



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sprachförderung im Elementarbereich“

verfasst von / submitted by

Sophia Johanna Lidauer, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Verena Blaschitz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Grundlegende Begriffe.....	8
2.1 Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit.....	8
2.2 Basisqualifikationen	9
3. Sprachdiagnostik.....	11
3.1 Sprachstandserhebungen	11
3.2 Verfahrensarten	12
3.3 Förder- und Selektionsdiagnostik.....	15
3.4 Anforderungen an Sprachdiagnosen	17
3.5 Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.....	18
3.6 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt.....	20
3.6.1 Aufbau und Durchführung	20
3.6.2 Auswertung und Ergebnisinterpretation	22
3.6.3 Bezug zur Sprachdiagnostik.....	24
4. Sprachförderung im Elementarbereich	26
4.1 Ebenen der sprachlichen Förderung	26
4.2 Additive Sprachförderung	28
4.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung	30
4.4 Kriterien erfolgreicher Sprachförderung	32
4.4.1 Sprachförderansätze	32
4.4.2 Anforderungen an Sprachförderprogramme	34
4.4.3 Begünstigende Faktoren für Sprachförderung	35
4.5 Mehrsprachigkeit im Kindergarten	37
4.6 Sprachenpolitische Vorgaben zur Sprachförderung und Gesetzeslage in Österreich	39
5. Sprachförderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte	42
5.1 Qualitätsanforderungen	43
5.2 Sprachförderstrategien.....	45
5.3 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	46
6. Methodisches Vorgehen.....	50
6.1 Forschungsdesign	50
6.1.1 Fragebogenstudie	52

6.1.2 Leitfadeninterview	54
6.2 Datenaufbereitung	57
6.3 Datenauswertung.....	58
7. Ergebnisse	63
7.1 Auswertung der Leitfadeninterviews	63
7.1.1 Ausbildung.....	63
7.1.2 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt	64
7.1.3 Sprachförderarbeit im Kindergarten	66
7.1.4 Weiterbildungen.....	69
7.1.5 Persönliche Einschätzungen.....	70
7.2 Auswertung des Online-Fragebogens	72
7.2.1 Demographische Datenergebnisse	73
7.2.2 Ausbildung.....	73
7.2.3 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt	74
7.2.4 Sprachförderarbeit im Kindergarten	75
7.2.5 Weiterbildungen.....	77
7.3 Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse	79
8. Fazit und Ausblick	85
Abbildungsverzeichnis.....	90
Literaturverzeichnis	91
Anhangsverzeichnis	97

1. Einleitung

Sprachliche Fähigkeiten bilden die Grundlage für einen Bildungsweg und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Aus diesem Grund ist Sprachförderung ein überaus wichtiges und viel diskutiertes Thema. Bereits im Elementarbereich zählt es zu den Aufgaben der Pädagogen und Pädagoginnen die Kinder sprachlich zu bilden und zu fördern, um sie so entsprechend auf den Schuleintritt vorzubereiten. Über die Jahre haben sich viele pädagogische Ansätze entwickelt, um diese Aufgabe bestmöglich zu erfüllen. Demzufolge lassen sich in diesem Bereich zahlreiche Umsetzungen hinsichtlich verschiedene Methoden, Zielsetzungen und Materialien zusammenfassen, mit dem Ziel, das Kind auf spielerische Weise bestmöglich sprachlich zu fördern (vgl. Kammermeyer & Roux 2013: 514).

Aus den bereits existierenden Sprachfördermethoden und -modellen eine geeignete Wahl zu treffen, um Sprachförderung möglichst gelingend zu bewirken, kommt daher eine große Wichtigkeit zu. Diese Arbeit macht es sich daher zum Ziel, den Bereich „Sprachförderung“ im Elementarbereich genauer zu erkunden und verschiedene Aspekte dieser Tätigkeit zu beleuchten. Schließlich sollen daraus Gelingensbedingungen erfolgreicher Sprachförderung festgemacht werden, wodurch sich folgende Forschungsfrage ergibt:

„Welche Faktoren ergeben sich für gelingende Sprachförderung im Elementarbereich und welche Anforderungen können dabei an die Sprachförderkompetenzen der Pädagogen und Pädagoginnen gestellt werden?“

Um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen werden in der ersten Hälfte der vorliegenden Arbeit theoretische Grundlagen zu dieser Thematik angeführt. Dafür werden zunächst Begrifflichkeiten geklärt, welche zum Verständnis der Arbeit beitragen (s. Kap. 2). Es folgt ein Einblick in die Sprachdiagnostik (s. Kap. 3), wo zwischen zwei Formen, der Förder- und der Selektionsdiagnostik, unterschieden werden kann. Im Weiteren werden in diesem Kapitel wesentliche Informationen zu diversen Sprachstandserhebungsinstrumenten gegeben und ihre Relevanz für die Sprachförderarbeit im Kindergarten aufgezeigt. Die anspruchsvolle Entwicklung eines validen Messinstruments sowie das derzeit in Österreich

verwendete Sprachstandserhebungsinstrument, der Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt, werden ebenfalls in dem Kapitel diskutiert..

Anschließend folgt das Kapitel zur „Sprachförderung im Elementarbereich“ (s. Kap. 4). Darin werden verschiedene Aspekte der Sprachförderarbeit beleuchtet, anfangen bei den drei Ebenen der Sprachförderung bis zur Differenzierung additiver und alltagsintegrierter Sprachfördermethoden. Zudem werden Kriterien angeführt, welche für erfolgreiche Sprachförderung unabdingbar sind, wie die Wahl eines geeigneten Sprachförderansatzes sowie Sprachförderprogramms. Daher werden Anforderungen formuliert, welche es bei der Wahl zu berücksichtigen gibt. Das letzte Kriterium führt Faktoren zur Begünstigung einer Sprachförderung an. Es folgt das Unterkapitel „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, wo mitunter der rasche Anstieg mehrsprachiger Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen diskutiert wird. Dabei sollen die positiven Aspekte des Einbezugs der Ressource Mehrsprachigkeit aufgezeigt und der Vorteil der Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und den Eltern mehrsprachiger Kinder verdeutlicht werden. Im abschließenden Unterkapitel werden die aktuellen sprachenpolitischen Vorgaben zur Sprachförderung und Gesetzeslage in Österreich dargelegt. Neben dem Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan und dem Curriculum der BAfEPs findet auch die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22“ Erwähnung.

Das letzte Theoriekapitel behandelt die „Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“ (s. Kap. 5). Es zeigt auf, welche Qualitäten ein Elementarpädagoge bzw. eine Elementarpädagogin aufweisen sollte, um diesen Aufgabenbereich erfolgreich durchführen zu können. Dabei werden die Qualitätsanforderungen von Hopp et al. (2010) aufgezeigt und die drei dort formulierten Sprachförderkompetenzen näher beleuchtet. Anschließend wird näher auf die Sprachförderstrategien und den damit einhergehenden positiven Auswirkungen auf die Kinder eingegangen.

Die zweite Hälfte der Arbeit befasst sich mit der qualitativen und quantitativen Erhebungsmethode. Dafür wird zuerst das methodische Vorgehen beschrieben, indem das Forschungsdesign vorgestellt wird (s. Kap. 6). Daraus ergibt sich sowohl die Durchführung einer qualitativen als auch einer quantitativen Erhebungsmethode, um die Forschungsfrage

umfassender zu beantworten. Gewählt wurde dafür eine Online-Fragebogenerhebung und Leitfadeninterviews, welche sich an in Oberösterreich arbeitende Elementarpädagogen und -pädagoginnen richtet. Interviewt wurden insgesamt drei Elementarpädagoginnen, welche einen Einblick in ihre persönliche Arbeits- und Denkweise zur Sprachförderung gaben. Bei der Online-Umfrage nahmen insgesamt 111 Personen teil, davon wurden allerdings lediglich die 92 vollständig ausgefüllten Fragebögen in die Wertung miteinbezogen. Die Durchführung und Auswertung der Studien sowie die dafür geltenden Gütekriterien werden in dem Kapitel ausführlich behandelt.

Es folgt die Auswertung und Darstellung der Studienergebnisse (s. Kap. 7). Dafür werden die Ergebnisse in einzelne Kategorien unterteilt und je nach Forschungsmethode präsentiert. Im weiterführenden Unterkapitel werden schließlich die Ergebnisse beider Forschungsmethoden diskutiert und miteinander verglichen. Abschließend wird die Forschungsfrage unter Zusammenführung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse beantwortet. Dabei werden die wesentlichsten Faktoren, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen, aufgegriffen und zusammengefasst und mit den Studienergebnissen untermauert.

Das abschließende Kapitel fasst die Arbeit nochmals zusammen und geht auf die Einhaltung der Gütekriterien ein (s. Kap. 8). Zudem werden Anregungen für die Weiterführung des Forschungsthemas gegeben und wichtige Themen für zukünftige Projekte zum Thema „Sprachförderung im Elementarbereich“ aufgezeigt.

2. Grundlegende Begriffe

In diesem Kapitel werden für die Arbeit essentielle Begriffe dargestellt und erklärt. Begonnen wird mit der Klärung der Ausdrücke „Erstsprache“, „Zweitsprache“ sowie „Mehrsprachigkeit“. Für das bessere Verständnis werden die Definitionen kurz zusammengefasst und die Abgrenzung voneinander dargestellt. Anschließend werden die Basisqualifikationen nach Ehlich (2012) thematisiert. Sie zeigen die Spracherwerbsprozesse eines Kindes auf und sind daher auch für die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren wesentlich.

