ (Triarchi- Hermann 2003, S. 19)

Beim Erwerb einer Zweitsprache ist zu beachten, dass einerseits der gelungene Erstspracherwerb voraussetzend ist und andererseits dieser so früh wie möglich eintreten sollte. Untersuchungen zeigen nämlich, dass in den meisten Fällen, bereits ab einem Alter von 6 Jahren die Zweitsprache nicht mehr akzentfrei erworben werden kann. (vgl. Fthenakis 1985, S. 118) Bei einigen Untersuchungen kam man zum Ergebnis, dass die aufgrund der Erstsprache erworbenen sprachlichen Strukturen, den Zweitspracherwerb in gewissem Maße beeinflussen. Bei der Schriftsprache der Kinder zeigen sich erstsprachliche Einflüsse im grammatischen Bereich. Grundsätzlich gilt jedoch, wer so früh wie möglich eine zweite Sprache erlernt, erwirbt mehr und somit differenziertere Regeln der Zweitsprache. Andernfalls ergibt sich eine Erhöhung der

Fehlerquote. (vgl. Griesshaber, in: Ahrenholz 2008, S. 40f.) Das bedeutet, dass ein frühzeitiger sprachlicher Input (durch ein oder mehrere Sprachvorbilder bzw. der Kontakt zur anderssprachigen Umwelt) und ein hohes Kompetenzniveau der Erstsprache einen besseren Zweitspracherwerb bedingen.

Zuvor habe ich bereits zwei Varianten des Zweitspracherwerbs, laut Wendlandt, erwähnt. Prinzipiell unterscheidet man jedoch zwischen folgenden Arten von Zweisprachigkeit:

### **Simultane Zweisprachigkeit**

„Simultane (simultan= gleichzeitig) Zweisprachigkeit bedeutet, dass ein Kind von Geburt an zwei oder mehrere Sprachen erwirbt.“ (Hochwarter 2006, S. 48)

### **Sukzessive Zweisprachigkeit**

„Sukzessive (sukzessiv= nacheinander) Zweisprachigkeit bedeutet, dass ein Kind zwei oder mehrere Sprachen nacheinander lernt“. (Hochwarter 2006, S. 49) Der Zweitspracherwerb beginnt hierbei erst, sobald das Kind ungefähr drei Jahre alt ist und der Erstspracherwerb bereits seit einiger Zeit erfolgt. (vgl. Hochwarter 2006, S. 49)

### **Natürliche Zweisprachigkeit**

Die Zweitsprache wird auf „natürlichem“ Wege – durch den Gebrauch im Alltag, zusätzlich zur Erstsprache erworben. (vgl. Hochwarter 2006, S. 49)

### **Kulturelle Zweisprachigkeit**

Durch die Abhaltung eines formalen Unterrichts erfolgt der Erwerb der Zweitsprache (Schulunterricht). Migrantenkinder erwerben ihre Zweitsprache einerseits im Zuge des Unterrichts und andererseits im alltäglichen Sprachgebrauch mit gleichaltrigen Kindern. (vgl. Hochwarter 2006, S. 49 und 50)

### **Additive Zweisprachigkeit**

„Bei der additiven Zweisprachigkeit liegt in Folge des Erwerbs einer zweiten Sprache ein positiver Einfluss auf die Entwicklung des Kindes vor.“ (Hochwarter 2006, S. 50 und 51) Diese Kinder findet man häufig in Familien, wo Zweisprachigkeit großes Prestige hat, vor. (vgl. Hochwarter 2006, S. 50 und 51)

### **Subtraktive Zweisprachigkeit**

Im Gegensatz zur additiven Zweisprachigkeit können hierbei durch den Erwerb einer Zweitsprache negative Folgen auf die gesamte Entwicklung eines Kindes erfolgen. Diese Art findet man häufig bei Kindern mit anderer Herkunft vor bzw. bei Kindern mit einer verzögerten Sprachentwicklung, emotionalen Problemen u.ä. (vgl. Hochwarter 2006, S. 51)

### **Semilingualismus (doppelte Halbsprachigkeit)**

Kinder, die zwei oder mehrere Sprachen sprechen, können diese manchmal nicht trennen und verwenden dadurch ein gemischtes Sprachsystem. Dadurch ergibt sich eine erhöhte Fehlerquote- einerseits in der Oberflächenstruktur (Lexikon, Aussprache, usw.) und andererseits in der Tiefenstruktur (Semantik, Verständnis abstrakter Begriffe, usw.). (Hochwarter 2006, S. 52)

Semilingualismus bzw. Störungen im Zweitspracherwerb können durch folgende Faktoren verursacht werden:

- „plötzliche Unterbrechung des `Sprachangebotes´ in der Erstsprache während der Sprachentwicklung
- die Ablehnung der Sprache und Kultur von Minoritäten durch die Umgebung (Sprachprestige)
- schlechte familiäre Verhältnisse
- angeborene Fähigkeiten des Kindes“ (Hochwarter 2006, S. 53)

### Besondere Merkmale in der Sprache bei zweisprachigen Kindern:

- **Interferenzen**

Als Interferenzen bezeichnet man Überlagerungen von Strukturen und Regeln von einer Sprache in eine andere. Dies geschieht, wenn man einen Satz einer Sprache (z.B. aus der Erstsprache) „eins zu eins“ in eine andere Sprache übersetzt. Da nicht alle Sprachsysteme aus den gleichen Regeln und Strukturen bestehen, ergeben sich hierbei Fehler. Folgende Interferenzen kann man unterscheiden: phonologische, semantische sowie lexikalische. (vgl. Hochwarter 2006, S. 53 f.)

- **Code- Switching**

Dies kann man beobachten, bei Personen, die einzelne Wörter eines Satzes oder eine bestimmte Phrase sowie auch ein oder mehrere Sätze in einer Sprache durch Wörter und Begriffe aus einer anderen Sprache ersetzen. Das „Switchen“ erfolgt im Verlauf der Sprachmelodie. Wissenschaftler bezeichnen das „Code-Switching“ als eine besondere intellektuelle und kommunikative Fähigkeit. (vgl. Hochwarter 2006, S. 55 und 56)

- **Code- Mixing**

Sogenannte Sprachmischungen (Code- Mixing) treten häufig in der frühen Phase der Sprachentwicklung auf. In dieser Zeit mischen Kinder häufig ihre erworbenen Sprachsysteme. Später erlangt das Kind dann das Bewusstsein der Existenz dieser unterschiedlichen Sprachsysteme und setzt diese bewusst und situativ ein. Bestimmte Sprachen kann das Kind dann auch mit bestimmten Personen in Verbindung bringen (z.B. mit einem Elternteil). (vgl. Hochwarter 2006, S. 57)

Zudem ist zu erwähnen, dass beim Erwerb der Zweitsprache das Kind da „abgeholt“ werden muss, wo es sich in seiner Sprachentwicklung gerade befindet. Der sprachliche Input soll auf die bereits erworbenen Strukturen abgestimmt sein. Das Eingehen auf zum Beispiel altersspezifische Interessen ist ebenso von Vorteil, denn dadurch kann der Erwerb der Zweitsprache möglichst „reibungslos“ erfolgen. (vgl. Peltzer- Karpf, in: Ahrenholz 2008, S. 68)

### Im Folgenden möchte ich Einflussfaktoren darlegen, welche den Zweitspracherwerb bedingen:

#### *Sozioökonomische Faktoren*

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, benötigen beim Spracherwerb eine (sprach-) anregungsreiche Umgebung, die der deutschen Sprache (Zweitsprache) respektvoll gegenübersteht. Eine emotionale und soziale Unterstützung des familiären Umfelds trägt große Bedeutung. (vgl. Janousek 2005, S. 78)

#### *Die Rolle des Alters*

Auch der Rolle des Alters kommt eine bedeutende Wichtigkeit zu. Wie zuvor bereits erwähnt, kann man sagen, dass je früher eine weitere Sprache erworben wird, umso schneller und leichter erfolgt der Lernprozess- denn die physiologischen sowie die Denk- und Lernvoraussetzungen bilden sich im Laufe des Alters zurück. Als weitere Begründung gilt, dass Kinder beim Zweitspracherwerb im besten Falle unabhängig von Kultur- und Sprachprestige agieren und somit die zweite Sprache problemlos erlernen. Kinder mit Migrationshintergrund sind prinzipiell in der Lage die Zweitsprache flüssig und mit nur schwachem Akzent innerhalb von zwei Jahren sprechen zu können. Im Vergleich dazu beobachtete man, dass Eltern dieser Kinder trotz intensiven Sprachunterrichts dieses Ergebnis- in diesem Zeitraum- nicht erzielten. Man sagt, dass ungefähr bis zur Pubertät ein sogenanntes „Sprachfenster“ geöffnet bleibt, weiters weisen Fthenakis et. al. (1985) darauf hin, dass nicht nur das Lebensalter ausschlaggebend ist, sondern auch weitere Faktoren wie Motivation, Geschlecht, Sprachbegabung, Einstellung, weitere Persönlichkeitsfaktoren sowie soziokulturelle

Faktoren auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs Einfluss nehmen. (vgl. Janousek 2005, S. 74 f.)

### **Zweitspracherwerbstheorien**

Auch zum Zweitspracherwerb gibt es verschiedene Theorien:

#### *Die Identitätshypothese*

Diese besagt, dass die Prozesse des Zweitspracherwerbs ähnlich wie die des Erstspracherwerbs verlaufen. Die Person, die eine Zweitsprache erlernt, erwirbt diese nach den Strukturen anhand denen sie ihre Erstsprache erworben hat. (vgl. Hochwarter 2006, S. 47)

#### *Die Kontrastivhypothese*

Die Erstsprache des Lernalers beeinflusst den Erwerb der Zweitsprache. Strukturen und Regeln der Erstsprache werden automatisch in die Zweitsprache transferiert. Es kann ohne weiteres ein positiver Transfer, von identen Regeln und Strukturen beider Sprachen, erfolgen, jedoch kommt es zu Interferenzfehlern, wenn Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache bestehen. (vgl. Hochwarter 2006, S. 47)

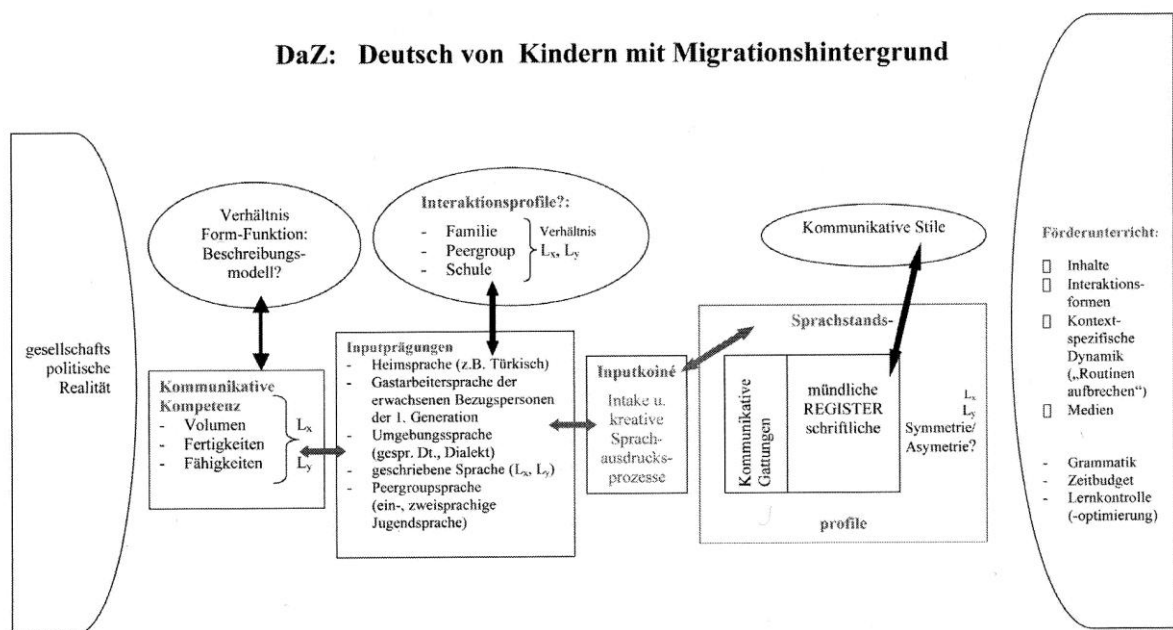
#### *Interlanguage- Hypothese*

Laut dieser Theorie gibt es bestimmte Erwerbsstufen, dabei ist der Zweitspracherwerb von der jeweiligen Person abhängig. Man durchläuft dabei bestimmte Erwerbsstufen. Stagniert jedoch nach einiger Zeit der Zweitspracherwerb, spricht man von „Fossilisierung“. Retardiert jedoch die Lernerin/ der Lerner und fällt auf eine frühere Spracherwerbsstufe zurück, nennt man dies „back- sliding“. (vgl. Hochwarter 2006, S.48)



## Deutsch als Zweitsprache

Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich kommen spätestens mit Eintritt in das Schulsystem mit der deutschen Sprache intensiv in Kontakt. Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch wird von mehreren Faktoren und Lebensbedingungen des Kindes beeinflusst. Die folgende Abbildung zeigt diese Faktoren und (Rahmen-) Bedingungen eines Kindes mit Migrationshintergrund, beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch (Quelle Abbildung: Dittmar / Özcelik 2007 in: Ahrenholz 2007, S.304):



## 5.5. Defizite in der Sprachentwicklung

Manche Kinder weisen eine mangelnde Sprachentwicklung bzw. Defizite in ihrer Sprachentwicklung auf. Mit der Bezeichnung „Defizite in der Sprachentwicklung“ bezeichne ich Diskrepanzen zwischen dem Soll- Zustand und dem Ist- Zustand der Sprachentwicklung eines Kindes. Das Kind ist somit physisch bzw. kognitiv fähig eine Sprache zu erwerben, doch kann die Entwicklung der Sprache bei einigen Kindern aufgrund des Einwirkens unterschiedlicher Faktoren nicht altersadäquat erfolgen. Die (Sprach-) Entwicklung eines Kindes findet immer in Abschnitten statt (z.B. laut Montessori „sensible Phasen“ genannt). Findet nun keine ausreichende Entwicklung der

sprachlichen Kompetenz in dieser „sensiblen Phase“ statt, führt dies zu Defiziten in der Sprachentwicklung, welche im besten Falle durch Förderung kompensiert werden können.

Wie zuvor im Kapitel 5.3. (Frühkindlicher Spracherwerb- Erstspracherwerb) beschrieben, erwähnt Wendlandt in Bezug auf die Abbildung des Sprachbaumes, dass Störungen im Spracherwerb u.a. von der „Sonneneinstrahlung“ abhängig sein können. Bei Störungen im Spracherwerb ist somit zuerst darauf zu achten, ob ein Kind die Möglichkeit hat, in liebevoller Akzeptanz seine Sprache zu erwerben. (vgl. Wendlandt 2006, S. 17) Außerdem muss darauf geachtet werden, dass keine Hörstörung oder ähnliche physische Schädigungen vorliegen. Denn Kinder ab dem 6. Lebensmonat benötigen für ihren Spracherwerb die Wahrnehmung ihrer eigenen Lautproduktion. Abweichungen von der normalen Hörfunktion müssen ärztlich abgeklärt und behandelt werden. (vgl. Wendlandt 2006, S. 44)

Defizite in der Sprachentwicklung entstehen ebenso, wenn negative soziokulturelle Voraussetzungen wie z.B. Deprivation, ungeordnete Familienverhältnisse oder sonstige soziale Konflikte in der familiären Umgebung bestehen. Sprachhemmungen, Sprachverweigerung und Sprachängste können die Folge sein. (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 55 f.)

Weiters erwähnt Lilian Fried Folgendes zum Thema Sprachentwicklungsdefizite:

„Junge Kinder, die sich sprachlich ungestört entwickeln können, haben beste Chancen, ihre Bildungspotenziale zu entfalten, welche sich ihnen in Familie, Kindergarten und Schule bieten, gut erschließen können. Leider ist ein erheblicher Teil unserer Kindergartenkinder und Schulanfänger diesbezüglich benachteiligt.“ (Gogolin 2005, S. 19) Somit steht fest, dass jene Kinder mit sprachlichen Defiziten in ihrer Bildungskarriere und in Folge ebenso in ihrer beruflichen Karriere Einbußen haben.

Im folgenden Kapitel werde ich nun mögliche Defizite in der Sprachentwicklung eines Kindes anführen.

### 5.5.1.Sprachdefizite in der deutschen Sprache bzw. in der Erstsprache

Um Schwierigkeiten beim schulischen Lernen zu vermeiden, ist es notwendig, so früh wie möglich Verzögerungen in der Sprachentwicklung abzuklären. (vgl. Graf 1998, S. 112) Es ist somit notwendig frühzeitig die Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bzw. -defiziten durchzuführen und im Anschluss eine adäquate Sprachförderung einzuleiten. Notwendig ist es jedoch zuvor eine Untersuchung im Hinblick organischer Dysfunktionen durchführen zu lassen (im Hinblick auf eine Hörbeeinträchtigung oder eine Sprachbehinderung, etc.). (vgl. Wendlandt 2006, S. 40 f.)

In der folgenden Abbildung werden Unterscheidungsmerkmale von einer „normalen“ und einer abweichenden/ mangelhaften Sprachentwicklung dargestellt (Quelle Abbildung: Wendlandt 2006, S. 44 und 45):

| Alter                | Normale Sprachentwicklung                                                                                                                                               | Gestörte Sprachentwicklung                                                                                                             | Fachausdrücke                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0-10 Monate          | -Schreien, Gurren, Lallen, Kettenbildungen<br><br>-Ab 8. Monat deutliches Achten auf eigene Lautäußerung<br><br>-Doppelsilben („Mama“, „Papa“) sind noch ohne Bedeutung | -Kind hört mit Lautäußerung auf<br><br>-Kind kann aufgrund organischer Störung (z.B. Lippen- Kiefer- Gaumen- Spalte) kaum Laute bilden | 1. Sprachentwicklungsverzögerung:<br><br>-verzögerte vorsprachliche Entwicklung<br><br>-verzögerter Sprachentwicklungsbeginn<br><br>2. Sprachentwicklungsstörung:<br><br>-spezifische Sprachentwicklungsstörung |
| 10 Monate- 1,5 Jahre | -Gebärden, Silben und Laute werden nachgeahmt (Echolalie-stadium)                                                                                                       | -ausbleibende Sprachentwicklung<br><br>-Kind beschränkt sich z.B. auf immer wieder                                                     | -allgemeine Sprachentwicklungsstörung<br><br>Symptome beider                                                                                                                                                    |

|               |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | -versteh Auf-<br>forderungen, kann<br>bestimmte Gegenstände<br>benennen (10Wörter)<br>oder zeigen                                                                                                                        | dieselbe Silbe bzw.<br>Lautfolge<br><br>-Kind versteht keine<br>Aufforderungen                           | Störungen:<br><br>Eingeschränktes<br>Sprachverständnis,<br>eingeschränkter<br>Wortschatz, Dys-<br>grammatismus                                                                                                                                                                       |
| 1,5 – 2 Jahre | -Wortschatz größer als<br>10 und noch kleiner als<br>50 Wörter<br><br>-noch viele unverständ-<br>liche Silben<br><br>-Übergang von Ein-<br>wort- zu Zweiwort-<br>sätzen<br><br>-Sprache wird durch<br>Gesten unterstützt | -Gebrauch weniger,<br>unverständlicher<br>Lautverbindungen<br><br>-weniger als 10<br>sinnbezogene Wörter | 3. Aussprachestörungen<br>(Dyslalie):<br><br>-organische<br>Aussprachestörung<br><br>-funktionelle<br>Aussprachestörung:<br>Artikulationsstörung,<br>Verzögerung der<br>Artikulationsentwicklung,<br>konsequente<br>phonologische Störung,<br>inkonsequente<br>phonologische Störung |

| <b>Alter</b> | <b>Normale<br/>Sprachentwicklung</b>                                                                                                                              | <b>Gestörte<br/>Sprachentwicklung</b>                                                                                                                                                           | <b>Fachausdrücke</b>                                                                                                                                                   |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2-3 Jahre    | -Wortschatz mindestens<br>50 Wörter<br><br>-Zweiwortsätze werden<br>sicher beherrscht<br><br>-Verständnis für<br>Nomina, Verben,<br>Adjektive, Prä-<br>positionen | -Lautbildung bei<br>mehreren/ vielen<br>Lauten gestört<br><br>-stark gestörte<br>Satzbildung, keine<br>Ansätze über<br>Zweiwortsätze hinaus<br><br>-stereotyper Gebrauch<br>sehr weniger, immer | 4. Dysgrammatismus<br><br>5. Stigmatisierung: S-<br>Laut-Störung<br><br>6. Alalie<br><br>7. Stimmstörung:<br>kindliche Rhinophonie<br>(Näseln):<br><br>-offenes Näseln |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <p>-Fragealter</p> <p>-beginnt von sich als „Ich“ zu sprechen</p> <p>-einzelne Lautbildung oft noch unvollkommen (z.B. Lispeln)</p> <p>-Satzbildung oft noch unvollkommen:<br/>Auslassung von Artikeln und Präpositionen, Konjugieren und Deklinieren fällt schwer</p>                                                   | <p>gleicher, unverständlicher Lautgebilde</p> <p>-Kind spricht heiser</p> <p>-Kind näsel</p>                                                                                                                                                                                                           | <p>-geschlossenes Näseln</p> <p>9. Stottern</p> <p>10. Poltern</p> <p>11. Mutismus</p> <p>Fachausdrücke, die keine Störung bezeichnen:</p> <p>12. altersgemäße Sprechunflüssigkeit</p> <p>13. Babysprache</p> <p>14. Eigensprache</p> <p>15. physiologische Dyslalie</p> <p>16. physiologischer Dysgrammatismus</p> |
| 3-4 Jahre | <p>-kann Situation sprachlich umschreiben</p> <p>-kann von Dingen sprechen, die es nicht unmittelbar sieht</p> <p>-ab und zu noch unsicherer Gebrauch der Zeiten</p> <p>-Lispeln kann noch auftreten</p> <p>-Wiederholungen von Satzteilen, Wörtern und/ oder Silben sind noch altersgemäß, sofern sie sehr kurz und</p> | <p>-Auslassen und Ersetzen von Lauten (gestörte Lautbildung)</p> <p>-gestörte Satzbildung</p> <p>-eingeschränkter Wortschatz</p> <p>-eingeschränktes Sprachverständnis</p> <p>-Störungen im Bereich der Laut- und Satzbildung sowie des Wortschatzes und des Sprachverständnisses</p> <p>-Stottern</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|  |                                                                                                    |                                                                                                                      |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | ohne Gesichts-/<br>Körperspannungen<br>erfolgen<br><br>-beherrscht<br>Umgangssprache<br>weitgehend | -Poltern: überhastetes/<br>verwaschenes Sprechen<br><br>-Sprechverweigerung<br><br>-Babysprache<br><br>-Eigensprache |  |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Anzeichen für Sprachentwicklungsstörungen und Aussprachestörungen zeigen sich meist bereits im 1. Lebensjahr eines Kindes. Es können Symptome eines verzögerten Sprachentwicklungsbeginns vorhanden sein, die sich im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung als Symptome von Aussprachestörungen, Sprachentwicklungsstörungen, Störungen des Redeflusses, Stimmstörungen und Mutismus zeigen. Bei Aussprachestörungen unterscheidet man zwischen organischen und funktionellen Formen. (vgl. Wendlandt 2006, S. 46 f.)

Zu den funktionellen Aussprachestörungen zählt man:

- Artikulationsstörungen
- Verzögerung der Ausspracheentwicklung
- Konsequente phonologische Störung
- Inkonsequente phonologische Störung (vgl. Wendlandt 2006, S.47)

Im Folgenden werden Defizite der unterschiedlichen Ebenen des Spracherwerbs eines Kindes dargestellt:

- Mangelndes Sprachverständnis
- Defizite bei der korrekten Aussprache (von Lauten oder Wörter)
- Nicht- altersgemäße Entwicklung des Wortschatzes
- Probleme bei der Satzbildung (Formulierungsfähigkeit)

- Störungen des Sprech- und Redeflusses (Stottern, Poltern)
- Sprachentwicklungsstörung (vgl. Günther/ Günther 2004, S. 40)

### **Sprachentwicklungsstörung**

Prinzipiell unterscheidet man zwei *Sprachentwicklungsstörungen*, die *allgemeine* und die *spezifische*. Bei beiden Arten beträgt der Sprachentwicklungsrückstand mindestens 6 Monate. Die Symptome einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung sind Auffälligkeiten im Sprachbereich. Organische, emotionale oder kognitive Schädigungen liegen dabei nicht vor. Davon betroffen kann sein: die Aussprache des Kindes, das Sprachverständnis, die Grammatik, der Wortschatz sowie kommunikative und dialogische Fähigkeiten.

Bei der allgemeinen Sprachentwicklungsstörung sind emotionale, organische und/ oder kognitive Schädigungen die Ursache. Die sprachlichen Symptome können ähnlich die der spezifischen Sprachentwicklungsstörung sein. (vgl. Becker/ Sorak zitiert nach Franke 2001, S. 15 f.)

Symptome der spezifischen und allgemeinen Sprachentwicklungsstörung können sein:

- Eingeschränktes Sprachverständnis (Sprachverständnisstörung)
- Eingeschränkter Wortschatz
- Dysgrammatismus (vgl. Becker / Sorak zitiert nach Franke 2001, S.15 f.)

### **Sprachentwicklungsverzögerung**

Die Sprachentwicklungsverzögerung ist das „Zurückbleiben der normalen Sprachentwicklung des Kindes durch sensorische oder somatische Beeinträchtigungen (Hör- oder andere Wahrnehmungsstörungen, Körperbehinderung, minimale Hirnfunktionsstörung, u.a.). Häufig sind psychische Faktoren (klein bleiben wollen/ müssen u.ä.) beteiligt“. (Franke 2001, S. 203)

Diese Definition ist eine von vielen, denn im Zuge meiner Literaturrecherche bin ich auf mehrere Bezeichnungen gestoßen. Noch heute werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Generell kann man jedoch sagen, dass folgende Symptome einer Sprachentwicklungsverzögerung zuzuordnen sind:

- „Verspäteter Sprachbeginn
- Verzögerte Sprachentwicklung (Stammeln, Dysgrammatismus und Dyssyntaxie, Störungen in der sprachlichen Aufnahme und Wiedergabe- Lautagnosie, akustische Differenzierungsschwäche, Lautnuancierungsschwäche)
- Sprachgestaltungsschwäche
- Schreib- und Lesestörungen“ (Meixner 1977, S. 38, zitiert nach Graef 1998, S. 18)

Ausdrucksformen einer Sprachentwicklungsverzögerung, nach Graef, sind:

- „Dyslalie
- Dysgrammatismus
- Störung des Sprachverständnisses
- Eingeschränkter Wortschatz
- Kommunikationsstörungen
- sowie sämtliche Sekundärstörungen (da die Sprachentwicklungsverzögerung niemals isoliert betrachtet werden darf)“ (Graef, 1998, S. 17-36)

Ein weiterer Autor, Grohnefeld, beschreibt die Sprachentwicklungsverzögerung mit folgenden Worten: „Die Störungen der Sprachentwicklung sollen somit als auffällig erlebte Lernprozesse im Rahmen der kindlichen Entwicklung verstanden werden, die sich nach ihrer sprachlichen Symptomatik als Abweichungen auf der phonetisch-phonologischen, der semantisch-lexikalischen und der syntaktisch-morphologischen Ebene, sowie im pragmatischen Bereich auswirken können und nicht Ausdruck eines Hörschadens oder einer dominierenden Intelligenzbeeinträchtigung sind.“ (Grohnefeld 1989, S. 64f.)



## **Alalie**

Das Ausbleiben der Sprachentwicklung wird als „Alalie“ bezeichnet (Nichtsprechen).

Alalie wird nach Becker und Sorak, als „hochgradige Sprachentwicklungsstörung des normalhörenden, nicht geistig behinderten Kindes aufgrund von Umweltfaktoren (nicht adäquates sprachliches Angebot) oder organische Störungen“ (Becker/ Sorak zitiert nach Franke 2001, S. 17), definiert.

## **Dyslalie**

Dyslalie ist eine Art von Aussprachestörungen. Es werden dabei Laute unkorrekt oder gar nicht erworben. Je nachdem wie viele Laute ein Kind nicht oder unkorrekt erworben hat, spricht man von der „partiellen Dyslalie“ (1-2 Laute betroffen), der „multiplen Dyslalie“ (viele Laute sind betroffen) oder der „universalen Dyslalie“ (beinahe alle Laute betroffen). (vgl. Wendlandt 2006, S.53)

## **Störungen des Redeflusses- Poltern und Stottern**

Kinder können auch Symptome einer Störung des Redeflusses aufzeigen- „Stottern“ oder „Poltern“.

„Stottern“ ist eine „Redeflussstörung. Hemmungen und Unterbrechungen der interpersonellen Kommunikation.“ (Franke 2001, S. 215) Beim Stottern unterscheidet man jedoch zwischen dem „echten“ Stottern und dem „Entwicklungsstottern“- letzteres kann bei Kindern bis zum 5. Lebensjahr als „normal“ betrachtet werden. Wendlandt bezeichnet dies als „altersgemäße Sprechunflüssigkeiten“. (vgl. Wendlandt 2006, S.58)

„Poltern“ ist ebenso eine „Redeflussstörung, mit sehr schnellem überstürztem Sprechablauf, impulsübersteigter Artikulationsmotorik, die nicht synchron mit den langsameren Expirations- und Phonationsbewegungen geht.“ (Franke 2001, S. 168)

## **Mutismus**

Beim Mutismus handelt es sich um eine Störung der Kommunikation. Dies tritt bei Kindern auf, welche bereits ihre Sprache erworben haben und z.B. aufgrund negativer Milieueinflüsse, Konflikte, somatische Faktoren (z.B. frühkindliche Hirn-schädigungen) oder neurotisierende Traumata plötzlich nicht mehr kommunizieren bzw. mit anderen in Kontakt treten wollen. (vgl. Wendlandt 2006, S. 46 f.)

Die Definition dieses Begriffes lautet: „seelisch bedingte Sprechunfähigkeit bei normalem Sprechvermögen. Als abnorme Erlebnisreaktion oder im akuten psychotischen Zuständen. Betroffene sind z.B. überbehütete, retardierte, allgemein verweigernde oder überforderte Kinder“. (Franke 2001, S.148)

## **Dysgrammatismus**

Der Begriff „Dysgrammatismus“ umfasst Störungen beim Erwerb der Grammatik (Wort- und Satzebene). Anzeichen für eine Störung auf der Satzebene wäre z.B. die Unfähigkeit der Verb- Zweitstellung im Hauptsatz. (vgl. Wendlandt 2006, S. 54)

## **Stimmstörungen**

Zu den Stimmstörungen zählen die kindliche Dysphonie und die Rhinophonie (Näseln). Bei der kindlichen Dysphonie ist die Lautstärke sowie eventuell auch Tonhöhe betroffen (piepsen oder heisere Stimme). Beim Näseln unterscheidet man weiters zwischen dem „offenen“ (hohe Stimme, durch hohen Druck beim Sprechen) und dem „geschlossenen“ (verstärkter Luftstrom durch die Nase) Näseln. (vgl. Wendlandt 2006, S. 49)

## **Eingeschränktes Sprachverständnis**

Bei einem eingeschränkten Sprachverständnis bzw. einer Sprachstörung wird die Bedeutung der Wörter nicht verstanden. Das Kind orientiert sich daher an der Mimik oder Gestik der Gesprächspartnerin/ des Gesprächspartners. Hierbei kann man auch Echolalie (Bsp. das Kind wiederholt die letzten paar Worte- der an es gerichteten- Frage) beobachten.(vgl. Wendlandt 2006, S. 48)

## **Weitere Auffälligkeiten in der Sprache**

Auffälligkeiten, in der Sprache eines Kindes, welche jedoch keine Störungen des Sprechens, der Sprache oder der Stimme darstellen, sind:

- Altersgemäße Sprechunflüssigkeit (früherer Begriff: „Entwicklungsstottern“)

Bei den meisten Kindern zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr treten sogenannte (altersadäquate) Sprechunflüssigkeiten auf. (vgl. Wendlandt 2006, S. 50)

- Babysprache

Obwohl diese Kinder über ein breites Sprachverständnis verfügen, retardieren sie in eine kleinkindhafte Sprechweise. (vgl. Wendlandt 2006, S. 51)

- Physiologischer Dysgrammatismus

Das Kind ist nicht fähig, die Wortfolge, den Satzbau und die Grammatik altersgemäß zu bilden. (vgl. Wendlandt 2006, S. 51)

- Eigensprache

Eigene Wortschöpfungen des Kindes, welche für andere Personen nicht verständlich sind. Diese Art von Kommunikation erfolgt meist unter Zwillingen oder zwischen Eltern und Kind. (vgl. Wendlandt 2006, S. 51)

- Physiologische Dyslalie

Das altersgemäße Unvermögen, einzelne Laute noch nicht korrekt bilden zu können. Diese Laute werden auch oft durch andere ersetzt. Dies tritt in der Sprachentwicklung jedes Kindes auf. (vgl. Wendlandt 2006, S.51)

### ***Ursachen von Defiziten in der Sprache***

Prinzipiell sind die Ursachen und die Erklärung von Sprachstörungen und Defiziten in der Sprachentwicklung eines Kindes von unterschiedlichen Faktoren abhängig. (vgl. Wendlandt 2006, S. 70)

Wendlandt hat hierfür ein geeignetes Modell erstellt:

#### Soziokulturelle Faktoren:

Veränderte Bedeutung von Sprache als Kommunikationsmittel

- Gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen
- Eingeschränkte Sprachanregungen
- Mehrsprachigkeit

#### Erblich bedingte Faktoren:

- familiäre Sprachschwächeveranlagung
- vererbte Krankheiten

#### Organische Faktoren (peripher / zentral):

- Fehlbildung der Sprechwerkzeuge
- Hörstörungen, Sinnesstörungen
- Neurologische Störungen

#### Psychische Faktoren:

- Störungen der Familieninteraktion
- Neurotische Fehlentwicklung
- Erziehungsunsicherheiten (vgl. Wendlandt 2006, S. 70)

### **5.5.2. Sprachliche Defizite in der Fremdsprache/ Zweitsprache**

Kinder, welche eine Zweitsprache erlernen, haben entweder bereits eine Erstsprache erlernt und erwerben nun eine weitere Sprache oder sie haben den Spracherwerbsprozess ihrer Erstsprache noch nicht abgeschlossen und erwerben parallel dazu ihre Zweitsprache. Vorteile beim Zweitspracherwerb haben jene Kinder, die bereits eine Erstsprache (vollständig) erworben haben. Da, wie bereits erwähnt, der Erwerb der Fremdsprache auf die erworbenen sprachlichen Kompetenzen der Erstsprache aufbaut. (vgl. Wendlandt 2006, S. 113 f.)