2.1 Erstsprache, Zweitsprache, Mehrsprachigkeit

Als Erstsprache gilt die im Leben einer Person als erste erworbene Sprache. Der Begriff weist indirekt auch auf den möglichen Erwerb weiterer Sprachen hin und gibt eine hierarchische Gliederung vor (vgl. Ahrenholz 2008: 4). Die Erstsprache muss jedoch nicht zwingend die dominante Sprache einer Person sein. Sie kann aufgrund einer Veränderung der Lebensumstände nicht mehr gebraucht und verwendet, oder sogar vergessen werden (vgl. Günther & Günther 2004: 32). Problematischerweise wird der Begriff „Erstsprache“ häufig mit dem Begriff „Muttersprache“ gleichgesetzt, der jedoch in wissenschaftlichen Kontexten eher abgelehnt wird. Denn die Mutter muss nicht zwingend am Erwerbsprozess der Erstsprache beteiligt gewesen sein, oder sie teilt diese Aufgabe mit anderen, für das Kind wichtigen, Bezugspersonen (vgl. Ahrenholz 2008: 4).

Als Zweitsprache wird jene Sprache verstanden, welcher nach der Erstsprache angeeignet wird. Der Erwerb einer Zweitsprache kann vor allem durch die Notwendigkeit der Bewältigung von Alltagssituationen und als Mittel der Verständigung in einer fremdsprachigen Gesellschaft charakterisiert werden. Es wird dabei zwischen einem systematischen, gesteuerten Erwerb und einem natürlichen, ungesteuerten Erwerb unterschieden (vgl. Günther & Günther 2004: 33-34.). Im Weiteren wird zwischen einem frühen bzw. kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb Erwachsener differenziert. Von einem frühen Zweitspracherwerb wird ab dem Alter von 3-4 Jahren gesprochen (vgl. Ahrenholz 2008: 6). Wird das Kind von Geburt an zweisprachig erzogen, spricht man auch von bilinguaalem bzw. doppeltem Erstspracherwerb (vgl. Reich et al. 2002:11). Eine Zweitsprache wird daher im Vergleich zu einer Fremdsprache im

zielsprachlichen Land auf ungesteuertem natürlichen Weg erworben und gegebenenfalls von einem Sprachkurs begleitet, wohingegen die Sprachaneignung bei der Fremdsprache hauptsächlich im Sprachunterricht stattfindet (vgl. Ahrenholz 2008: 9-13).

Spricht eine Person zwei oder mehr Sprachen, kann das unter dem Begriff „Mehrsprachigkeit“ zusammengefasst werden (vgl. Günther & Günther 2004: 35-37.). Der Mehrsprachigkeitsbegriff unterscheidet sich insofern von der Zweisprachigkeit, dass dabei die mehrsprachigen Kompetenzen untereinander vernetzt und verknüpft werden. Bei der Zweisprachigkeit wird im Gegensatz von der Addition einsprachiger Kompetenzen gesprochen (vgl. Le Pape Racine 2003:105). Die Sprachen sind Mittel der alltäglichen Kommunikation. Ihre Gebrauchssituationen ändern sich je nach Thema oder Kontext. Meist ist eine Sprache dominanter als die andere, das kann sich allerdings im Laufe eines Lebens immer wieder ändern (vgl. Riehl 2006: 16-17). Die Erstsprache gilt dennoch als hilfreiche Basis für den Erwerb weiterer Sprachen. Je nach dem Erwerbszeitpunkt der weiteren Sprache wird zwischen simultanem und sukzessivem (Zweit-) -Spracherwerb unterschieden. Im ersteren Fall spricht man auch von „Bilingualismus“, wodurch der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen ausdrückt wird, wie zuvor bereits erwähnt wurde (vgl. Günther & Günther 2004: 35-37).

Die Sprachförderung im Elementarbereich richtet sich an ein- oder mehrsprachige Kinder gleichermaßen. Jedoch muss durch das zuvor verwendete Sprachstandsfeststellungsinstrument ein Sprachförderbedarf beim Kind festgestellt worden sein. Sprachförderung meint, das Kind durch gezielte pädagogische Aktivitäten in seiner sprachlichen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Die Förderung endet, sobald das Kind die angestrebte Entwicklung erreicht hat und kein Sprachförderbedarf mehr besteht (vgl. Albrecht et al. 2012:5).

2.2 Basisqualifikationen

Die Basisqualifikationen bilden zusammen einen Qualifikationsfächer. Sie sollen die Prozesse, welche beim Spracherwerb vollzogen werden, aufzeigen und begreifbar machen. Die Prozesse bzw. die Basisqualifikationen zeigen Fertigkeiten, wie die Lautunterscheidung und -produktion auf, aber auch die Fähigkeit der Satzbildung und des Satzverständnis (für eine genauere Erläuterung der Basisqualifikationen s. auch Ehlich 2005:11; Ehlich et al.

2008:18-21). Die Aneignung dieser Qualifikationen schafft die Grundlage einer funktionierenden Kommunikation und bietet uneingeschränkte Möglichkeiten zur Erforschung der eigenen Wirklichkeit für jedes Kind (vgl. Ehlich 2012:3).

Die Basisqualifikationen stehen in engem Zusammenhang zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Der Erwerb gewisser Qualifikationen ist eine Voraussetzung für die Entwicklung weiterer Fertigkeiten. Die Ausbildung der Basisqualifikationen unterliegen einem charakteristischen Entwicklungszeitfenster, welche sich auch überlagern können (vgl. Ehlich 2005:12-13).

Dadurch, dass der Qualifikationsfächer die Spracherwerbsprozesse eines Kindes aufzeigt und analysierbar macht, bietet er eine gute Grundlage für die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren. Der Einbezug mehrerer Basisqualifikationen in diesen Verfahren trägt daher wesentlich zur Qualität bei und hilft, den Spracherwerb nachvollziehbar darzustellen.

Ehlich (2012) formuliert in diesem Sinne folgende Basisqualifikationen, welche maßgeblich für die Erfassung des Sprachstandes sind und daher auch für diverse Sprachstandserhebungen eine gute Vorlage bilden:

„A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation (...)

B die pragmatische Qualifikation I (...)

C die semantische Qualifikation (...)

D die morphologisch-syntaktische Qualifikation (...)

E die diskursive Qualifikation (...)

F die pragmatische Qualifikation II (...)

G I die literale Qualifikation I (...)

G II die literale Qualifikation II (...)“

(Ehlich 2012:3)

3. Sprachdiagnostik

Aufgrund internationaler Studien wie PISA, die den Leistungsstand von Jugendlichen und Kindern erfassen, werden defizitäre schulische Leistungen, insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund, mit unzureichenden Sprachkenntnissen – in unserem Fall des Deutschen – in Verbindung gebracht. Um die Mängel wieder auszugleichen, werden daher vielerorts Bemühungen unternommen, die deutschsprachigen Leistungen anzuheben. Die Entwicklung von Sprachstandserhebungsmethoden ist daher in den Vordergrund gerückt, mit dem Ziel, die Förderbereiche und Sprachstände der Kinder und Jugendlichen zu eruieren, um daran ansetzen und aufbauen zu können (vgl. Döll & Dirim 2011:153).

Im Zuge dieses Kapitels wird zunächst der Terminus „Sprachstandserhebungen“ definiert und die verschiedenen Vefahrensarten genannt. Da Sprachstandserhebungen ein Teil der Sprachdiagnostik sind, wird im Anschluss auch kurz auf diesen Begriff eingegangen und Unterscheidungsmerkmale zwischen den beiden Formen „Förder- und Selektionsdiagnostik“ dargelegt. Daran anknüpfend werden einige Kritikpunkte an sprachdiagnostische Verfahren angeführt und im Zuge dessen Anforderungen an diese Verfahren vorgestellt, die damit einhergehen. Anschließend wird der Frage nach der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in Sprachstandserhebungsverfahren nachgegangen, und was nötig wäre, um die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder ausreichend miteinzubeziehen. Zuletzt wird das derzeit in Österreich verwendete Sprachstandserhebungsinstrument BESK (DaZ) kompakt vorgestellt und ein Bezug zu den theoretischen Erkenntnissen dieses Kapitels hergestellt.

3.1 Sprachstandserhebungen

Sprachstandserhebungen sind Momentaufnahmen, um die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu erfassen. Damit sind produktive sowie rezeptive Sprachfähigkeiten gemeint, die im Zuge des sprachlichen Handelns sinnvoll in der Kommunikation eingesetzt werden können (vgl. Breit & Schneider 2008:7). Ehlich (2005) kritisiert hierbei den Begriff „Sprachstand“ und betont, dass darunter lediglich eine momentane Erfassung eines mehrschrittigen Aneignungsprozesses zu verstehen ist. Problematisch bei diesem Terminus ist, dass die Vorstellung erzeugt wird, es handle sich um eine statische Größe (vgl. Ehlich 2005:57). Reich und Roth (2007) bekräftigen diese Aussage und ergänzen, der Sprachstand von Kindern verkörpere vielmehr „eine im Wachsen begriffene Fähigkeit, durch die die

Sprecherinnen und Sprecher kommunikativ handeln“ (Reich und Roth 2007:72). Im Zuge der Sprachstandserhebungen sollen sprachliche Stärken und Schwächen sichtbar gemacht werden, um bereits frühzeitig auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse eingehen zu können. Durch entsprechende Fördermaßnahmen soll somit Chancengleichheit für alle Kinder gewährleistet werden können (vgl. Lengyel 2012:9). Dadurch soll vor allem wesentlichen sprachlichen Defiziten, insbesondere bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, beim Schuleintritt entgegengewirkt werden. Ziel dabei ist es, die Kinder bestmöglich auf die deutsche Unterrichtssprache vorzubereiten und ihnen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen (vgl. Eckhardt et al. 2011:264).

Im Bereich der Elementarpädagogik zählt es daher zu den Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, den Sprachstand der Kinder zu erheben, um sie beim Erwerb und Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten zu begleiten und mit etwaigen Hilfsmaßnahmen in Form von Förderaktivitäten zu unterstützen (vgl. Lengyel 2012:8).

3.2 Verfahrensarten

Bei Sprachstandserhebungen kann zwischen mehreren Verfahrenstypen unterschieden werden: Screening-Verfahren, Tests, Profilanalysen, Schätzverfahren und Beobachtungsverfahren. Die Wahl des Verfahrens differiert je nach Anwendungsbereich. Bei der Durchführung von Sprachstandserhebungen liegt es an den Pädagogen und Pädagoginnen diese so zu wählen, dass Sprachprozesse und etwaige sprachliche Stärken und Schwächen nachvollzogen werden können, um den Spracherwerbsprozess analysieren und verstehen zu können. Insbesondere kenntnisgeleitete Beobachtungen, durchgeführt von ausgebildeten und qualifizierten Pädagogen und Pädagoginnen, bieten sich im Elementarbereich an, um Spracherwerbsprozesse über einen längeren Zeitraum sinnerfassend mitverfolgen zu können. Einerseits um auffällige sprachliche Äußerungen festzustellen, aber auch um die sprachliche Entwicklung in einem ganzheitlichen Blick erfassen zu können (vgl. Ehlich 2012:7-10).

Beobachtungsverfahren

Die Beobachtung und Dokumentation ist ein wichtiges Verfahren zur Sprachstandserhebung im Elementarbereich und gilt als Grundlage für die Sprachförderarbeit der pädagogischen Fachkräfte. Durch regelmäßige Beobachtungen können nicht nur sprachliche

Schwierigkeiten und Fortschritte sowie Entwicklungsprozesse der Kinder festgestellt werden, sondern auch die Effekte des pädagogischen und sprachförderlichen Handelns seitens der Elementarpädagogen und -pädagoginnen. Als pädagogische Fachkraft erhält man durch die Beobachtungen direkt Rückmeldung über die Qualität und den Erfolg der eigenen Förderarbeit (vgl. Lüscher-Ziekow 2005:73).

Döll (2019) beschreibt Beobachtungsverfahren zu Zwecken der Sprachstandsfeststellung als überwiegend reduktiv-deskriptiv und reduktiv-einschätzend. Gemeint ist damit, dass die Beobachtungen nach bestimmten Regeln vorgenommen und festgehalten werden und das Beobachtete zusätzlich mit eigenen Anmerkungen über diverse Auffälligkeiten abgeglichen wird. Das Verfahren findet zudem technisch unvermittelt, also in den Kindergartenalltag eingebettet, statt. Wenn die Beobachtung von einer Person vor Ort in der natürlichen Umgebung des Kindes durchgeführt wird, handelt es sich um eine teilnehmende Feldbeobachtung (vgl. Döll 2019: 569-570). Es gibt verschiedene Formen der Aufzeichnung von Beobachtungen. Offene Formen im Sinne von Gelegenheitsbeobachtungen, Beobachtungshefte oder Protokollbögen, aber auch bereits vorgefertigte Beobachtungsbögen. Im Weiteren werden auch Ton- und Videoaufzeichnungen genannt, wodurch eine präzisere Analyse des Beobachteten möglich ist. Die Auswertungen helfen, das Kind sprachlich besser einschätzen zu können, aber dienen auch dazu Interessen, Vorlieben und Fähigkeiten aufzudecken, welche bewusst von Pädagogen und Pädagoginnen in die Kommunikation miteinbezogen werden können. Dadurch wird eine individuelle Gestaltung von sprachfördernden Aktivitäten möglich gemacht (vgl. Lüscher-Ziekow 2005:76).

Der Vorteil von Beobachtungsverfahren kann durch ihre ganzheitliche Erfassung sprachlicher Qualifikationen begründet werden, die sich wiederum analysieren lassen, sodass darauf aufbauend sprachliche Förderaktivitäten geplant werden können. Im Weiteren kann dieses Verfahren mehrfach angewandt werden. Zudem erfolgen die Beobachtungen teilweise über einen längeren Zeitraum, wodurch Momentaufnahmen umgangen werden und die Sprachkompetenz ganzheitlich erfasst werden kann. Maßgeblich für gelingende Beobachtungen sind jedenfalls Vertrautheit und Sorgfalt im Umgang mit dem Beobachtungssystem, welche sich vor allem durch mehrmaliges Üben einstellen (vgl. Döll 2019:574). Lüscher-Ziekow (2005) macht außerdem darauf aufmerksam, dass durch die

Beobachtung die Entwicklung des Kindes für den Pädagogen bzw. die Pädagogin nachvollziehbar gemacht wird und man dadurch einen Einblick in die sprachlichen Erwerbsprozesse erhält. Darüber hinaus dient das Beobachtungsverfahren als Grundlage für die Zusammenarbeit mit anderen Experten und Expertinnen aus ähnlichen Einrichtungen und macht die Professionalität der pädagogischen Arbeit sichtbar (vgl. Lüscher-Ziekow 2005:73-74). Problematisch bei dieser Verfahrensart ist jedoch die unzureichende Objektivität der pädagogischen Fachkräfte bzw. der Verfahren selbst. Bei der Dokumentation des Beobachteten wird dadurch lediglich die Realität rekonstruiert und mit eigenen Interpretationen und Vorstellungen vermischt. Zudem lassen sich bei Alltagsbeobachtungen nur schwer tatsächliche Details zu den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes feststellen. Bei der Anwendung von Beobachtungsverfahren wiederum wird den Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen eine hohe Kompetenz abverlangt, die oftmals nicht gegeben ist (vgl. Harr et al. 2018:127).

Zu einer besonderen Form der Beobachtungsverfahren zählt die Profilanalyse (vgl. Reich & Jeuk 2017:552). Das Beobachtete wird dabei aufgezeichnet, wodurch im weiteren Verlauf eine genauere Analyse durch die Ton- und/ oder Videoaufnahme erfolgen kann. Dadurch erhöht sich zwar einerseits die Zeit der Datenauswertung, andererseits kann so eine differenziertere Aussage zum Sprachstand des Kindes erfolgen. Die Datenerhebung selbst ist vergleichsweise unkompliziert, für die Analyse und Auswertung der Daten sind hingegen umfangreiche linguistische Kenntnisse sowie Wissen über Spracherwerbsprozesse erforderlich. Da die Aufnahmen mehrmals abgespielt werden können, besteht die Möglichkeit sie von mehreren Personen analysieren zu lassen. Dadurch kann eine präzisere und aussagekräftigere Datenauswertung ermöglicht werden (vgl. Reich & Jeuk 2017:552).

Schätzverfahren, Sprachtests und Screenings

Schätzverfahren beruhen auf subjektiven Einschätzungen und geben lediglich vage Aussagen wieder, die von der Realität stark abweichen können. Zwar bauen auch Beobachtungsverfahren auf den persönlichen Eindrücken auf, jedoch liegt hierbei der Fokus auf der Beschreibung sprachlicher Prozesse und weniger auf Bewertungen dieser (vgl. Reich & Jeuk 2017:551-552).

Neben Beobachtungsverfahren und Schätzverfahren werden in Kindergärten auch Sprachtests eingesetzt, um die sprachlichen Fähigkeiten und Defizite des Kindes aufzuzeigen. Diese haben zwar den Vorteil, durch die genauen Vorgaben präzise und zuverlässig die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder messen zu können, jedoch ist die Erhebung des Sprachstandes sehr einseitig, da nur spezifische sprachliche Aspekte erhoben werden und das Kind kaum in seiner Gesamtheit betrachtet wird. Der individuelle Entwicklungsweg des Kindes wird dabei nicht berücksichtigt, nicht zuletzt, da auch lediglich der Moment der Testung aufgezeichnet wird (vgl. Lüscher-Ziekow 2005:72-73). Sprachentwicklungstests führen hauptsächlich Experten und Expertinnen aus den Bereichen der Logopädie, Sprachtherapie sowie der Sonderpädagogik durch. Sie dienen nicht dazu, den Sprachstand zu eruieren, sondern die sprachlichen Auffälligkeiten, die von der Norm abweichen, zu diagnostizieren. Sprachstandserhebungen, wie Beobachtungen und Schätzverfahren, können und sollen hingegen auch von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen durchgeführt werden. Doch auch dafür ist sprachdiagnostisches Hintergrundwissen wesentlich, um Zusammenhänge nachvollziehen zu können (vgl. Lengyel 2012:14-19).

Mithilfe von Screening-Verfahren soll eine nicht altersgemäße Sprachentwicklung möglichst zeitökonomisch und zuverlässig erfasst werden. Gemessen wird die sprachliche Entwicklung in unterschiedlichen Sprachbereichen. Dadurch soll eine valide Aussage über den weiteren Sprachentwicklungsverlauf ermöglicht werden. Anhand der erhobenen Daten kann anschließend festgestellt werden, ob ein Sprachförderbedarf besteht (vgl. Lengyel 2012:18).