Beobachtungen der Sprachentwicklung bei Kindern, welche eine Zweitsprache erlernten, haben gezeigt, dass diese weder in der Erstsprache noch in ihrer Zweitsprache eine Sprachkompetenz erwerben, die mit einer der monolingualen Gesellschaften vergleichbar ist. Weiters erfolgt durch das Verdrängen der Erstsprache aufgrund der Zweitsprache das Phänomen der bereits erwähnten „doppelseitigen Halbsprachigkeit“. (vgl. Janousek 2005, S. 86) Das bedeutet, dass der Spracherwerb der Erstsprache noch nicht ausreichend fortgeschritten ist und auch nicht weiter erfolgt. Soll jedoch auf den unausreichenden Sprachkompetenzen der Erstsprache aufgebaut werden und eine Zweitsprache erworben werden, kommt es auch hier zu einer Halbsprachigkeit. Somit ergibt sich, dass spezifische Förderung beim Erwerb der Erstsprache bei Kindern, (die kurze Zeit) vor Schuleintritt oder auch erst beim Eintritt in die Schule mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert werden, empfehlenswert. Dadurch können sie ein höheres Kompetenzniveau in ihrer Erstsprache erwerben, worauf der Zweitspracherwerb (z.B. die Bildungssprache „Deutsch“) optimal aufbauen kann.

### **Sprachdefizit aufgrund von Milieudeterminanten bzw. Migration**

Milieudeterminanten haben eine beeinflussende Wirkung auf die Sprachentwicklung eines Kindes. Vor allem sind dabei die Bereiche Grammatik, Syntax, Semantik und Wortschatz betroffen (vgl. Schmutzler 2000, S. 255) Wie bereits auch im Kapitel 4.4. („Migration im Kindergarten“) erwähnt, ergibt es einen großen Unterschied, wenn die Erstsprache des Kindes (welches in Österreich lebt) eine andere, als Deutsch ist. Oft haben Migrantenkinder auch zunehmend Schwierigkeiten beim Erwerb ihrer Erstsprache, denn teilweise wird ihre Erstsprache auch nicht mehr innerhalb ihrer, in

Österreich lebenden, Familie gesprochen. Dadurch kann das Kind seinen Erstspracherwerbsprozess nicht vollkommen abschließen. In Folge ist dadurch auch der Zweitspracherwerbsprozess betroffen. Der Prozess des Erstspracherwerbs dieser Kinder vollzieht sich daher unter anderen Einflussfaktoren und Bedingungen, als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. (vgl. Janousek 2005, S. 59)

In der Literatur findet man manchmal den Begriff „Familiensprache“. Laut der Literatur von Gogolin et. al., ist dieser jedoch in diesem Kontext zu problematisieren, denn viele Untersuchungen ergaben, dass in Familien mit einer anderen Erst-/ Familiensprache als Deutsch nicht nur in einer Sprache kommuniziert wird, sondern oft in mehreren, auch in unterschiedlichen Generationen. Es besteht daher ein „gemischter Sprachgebrauch“ (z.B. Code- Mischung, Codewechsel, Borrowing). (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 60)

Es ist von Vorteil, wenn jeder Elternteil in der Sprache spricht, in der er möchte und welche er am besten spricht- meist ist dies die Erstsprache. Doch ein fehlerhaftes Deutsch und eine falsche Sprachmelodie sind nicht geeignet, um als Sprachvorbild für das Kind zu fungieren. Welches nicht heißen soll, dass die Eltern absolut keine Deutschkenntnisse besitzen sollen. Die Eltern sollten zur Motivation des Erlernens der Sprache Deutsch beitragen und sehr wohl ein Vorbild sein. Da Deutsch nun in der Schule und außerhäuslich gesprochen wird, sollte daher die Familiensprache im familiären Umfeld gepflegt werden, denn nur wenn die Erstsprache des Kindes bzw. die Familiensprache gepflegt und ausreichend erlernt wird, besteht die Basis zum Erwerb einer Zweitsprache. Kinder aus bildungsfernen Familien verfügen generell über ein geringeres Lexikon, als Kinder mit bildungsnahen Familienhintergrund. Diese Kinder besitzen oft wenige (Bilder-/ Geschichten-) Bücher und bekommen (fast) keine Kinderreime etc. von den Eltern oder anderen Familienmitgliedern vorgesprochen. Hierbei ist es notwendig mit der Sprachförderung anzusetzen, denn diese Kinder erlernen ihre Erstsprache oft auch nur rudimentär und müssen daher ihre Zweitsprache auf mangelhaft entwickelten Sprachstrukturen ihrer Erstsprache aufbauen. Dies ergibt in weiterer Folge (bei ausbleibender Sprachförderung) Sprachdefizite in ihrer Erstsprache und weiters auch in ihrer Zweitsprache. Es ist auch von großer Bedeutung das Kind mit seiner Herkunft und (Erst-) Sprache zu akzeptieren. Abschließend ist noch zu sagen, dass die Einbindung der Eltern in die sprachliche Förderung des Kindes für das Kind

und deren sprachliche Entwicklung wesentliche Vorteile bringen kann. (vgl. Mannhard/Braun 2008, S. 77 f.)

## **5.6. Sprachstandsdiagnostik**

Den Einsatz von diagnostischen Instrumenten im Vorschulalter stellt eine bedeutende Wichtigkeit bei der Erkennung von Sprachdefiziten dar, um in Folge Schwierigkeiten bei der Erlernung der Kulturtechniken zu vermeiden. Diese Lernschwierigkeiten kann man durch frühzeitige Erkennung und Therapie eines Entwicklungsrückstandes zumindest kompensieren. Durch eine Früherkennung - im vorschulischen Bildungsbereich- kann anschließend individuelle Sprachförderung stattfinden, um das Kind noch vor Schuleintritt auf die Schule vorzubereiten. Somit erhält das Kind für den Schulbeginn bessere Lernvoraussetzungen.

„Ziel der Früherkennung ist es also nicht, schulische Lerninhalte in den Kindergarten vorzuverlegen oder die Kinder der Schule und ihren Anforderungen anzupassen, sondern die Prozesse zu erkennen, die die Entwicklung und das Lernen der Kinder beeinträchtigt.“ (Barth 1996, S. 31)

Weiters möchte ich folgendes Zitat einbringen:

„Am Anfang einer Bildungskarriere, also beim Eintritt in den Kindergarten oder in die Grundschule, ist es von hoher Bedeutung, dass ein Kind über altersgemäße allgemeinsprachliche Fähigkeiten verfügt. Sprachdiagnostische Instrumente sollen daher darauf gerichtet sein, über solche Fähigkeiten etwas herauszufinden.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 12) Hierbei kommt man nun wieder zum Schluss, dass eine frühe Erfassung der Sprachkompetenz eine bedeutende Voraussetzung für einen chancengerechten Eintritt in die Bildungskarriere und somit für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn ist. Die Endziele der Aneignung von Sprachen sind einerseits schulische und andererseits gesellschaftliche Erwartungen. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 64)

„Frühere Erfahrungen mit `Sprachstandsmessungen´ haben gezeigt, dass sowohl für die Diagnostik als auch für die Sprachförderung die Implementation von Anfang an mitgedacht werden muss.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 104)

Ein bedeutender Punkt für *Sprachstandsmessungen*, welchen man sich stets vor Augen halten muss, ist folgender:

„`Sprachstand´ ist hier immer im Sinne einer Momentaufnahme zu verstehen, die aus einem komplexen, keineswegs immer einlinig und geradlinig verlaufenden Prozess einen mehr oder minder großen Teilausschnitt bestimmt.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 45)

Sprachdiagnostische Verfahren werden in der psychologischen sowie in der pädagogischen Praxis implementiert. Es gibt Verfahren, welche als „Tests“ bezeichnet werden und bei denen Item- Analysen und Normierungen durchgeführt wurden. Ebenso wurden Gütekriterien festgelegt. Die meisten sind jedoch Beobachtungsinstrumente. Weiters dienen sie in aller Regel der prognostischen oder faktischen Abgrenzung zwischen „Unauffälligkeit“ der Sprachentwicklung und Auffälligkeiten, die Förderung bedürfen. Einige Verfahren beschränken sich zudem nur auf gewisse Ausschnitte der sprachlichen Kompetenz (z.B. Wortschatz, Lautbildung, etc.). Man sollte ebenso bedenken, dass nicht jedes Verfahren für deutschsprachige Kinder zugleich auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache geeignet ist. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 52)

Für die Implementierung von Sprachstandsmessungen wären, laut Hans-Jürgen Krumm folgende Punkte wünschenswert:

„(...), dass

- a.) an die Stelle kurzfristiger ad hoc- Entwicklungen eine mittelfristige planmäßige Entwicklung eingeleitet wird, bei der auch Erfahrungen aus der Vergangenheit systematisch berücksichtigt werden,
- b.) durch Vernetzung von Trägern, Praktikern, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, aber auch Eltern und andere Organisationen (z.B. der Migrantinnen und Migranten selbst) Transparenz hergestellt und realistische Erwartungen aufgebaut werden sowie sich die Erkenntnis durchsetzt, dass Diagnostik allein, ohne darauf abgestimmtes differenziertes Förderkonzept, nichts zur Behebung von Mängeln beitragen kann.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 104)



Bei der Durchführung von Sprachstandsfeststellung stellt die Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten eine wesentliche Bedeutung dar. Um eine erfolgreiche und gelungene Implementierung dessen zu erreichen, ist eine übergreifende Kooperation vom Kindergarten bis hin zu den weiterführenden Schulen erforderlich. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 105) „Der Einsatz eines Diagnoseinstruments ist stets mit der Erwartung verbunden, ein verlässliches und aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten- ein Ergebnis, das über eine Augenscheinprüfung hinausführt.“ (Gogolin 2005 et. al., S. 9)

Früher waren Verfahren zur Sprachstandserhebung kaum für die Durchführung durch Pädagoginnen/ Pädagogen gedacht, jedoch heutzutage werden Verfahren ebenso in der pädagogischen Praxis verwendet. Es ist von Bedeutung, dass Pädagoginnen/ Pädagogen so früh wie möglich sprachliche Defizite erfassen, einschätzen und erkennen können. Im Folgenden müssen sie wissen, welche sprachlichen Fördermaßnahmen gesetzt werden sollten. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 19 f.)

Mittlerweile existieren mehrere Sprachscreening-Verfahren, doch kann man die meisten Verfahren in folgende zwei Kategorien einteilen: Einerseits in „Verfahren mit politischer Funktion“ und andererseits in Verfahren, die ausschließlich „pädagogischen Zwecken“ dienen sollen.

### **Verfahren mit politischer Funktion**

Darunter versteht man politische Instrumente, um Informationen aus unterschiedlichen Lebensbereichen der Menschen einzuholen, durch diese Informationen kann die Politik ihrer Intentionen richten. Solche Verfahren sind z.B. kontrolliert eingesetzte Screeningverfahren sowie Reihenuntersuchungen. Anhand dieser Verfahren sollen z.B. Sprachentwicklungsprobleme von Kindern aufgezeigt werden, welche problematische Folgewirkungen auf die künftige Bildungskarriere der Kinder haben können. (vgl. Gogolin et. al.2005, S. 21)

### **Verfahren mit pädagogischer Funktion**

Pädagoginnen/ Pädagogen sollen durch diese Verfahren Unterstützung in ihrem pädagogischen Handeln bekommen, wenn es um Defizite in der sprachlichen Entwicklung eines Kindes geht. Anhand dieser Beobachtungsverfahren erhalten Pädagoginnen/ Pädagogen Informationen über die derzeitige Entwicklung des Sprachstands des Kindes und sie können- bei Förderbedarf- individuelle Fördermaßnahmen einleiten, um dem Kind bessere Voraussetzungen für seine Bildungskarriere zu ermöglichen. Mithilfe dieser Verfahren kann man somit sprachliche Defizite erfassen, welche bei der Alltagsbeobachtung eventuell entgangen wären. (vgl. Gogolin 2005 et. al., S. 23)

Ebenso muss man bei der Auswahl des geeigneten Diagnoseverfahrens den jeweiligen Einsatzzweck beachten. Unterschiedliche Verfahren erfüllen unterschiedliche Anforderungen. Ein Screening sollte die Grundlage für eine individuell angepasste Sprachförderung bieten, somit sollte man mithilfe dessen die Möglichkeit haben u.a., die Sprachfähigkeit, die sprechsprachlichen Kompetenzen bzw. die schriftsprachlichen Fähigkeiten einer Person zu ermitteln. Ebenso können Sprachentwicklungsmomentaufnahmen indiziert werden. Bei zwei- oder mehr-sprachigen Kindern ist der Einsatz von Diagnoseinstrumenten mit besonderer Vorsicht zu betrachten. Denn diese Kinder weisen vielleicht sprachliche Fehlentwicklungen auf, jedoch sind diese nicht mit jenen der Sprachentwicklungsstörung oder -verzögerung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache gleichzusetzen. Bei der Ermittlung von Gruppennormen für die Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder (bei denen Erst- und Zweitsprachentwicklung im Zusammenhang gesehen werden) wird jedoch noch ein deutlicher Forschungsbedarf gesehen. Ebenso sollte man beachten, welche Intention man bei der Durchführung eines Screenings verfolgt- ob gruppenbezogene Informationen gewonnen werden sollen oder Informationen für die individuelle Förderung. Um grundlegende Informationen für eine individuelle Förderung zu erhalten, eignen sich eher Verfahren, die eine individuelle Auswertung ermöglichen und somit Kenntnisse über den jeweiligen Sprachstand gewonnen werden können. Was man aber auch beachten muss, ist, dass gruppenbezogene Screenings- also Gruppennormen- den Orientierungsrahmen zur Urteilsbildung im individuellen Fall bieten. (vgl. Gogolin 2005 et. al., S. 9 f.)

Eine Normsetzung für Screenings war der, im Jahre 2001 in Berlin, stattfindende Europarat bzw. „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“. Dabei wurden Kompetenzstufen festgesetzt, die als Orientierung bei der Entwicklung von Diagnoseverfahren dienen. Die Motivation zur Entwicklung solcher Screenings hat sich in den letzten Jahren erhöht. Screenings werden einerseits aus bildungspolitischen und andererseits aus pädagogischen Gesichtspunkten eingesetzt, es sollen dadurch die Bildungsbeteiligung sowie die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen verbessert werden. Ebenso profitieren Kinder mit Deutsch als Erstsprache vom Einsatz der Screenings. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 9)

In den letzten Jahren erhöhte sich der Einsatz von sprachdiagnostischen Verfahren im Elementarbereich. Folgende Verfahren werden für den Einsatz in der kindergartenpädagogischen Praxis empfohlen:

„**Sismik** ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Migrantenkindern von ca. 3 ½ Jahren bis zum Schulalter mit Fragen zu Sprache und Literacy (kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur).

Das Begleitheft umfasst: Konzeption des Bogens; praktische Hinweise für das Vorgehen bei der Beobachtung; verschiedene Ebenen der Nutzung (z.B. Reflexion des pädagogischen Angebots, Zusammenarbeit im Team); Anleitung für die qualitative und quantitative Auswertung des Bogens (mit Fallbeispielen), Hinweise für die Förderung (Ulich & Mayr, 2003).

**Sedlak** ist ein Beobachtungsbogen für die systematische Begleitung der Sprachentwicklung von Kindern, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen. Der Bogen umfasst die Altersspanne von 4 Jahren bis zum Schulalter. Konzeption und Aufbau sind ähnlich wie bei Sismik.

Das Begleitheft enthält eine Einführung in die theoretischen Grundlagen und die Konzeption des Bogens, praktische Hinweise zum Einsatz, eine Anleitung für die qualitative und quantitative Auswertung sowie vielfältige Anregungen für die Förderung von Literacy (Ulich & Mayr, 2006).

**BESK 4-5** ist ein halb- offener Fragebogen für 4-bis 5-Jährige. Der BESK 4-5 kommt während der laufenden pädagogischen Arbeit in einem Kindergarten bzw. einer Kinderbetreuungseinrichtung über ca. einen Monat hinweg zum Einsatz (Breit & Schneider, 2008a).

**SSFB 4-5** ist ähnlich aufgebaut wie der BESK 4-5. Der Bogen ist für Kinder ohne institutionelle Bildung und Betreuung für die Anwendung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten konzipiert (Breit & Schneider, 2008b).“ (Charlotte Bühler- Institut 2008, S. 62 und 63)

Bei den zuletzt erwähnten Verfahren (BESK 4-5 und SSFB 4-5) liegt der Schwerpunkt in folgenden Bereichen: Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Es werden dabei vorgegebene Materialien sowie ein Manual zur Verfügung gestellt. Ebenso ist ein Auswertungsprofil vorgegeben, welches (bei Förderbedarf) der konkreten, anschließenden Förderung dient. (vgl. Charlotte Bühler- Institut 2008, S. 63)

Konkretere Ausführungen zum BESK 4-5 und zum SSFB 4-5 sind in den Kapiteln 6.2.1. und 6.2.2. nachzulesen.

### **Historische Informationen zur Sprachstandsdiagnostik**

Aufgrund der Migration begann man in Deutschland, in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre, ein Instrument zur Bestimmung des Sprachstandes von Kindern mit anderer Herkunft und (Erst-) Sprache zu entwickeln. Das Ziel des Sprachunterrichts war es, die deutsche Sprache zu erlernen. Die gerade entstandene Didaktik „Deutsch als Zweitsprache“, begann in der Praxis Anklang zu finden. Sprachstandsmessungen bei Schulanfängern, zur Beschreibung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen/ Schüler mit Migrations-hintergrund in deutschen Schulen, wurden durchgeführt. Weiters wurde in den 1980er Jahren ein Unterricht für ausländische Schülerinnen/ Schüler eingeführt. Im elementarpädagogischen Bereich wurden große interkulturelle Modellversuche gestartet, jedoch blieb keine Zeit für Analysen. In dieser Zeit verbreitete sich eine generelle Test- Abneigung und Weiterentwicklungen fanden kaum statt. Nur die Nutzung von Sprachstandsanalysen für Entscheidungen über die Zuweisung von Schülerinnen und Schüler zu bestimmten unterrichtsorganisatorischen

Formen erfolgten. Es rückten eher Qualifizierungen für Lehrerinnen und Lehrer für sprachdiagnostische Tätigkeiten in den Mittelpunkt. Erst in den vergangenen Jahren erfolgte eine Wende und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Wende wird in Zusammenhang mit der sozialen Organisation von Unterricht gesehen, auch Bildungsreformen (wie z.B. Offener Unterricht, etc.) werden damit in Zusammenhang gebracht. Die Einrichtungen des Elementarbereichs werden an ihren Bildungsauftrag erinnert und erhalten Bildungspläne (siehe Kapitel 4). Bildungspolitisch erfolgt die Forderung nach Sprach- Screenings und frühkindliche Sprachförderung. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 87 f.)

### **Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern**

„Die Forschung zum bi- und multilingualen Spracherwerb zeigt, dass die Entwicklung der Sprachen eines Kindes voneinander abhängen, sodass ich davon ausgehe, dass es unerlässlich ist, möglichst alle Sprachen eines Kindes in eine Sprachstandsdiagnose einzubeziehen und diese langfristig und miteinander zu verzahnen.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 81)

Inci Dirim von der Universität Hannover, würde ohne Weiteres der Durchführung von sprachdiagnostischen Instrumenten mittels „HAVAS“ und „SISMIK“ bei mehrsprachigen Kindern befürworten, da ihnen eine weit gehende testtheoretische Validität zugeschrieben wird. Außerdem kritisiert Inci Dirim, dass den Pädagoginnen/ Pädagogen das Verständnis von Mehrsprachigkeit und Bewertungsmaßstäben von Mehrsprachigkeit fehlt. Daher könnte es sein, dass die Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik zum Nachteil der Kinder ausgelegt werden und falsch selektiert werden. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 82 f.) Das Interesse an der Entwicklung von Sprachstandsfeststellungsverfahren besteht meistens sobald die Anwesenheit nichtdeutschsprachiger Kinder eine Problematik darstellt. Schulische Misserfolge von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache werden mit den bestehenden sprachlichen Defiziten dieser Kinder begründet. Aufgrund von PISA wurden Schritte in Richtung Gesamtkonzept der Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eingeleitet. Einerseits sollte das Gesamtkonzept die Anforderungen der hauptsächlichen (Unterrichts-) Sprache „Deutsch“ berücksichtigen,

als auch die Anforderungen der Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das bildungspolitische Interesse rückt jedoch eher die Sprachstandsdiagnostik im vorschulischen Alter in den Mittelpunkt. Eine Wiener Untersuchung besagt, dass die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund von integrativen Schulmodellen eher profitiert, als von segregativ- geführten Klassen- integrativ geführte Klassen begünstigen den Spracherwerb in der deutschen Sprache. (vgl. Gogolin et.al. 2005, S. 97 f.)

Zu bemerken ist auch, dass öffentliche Diskussionen und auch die bildungspolitische Realität ausschließlich die Intention aufzeigen sprachstandsdiagnostische Verfahren in Hinblick auf den Erwerb von Deutschkenntnissen einzusetzen. Es soll ausschließlich der Sprachstand der deutschen Sprache erhoben werden und bei Bedarf ausschließlich deutsche Sprachförderung erfolgen. Mehrsprachigkeit wird dabei in den meisten Fällen nicht berücksichtigt. Ein Maßstab für die Kenntnisse in der deutschen Sprache wurde festgelegt, doch kann dieser nur schwer auf die Sprachentwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache übertragen werden. Obwohl Verfahren für deutschsprachige Kinder auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache angewendet werden können, sollte man darauf achten, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dadurch nicht zu voreilig als defizitär etikettiert werden. Bei mehrsprachigen Kindern ist es von Vorteil, wenn der Sprachstand beider bzw. aller Sprachen des Kindes festgestellt wird. Nur so erhält man Informationen über die gesamte Sprachkompetenz eines Kindes. Außerdem ist zu beachten, dass Sprachstandsmessungen mehrmals (in zeitlichen Abständen) erfolgen sollten, um ein ausreichendes „Bild“ erhalten zu können. Nur so kann eine optimale Förderung erfolgen und Fortschritte oder Retardierung in der Sprachkompetenz des Kindes erkannt werden. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 67 und 99 f.)

#### *Voraussetzungen von Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache*

Der Erwerb der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich vom Erstspracherwerb der Kinder mit deutscher Erstsprache- und zwar quantitativ (zeitlich) und qualitativ. Diese Erwerbsverläufe unterscheiden sich nämlich

von anderen soziolinguistischen Konstellationen des Erwerbs der zwei Sprachen, vom Fremdspracherwerb sowie von Erwerbsverläufen, welche auf Sprachentwicklungsstörungen zurückzuführen sind. (vgl. Gogolin et. al. 2005, S. 61)

„Will man den Sprach- Entwicklungsstand eines mehrsprachigen Kindes bzw. eines Schülers erheben, dann ist der Entwicklungsstand im Deutschen nur ein eng vernetzter Teilaspekt einer `Gesamtsprachlichkeit`, d.h. der gesamten sprachlichen Mittel, die dem Zweisprachigen zur Verfügung stehen.“ (Gogolin et. al. 2005, S. 62)

## 5.7. Sprachförderung

In den letzten Jahren konnte man feststellen, dass nicht nur das Angebot von Sprach-Screenings, sondern auch das Angebot an Sprachfördermaßnahmen im schulischen und vorschulischen Bereich zugenommen hat. Unterschiedliche Konzepte für Sprachförderung ziehen sich vom vorschulischen Bereich bis in den schulischen Bildungsbereich des österreichischen Bildungssystems.

„Spätestens seit PISA und IGLU<sup>4</sup> ist belegt, dass Sprachförderung in der frühen Kindheit beginnen muss. Die Frühpädagogik hat damit die Aufgabe, alle Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess möglichst optimal zu unterstützen und gezielt zu fördern. Sprache ist eine Schlüsselkompetenz, mit der sich Kinder den Zugang zur Bildung und zur Welt erschließen. Gute Sprachkompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf der Schullaufbahn. (...) Sprachförderung für alle Kinder ist damit zu einem der wichtigsten Bildungs- und Förderbereiche in der Frühpädagogik geworden. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren bundesweit eine Vielzahl von verschiedenen Ansätzen und Modellen zur Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen entwickelt und in der Praxis zunehmend verbreitet.“ (Braun U., Overman J., Güleriyüz L. 2006, zitiert nach Textor 2006)

Es ist daher festzuhalten, dass es notwendig ist, Kinder- bei Defiziten in ihrer Sprachentwicklung- so früh wie möglich sprachlich zu unterstützen. Sobald Defizite

---

<sup>4</sup> IGLU: Internationale Grundschul-Lese- Untersuchung (deutsche Bezeichnung). Dessen internationale Bezeichnung ist „PIRLS“ (Progress in international Reading Literacy Study)

diagnostiziert werden, sollte eine gezielte und individuelle sprachliche Förderung beginnen.

„Sprachdiagnostische Verfahren können zwar Grundlagen für die Gestaltung von Förderprozessen ergeben. Die Gestaltung der Förderprozesse selbst aber macht eigene Entwicklungsaktivitäten erforderlich.“ (Gogolin et. al. 2005, S.14)

Sprachförderung ist ein Bildungsauftrag des Kindergartens! Somit soll infolge eines Screenings (im Bedarfsfall) eine individuelle Sprachförderung stattfinden. Eine- den Defiziten und Kompetenzen des Kindes entsprechende- Sprachförderung ist daher sinnvoll!

„Sprachförderung beginnt im Kopf derjenigen, die Kinder bei der Aneignung von Sprachen professionell unterstützen wollen. Für die mit dieser Aufgabe betrauten Personen bedeutet dies, dass sie neben didaktischem Knowhow, eigener Beherrschung der zu fördernden Sprache und angemessenen Rahmenbedingungen vor allem zweierlei benötigen: eine möglichst klare Vorstellung vom Erwerbsziel und mindestens rudimentäres Wissen- im Sinne des als Leitmotiv vorangestellten Zitats des Philosophen Karl Popper- über die systematische und kreative Art und Weise, in der sich Kinder unterschiedlichen Alters Sprache aneignen. Nur, wer erkennen kann, welche Meilensteine des sprachlichen Entwicklungsprozesses ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell fördern und ihm gezielt den sprachlichen Input anbieten, der die Erwerbsdynamik in Gang hält.“ (Tracy, zitiert nach: Ahrenholz 2008, S. 17)

### **Kriterien zur Durchführung von Sprachförderung**

Im Falle der Sprachförderung ist es notwendig zunächst die Kinder zu beobachten, danach Überlegungen zu treffen sowie anschließend ein Sprachförderziel und Rahmenbedingungen für die Sprachförderung festzulegen! Übrigens profitieren davon innerhalb einer Gruppe (z.B. Kindergartengruppe) nicht nur jene Kinder, welche Defizite in der Sprachentwicklung aufweisen, sondern auch jene ohne Förderbedarf.

Die, von der Pädagogin/ dem Pädagogen, ausgewählten Sprachförderziele lassen sich mit jedem Thema im Kindergarten verbinden. Ein Schwerpunkt in der Sprachförderung



ist die Reflexion sowie die Planung der Sprachförderangebote. Sprachförderung sollte handlungs- und erlebnisorientiert stattfindet, ebenso sollten dabei immer Elemente bzw. Themen aus der Erfahrungswelt des Kindes aufgegriffen werden. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 33 f. und S. 142)

Folgende Kriterien für die Pädagogin/ den Pädagogen sind Grundvoraussetzungen für eine gelungene sprachliche Förderung:

- Aufmerksames Zuhören!
- Blickkontakt- im Gespräch!
- Die Pädagogin/ der Pädagoge als Sprachvorbild!
- Emotionen und Handlungen des Kindes beschreiben!
- Die Sprache der Pädagogin/ des Pädagogen muss für das Kind verständlich sein (niemals unter- oder überfordernd)!
- Jede Äußerung des Kindes unbefangen annehmen!
- Wiederholen der Sätze, welche das Kind nicht richtig gesagt hat!
- Die Äußerung des Kindes in eigenen Worten zusammenfassen /wiederholen! (vgl. Wendlandt 2006, S. 78 f.)

### **Förderung der phonologischen Bewusstheit**

Die phonologische Bewusstheit entwickelt sich beim Kind erst ab dem vierten Lebensjahr. Diese Kompetenz, Wörter, Silben, Reime und Laute der Sprache zu erkennen, bietet die Grundlage für den Spracherwerb sowie für den in Folge eintretenden Schriftspracherwerb. Übungen im vorschulischen Alter zur auditiven Aufmerksamkeit und Differenzierung tragen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei. Phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die kleinsten, sprachlichen Einheiten einer Sprache (Phoneme). Angebote zur Sprachförderung, wie Spiele mit Reimen, Sätzen, Wörtern und Silben tragen zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 148 f.) Entstandene Defizite während

der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, können in Folge Schwierigkeiten beim Lese- und Schreibkompetenzerwerb darstellen.

### **5.7.1. Eine Auswahl an sprachfördernden Bildungsangeboten**

#### **Fördermaßnahmen im Bereich „Literacy“**

Sprache steht in Zusammenhang mit den Schriftzeichen. Der Begriff „Literacy“ (Lesekompetenz) bezeichnet die Schrift- und Buchkultur. Die Förderung von Literacy im Kindergarten ermöglicht man z.B. durch das Angebot von Bilderbüchern, (pädagogisch- qualitätsvolle) Zeitschriften, Vorlesen von Geschichten sowie durch Angebote zum Umgang mit dem Alphabet. Durch eine gewisse vorbereitete Raumgestaltung- z.B. der Bereitstellung von Bilder- oder Geschichtenbücher, Ausgänge zu Bibliotheken und Büchereien, etc.- soll den Kindern das Lesen und der Umgang mit Schriftzeichen näher gebracht werden. Diese Intentionen kann man entweder mittels Durchführung von Projekten oder durch das dementsprechend ausgewählte Jahresthema erreichen. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 179)

Aus persönlicher Erfahrung heraus möchte ich festhalten, dass Literacy- Angebote im Kindergarten von großer Bedeutung sind. Vor allem für jene Kinder aus bildungsfernen Familien, da diese Familien kaum oder gar keinen Umgang mit Büchern bzw. Zeitschriften pflegen. Diese Kinder haben somit oft keine Gelegenheit Bilderbücher zu betrachten oder vorgelesen zu bekommen. Somit erfolgt bei diesen Kindern der Erstkontakt mit (pädagogisch qualitätsvollen) Büchern oft erst im Kindergarten (oder: bei ausbleibendem Kindergartenbesuch- erst in der Schule). Literacy- Angebote tragen somit dazu bei das Sprachlexikon des Kindes zu erweitern. In den Kindergärten wird zur Zeit vermehrt Wert darauf gelegt, dass Kinder die Gelegenheit bekommen sich mit der Schrift- und Buchkultur auseinanderzusetzen. Aus diesen Gründen ist für Kinder aus bildungsfernen Familien ein Kindergartenbesuch sehr empfehlenswert!

## **Das Gespräch- die Bedeutung der Kommunikation**

Kinder müssen oft erst lernen, ihre kommunikative Fähigkeit im Gespräch anzuwenden. Somit ist es von großer Bedeutung im Kindergarten Gespräche bzw. Situationen, in der Kommunikation stattfindet, darzubieten. Damit eine gelungene verbale Kommunikation anhand einer gewissen Gesprächskultur erfolgen kann, können Pädagogin/ Pädagoge und Kinder gemeinsame Kommunikationsregeln festlegen. (vgl. Götte 2002, S. 23 f.) Im verbalen Austausch untereinander bzw. mit der Pädagogin/ dem Pädagogen erweitern die Kinder stetig ihr Sprachlexikon bzw. ihre Sprachkompetenz. Sie erlernen am Vorbild (älterer) Kinder oder Erwachsener eine gewisse Gesprächskultur anzuwenden, die eine Kommunikation gelingen lässt und Konflikte vorbeugen kann.

## **Das Rollenspiel**

In der vorschulischen Zeit, erlernt das Kind auch Kompetenzen für die Durchführung eines Rollenspiels. Dabei erwirbt das Kind auch empathische Kompetenzen und lernt dabei sich in den Interaktions- bzw. Kommunikationspartnerin/ Interaktions- bzw. Kommunikationspartner einzufühlen. (vgl. Götte 2002, S. 25) Das Kind erwirbt somit im Spiel sprachliche Kompetenzen, welche wiederum Voraussetzungen für das Gelingen des Rollenspiels sind. Das Rollenspiel kann einerseits im freien Spiel oder aber auch durch die bewusste Initiierung einer Rollenspielsituation durch die Pädagogin/ den Pädagogen erfolgen.

## **Fingerspiele, Reime, Silbenspiele, u.ä.**

Durch Reime, Fingerspiele, Silbenspiele und andere Sprachspiele erhält das Kind einen Rhythmus im sprachlichen Ausdruck. Reime sind zum Beispiel gekennzeichnet durch einen bestimmten Rhythmus. Durch diese Angebote erfolgt bei Kindern der Erwerb des Wortklangs, des Sprachrhythmus und der unterschiedlichen Betonungen in der Sprache. Weiters werden Laute und Wörter durch Wiederholung eingeübt- genauso wie Morpheme. (vgl. Mannhard/ Braun 2008, S. 154 f.)

Das Reimen trägt auch dazu bei den Erwerb der phonologischen Bewusstheit erfolgen zu lassen. Das Kind muss lernen die einzelnen Laute zu erkennen und sich Morphemen bewusst sein. Dabei bietet diese Art von Sprachangeboten Unterstützung.

### **Gesang und Musik**

Aktivitäten wie Singen und Musizieren tragen dazu bei, dass das Kind den Rhythmus verinnerlicht. Die korrekte Betonung sowie die Dehnung von Vokalen wird erlernt und ein Sprachrhythmus- Gefühl wird erworben. Als Unterstützung können auch Musikinstrumente herangezogen werden. Dadurch wird z.B. die Deutlichkeit der Betonung und der Silbentrennung erhöht. Ebenso können Bewegungen oder Handlungen zu Liedern erlernt werden. Die Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit und die korrekte Einübung des Zusammenhanges zwischen Text und Bewegungsabläufen finden statt. Weiters erfolgt die Förderung der Koordination der Sprechwerkzeuge. (vgl. Mannhard/ Braun 2008, S. 29 f.) Die Herstellung der Verbindung zwischen einem Begriff und einem Objekt oder einer Handlung ist bedeutend. Beim Kind kommt es durch das „An- Greifen“/ Spüren zum „Be- Greifen“! Traditionelle Lieder oder Kreisspiele sind besonders empfehlenswert, da diese noch Rhythmen und Wiederholungen beinhalten. Moderne Lieder weisen erfahrungsgemäß manchmal keinen (empfehlenswerten, „echten“, durchgehenden) Rhythmus mehr auf!

### **Sprachportfolios im Kindergarten**

In den vergangenen zwei bis drei Jahren wurden vermehrt Portfolios in den Kindergärten eingesetzt.

„Der Begriff „Portfolio“ stammt aus dem Italienischen und bezeichnet eine gebundene Sammlung aus Bildern oder Fotografien. Kunschtchaffende und Architekten aus der Renaissance verwendeten diese Sammlung von bisher Geschaffenem als eine Art Bewerbungsmappe bei neuen Kunden.“ (Mannhard / Braun 2008, S. 43)

Die Konzeption und Implementierung von Portfolios in den jeweiligen Institutionen ist oft unterschiedlich, doch werden sie heutzutage vom Kindergarten bis zur Hochschule

eingesetzt. (vgl. Krok/Lindewald 2007, Grace/Shores 2005, Wiedenhorn 2006, in: Mannhard / Braun 2008, S. 43) Winter definierte Portfolios im vorschulischen Bereich, als eine „zielgerichtete, kontextbezogene Sammlung von Entwicklungsdokumenten über und für jedes Kind“ (vgl. Winter 2006, in: Mannhard / Braun 2008, S. 43)

„Ein Sprachportfolio ist eine Sammlung von Arbeiten und Dokumenten, die Aussagen über die Lernprozesse und Lernergebnisse von Kindern zulässt.“ (Mannhard / Braun 2008, S. 42) Sprachportfolios können aus folgenden zwei Teilen bestehen: dem „Ich-Buch“ und dem „Lerninstrument“. In einem Ordner werden im „Ich-Buch“ Episoden, Erfahrungen, ein „Steckbrief“ des Kindes und Ähnliches festgehalten. Der zweite Teil orientiert sich an verschiedenen Sprachförderebenen. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 47)

Dieser Teil könnte folgendermaßen aufgebaut sein:

- „Visualisierungen von Handlungsabläufen (als Hilfe für die Sprachstrukturierung)
- Arbeitsblätter mit Reimwörtern
- Fingerspiele, Sprechzeichnen
- Basale Spiele und Übungen zur Sprechdeutlichkeit
- Thematisch orientierte Blätter (Bauernhof, Jahreszeiten,...) als Mittel zum Wortschatzaufbau
- Erste Schriftproben und Hinführung zu Buchstaben
- Spiele zur Satzgestaltung
- Liedersammlungen“ (Mannhard / Braun 2008, S. 48)

### *Methodische Umsetzung von Sprachportfolios*

Sprachportfolios können entweder im Zuge eines Projektes oder auch das gesamte Kindergartenjahr über angeboten werden. Der Ordner soll dem Kind jederzeit zugänglich sein, damit es diesen betrachten und stetig erweitern kann. Ebenso bietet es sich an, die Kinder bei Tätigkeiten zu fotografieren bzw. den Kindern die Gelegenheit geben, sich selbst fotografieren zu können. Über diese Fotos können dann die Kinder

entscheiden, ob sie diese Fotos ihren Ordner hinzufügen wollen oder nicht. Die Erfahrungen, welche ein Kind jeden Tag macht, können so, mittels Portfolio festgehalten werden. Beim Sprachportfolio wird auf die Verbalisierung ihrer Erfahrungen Wert gelegt. Die Kinder können im Gesprächskreis neue Portfolio-Blätter aus ihrem Ordner präsentieren. Die Dokumentation der Sprachförderung wird bei Sprachportfolios z.B. beim „Ich- Buch“ deutlich. Dadurch wird u.a. die Steigerung des Selbstwertgefühls initiiert. Das Kind öffnet sich, macht Erfahrungen und begegnet so seiner Umwelt. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S. 48 f.)

(Sprach-) Portfolios sind somit hilfreiche Medien zur Dokumentation des (Sprach-) Entwicklungsstandes eines Kindes und können erfahrungsgemäß auch gut in die pädagogische Praxis implementiert werden.

### **Sprachfördernde Umgebung**

Aufgrund der spielerischen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt gewinnt das Kind Sinneseindrücke, wodurch seine Entwicklung angeregt wird. Durch eine vorbereitete Umgebung (laut Maria Montessori) können Entwicklungsimpulse bewusst initiiert werden. Im Kindergarten erfolgt dies durch die Herstellung einer sprachanregenden Umwelt, die dem Kind hilft, Sprache zu erwerben. Kinder brauchen keine Sprachförderkurse mit Charakter eines Frontalunterrichts, sondern eine Lernumgebung, in der sie Erfahrungen machen, welche ihren Spracherwerb anregt. Maria Montessori sprach dabei von einer Triade: Kind- Pädagogin- Umgebung. Die Pädagogin/ der Pädagoge nimmt dabei eine „indirekte Haltung/ Erziehung“ ein und bereitet die sprachanregende Umgebung bewusst vor. Auch die Sprachwahl und die Sprechweise der Pädagogin/ des Pädagogen beeinflussen die Sprachentwicklung eines Kindes. (vgl. Mannhard / Braun 2008, S.64 f.)

## **Sprachvorbilder**

Ein Kind lernt Sprache am Modell/ Vorbild. Es ist in seiner Entwicklung auf Sprachvorbilder angewiesen. Dies sind üblicherweise seine Eltern, sein familiäres Umfeld bzw. Personen (elementarer) Bildungseinrichtungen. Auch die Aussprache zählt zu jenen Faktoren, die das Kind am Modell erlernt. Spracherwerb erfolgt somit durch Interaktion zwischen dem Kind und seinen Sprachmodellen. (vgl. Janousek 2005, S. 53) Ist es aber nun der Fall, dass die Eltern bzw. andere Sprachvorbilder ihre Sprache bzw. auch die Aussprache nicht korrekt beherrschen, übernimmt das Kind dies und erwirbt eine unkorrekte Sprache bzw. Aussprache. Wenn im vorschulischen Alter keine Korrektur von Defiziten in der Sprache oder Aussprache erfolgt, kann dies für das Kind und seine angestrebte Bildungskarriere negative Folgen bedeuten. Auch das Sprachlexikon kann von Mängel betroffen sein, denn ein Kind einer bildungsfernen Familie wird bei der Einschulung einen geringeren Umfang des Wortschatzes aufweisen, als ein Kind aus einer bildungsnahen Familie. Hierbei liegt die Ursache ebenso beim Sprachvorbild. Aufgrund meiner Erfahrung ist es für diese Kinder von Vorteil, so früh wie möglich einen Kindergarten zu besuchen. Dadurch besteht für das Kind die Möglichkeit Sprachvorbilder, welche die Sprache (Deutsch) korrekt beherrschen (Pädagogin/ Pädagoge, weitere Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter des Kindergartens sowie gleichaltrige oder ältere Kinder) zu erhalten, um diese Sprache dadurch korrekt einüben zu können. Die sprachliche Vorbildwirkung der Pädagogin/ des Pädagogen ist daher von großer Bedeutung. Außerdem hat die Pädagogin/ der Pädagoge aufgrund ihrer/ seiner Erfahrung auch die Möglichkeit die Kinder auf Defizite im Verlauf ihrer Entwicklung zu beobachten und diese zu erkennen. In Folge hat die Pädagogin/ der Pädagoge auch die Möglichkeit, im Bedarfsfall, professionelle Unterstützung (im psychologischen, psychomotorischen, sozialen, logopädischen, etc. Bereich) anzufordern und den Eltern dazu Rat erteilen.

## **Sprachförderung für Kinder beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch**

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erfahren vermehrt Benachteiligungen, im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Dies kann man beobachten- einerseits beim Erwerb ihrer Erstsprache und andererseits beim Erwerb der

Zweitsprache Deutsch. Daher ist spezielle Sprachförderung für Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache im Vorschulalter von wesentlicher Bedeutung, um diesen Kindern somit Chancen zu geben, sich in der deutschsprachigen Kultur verständigen zu können. (vgl. Mannhard/ Braun 2008, S. 111) Die Sprachförderung in der deutschen Sprache (in der Zweitsprache des Kindes) beginnt bereits an dem Tag, an dem das Kind mit deutsch- sprachigen Personen in Kontakt/ Interaktion tritt. Meist geschieht dies erst beim Eintritt in den Kindergarten. Es bestehen für das Kind bessere Chancen die deutsche Sprache zu erlernen, wenn es so früh wie möglich den Kindergarten besucht. Dadurch kann das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung beobachtet und unterstützt werden. Der Kindergarten bietet in dieser Situation, meiner Erfahrung nach, umfassendere Möglichkeiten, als die Schule. Denn in der Schule kann- im Vergleich zum Kindergarten- in geringerem Ausmaß auf die Kompensation von (Sprach-) Entwicklungsdefiziten- in Hinblick auf einen ganzheitlichen Ansatz- eingegangen werden. Die Schule erwartet von ihren Schülerinnen und Schülern, dass diese die Bildungssprache Deutsch in einem gewissen Ausmaß bereits erworben haben. Der Umgang mit den Schulbüchern sowie jede weitere Kommunikation in der Schule- all dies erfolgt in deutscher Sprache. Im Kindergarten kann jedoch noch eine ganzheitliche, spielerische, sprachliche Förderung erfolgen, welche sich an den Bedürfnissen und an der Lebenssituation des Kindes orientiert!

Wesentliche Bedingung für die sprachliche Förderung eines Kindes während des Erwerbs seiner Zweitsprache ist, dass das Kind einen variationsreichen Input erhält. Im Vorschulalter sollten keine „isolierten Satzmuster oder paradigmatische Details, die losgelöst von strukturellen Kontexten `geübt` werden müssen“ (Tracy, in: Ahrenholz 2008, S. 26). Nach Wendlandt ist es bedeutend dem Kind eine positive Einstellung zur Erstsprache zu vermitteln. Denn nur somit kann das Kind mit Motivation und mit geringem Aufwand eine Sprache erwerben. Durch die Förderung der Erstsprache bzw. die Unterstützung beim Erwerb der Erstsprache erfolgt beim Kind die Herausbildung einer Basis für einen gelungenen Erwerb der Zweitsprache. (vgl. Wendlandt 2006, S. 116 f.)



## **5.8. Die Relevanz der deutschen Sprache in Bezug auf einen chancengerechten Einstieg in das österreichische Schulsystem**

Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, besteht bei Kindern mit Defiziten in der deutschen Sprache mit und ohne Migrationshintergrund die Gefahr der Benachteiligung in ihrer Bildungslaufbahn. Dies kann sich wiederum auf ihre spätere berufliche Karriere auswirken. Wer nicht bereits im Vorschulalter die Möglichkeit hat, die deutsche Sprache zu erwerben, hat somit geringere Chancen die Schullaufbahn mit guten Noten zu bestehen. Eine erhöhte Fehlerquote aufgrund von sprachlichen Defiziten in der deutschen Sprache wirkt sich auf die Schulnoten aus.

Anderen Ländern gelingt es besser, z.B. Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Diese Kinder weisen bessere Lernerfolge und eine durchaus höhere Lesekompetenz auf. Andere Länder haben ein weitaus besseres und chancengerechteres Bildungssystem- dies wird z.B. durch Studien wie PISA deutlich. In einigen Ländern bekommen Kinder bereits seit langer Zeit, in frühen Jahren Unterstützung, um gute Voraussetzungen für ihre Bildungskarriere zu haben. (vgl. Beranek & Weidinger 2008, S. 3)

Ein früher Besuch des Kindergartens, ein Sprachstandsscreening und eine dementsprechende Sprachförderung von Expertinnen/ Experten, mit begleitender Beobachtung ist somit für Kinder mit sprachlichen Defiziten in ihrer Erst-, aber auch in ihrer Zweitsprache Deutsch von großem Vorteil. Sie erhalten dadurch einen chancengerechteren Einstieg in das Schulsystem.

## **5.9. Resümee**

Österreich ist ein Land, in dem kulturelle und sprachliche Diversität besteht! In Österreich leben einerseits Menschen mit Deutsch als Erstsprache und andererseits Menschen mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Es gibt daher auch Kinder, die aufgrund ihrer Sozialisation in Österreich, Deutsch als ihre Zweitsprache erwerben. Bis zum Eintritt in das Schulsystem sollten diese Kinder mit der deutschen Sprache bereits ausreichend in Kontakt gekommen sein, denn Deutsch ist an unseren Schulen die Kommunikations- und Bildungssprache. Daher haben es Kinder mit Deutsch als

Zweitsprache oder auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache, mit mangelnder Sprachentwicklung- ohne zeitgerechte sprachfördernde Unterstützung- in den meisten Fällen schwer ihre Bildungskarriere positiv zu absolvieren. Im Laufe der Zeit wurden sprachstandsdiagnostische Verfahren und sprachfördernde, pädagogische Angebote in den Kindergärten entwickelt bzw. in der pädagogischen Praxis erprobt. Bei einer Sprachstandsdiagnostik ist jedoch zu beachten, dass diese auf die jeweilige Situation des Kindes abgestimmt sein soll. Im besten Falle sollte man für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur sprachdiagnostische Verfahren verwenden, die dies auch berücksichtigen.

Bildungspolitische Entscheidungen haben sich dieser Problematik angenommen und es erfolgte der Gedanke zur Einführung einer verpflichtenden Sprachstandsdiagnostik sowie– bei Bedarf- die anschließende Durchführung einer frühen Sprachförderung im Kindergarten. Im folgenden Teil dieser Arbeit werde ich nun, ergänzend zu diesem ersten Teil, ein Beispiel aus dem vorschulischen Bildungsbereich, zur Implementierung der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung, darlegen. Dieser Teil beinhaltet die Darstellung des, seit dem Kindergartenjahr 2007/2008 implementierte, „Wiener Fördermodells 1+1“. Ergänzend dazu möchte ich im Kapitel 7 Interviewergebnisse über Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis zur Durchführung dieses Fördermodells einbringen.

## **Teil 2**

### **6. Die Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ - frühe sprachliche Förderung im vorschulischen Bildungsbereich**

In diesem Teil der Arbeit möchte ich zu Beginn das „Wiener Fördermodell 1+1“ sowie die, im Rahmen dieses Fördermodells erfolgte, „Frühe sprachliche Förderung“ im Kindergarten und die weitere Sprachförderung im ersten Schuljahr der Wiener Volksschulen darstellen. Es erfolgten bisher zwei Durchgänge der Sprachstandsfeststellungen (in den Jahren 2008 und 2009) anhand der Sprachstandsbeobachtungsbögen „BESK 4-5“ und „SSFB 4-5“. Die Intentionen, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten, Ressourcen, usw. der bisherigen Implementierung dieses Fördermodells möchte ich vorerst genauer betrachten. Im Anschluss werde ich die empirische Untersuchung (Experteninterviews) zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ darlegen. Dieser Teil der Arbeit wird somit die (empirische) Ergänzung zum ersten Teil dieser Arbeit darstellen.

#### **6.1. Die Darstellung des „Wiener Fördermodells 1+1“ & dessen Intentionen**

Das Bmukk erarbeitete, unter der Leitung der damaligen Vizebürgermeisterin und Bildungsstadträtin Wiens, Grete Laska, sowie Stadtschulratspräsidentin Susanne Brandsteidl, eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter und Grundschulalter. Nach der Durchführung des misslungenen Wiener Projektes des „Sprachtickets“ erfolgte die Erstellung des „Wiener Fördermodells 1+1“. Das „Wiener Fördermodell 1+1“ beinhaltet die, nach der Artikel 15a B-VG- Vereinbarung beschlossene, systematische Sprachstandsbeobachtung („Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“) für alle 4 ½ bis 5 ½ – jährigen Kinder sowie eine, im Falle des festgestellten Förderbedarfs, anschließende ein- bis zweijährige sprachliche Förderung im Kindergarten und

im ersten Schuljahr. Im Jahre 2007 wurden Maßnahmen und Intentionen gesetzt, zur Implementierung der Projekte („Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ und „Frühe sprachliche Förderung“) in den Wiener Kindergärten und Schulen.

Folgendes Maßnahmenpaket wurde dazu erarbeitet:

- Berücksichtigung der Thematik in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/ zum Kindergartenpädagogen
- Entwicklung eines Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung
- Gemeinsame Qualifizierung (der Kindergartenpädagoginnen/ der Kindergartenpädagogen, der Lehrerinnen/ der Lehrer, der Expertinnen/ der Experten, etc.)
- Entwicklung eines Bildungsplan- Anteils zur frühen Sprachförderung
- Entwicklung von Deutschstandards (Sprachkompetenzmodell)
- „15a- Vereinbarung“
- Verpflichtung der Eltern zur Sicherstellung der optimalen Vorbereitung der Kinder auf den Unterricht (vorerst ohne Konsequenzen bei Nicht- Einhaltung)
- Evaluation/ Qualitätsprüfung
- Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Bmukk 2008, S.1-4)

Im Zuge dieser bildungspolitisch festgelegten Intentionen erhielt das BIFIE (ehem. ZVB) den Auftrag Sprachstandsbeobachtungsbögen für Kinder im Alter von 4 ½ bis 5½ Jahren sowie ein dazugehöriges Sprachkompetenzmodell zu erstellen. Diese Beobachtungsbögen wurden in all jenen Bundesländern verwendet, welche die Artikel 15a B- VG- Vereinbarung unterschrieben hatten- darunter auch Wien. Jedes Bundesland bekam durch die Vereinbarung den Auftrag dafür Sorge zu tragen, dass u.a. Sprachstandsfeststellungen und anschließende Fördermaßnahmen zur Kompensierung von Defiziten in der deutschen Sprache, in den vorschulischen und schulischen Institutionen, implementiert werden. Somit hat Wien das sogenannte „Wiener Fördermodell 1+1“ ins Leben gerufen. Die Durchführung der „Frühkindlichen

Sprachstandsfeststellung“ in Wiener Kindergärten findet seit 2008 jedes Frühjahr statt. In den Monaten Mai und Juni werden Kinder im Alter von 4 ½ bis 5 ½ Jahren, durch die Zuhilfenahme spezieller Beobachtungsbögen (BESK 4-5 und SSFB 4-5) beobachtet. Diese Beobachtung fand bisher entweder im Rahmen des Besuches des jeweiligen Kindergartens statt (mittels BESK 4-5) oder, für Kinder ohne institutioneller Betreuung, im Rahmen eines halbtägigen Kindergartenbesuchs (mittels SSFB 4-5). Die Durchführung der Beobachtung anhand des BESK 4-5 ist Teil der pädagogischen Tätigkeit einer Kindergartenpädagogin/ eines Kindergartenpädagogen. Die Sprachstandserhebung (durch SSFB 4-5) bei Kindern, welche bisher keinen Kindergarten besuchten, fand durch Pädagoginnen/ Pädagogen (meist Kindergartenleiterinnen/ Kindergartenleiter) der MA 10 statt, welche sich dafür bereit erklärten.

Laut Bmukk soll, im Zuge der Durchführung des „Wiener Fördermodells 1+1“, die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Volksschulen, zugunsten der Kinder, verstärkt werden sowie zusätzlich 1900 Lehrerinnen/ Lehrer für die Durchführung der Sprachförderung und Unterstützung an Schulen eingesetzt werden (siehe auch Maßnahmenpaket). (vgl. bm:bwk 2008, S. 2) Ein Konzept für die Reformierung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen/ Kindergartenpädagogen sowie der Volksschullehrerinnen/ Volksschullehrer (gemeinsame Qualifizierung aller Pädagoginnen/ Pädagogen) wurde bereits in Gang gesetzt.(vgl. Bmukk 2010) Außerdem wurde die Thematik „Sprache“ in der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/ zum Kindergartenpädagoge berücksichtigt. (vgl. Schmied 2010) Durch die verpflichtende Sprachstandsfeststellung und das „verpflichtende Vorschuljahr“, welches mit Herbst 2010 in Kraft tritt, wird auch der Intention „Verpflichtung der Eltern zur Sicherstellung der optimalen Vorbereitung der Kinder auf den Unterricht“ Folge geleistet. Die weiteren Intentionen wurden bereits implementiert bzw. erfolgen stetig.

Die Implementierung der „Frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ und die anschließende ein- bis zweijährigen Sprachförderung erfolgt seit dem Jahre 2008 in folgenden Schritten:

**„Im ersten Jahr:**

Jänner/ Februar:

Informationsbrief vom Stadtschulrat an die Eltern, Einladung zur Schuleinschreibung

Frühjahr:

Schuleinschreibung

Mai/ Juni:

Screening (Sprachstandsfeststellung/ -beobachtung der Kinder in städtischen und privaten Kindergärten

Ab September:

Altersgemäße Förderung der Kinder im Kindergarten (10 Monate)

**Im zweiten Jahr:**

April:

Überprüfung der Schulfähigkeit in der Volksschule

September:

Schulbeginn, wenn notwendig mit einem zusätzlichen Jahr der Förderung durch Vorschulerziehung in der Volksschule (Vorschulklasse).“ (Bmukk 2008)

Wien war eines der ersten Bundesländer, welches die 15a-Vereinbarung, über die Kindergartenförderung zur Organisation der frühen sprachlichen Förderung

unterzeichnet hat. Zur Durchführung dessen, errichtete das Bildungsministerium folgende Informationshomepage: <http://www.sprich-mit-mir.at>.

Bevor jedoch das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ in allen Kindergärten implementiert wurde, erfolgte eine Phase der Probe- Implementierung (Pilot- Version) in ausgewählten Kindergärten, in Wien und Salzburg. Nach positiven Rückmeldungen und nach dementsprechender Reformierung der Beobachtungsbögen wurde schlussendlich in allen Wiener Kindergärten (unabhängig des jeweiligen Kindergartenträgers) die Version 1.1. umgesetzt. (vgl. Breit 2009)

Im Folgenden werde ich nun die Implementierung der „Frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ sowie im Anschluss jene der „Frühen sprachlichen Förderung“ in den Wiener Kindergärten und Volksschulen genauer darstellen.

## **6.2. Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“**

Die frühkindliche Sprachstandsfeststellung stellt die Grundlage für das Projekt „Frühe sprachliche Förderung“ dar. Denn die Sprachstandsfeststellung gibt Auskunft darüber, ob ein Kind sprachlichen Förderbedarf hat, oder nicht. Für die frühkindliche Sprachstandsfeststellung wurden vom BIFIE die Beobachtungsinstrumente BESK 4-5 und SSFB 4-5 entwickelt und in die Kindergarten- Praxis integriert. Leiterin des Projekts war Simone Breit. Sie und ihre Kollegin Petra Schneider erarbeiteten die Beobachtungsbögen. Die Sprachwissenschaftlerin Barbara Rössl erstellte dazu ein Sprachkompetenzmodell, in dem u.a. die einzelnen sprachlichen Qualifikationsfächer erwähnt werden, aus denen sich die Beobachtungsbögen zusammensetzen. Dieses Sprachkompetenzmodell orientiert sich am Spracherwerb eines Kindes im Alter von 4½- 5 ½ Jahren, mit Deutsch als Erstsprache. Die Beobachtungsbögen, welche bei Kindern ungefähr 15 Monate vor Schuleintritt eingesetzt werden, bieten die Grundlage zur späteren (im Bedarfsfall) individuellen sprachlichen Förderung im Zuge des Projekts der „Frühen sprachlichen Förderung“ im Kindergarten bzw. im ersten Schuljahr.

Im Folgenden wird der Verlauf des Projekts „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ dargelegt (Quelle Tabelle: Breit 2009, S. 9):

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ab September 2007  | Inhaltliche Konzeption, Projektplan                                                                                                                                                                                                            |
| ab Oktober 2007    | Konzeption eines psycholinguistisch fundierten Beschreibungsmodells der Sprachkompetenzen 4;6- bis 5;0- jähriger Kinder                                                                                                                        |
| ab November 2007   | Erstellen der Verfahren zur Sprachstands-<br>feststellung samt Handbücher                                                                                                                                                                      |
| Ende Dezember 2007 | Pilotversion der Verfahren zur Sprachstands-<br>feststellung samt Handbücher                                                                                                                                                                   |
| Jänner 2008        | Pilotierung der Verfahren zur Sprachstands-<br>feststellung, Stellungnahmen aus den Bundes-<br>ländern etc.                                                                                                                                    |
| Februar 2008       | Erstellen der Endversion der Verfahren zur<br>Sprachstandsfeststellung, Druckaufträge für<br>Bögen, Handbücher, Bilderbücher und Bildkarten                                                                                                    |
| März 2008          | Multiplikatoren- Schulungen in Salzburg,<br>Innsbruck, Wien und Graz, Einschulungstermin in<br>Salzburg für Lehrende und Kinder-<br>gartenpädagogen/-innen aus den Bildungs-<br>anstalten für Kindergartenpädagogik; Beginn<br>Materialversand |
| April 2008         | Einschulung der Pädagogen/-innen in Wien und<br>Salzburg, Informationsnachmittage in Klagenfurt;<br>im Burgenland findet die Einschulung für einen                                                                                             |



|                |                                                                                                                     |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | Teil der Pädagogen/-innen über den PH- Lehrgang statt.                                                              |
| Mai 2008       | Sprachstandsbeobachtung in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Steiermark, Wien und Salzburg sowie an den BAKIPs |
| Juni 2008      | Beginn Rücklauf Ergebnislisten                                                                                      |
| Juli 2008      | Beginn Dateneingabe Rückmeldebögen                                                                                  |
| Ab August 2008 | Datenaufbereitung und –auswertung, Berichterlegung                                                                  |

### **Intentionen des Projekts:**

Es wird “[...] vorrangig das Ziel verfolgt, flächendeckend den Sprachförderbedarf von Kindern 15 Monate vor ihrer Einschulung differenziert zu erfassen. Dazu werden die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Alter von 4 ½ bis 5 ½ Jahren erfasst-unabhängig davon, ob die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits eine Bildungs- und Betreuungsinstitution besuchen oder noch im familiären Umfeld betreut werden. Durch den Einsatz von einheitlichen Beobachtungsinstrumenten wird der Sprachstand nach denselben Kriterien erhoben und die Entscheidung über den Förderbedarf nach klaren Richtlinien gefällt. Aufbauend darauf können die Kinder bei der Aneignung ihrer sprachlichen Kompetenzen differenziert unterstützt werden. “ (Breit/ Schneider 2009, in: Breit 2009, S. 7)

### **Zielgruppe:**

All jene Kinder im Alter von 4 ½ bis 5 ½ Jahren (15 Monate vor Schuleintritt). Laut Statistik Austria waren dies im ersten Jahr (im Jahre 2008) österreichweit 73765 Kinder (vgl. Statistik Austria 2008). Davon waren im Jahre 2008 91,2 % aller 4- jährigen Kinder bereits in einer vorschulischen Institution. In Wien waren es 85,4%. 14,6 % besuchten zu diesem Zeitpunkt keine elementarpädagogische Einrichtung und wurden zur „externen“ Beobachtung (SSFB 4-5) eingeladen. (vgl. Breit 2009, S. 8) Die Anzahl

der teilnehmenden elementarpädagogischen Institutionen in Wien betrug im Jahre 2008 1159. Österreichweit nahmen 5 333 Institutionen teil. (vgl. Breit 2009, S. 8)

### **Aktuelle Methode zur Feststellung der Sprachkompetenz in den Wiener Kindergärten- „Sprachscreening durch BESK 4-5 und SSFB 4-5“**

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich kurz darauf eingehen, was durch das Screening bzw. durch die systematische Sprachstandsbeobachtung „erkennbar“ wird.

Durch diese Sprachstandsfeststellung werden Defizite der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache erhoben. Defizite in der Sprachentwicklung- in den Sprachqualifikationen: Syntax, Morphologie, Semantik und Lexikon, Phonologie sowie Pragmatik- werden somit diagnostiziert. Der Unterschied zwischen der Sprachstandsfeststellung mittels BESK 4-5 (im Rahmen des Kindergartenbesuchs), und der Sprachstandsbeobachtung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten (SSFB 4-5) besteht darin, dass anhand der „externen“ Beobachtung (SSFB 4-5) die Sprachkompetenz jener Kinder festgestellt wird, welche keine elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtung (Kindergarten) bisher besuchten. Somit können im Rahmen des halbtägigen Besuchs eines Kindergartens, in dem diese „externe“ Sprachstandsbeobachtung stattfindet, alle Arten von Defiziten in der Sprachentwicklung deutlich werden- welche eventuell von den Eltern bisher noch nicht wahrgenommen wurden. Es ist jedoch zu erwähnen, dass sich diese Art von Sprachstandsfeststellung von einer logopädischen Diagnostik abgrenzt. Sollte ein Kind daher logopädischen Betreuungsbedarf aufweisen, muss zusätzlich (zur anschließenden Sprachförderung im Kindergarten) eine Logopädin/ ein Logopäde aufgesucht werden. Durch die systematische Sprachstandsbeobachtung, unter Berücksichtigung bedeutender linguistischer Kriterien- z.B. Bezugnahme zur aktuellen Spracherwerbsforschung, Natürlichkeit der Testsituation, Berücksichtigung weit gefasster Entwicklungsfenster- erhält man Einblicke in die individuellen sprachlichen Kompetenzen eines Kindes. Dies stellt im Anschluss die Grundlage für die Zusammenstellung sprachlicher Fördermaßnahmen dar. (vgl. Rössl 2007, in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 10)

Bei der Feststellung der Schulfähigkeit (ca. ein halbes Jahr vor Schulbeginn) erfolgt dann erneut eine „grobe“ Einschätzung des Sprachstandes des Kindes, durch die Direktorin/ den Direktor der jeweiligen Volksschule. Diese dient dazu den ungefähren Sprachstand des Kindes zu erhalten und um festzustellen, ob dieses Kind noch ein weiteres Jahr sprachliche Förderung (im Rahmen des ersten Schuljahres) benötigt oder nicht.

### **„Das Sprachkompetenzmodell“**

Wie zuvor erwähnt, erhielt die Sprachwissenschaftlerin Barbara Rössl im Jahre 2007 den Auftrag im Rahmen der Erstellung der Beobachtungsinstrumente, im Zusammenhang mit dem Projekt der „Frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“, ein Sprachkompetenzmodell zu entwickeln. Dieses Sprachkompetenzmodell bezieht sich auf den Spracherwerb der Erstsprache Deutsch eines Kindes im vorschulischen Alter (4 ½ bis 5 ½ Jahre). In dieses Sprachkompetenzmodell fließen Ansätze der nativistisch-orientierten und kognitivistisch- orientierten Spracherwerbskonzeptionen ein. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S.12) Dieses wird in der Publikation (bzw. auch in der Online-Publikation) „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ von Simone Breit erwähnt. Weiters wird darin Folgendes dargestellt: Zu Beginn des Kapitels „Das Sprachkompetenzmodell“ von Barbara Rössl erfolgt die Definition des Begriffes „Sprachkompetenz“, die wie folgt lautet:

„Sprachkompetenz wird als Fähigkeit verstanden, über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) der jeweiligen Sprache(n) produktiv und rezeptiv zu verfügen und sie der Kommunikationssituation angemessen verwenden zu können (sprachliches Handeln).“ (Rössl, in: Breit 2009, S. 10 )

Die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes hängt von vielen Faktoren ab. Durch den Einsatz eines Sprachstandsbeobachtungsinstrumentes erhält man eine Momentaufnahme der individuellen sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Dadurch kann eine Grundlage für Fördermaßnahmen gesetzt werden. (vgl. Rössl, in: Breit 2009, S. 10)

Weiters führt Barbara Rössl an:

„Dem Erwerb der unterschiedlichen Aspekte von Verben kommt eine zentrale Rolle innerhalb des Sprachkompetenzfächers zu. Als syntaktischer Drahtzieher fungiert das Verb innerhalb der Sprachaneignungsprogression als Voraussetzung und Katalysator für den Aufbau und Ausbau syntaktischer Strukturen. Ebenso erfordert sprachliches Handeln, um sich anderen verständlich zu machen, den differenzierten Einsatz von Verben und auch das Verstehen der Bedeutung von Verben stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, um Inhalten in Diskursen folgen zu können. Verben gelten zudem als aussagekräftige Indikatoren zur Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten.“ (Rössl, in: Breit 2009, S. 11)

Rössl beschreibt weiter, dass das Sprachkompetenzmodell sich auf die sprachwissenschaftlichen Themenbereiche der Spracherwerbskonzeptionen und der theoretischen Anbindungen und Begründungen bezieht. Dieses Modell stellt somit eine linguistische Grundlage für die Entwicklung der Beobachtungsbögen dar. (vgl. Rössl, in: Breit 2009, S. 10)

Nun möchte ich auf jene sprachlichen Qualifikationen eingehen, auf die das Sprachkompetenzmodell Bezug nimmt:

- **„Phonologie:** Sie befasst sich mit den kleinsten Einheiten einer Sprache, den Lauten.
- **Morphologie:** Sie befasst sich mit dem internen Aufbau von Wörtern, also den Wortstämmen, der Wortbildung und der Beugung von Wörtern.
- **Syntax:** Sie befasst sich mit dem Satzbau und der Struktur der Sätze.
- **Lexikon/ Semantik:** Das Lexikon ist der Wortschatz einer Sprache. Die Semantik befasst sich mit der Bedeutung von Wörtern, Sätzen bzw. Texten.
- **Pragmatik/ Diskurs:** Sie beschäftigen sich mit dem sprachlichen Handeln und der Verwendung von Sprache.“ (Breit/ Schneider 2008 b, S.13)

Die folgende Tabelle gibt eine genauere Darstellung und Aufschlüsselung der Sprachqualifikationen wieder:

| <b>phonisch</b>     | <b>morphologisch</b>                            | <b>syntaktisch</b>                                                                    | <b>lexikalisch-<br/>semantisch</b>                                       | <b>pragmatisch-<br/>diskursiv</b>                            |
|---------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Lautdifferenzierung | Pluralbildung<br><br>Artikel<br><br>Verbflexion | Artikeleinsetzung<br><br>Verbalklammer<br><br>Entscheidungsfragen<br><br>Verbstellung | Nomen/<br>Taxonomien<br><br>Präpositionen<br>Fragepronomen<br><br>Verben | Sprechakte<br><br>Erzählen<br><br>Sprachliche<br>Kooperation |

(Quelle Tabelle: Rössl 2007 in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 11)

### **Syntax, Morphologie und Phonologie**

Nach den nativistisch- orientierten Spracherwerbstheorien fließen folgende Punkte in das Sprachkompetenzmodell ein:

- „Die wesentlichen syntaktischen Grundstrukturen des Deutschen haben sich bis etwa 3;6 Jahren etabliert.
- Verbzweitstellung im Deklarativsatz (*Kongruenz Verb-Subjekt*) (vgl. Weissenborn 1999)
- Satzklammer (*im Falle von Modalverben, zweigeteilten Verben und Perfekt*)
- Obligatorische Artikeleinsetzung (vgl. Penner & Kölliker Funk 1998)
- Flexible Satzstrukturen (*Subjekt- Verb- Inversion*)

- Morphologische Markierungen, (auch) in Form übergeneralisierter Realisierungen
  - Plural, Partizip Perfekt
  - Verbflexion
  
- Fähigkeit zur Lautdifferenzierung“ (Rössl 2007 in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 13)

„Zum Erwerb der grammatischen Grundstrukturen und den phonologischen Einheiten einer Erstsprache (beim simultanen Erwerb von Sprachen ab der frühen Kindheit) ist zu erwähnen, dass dieser aus neurobiologischen Gründen an eine kritische Entwicklungsphase gebunden ist, die ungefähr mit Ende der Vorschulzeit erst beendet ist.“ (Lenneberg 1972, zitiert nach Breit/ Schneider 2008 a, S. 12)

### **Lexikon und Semantik**

„Die Angabe einer Altersnorm ist besonders hinsichtlich des Wortschatzes schwer möglich. Dass für den Aufbau von sprachlichen Strukturen ein reichhaltiger, d.h. in Bezug auf die sogenannten Inhaltswörter Nomen, Verben und Adjektive ausbalancierter, Wortschatz jedoch eine grundlegende Voraussetzung ist, weist deutlich auf die enge Verknüpfung von Grammatik- und Lexikonerwerb hin (Locke 1997, Clahsen 1988, Kauschke 2000). Dies ist besonders auch bei der Beobachtung und Förderung im Kindergartenalltag zu berücksichtigen.“ (Rössl 2007, in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 13)

In das Sprachkompetenzmodell fließen jedoch auch nennenswerte Punkte kognitivistischer Annahmen ein:

- „Nomen: Taxonomienbildung (*Zuordnen von Begriffen zu Oberbegriffen*)
- Präpositionen: semantisch (*Raumwahrnehmung als mathematische Vorläuferfähigkeit*)
- Verben: differenzierter, reichhaltiger Einsatz
- Fragepronomen (W- Fragen<sup>5</sup>): semantisch
- „Pragmatische Kompetenzen“ (Rössl 2007, in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 13)

## **Pragmatik**

Sprachliche Mittel in Kommunikationssituationen ermöglichen dem Kind, eigene Handlungsintentionen zu realisieren und die Interaktion stellt (im Sprachkompetenzmodell) für den Spracherwerb eine wesentliche Bedeutung dar. (vgl. Rössl 2007 in: Breit/ Schneider 2008a, S. 14) „Die Entwicklung der pragmatischen Fähigkeiten ist nicht als separierte Lernaufgabe des Kindes anzusehen. Vielmehr ist sie eng verbunden mit kognitiven, soziokulturellen und persönlichkeitsbezogenen Faktoren (u.a. Wygotski 1969)“ (Rössl 2007 in: Breit/ Schneider 2008a, S. 14) Das Kind verfügt im vorschulischen Alter über die kognitive Fähigkeit, zwischen der eigenen und anderen oder aber auch fiktiven Erfahrungswelt zu differenzieren (Theory of Mind). Weiters kann das Kind bereits im Vorschulalter gewisse Gesprächsregeln erlernen und anwenden. Kindliche Entwicklungsprozesse stehen in Verbindung mit der Interaktion zur sozialen Umwelt. Diese Annahme stammt von interaktionistischen Erklärungsmodellen. Bei der Beobachtung sowie bei der Förderung im vorschulischen Alter (z.B. im Kindergarten) sollten daher neben den sprachlichen Kompetenzfeldern auch soziokulturelle und persönlichkeitsbezogene Faktoren berücksichtigt werden. (vgl. Rössl 2007 in: Breit/ Schneider 2008 a, S. 14)

---

<sup>5</sup> W- Fragen: Wer? Was? Wo? Warum?