3.3 Förder- und Selektionsdiagnostik

Während Sprachstandserhebungen die aktuellen sprachlichen Leistungen von Kindern aufzuzeigen versuchen, ist der Begriff der Sprachdiagnostik weitaus breiter angelegt. Lengyel (2012) gibt in ihrer Expertise an, dass darunter sämtliche Informationen des Kindes sowie die Auswahl und Inhalte der Sprachstandserhebung miteinbezogen, verglichen und analysiert werden. Auf Basis dieser Ergebnisse leiten sich schließlich weiterführende Förderaktivitäten ab. Der gesamte Prozess wird unter Sprachdiagnostik zusammengefasst und basiert auf einer Reihe von Messungen hinsichtlich zuvor festgelegter Bezugsnormen (vgl. Lengyel 2012:9-12).

Sprachstandserhebungen werden danach unterschieden, ob es sich um Förder- oder Selektionsdiagnostik handelt. Bei der Selektionsdiagnostik wird ermittelt, ob bei einem Kind Förderbedarf besteht oder nicht. Sie dient demnach in erster Linie der externen Differenzierung und bietet keine konkreten Ansätze zur Förderung. Die Förderdiagnostik hingegen erfasst den Sprachstand sowie den prozesshaften Spracherwerb eines Kindes, um daran anschließend eine optimale Förderung zu planen. Sie kann somit als Ergänzung der Selektionsdiagnostik dienen, indem bei den Kindern, bei denen bereits ein Sprachförderbedarf diagnostiziert wurde, der konkrete Förderbereich ermittelt wird (vgl. Geist 2014:27, Jeuk & Settinieri 2019:4-5). Der Förderbedarf kann durch die Erhebung optimal an das Kind angepasst werden und gibt Aufschluss über die am erfolgversprechendsten Methoden, Sprachlernstrategien oder auch Sozialformen in Bezug auf das Kind (vgl. Reich & Jeuk 2017:549). Fried (2005) verweist zusätzlich auf die politischen und pädagogischen Funktionen von Förder- und Selektionsdiagnostik. Während die Verfahren der Förderdiagnostik vor allem die pädagogischen Fachkräfte unterstützen sollen, um den Blick für das Sprachvermögen und die Förderbereiche der Kinder zu schärfen, dienen selektionsdiagnostische Verfahren politischen Zielsetzungen. Dabei geht es vor allem um die Rechtfertigung der Bereitstellung von benötigten Fördergeldern. Die dafür eingesetzten Verfahren sollten daher auch prognostisch valide sein, um die tatsächliche Sprachentwicklung eines Kindes feststellen zu können (vgl. Fried 2005: 21-22).

Lengyel (2012:10) führt folgende drei Zielsetzungen von Sprachstandserhebungen an: die administrative/ bildungspolitische Zielsetzung, die evaluative Zielsetzung und die pädagogische Zielsetzung.

In Hinblick auf die bildungspolitischen Zwecke sollen die Sprachstände von Kindern erhoben werden, um etwaigen Förderbedarf festzustellen. Je nach den Resultaten der erhobenen Sprachstände werden den Einrichtungen Fördermittel und finanzielle Ressourcen bereitgestellt (vgl. Lengyel 2012:11). Bei der evaluativen Zielsetzung wird der Sprachstand des Kindes mehrmals erhoben, in der Regel am Beginn und am Ende des Jahres, um Aussagen über den Förderbedarf zu treffen. Die erhobenen Sprachstände innerhalb eines Jahres sollen aufzeigen, inwiefern das Förderangebot seinen Zweck erfüllt, die diversen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes zu verbessern. Dafür ist es sinnvoll, durchgängig dieselbe Erhebungsmethode zu wählen, um eine valide Aussage treffen zu können (vgl.

Lengyel 2012:11). Beim letzten genannten Punkt dienen die Ergebnisse der Auswertung – vor allem den Pädagoginnen und Pädagogen im Hinblick auf den pädagogischen Umgang mit dem Kind. Das Förderangebot sowie sprachliche Handlungen und Interaktionen werden individuell auf das Kind abgestimmt und der Blick richtet sich auf die Förderbedürfnisse (vgl. Lengyel 2012:11).

3.4 Anforderungen an Sprachdiagnosen

Es lassen sich auch Kritikpunkte zu diversen Sprachdiagnoseverfahren zusammenfassen, wodurch sich wiederum Anforderungen an diese Verfahren ergeben. So werden beispielsweise die Basisqualifikationen nach Ehlich (2012, s. Kap. 2.2) nicht immer ausreichend miteingebunden. Döll & Dirim (2011) geben in diesem Zusammenhang an, dass viele sprachdiagnostische Verfahren sich hauptsächlich mit dem lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich auseinandersetzen und nur selten pragmatische und diskursive Fähigkeiten erhoben und berücksichtigt werden. Der Sprachstand des Kindes wird somit häufig nur einseitig erfasst, wodurch der Gesamteindruck der sprachlichen Fähigkeiten verzerrt wird. Eine weitere Problematik vieler Erhebungsverfahren zeigt sich auch dadurch, dass die Qualitätskriterien „Objektivität“, „Validität“ und „Reliabilität“ nicht immer gleichermaßen berücksichtigt werden. Als letzter und größter Kritikpunkt wird schließlich die mangelnde Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit genannt. Häufig werden die Erstsprachen von Kindern nicht in die Erhebung des Sprachstandes miteinbezogen und unzureichend beachtet (vgl. Döll & Dirim 2011:155-163). Reich und Jeuk (2017) kritisieren daher auch jene Sprachstandserhebungen, welche ausschließlich den Sprachstand der Zweitsprache Deutsch erheben. Dadurch kann zwar der momentane Sprachstand eruiert werden, eine Aussage bzw. eine Einsicht in die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten kann hingegen nicht gegeben werden. Diese einseitigen Erhebungsverfahren können einen falschen sprachlichen Eindruck widerspiegeln und im weiteren Verlauf zu falschen Förderentscheidungen führen (vgl. Reich & Jeuk 2017:550).

Lengyel (2012) nennt im Folgenden drei Kriterien, welche in Sprachstandserhebungsverfahren berücksichtigt werden sollen. Aus linguistischer Sicht soll das Verfahren begründen können, wie und warum gewisse Basisqualifikationen nach Ehlich (2012, s. Kap. 2.2) erhoben werden und inwiefern die Ergebnisse die sprachlichen

Fähigkeiten des Kindes widerspiegeln sowie noch instabile Sprachstrukturen berücksichtigen. Auch soll die Möglichkeit gegeben sein, Spontansprache in natürlicher Umgebung zu erfassen und auszuwerten. Diagnostische Kriterien ergeben sich unter anderem aus der Einhaltung der Hauptgütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ (vgl. Lengyel 2012:21). Es soll angegeben werden, nach welchen Maßstäben und Normen gemessen wird. Auch eine begleitende Beobachtung des Erwerbs sprachlicher Prozesse soll gewährleistet werden, um weiterführende bildungsbiographische Maßnahmen entwickeln zu können. Schließlich können noch die Anforderungen an die Sprachpädagogik genannt werden. Diese plädiert für die Möglichkeit einer Mehrfacherhebung, um Momentaufnahmen möglichst zu vermeiden. Die Durchführung soll zudem einfach umsetzbar sein und den Zweck sowie die Ziele der Erhebung begründen. Im Anschluss soll auf Basis der Auswertung ein Förderplan erstellt und umgesetzt werden können, welcher den Fortschritt aufzeigt und qualitativ ausgewertet werden kann (vgl. Lengyel 2012:20-22).

Auch das Mercator-Institut formuliert insgesamt zehn Qualitätsmerkmale an Sprachstandsverfahren, mit dem Ziel, eine einheitliche und wissenschaftliche Grundlage zu bilden. Neben den bereits genannten Anforderungen wird auch das Merkmal der Normierung genannt, wodurch die Ergebnisse der Kinder vergleichbar sein sollen. Das Verfahren soll zudem die Konzentrationsfähigkeit des Kindes berücksichtigen und eine mögliche vorliegende Mehrsprachigkeit miteinbeziehen. Das Merkmal „Fehlerquote“ stellt sicher, dass die Kinder mit einem Sprachförderbedarf auch tatsächlich identifiziert werden können. Schließlich zählt auch die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zu einer wesentlichen Anforderung, da für die Messung des Sprachstands Vorwissen im sprachdiagnostischen Bereich erheblich ist (vgl. Mercator-Institut 2013: 7-8).

3.5 Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

Im Folgenden stellt sich die Frage, wie Mehrsprachigkeit in Sprachstandsfeststellungen besser berücksichtigt werden kann. Reich (2007) gibt dabei die Idee vor, Mehrsprachigkeit als fixen Bestandteil einer Gesellschaft zu etablieren, in der alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen Sprachstandserhebungen unterzogen werden, mit Berücksichtigung aller bisherigen angeeigneten sprachlichen Fähigkeiten. Dafür sollen Sprachenprofile angelegt werden, die die einzelnen Sprachen mit dem dazugehörigen Sprachstand eines Sprechers bzw. einer Sprecherin getrennt voneinander aufzeigen, aber auch das Verhältnis der Sprachen

zueinander wiedergeben (vgl. Reich 2007:165-166). Ehlich (2005) nennt in seinem Beitrag „Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ insgesamt 32 „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ (AVRS). Passend zum Thema „Mehrsprachigkeit“ formuliert er die achte Anforderung folgendermaßen:

„Bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, sind beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen. Durch parallele Anlage der Feststellungsverfahren sind Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen anzuzielen“ (Ehlich 2005: 50).

Auch Harr et al. (2018) bemängeln die Auswahl vorliegender Sprachstandserhebungen, welche Mehrsprachigkeit miteinbeziehen. Aufgrund der langen Evaluationszeiten und Testläufe, welche für die Entstehung mehrsprachiger Erhebungsverfahren benötigt werden würden, gibt es kaum zuverlässige Verfahren. Die Anforderungen an Sprachstandsfeststellungen in Hinblick auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit besagen, dass der Erwerbsbeginn des Deutschen sowie allgemein die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache erhoben und berücksichtigt werden muss. Auch die kulturellen Aspekte bei der Entwicklung und der Durchführung eines Verfahrens sollen beachtet werden, da die Kinder und Jugendlichen unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entstammen. Durch die Berücksichtigung der genannten Faktoren sowie durch den Einbezug sämtlicher sprachbiographischer Informationen wäre es möglich, die Sprachentwicklung differenziert zu betrachten und zu analysieren (vgl. Harr et al. 2018:117-123). Ehlich (2005¹) ruft daher zur Entwicklung neuer Erhebungsverfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder auf und äußert in den „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung“ folgenden siebten Aspekt:

„Für mehrsprachige Kinder sind neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln. Kriterien dafür ergeben sich aus der Migrationslinguistik wie aus der Migrationspädagogik. [...]“ (Ehlich 2005: 50).

¹ Der bereits 2005 formulierte Aspekt wird bei Sprachstandserhebungsverfahren nach wie vor kaum berücksichtigt. So werden in vielen Sprachstandserhebungen mehrsprachige Aspekte kaum oder nur unzureichend erfasst (vgl. Roche et al. 2016: 128).

Insgesamt kann gesagt werden, umso akkurater und verlässlicher die Sprachstandsmessungen durchgeführt werden können, desto besser kann die Förderung darauf abgestimmt werden. Insbesondere Aussagen über noch nicht erworbene Fähigkeiten, und jene, die noch zu erwarten sind, helfen bei der Feststellung des individuellen auf das Kind abgestimmten Förderbedarfs (vgl. Breidel 2005:100).

3.6 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt

Seit dem Kindergartenjahr 2019/2020 ist der Einsatz der Beobachtungsbögen *BESK kompakt* und *BESK DaZ kompakt* in allen österreichischen Kindergärten verpflichtend. Die Beobachtungsbögen dienen der Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit deutscher Erst- oder auch Zweitsprache im Alter von 3-6 Jahren. Durch diesen Beobachtungsbogen soll neben der Erfassung der sprachlichen Qualifikationen auch etwaiger spezifischer Förderbedarf in vier Bereichen ermittelt werden. Die Ergebnisse der Beobachtungen geben somit einen Einblick in den deutschen Sprachentwicklungsstand des Kindes und helfen Entwicklungsbereiche besser zu verstehen, sie sichtbar zu machen und in weiterer Folge auch zu fördern (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2019: 6-7).

Die Beobachtung wird von den Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen optimalerweise dreimal pro Kind durchgeführt. Sie erfolgt einmal jährlich, beginnend mit der allerersten Beobachtung im Mai/Juni des drittletzten- bzw. ersten Kindergartenjahres. Die weiteren beiden Folgebeobachtungen finden im Frühjahr des vorletzten sowie letzten Kindergartenjahres statt. Bei den BESK (DaZ) kompakt - Beobachtungsbögen wird zwischen zwei Kompetenzstufen unterschieden. Während bei der ersten Beobachtung lediglich die *einfachen Kriterien (Kriterienliste 1)* zu erfassen sind, werden in den Folgebeobachtungen auch die *fortgeschrittenen Kriterien (Kriterienliste 2)* berücksichtigt (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2019: 6-7).

3.6.1 Aufbau und Durchführung

Die Beobachtungsbögen erstrecken sich jeweils über vier Seiten. Auf der ersten Seite werden neben dem Namen und dem Geburtsdatum des Kindes auch die Erstsprache(n), die aktuelle Einrichtung sowie die Dauer des Kindergartenbesuchs, festgehalten. Bei den BESK DaZ-Bögen wird zusätzlich die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache erhoben. Auch die drei Beobachtungszeiträume und die beobachtende Person sowie das Ergebnis der Beobachtung

hinsichtlich eines spezifischen Förderbedarfs werden auf dieser Seite notiert. Anschließend folgt das Auswertungsprofil, in dem die erreichten Punkte für die erhobenen Sprachbereiche angegeben werden und dadurch ein möglicher spezifischer Förderbedarf festgestellt werden kann. Die vier Bereiche lauten: *Syntax/ Satzbau (S)*, *Wortschatz-Rezeption (WR)*, *Wortschatz-Produktion (WP)*, *Erzählen (E)*. Für jeden Bereich sind zwischen zwei und vier Kriterien formuliert, welche sich wiederum in die *einfachen* und *fortgeschrittenen Kriterien* aufteilen. Je nachdem, ob der Beobachtungsbogen für DaE- (Deutsch als Erstsprache), oder DaZ- (Deutsch als Zweitsprache) Kinder durchgeführt wird, unterscheiden sich die Kriterien in den vier Bereichen in ihrer Anzahl sowie ihren Anforderungen. Für eine bessere Unterscheidung werden die beiden Kriterienlisten einmal mit weißer und einmal mit grauer Farbe hinterlegt.

Die Kriterien lehnen sich dabei an die kognitive-sprachliche Entwicklung des Kindes an und formulieren wesentliche Anforderungen für den nachfolgenden schulischen Bildungsweg. Zudem sind die Kriterien so gewählt, dass sie gut im Alltag beobachtbar sind, ohne zusätzliche Aktivitäten initiieren zu müssen (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2019:8).

Schließlich soll bei der Erhebung angegeben werden, inwiefern die einzelnen Kriterien erfüllt werden. Für das bessere Verständnis werden die Kriterien mit einer näheren Erklärung und Beispielen versehen. Anschließend soll auf einer Skala von 0-3 angekreuzt werden, ob das Kriterium *genau zu trifft*, *eher zu trifft*, *eher nicht zutrifft* oder *gar nicht zutrifft*. Die folgende Abbildung (s. Abb. 4) zeigt die Kriterien sowie die Antwortmöglichkeiten anhand des Bereichs *Wortschatz-Rezeption* für den Beobachtungsbogen BESK DaZ-kompakt auf.

Wortschatz – Rezeption		trifft genau zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Bereich WR	5a. W-Fragen verstehen <i>Wer? Wo? Was?</i>	3	2	1	0
	5b. W-Fragen verstehen <i>Warum? Wann?</i>	3	2	1	0
	6a. Einfache Aufträge verstehen <i>z. B. Hol bitte die Schere!</i>	3	2	1	0
	6b. Zwei- oder dreiteilige Aufträge verstehen <i>z. B. Hol bitte die Schere und leg sie auf den Tisch!</i>	3	2	1	0
Summe WR – Kriterienliste I					
Summe WR – Kriterienliste II					

Abb.1: Bereich Wortschatz-Rezeption (vgl. BESK DaZ-kompakt 2018)

Anschließend werden die erreichten Punkte (zwischen 0 und 3) für die jeweilige Kriterienliste zusammengerechnet und notiert. Auf der zweiten Seite, dem Auswertungsprofil, können die erreichten Punkte anschließend eingetragen werden und ein möglicher spezifischer Förderbedarf abgeleitet werden.

Kritisch anzumerken am Konzept der Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt ist in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit allerdings eine fehlende analoge Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten in den Erstsprachen der Kinder, wodurch die Feststellung des Sprachstands als unzureichend betrachtet werden kann (vgl. Weichselbaum & Blaschitz 2019:163). Döll (2019:575) fordert von sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahren in diesem Zusammenhang den Einbezug der Mehrsprachigkeit mit einer zweitspracherwerbstheoretischen Fundierung sowie daraus resultierenden Fördermöglichkeiten der Erstsprachen. Ein weiterer Punkt ist auch die Einschätzung der einzelnen Kriterien durch die Elementarpädagogen und -pädagoginnen. Nicht nur, weil die Einschätzung des Kriteriums einer subjektiven Betrachtung unterliegt, sondern weil manche Kriterien selbst von den beobachtenden Personen unterschiedlich definiert und geschätzt werden. Beispielsweise soll in dem Beobachtungsbogen angekreuzt werden, inwieweit das Kind *Nomen des Basiswortschatzes* und *Nomen des erweiterten Wortschatzes* produziert. Zwar werden beide Kriterien mit Beispielen versehen, eine genaue Trennung ist dennoch nicht ersichtlich (vgl. Döll 2019: 572).

3.6.2 Auswertung und Ergebnisinterpretation

Nachdem die Summe der erreichten Punkte in einem der vier Bereiche im Auswertungsprofil notiert wurde, kann anhand des Schwellenwerts abgelesen werden, ob in diesem Bereich ein spezifischer Förderbedarf besteht. Der spezifische Förderbedarf gilt, sobald in mindestens einem Bereich ein Förderbedarf festgestellt wurde. In der folgenden Abbildung (s. Abb. 5) wird eine beispielhafte Auswertung im ersten Beobachtungszeitraum dargestellt, wobei in diesem Fall ein spezifischer Förderbedarf festgestellt werden kann. Besteht der Förderbedarf in zumindest einem Bereich, so wird das dafür vorgesehene Kästchen angekreuzt. Dadurch wird entschieden, ob das Kind im nächsten Kindergartenjahr spezifische Sprachförderung benötigt. Dieses Ergebnis wird wiederum auf der ersten Seite des Beobachtungsbogens festgehalten, um einen direkten Überblick auf die Auswertung zu erhalten. Dieser Vorgang wiederholt sich für alle drei Beobachtungen (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2019:27-29).