### ***Systematische Beobachtung***

„Beobachtung heißt `Be-Achtung`. Beobachten bedeutet, jedes Kind in den Blick zu nehmen und es in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen. Beobachten meint, Kindern mit Aufmerksamkeit zu begegnen und jedes Kind intensiv zu beachten. Daher bietet Beobachtung die Chance, die einzelnen Kinder besser kennen zu lernen und festzustellen, was jedes einzelne Kind zur Entwicklungsbegleitung benötigt.“ (Breit/ Schneider 2008 a, S.7)

#### Es lassen sich zwei Formen von Beobachtung differenzieren:

- Die freie Beobachtung/ Alltagsbeobachtung: Diese Beobachtung schließt mit ein, wenn Kinder in ihrem alltäglichen Geschehen bzw. bei ihrer Tätigkeit in der Gruppe, ohne gezielte Fragestellung (und ohne schriftliche Festhaltung dessen) beobachtet werden. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 7)
- Die systematische Beobachtung erfolgt bewusst und von einer bestimmten Fragestellung und Intention geleitet. Systematische Beobachtungen erfolgen durch die Lenkung der Konzentration und Aufmerksamkeit auf eine Person oder eine Situation, außerdem werden diese auch dokumentiert, daher erfolgt diese Form der Beobachtung- im Vergleich zur Alltagsbeobachtung- systematisch und reflektiert. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 7 und 8)

#### Erkenntnisse aus einer systematischen Beobachtung:

- Zielgerichtete und aktive Begleitung der Entwicklung des Kindes
- Planung der individuellen Förderung
- Erkennen der Notwendigkeit von bestimmten Unterstützungs- und Fördermaßnahmen
- sowie die Grundlage für Gespräche mit Eltern bzw. Kolleginnen/ Kollegen (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 7)



„ Die systematische Beobachtung erfolgt in mehreren Phasen:

### 1. Sorgfältige Planung

Im Beobachtungsplan werden die Beobachtungsprozesse eindeutig festgelegt. Dadurch ist die Beobachtung nachvollziehbar und kann wiederholt werden. Folgende Leitfragen helfen bei der Planung:

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Weshalb wird beobachtet?</b>                         | Diese Frage beschäftigt sich mit den Zielen, die eine Beobachtung verfolgt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Was wird beobachtet?</b>                             | Es muss geklärt sein, welche Personen, Bereiche, Verhaltensweisen und/ oder Kompetenzen zu beobachten sind, d.h. auf wen und auf was sich der Blick der Beobachtung richtet.                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Wie wird beobachtet?</b>                             | Für Beobachtungen im Kindergarten sind zwei Beobachtungsmethoden vorrangig: Bei der aktiv teilnehmenden Beobachtung ist die Beobachterin aktiv im Geschehen mit dabei und beobachtet während der Durchführung der Aktivität. Bei der passiv teilnehmenden Beobachtung zieht sich die Beobachterin aus dem Geschehen zurück und greift für einen gewissen Zeitraum auch nicht in die Aktivität ein. |
| <b>Wie wird dokumentiert?</b>                           | Systematische Beobachtungen müssen aufgezeichnet und so vollständig wie möglich schriftlich festgehalten bzw. dokumentiert werden, z.B. in einem Heft, auf Karteikarten, auf Protokollbögen, auf standardisierten Beobachtungsbögen oder auch fotografisch.                                                                                                                                        |
| <b>Unter welchen Rahmenbedingungen wird beobachtet?</b> | Der Zeitpunkt bzw. Zeitrahmen, der Ort sowie das Setting der Beobachtung werden festgelegt bzw. vorgegeben, z.B. Räumlichkeit, Sozialform, Material etc.                                                                                                                                                                                                                                           |

## **2. Beobachtung und Dokumentation**

Die Dokumentation dient der Erfassung und Beschreibung eines Entwicklungsbereiches, einer Kompetenz, eines Verhaltens- entsprechend dem Beobachtungsplan.

## **3. Interpretation/ Deutung**

Bei der systematischen Beobachtung ist es von großer Bedeutung, zwischen der sachlichen Darstellung des Beobachtens und der Interpretation zu unterscheiden. Die Deutung des Beobachtens ist bewertend und subjektiv. Daher soll dieser Schritt getrennt von der Beobachtung erfolgen, z.B. wird auf einem Protokollbogen in einer eigenen Spalte neben den aufgezeichneten Beobachtungen die eigene Interpretation festgehalten.

## **4. Folgerung**

Beobachtungen und ihre Interpretation leiten das weitere pädagogische Handeln. Aus den Erkenntnissen der Beobachtung sollen Maßnahmen und pädagogische Ziele abgeleitet und in die Praxis umgesetzt werden. Beispielsweise: Braucht das Kind gezielte Förderung und Unterstützung? Wie plane ich meine Bildungsarbeit, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden?“ (Breit/ Schneider 2008 a, S. 8)

### ***Beobachtungsfehler***

Beobachtungen stehen auch immer mit Subjektivität und Objektivität in Zusammenhang. Beobachtungsfehler entstehen durch subjektive Perspektiven und können somit die Ergebnisse der Beobachtung beeinflussen. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 9)

Folgende Beobachtungsfehler können auftreten (Quelle Tabelle: Breit/ Schneider 2008a, S. 9):

| <b><u>Fehler</u></b>                               | <b><u>Beschreibung des Fehlers</u></b>                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primacy- Effekt &amp; Recency- Effekt</b>       | Der erste sowie der letzte Eindruck während der Beobachtung haben einen größeren Einfluss auf das Gesamturteil als die Beobachtungen in der Mitte.                                                       |
| <b>Milde- Effekt</b>                               | Eine günstigere Beurteilung aufgrund von Sympathie.                                                                                                                                                      |
| <b>Srenge-Effekt</b>                               | Eine schlechtere Beurteilung aufgrund negativer Erfahrungen                                                                                                                                              |
| <b>Halo- Effekt (Überstrahlungseffekt)</b>         | Ein besonders positiv oder negativ ausgeprägtes Merkmal „überstrahlt“ andere Merkmale bei der Beobachtung und bewirkt, dass andere Merkmale tendenziell positiver oder negativer beurteilt werden; (...) |
| <b>Kontrast- Effekt</b>                            | Die Beurteilung der Beobachtung hängt von der sozialen Bezugsnorm ab; wird ein Kind z.B. nach einem besonders gut entwickeltem Kind beobachtet, kommt es eher zu einer Unterbewertung.                   |
| <b>Zentrale Tendenz</b>                            | Neigung, extreme Beurteilungen zu vermeiden; z.B. bei Rating- Skalen.                                                                                                                                    |
| <b>Logischer Fehler</b>                            | Von einer Eigenschaft wird auf das Vorhandensein anderer Eigenschaften geschlossen; z.B. ordentliche Kleidung ist gleich fleißig.                                                                        |
| <b>Erwartungsfehler (self- fulfilling pophecy)</b> | Die persönlichen Erwartungen beeinflussen die Beobachtung; bestimmte Verhaltensweisen werden im Voraus erwartet.                                                                                         |
| <b>Generalisierungsfehler</b>                      | Beobachterinnen neigen zu Kategorisierungen; z.B. „typisch Buben“                                                                                                                                        |

|                          |                                                                                                                                 |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Projektionsfehler</b> | Die Beobachtung wird durch die Annahme, das Kind sei einem selbst sehr ähnlich, beeinflusst; man projiziert in das Kind hinein. |
| <b>Ermüdung</b>          | Die Aufmerksamkeit nimmt im Lauf der Beobachtung ab.                                                                            |

### ***Professionelle Eltern- / Fachgespräche- die Beobachtung als Grundlage***

Die Erkenntnisse der Beobachtung dienen ebenso als Basis für Gespräche mit Eltern oder Kolleginnen/ Kollegen. So kann auf die individuelle Situation des Kindes Bezug genommen werden- Probleme, Defizite etc. werden erkannt, es wird auf diese eingegangen und können durch Förderung kompensiert werden. Dabei sollte bei den Ressourcen bzw. den Stärken des Kindes angesetzt werden. Durch ein Gespräch mit Kolleginnen/ Kollegen kann sich die jeweilige Pädagogin/ der jeweilige Pädagoge Rat und Unterstützung holen. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 7 und 9)

#### **6.2.1. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz für 4- bis 5- Jähriger in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (BESK 4-5)**

Die Erfassung der Sprachkompetenz 4- 5- jähriger Kinder in Wien erfolgt durch den Einsatz der systematischen Beobachtung. Der BESK 4-5 ist ein, auf die Erhebung der Sprachkompetenz, zielgerichtetes Beobachtungsinstrument, welches im Rahmen einer institutionellen Betreuung des Kindes verwendet wird. Die theoretische Fundierung des Beobachtungsinstruments BESK 4-5 orientiert sich, am zuvor erwähnten, Sprachkompetenzmodell nach Rössl 2007. (Ein Exemplar zur Ansicht befindet sich im Anhang.)

#### ***Intention(en)***

Das Ziel des Beobachtungsbogen BESK 4-5 ist es, eine Momentaufnahme der Sprachkompetenz zu ermitteln. Die Dokumentation des Sprachentwicklungsstandes des Kindes stellt eine wesentliche Bedeutung dar. Dabei wird eine Momentaufnahme des Entwicklungsstandes der einzelnen Sprachqualifikationen dokumentiert. Bei

Förderbedarf dient dies somit als Grundlage zur Auswahl der sprachlichen Fördermaßnahmen. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 15)

### *Zielgruppe*

Die Zielgruppe der systematischen Beobachtung anhand des Beobachtungsbogens BESK 4-5 sind Kinder im Alter zwischen 4;6 und 5;6 Jahren. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 15)

### *Aufbau des Beobachtungsbogens*

Auf der Vorderseite des BESK 4-5 werden die Kontextdaten des Kindes erfasst. Der Beobachtungsbogen besteht aus folgenden vier Teilen: Bilderbuch (A), Bildkarten (B), Bewegungsraum (C) und Gespräche (im Kindergartenalltag) (D). Die Beobachtungen dieser vier Teile finden in bestimmten Situationen statt. Innerhalb dieser vier Teile gibt es 15 Beobachtungskriterien, welche beschrieben und durch Beispiele erläutert werden. Danach werden sie für Dokumentationszwecke kategorisiert. (vgl. Breit/Schneider 2008 a, S. 16)

*Der BESK 4-5 beinhaltet folgende 15 Beobachtungskriterien:*

1. W- Fragen verstehen
2. Verbbeugung
3. Verbzweitstellung
4. Verblexikon
5. Pluralbildung
6. Ober- und Unterbegriffe
7. Lautdifferenzierung
8. Raumpräpositionen

9. Perfektbildung
10. Artikeleinsetzung 1 (syntaktisch, bestimmte und unbestimmte Artikel)
11. Artikeleinsetzung 2 (Geschlechtsform)
12. Entscheidungsfragen
13. Bedürfnisse und Absichten äußern
14. Erzählungen
15. Handlungsauforderungen

### *Methodische Überlegungen*

- Die Beobachtung der Sprachkompetenz eines Kindes soll einen aufschlussreichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit darstellen.
- Es sollen dabei Ergebnisse einer Langzeitbeobachtung dargestellt werden. Daher ist es erforderlich die Erfassung des Sprachstandes innerhalb von mindestens vier Wochen durchzuführen.
- Die Eltern sind über den Beobachtungszeitraum zu informieren. Infolge der Beobachtung erfolgt deren Dokumentation- diese stellt die Grundlage für folgende Elterngespräche dar.
- Für die Durchführung der Beobachtung kann sich die Pädagogin/ der Pädagoge situationsbezogen für die teilnehmende oder nicht-teilnehmende Beobachtung entscheiden. Bei der teilnehmenden Beobachtung ist man gleichzeitig Interaktionspartnerin/ Interaktionspartner für die Kinder. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung hingegen, zieht man sich während der Beobachtung aus dem Geschehen zurück, um nicht abgelenkt zu werden.
- Für die ersten acht Beobachtungskriterien muss bewusst eine Situation initiiert werden. Die Kinder werden daher mit bestimmten Fragestellungen und Aufgabenstellungen konfrontiert- dabei muss man auf die Vorgaben wie z.B. die

Sozialform, das Material und die Häufigkeit der Beobachtung achten. Die weiteren Beobachtungskriterien (9-15) erfordern eine systematische Langzeitbeobachtung im Kindergartenalltag!

- Nach erfolgter Aktivität sollen die Beobachtungen durch Ankreuzen des Zutreffenden im Auswertungsteil festgehalten werden. Die Beobachtungsbögen werden im Kindergarten verwahrt. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 17)

Nur die Ergebnisse werden in elektronischer Form (anhand eines elektronischen Rückmeldebogens) an Simone Breit und Petra Schneider übermittelt. Der Beobachtungsbogen muss im jeweiligen Kindergarten archiviert werden.

### *Auswertung und Interpretation der Ergebnisse*

Insgesamt können 30 Punkte erreicht werden. (Punkteanzahl richtet sich nach altersadäquat entwickelte Kinder.) Ab einem Gesamtwert von 20 Punkten und darunter werden sprachliche Fördermaßnahmen empfohlen. Durch die Auswertung der Ergebnisse entsteht ein Sprachprofil, welches die Stärken und Schwächen innerhalb der Kompetenzbereiche der Sprachentwicklung des Kindes sichtbar macht. Die Ergebnisse der Beobachtung bieten die Grundlage für die Auswahl der Fördermaßnahmen. Das Auswertungsprofil wird anschließend elektronisch und anonymisiert an das BIFIE weitergeleitet. Sollte ein Kind mit Deutsch als Erstsprache bei einem der ersten 12 Beobachtungskriterien die Kategorie „0“ erreichen, sollten Maßnahmen (z.B. das Heranziehen einer Logopädin/ eines Logopäden) erfolgen. Im Falle der Kategorie „0“ bei einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache, ist es empfehlenswert dieses Kind weiter zu beobachten und zusätzliche Fördermaßnahmen zu setzen. Sollten diese Fördermaßnahmen auf Dauer keine Wirkung zeigen, ist es nötig, die Sprachentwicklung des Kindes abzuklären. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 25)

## **Pilotierung des Beobachtungsbogens**

Ende des Jahres 2007 wurde eine Pilotversion des BESK 4-5 erstellt, welche 24 Beobachtungskriterien (mit 48 Maximalpunkten, Förderbedarf ab 36 Punkten und darunter) beinhaltet. Diese Erstversion wurde in einigen Kindergärten der Bundesländer Wien, Salzburg und Tirol im Jänner 2008 erprobt. 56 Kindergartenpädagoginnen und 101 Kinder nahmen daran teil. Vor Beginn erhielten die teilnehmenden Pädagoginnen eine mehrstündige Einschulung in den BESK 4-5. Besonderen Wert wurde auf die weitestgehende Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gelegt. Von den 101 Kindern, welche bei der Pilotversion teilnahmen, waren 56% Mädchen und 44% Buben. Diese waren im Alter zwischen 4;0 und 5;8 Jahre (durchschnittlich 4;8 Jahre). 78% dieser Kinder waren Kinder mit Deutsch als Erstsprache und 22% Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. 74% dieser Kinder hatten, laut dem Beobachtungsbogen BESK 4-5, keinen sprachlichen Förderbedarf. Jedoch erreichten 26% von ihnen den Schwellenwert von 36 Punkten nicht. Aus diesen Erfahrungen heraus wurde der Beobachtungsbogen BESK 4-5 reformiert, bevor die Version 1.1 im Frühjahr 2008 erstmals in allen (Wiener) Kindergärten eingesetzt wurde. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 15- 16)

### **6.2.2. Sprachstandsfeststellungsbogen für 4-bis 5- Jähriger ohne institutionelle Bildung und Betreuung (SSFB 4-5)**

Im Falle keiner elementarpädagogischen, institutionellen Betreuung erfolgt die Ermittlung des Sprachstandes aufgrund des Einsatzes des „Sprachstandsfeststellungsbogens für 4- bis 5- Jähriger ohne institutionelle Bildung und Betreuung“, kurz SSFB 4-5 genannt. Die theoretische Grundlage dieses Beobachtungsbogens orientiert sich ebenso am Sprachkompetenzmodell nach Rössl 2007. Dieser Beobachtungsbogen ist ähnlich strukturiert, wie der BESK 4-5. Ein Unterschied jedoch besteht zum Beispiel bei dem, im Handbuch des Beobachtungsbogens SSFB 4-5, empfohlenen Bilderbuch: Beim SSFB 4-5 wird das Wimmelbilderbuch<sup>6</sup> (z.B. „Das

---

<sup>6</sup> Wimmelbilderbücher: In diesen Bilderbüchern ist kein Text vorhanden. Es werden unterschiedliche Alltagsszenen, an verschiedenen Orten (Stadt, Bauernhof, Tiergarten, etc.) mit Tiere, Menschen und Gegenstände abgebildet.



große Wimmelbuch“ von Suess) als Beispielbücher genannt, welches beim SSFB 4-5 für die Beobachtungskriterien 3-8 verwendet werden soll. Im Gegensatz dazu wird beim BESK 4-5 das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ empfohlen.

Im Falle dieser Sprachstandsbeobachtung im Rahmen des halbtägigen Kindergartenbesuchs wurden bisher Pädagoginnen der MA 10 herangezogen, welche sich zusätzlich zu ihrer Dienstzeit bereit erklärten diese durchzuführen. Diese sind Angestellte der MA 10. (Informationen aus einem Interview mit KL 2)

(Ein Exemplar zur Ansicht befindet sich im Anhang.)

### *Intention(en)*

Die Intention besteht darin, dass Kinder- welche bisher noch keine Bildungs- und Betreuungsinstitution besucht haben- während eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten beobachtet werden bzw. ihr Sprachstand durch systematische Sprachstandsbeobachtung erhoben werden soll. (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 11)

### *Zielgruppe*

Kinder ohne elementare, institutionelle Bildung und Betreuung, im Alter von 4;6 bis 5;6 Jahren. (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 11)

### *Aufbau des Beobachtungsbogens SSFB 4-5*

Dieser Beobachtungsbogen besteht aus den Abschnitten: A- Bildkarten, B- Bilderbuch, C- Sprachverhalten. Es wird außerdem auch im Beobachtungsbogen, bei den einzelnen Aufgabenstellungen, Rahmenbedingungen dargelegt, wie die Beobachtungssituation sein soll. Weiters umfasst dieser Beobachtungsbogen neun Beobachtungskriterien. Diese Kriterien werden beschrieben sowie eine Erklärung dessen durch Beispiele dargestellt. Anschließend werden diese für Dokumentationszwecke kategorisiert. Ebenso sind diese Kriterien den fünf sprachlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen. Zu Beginn des Beobachtungsbogens werden wichtige Kontextdaten des Kindes erfasst. (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 13 und 17)

*Folgende neun Beobachungskriterien werden erfasst:*

- Lautdifferenzierung
- Pluralbildung
- Verbbeugung
- Verbzweitstellung
- Verblexikon
- Artikeleinsetzung 1 (syntaktisch, bestimmte und unbestimmte Artikel)
- Artikeleinsetzung 2 (Geschlechtsform)
- W- Fragen verstehen
- Bedürfnisse und Absichten äußern (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 16 und 17)

### *Methodische Überlegungen*

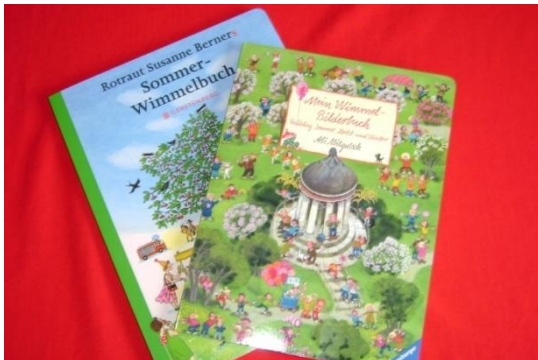
Die Sprachstandsbeobachtung findet im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Raum einer Betreuungs- bzw. Bildungsinstitution (Kindergarten) statt. Die Beobachtungen werden von Pädagoginnen/ Pädagogen durchgeführt. Bevor die Beobachtung durchgeführt wird, sollten sich diese jedoch zusammensetzen und eine vorbereitete Umgebung sowie eine angenehme Atmosphäre herstellen. Es soll gewährleistet sein, dass die Pädagoginnen/ die Pädagogen zu jedem Kind Kontakt aufnehmen, um die systematische Beobachtung bestmöglich stattfinden zu lassen, daher sollten nur maximal 6 Kinder gleichzeitig daran teilnehmen. Weiters ist es wichtig, dass diese Kinder diesen Tag bzw. prinzipiell den Kindergarten positiv in Erinnerung behalten, denn der erste Halbtage ohne Mutter bzw. Elternteil an der Seite, kann für das Kind oft eine große Herausforderung sein. (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 11) Im dazugehörigen Handbuch wird auf den Seiten 12 und 13 ein beispielhafter Ablauf eines Schnuppertages dargelegt.

## Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Nach erfolgter systematischer Beobachtung werden die Punkte in den fünf Kompetenzbereichen ermittelt. Diese werden in das Auswertungsprofil- am Ende des Beobachtungsbogens- eingetragen. Es kann eine Maximalpunktzahl von 18 erreicht werden. Bei einer Punktzahl von 12 oder weniger ist es ratsam, sprachliche Fördermaßnahmen anzubieten. (vgl. Breit/ Schneider 2008 b, S. 18) Anschließend werden diese Daten in ein Datenauswertungssystem eingegeben und anonymisiert, elektronisch an das BIFIE übermittelt. Im Anschluss führt das BIFIE anhand dieser Ergebnisse statistische Auswertungen bzw. Evaluationen durch.

## Medien zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung (mittels BESK 4-5 und SSFB 4-5)

### Bilderbücher



(Quelle: eigenes Foto)

### Wimmelbücher

Das Wimmelbilderbuch kommt ( als  
Beispielbilderbuch beim SSFB 4-5 erwähnt)  
Bei den Beobachtungskriterien 3-8  
(Morphologie, Syntax, Lexikon/  
Semantik) zum Einsatz



(Quelle: eigenes Foto)

### „Opa Henri sucht das Glück“

Dieses Bilderbuch kommt im  
Zuge des BESK 4-5 bei  
den Beobachtungskriterien1-4  
(Lexikon/ Semantik-  
Syntax, Morphologie)  
in Verwendung.

## Bildkarten (Sprachschatzpiraten)



(Quelle: eigenes Foto)

Die „Sprachschatzpiraten“- Bildkarten werden bei den Beobachtungskriterien 5-7 (BESK 4-5)- Morphologie, Lexikon/ Semantik, Phonologie- bzw. bei den Beobachtungskriterien 1 und 2 (SSFB 4-5)- Phonologie und Morphologie- verwendet.

## Qualitätssichernde Maßnahmen

Wie zuvor erwähnt, kann das BIFIE aufgrund der elektronischen Rückmeldungen der Auswertungsergebnisse Statistiken erstellen und somit die Organisation und Durchführung der systematischen Beobachtung, sowie die Beobachtungsbögen reformieren. Nur dadurch kann bei der Sprachstandserhebung und -förderung Qualitätssicherung gewährleistet werden. (vgl. Breit/ Schneider 2008 a, S. 5)

## 6.3. Das Projekt „Frühe sprachliche Förderung 1+1“

Die spezielle frühe Sprachförderung, welche bundesweit ins Leben gerufen wurde, erfolgt für Kinder mit Förderbedarf- nach der Durchführung einer systematischen Sprachstandsbeobachtung. Im Zuge des „Wiener Fördermodells 1+1“ erfolgt die Durchführung des Projekts der „Frühen sprachlichen Förderung“ durch die individuelle sprachliche Förderung der Kinder, mit Förderbedarf, einerseits ein Jahr im Kinder-

garten und bei weiterem Bedarf ein weiteres Jahr in der Grundschule. Den Eltern der Kinder, welche bisher noch keinen Kindergarten besuchten, wird ein Kindergartenbesuch- aufgrund des Sprachförderbedarfs- empfohlen.

Zusätzlich zu den Sprachstandsbeobachtungsbögen (BESK 4-5 und SSFB 4-5) wird pro Kind ein (Entwicklungs-) Beobachtungsbogen zur „Frühen Förderung 1+1“ (siehe Anhang) ausgefüllt, welcher vom jeweiligen Kindergartenträger ausgegeben wird. Durch diesen Bogen werden, neben den Kontextdaten des Kindes, auch die Kompetenzen im kognitiven, sensumotorisch- psychomotorischen sowie im emotionalen, sozialen und ethischen Bereich erhoben. Dieser soll als Ergänzung der Beobachtung dienen- zur ganzheitlichen Erfassung des Entwicklungsstandes des Kindes.

Wird eine Sprachstandsfeststellung oder die anschließende Sprachförderung im Kindergarten verweigert, erfolgen für die Eltern bisher keine Konsequenzen. Ab Herbst 2010 treten jedoch- im Zuge der Einführung des verpflichtenden Vorschuljahres im Kindergarten- Änderungen in Kraft.

### **Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten**

Nach der Durchführung der Erhebung der Sprachkompetenz mittels BESK 4-5 oder SSFB 4-5 erfolgt im Kindergarten bei Kindern mit Bedarf ein Jahr lang zusätzliche Sprachförderung. Diese Förderung erfolgt meist in der Groß- oder Kleingruppe sowie auch in Einzelbetreuung. Die individuelle Förderung dieser Kinder wird entweder von der gruppenführenden Pädagogin/ dem gruppenführenden Pädagogen oder einer „externen“ Förderpädagogin/ einem „externen“ Förderpädagogen (Dienstgeber ist die MA 10) übernommen. Im Zuge des Projekts wurde der Schwerpunkt in der pädagogischen Tätigkeit, in den Kindergärten verschiedener Träger, auf die Sprachförderung gelegt. Es wurden teilweise zusätzliche sprachfördernde Spiele, Übungen, Materialien etc. zur Verfügung gestellt bzw. bewusst eingesetzt:

In den Kindergärten der Wiener Kinderfreunde hat man im Zuge der frühen Sprachförderung z.B. das didaktische Sprachlernspiel namens „Sprechdachs“ (von

„Huch& Friends“) empfohlen. Dieses Lernspiel beinhaltet 13 Sprach- und Erzählspiele, welche auf die Förderung der Sprachkompetenzen abzielt.

Folgende Materialien sind darin enthalten:

6 Wimmelbilder (Bildgeschichten), 120 Bildkärtchen, 9 Präpositionskärtchen,

1 Anlauttabelle, 6 Spielfiguren und 1 Würfel.



(Quelle Fotos: <http://www.spieletest.at/spiel.php?ID=856>)

In den Kindergärten der MA 10 wurde im Zuge der Betonung der Bedeutung der sprachlichen Förderung im Kindergarten die Sprachkompetenzbox (Sprachpyramide)- bereits im Jahre 2007- eingeführt. Diese möchte ich ebenso genauer darstellen.

Diese Sprachpyramide beinhaltet folgende Fördermaterialien:

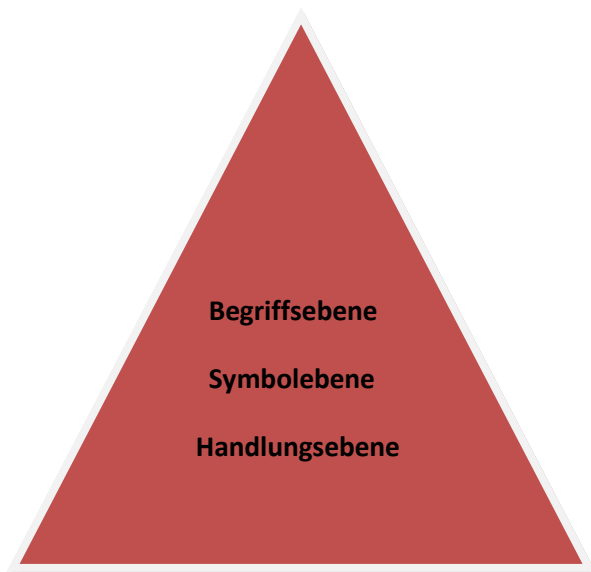
8 Lottoplatten, 1 Sack mit Memorykarten mit Bildwürfel (mit Fotos nach ausgewähltem Grundwortschatz), 1 Packung Impulskarten (mit Theorie und praktischen Anleitungen), 1 Tastschlauch, 1 CD (mit themenspezifischen Kinderliedern), 1 Würfel, 1 Geschichtenstreifen, 1 Organzasackerl mit einem Glasnugget, 1 Papierball sowie 1 Aufkleber.

### Abbildung der Sprachkompetenz- Box /- Pyramide:



(Quelle: eigenes Foto)

Diese Pyramide dient der Förderung und Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes auf folgenden drei Ebenen:



Der Inhalt der Sprachpyramide soll den Pädagoginnen/ den Pädagogen Anregungen für die Durchführung der sprachlichen Förderung im Kindergartenalltag bieten. Intentionen, wie die Förderung des Sprachlexikons, des Sprachverständnisses und der Sprachkompetenz, werden durch die Sprachpyramide gesetzt. Dies trägt im weiteren

Sinne zur Persönlichkeitsstärkung des Kindes sowie zur Qualitätssicherung bei. (vgl. Trojer- Dornieden 2007)

Aber auch zusätzlich zur Sprachkompetenzbox werden im Alltag spezielle Angebote gesetzt, welche der Förderung von Kindern mit und ohne Förderbedarf zugute kommen.

### **Qualifizierung der Kindergartenpädagogin/ des Kindergartenpädagogen – Einführung in die Methode und Durchführung des Projekts „Frühe sprachliche Förderung“ (Angebote: Lehrgang und Einschulungen)**

Vor Beginn der Sprachstandsbeobachtung im Kindergarten fanden Seminare statt, um Multiplikatorinnen/ Multiplikatoren auszubilden. Diese bekamen den Auftrag Pädagoginnen/ Pädagogen der jeweiligen institutionellen Träger in die Durchführung der Sprachstandsbeobachtung durch die Beobachtungsbögen (BESK 4-5) einzuschulen. Im Zuge der Vorbereitung der Pädagoginnen/ Pädagogen wurde zusätzlich von den Pädagogischen Hochschulen ein Lehrgang zur „Frühen sprachlichen Förderung“ im Ausmaß von 6 ETCS Credits angeboten. Die Intention dieses Lehrganges ist es, Kindergartenpädagoginnen/ Kindergartenpädagogen sowie Lehrerinnen/ Lehrer für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten“ zu qualifizieren. Es wurden u.a dabei Themen wie die „Durchführung der Sprachstandsbeobachtung“ und die „Sprachförderung“ aufgegriffen. (vgl. Breit 2009, S.20)

Zur Einschulung in die spezielle „Frühe sprachliche Förderung“ nahm, bei der MA 10, pro Kindergarten eine Pädagogin/ einen Pädagogen an der Einführung zur Anwendung in die „Sprachkompetenzbox“ teil. Diese Pädagogin/ Dieser Pädagoge hatte danach die Aufgabe, ihre pädagogischen Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter des Kindergartenteams darüber zu informieren. (Informationen aus dem Interview mit KL2)

### **Information der Eltern und Kooperation zwischen Pädagoginnen/ Pädagogen und Eltern**

Im Jahre 1980 äußerte Mundt seine Einschätzung zur Beteiligung der Eltern an den Tätigkeiten der Pädagoginnen/ Pädagogen im Kindergarten folgendermaßen:



„Die Beteiligung der Eltern an der Arbeit des Kindergartens ist unter zwei Aspekten von Bedeutung. Einmal ist die Elternarbeit mitbestimmend für den längerfristigen Erfolg bzw. Misserfolg von Programmen im Kindergarten. Nur, wenn es gelingt, sie in die Bemühungen zur Verbesserung der Lebens- und Bildungschancen ihrer Kinder miteinzubeziehen, können diese Programme ihre Ziele erreichen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich die Kinder in Kindergarten und Familie mit jeweils widersprüchlichen Forderungen konfrontiert sehen, die eher zu einer Hemmung denn Förderung ihrer Entwicklung beitragen [...]“ (Wolf 2003, in: Fried 2003, S.16)

Beim Modell der „Frühen sprachlichen Förderung“ sind alle Eltern, die bereit sind ihr Kind mittels BESK 4-5/ SSFB 4-5 beobachten zu lassen, in das Geschehen eingebunden. Die Pädagogin/ Der Pädagoge ist verpflichtet Informationen (bzw. das Ergebnis der Sprachstandsbeobachtung) an die Eltern der Kinder zu kommunizieren. Es muss auch vor Beginn der Sprachstandsbeobachtung eine Einverständniserklärung der Eltern eingeholt werden. (Ein Exemplar, einer Einverständniserklärung befindet sich im Anhang.) Sie sollten ebenso- im Falle des Förderbedarfs- zur Unterstützung der frühen sprachlichen Förderung ihres Kindes bereit sein. Ebenso hat die Pädagogin/ der Pädagoge die Anweisung, im Bedarfsfall, den Eltern den Rat zu geben, eine Logopädin/ einen Logopäden sowie andere Expertinnen/ Experten aufzusuchen, um eine genaue Abklärung erfolgen zu lassen. (vgl. Breit 2009, S. 21)

#### **6.4.Weiterführung der sprachlichen Förderung in der Grundschule**

Nach mindestens einem Jahr (dem letzten Jahr im Kindergarten) sprachlicher Förderung im Kindergarten, erfolgt im Rahmen der Feststellung der Schulfähigkeit eine weitere Feststellung und zwar jene, ob das Kind weiter sprachliche Förderung benötigt, oder nicht. („Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen der Schülereinschreibung“- ein Exemplar zur Ansicht befindet sich im Anhang.)