BEREICHE		Erster Beobachtungszeitraum	
		Punkte gesamt	spezifischer Förderbedarf
Kriterienliste I	S Syntax/Satzbau	3	0-2?*) → ☒
	WR Wortschatz – Rezeption	4	0-3? → ☐
	WPE Wortschatz – Produktion und Erzählen	4	0-3? → ☐
	Summe Kriterienliste I: 11		
Kriterienliste II	S Syntax/Satzbau	X	
	WR Wortschatz – Rezeption		
	WPE Wortschatz – Produktion und Erzählen		
	Summe Kriterienliste I: 11		Spezifischer Förderbedarf in mindestens einem Bereich? JA ☒

Abb.2: Auswertungsprofil im ersten Beobachtungszeitraum mit spezifischem Förderbedarf (Quelle: selbst erstellt)

Wurde für das Kind ein spezifischer Förderbedarf festgestellt, gilt es, das Kind in weiterer Folge sprachlich allumfassend, aber vor allem in den vier Bereichen der BESK (DaZ) kompakt - Beobachtungsbögen, zu fördern. Umgesetzt wird das einerseits durch die alltägliche Sprachbildungsarbeit der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen durch anregende, motivierende Gespräche und die Anwendung sprachfördernder Strategien. Zusätzlich erhalten die Kinder spezifische Sprachförderung in Form von sprachbildenden Aktivitäten. Durchgeführt werden diese Aktivitäten in Kleingruppen oder auch in Partner- oder Einzelarbeit, wobei an den individuellen Sprachfähigkeiten des Kindes angesetzt wird. Die Förderziele dieser sprachfördernden Aktivitäten orientieren sich im Weiteren auch an den Kriterien der BESK (DaZ) kompakt - Beobachtungsbögen. Durchgeführt wird die spezifische Sprachförderung von den Pädagogen und Pädagoginnen selbst, aber auch durch zusätzliche dafür ausgebildete Fachkräfte, wie Sprachförderpädagogen und -pädagoginnen (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2019:30).

Die Ergebnisse der Beobachtung im letzten Kindergartenjahr durch den BESK (DaZ) kompakt werden auch in einem sogenannten *Übergabeblatt* notiert, welches verpflichtend an die weiterführende Schule des jeweiligen Kindes bis spätestens Ende September übermittelt wird. Das Übergabeblatt dient als Information für die Primarschule, vor allem aber für die betreffenden Lehrpersonen hinsichtlich der Stärken und etwaiger Förderbereiche des Kindes. Um Verwechslungen zu vermeiden, werden neben dem Namen und dem Geburtsdatum des Kindes auch der Name der Einrichtung und dem jeweiligen Elementarpädagogen bzw. der jeweiligen Elementarpädagogin angegeben. Durch die Unterschrift und einem Stempelabdruck der Kindergartenleitung wird die Beweiskraft des Dokuments erhöht (vgl. Erlass Übergabeblätter BMBWF 2019).

3.6.3 Bezug zur Sprachdiagnostik

Im Zuge dieses Kapitels werden die Anforderungen an Sprachdiagnosen (s. Kap. 3.4) sowie unterschiedliche Verfahrensarten (s. Kap. 3.2) genannt. Wie der BESK (DaZ) kompakt dabei eingeordnet werden kann und inwiefern die Anforderungen erfüllt werden, soll im Folgenden ersichtlich werden.

Der BESK (DaZ) kompakt fällt unter den Verfahrenstyp „Beobachtung“, wo mithilfe eines vorgefertigten Beobachtungsbogens der Sprachstand ermittelt werden soll. Genauer handelt es sich um eine teilnehmende Feldbeobachtung, da die Pädagogin/ der Pädagoge direkt vor Ort das Kind in seiner natürlichen Umgebung beobachtet. Da die Beobachtung in den Kinderalltag eingebettet ist und nicht gesondert stattfindet, spricht man auch von einer technisch unvermittelten Beobachtung. In den BESK (DaZ) kompakt Beobachtungsbögen werden verschiedene Kriterien angeführt, wo anzugeben ist, inwieweit diese beim beobachtenden Kind zutreffen. Dabei soll jedes Kriterium auf einer Skala zwischen 0 (trifft gar nicht zu) und 3 (trifft genau zu) beurteilt werden. Aus diesem Grund besteht das Verfahren aus reduktiv-deskriptiven und reduktiv-einschätzenden Elementen.

Hinsichtlich der Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren treffen diese nur teilweise auf den BESK (DaZ) kompakt zu. Zwar ist die Erfassung der Spontansprache in der natürlichen Umgebung des Kindes möglich, inwiefern es den Pädagogen und Pädagoginnen dabei jedoch gelingt, eine objektive Betrachtung im Sinne des Gütekriteriums „Objektivität“ einzuhalten, ist fraglich. Momentaufnahmen können durch den mehrwöchigen

Erfassungszeitraum sowie der jährlich wiederholenden Beobachtung umgangen werden. Kritischer zu betrachten ist der fehlende Einbezug der Mehrsprachigkeit. Zwar wird bei der Erfassung der Deutschkompetenzen im Beobachtungsbogen zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern unterschieden, dennoch werden ausschließlich die deutschen Sprachfähigkeiten eruiert und die Erstsprachen außer Acht gelassen. Aussagen zur allgemeinen Sprachfähigkeit sind somit nur teilweise zu beantworten. Aus diesem Grund spiegeln die Ergebnisse nicht die tatsächlichen sprachlichen Leistungen wieder. Eine weitere Anforderung ist die einfache und unkomplizierte Durchführung und Anwendung des Sprachstandserhebungsverfahrens sowie die Erstellung eines Förderplans im Anschluss an die Auswertung. Bezüglich der Förderung werden keine konkreten Aktivitäten genannt. In der Anleitung des BESK (DaZ) kompakt wird aber auf die tägliche Sprachbildung aller Kinder und die spezifische Sprachförderung jener Kinder mit einem Sprachförderbedarf hingewiesen. Man erhält außerdem Informationen zu wichtigen Prinzipien der Sprachförderung, wie die richtige Lernumgebung und thematische Schwerpunkte sowie zu Sprachförderstrategien und der sprachlichen Vorbildwirkung der Pädagogen und Pädagoginnen (vgl. Rössl-Krötzl & Breit 2018:28-30).

4. Sprachförderung im Elementarbereich

Sprachförderung sollte auf Basis von durchgeführten Sprachstandsfeststellungen erfolgen. Umso akkurater die Messung erfolgt, desto spezifischer kann die Sprachförderung an die Fähigkeiten und den Sprachstand des Kindes angepasst werden. Die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Sprachförderung erhöht sich dadurch. Doch wie wird Sprachförderung im Elementarbereich durchgeführt und welche Formen können dabei unterschieden werden? Diese Fragen werden im anschließenden Kapitel näher beleuchtet. Ebenso werden die Vor- und Nachteile von additiven und alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen diskutiert. Zudem werden Kriterien veranschaulicht, welche zu einer gelingenden Sprachförderung beitragen.

4.1 Ebenen der sprachlichen Förderung

Im Kontext der Sprachförderung sind vor allem drei Begriffe wesentlich: „Sprachliche Bildung“, „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“. Schneider et al. (2012) sprechen auch von den „drei Ebenen der Sprachförderung“ und definieren diese wie folgt. Begonnen wird mit der untersten Ebene, der Ebene der „sprachlichen Bildung“. Darunter fallen die Bemühungen seitens der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen, alle Kinder gleichermaßen sprachlich zu bilden. Durch spezifische Bildungsangebote, oder auch tägliche Rituale im Kindergarten werden die Kinder gezielt sprachlich angeregt. Die sprachlichen Angebote orientieren sich am Entwicklungsstand der einzelnen Kinder und werden an das Kind individuell angepasst sowie von den pädagogischen Fachkräften reflektiert. Sprachliche Bildung bzw. Sprachbildung fällt in den Aufgabenbereich aller Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen und trägt maßgeblich zum Spracherwerb der Kinder bei (vgl. Schneider et al. 2012 zit. n. Harr et al. 2018:147-148).

Die zweite Ebene ist die „Sprachförderung“. Sie betrifft jene Kinder, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde und die zusätzlich zur allgemeinen sprachlichen Bildung noch Sprachförderung benötigen (vgl. Roos & Sachse 2019:52). Aus dem Begriff „Sprachförderung“ geht zwar hervor, dass es sich um die Förderung von Sprachen allgemein handeln sollte, tatsächlich ist damit in den meisten Fällen lediglich „Deutschförderung“ gemeint (vgl. Kammermeyer & Roux 2013: 518; Weichselbaum & Blaschitz 2019:159). Im deutschsprachigen Raum wird daher unter dem Terminus „Sprachförderung“ vorderranging

das Ziel verstanden, eine Verbesserung der deutschsprachigen Fähigkeiten zu erreichen. Hellrung (2006) formuliert im Folgenden Zielgruppen, welche häufig einer Sprachförderung bedürfen:

1. Kinder, welche in ihrem Elternhaus ungenügende sprachliche Anregungen erhalten und daher auf weitere Sprachvorbilder angewiesen sind.
2. Kinder, welche Deutsch als ihre Zweitsprache erwerben und daher Kommunikationsmöglichkeiten sowie Input in deutscher Sprache benötigen.
3. Kinder, welche bereits Anzeichen einer Lese- und Rechtschreibschwäche aufweisen.
4. Kinder, welche in schwierigen Lebensverhältnissen aufwachsen und Sicherheit in kommunikativen Settings benötigen.
5. Kinder, welche zu Hause kaum Zugang zu Büchern sowie Schriftkultur haben, und daher Vorbilder benötigen, die ihnen durch Vorlesen und Geschichten erzählen die Möglichkeit im Umgang mit Buch und Schrift ermöglichen (vgl. Hellrung 2006:75).

Benötigt das Kind Sprachförderung, so können dafür additive oder auch alltagsintegrierte Maßnahmen ergriffen werden (vgl. dazu Kap. 3.2 & 3.3). Dabei liegt es an den Pädagogen und Pädagoginnen, das Kind im Alltag gezielt zu beobachten, um überhaupt eine Sprachförderung in Betracht zu ziehen und anschließend auch entsprechend darauf zu reagieren (vgl. Füssenich & Menz 2014:18).

Im Gegensatz zur dritten Ebene, der „Sprachtherapie“, erfolgt Sprachförderung im Kindergarten in der Gesamtgruppe oder auch in Kleingruppen. Benötigt ein Kind jedoch eine Sprachtherapie, so wird das zunächst von dafür ausgebildeten Fachkräften diagnostiziert. Werden eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten festgestellt, so bedarf das Kind einer Sprachtherapie, welche Logopäden und Logopädinnen in eigenen Praxen durchgeführt werden (vgl. Roos & Sachse 2019:52).

Diese drei Ebenen werden nach Bunse & Hoffschmidt (2014) in einer Dreiecksform in Beziehung zueinander gesetzt (vgl. Abb. 1). Auf der untersten Ebene befindet sich die „sprachliche Bildung“, in der Mitte die „Sprachförderung“ und auf der Spitze die „Sprachtherapie“.

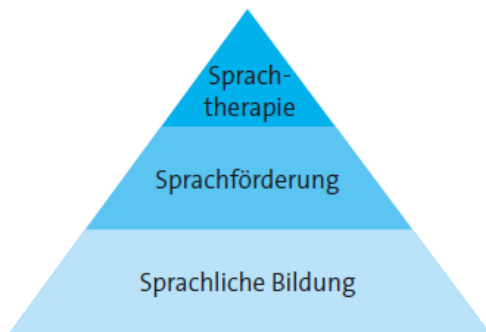


Abb. 3: Drei-Stufen-Modell (nach Bunse & Hoffschildt 2014)

In diesem sogenannten „Drei-Stufen-Modell“ wird gezeigt, dass Sprachbildung alle Kinder gleichermaßen begünstigt. Nach oben hin wird die Anzahl der Kinder, die einer solchen Maßnahme bedürfen, immer geringer, gleichzeitig wird die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten immer spezifischer und individueller. Die drei Ebenen schließen einander auch nicht aus. Ein Kind kann demnach im Kindergartenalltag sprachliche Bildung erleben, zusätzlich Sprachförderung erhalten sowie auch an sprachtherapeutischen Maßnahmen teilnehmen (vgl. Bunse/ Hoffschildt 2014 nach Harr et al. 2018:148-149).

4.2 Additive Sprachförderung

Additive bzw. sprachstrukturelle Sprachfördermaßnahmen basieren teilweise auf sprachwissenschaftlichen Konzepten, welche in Kindergärten zusätzlich angeboten werden, um Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu unterstützen. Durchgeführt werden sie von den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen oder auch von externen, dafür qualifizierten Fachkräften. Ablauf sowie Materialien sind im Zuge von Sprachförderprogrammen meistens vorgegeben und haben die Förderung von bestimmten sprachlichen Bereichen, wie beispielsweise Wortschatz; Grammatik oder Morphosyntax, zum Ziel. Um die Sprachförderung gezielt und möglichst ungestört durchführen zu können, findet sie in Kleingruppen, meistens abseits von der übrigen Kindergartengruppe, statt. Zielgruppe sind vor allem Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren, um sie in Hinblick auf den Schulbeginn entsprechend zu fördern und vorzubereiten (vgl. Harr et al. 2018:151-152). Die Schwerpunkte der Förderung liegen nach Apeltauer (2007) auf dem „Training der phonologischen Bewusstheit“, der „Wortschatz und Grammatikarbeit“ sowie dem „Anbahnen von Literalität“. Der dritte Punkt meint die Vorbereitung auf den

Schriftspracherwerb und ist essentiell, um bereits frühzeitig ein Bewusstsein für Sprache zu entwickeln und damit das abstrakte Denken zu forcieren (vgl. Apeltauer 2007:30).

Ein Vorteil von additiven Sprachfördermaßnahmen liegt in der schrittweisen und progressiven Erarbeitung von Sprachstrukturen, die sich an dem Lernstand des Kindes orientieren und stetig angepasst werden. Im Zuge dessen bekommen die Kinder sprachlichen Input, der auf ihre Förderbedürfnisse zugeschnitten ist und sie in ihrem Spracherwerb gezielt unterstützen soll. Im Weiteren ist die Durchführung des Sprachförderprogramms genau vorgegeben. Durch die konkrete Anleitung ist sie daher für Pädagogen und Pädagoginnen verständlich und einfach durchführbar und spart, durch die Angabe einer genauen methodisch-didaktischen Umsetzung, Vorbereitungszeit (vgl. Gasteiger-Klicpera 2013:251-252). Schließlich ergeben sich auch diverse Nachteile im Umgang mit sprachstrukturellen Förderprogrammen. So erfordert die Durchführung meist linguistische Kenntnisse, welche bei den pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich nicht immer ausreichend vorhanden sind. Eine inkorrekte Durchführung bzw. verschiedene Umsetzungen des Programms sind die Folge, wodurch die Sprachfördermaßnahmen nicht immer einen erfolgreichen Ausgang finden. Ein weiterer Nachteil sind außerdem die durch das Programm erhöhten Kosten, die durch Material- und Raumaufwand sowie etwaiges zusätzlich benötigtes Förderpersonal anfallen (vgl. Harr et al. 2018:153). Dadurch, dass die meisten Kindergärten bei der Durchführung additiver Sprachförderprogramme auf zusätzliche Fachkräfte angewiesen sind, können die sprachfördernden Maßnahmen keinen Eingang in den Kindergartenalltag finden. Die sprachliche Interaktion zwischen den Pädagogen und Pädagoginnen und den Kindern ändert sich nicht und es kann auch nicht individuell auf sprachliche Bedürfnisse eingegangen werden. Als weiterer Punkt wird die Heterogenität der Kleinkindergruppen genannt, welche im Zuge einer additiven Sprachfördermaßnahme ausgewählt werden. Unter den Kindern könnten sich jene mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen befinden sowie auch welche, die Deutsch als ihre Zweitsprache sprechen. Die Bedürfnisse der Kinder unterscheiden sich demnach signifikant untereinander, worauf im Zuge der Förderprogramme nicht spezifisch eingegangen werden kann (vgl. Gasteiger-Klicpera 2013:252). Aus diversen Studien und Evaluationen geht zudem hervor, dass viele additive Sprachfördermaßnahmen nur selten die gewünschten nachhaltigen Erfolge erzielen. Begründet werden könnte das durch den isolierten Spracherwerb in einem gesonderten

Kontext sowie die fehlende Verbindung zum Alltagsgeschehen. Es stellt sich zudem die Frage, inwieweit die durchgeführten Übungen im Zuge eines Sprachförderprogramms tatsächlich relevant für das Kind sind und einem Sprachförderbedarf entgegenwirken (vgl. Zumwald & Schönfelder 2015: 10 zit. n. Harr et al. 2018:154).

4.3 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Im Gegensatz zur additiven Sprachförderung werden bei alltagsintegrierten Maßnahmen alle Kinder gleichermaßen miteinbezogen und gefördert, nicht nur jene mit sprachlichen Schwierigkeiten. Die Sprachförderung fließt dabei in die alltägliche Bildungsarbeit mit ein und richtet sich an jedes einzelne Kind (vgl. Lengyel 2017:274). Da mit einem ganzheitlichen Ansatz gearbeitet wird, nennt sich diese Fördermaßnahme auch „ganzheitliches Sprachförderprogramm“ (vgl. Harr et al. 2018:155). Ziel ist es, Kinder beim Spracherwerb zu unterstützen, indem im Kindergartenalltag von den Pädagogen und Pädagoginnen eine sprachanregende Atmosphäre geschaffen wird. Aus diesem Grund werden die Begriffe „alltagsintegrierte Sprachförderung“ und „sprachliche Bildung“ häufig synonym verwendet, da sie dieselben Ziele verfolgen. Lengyel (2017) spricht daher auch von „alltagsintegrierter sprachlicher Bildung“ (vgl. Lengyel 2017:274). Somit stehen die gesamten sprachlichen Fähigkeiten des Kindes im Fokus und nicht nur einzelne Sprachebenen. Die Förderung findet eingebettet im Alltag statt und kann in jeder Situation erfolgen, wie beispielsweise beim An- und Ausziehen, beim morgendlichen Begrüßen, beim Singen oder auch bei Bilderbuchbetrachtungen sowie dem Vorlesen. Hauptfaktor für das Funktionieren alltagsintegrierter Förderung ist daher vor allem die Erzeugung von sprachlichen Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und dem Kind (vgl. Harr et al. 2018:155). Um dabei einen Alltagsbezug gewährleisten zu können, gilt es, sich an dem sprachlichen Niveau des Kindes zu orientieren, sprachliche Angebote bereitzustellen und eine Verbindung zwischen den Interessen des Kindes, den kindlichen Entwicklungsbereichen sowie den Bildungsbereichen des Kindergartens herzustellen (vgl. Lengyel 2017:274). Aus bisher vorliegenden Konzepten zur sprachlichen Bildung und Förderung geht allerdings hervor, dass die mehrsprachigen Fähigkeiten der Kinder weitgehend unbeachtet bleiben und kaum Eingang in den Kindergartenalltag finden. Das ist bedauerlich, zudem der Einbezug mehrsprachiger Angebote und Materialien, wie beispielsweise zweisprachige Bilderbücher

oder Lieder, wenig Aufwand bereitet, gemessen an der positiven Wirkung, die dieser hätte (vgl. Lengyel 2007:281).