Im Falle eines weiteren Förderbedarfs erfolgt die sprachliche Förderung ein weiteres Jahr durch den Besuch einer Vorschulklasse oder einer 1. Klasse der Volksschule. Die zusätzliche Sprachförderung für Kinder mit Förderbedarf erfolgt im Stundenausmaß

von 11 Stunden pro Woche. Diese Förderung findet innerhalb der Unterrichtszeit statt und erfolgt meist durch Förderlehrerinnen/ Förderlehrer bzw. Begleitlehrerinnen/ Begleitlehrer. (Informationen aus dem Interview mit SL 1)

Der Erwerb der Sprache Deutsch erfolgt durch die Methodik des Sprechens und Hörens. Auch auf die Lebensrealität der Kinder wird dabei eingegangen. Es werden aktuelle Themen der Kinder aufgegriffen. Ebenso sind individuelle, auf das Kind abgestimmte, Lernsequenzen innerhalb des Unterrichts vorgesehen und die sprachliche Förderung in der jeweiligen Erstsprache des Kindes wird initiiert. (vgl. Gaßner 2008)

**Folgende Lerninhalte bilden den Schwerpunkt im Unterricht einer Vorschulklasse bzw. 1. Klasse Volksschule:**

- Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben
- mathematische Früherziehung
- Sachbegegnung
- Verkehrserziehung
- Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
- Singen und Musizieren, Rhythmisch-musikalische Erziehung
- Werkerziehung
- Bewegung und Sport (vgl. Gaßner 2008)

**6.5. Erste Ergebnisse und Reformen des „Wiener Fördermodells“**

Erste Ergebnisse vom BIFIE zur Implementation der „Frühkindlichen Sprachstandsfeststellung“ des Jahres 2008 ergeben, dass 30% der Kinder, welche einen Kindergarten besuchten, Förderbedarf aufzeigen. 21% dieser Kinder besuchten einen Kindergarten das erste Jahr und 78,5 % mehr als ein Jahr. 10% der Kinder mit Förderbedarf haben Deutsch als Erstsprache. Zudem ergab die Studie, dass 55% der Kinder mit Förderbedarf Deutsch als Zweitsprache haben. (vgl. Breit 2009, S. 39)

Laut Stadtschulrat wurden im Jahre 2008 von den 3.939 Kindern mit Förderbedarf, 3.824 Kinder im Kindergarten gefördert. Außerhalb des regelmäßigen Besuchs des Kindergartens wurden 115 Kinder (in Kursen in einigen Kindergärten) gefördert. Im April 2009 konnte man bei der Feststellung der Schulfähigkeit beobachten, dass 2.148 dieser Kinder eine weitere vorschulische Förderung benötigen. Jedoch konnten bereits 1.791 Kinder erfolgreich im Kindergarten gefördert werden, sodass diese keine weitere sprachliche Förderung benötigen. Man kann nun daraus schließen, dass die frühe sprachliche Förderung im Kindergarten für einen Teil der Kinder mit Förderbedarf positive Ergebnisse brachte. Von den Kindern, die weitere Förderung benötigen, sind im Schuljahr 2009/10 1.457 Kinder in Vorschulklassen, 67 Kinder in Mehrstufenklassen und weitere 624 Kinder in 1. Klassen der Volksschule integriert. Der Wiener Stadtschulrat ist somit der Meinung, dass Wien mit diesem Fördermodell österreichweit eine Vorreiterrolle angenommen hat. (vgl. Stadtschulrat Wien 2009)

Weitere Erhebungen von BIFIE zeigen, dass Kinder- 15 Monate vor Schuleintritt- 76% der Kinder (aller teilnehmenden Bundesländer) eine altersadäquate Entwicklung aufweisen. Jedoch benötigen 24% der Kinder dieses Alters sprachliche Förderung. Außerdem wirkt sich ein (mehrjähriger) Kindergartenbesuch positiv auf die Bildungskarriere der Kinder aus. Bei der Erhebung durch SSFB 4-5 (aller teilnehmenden Bundesländer) wurden 50% aller externen Kinder erfasst. Der Rest erschien aus unterschiedlichen Gründen nicht zur Sprachstandserhebung. In Wien wurden 297 „externe“ Kinder mittels SSFB 4-5 erfasst. Davon hatten 189 Kinder (64% der Kinder in Wien) Förderbedarf. Bei den Kindern mit Förderbedarf fehlt jedoch oft die Angabe zum Geschlecht bzw. zur Erstsprache. Etwa gleich viele Buben (50,7%) wie Mädchen (48,3%) zeigen einen Förderbedarf auf. Bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache hatten 16,4% Förderbedarf, generell hat aber die Mehrheit der Kinder mit Förderbedarf eine andere Erstsprache als Deutsch (69%). Hauptsächlich sind dies Kinder mit den Erstsprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (27%). 28,1% der Kinder hatten Türkisch als Zweitsprache und Kinder mit sonstigen Erstsprachen waren 26,9%. (vgl. Breit 2009, S. 27 und 49)

In den ersten zwei Jahren der Durchführung wurden ausschließlich die, zuvor dargestellten Beobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5 zur Feststellung der Sprachkompetenz und Sprachentwicklung der Kinder verwendet- auch bei Kindern mit

Deutsch als Zweitsprache, obwohl sich die theoretische Fundierung dieses Beobachtungsbogens (das Sprachkompetenzmodell) an der Sprachentwicklung eines Kindes im Alter zwischen 4 ½ und 5 ½ mit Deutsch als Erstsprache orientiert. Erst für den dritten Durchgang werden eigene Beobachtungsbögen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt. Denn wienweit besuchen 88 % der Kinder eine elementarpädagogische Institution. Davon haben 73% Deutsch als Erstsprache und 27% der Kinder Deutsch als Zweitsprache. (vgl. Breit 2009, S.23 f.) Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird nun ab dem Frühjahr 2010 der sogenannte BESK- DaZ<sup>7</sup>-Beobachtungsbogen (ebenso von BIFIE entwickelt) verwendet. Dieser Beobachtungsbogen beruht auf den linguistischen Grundlagen des Erwerbs einer Zweitsprache und kann bei Kindern jeden Alters eingesetzt werden. So wie der BESK 4-5, wird der BESK- DaZ im Rahmen des pädagogischen Alltags implementiert. Dadurch ist bereits eine Reform zugunsten der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache erfolgt. Den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eröffnet man dadurch eine Verbesserung ihrer Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich.

Der Sprachwissenschaftler, Hans- Jürgen Krumm, erwähnte zum Thema „Zweitspracherwerb“ bei einem Pressegespräch Folgendes:

„In der Muttersprache wird auch ein Großteil der Integrationsarbeit geleistet.“(Krumm in: Miljkovic 2009) Dies meint, dass z.B. in den Schulpausen Informationen über das Leben in Österreich weitergegeben werden, wenn die Schülerinnen/ die Schüler sich in ihrer Erstsprache untereinander unterhalten. Somit ist es von Vorteil, wenn man Kinder nicht dazu „zwingt“ nur Deutsch zu sprechen- auch in den Pausen. Weiters erwähnt er, dass für die meisten Kinder das unumgängliche Fundament- für das Erlernen weiterer Sprachen- der erfolgreiche Erwerb der Erstsprache ist. Zu den Screenings (in den Kindergärten) erwähnt er, dass dabei Defizite der Kinder aufgezeigt werden, nicht aber ihre Stärken. Dadurch erfahren Migrantenkinder beim Eintritt in das österreichische Bildungssystem, dass sie nicht ausreichend Deutsch können und infolge von Isolation, Versagensängste etc. betroffen sind. Er sieht das Problem selbst im Bildungswesen, denn es werden Kenntnisse von Kindern verlangt, welche sie noch nicht erworben haben. Außerdem sei die sprachliche Förderung bei Kindern mit Defiziten in der

---

<sup>7</sup> BESK- DaZ: Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

deutschen Sprache im letzten Jahr vor Schulbeginn nicht ausreichend. Somit würde ein verpflichtendes Kindergartenjahr, in dem Förderung stattfindet, auch nicht wirklich erfolgsversprechend sein. Der Experte sagt, dass andere Kinder die besten Sprachvorbilder bzw. -motivatoren sind. Daher ist es von Vorteil, wenn Kinder mit Förderbedarf in einer Klasse wären, in denen auch Kindern mit altersadäquater Sprachentwicklung sind. Zusätzlich wären kleinere Klassen (bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen/ Schüler) mit der Betreuung von zwei Lehrerinnen/ Lehrer vorteilhaft sowie die Erhöhung der Anzahl der derzeitigen 330 Stellen für erstsprachlichen Unterricht notwendig. Dies alles ist jedoch mit mehr Investitionen verbunden. Laut Krumm ist es auch notwendig, die Eltern mit ein zu beziehen. Lehrerinnen/ Lehrer sollen den Eltern Tipps zu diesem Thema geben können. Weiters sprach der Grüne Bildungssprecher, Walser, bei der Pressekonferenz davon, dass es notwendig sei, die Kinder bereits vor der Schule auf ein Sprachniveau zu bringen, mit welchem die Kinder in der Schule gut starten können. (vgl. Miljkovic, 2009)

## **6.6. Resümee**

In diesem Abschnitt der Arbeit erfolgte die Beantwortung eines Teils der Forschungsfragestellung. Es wurden die Intentionen sowie Maßnahmen des „Wiener Fördermodells 1+1“ dargestellt, welche aufgrund von bildungspolitischen Forderungen ins Leben gerufen wurden. Die Problematik der sprachlichen Defizite vieler Kinder beim Eintritt in die Schule sowie die davon abhängende Chancenungerechtigkeit im Bildungssystem für diese Kinder war unter anderem ausschlaggebend dieses Fördermodell zu initiieren. Das „Wiener Fördermodell 1+1“ wurde im Jahre 2008, in den Kindergärten Wiens realisiert. Dieses Modell beinhaltet die Implementierung von eigens (vom BIFIE) entwickelten Sprachstandsbeobachtungsbögen. Diese Sprachstandsbeobachtung im Kindergarten erfolgt anhand von zwei unterschiedlich standardisierten Beobachtungsverfahren. Zum einen durch den Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5- Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK 4-5) und zum anderen durch den Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5- Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten (SSFB 4-5).

Am Ende der Phase der Beobachtungen erfolgten bisher Rückmeldungen zur Sprachstandsbeobachtung an das BIFIE über einen elektronischen Rückmeldebogen. Danach wurden diese anonymisierten Daten zusammengefasst und erste Ergebnisse erstellt.

Falls durch die Sprachstandsbeobachtung eine nicht-altersadäquate Sprachentwicklung bei Kindern sichtbar wird, erfolgt im Anschluss eine individuelle (altersgemäße) frühe Sprachförderung im Zuge des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Bei den Kindern, welche bereits einen Kindergarten besuchen erfolgt die sprachliche Förderung im Rahmen des alltäglichen Kindergartenbesuchs. Den Eltern der Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, jedoch sprachlichen Förderbedarf aufweisen, wurde ein Kindergartenbesuch (aufgrund des sprachlichen Förderangebots) empfohlen. Wird diese Empfehlung nicht eingehalten, erfolgten bisher keine Konsequenzen. Ab dem Kindergartenjahr 2010/11 erfolgt dann die Einführung des „verpflichtenden letzten Kindergartenjahres“. Das bedeutet, dass die Eltern der Kinder verpflichtet sind, ihr Kind das letzte Jahr vor Schuleintritt in einen Kindergarten zu geben. In diesem Falle kann Sprachförderung erfolgen und es werden für die Eltern auch Konsequenzen folgen, wenn der Kindergartenbesuch nicht eingehalten wird. Erste Ergebnisse der Sprachstandserhebungen erbrachten, dass einige Kinder, mit unterschiedlicher Herkunft und Erstsprache bzw. Familiensprache sprachliche Defizite in der deutschen Sprache aufweisen. Bisher wurden für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur Sprachstandsbeobachtungsbögen verwendet, welche auf dem Sprachkompetenzmodell für Kinder mit Deutsch als Erstsprache beruhen. Doch ab dem Durchgang der Sprachstandsbeobachtung im Frühjahr 2010 wird es zusätzlich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einen eigenen Beobachtungsbogen (BESK- DaZ) geben.

## **7. Empirische Untersuchung zur Implementation der Wiener Fördermodells 1+1“ in Wiener Kindergärten“**

Der zweite Teil dieser Arbeit befasst sich mit der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Es wurden dafür Interviews mit zuständigen Personen geführt, welche zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ beitrugen.

### **7.1. Methodik**

Diese vorliegende Untersuchung ist der qualitativen, empirischen Sozialforschung zuzuordnen. Es wurden dafür eigens leitfadenorientierte Experteninterviews erstellt und durchgeführt. Die Datenaufbereitung erfolgte, indem die verbalen Informationen der Interviews transkribiert wurden. Bei den Interviewpartnerinnen/ Interviewpartner, welche die Aufzeichnung mittels Diktiergerät akzeptierten, wählte ich daher die Methode des Interviewberichts. Bei den übrigen Personen verwendete ich die Methode des Gesprächsprotokolls, um die Interviews festzuhalten. Ein Interview erfolgte- auf Wunsch- in Form von schriftlicher Beantwortung der Fragen. Für die Auswertung der Daten wählte ich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Es erfolgte dadurch- im Hinblick auf die Forschungsfragestellung- die Extraktion bestimmter Informationen vom Ursprungstext. Diese extrahierten Informationen wurden anschließend bestimmten Auswertungskategorien (siehe Kapitel 7.3.) zugeordnet. Die interviewten Personen wurden zusätzlich unterschiedlichen Kategorien- deren Zuständigkeiten entsprechend- zugeordnet.

#### **Der Ablauf der Forschungsprozesse erfolgte in folgenden Schritten:**

1. Formulierung der Forschungsfragestellung
2. Überlegungen zur Vorgangsweise
3. Kontaktaufnahme mit Interviewpartnerinnen/ Interviewpartnern
4. Erstellung der Interviewleitfäden
5. Durchführung der Experteninterviews
6. Transkription der verbalen Daten
7. Auswertung der Daten

8. Synthese der Ergebnisse (nach Kategorien)
9. Beantwortung der Forschungsfrage

## **7.2. Begründung und Kriterien zur Auswahl der Interviewpartnerinnen/ Interviewpartner sowie Informationen zur Durchführung der Interviews**

Um ausführliche Informationen zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ durch Interviews zu erhalten, wählte ich fünfzehn kompetente Personen als Interviewpartnerinnen/ Interviewpartner. Diese Personen (Expertinnen/ Experten) haben sich mit den Themen der Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung befasst bzw. sind für die Implementierung der „Frühen Sprachstandsfeststellung“ sowie für die „Frühe sprachliche Förderung“ zuständig.

Für die Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen und den Kindergartenleiterinnen wählte ich aus Wien einige Kindergärten – von drei unterschiedlichen Trägern. Die Schulen der Stadt Wien wählte ich aus unterschiedlichen Bezirken. Die Schulleiterinnen sowie den Schulleiter befragte ich u.a. auch zu den bisher „sichtbaren“ ersten Ergebnissen bei den diesjährig eingeschulten Kindern (-welche Zielgruppe des ersten Durchgangs des „Wiener Fördermodells 1+1“ waren). Zusätzlich wählte ich die pädagogischen Fachreferentinnen bzw. eine Inspektorin dieser drei Wiener Kindergartenträger. Folgende Kindergartenträger wählte ich aus: der städtische Kindergartenträger der Magistratsabteilung 10 (MA 10- Wiener Kindergärten), „Kinder in Wien“ (KIWI) sowie die „Wiener Kinderfreunde“. Diese elementarpädagogisch-institutionellen Träger besitzen einen großen Anteil von Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien und haben das „Wiener Fördermodell 1+1“ in ihren Kindergärten umgesetzt. Zudem wählte ich noch weitere Personen, welche einen Teil zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ beitrugen bzw. derzeit noch beitragen. Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpartnerinnen und den Interviewpartnern erfolgte entweder per Mail oder telefonisch.



Folgende Personen erklärten sich bereit, an einem Interview teilzunehmen:

- Eine Leiterin sowie eine Inspektorin der Kindergärten der „Wiener Kinderfreunde“.
- Eine Pädagogin und eine Leiterin der Kindergärten von „Kinder in Wien“ (KIWI) sowie deren pädagogische Fachreferentin.
- Zwei Kindergartenpädagoginnen der Kindergärten der „MA 10“, sowie zwei Leiterinnen und deren pädagogische Fachreferentin.
- Zwei Schulleiterinnen und ein Schulleiter von Volksschulen der Stadt Wien.
- Eine Sprachwissenschaftlerin.
- Der Leiter einer Wiener VHS sowie des Instituts für Kindergarten- und Hortpädagogik.

Der Zeitraum, der Durchführung der Interviews erstreckte sich von Oktober 2009 bis Februar 2010.

### **7.3. Interviewleitfäden**

Im Anhang werden die verwendeten Interviewleitfäden dargestellt. Diese dienen dazu, um der Leserin/ dem Leser einen Einblick in die Interviews zu geben. Je nach Zuständigkeit der Interviewpartnerin/ des Interviewpartners wurde im Interview ein bestimmter Schwerpunkt gelegt, um umfassendere Informationen erhalten zu können. Für jede Kategorie der jeweiligen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde daher jeweils ein bestimmter Interviewleitfaden verwendet.

Die Interviewpartnerinnen/ Interviewpartner wurden folgenden Kategorien zugeteilt:

| Kategorienbezeichnung | Berufliche Zuständigkeit/ Tätigkeit                                           |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| KL 1-4                | Kindergartenleiterin 1-4                                                      |
| SL 1-3                | Schulleiterin/ Schulleiter 1-3                                                |
| KP 1-3                | Kindergartenpädagogin 1-3                                                     |
| SW                    | Sprachwissenschaftlerin                                                       |
| LI                    | Leiter einer VHS bzw. des Instituts für Kindergarten- und Hortpädagogik (IKH) |
| PF/KI 1-3             | Pädagogische Fachreferentin/ Kindergarteninspektorin 1-3                      |

### **Darstellung der Auswertungskategorien**

Nach folgenden Kategorien wurden die Interviews untersucht:

- 1. Das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“ im Vergleich zum Konzept des Sprachtickets***
- 2. Vorbereitungen und Informationserhalt zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“***
- 3. Einschulung der Pädagoginnen/ Pädagogen in das Konzept der Sprachstandsbeobachtung mittels Beobachtungsbögen***
- 4. Implementierung der Sprachstandsbeobachtung (BESK 4-5 und SSFB 4-5) im Kindergarten***
- 5. „Frühe sprachliche Förderung“- spezielle Fördermaßnahmen/-angebote im Kindergarten***

- 6. Ressourcen für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung“ im Kindergarten*
- 7. Sprachliche Förderung in Wiener Volksschulen*
- 8. Ressourcen für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung“ an Wiener Volksschulen*
- 9. Zusammenarbeit Kindergarten- Schule*
- 10. Bereitschaft/ Zusammenarbeit der Eltern*
- 11. Fort- und Weiterbildungsangebote zu den Themenbereichen „Frühe Sprachstandserhebung“ und „frühe sprachliche Förderung“*
- 12. Auswirkungen und Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen auf die Sprachkompetenz (der deutschen Sprache) der Kinder der 1. Grundschulstufe*
- 13. Weitere Überlegungen und Projekte in Bezug auf das Thema „Sprache“*
- 14. Implementierung des Konzeptes entsprechend den Intentionen*
- 15. Reformvorschläge*

#### **7.4. Darstellung der Auswertungsergebnisse der Experteninterviews**

Im Nachstehenden werde ich eine Synthese der Daten aus den Experteninterviews darlegen, welche nach bestimmten Auswertungskategorien strukturiert wurden. Es wurden dabei einerseits Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede in den Aussagen der Expertinnen und Experten berücksichtigt.

##### **Das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“ im Vergleich zum Konzept des Sprachtickets**

Aufgrund des Scheiterns des Konzeptes des „Sprachtickets“ war es notwendig ein neues Konzept zu erstellen, welches ein zielführenderes Ergebnis mit Nachhaltigkeit bringen sollte. Laut Interviews war dies von vielen Pädagoginnen und Pädagogen gewünscht.

Trotz großem Aufwand und hohen finanziellen Kosten brachte das Konzept des „Sprachtickets“ nicht die erhofften Ergebnisse.

Die Informationen, welche ich aus dem Interview mit einer Sprachwissenschaftlerin gewinnen konnte, stellen u.a. wichtige Hintergrundinformationen zur Entstehung des Konzeptes dar. Aus spracherwerbstheoretischer Sicht kann die Sprachwissenschaftlerin behaupten, dass das Fördermodell einerseits ein guter Schritt in die richtige Richtung ist- nämlich das Thema „Sprachförderung“ bereits im Vorschulbereich aufzugreifen- aber andererseits Förderung ein Jahr vor Schuleintritt nicht ausreichend ist. Andere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hatten ähnliche Erfahrungen bzw. Meinungen dazu. Generell kann man sagen, dass das Fördermodell in der Kindergarten- und Schulpraxis gut angenommen und integriert wird. Obwohl in den Kindergärten Sprachförderung (auch vor der Einführung des Projektes) täglich erfolgt, ist der Großteil der Pädagoginnen/ Pädagogen doch froh darüber, dass dieses Thema in den Vordergrund gerückt wurde. Es gibt den Pädagoginnen/ Pädagogen einen Denkanstoß zur stärkeren Beachtung der Sprache bzw. der Sprachförderung. Man hat für Kinder mit sprachlichen Defiziten somit einen ersten Schritt zur Erhöhung ihrer Bildungschancen getätigt, obwohl das Konzept sowie die Rahmenbedingungen dafür sicher teilweise noch reformbedürftig sind.

### **Vorbereitungen und Informationserhalt zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“**

Aufgrund der raschen Umsetzung der bildungspolitischen Förderungen bzw. der Einführung des Fördermodells blieb den Trägern der Kindergärten wenig Zeit, um für eine gelungene Implementation zu sorgen. Die jeweiligen Träger und das BIFIE hatten nur ungefähr drei Monate Zeit, um Material, Rahmenbedingungen etc. zur Verfügung zu stellen und um Multiplikatorinnen/ Multiplikatoren auszubilden. „Die MA10 bekam den Auftrag zur Durchführung der Sprachstandserhebung und der anschließenden Organisation der Förderung- einerseits für alle Kinder, die bereits einen Kindergarten besuchen, andererseits auch für all jene Kinder, die zu damaligen Zeitpunkt noch keinen Kindergarten besucht hatten. Dies gilt sowohl für die Kindergärten der MA 10, als auch für alle privaten Kindergärten.“ (aus Interview mit FP 2)

Anhand der Aussagen aller Interviewpartnerinnen/ Interviewpartner kann man jedoch erwähnen, dass die befragten Kindertagsträger („MA10“, „KIWI“ und „Wiener Kinderfreunde“) dafür sorgten, dass eine gelungene und rasche Implementation der Sprachstandserhebungen und der „Frühen sprachlichen Förderung“ erfolgen konnte. In den untersuchten Kindergärten konnte dadurch (unter gewissen Zeitdruck) eine gelungene Einführung der Sprachstandserhebung im Frühjahr 2008 erfolgen. Die meisten Kindergärten sorgten auch für einen regen Informationsaustausch unter den jeweiligen benachbarten Kindergärten. Auch die Zentralen der jeweiligen Träger (durch die pädagogische Fachreferentinnen und Inspektorinnen/ pädagogischen Regionalleiterinnen) trugen Sorge dafür, dass den Pädagoginnen/ Pädagogen ausreichend Informationen, Materialien, Beobachtungsbögen etc. zur Verfügung stehen. Weiters organisierten sie im Frühjahr 2008 und 2009 die Einschulungen (in die BESK- 4-5- Beobachtungsbögen) der Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter durch Multiplikatorinnen/ Multiplikatoren. Die Leiterinnen/ Leiter erhielten auch zusätzliche Informationen in den Leiterinnen-/ Leiter- Besprechungen und tauschten sich untereinander aus. Auch eine eigene Plattform für den Austausch von Informationen wurde eingerichtet. „Generell kann man sagen, dass der erste Durchgang für alle `etwas Neues` war und man musste es erst einmal erproben, beim zweiten Durchgang konnten Verbesserungen umgesetzt werden und heuer, beim dritten Durchgang erfolgt schlussendlich die Optimierung.“ (aus Interview mit FP 1)

### **Einschulung der Pädagoginnen/ Pädagogen in das Konzept der Sprachstandsbeobachtung mittels Beobachtungsbögen**

Die Einschulungen erfolgten bei KIWI und der MA10 in der Weise, dass die Leiterinnen/ Leiter und ihre Stellvertreterinnen/ Stellvertreter an einer BESK 4-5- Schulung teilnahmen und diese Informationen an die Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter ihres Kindergarten-Teams weitergaben. Dies erforderte Teamarbeit und zusätzliche zeitliche Ressourcen. Es ist in den letzten beiden Jahren in den untersuchten Kindergärten jedoch gut gelungen. Im zweiten Jahr wurden jene Pädagoginnen/ Pädagogen eingeschult, welche entweder neu eingetreten sind oder das Jahr davor keine Kinder in ihrer Gruppe hatten, die Zielgruppe des BESK- 4-5 waren und somit keine Einschulung erhielten.

Die Informationen, welche die Pädagoginnen/ Pädagogen bei den Schulungen durch die jeweilige Multiplikatorin/ den jeweiligen Multiplikator erhielten, waren für sie ausreichend, um den Einsatz der Beobachtungsbögen zu gewährleisten. Laut den befragten Pädagoginnen wurde die Durchführung der Beobachtungsbögen von den Multiplikatorinnen/ Multiplikatoren ausführlich und kompetent erklärt. Die Pädagoginnen erhielten im Zuge der Schulung ebenso allgemeine Informationen zum Spracherwerb von Kindern im vorschulischen Alter. Auch diese Informationen empfanden die Pädagoginnen als sehr hilfreich.

### **Implementierung der Sprachstandsbeobachtung (BESK 4-5 und SSFB 4-5) im Kindergarten**

#### **- *Beobachtungsbogen BESK 4-5***

Prinzipiell wird der BESK 4-5 in die Kindergartenpraxis gut integriert und wird auch gerne von den befragten Pädagoginnen angenommen. Er enthält zwar linguistische Fachbegriffe, welche jedoch im Handbuch und bei den Einschulungen- laut befragten Pädagoginnen- ausreichend erklärt werden. Die meisten der befragten Pädagoginnen sind froh darüber, dass sie aufgrund dieses Bogens „etwas in der Hand haben“, was eventuell auch ihre vorigen Vermutungen (in Bezug auf den Förderbedarf einiger Kindern) belegen kann. Der Bogen stellt für die Pädagoginnen somit eine Art „objektives Beobachtungswerkzeug“ für die pädagogische Praxis dar und unterstützt sie bei der Bestätigung ihrer vorangegangenen Vermutungen. Ebenso können sie nun den Eltern auch gezieltere Hinweise sowie Beratung bezüglich Defizite in der Sprachentwicklung ihres Kindes geben. Weiters erwähnten einige Pädagoginnen dazu, dass sie durch den Beobachtungsbogen konkretere Anleitung für die anschließende Sprachförderung erhalten. Die Pädagoginnen äußerten auch, dass bei manchen Kindern dadurch Sprachentwicklungsdefizite deutlich werden, die man sonst vielleicht erst zu spät bemerkt hätte. Durch diese Momentaufnahme der Sprachkompetenz des Kindes gibt es den Pädagoginnen mehr Sicherheit jedes Kind umfassend und gezielt erfassen zu können.

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wünschen sich einige Pädagoginnen einen eigenen Beobachtungsbogen, da der BESK 4-5 sowie auch der SSFB 4-5 nach dem

Spracherwerbskonzept eines Kindes mit Deutsch als Erstsprache konzipiert ist. Mit der diesjährigen Einführung des Beobachtungsbogens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (kurz: BESK- DaZ) erhoffen sich die Pädagoginnen daher eine Beobachtung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unter dem Aspekt der Erhöhung der Chancengerechtigkeit für diese Kinder.

Ebenso ist als positiv zu bemerken, dass die gruppenführende Pädagogin/ der gruppenführende Pädagoge die Sprachstandserhebung durchführt. Denn im Vergleich zur Beobachtung durch den SSFB 4-5 hat sich herausgestellt, dass die Beobachtung durch fremde Pädagoginnen/ Pädagogen nicht zielführend ist. Eine fremde Umgebung und die fehlende vertraute Person bzw. Pädagogin/ Pädagoge machte die Beobachtung mittels SSFB 4-5 teilweise nur erschwert möglich. In einem vertrauten Umfeld kommunizieren bzw. interagieren Kinder eher, als in einer für sie fremden Umgebung. Bei der Beobachtung durch den BESK 4-5 ist daher ein umfassenderes und genaueres Ergebnis möglich.

Aufgrund der Ergebnisse aller Interviews kann man hierbei zusammenfassend erwähnen, dass die Implementierung des BESK 4-5, aus Sicht der befragten Personen, gelungen erfolgte.

### *Handbuch*

Das Handbuch wurde von den Interviewpartnerinnen als sehr ausführlich beurteilt. Details werden genau ausgeführt und es ist möglich, den BESK 4-5 den Intentionen entsprechend umzusetzen. Man findet im Beobachtungsbogen auch Hinweise zur jeweiligen Seite im Handbuch, wo man dazu weitere Erklärungen findet. Das Handbuch stellt somit eine gute Ergänzung zum Beobachtungsbogen dar. Es enthält viele und detailreiche Erklärungen sowie Hinweise.

### *Bilderbuch*

Das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ (Beispielbuch des BESK 4-5), wurde von den meisten, befragten, Pädagoginnen verwendet. Zwei Pädagoginnen verwenden seit der Einführung der BESK 4-5 eines der „Wimmelbilderbücher“, da sie zur Erkenntnis

kamen, dass das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ für viele Kinder zu abstrakte Begriffe enthält. Zum Beispiel der Begriff „Glück“ wurde von den meisten Kindern nicht verstanden. Somit wurde die Sprachstandserhebung dadurch erschwert. Besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellte die Erfassung des Inhalts dieses Buches eine Schwierigkeit dar. Die Wimmelbilderbücher kamen bei den Kindern jedoch recht gut an und die Sprachstandsbeobachtung konnte dadurch gelungen erfolgen.

### *Bildkarten*

Die Erfahrungen mit den Bildkarten sind generell positiv. Es wird von den Pädagoginnen jedoch als mühsam empfunden, (vor bzw. während der Durchführung der Sprachstandserhebung) die Bildkarten nach den vorgegeben Beobachtungsintentionen (z.B. Ober- und Unterbegriffe) zu sortieren.

### *Bewegungsspiele*

Die vorgegebene Anleitung der Bewegungsspiele kann man gut in die pädagogische Praxis implementieren. Diese wurden z.B. in diverse Bewegungsstunden integriert. Die Pädagoginnen nahmen sich jedoch Schreibutensilien mit, um die Beobachtungen der Kinder sofort notieren zu können- um Verwechslungen etc. zu vermeiden.

### *Vorgang der Datenerfassung*

Der Vorgang der elektronischen Datenerfassung, nach durchgeführter Sprachstandsbeobachtung, erfolgte in den befragten Kindergärten reibungslos. Die Ergebnisse der Beobachtungsbögen konnten ohne Probleme in das dafür vorgesehene Eingabesystem eingetragen und an die jeweiligen Träger bzw. das BIFIE weitergeleitet werden.

### *Ressourcen für die Implementierung des BESK 4-5*

Die Ressourcen für die Umsetzung des Beobachtungsbogens wurden von allen interviewten Pädagoginnen als zu gering bewertet. In der Praxis ist die Implementierung- vor allem in Kindergärten mit Mangel an Personal- nur unter



erschweren Bedingungen möglich. Zum Beispiel ist es für einige Pädagoginnen schwierig, mit einem Kind die Sprachstandsbeobachtung durchzuführen und gleichzeitig die übrigen Kinder in der Gruppe zu betreuen. Daher wäre es für sie eine wesentliche Erleichterung eine zusätzliche Pädagogin/ einen zusätzlichen Pädagogen in der Gruppe zu haben, die z.B. die Betreuung der übrigen Kinder übernimmt. Vor allem in Gruppen, bei denen in einem Jahr viele 4- bis 5-jährige Kinder beobachtet werden müssen. Bisher übernahm in Kindergärten, wo es möglich war, die Kindergartenassistentin die Betreuung der übrigen Kinder. Ebenso fehlen in manchen Kindergärten die räumlichen Ressourcen (z.B. Bewegungsraum), um die von BESK 4-5 und SSFB 4-5 verlangten, Bewegungsspiele durchführen zu können. Nur in Kindergärten mit Hortgruppen, welche vormittags nicht besetzt sind oder in Kindergärten mit Bewegungsräumen hat man räumliche Ausweichmöglichkeiten zur Verfügung.

#### **- Beobachtungsbogen SSFB 4-5**

Bei der Anwendung des SSFB 4-5 in der „externen“ Beobachtung (von MA 10 organisiert und von einigen Leiterinnen der MA 10 durchgeführt) kamen die jeweiligen Pädagoginnen zum Schluss, dass diese Art von Beobachtung (wie schon zuvor erwähnt) einige Schwierigkeiten darstellte. Zum Beispiel wurde von den Pädagoginnen die Zeitspanne, in der die Kinder beobachtet wurden (einen Vormittag lang), als zu gering empfunden. Weiters erfolgte die Organisation der „externen“ Beobachtung- vor allem im Jahre 2008- begleitet von einigen Schwierigkeiten. Es folgten zum Beispiel- aus teilweise unbestimmten Gründen- nicht alle Erziehungsberechtigten der Einladung zur Sprachstandsfeststellung. Somit konnten einige Kinder nicht erfasst werden. Für die „externe“ Sprachstandsfeststellung im Mai 2009 standen, laut Auskunft von PF 2, nur noch zwei Standorte zur Verfügung: die Forschungsstelle und Kindergarten im 15. Wiener Bezirk und ein Kindergarten im 21. Wiener Bezirk.

Eine Kindergartenleiterin konnte beobachten, dass einige Kinder z.B. keine altersgemäße Tischkultur erworben hatten und in gewissen Beobachtungssituationen auch Unselbstständigkeit zeigten. Schwierigkeiten gab es ebenso in der Früh, bei der Verabschiedung von der Mutter, da die meisten Kinder das erste Mal von der Mutter

getrennt waren. Diese Situation sowie auch die zuständigen Pädagoginnen waren den Kindern nicht vertraut. Zusätzlich erfolgte keine „Eingewöhnungsphase“ – wie es bei Eintritt in den Kindergarten üblich ist. Die Kinder waren daher überfordert und mussten viele neue Eindrücke an diesem Vormittag verarbeiten. In dieser Situation stellte es daher teilweise eine Schwierigkeit dar, ausreichende Informationen für die Sprachstandserhebung zu erhalten. Zudem haben es diese Kinder in manchen Fällen sogar vermieden, mit den Pädagoginnen in Interaktion bzw. Kommunikation zu treten. Die befragten Pädagoginnen, welche Erfahrung mit der Durchführung der Beobachtung mittels SSFB 4-5 und BESK 4-5 hatten, erwähnten, dass sie die Beobachtung mittels BESK 4-5 bevorzugen. Sie kamen zur Erkenntnis, dass es von Vorteil ist, wenn die Durchführung einer Sprachstandserhebung durch die gruppenführende Pädagogin/ den gruppenführenden Pädagogen erfolgt. Auch Erhebungen zeigten dieses Resultat. Doch es ist den Pädagoginnen und Pädagogen auch klar, dass es anders nicht möglich war „externe“ Kinder zu beobachten. Daher meinen sie, dass die Änderung - die Einführung des „verpflichtenden letzten Kindergartenjahres“ im Herbst 2010- in diesem Punkt eine Verbesserung der Situation herbeiführen wird.

Den Beobachtungsbogen (SSFB 4-5) selbst beurteilten die befragten Pädagoginnen jedoch als gut strukturiert. Das Bilderbuch (Wimmelbilderbuch) und die Bildkarten konnten laut Pädagoginnen, den Umständen entsprechend, gelungen eingesetzt werden.

### **„Frühe sprachliche Förderung“- spezielle Fördermaßnahmen/-angebote im Kindergarten**

Das Projekt der „Frühen sprachlichen Förderung“ fand generell großen Anklang bei den Pädagoginnen der untersuchten Kindergärten. Sie fanden es gut, dass dieses Thema aufgegriffen wurde, da Sprache im Hinblick auf den Schuleintritt, einen bedeutenden Teil in der Entwicklung eines Kindes darstellt. Aus einem Interview erfuhr ich, dass sogar teilweise Kindergartenpädagoginnen, welche in einer Kinderkrippe tätig sind, nun auch vermehrt auf Sprachförderung Wert legen. Viele Pädagoginnen/ Pädagogen bemerkten, dass vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beim Übertritt in der Schule Probleme haben. Daher ist das eine Jahr Förderung im Kindergarten sowie das weitere Jahr in der Schule eine deutliche Unterstützung für diese Kinder. Aber auch

Kinder mit Deutsch als Erstsprache profitieren davon. Durch diese Thematisierung wurde in allen Kindergärten der Blick auf die Sprache bzw. Sprachförderung gelegt. Es wurde in einem Wiener Kinderfreunde- Kindergarten, mit einem hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, zusätzlich das Sprachfördermodell von Roger Loos umgesetzt. „Die Pädagoginnen beschäftigen sich mit dem Thema ‘Sprache’ seither intensiver“. (aus dem Interview mit KL 1) Die Bildungsangebote, im Zuge der sprachlichen Förderung, werden darauf abgestimmt, ein „verschärfter“ Blick auf Defizite in der Sprachentwicklung wurde dadurch hervorgerufen. Einige Pädagoginnen berichteten auch von intensiven Auseinandersetzungen mit diesem Thema in den Teambesprechungen. Außerdem wurden eigene Sprachförderangebote bzw. -spiele von einem Großteil der Pädagoginnen selbst entwickelt, um den Kindern mit Förderbedarf Unterstützung zu bieten. Eine Interviewpartnerin (KL1) meinte auch, dass bei Förderbedarf, vor der Förderung der Sprache, die Förderung im psychomotorischen und kognitiven Bereich erfolgen muss. Erst dann kann man auf die vorhandenen, optimalen Bedingungen aufbauen und im Sinne eines ganzheitlichen Förderkonzeptes auch sprachliche Defizite kompensieren.

In zwei der befragten Kindergärten wurde auch eine Kinderbibliothek eingerichtet. Somit haben die Kinder die Möglichkeit jederzeit Bücher zu diversen Themen zu betrachten und vorgelesen zu bekommen.

In Kindergärten mit einer erhöhten Anzahl von Kindern mit sprachlichen Förderbedarf werden zusätzliche Sprachförderpädagoginnen/ Sprachförderpädagogen eingesetzt, welche bei der MA 10 angestellt sind. Diese Förderpädagoginnen/ Förderpädagogen übernehmen einen Vormittag pro Woche die Sprachförderung in den Kindergartengruppen (unabhängig vom Kindergartenträger). Zwei Kindergartenleiterinnen erwähnten dazu, dass sie die Erfahrung machten, dass es jedoch leider zu wenige und manchmal auch unzureichend qualifizierte Förderpädagoginnen/ Förderpädagogen gibt. Die Möglichkeit Fachexpertinnen/ Fachexperten (z.B. Logopädin/ Logopäde) bei diversen Sprachentwicklungsproblemen heranzuziehen, ist jedoch ausreichend gegeben. Außerdem würden sich einige Kindergartenleiterinnen- vor allem aus Kindergärten mit hohem Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache- eine zusätzliche „muttersprachliche Förderpädagogin/ einen zusätzlichen muttersprachlichen Förderpädagogen“ als Unterstützung für diese Kinder wünschen. Denn sie sind der Meinung, dass dadurch

die Erstsprache der Kinder gestärkt wird und ein Zweitspracherwerb rascher und präziser erfolgen kann.

### **Ressourcen für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung“ im Kindergarten**

In der Kindergartenpraxis konterkarieren oft die Anforderungen mit den Möglichkeiten an Ressourcen. Laut Interviewpartnerinnen würden für die Implementierung des Fördermodells vermehrt räumliche sowie auch personelle Ressourcen benötigt werden. Diese sind zur Zeit (z.B. aufgrund des Personalmangels) jedoch in vielen Kindergärten nicht ausreichend vorhanden. Daher bereitet die Durchführung der Sprachförderung im Kindergarten oft Schwierigkeiten bzw. werden in Folge alternative Möglichkeiten (Überstunden, Vergrößerung der Sprachfördergruppen, etc.) gefunden, um trotzdem sprachliche Förderung zu ermöglichen. Da diese jedoch manchmal nicht in vollem Ausmaß erfolgen kann, geht dies infolge auf Kosten der individuellen Förderung (in Einzel- oder Kleingruppenbetreuung). Denn eigene, abgeschlossene Räume für eine individuelle Sprachförderung sind manchmal nicht vorhanden. Außer in Kindergärten, in denen es Hortgruppen oder Bewegungsräume gibt, hier kann vormittags ohne Weiteres Einzel- oder Kleingruppenförderung stattfinden. Im Weiteren wünschen sich die befragten Pädagoginnen eine Ausdehnung bildungspolitischer (Förder-) Maßnahmen im vorschulischen Bereich sowie Nachhaltigkeit. Es sollen u.a. ausreichend finanzielle, personelle und räumliche Ressourcen für die Förderung und Unterstützung von bereits jungen Kindergartenkindern bereitgestellt werden, da eine Förderung in jungen Jahren die Chancen für eine positive Bildungskarriere der Kinder erhöht.

### **Sprachliche Förderung in Wiener Volksschulen**

In den Schulen finden elf Unterrichtsstunden pro Woche sprachliche Förderung, für Kinder mit Förderbedarf (mit Sprachkompetenz A), statt. Dies wurde vom Bmukk vorgesehen. Weiters gibt es dafür eigene Lehrerinnen/ Lehrer, die zur Unterstützung für Kinder mit Förderbedarf in den Vorschulklassen bzw. in ersten Klassen dienen. Prinzipiell stehen für Kinder mit sprachlichem Förderbedarf die Vorschulklassen zur

Verfügung. In einer der befragten Schulen ist dies aufgrund der geringen Anzahl der Kinder mit Förderbedarf nicht möglich. Daher werden Kinder mit Förderbedarf in dieser Schule in den ersten Klassen zusätzlich gefördert.

Ein Schulleiter empfindet die „Durchlässigkeit“- die Möglichkeit während des Jahres von der Vorschulklasse in die erste Klasse aufzusteigen- als nicht ausreichend. An seiner Schule würde es immer wieder Kinder geben, die ungefähr zu Weihnachten sprachlich „so weit fit“ wären, um in die erste Klasse aufzusteigen. Doch dies ist schwierig umzusetzen, da der Lehrplan der Vorschulklasse mit dem Lehrplan der ersten Klasse nicht in jener Form ident ist. Somit würden Kinder die umsteigen, in der ersten Klasse Schwierigkeiten haben, den Unterricht ausreichend folgen zu können.

### **Ressourcen für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung“ an Wiener Volksschulen**

Die Ressourcen an den Schulen sind- wie auch im Kindergarten- derzeit knapp. Laut Aussage eines Schulleiters besteht auch im schulischen Bereich Personalmangel. Es wird befürchtet, dass in Zukunft Begleit- oder Förderlehrerinnen/ Begleit- oder Förderlehrer, welche derzeit als Unterstützung in den Vorschulklassen und ersten Klassen tätig sind, bald selbst Klassen übernehmen müssen. Außerdem besteht ein Mangel an Sonderschullehrerinnen/ Sonderschullehrer. Daher ist eine sonderpädagogische Unterstützung in Klassen, mit Kindern mit Förderbedarf, oft nicht gegeben. Die Intention des „Wiener Fördermodells 1+1“ – die Erhöhung des Personalschlüssels im Zuge der Implementierung des Fördermodells- ist, aufgrund des Lehrerinnen-/ Lehrer- Mangels, zwar eingetreten, jedoch manchmal nicht in ausreichender Form.

### **Zusammenarbeit Kindergarten- Schule**

Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten besteht nur, wenn beiderseitiges Interesse vorhanden ist. Obwohl vom Fördermodell eine Zusammenarbeit erwünscht ist, werden selten Möglichkeiten geboten, diese herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Es sind, laut Aussage eines Interviewpartners (SL3), im Konzept des

Fördermodells z.B. keine Zusammentreffen oder Informationsweitergaben von den Sprachstandsbeobachtungen im Kindergarten an die Schulen vorgesehen. Die Weitergabe der Ergebnisse der Sprachstandserhebung und –förderung der einzelnen Kinder an die betreffenden Schulen wurde bisher untersagt bzw. werden die Ergebnisse anonymisiert. Die Zusammenarbeit beruht somit eher auf Motivation der jeweiligen befragten Schulleiterin/ des jeweiligen befragten Schulleiters und der jeweiligen befragten Kindergartenleiterinnen, um Kinder individuell und zielführend fördern zu können. Eine Schulleiterin und ein Schulleiter, pflegen den Kontakt zu jenen Kindergärten, von denen sie ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler beziehen. Diese erzählten, dass diese Form von Zusammenarbeit wesentliche Vorteile für die Kinder bringt. Denn sie können dadurch bei der Sprachförderung dort ansetzen, wo im Kindergarten geendet wurde. Dies erzielt man jedoch nur, wenn man die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindergärten bzw. deren vorschulische Bildungstätigkeit gut kennt.

### **Bereitschaft/ Zusammenarbeit der Eltern**

Der Großteil der Eltern der untersuchten Kindergärten nahm die Durchführung der Sprachstandserhebung gerne an. In den befragten Kindergärten gab es nur selten Erziehungsberechtigte, die bei ihrem Kind eine Sprachstandserhebung ablehnten und die Einverständniserklärung nicht unterschrieben. Die Eltern waren meist froh darüber, Informationen über die Sprachentwicklung ihres Kindes zu erhalten. Eine Pädagogin bemerkte aufgrund der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung eine Erhöhung der Vertrautheit zu den Eltern sowie vermehrten Respekt, den ihr die Eltern entgegenbrachten. Generell kann man feststellen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den befragten Kindergartenpädagoginnen und den Eltern sogar in manchen Fällen verbesserte. Auch an den Schulen sind die Eltern dem Fördermodell gegenüber positiv gestimmt.

## **Fort- und Weiterbildungsangebote zu den Themenbereichen „Frühe Sprachstandserhebung“ und „Frühe sprachliche Förderung“**

Die jeweiligen Kindergartenträger bieten unterschiedliche interne und themenbezogene Fort- und Weiterbildungskurse bzw. –seminare an. Zusätzlich bieten trägerunabhängige Institutionen, wie zum Beispiel die Wiener Volkshochschulen oder auch das IKH, Fort- und Weiterbildungen für Pädagoginnen/ Pädagogen an.

Aus dem Interview mit dem Leiter einer Wiener VHS bzw. des IKH's konnte ich entnehmen, dass es ein breites Angebot an trägerübergreifenden Kursen und Lehrgängen für Pädagoginnen/ Pädagogen zum Thema „Sprache“ an der VHS bzw. dem IKH gibt. Einerseits werden Kurse für Pädagoginnen/ Pädagogen, Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuer, Lehrerinnen/ Lehrer etc. angeboten, die mit den Themen „Sprache“, „Sprachförderung“, „Zweitspracherwerb“ oder „Migration“ im Zusammenhang stehen. Andererseits werden aber auch Ausbildungslehrgänge für zukünftige Kinderbetreuerinnen/ Kinderbetreuer angeboten, welche ebenso auf die zuvor genannten Themen Bezug nehmen. Zusätzlich finden auch Seminare zum Themenbereich „Erstspracherwerb bei Kindern“ statt.

Ergänzend zur Einführung der Sprachförderung im Kindergarten wird dazu ein Lehrgang an einer Pädagogischen Hochschule in Wien angeboten. Dieser bietet den Pädagoginnen/ Pädagogen (trägerübergreifend) die Möglichkeit sich zusätzliche Informationen zum Spracherwerb, zur Sprachentwicklung und zur Sprachförderung einzuholen. Laut Aussage der Sprachwissenschaftlerin bekommt man im Lehrgang auch eine (zusätzliche) Einführung in die Methode der Sprachstandserhebungen. Dies bezweckte bei den teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen, eine Verminderung deren Ablehnung oder deren Angst Sprachstandserhebungen durchzuführen. Außerdem trug der Lehrgang dazu bei, dass die teilnehmenden Pädagoginnen/ Pädagogen einen umfassenderen Einblick in das Thema gewonnen haben.

## **Auswirkungen und Nachhaltigkeit der Fördermaßnahmen auf die Sprachkompetenz (der deutschen Sprache) der Kinder der 1. Grundschulstufe**

Prinzipiell wird in den befragten Schulen eine Verbesserung der Sprachkompetenz bei einem Großteil, der diesjährig eingeschulten Kinder, festgestellt. Jedoch lässt sich nicht

konkret nachvollziehen, ob dies ein positives Resultat des Wiener Fördermodells darstellt. Eine konkrete Überprüfung der Auswirkung des Fördermodells wird von einigen Expertinnen und Experten – zumindest derzeit - als (noch) nicht möglich angesehen. Um dazu valide Resultate erhalten zu können, müssten mehrere Durchgänge erfolgt sein und konkrete Untersuchungen durchgeführt werden. Die befragten Schulleiterinnen sowie der Schulleiter konnten diesjährig daher noch nicht feststellen, ob diese Verbesserung einen eindeutigen Hinweis auf die nachhaltige Wirkung des Fördermodells darstellt oder andere Faktoren dafür verantwortlich sind bzw. waren.

### **Weitere Projekte oder Überlegungen in Bezug auf das Thema „Sprache“**

Von den Wiener Kinderfreunden wurde zusätzlich das Projekt zur Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nach dem Konzept von Roger Loos ausgearbeitet. Einige Kindergärten implementierten dieses Konzept in ihre alltägliche Kindergartenpraxis. Darunter, wie bereits erwähnt, auch ein untersuchter Kindergarten. „Die Umsetzung dieses Konzeptes findet bei uns in Kleingruppen statt“ (aus dem Interview mit KL 1)

Die Überlegungen zum Thema „Spracherwerb/-förderung“ der Kindergärten der MA 10 sind folgende:

„Neben dem Ziel der Bundesregierung, dass die Kinder die deutsche Sprache soweit beherrschen sollen, dass sie dem Unterricht folgen können, ist der Fokus auf die Ganzheitlichkeit des Kindes von großer Bedeutung. Sprache und Spracherwerb/-entwicklung können nicht isoliert betrachtet werden, sondern stehen in engem Zusammenhang mit den sozialen, emotionalen, kognitiven und auch motorischen Kompetenzen. Sprachförderung ist ein durchgängiges Prinzip in der Kindergartendidaktik“ (aus dem Interview mit FP 2)

Folgende Projekte werden derzeit bzw. wurden bisher in den Kindergärten der MA 10 implementiert:

- Logopädische Untersuchungen
- Netzwerk „Interkulturelle Friedenspädagogik“



- Projektauftrag 2008/2009: Interkulturelle Friedenspädagogik
- Kid- Smart (PC´s mit Sprachförderprogrammen)
- „Swing- Englisch im Kindergarten“
- Projekt „Faustlos“- Konfliktregelung gegen Gewalt (Kindern Sprache geben, um Konflikte gewaltfrei regeln zu können.)
- Projekt Familiengruppe 3-10: 3-10 Jährige werden in einer Gruppe betreut. Am Vormittag findet für die Kindergartenkinder spezielle Förderung statt.
- Weiters wird in über 100 Qualitätszirkeln zu unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen der Transfer von wissenschaftlichen Theorien zur Praxis erarbeitet. (vgl. aus dem Interview mit FP 2)

### **Implementierung des Konzeptes entsprechend den Intentionen**

Die befragten bzw. zuständigen Mitarbeiterinnen aller drei untersuchten Kindergartenträger konnten die Sprachstandserhebungen sowie die anschließende „Frühe sprachliche Förderung“, in ihren Kindergärten, den Intentionen entsprechend implementieren. Die Kindergartenträger bzw. die einzelnen Kindergärten setzten im Zuge des Projektes in ihrer pädagogischen Tätigkeit vermehrt den Schwerpunkt im Bildungsbereich „Sprache“.

### **Reformvorschläge**

Sprachstandsbeobachtungsbögen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden, laut Interviews, von den Pädagoginnen/ Pädagogen erwünscht. Diese erleichtern die Durchführung der Sprachstandserhebung und wären den Zweitspracherwerbsphasen eines Kindes angepasst. Daher werden die BESK- DaZ- Bögen, welche ab heuer (Frühjahr 2010) in den Kindergärten eingesetzt werden, von den befragten Pädagoginnen gerne angenommen. Außerdem wünschen sich die Pädagoginnen und Pädagogen mehr Unterstützung sowie ausreichende Ressourcen (z.B. einen adäquaten/ erweiterten Personalschlüssel) für die Implementierung der Sprachstandserhebungen

und der frühen Sprachförderung im Kindergarten sowie auch in der Schule. Ebenso würden sich fast alle der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einen Ausbau der Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen der Kindergärten und Schulen wünschen. Einige Pädagoginnen der Kindergärten und auch der Schulen erhoffen sich eine Weiterentwicklung dieses Projekts bzw. weitere Projekte, welche vom Bildungsministerium initiiert und finanziert werden, um die Kinder intensiver unterstützen zu können. Weiters wird von einem Schulleiter eine höhere Durchlässigkeit zwischen der Vorschulklasse und der ersten Schulstufe erwünscht. Ein Umstieg in die erste Klasse soll jenen Kindern ermöglicht werden, die nach wenigen Monaten in der Vorschulklasse eine ausreichende Sprachkompetenz in der Sprache Deutsch erworben haben. Ebenso würde sich ein Problem bei jenen Kindern ergeben, die erst im Alter zwischen 7 und 9 Jahren nach Österreich kommen und in unser Schulsystem „quer“ einsteigen. Für diese Kinder gibt es zu wenig Förderpersonal in der jeweiligen Schulstufe, die das Kind aufgrund seines Alters besuchen muss. Auch hierbei wird eine Verbesserung der Situation erwünscht. Weiters wird von den befragten Pädagoginnen eine Veränderung der Situation des „externen“ Screenings aufgrund der Einführung des „verpflichtenden Kindergartenjahres“ erhofft. Laut Information aus dem Interview mit FP2 wird es ab dem Frühjahr 2010 keine Sprachstandserhebung mittels SSFB 4-5 geben. „Die neu eingetretenen Kinder werden dann im Kindergarten nach einer Eingewöhnungsphase gescreent.“ (aus dem Interview mit FP 2) Weiters werden derzeit die Sprachstandsbeobachtungen des Jahres 2009 (2. Durchgang) evaluiert und interpretiert, um weitere Reformen planen zu können.

### ***7.5. Persönliche Erfahrungen mit der Implementierung des "Wiener Fördermodells 1+1"***

Aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit als Kindergartenpädagogin bot sich mir im Frühjahr 2009 die Möglichkeit, an der Durchführung von Sprachstandserhebungen im Kindergarten (mittels BESK 4-5) teilzunehmen. Somit ist es mir möglich, an dieser Stelle persönliche Erfahrungen zum „Wiener Fördermodell 1+1“ einzubringen.

## **Zum Konzept des Fördermodells – und der Vergleich zum Sprachticket**

Meiner Erfahrung nach ist dieses Fördermodell ein bedeutsamer Schritt im vorschulischen Bildungsbereich. Es lenkt verstärkt die Aufmerksamkeit auf die vorschulische bzw. sprachliche Förderung in Kindergärten, welche eine Basis der pädagogischen Tätigkeit darstellt. Das Konzept sowie dessen gesetzlichen Grundlagen stellen Großteils ein gutes Fundament für die Implementierung dessen in den Kindergärten dar. Außerdem sehe ich im Vergleich zum „Sprachticket“ eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der Nachhaltigkeit und der Durchführungsmöglichkeit im pädagogischen Alltag.

## **Sprachstandsfeststellung**

Das Handbuch, der Beobachtungsbogen sowie der Sprachstandsfeststellungsbogen von BESK 4-5 sind gut auszuführen und in die pädagogische Praxis integrierbar. Das Handbuch beinhaltet eine ausführliche Durchführungsanleitung und wesentliche (Hintergrund-) Informationen zum Konzept. Die Beobachtung mittels BESK 4-5 konnte ich im Frühjahr 2009 dadurch problemlos ausführen. Die Möglichkeit, Erfahrungen mit der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung mittels SSFB 4-5 zu sammeln, bot sich mir leider nicht. Jedoch würde ich eine Sprachstandsfeststellung im Rahmen einer institutionellen Betreuung (BESK 4-5) aus folgendem Grund bevorzugen: Ein vertrautes Verhältnis zwischen dem Kind und der Pädagogin/ dem Pädagogen sowie eine gute Kenntnis der Umgebung, in der das Screening stattfindet, bringt, meiner Erkenntnis nach, Vorteile um ein valides Beobachtungsergebnis zu erreichen.

Zudem möchte ich erwähnen, dass meiner Erfahrung nach, bei der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung eine unterstützende Pädagogin/ ein unterstützender Pädagoge sehr hilfreich ist. Somit kann sich eine Pädagogin/ ein Pädagoge dem zu beobachtenden Kind widmen und die andere Pädagogin/ der andere Pädagoge den übrigen Kindern.

Zum Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ ist zu sagen, dass ich ebenso die Erfahrung machte, dass dieses Buch für die meisten Kinder dieses Alters zu abstrakte Inhalte enthält. Aufgrund meiner Erfahrung damit kann ich behaupten, dass das Thema „Glück“ – ohne Vorbesprechung- von einigen Kindern nicht oder nur kaum verstanden

wurde. Die Geschichte war für sie zu abstrakt und es verringerte sich beim Vorlesen des Buches somit rasch die Aufmerksamkeit. Ein anschließendes Erfragen von Vorkommnissen im Buch (z.B. mittels W- Fragen- laut BESK 4-5) stellte daher eine Schwierigkeit dar.

## **Sprachförderung**

Zur Durchführung der Sprachförderung im Rahmen des Besuchs eines Kindergartens kann ich nur so viel sagen, dass in Zeiten von personellen Engpässen (wie es zur Zeit in einigen Kindergärten der Fall ist) die Umsetzung des Konzeptes nur unter erschwerten Umständen möglich ist. Zusätzliche, „externe“ Sprachförderpädagoginnen/ Sprachförderpädagogen werden leider nur in Kindergärten mit erhöhter Anzahl an Kindern mit Förderbedarf eingesetzt. Ist dies nicht der Fall, so muss die gruppenführende Pädagogin/ der gruppenführende Pädagoge die spezielle Förderung im sprachlichen Bereich als „zusätzliche“ Tätigkeit übernehmen. Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass ich der Langzeitbeobachtung- wie es im Laufe eines langjährigen (z.B. dreijährigen) Kindergartenbesuchs erfolgt- große Bedeutung zuschreibe. Daher finde ich einen mindestens dreijährigen Kindergartenbesuch – vor allem für Kinder mit sprachlichen Defiziten in ihrer Erst- oder Zweitsprache- empfehlenswert. In dieser Zeit kann eine ausreichende ganzheitliche Förderung erfolgen.

Außerdem wäre es sinnvoll Pädagoginnen/ Pädagogen als Unterstützung einzusetzen, welche die Sprache der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sprechen („muttersprachliche Pädagoginnen/ Pädagogen“). Diese können den Kindern Unterstützung beim Erlernen ihrer Erstsprache geben. Dadurch kann eine Basis für den Zweitspracherwerb in Deutsch hergestellt werden.

## **Einschulung in das Konzept bzw. in den BESK 4-5**

Im Frühjahr 2009 nahm ich an der Einschulung in den „BESK 4-5“ teil. Diese Einschulung erfolgte im Rahmen eines vierstündigen Seminars durch eine Multiplikatorin. Es wurden dabei wesentliche Inhalte und Informationen zum Konzept

des Projektes sowie die korrekte Handhabung der BESK 4-5- Bögen vermittelt. Es wurde dabei auch das Manual und die Durchführung der Sprachstandsbeobachtung anhand dem Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ sowie die Bildkarten erläutert. Rückblickend gesehen beurteile ich diese Einschulung als gut strukturiert und ausreichend, es wurden bedeutende Inhalte vermittelt, welche für eine Durchführung der Sprachstandsbögen wichtig sind.

### **Evaluierung und Ausblick**

Im Falle eines solchen Konzeptes empfinde ich eine ständige Evaluierung als sehr empfehlenswert, um die Qualität der Ausführung sowie die Nachhaltigkeit des Fördermodells sicherstellen zu können.

Dieses Fördermodell stellt einen guten Ansatz dar. Jedoch wäre es wünschenswert, dass eine Veränderung bzw. Verbesserung der Rahmenbedingungen und Ressourcen in den Kindergärten, aber auch in den Schulen ermöglicht wird, um die Intentionen des Förderkonzeptes in einer verbesserten Qualität und erleichterten Situation umsetzen zu können. Zudem wäre mehr Forschung im vorschulischen Bildungsbereich von Vorteil, um eine erweiterte Basis für die Verbesserung des Konzeptes oder der Erstellung weiterer (Förder-) Konzepte bereitstellen zu können. Dadurch würde sich die Situation der Chancengerechtigkeit für alle Kinder in den ersten Jahren ihres Lebens weiter verbessern!

### **7.6. Resumee**

Grundsätzlich ist zu sagen, dass der Wunsch danach besteht, mehr Ressourcen in Kindergärten sowie auch an den Schulen zur Verfügung zu stellen. Denn hierbei konterkarieren bisher teilweise die Intentionen des Fördermodells mit den, zur Verfügung stehenden, Ressourcen in der Praxis. Zudem werden von den Pädagoginnen/ Pädagogen mehr Sprachförderpädagoginnen/ Sprachförderpädagogen, mit dementsprechender Qualifizierung gewünscht. Ebenso wäre es von Vorteil, unterstützende Pädagoginnen/ Pädagogen zur muttersprachlichen Sprachförderung, für

Kinder mit Deutsch als Fremdsprache, im Kindergarten einzusetzen. Denn, laut linguistischen Theorien, bietet eine ausreichende Erlernung der Erstsprache die Grundlage für den Fremd-/ Zweitspracherwerb. Außerdem ist der BESK-DaZ, welcher im kommenden Frühjahr (2010) erstmalig in die pädagogische Praxis integriert wird, für die befragten Pädagoginnen wünschenswert- denn dieser orientiert sich nach den Spracherwerbsphasen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Dieser Beobachtungsbogen ermöglicht somit diesen Kindern verbesserte Chancen im vorschulischen Bildungsbereich. Man kann dadurch gezielter den Spracherwerb eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache beobachten und, wenn nötig, erforderliche Fördermaßnahmen setzen.

Zur Vorbereitung der Implementierung der Sprachstandsfeststellung ist zu sagen, dass die Projektmitarbeiterinnen sowie auch in Folge die pädagogischen Fachreferentinnen der jeweiligen Kindergartenträger unter Zeitdruck standen, da dafür nur einige Monate zur Verfügung standen. In geringer Zeit musste das Konzept umgesetzt und alle notwendigen Vorbereitungen dafür getroffen werden.

Die Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ konnte, laut Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, trotz Mangel an Ressourcen, den Intentionen entsprechend ausgeführt werden.

Im Weiteren ist zu erwähnen, dass die Interviewpartnerinnen davon überzeugt sind, dass alle Kinder von einem– vor allem mehrjährigen- Kindergartenbesuch profitieren. Die Kompetenzen bzw. Voraussetzungen für das (schulische) Lernen sowie für den Erwerb der Kulturtechniken werden dadurch erweitert. Defizite – jeglicher Art- können durch Expertinnen/ Experten der elementarpädagogischen Institutionen vermehrt diagnostiziert und durch die Bereitstellung individueller Fördermaßnahmen kompensiert werden. Die einzelnen Kindergartenträger sind außerdem bemüht komplementäre Projekte zum „Wiener Fördermodell 1+1“ bzw. weitere Projekte zur vorschulischen Bildung in ihren Kindergärten zu implementieren. Ebenso zeigten die Pädagoginnen positive Reaktionen in Bezug auf die Fokussierung des Themas „Sprache“ bzw. „Sprachentwicklung“. Sie sind sehr bemüht den Kindern mit Förderbedarf, eine sprachanregende Umwelt bzw. sprachfördernde Angebote anzubieten. Zudem verbesserte sich, im Zuge der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung die

Zusammenarbeit zwischen einer Pädagogin und den Eltern sowie zwischen den befragten Schulleiterinnen / dem befragten Schulleiter und den pädagogischen Teams der umliegenden Kindergärten. Eine positive Zusammenarbeit wird von beiden Seiten initiiert. Ebenso nahmen die befragten Kindergartenleiterinnen Kontakt mit Kolleginnen aus anderen Kindergärten auf.

Eine Erweiterung der Finanzierung, Konzeptionierung sowie Implementierung ähnlicher bzw. weiterer Projekte wurde von allen befragten Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulleiterinnen und des Schulleiters erwünscht. Die Sprachkompetenz der diesjährig eingeschulten Kinder hat sich zwar verbessert, jedoch konnten die befragten Schulleiterinnen bzw. der Schulleiter bisher noch nicht feststellen, ob dies auf das Fördermodell zurück zu führen ist bzw. eine nachhaltige Wirkung dessen ist.

## 8. Zusammenfassung

Das österreichische Bildungssystem stellt bereits beim Eintritt in die Schule gewisse Anforderungen, welche ein 6-jähriges Kind zu erfüllen hat. Diese- auch gesetzlich festgelegten- Anforderungen beziehen sich u.a. auf die Kompetenz zur Anwendung der Sprache Deutsch als Bildungssprache. Doch nicht alle Kinder haben bisher bei Schuleintritt ein ausreichendes Kompetenzniveau in ihrer Erst- oder Zweitsprache Deutsch erworben. Bildungspolitische Forderungen trugen nun dazu bei, sprachliche Defizite aufgrund von Migration oder einer defizitären Sprachentwicklung der Erstsprache Deutsch zu kompensieren. Die Realisierung dieser Forderungen soll zu einer Verbesserung der Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich für Kinder mit Defiziten in der deutschen Sprache beitragen.

Im Jahre 2008 wurden erstmals bundesweit die Projekte der „Frühen sprachlichen Förderung“ und der „Frühen Sprachstandsfeststellung“ ins Leben gerufen. Ein Maßnahmenpaket, sowie gesetzliche Regelungen wurden vom Bildungsministerium erstellt und bisher in einigen Bundesländern umgesetzt. Das BIFIE wurde im Jahre 2007 dazu beauftragt Sprachstandsbeobachtungsbögen für die „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“ zu erstellen. Es wurden die Sprachstandsbeobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5, mit der theoretischen Fundierung eines Sprachkompetenzmodells entwickelt.

Wien war eines der ersten Bundesländer, welches das geforderte Maßnahmenpaket durch das „Wiener Fördermodell 1+1“- in den Kindergärten und den Volksschulen implementierte. Es erfolgt daher bei allen Kindern im Alter von 4 ½- 5 ½ Jahren eine „Frühe Sprachstandsfeststellung“ und bei festgestelltem Förderbedarf anschließend ein Jahr sprachliche Förderung im Kindergarten. Die Beobachtungsbögen, zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung, wurden von den befragten Pädagoginnen positiv angenommen und dienen den Pädagoginnen/ Pädagogen als Unterstützung für die Planung ihrer pädagogischen Tätigkeit. Die Durchführung der Beobachtungsbögen konnte in den Kindergartenalltag gut integriert werden. Ebenso wurde die Implementierung des Projekts der „Frühen sprachlichen Förderung“ von den Pädagoginnen und Pädagogen der befragten Kindergärten und Schulen, trotz mangelnder Ressourcen, gerne angenommen. Vor Schuleintritt erfolgt eine weitere



„grobe“ Sprachstandseinschätzung, im Rahmen der Schülereinschreibung, bei welcher hervorgeht, ob das Kind ein weiteres Jahr Förderung in der Schule benötigt.

Die sprachliche Förderung in elementarpädagogischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Kindergarten) erfolgt aufgrund des Einsatzes von pädagogischen Bildungsangeboten. Es werden einerseits bewusst Angebote zur Förderung der deutschen Sprache durch die jeweilige Pädagogin/ den jeweiligen Pädagogen in einer gewählten Sozialform initiiert und andererseits zusätzlich sprachfördernde Angebote durch eine Förderpädagogin/ einen Förderpädagogen angeboten. Im Bereich der Volksschule findet- bei weiterem Förderbedarf- sprachliche Förderung, durch die Unterstützung von Begleit/- oder Förderlehrerinnen bzw. Begleit/- oder Förderlehrer, im Zuge des Unterrichts des ersten Schuljahres statt. Die Frage, die sich für manche befragten Pädagoginnen und Pädagogen derzeit noch stellt, ist jene der Nachhaltigkeit des Fördermodells.

Die teilweise unzureichenden Ressourcen in den Kindergärten und Schulen stellen meist eine gewisse Schwierigkeit dar, um Sprachstandsbeobachtungen und Sprachförderung durchzuführen. Trotzdem ist es den befragten Pädagoginnen und Pädagogen, durch erhöhten individuellen Einsatz, gelungen, das „Wiener Fördermodell 1+1“- dessen Intentionen entsprechend- zu implementieren, um den Kindern gute Bildungschancen und in Folge gute Chancen am Arbeitsmarkt zu ermöglichen!

### **8.1. Ausblick**

Ich habe einerseits positive Aspekte des „Wiener Fördermodells 1+1“ dargestellt, aber auch jene Aspekte, welche noch Weiterentwicklung bedürfen, um Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit in diesem Bereich sicherstellen zu können. Es ist für mich daher wünschenswert die dargestellten Erkenntnisse aufzugreifen und positive Veränderungen, in reformbedürftigen Bereichen hervorzurufen und diese zu realisieren. Dadurch kann eine Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Implementierung des Fördermodells hervorgerufen werden und weitere Unterstützung- für Kinder mit (sprachlichen Förderbedarf)- hervorgerufen werden. Zum Einsatz von Sprachstandserhebungen ist generell zu bemerken, dass hierbei in den kommenden

Jahren noch weitere Erfahrungen, vor allem in der vorschulischen Praxis sowie laufende Evaluierung von Konzepten nötig ist. Der Einsatz des BESK- DaZ- ab Frühjahr 2010- stellt bereits einen ersten Schritt einer Reformierung dar. Mit dieser Arbeit bleibt jedoch offen, in welcher Form die Implementierung des BESK- DaZ gelingt bzw. welche (nachhaltige) Wirkung dieser Sprachstands-beobachtungsbogen auf die Chancengerechtigkeit bei Eintritt in das österreichische Schulsystem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hat. Zusätzlich wäre es von Vorteil, vermehrt bilinguale Angebote zu setzen bzw. flächendeckend und gezielt „muttersprachliche Pädagoginnen/ Pädagogen“ in den Kindergärten einzusetzen. Für Kinder mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache würden dadurch weitere Unterstützungsmöglichkeiten beim Erwerb ihrer Sprachstrukturen in ihrer Erst-/ Muttersprache bzw. in ihrer Zweit-/ Fremdsprache Deutsch erhalten. Offen bleibt auch, inwieweit Veränderungen bzw. Verbesserungen der Chancen für Kinder, durch die Einführung des „verpflichtenden letzten Kindergartenjahres“- ab Herbst 2010- eintreten werden und sich in Zukunft die Zusammenarbeit bzw. der Informationsaustausch zwischen Schule und Kindergarten verbessert.

Zum Schluss möchte ich an dieser Stelle erwähnen, dass es im vorschulischen Bildungsbereich noch vermehrt an Forschung bedarf. Denn vorschulische Betreuung und Bildung stellt einen Grundstein dar, um (Zukunfts-) Chancen für alle Kinder bereitzustellen! Dadurch haben Kinder Chancen sich individuell zu entwickeln sowie zu bilden. Die Bildungs- und Berufskarriere wird durch diese Möglichkeiten- bereits ab den ersten Lebensjahren eines Menschen- positiv beeinflusst! Ergänzend dazu möchte ich erwähnen, dass an Erziehungs- und Bildungsverantwortliche der Auftrag gerichtet ist, Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bildungsbereich in allerlei Hinsicht zu ermöglichen!

## 9. Bibliografie

Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2007): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Barth, K. (1996): Schulfähigkeit? Beurteilungskriterien für die Erzieherin. Freiburg im Breisgau: Herder.

Beranek, W./ Weidinger W. (2008): Von unserer Schule aus gesehen... In: Erziehung und Unterricht. Heft 1-2/2008. S. 3f.).

Bm:bwk (2008): Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Allgemeine Informationen des Bmukk. Im Auftrag des Bmukk.

Breit, S./ Schneider, P. (2008 a): Handbuch. Sprachfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. BESK 4-5. Im Auftrag des Bmukk.

Breit, S./ Schneider, P. (2008 b): Handbuch. Sprachfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten. SSFB 4-5. Im Auftrag des Bmukk.

Danzer, C. (Hrsg.) (2007): Sprechen lernen, Sprache finden. Kinder zur Sprachfähigkeit begleiten. Linz: Verlag Unsere Kinder. S. 69- 72.

De Cillia, R. (2000): Spracherwerb in der Migration. In: bm:bwk: Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen Nr. 3/2000, 3. Auflage.

Dittmann, J. (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Verlag C.H. Beck OHG

Doralt, W. (2008): Kodex. Schulgesetze 2008. 9. Auflage. Wien: Lexis Nexis.

Europäische Kommission (2004): Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. Aktionsplan 2004- 2006. Luxemburg:Europäische Gemeinschaften.

Fassmann, H. (Hrsg.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demografische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt: Drava.

Fthenakis, W. E. (1985): Biligual- bikulturelle Entwicklung des Kindes, ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, Staatsinstitut für Frühpädagogik, Max Hueber Verlag, München.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder.

Franke, U. (2001): Logopädisches Handlexikon. München: Reinhardt.

Fried, L. (Hrsg.) (2003): Vorschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gogolin, I./ Neumann, U./ Reich H./ Roth, H-J.(2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag.

Götte, R. (2002): Sprache und Spiel im Kindergarten- Praxis der ganzheitlichen Sprachförderung in Kindergarten und Vorschule. Weinheim, Basel: Beltz.

Graef, K. (1998): Sprachentwicklungsverzögerungen und ihre Relevanz für das erste schulische Lernen. Diplomarbeit Universität Wien.

Grohnefeldt, M. (1989): Störungen der Sprachentwicklung. 5. Auflage Berlin: Spiess.

Großauer, K. (2005): Systematische Sprachförderung im Kindergarten. Diplomarbeit Universität Wien.

Günther, B. /Günther, H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. Weinheim und Basel: Beltz.

Hacker, D. (1999): Phonologie. In: Baumgartner, St./ Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München, Basel: Reinhardt, UTB für Wissenschaft, 4. Auflage.

Hemmerling, A. (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hochwarter, M. (2006): Erstspracherwerb- Zweitspracherwerb bei Kindern. Diplomarbeit Universität Wien.

Janousek, D. (2005): Soll die Muttersprache gefördert werden? Pro und Contra einer muttersprachlichen Förderung bei allochthonen Kindern in der Pflichtschule im Hinblick auf die Kompetenzen in der Zweitsprache. Diplomarbeit Universität Wien.

Kern, E. (1998): Vorschulpädagogik in Österreich. Ihre Anfänge und deren Bedeutung für die aktuelle Arbeit im Kindergarten. Diplomarbeit Universität Wien.

Maas, U./ Mehlem, U. (2003): IMIS- Beiträge. Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. Bad Iburg: Grote Druck.

MA 10 (2006): Bildungsplan. Wien: Holzhausen

Mannhard, A./ Braun, W. G. (2008): Sprache erleben- Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen. München: Ernst Reinhardt .

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit  
und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Pechar, H. (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster: Waxmann.

Schmutzler, H.-J. (2000): Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Breisgau: Verlag Herder Freiburg.

Steindl, M. (2008): Interkultureller Dialog interkulturelles Lernen. Wien: Zentrum Polis.

Triarchi- Herrmann, V. (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Ulich, M./ Oberhuemer, P./ Soltendieck, M. (Hrsg.) (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Berlin [u.a.]: Cornelsen Verlag.

Wendlandt, W. (2006): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.

## 10. Verzeichnis der Internetquellen

Archan, S./ Mayr, T. (2006): Berufsbildung in Österreich. Kurzbeschreibung.  
Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.

[Online-Publikation: [http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0\\_1\\_bildungssystem\\_de.pdf](http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf),  
Zugriff 15. Oktober 2009]

BIFIE (2009): BIFIE- Report 1/2009. Ausgangslage.[Online- Publikation:  
<http://www.bifie.at/buch/473/1/1>, Zugriff 25. November 2009]

Bm:bwk (2006): Maßnahmenbündel sichert rasches Erlernen der Unterrichtssprache  
Deutsch.

[Online-Publikation: [http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm\\_archiv/20060530.xml](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060530.xml),  
Zugriff 10. Dezember 2009)

Bmukk (2008): Austrian Education News. Online-Publikation:  
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16206/aen53.pdf> , Zugriff 16. Dezember 2009]

Bmukk (2010): LehrerInnenausbildung NEU- Die Zukunft der pädagogischen Berufe.

[Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>, Zugriff: 1. April 2010]

Breit, S. (Hrsg.) (2009): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und  
Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz: Leykam.

[Online- Publikation: <http://www.bifie.at/fsd2008-5>, Zugriff 5. Oktober 2009]

Charlotte Bühler- Institut (2008): Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen  
Förderung im Kindergarten. [Online- Publikation: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf>, Zugriff 10. Dezember 2009]



Charlotte Bühler- Institut (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. [Online- Publikation: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> , Zugriff 10. Februar 2010]

Gaßner, E. (2008): Wiener Fördermodell startet: Schuleinschreibung neu!  
[Online- Publikation: [www.wien.gv.at/vtx/rk?SEITE=020080226013](http://www.wien.gv.at/vtx/rk?SEITE=020080226013), Zugriff 27. Oktober 2009]

Magistratsabteilung 53 (2003): Landesgesetzblatt für Wien. [Online- Publikation: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm>, Zugriff 14. Dezember 2009]

Miljkovic, M. (2009): Österreich und das Deutsch- Problem. Standard Online. [Online- Publikation: <http://www.derstandard.at/1256743929918/Oesterreich-und-das-Deutsch-Problem>, Zugriff 4. November 2009]

Schmied, C. (2009): Österreichisches Statement bei der 35. UNESCO-Generalkonferenz in Paris.  
[Online- Publikation: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20091008.xml> , Zugriff: 15. Oktober 2009]

Schmied, C. (2008): Sprich mit mir.  
[Online: <http://www.sprich-mit-mir.at>, Zugriff: 6. Oktober 2009]

Schmied, C. (2010): Schmied zum Budget.  
[Online: [http://www.parlament.gv.at/PG/PR/JAHR\\_2010/PK0157/PK0157.shtml](http://www.parlament.gv.at/PG/PR/JAHR_2010/PK0157/PK0157.shtml), Zugriff: 11.März 2010]

Stadtschulrat für Wien (2009): „1+1 Fördermodell greift!“ [Online- Publikation: <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid129/off0>, Zugriff 29.Oktober 2009]

Stanzel- Tischler, E. (1/ 2009): Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ [Online- Publikation: <http://www.bifie.at/print/473>,

Zugriff: 29.April 2009]

Statistik Austria (2008): Kindertagesheimstatistik 1995 bis 2008.

[Online- Publikation:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheim/kinderbetreuung/020014.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheim/kinderbetreuung/020014.html) . Zugriff: 2.1.2010]

Statistik Austria (2009): Kindertagesheimstatistik 2008/2009.

[Online- Publikation:

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheim/kinderbetreuung/020016.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheim/kinderbetreuung/020016.html) . Zugriff: 2.1.2010]

Steindl, M. R. (2008): Interkulturelles Lernen- ein Beitrag zur Integration? [Online- Publikation: [http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller\\_Dialog\\_-\\_interkulturelles\\_Lernen.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Interkultureller_Dialog_-_interkulturelles_Lernen.pdf), S. 8-9, Zugriff: 30.Juni 2009 ]

Textor, M.R. (2006): Kindergartenpädagogik- Online Handbuch. [Online- Publikation: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1111.html> , Zugriff 13.7.2009]

Trojer- Dornieden (2007): Alles andere als sprachlos: Neue Wege zur Sprachförderung. [Online- Publikation: <http://www.wien.gv.at/vtx/rk?DATUM=20070810002>, Zugriff: 10.Jänner 2010]

Windl, E./ Zölfel R. (2008): Grundvoraussetzungen für schulisches Lernen der in Österreich im Schuljahr 2007/2008 eingeschulten Schulanfänger/-innen. [Online- Publikation: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/lv2007-2008.pdf>, Zugriff 18.1.2010]



# **ANHANG**

## **Anhang 1**

### **Darstellung der Interviewleitfäden:**

#### **Kategorie PF/ KI:**

.) Welchen Auftrag bekamen Sie (bzw. der Kindergartenträger) zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ ?

.) Wie und in welcher Zeitspanne erfolgte die Implementierung? War ausreichend Zeit vorhanden?

.) Konnten die Intentionen des „Wiener Fördermodells 1+1“ anhand des Konzeptes der Wiener Kindergärten der MA 10/ KIWI/ Kinderfreunde gut implementiert werden?

.) Konnten die, vom BIFIE (bzw. ehem.ZVB) entwickelten, sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahren (BESK 4-5 und SSFB 4-5) in das Konzept der MA 10/ KIWI/ Kinderfreunde bzw. in den Kindergärten der MA 10/ KIWI /Kinderfreunde in ausreichender Form übernommen bzw. implementiert werden?

.) Konnten die Bildkarten den Intentionen entsprechend, im Kindergarten, eingesetzt werden?

.) Konnte das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“ den Intentionen entsprechend eingesetzt werden?

.) Konnten die „Wimmelbilderbücher“ den Intentionen entsprechend eingesetzt werden?

.) Wie erfolgt bzw. erfolgte die Durchführung (im Frühjahr 2009 und Frühjahr 2010) der Sprachstandsbeobachtung, mittels SSFB 4-5, bei Kindern ohne institutionelle Betreuung und Bildung?

.) Welche Intentionen bzw. Überlegungen wurden für die „Frühe sprachliche Förderung“ der Kinder mit Förderbedarf erstellt bzw. gesetzt und konnten diese realisiert werden?

.) Gibt es bereits Ergebnisse (durch z.B. Erhebungen bzw. Rückmeldungen von Pädagoginnen/ Pädagogen), die (bei den Kindern mit Förderbedarf) eine Verbesserung der Sprachkompetenz darlegen?

.) Werden bzw. wurden Reformen für die Implementierung der „Frühen sprachlichen Förderung“ geplant bzw. bereits ausgeführt?

.) Gibt es derzeit die Überlegung die Sprachstandsbeobachtung bereits zu einem früheren Zeitpunkt (bezogen auf das Alter der Kinder) durchzuführen?

.) Gab oder gibt es noch weitere Projekte zur sprachlichen Förderung (für Kinder mit Deutsch als Erstsprache bzw. mit Deutsch als Zweitsprache) bei der MA 10/ KIWI / Kinderfreunde?

.) Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas Wichtiges zu erwähnen?

### **Kategorie KP:**

.) Warum, denken Sie, war es wünschenswert ein Projekt der „Frühen Sprachförderung“ in den Kindergärten und anschließend im ersten Jahr der Volksschule einzuführen?

.) Würden Sie das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“ – im Vergleich zum früheren Konzept des „Sprachticket“- als wirkungsvoller/ nachhaltiger beurteilen?

.) Wie fand die bisherige Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ ( „Frühe Sprachstandsdiagnostik“ und „Frühe sprachliche Förderung“) in Ihrer Kindergarten- gruppe/ in Ihrem Kindergarten statt? Gab es Veränderungen?

.) Gab es bisher Probleme bei der Umsetzung bzw. bei der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung?

.) Wie bewerten Sie die (Ausführung) der Sprachstandsbeobachtungsbögen? Ist der Aufbau des Bogens transparent sowie ausreichend strukturiert und in die Kindergartenpraxis gut integrierbar?

.) Wie bewerten Sie das Handbuch zur Durchführung der Sprachstandsbeobachtung und die Anleitung zur Auswertung der Ergebnisse?

.) Wie bewerten Sie das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück“? Konnten Sie das Bilderbuch den Intentionen entsprechend einsetzen?

.) Wie bewerten Sie die Beobachtung durch die Bewegungsspiele? Konnten diese ohne Schwierigkeiten in den Tagesablauf übernommen werden bzw. wie erfolgte deren Umsetzung?

- .) Wie bewerten Sie die Bildkarten? Konnten diese den Intentionen entsprechend eingesetzt werden?
- .) Betrachten Sie die derzeitige Situation, dass die jeweilige Kindergartenpädagogin (zusätzlich zu ihrem pädagogischen Auftrag) diese Sprachstandserhebung und -förderung durchführt, als empfehlenswert bzw. vorteilhaft? Oder würden Sie es vorziehen, eigens dafür ausgebildete Pädagoginnen damit zu betrauen?
- .) Würden Sie eine regelmäßige Sprachstandserfassung befürworten?
- .) Gab es Probleme bei der Durchführung der frühen Sprachförderung bzw. wie erfolgt diese bisher?
- .) Stehen Ihnen ausreichend Ressourcen für die Implementierung des Fördermodells zur Verfügung?
- .) Wie erfolgte Ihre Einschulung in die Sprachstandsbeobachtung bzw. wie bewerten Sie diese?
- .) Werden durch die Einschulung, Ihrer Meinung nach, ausreichend Informationen zum Konzept bzw. zum BESK 4-5 vermittelt?
- .) Welche Sprachfördermaßnahmen werden in Ihrer Kindergartengruppe gesetzt bzw. in welchem Rahmen?
- .) Hatten Sie die Möglichkeit bei der sprachlichen Förderung der Kinder Unterstützung anzufordern? Wenn ja- welche Erfahrungen machten Sie damit?

.) Würden Sie die Durchführung der sprachlichen Förderung zu einem früheren Zeitpunkt befürworten?

.) Gibt es von Ihrer Seite aus, noch etwas Wichtiges zu erwähnen?



**Kategorie KL:**

.) Warum, denken Sie, war es wünschenswert ein Projekt der „Frühen Sprachförderung“ in den Kindergärten und anschließend im ersten Jahr der Volksschule einzuführen?

.) Würden Sie das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“ – im Vergleich zum früheren Konzept des „Sprachtickets“- als wirkungsvoller beurteilen?

.) Wie fand die bisherige Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ in Ihrem Kindergarten statt? Gab es Veränderungen?

.) Gab es, Ihrer Erfahrung nach, Probleme bei der Umsetzung bzw. bei der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung?

.) Wie bewerten Sie die (Ausführung) der Sprachstandsbeobachtungsbögen? Ist der Aufbau des Bogens ausreichend transparent sowie strukturiert und in der Praxis gut anwendbar?

.) Wie bewerten Sie das Handbuch zur Durchführung der Sprachstandsbeobachtung und die Anleitung zur Auswertung der Ergebnisse?

.) Wie bewerten Sie das Bilderbuch „Opa Henri sucht das Glück bzw. die Wimmelbilderbücher? Konnte das Bilderbuch den Intentionen entsprechend eingesetzt werden?

.) Wie bewerten Sie die Beobachtung durch die Bewegungsspiele? Konnten die Pädagoginnen/ Pädagogen Ihres Kindergartens diese erfolgreich umsetzen?

- .) Wie bewerten Sie die Bildkarten? Konnten die Pädagoginnen/ Pädagogen Ihres Kindergartens die Bildkarten den Intentionen entsprechend einsetzen?
- .) Betrachten Sie die derzeitige Situation, dass die jeweilige Kindergartenpädagogin / der jeweilige Kindergartenpädagoge (zusätzlich zu ihrem/ seinen pädagogischen Auftrag) diese Sprachstandserhebung und -förderung durchführt, als empfehlenswert bzw. gut? Oder würden Sie es vorziehen, eigens dafür ausgebildete Pädagoginnen/ Pädagogen damit zu betrauen?
- .) Wie bewerten Sie die Vorgaben zur Eingabe der Daten? Gab es dabei Probleme?
- .) Würden Sie eine regelmäßige Sprachstandserfassung befürworten?
- .) Konnten die Intentionen der „Frühen sprachlichen Förderung“ in Ihrem Kindergarten erfolgreich implementiert werden?
- .) Besteht zwischen Ihnen bzw. ihren Kolleginnen/ Kollegen des Kindergartens und den Schulleiterinnen/ Schulleiter der umliegenden Volksschulen, im Zuge der Implementierung der Intentionen des Fördermodells, ausreichend Kontakt?
- .) Inwieweit sehen Sie bisher die Intentionen des Konzeptes des gesamten Fördermodells in Ihrem Kindergarten als erreicht?
- .) Stehen ausreichend Ressourcen für die Implementierung des Fördermodells zur Verfügung?
- .) Wie erfolgte Ihre Einschulung in die Durchführung der Beobachtungsbögen bzw. wie bewerten sie diese?
- .) Werden dadurch, Ihrer Meinung nach, ausreichend Informationen des Konzeptes an die Pädagoginnen/ Pädagogen vermittelt?

- .) Welche Sprachfördermaßnahmen werden in Ihrem Kindergarten gesetzt bzw. in welchem Rahmen?
- .) Hatten Sie die Möglichkeit bei der sprachlichen Förderung der Kinder Unterstützung anzufordern? Wenn ja- welche Erfahrungen machten Sie damit?
- .) Würden Sie die Durchführung der sprachlichen Förderung zu einem früheren Zeitpunkt befürworten?
- .) Gibt es von Ihrer Seite aus, noch etwas Wichtiges zu erwähnen?

**Kategorie KL- zusätzlich, wenn Erfahrung mit SSFB:**

- .) Welche Erfahrungen machten Sie mit dem SSFB 4-5? Gab es Probleme bei der Durchführung der Sprachstandsbeobachtung?
- .) Wie kamen Sie mit dem Beobachtungsbogen SSFB 4-5 zurecht?
- .) Wie bewerten Sie das Handbuch? Enthält dies ausreichende Erklärungen zur Anwendung?
- .) Gab es Probleme bei der Anwendung der Bildkarten?
- .) Wie erfolgte die Beobachtung durch die Bewegungsspiele? Gab es dabei Probleme?
- .) Wie beurteilen Sie die Durchführung der Sprachstandsfeststellung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertages im Kindergarten (SSFB 4-5) im Vergleich zur Sprachstandsfeststellung im Kindergarten (BESK 4-5)? Welche Methode würden Sie bevorzugen?
- .) Welche Reformvorschläge gibt es dazu von Ihrer Seite?
- .) Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas Wichtiges zu erwähnen?

**Kategorie LI:**

.) In welcher Weise haben Sie zur Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“

bzw. der Einführung der „Frühen sprachlichen Förderung“ beigetragen?

.) Versuchten Sie bei den Kursen der VHS bzw. des IKH's, seit der Einführung des Fördermodells, den Schwerpunkt bewusst auf die Sprachförderung bzw. die Sprachdiagnostik zu legen- oder gab es bei den Kursen keine Veränderung?

.) Haben Sie Rückmeldungen über das „Wiener Fördermodell“ von Pädagoginnen/ Pädagogen bzw. zuständigen Personen erhalten? Wenn ja- welche?

.) Hatten Pädagoginnen/ Pädagogen zur Zeit der Einführung des Fördermodells Fragen, die sie an Sie bzw. ihre Mitarbeiterinnen/ Mitarbeiter richteten? Wenn ja- welche?

.) Würden Sie das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“- im Vergleich zum Konzept des „Sprachtickets“ als wirkungsvoller bzw. nachhaltiger betrachten?

.) Gibt es von Ihrer Seite aus, Reformvorschläge zum „Wiener Fördermodell 1+1“?

.) Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas Wichtiges zu erwähnen?

### **Kategorie SW:**

.) Warum, denken Sie, war es wünschenswert ein Konzept der frühen Sprachförderung in den Kindergärten einzuführen? Fanden Sie das Konzept des „Sprachtickets“ unzureichend?

.) In welcher Weise haben Sie zur Erstellung des Konzeptes bzw. Entwicklung der Sprachstandsbeobachtungsbögen beigetragen und welchen Auftrag bekamen Sie?

.) Gab es Probleme bei der Erstellung des Konzeptes?

.) Wie entwickelte sich das Sprachkompetenzmodell, welches Sie für das Fördermodell erstellten?

.) Welche Intentionen verfolgt Ihr Sprachkompetenzmodell?

.) Welche ersten Implementierungen der Sprachstandsfeststellungen (Pilot- Versionen) gab es, welche Personen waren daran beteiligt und zu welchem Ergebnis kam man? Welche Reformen wurden für die Version 1.1 herangezogen?

.) Betrachten Sie die derzeitige Situation, dass die jeweilige Kindergartenpädagogin/ der jeweilige Kindergartenpädagoge (zusätzlich zu ihrem/ seinen pädagogischen Auftrag) diese Sprachstandserhebung und -förderung durchführt als empfehlenswert bzw. vorteilhaft oder würden Sie es vorziehen, eigens dafür ausgebildete Pädagoginnen/ Pädagogen damit zu betrauen?

.) Würden Sie eine regelmäßige (nicht nur kurz vor der Einschulung einmalige) Sprachstandserfassung befürworten sowie eine sprachliche Förderung zu einem früheren Zeitpunkt (aus sprachentwicklungsbedingten Gründen) bevorzugen?

.) Welche Reformvorschläge gibt es von Ihrer Seite aus zum Fördermodell?

.) Wie bewerten Sie die Einschulung der Pädagoginnen/ Pädagogen in das Konzept der Sprachstandsdiagnostik bzw. die Einführung in das Konzept der frühen Sprachförderung?

.) Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas Wichtiges zu erwähnen?

**Kategorie SL:**

- .) Würden Sie das Konzept des „Wiener Fördermodells 1+1“ – im Vergleich zum früheren Konzept des „Sprachticket“- als wirkungsvoller beurteilen?
- .) In welcher Art und Weise wurden die Informationen zum Konzept des Fördermodells an Sie herangetragen?
- .) Hatten Sie danach genügend Informationen, um die Implementierung durchführen zu können?
- .) Wie fand die bisherige Implementierung des „Wiener Fördermodells 1+1“ in Ihrer Schule statt?
- .) Gab es Probleme bei der Einbindung dessen in den Schulbetrieb?
- .) Wie erfolgt die bisherige sprachliche Förderung in Ihrer Schule?
- .) Stehen ausreichend Ressourcen für die Implementierung des Fördermodells zur Verfügung?
- .) Inwieweit erfolgt eine Zusammenarbeit (Austausch von Informationen) zwischen den Kindergärten und Ihrer Schule in Bezug auf das Fördermodell?
- .) Kann man bereits bei den Kindern mit Förderbedarf, welche im Kindergarten gefördert wurden und diesjährig eingeschult wurden, eine Verbesserung hinsichtlich der Sprachkompetenz in der deutschen Sprache feststellen (anhand der „groben Sprachstandsfeststellung“)?
- .) Gibt es von Ihrer Seite aus noch etwas Wichtiges zu erwähnen?



## Anhang 2

Simone Breit & Petra Schneider

### Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen

**BESK 4-5**



Version 1.1

|                                      |                                                                                         |                                                                                    |                                                                                 |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Name:                                | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Geschlecht:                          | <input type="checkbox"/><br>weiblich                                                    | <input type="checkbox"/><br>männlich                                               |                                                                                 |
| Geburtsdatum:                        | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Erstsprache(n):                      | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Einrichtung:                         | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| In der Einrichtung seit:             | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Beobachtungszeitraum:                | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Beobachterin:                        | <hr/>                                                                                   |                                                                                    |                                                                                 |
| Einschätzung vor der<br>Beobachtung: | <input type="checkbox"/><br>Sprach-<br>kompetenz<br>durchgän-<br>gig alters-<br>adäquat | <input type="checkbox"/><br>Sprach-<br>kompetenz<br>zum Teil<br>alters-<br>adäquat | <input type="checkbox"/><br>Sprach-<br>kompetenz<br>nicht<br>alters-<br>adäquat |



## A – Bilderbuch

### „W-Fragen“ Seite 18

Die Kindergartenpädagogin<sup>1</sup> liest das Bilderbuch bei der Bucheinführung vor. An einem anderen Tag liest sie das Buch erneut vor und betrachtet mit den Kindern die Bilder. Wenn die Kindergartenpädagogin ein Bild mit den Kindern ausführlich beschrieben und besprochen hat, ist ein Fragespiel möglich.

Anmerkungen:

#### Beobachungskriterium 1 (Lexikon/Semantik):

Kinder sollen W-Fragen (Wer? Was? Wo? Warum?) verstehen und auf diese sinngemäß richtig antworten (Wer schleckt ein Eis? – Was schenkt Opa Henri dem Bettler? – Wo ruht sich Opa Henri aus? – Warum kann Emil nicht einschlafen?).<sup>2</sup>

- ☐ Das Kind beantwortet (fast) alle<sup>3</sup> W-Fragen richtig.
- ☐ Das Kind beantwortet mehr als die Hälfte der W-Fragen richtig.
- ☐ Das Kind beantwortet nur wenige oder keine der W-Fragen richtig.

### „Nacherzählung“ Seite 18f.

Nach zweimaligem Vorlesen und genauerem Betrachten (Beobachungskriterium 1) sollen die Kinder die Geschichte des Bilderbuchs anhand der Bilder selbst erzählen (Erzählform: Gegenwart). Die Kindergartenpädagogin soll die Kinder möglichst frei erzählen lassen und sich selbst nur einbringen, um das Kind zum Weitererzählen zu motivieren (z. B. mit Fragen wie: Was passiert denn da? Wie geht es weiter?).

Anmerkungen:

#### Beobachungskriterium 2 (Morphologie):

Verben werden im Deutschen in Abhängigkeit von Person, Numerus und Zeitform gebeugt (Opa Henri geht in die Bücherei. Die Kinder laufen durch den Park.).

- ☐ Das Kind beugt (fast) alle Verben richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei.)
- ☐ Das Kind versucht, Verben zu beugen, beugt die Verben aber nicht immer richtig. (Opa Henri geht in die Bücherei. Opa Henri gehen in die Bücherei.)
- ☐ Das Kind vermeidet die Beugung des Verbs und verwendet durchgehend die Nennform oder keine Verben. (Opa Henri in die Bücherei gehen. Opa Bücherei.)

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtliche Differenzierung verzichtet und durchgängig die weibliche Geschlechtsform verwendet. Diese schließt jedoch die männliche Form immer mit ein.

<sup>2</sup> W-Fragen sind Fragen nach einer bestimmten Satzkonstituente. Die Antwort mit ‚Ja‘ bzw. ‚Nein‘ lässt auf einen unvollständigen Erwerb der syntaktischen Struktur schließen. Wird mit einem falschen Satzglied geantwortet, ist der Fehler semantisch begründet.

<sup>3</sup> Unter „(fast) alle“ verstehen wir grundsätzlich korrekte Antworten, ein Hoppala kann aber vorkommen (vgl. Handbuch S. 23).



Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 3 (Syntax):**

Im Aussagesatz steht das gebeugte Verb an syntaktisch 2. Stelle (Opa Henri kauft ein Apfelgebäck. Die Schulkinder laufen an Henri vorbei. Opa Henri kann Emils Fragen meistens beantworten).<sup>4</sup>

- ☐ Das Kind verwendet Mehrwortsätze. Das Verb steht immer an syntaktisch 2. Stelle. (Opa Henri kauft ein Apfelgebäck.)
- ☐ Das Kind verwendet Mehrwortsätze. Das Verb steht nicht immer an syntaktisch 2. Stelle. (Opa Henri ein Apfelgebäck kauft.)
- ☐ Das Kind verwendet keine Mehrwortsätze. (Opa kauft. Opa da. Opa.)

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 4 (Lexikon/Semantik):**

Das Verb nimmt eine Schlüsselfunktion im Satz ein und hat eine bedeutende Rolle bei der Verständigung. In diesem Alter verfügen Kinder bereits über ein reichhaltiges Verblexikon und gebrauchen Verben semantisch differenziert.

- ☐ Das Kind hat einen reichhaltigen Wortschatz, was Verben betrifft.
- ☐ Das Kind hat einen begrenzten Wortschatz, was Verben betrifft. Es verwendet immer wieder dieselben Verben, wie z. B. sein, haben, machen, tun.<sup>5</sup>
- ☐ Das Kind verwendet (fast) keine Verben.

**B – Bildkarten**

„Pluralmemory“  Seite 19

Die Einzahlkarten werden auf der einen Seite und die Mehrzahlkarten auf der anderen Seite des Tisches verdeckt aufgelegt. Reihum deckt jedes Kind eine Einzahl- und eine Mehrzahlkarte auf. Das Kind muss die Begriffe benennen. Passen die Karten zueinander (Fisch – Fische), darf das Kind das Paar behalten und fortsetzen.

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 5 (Morphologie):**

Kinder können die Mehrzahl von Nomen korrekt bilden (Auto – Autos).

- ☐ Das Kind bildet bei (fast) allen Nomen die Mehrzahl richtig.
- ☐ Das Kind versucht, die Mehrzahl zu bilden, macht das aber nicht immer richtig.
- ☐ Das Kind bildet überhaupt keine Mehrzahl.

<sup>4</sup> Die Verbzweitstellung im Aussagesatz ist ausschließlich in Mehrwortsätzen zu beurteilen.

<sup>5</sup> Nicht zu verwechseln mit der Tun-Periphrase (tun + Infinitiv; z. B. Henri tut frühstücken); die gelegentliche Verwendung dieser Tun-Periphrase entspricht der gesprochenen Kindersprache und dialektalen Formen.


**„Ober- und Unterbegriffe“**  Seite 20

Die Kindergartenpädagogin agiert als Spielleiterin. Sie verteilt die entsprechenden Bildkarten an die Kinder. Anschließend fragt die Kindergartenpädagogin die Kinder einzeln, ob sie z. B. eine Bildkarte haben, auf der ein Tier, ein Spielzeug, ein Kleidungsstück, ein Möbelstück oder Obst abgebildet ist. Die Kinder dürfen eine entsprechende Bildkarte ablegen.

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 6 (Lexikon/Semantik):**

Kinder können Unterbegriffe den entsprechenden Oberbegriffen zuordnen (*Kleidungsstück* – *Hose*).

- ☐<sub>2</sub> Das Kind kann (fast) alle Unterbegriffe den Oberbegriffen richtig zuordnen.
- ☐<sub>1</sub> Das Kind kann mehr als die Hälfte der Unterbegriffe den Oberbegriffen richtig zuordnen.
- ☐<sub>0</sub> Das Kind kann nur wenige oder keine Unterbegriffe den Oberbegriffen richtig zuordnen.

**„Lautdifferenzierung“**  Seite 20

Die Kindergartenpädagogin legt die Reimkarten paarweise umgedreht auf den Tisch (z. B. Turm – Wurm). Reihum dreht ein Kind ein Kartenpaar um. Die Kindergartenpädagogin nennt dem Kind einen der beiden Begriffe, auf den das Kind zeigen soll. Auf diese Weise wird festgestellt, ob das Kind Laute differenzieren kann. Anschließend benennen sie gemeinsam das Reimpaar und das Kind erhält die beiden Karten. Nach dieser Einführung kann mit den Reimkarten Memory gespielt werden.

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 7 (Phonologie):**

Kinder, die dem genannten Begriff das richtige Bild zuordnen, können Laute am Wortanfang unterscheiden (*H*aus – *M*aus).<sup>6</sup>

- ☐<sub>2</sub> Das Kind kann (fast) alle Laute unterscheiden.
- ☐<sub>1</sub> Das Kind kann mehr als die Hälfte aller Laute unterscheiden.
- ☐<sub>0</sub> Das Kind kann nur wenige oder keine Laute unterscheiden.

<sup>6</sup> Dies hängt auch vom Wortschatz des Kindes ab.



## C – Bewegungsraum

### „Raumpräpositionen“ Seite 21

Die Kinder sind Tiere des Dschungels, die sich tagsüber frei zur Musik bewegen (manche Tiere des Dschungels sind auch sehr laut). Abends endet die Musik und die Tiere kehren heim (versammeln sich sitzend vor der Pädagogin). Die Kindergartenpädagogin schückt jedes Kind zu einem sicheren Schlafplatz (auf die Bank, neben den Sessel, unter die Bank, vor die Sprossenwand, hinter den Vorhang) und es wird ganz ruhig. Am nächsten Morgen erwachen die Tiere, sobald die Musik erklingt.

Anmerkungen:

#### Beobachungskriterium 8 (Lexikon/Semantik):

Kinder verstehen lokale Präpositionen und können sich in die richtige Raumlage bringen (Markus, du stellst dich auf die Bank.).

- ☐ Das Kind versteht (fast) alle lokalen Präpositionen.
- ☐ Das Kind versteht mehr als die Hälfte der lokalen Präpositionen.
- ☐ Das Kind versteht nur wenige oder keine lokalen Präpositionen.

## D – Gespräche

Der Kindergartenalltag bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, um die Sprachkompetenz der Kinder zu beobachten: im Dialog mit anderen Kindern, im Zwiegespräch mit der Kindergartenpädagogin oder in einer größeren Gesprächsrunde.  Seite 21f.

Anmerkungen:

#### Beobachungskriterium 9 (Syntax):

Für Erzählungen über Vergangenes (das letzte Wochenende, Erlebnisse am Nachmittag) wird im gesprochenen Deutsch üblicherweise die Zeitform Perfekt verwendet. Diese Zeitform verlangt das gebeugte Hilfszeitwort ‚haben‘ bzw. ‚sein‘ an syntaktisch 2. Stelle sowie das Partizip Perfekt des Vollverbs an syntaktisch letzter Stelle (Wir sind in den Zoo gegangen. Ich habe ein Eis gegessen).<sup>7</sup>

- ☐ Das Kind verwendet das gebeugte Hilfszeitwort an syntaktisch 2. Stelle und das Partizip Perfekt an syntaktisch letzter Stelle. (Ich habe ein Eis gegessen.)
- ☐ Das Kind hat noch Schwierigkeiten bei der Perfektbildung. (Ich ein Eis gegessen. Ich ein Eis gegessen habe.)
- ☐ Das Kind verwendet kein Perfekt. (Ich Eis essen. Gestern ich essen Eis.)

<sup>7</sup> Das Beobachungskriterium bezieht sich sowohl auf Morphologie als auch auf Syntax. Das Kriterium wird dem Bereich Syntax zugeordnet, da insbesondere die Verbkammer fokussiert wird. Die Bildung des Partizip Perfekt betrifft die morphologische Komponente: hier kann es neben korrekten auch noch zu übergeneralisierten Formen kommen.





Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 10 (Syntax):**

Im Deutschen ist die Einsetzung des Artikels vor einem Nomen (bis auf spezifische Ausnahmen) syntaktisch erforderlich (Die Kinder füttern den Hund.).<sup>8</sup>

- ☐ Das Kind verwendet immer Artikel vor Nomen. (Die Kinder füttern den Hund.)
- ☐ Das Kind verwendet überwiegend<sup>9</sup> Artikel vor Nomen. (Die Kinder füttern Hund.)
- ☐ Das Kind lässt den obligatorischen Artikel vor dem Nomen überwiegend aus. (Kinder füttern Hund.)

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 11 (Morphologie):**

Der Artikel bekommt vom Nomen eine Geschlechtsform (männlich, weiblich, sächlich) zugewiesen. Die Kinder verwenden vorwiegend die korrekte Geschlechtsform (Die Kinder füttern den Hund. NICHT: Die Kinder füttern das Hund.).

- ☐ Das Kind verwendet Artikel überwiegend<sup>10</sup> richtig. (Die Kinder füttern den Hund.)
- ☐ Das Kind verwendet Artikel überwiegend falsch. (Kinder füttern das Hund.)
- ☐ Das Kind lässt den obligatorischen Artikel vor dem Nomen überwiegend aus. (Kinder füttern Hund.)

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 12 (Syntax):**

Bei einer Entscheidungsfrage verändert sich die Satzstruktur.<sup>11</sup> Das gebeugte Verb steht an syntaktisch 1. Stelle (Leihst du mir deinen Bagger?).<sup>12</sup>

- ☐ Das Kind verwendet bei Entscheidungsfragen das Verb an syntaktisch 1. Stelle. (Gehen wir heute in den Garten?)
- ☐ Das Kind verwendet bei Entscheidungsfragen das Verb zum Teil an syntaktisch 1. Stelle, zum Teil an syntaktisch anderer Stelle. (Gehst du in den Garten? Wir gehen in den Garten?)
- ☐ Das Kind stellt bei Entscheidungsfragen das Verb nie an syntaktisch 1. Stelle. (Wir gehen in den Garten? Wir in den Garten gehen?)

<sup>8</sup> Bei diesem Kriterium ist ausschließlich das Vorkommen eines Artikels zu werten, nicht die Korrektheit.

<sup>9</sup> Unter „überwiegend“ ist die Mehrheit zu verstehen.

<sup>10</sup> Unter „überwiegend“ ist die Mehrheit zu verstehen.

<sup>11</sup> Voraussetzung ist dafür der Erwerb der Grundform S – P – O (Subjekt, Prädikat und Objekt) mit gebeugtem Verb an syntaktisch 2. Stelle.

<sup>12</sup> In manchen Gesprächszusammenhängen drückt eine Sprecherin ihre Frage in Form eines Aussagesatzes aus und erhöht dabei am Ende des Satzes die Stimmlage (Intonation). Die gelegentliche Verwendung dieser prosodischen Ersatzstrategie ist völlig korrekt. Werden Fragesätze ausschließlich durch die Intonation gekennzeichnet, so hat das Kind die flexiblen Satzstrukturen jedoch noch nicht erworben.

*Anmerkungen:***Beobachungskriterium 13 (Pragmatik/Diskurs):**

Eigene Bedürfnisse und Absichten können sprachlich geäußert werden, z. B. wenn das Kind ein Taschentuch braucht, aufs Klo gehen muss oder in einen anderen Spielbereich wechseln will.

- ☐ Das Kind kann in (fast) allen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.
- ☐ Das Kind kann in vielen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.
- ☐ Das Kind kann in wenigen oder keinen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.

*Anmerkungen:***Beobachungskriterium 14 (Pragmatik/Diskurs):**

Erzählungen von Kindern dieses Alters zeigen schon formal zusammenhängende Strukturen. Das bedeutet, dass Kinder nicht nur lose Sätze<sup>13</sup> aneinanderreihen, sondern beginnen Konjunktionen, Pronomen, Adverbien etc. zu verwenden.<sup>14</sup>

- ☐ Das Kind verwendet viele sprachliche Mittel, um zusammenhängend zu erzählen.
- ☐ Das Kind verwendet einige sprachliche Mittel, um zusammenhängend zu erzählen.
- ☐ Das Kind verwendet keine sprachlichen Mittel, um zusammenhängend zu erzählen. Es erzählt in losen Sätzen.

*Anmerkungen:***Beobachungskriterium 15 (Pragmatik/Diskurs):**

Kinder setzen sprachliche Mittel ein, um andere zu einer Handlung zu veranlassen. Sie verwenden beim Rollenspiel, beim Konstruktionsspiel etc. Sprechakte wie Vorschlagen, Ersuchen, Bitten, Befehlen oder Auffordern.

- ☐ Das Kind verwendet häufig sprachliche Mittel, um andere zu Handlungen zu bewegen.
- ☐ Das Kind verwendet hin und wieder sprachliche Mittel, um andere zu Handlungen zu bewegen.
- ☐ Das Kind verwendet kaum bzw. nie sprachliche Mittel, um andere zu Handlungen zu bewegen.

<sup>13</sup> Sätze der Grundform S – P – O (Subjekt, Prädikat und Objekt)

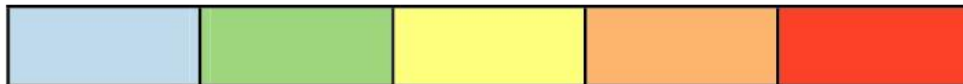
<sup>14</sup> Die Konstruktion komplexer Sätze erfordert neben der Diskursfähigkeit auch die entsprechenden grammatischen Mittel (z. B. Gestern Nachmittag habe ich meine Oma besucht und bei ihr im Garten Ball gespielt).



## Auswertungsprofil

| Phonologie                                                                                                          | Morphologie                                                                                                          | Syntax                                                                                                               | Lexikon<br>Semantik                                                                                                 | Pragmatik<br>Diskurs                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 2 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub>  | 3 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub>  | 1 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 13 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> |
|                                                                                                                     | 5 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub>  | 9 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub>  | 4 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 14 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> |
|                                                                                                                     | 11 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 10 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 6 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 15 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> |
|                                                                                                                     |                                                                                                                      | 12 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> | 8 <input type="checkbox"/> <sub>2</sub> <input type="checkbox"/> <sub>1</sub> <input type="checkbox"/> <sub>0</sub> |                                                                                                                      |

Summenwerte:



Gesamt:



Berechnung der Vorrangung \_\_\_\_\_

Rückmeldefragen BSK 4-5

| Kind | Geschlecht<br>(w/m) | Geburtsdatum<br>(MM/JJ) | Erstsprache<br>1-Deutsch<br>2-Türkisch<br>3-Bosnisch, Kroatisch,<br>Serbisch<br>4-mehrsprachig<br>5-andere Sprache | in der Einrichtung<br>seit (MM/JJ) | Einschätzung vor<br>der Beobachtung<br>1 - altersadäquat<br>2 - teilweise altersad.<br>3 - nicht altersad. | BK 1 (0,1,2) | BK 2 (0,1,2) | BK 3 (0,1,2) | BK 4 (0,1,2) | BK 5 (0,1,2) | BK 6 (0,1,2) | BK 7 (0,1,2) | BK 8 (0,1,2) | BK 9 (0,1,2) | BK 10 (0,1,2) | BK 11 (0,1,2) | BK 12 (0,1,2) | BK 13 (0,1,2) | BK 14 (0,1,2) | BK 15 (0,1,2) | Gesamt (0-30) |
|------|---------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 2    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 3    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 4    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 5    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 6    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 7    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 8    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 9    |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 10   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 11   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 12   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 13   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 14   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 15   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 16   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 17   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |
| 18   |                     |                         |                                                                                                                    |                                    |                                                                                                            |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |               |               |               |               |               |               |

Bitte senden an: Fax 0882/660033-3000 oder per e-Mail an: [BUFE\\_ZIT\\_Frau\\_Mag\\_Petra\\_Schneider@Alpenstraße181.at](mailto:BUFE_ZIT_Frau_Mag_Petra_Schneider@Alpenstraße181.at), 5050 Salzburg

## Anhang 3

Simone Breit & Petra Schneider

### Sprachstandsfeststellungsbogen

für 4- bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung  
im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten

**SSFB 4-5**



Version 1.1

|                     |                                                                     |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Name:               | _____                                                               |
| Geschlecht:         | <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich |
| Geburtsdatum:       | _____                                                               |
| Erstsprache(n):     | _____                                                               |
| Einrichtung:        | _____                                                               |
| Datum der Erhebung: | _____                                                               |
| Beobachter/innen:   | _____                                                               |



## A – Bildkarten

### „Lautdifferenzierung“ Seite 14

Die Pädagogin<sup>1</sup> legt die Reimkarten paarweise umgedreht auf den Tisch (z. B. Turm – Wurm). Reihum dreht ein Kind ein Kartenpaar um. Die Pädagogin nennt dem Kind einen der beiden Begriffe, auf den das Kind zeigen soll. Auf diese Weise wird festgestellt, ob das Kind Laute differenzieren kann. Anschließend benennen sie gemeinsam das Reimpaar und das Kind erhält die beiden Karten.

Anmerkungen:

#### Beobachtungskriterium 1 (Phonologie):

Kinder, die dem genannten Begriff das richtige Bild zuordnen, können Laute am Wortanfang unterscheiden (Haus – Maus).<sup>2</sup>

- ☐ Das Kind kann (fast) alle<sup>3</sup> Laute unterscheiden.
- ☐ Das Kind kann mehr als die Hälfte aller Laute unterscheiden.
- ☐ Das Kind kann nur wenige oder keine Laute unterscheiden.

### „Pluralmemory“ Seite 15

Die Einzahlkarten werden auf der einen Seite und die Mehrzahlkarten auf der anderen Seite des Tisches verdeckt aufgelegt. Reihum deckt jedes Kind eine Einzahl- und eine Mehrzahlkarte auf. Das Kind muss die Begriffe benennen. Passen die Karten zueinander (Fisch – Fische), darf das Kind das Paar behalten und fortsetzen.

Anmerkungen:

#### Beobachtungskriterium 2 (Morphologie):

Kinder können die Mehrzahl von Nomen korrekt bilden (Auto – Autos).

- ☐ Das Kind bildet bei (fast) allen Nomen die Mehrzahl richtig.
- ☐ Das Kind versucht die Mehrzahl zu bilden, macht das aber nicht immer richtig.
- ☐ Das Kind bildet überhaupt keine Mehrzahl.

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtliche Differenzierung verzichtet und durchgängig die weibliche Geschlechtsform verwendet. Diese schließt jedoch die männliche Form immer mit ein.

<sup>2</sup> Dies hängt auch vom Wortschatz des Kindes ab.

<sup>3</sup> Unter „(fast) alle“ verstehen wir grundsätzlich korrekte Antworten, ein Hoppala kann aber vorkommen (vgl. Handbuch S. 18).



## B – Wimmelbilderbuch

„Bildbetrachtung“  Seite 15 f.

Die Kindergartenpädagogin betrachtet mit den Kindern das Bilderbuch und motiviert die Kinder durch Fragen zum Sprechen, z. B. Was passiert denn da? Was machen diese Leute?

Anmerkungen:

### Beobachungskriterium 3 (Morphologie):

Verben werden im Deutschen in Abhängigkeit von Person, Numerus und Zeitform gebeugt (Die Kellnerin bringt den Erdbeerkuchen. Die Buben spielen Fußball.).

- ☐ Das Kind beugt (fast) alle Verben richtig. (Die Kellnerin bringt den Erdbeerkuchen.)
- ☐ Das Kind versucht, Verben zu beugen, beugt die Verben aber nicht immer richtig. (Die Kellnerin bringt den Erdbeerkuchen. Die Kellnerin bringen den Erdbeerkuchen.)
- ☐ Das Kind vermeidet die Beugung des Verbs und verwendet durchgehend die Nennform oder keine Verben. (Die Kellnerin den Erdbeerkuchen bringen. Kellnerin Kuchen.)

Anmerkungen:

### Beobachungskriterium 4 (Syntax):

Im Aussagesatz steht das gebeugte Verb an syntaktisch 2. Stelle (Das Mädchen schleckt ein Eis. Der Vater liest aus der Speisekarte vor. Der kleine Bub möchte mit dem Karussell fahren.).<sup>4</sup>

- ☐ Das Kind verwendet Mehrwortsätze. Das Verb steht immer an syntaktisch 2. Stelle. (Das Mädchen schleckt ein Eis.)
- ☐ Das Kind verwendet Mehrwortsätze. Das Verb steht nicht immer an syntaktisch 2. Stelle. (Das Mädchen ein Eis schleckt.)
- ☐ Das Kind verwendet keine Mehrwortsätze. (Das Mädchen schleckt Mädchen da. Mädchen.)

<sup>4</sup> Die Verbzweitstellung im Aussagesatz ist ausschließlich in Mehrwortsätzen zu beurteilen.



Anmerkungen:

**Beobachtungskriterium 5 (Lexikon/Semantik):**

Das Verb nimmt eine Schlüsselfunktion im Satz ein und hat eine bedeutende Rolle bei der Verständigung. In diesem Alter verfügen Kinder bereits über ein reichhaltiges Verblexikon und gebrauchen Verben semantisch differenziert.

- ☐ Das Kind hat einen reichhaltigen Wortschatz, was Verben betrifft.
- ☐ Das Kind hat einen begrenzten Wortschatz, was Verben betrifft. Es verwendet immer wieder dieselben Verben, wie z. B. sein, haben, machen, tun.<sup>5</sup>
- ☐ Das Kind verwendet (fast) keine Verben.

Anmerkungen:

**Beobachtungskriterium 6 (Syntax):**

Im Deutschen ist die Einsetzung des Artikels vor einem Nomen (bis auf spezifische Ausnahmen) syntaktisch erforderlich (Der Bub füttert den Hasen.).<sup>6</sup>

- ☐ Das Kind verwendet immer Artikel vor Nomen. (Der Bub füttert den Hasen.)
- ☐ Das Kind verwendet überwiegend<sup>7</sup> Artikel vor Nomen. (Der Bub füttert Hasen.)
- ☐ Das Kind lässt den obligatorischen Artikel vor dem Nomen überwiegend aus. (Bub füttert Hasen.)

Anmerkungen:

**Beobachtungskriterium 7 (Morphologie):**

Der Artikel bekommt vom Nomen eine Geschlechtsform (männlich, weiblich, sächlich) zugewiesen. Die Kinder verwenden vorwiegend die korrekte Geschlechtsform (Der Bub füttert den Hasen. NICHT: Der Bub füttert das Hase.).

- ☐ Das Kind verwendet Artikel überwiegend<sup>8</sup> richtig. (Der Bub füttert den Hasen.)
- ☐ Das Kind verwendet Artikel überwiegend falsch. (Bub füttert das Hase.)
- ☐ Das Kind lässt den obligatorischen Artikel vor dem Nomen überwiegend aus. (Bub füttert Hase.)

<sup>5</sup> Nicht zu verwechseln mit der Tun-Periphrase (tun + Infinitiv; z. B. Henri tut frühstücken); die gelegentliche Verwendung dieser Tun-Periphrase entspricht der gesprochenen Kindersprache und dialektalen Formen.

<sup>6</sup> Bei diesem Kriterium ist ausschließlich das Vorkommen eines Artikels zu werten, nicht die Korrektheit.

<sup>7</sup> Unter „überwiegend“ ist die Mehrheit zu verstehen.

<sup>8</sup> Unter „überwiegend“ ist die Mehrheit zu verstehen.


**„W-Fragen“**  Seite 17

Nach der ausführlichen Betrachtung eines Bildes ist ein Fragespiel möglich.

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 8 (Lexikon/Semantik):**

Kinder sollen W-Fragen (Wer? Was? Wo?) verstehen und auf diese sinngemäß richtig antworten (*Wer* schleckt ein Eis? – *Was* machen die Buben auf der Wiese? – *Wo* liegt die Frau mit ihren Büchern?).<sup>9</sup>

- ☐ Das Kind beantwortet (fast) alle W-Fragen richtig.
- ☐ Das Kind beantwortet mehr als die Hälfte der W-Fragen richtig.
- ☐ Das Kind beantwortet nur wenige oder keine der W-Fragen richtig.

## C – Sprachverhalten

**„Bedürfnisse und Absichten äußern“**  Seite 17

Anmerkungen:

**Beobachungskriterium 9 (Pragmatik/Diskurs):**

Eigene Bedürfnisse und Absichten können sprachlich geäußert werden, z. B. wenn das Kind ein Taschentuch braucht, aufs Klo gehen muss oder in einen anderen Spielbereich wechseln will.

- ☐ Das Kind kann in (fast) allen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.
- ☐ Das Kind kann in vielen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.
- ☐ Das Kind kann in wenigen oder keinen Situationen seine Absichten und Bedürfnisse sprachlich äußern.

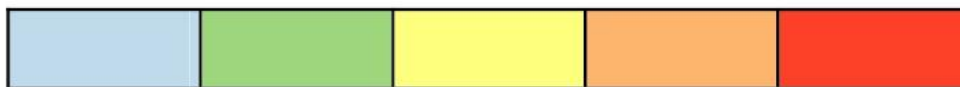
<sup>9</sup> W-Fragen sind Fragen nach einer bestimmten Satzkonstituente. Die Antwort mit ‚Ja‘ bzw. ‚Nein‘ lässt auf einen unvollständigen Erwerb der syntaktischen Struktur schließen. Wird mit einem falschen Satzglied geantwortet, ist der Fehler semantisch begründet.



## Auswertungsprofil

| Phonologie |                          |                          |                          | Morphologie |                          |                          |                          | Syntax |                          |                          |                          | Lexikon<br>Semantik |                          |                          |                          | Pragmatik<br>Diskurs |                          |                          |                          |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 9                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|            |                          |                          |                          | 3           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 8                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                      |                          |                          |                          |
|            |                          |                          |                          | 7           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |        |                          |                          |                          |                     |                          |                          |                          |                      |                          |                          |                          |

Summenwerte:



Gesamt:

|      | Körpergröße (w/m) | Geburtsdatum (MM/JJ) | Muttersprache<br>1-Deutsch<br>2-Türkisch<br>3-Bosnisch<br>4-Kroatisch, Serbisch<br>5-anderer Sprache | Elternfragebogen                                |                                                      | Beobachtungskriterien |      |      |      |      |      |      |      |      | Werte<br>0-18 |  |
|------|-------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------------|--|
|      |                   |                      |                                                                                                      | Wert 1-3<br>1a (= sehr gut)<br>1b (= nicht gut) | Wert 1-7<br>1 = stimmt genau<br>7 = stimmt gar nicht | Wert 0, 1, 2          |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| Kind |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      | BR 1                  | BR 2 | BR 3 | BR 4 | BR 5 | BR 6 | BR 7 | BR 8 | BR 9 | Gesamt        |  |
| 1    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 2    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 3    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 4    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 5    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 6    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 7    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 8    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 9    |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 10   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 11   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 12   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 13   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 14   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 15   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 16   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |
| 17   |                   |                      |                                                                                                      |                                                 |                                                      |                       |      |      |      |      |      |      |      |      |               |  |



## Anhang 4

### Vorschläge zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Rahmen der Schülereinschreibung

Die angeführten Vorschläge verstehen sich als Angebot, aus dem auch eine Auswahl getroffen werden kann. Selbstverständlich bleibt es Ihnen als Schulleiterin bzw. Schulleiter überlassen, die hier in Standardsprache vorgegebenen Texte in einem dem Kind und seiner Begleitperson angenäherten „Sprachcode“ zu übertragen, um das Kind für ein möglichst offenes Gesprächsklima zu gewinnen.

Ungefäher Zeitrahmen pro Kind: 15 – 20 Minuten

Benötigte Materialien: 2-3 verschiedene Bilderbücher, ev. eine Handpuppe, ev. Bildkarten

#### A. Kontaktaufnahme mit dem Kind

| Gesprächssituation                                                                                                                                                                                        | Kommentar                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Begrüßen. Ich heiße .... Ich bin ....</li><li>• Wie heißt du?</li><li>• Freust du dich schon auf die Schule?</li><li>• Worauf freust du dich besonders?</li></ul> | Die Kontaktperson stellt sich vor und begrüßt das Kind. |

#### Beobachtungskriterien

Nimmt das Kind Kontakt auf? Antwortet es auf Fragen situationsgemäß?

#### Bezug zu den Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht

Standard 3:  
Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen

#### B. Gespräch anhand eines Bilderbuches

Bilderbücher sind den meisten Kindern vertraut und ermöglichen beim ersten Kontakt mit der Schule eine natürliche und kindgerechte Gesprächssituation.

Dabei eignen sich Bücher mit Szenen aus dem kindlichen Alltag besonders, da leicht Querverbindungen zum Leben der Kinder herzustellen sind, aber auch ungewöhnliche und fantastische Geschichten bieten viele Anreize spontan zu sprechen.

Reichhaltige Illustrationen wie z. B. in „Wimmelbilderbüchern“ lassen rasch Rückschlüsse auf das lexikalische Wissen und die Lautbildung zu.

Ein freundlich gestalteter Arbeitsplatz, vielleicht auch das Einbeziehen einer Handpuppe, schaffen eine Atmosphäre, die dem Kind Sicherheit gibt.

Durch Impulse und Aufträge wird das Kind veranlasst, bestimmte sprachliche Strukturen zu verwenden.

| Gesprächssituation                | Kommentar                                |
|-----------------------------------|------------------------------------------|
| Ich habe hier 2 (3) Bilderbücher. | Es stehen 2 -3 Bilderbücher zur Auswahl. |

### C. Erste Einschätzung zum Entwicklungsstand der phonologischen Bewusstheit

Es ist von Vorteil, auch die phonologischen Fähigkeiten des Kindes zu beobachten. Das Gliedern von mehrsilbigen Wörtern in Silben und das Erkennen und Bilden von Reimen können bereits aus dem Kindergarten bekannt sein. Sie sind gemeinsam mit dem Wahrnehmen von einzelnen Lauten im Wortzusammenhang eine basale Voraussetzung für die Erweiterung der Sprachkompetenz und das spätere Lesen- und Schreibenlernen.

| Gesprächssituation                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Kommentar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Spiele</b>, bei denen man ganz genau hinhören muss.</p> <p>Mögliche Spiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Wörter klatschen</b><br/>zwei-, drei-, viersilbige Wörter<br/>- eventuell aus dem Kontext des Bilderbuches<br/>- eventuell Bildkarten als visuelle Unterstützung</li> <li>• <b>Spiel mit Reimwörtern (ev. mit Bildkarten)</b><br/>z.B.: Fisch – Tisch, Turm – Wurm, Puppe – Suppe, Hand – Wand, Rose – Hose,...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Kontaktperson nennt zuerst ein Wort. Anschließend spricht sie das Wort in Silben gegliedert und klatscht dazu. Sie gibt dem Kind nun Wörter vor, die es gegliedert sprechen und klatschen soll.</li> <li>• Die Kontaktperson macht ein Beispiel vor und das Kind soll zu weiteren Beispielen passende Reimwörter finden.</li> </ul> |

#### Beobachtungskriterien

Kann das Kind Wörter in Sprechsilben gliedern?  
Kann es Reimwörter erkennen und bilden?

#### Bezug zu den Bildungsstandards

Standard 2:  
**Sprache bewusst wahrnehmen**

# Beobachtungsbogen

## Feststellung der Sprech- und Sprachkompetenz

im Rahmen der Schülereinschreibung

Name des Kindes:

Geb.:

### A. Begrüßung, Kontaktaufnahme

| Bereich                                               | 😊 | ☹ | Beobachtungen |
|-------------------------------------------------------|---|---|---------------|
| Nimmt das Kind Kontakt auf?                           |   |   |               |
| Ist es sprechfreudig?                                 |   |   |               |
| Versteht es Fragen und antwortet es darauf sinngemäß? |   |   |               |

### B. Gespräch mit einem Bilderbuch (grammatisch-semantische Leistungen)

| Bereich                                                                            | 😊 | ☹ | Beobachtungen |
|------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---------------|
| Spricht das Kind zu den Bildern?                                                   |   |   |               |
| Versteht es Fragen und Aufträge?                                                   |   |   |               |
| Verfügt es über einen altersgemäßen Wortschatz?                                    |   |   |               |
| Spricht es in Sätzen?                                                              |   |   |               |
| Werden Wortstellung, Zeitformen, Präpositionen, Fälle und dgl. korrekt eingesetzt? |   |   |               |

### C. Phonologische Bewusstheit (phonetische und phonologische Leistungen)

| Bereich                                  | 😊 | ☹ | Beobachtungen |
|------------------------------------------|---|---|---------------|
| Artikulierte das Kind deutlich?          |   |   |               |
| Kann das Kind Wörter in Silben gliedern? |   |   |               |
| Kann es Reimwörter erkennen und bilden?  |   |   |               |

### Sonstige Beobachtungen

**Empfehlung:** (Bitte Zutreffendes ankreuzen!)

☐

Sprachliche Förderung im Kindergarten

☐

Logopädische Beratung

\_\_\_\_\_  
Datum und Unterschrift



**Mögliche Fragen:**

- Welches möchtest du mit mir ansehen?
- Warum hast du dir dieses ausgesucht?
- Was siehst du hier?
- Was tut diese Person?
- Was denkt sie gerade?
- Warum macht sie das?
- Was wird vielleicht dann geschehen?
- Freut sich die Person, ärgert sie sich, hat sie Angst oder ist sie traurig? Warum?
- Hast du das auch schon einmal erlebt? Wie war das bei dir? Würdest du das auch so machen?
- Zeig mir das Kind, das Schnur springt...  
Zeig mir das Mädchen mit der roten Bluse...

**Mögliche Spiele:**

Spiel: Handpuppe (mit Namen) sagt alles falsch. Bestimmt kannst du helfen.

Spiel „Ich seh', ich seh', was du nicht siehst, und das ist zweimal, dreimal ... vorhanden.“

Spiel „Begriffe raten“ z.B. Ich denke an ein Tier (Kleidungsstück, Möbel, Spielzeug,...)

- Spontanes Benennen, Beschreiben und Erzählen
- Vermutungen anstellen, Geschichte weiter-spinnen (die Zukunft verwenden)
- Gefühle ausdrücken
- Verbindungen zum eigenen Leben herstellen (Vergangenheit, Möglichkeitsform verwenden)
- Überprüfung des Sprachverständnisses durch Suchaufgaben (Nomen, Verben, Adjektive)
- Falschaussagen richtig stellen. Präpositionen im Allgemeinen richtig verwenden.
- Dinge zählen, die Mehrzahl bilden
- Zu Oberbegriffen Teilbegriffe nennen

**Beobachtungskriterien**

*Kann das Kind seine Wahl begründen?*

*Verfügt das Kind über einen altersgemäßen Wortschatz?*

*Erzählt es zusammenhängend?*

*Spricht das Kind in Sätzen?*

*Verwendet es die richtigen Artikel?*

*Werden Wortstellung, Zeitformen, Präpositionen, Fälle und dgl. korrekt eingesetzt?*

*(Es geht darum, Auffälligkeiten festzuhalten - ersetzt keine logopädische Überprüfung!)*

**Bezug zu den Bildungsstandards zur Sprech- und Sprachkompetenz zu Beginn der Schulpflicht**

**Standard 1:**

**Emotionen durch Sprache ausdrücken**

**Standard 3:**

**Alltagssituationen sprachlich angemessen bewältigen**

**Standard 4:**

**Verständlich erzählen und anderen zuhören**

**Standard 5:**

**An der Standardsprache orientiert sprechen**

## **Abstract**

Das österreichische Bildungssystem stellt bereits beim Eintritt in die Schule gewisse Anforderungen an ein 6-jähriges Kind. Diese, u.a. auch gesetzlich festgelegten Anforderungen, beziehen sich zum Beispiel auf die Kompetenz zur Anwendung der Sprache Deutsch als Bildungssprache. Doch nicht alle Kinder haben bis zu ihrem Schuleintritt ein ausreichendes Kompetenzniveau in ihrer Erst- oder Zweitsprache Deutsch erworben. Bildungspolitische Forderungen trugen nun dazu bei, um sprachliche Defizite bei Kindern im vorschulischen Alter zu kompensieren.

Durch die, daraus resultierende Einführung des „Wiener Fördermodells 1+1“, wurden im Jahre 2008 daher erstmals bundesweit die Projekte der „Frühen sprachlichen Förderung“ und der „Frühen Sprachstandsfeststellung“ implementiert. Im Zuge dessen wurden (vom BIFIE) die Sprachstandsbeobachtungsbögen BESK 4-5 und SSFB 4-5, mit der theoretischen Fundierung eines Sprachkompetenzmodells, entwickelt und in die pädagogische Praxis der Wiener Kindergärten integriert. Der Einsatz der Beobachtungsbögen sowie die Durchführung der „Frühen sprachlichen Förderung“ konnte in den Kindergärten und Schulen gelungen erfolgen. Die teilweise unzureichenden Ressourcen in den Kindergärten und Schulen stellten bisher jedoch meist eine gewisse Schwierigkeit dar, um die bildungspolitischen Forderungen ausreichend implementieren zu können. Doch durch erhöhten individuellen Einsatz der Pädagoginnen und Pädagogen ist es jedoch gelungen, das „Wiener Fördermodell 1+1“-dessen Intentionen entsprechend- zu implementieren. Dieses Fördermodell ist somit ein Versuch, Kindern Chancengerechtigkeit beim Übergang ins Schulsystem zu ermöglichen!

Universität Wien

## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

Name: **Désirée Hatzigmoser BA**

Geburtsdatum: **6. Juli 1984**

Matrikelnummer: **0300326**

Titel der Arbeit: **Die Implementierung der Sprachstandsdiagnostik &**

**Sprachförderung im vorschulischen Bildungsbereich-**

Das „Wiener Fördermodell 1+1“ als Versuch zur Erhöhung der

Chancengerechtigkeit beim Übergang ins Schulsystem

Hiermit erkläre ich an Eides statt gegenüber der Universität Wien, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der in der Bibliografie genannten Werke angefertigt habe.

Wien, im Mai 2010

# Lebenslauf

**Name:** Désirée Hatzigmoser  
**akadem. Grad:** Bachelor of Arts (BA)  
**Geburtsdatum:** 6. Juli 1984  
**Geburtsort:** Wien  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich

## **Bildungsweg:**

### Schulbildung:

1990- 1994 Volksschule in Wien  
1994- 1998 Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium in Wien  
1998- 2003 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Wien (Ausbildung zur Hort- sowie zur Kindergartenpädagogin mit ausgezeichnetem Diplomabschluss)

### universitäre Bildung:

seit 2003 Diplomstudium der Bildungswissenschaft  
2005- 2009 Bachelorstudium der Politikwissenschaft

## **Berufliche Tätigkeit:**

Seit 2003 Hort- und Kindergartenpädagogin  
Seit 2005 Lernhilfe- Trainerin (u.a. für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache)  
Seit 2010 Trainerin/ Multiplikatorin  
Seit 2010 Betreuung von Kindern mit Lese-/ Rechtschreibschwäche / Legasthenie und Rechenschwäche/ Dyskalkulie sowie Lernschwierigkeiten

**Zusätzliche Qualifikationen:**

2008- 2010    Ausbildung zur Legasthenie- und Dyskalkuliebetreuerin sowie zum  
Lerncoach

2009- 2010    Ausbildung zur Trainerin

Wien, im Mai 2010