Als Ausgangspunkt für alltagsintegrierte Sprachbildung nennen Jampert et al. (2007) die pädagogische Konzeption sowie das Leitbild des Kindergartens selbst. Zudem soll ein Überblick über zeitliche, personelle oder auch räumliche Ressourcen geschaffen werden, die unter anderem für eine alltagsintegrierte Sprachförderung wesentlich sind und aufgebracht werden müssen. Im Anschluss daran können Sprachanlässe für den Kindergartenalltag geschaffen werden, welche die Kommunikations- sowie Handlungsfähigkeit der Kinder anregen (vgl. Jampert et al. 2007:152-157 zit. n. Lengyel 2017:276).

Ein Vorteil dieser Form der Sprachförderung ist jedenfalls die umfassende sprachliche Förderung aller Kinder, wodurch gewährleistet ist, dass kein Kind gesondert gefördert werden muss. Somit wird keinem Kind das Gefühl von Andersartigkeit vermittelt, und Ausgrenzungen werden vermieden. Gleichzeitig wird das gegenseitige Lernen der Kinder untereinander forciert. Da die Förderung alltagsintegriert stattfindet, wird ein Bezug zum Alltagsgeschehen hergestellt. Die Kinder merken selbstständig in ihren täglichen Spielsituationen, warum das Erwerben von Sprachstrukturen wichtig ist und verbessert werden soll, wodurch das Interesse für neue Sprachkenntnisse angeregt wird und ihre Motivation steigt. Für die Kinder wird also die Relevanz des Erwerbs sprachlicher Strukturen nachvollziehbar gemacht (vgl. Harr et al. 2018:157). Schließlich kann die Förderung zeitlich sowie räumlich flexibel stattfinden. Dadurch können die Pädagogen und Pädagoginnen selbst abwägen, wann, wo und wie die Förderung stattfinden soll. Die gewählte Methode kann somit ideal auf das Kind abgestimmt werden.

Ein weiterer Vorteil sind auch die zahlreichen Möglichkeiten, mit denen die Förderung umgesetzt werden kann. Die Materialien werden von den Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen selbst gewählt und die Durchführung des Bildungsangebotes richtet sich nach deren Vorstellungen. Ob das Förderangebot musisch oder naturwissenschaftlich ausgelegt werden soll, oder Bewegung miteingebunden wird, obliegt der Wahl der pädagogischen Fachkräfte und kann auf die Interessen des Kindes ausgerichtet werden (vgl. Lengyel 2017:277). Schließlich soll auch erwähnt werden, dass es aufgrund der allgemeinen

Förderung zur Vernachlässigung individueller und spezifischer Förderungen kommen kann, welche manchen Kinder benötigen würden (vgl. Jeuk 2015: 137 zit. n. Harr et al. 2018:158).

Dadurch, dass die Fördermaßnahmen von den Pädagogen und Pädagoginnen durchgeführt werden, kann es zudem zu Unregelmäßigkeiten in der Durchführung kommen, wodurch ein strukturierter Ablauf unmöglich ist (vgl. Jampert et al. 2005:310 zit. n. Harr et al. 2018:158). Doch auch die unzureichende Qualifikation der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen kann eine erfolgreiche Förderung beeinträchtigen. Schließlich sind die Sprachförderkompetenzen nicht bei allen pädagogischen Fachkräften gleichermaßen ausgeprägt und nicht immer werden Weiterbildungen in Anspruch genommen. Eine unreflektierte Auseinandersetzung mit den angewandten Sprachförderstrategien sowie eine ungenaue Durchführung des Förderangebots können daher zur Stagnation im Förderprozess führen (vgl. Harr et al. 2018:158).

Die Erstellung eines alltagsintegrierten Sprachförderkonzepts geht außerdem mit hohen Anforderungen an die Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen einher. Schließlich soll die Förderung an den Spracherwerbsstand des Kindes angepasst und mit entsprechenden Methoden und Sprachförderstrategien im Alltag unterstützt werden. Die Umsetzung des Konzepts bietet so zwar vielfältige Möglichkeiten, fordert jedoch auch das pädagogische Personal dementsprechend (vgl. Vogt et al. 2015:3).

4.4 Kriterien erfolgreicher Sprachförderung

Um eine erfolgreiche Sprachförderung bewerkstelligen zu können, müssen einige Faktoren kohärieren. Diese Faktoren werden in diesem Kapitel veranschaulicht. Begonnen wird mit der Bandbreite der Sprachförderansätze aus denen es den für das Kind optimalen auszuwählen gilt. Im Anschluss daran werden die Anforderungen an Sprachförderprogramme genannt. Das letzte Unterkapitel befasst sich mit den Faktoren, welche zu einer begünstigenden Sprachförderung beitragen. Diese sind eine Zusammensetzung aus den institutionellen Gegebenheiten der Einrichtung, der familiären Umgebung und vor allem dem pädagogischen Handeln der pädagogischen Fachkraft.

4.4.1 Sprachförderansätze

Im Laufe der Zeit haben sich viele verschiedene Sprachförderansätze entwickelt, die den Pädagogen und Pädagoginnen zur Sprachförderarbeit zur Verfügung stehen. Jampert et al.

(2007) geben einen Überblick über die Vielfalt der Sprachförderansätze, und zeigen bedeutende Unterscheidungskriterien auf (vgl. Abb. 2). Die einzelnen Kriterien werden zudem mit einer Beschreibung näher erklärt.

	Unterscheidungs- kriterium	Beschreibung
Organisation	additiv	außerhalb der Regel- gruppe, zusätzliches Angebot
	alltagsintegriert	innerhalb des Gruppenalltags
Adressaten	universell	alle Kinder betreffend
	kompensatorisch	Kinder mit bestimmten Sprachförderbedarfen, z.B. Kinder im Zweit- spracherwerbsprozess
Inhalt	linguistisch- strukturorientiert „focus on structure“	auf bestimmte sprach- liche Strukturen bezogen (z.B. die phonologische Bewusstheit)
	pädagogisch- kommunikativ „focus on meaning“	Sprachliche Mitteilung im Vordergrund
	an Schrift orientiert „focus on print“	
Methodik	Training der Kinder	feste Abfolge von Fördereinheiten; unterrichtsähnlich
	Sprachförder- strategien der Erzieherinnen	Sprachförderkompe- tenz der pädagogischen Fachkraft im Fokus

Abb. 4: Sprachförderansätze (vgl. Jampert et al. 2007 zit. n. Kammermeyer & Roux 2013:519)

Zunächst werden vier Rubriken unterschieden. Begonnen wird mit der „Organisation“. Hier liegt die Unterscheidung, ob es sich bei den Sprachförderansätzen um additive oder alltagsintegrierte Maßnahmen handelt (s. Kap. 4.2 & 4.3). Bei den „Adressaten“ wird

differenziert, welche Kinder von der Sprachförderung betroffen sind. Handelt es sich um alle Kinder (universell) oder werden Kinder mit spezifischen Förderbedarfen ausgewählt (kompensatorisch). Die Rubrik „Inhalt“ unterscheidet drei Formen von Sprachförderansätzen. Das sind einerseits jene, welche sich auf sprachliche Strukturen beziehen, weswegen auch von „focus on structure“ gesprochen wird. Bei den Ansätzen mit „focus on meaning“ hingegen stehen Kommunikation und Gesprochenes im Vordergrund. Schließlich wird noch „focus on print“ genannt, bei welcher die Aufmerksamkeit auf der Schriftlichkeit liegt. Das letzte Unterscheidungskriterium, die „Methodik“, macht Aussagen darüber, wie Sprachförderung durchgeführt wird. Dabei kann Sprachförderung zu festen Zeiten im Alltag, ablaufend nach einem vorgegebenen Schema, stattfinden und den sprachlichen Fortschritt der Kinder fokussieren. Der Schwerpunkt kann hingegen auch auf die verwendeten Sprachförderstrategien (s. Kap. 5.2) der Pädagogen und Pädagoginnen gelegt werden (vgl. Kammermexer & Roux 2013: 519-520). Roos und Sachse (2019) fügen zu den genannten Kriterien noch die zeitliche Perspektive hinzu. Demnach werden die Sprachförderansätze auch hinsichtlich ihrer Dauer, der Intensität sowie dem Zeitpunkt des Beginns der Förderung unterschieden (vgl. Roos & Sachse 2019: 51).

4.4.2 Anforderungen an Sprachförderprogramme

Um die Entscheidung für ein geeignetes Sprachförderprogramm zu erleichtern, führen Kany & Schöler (2010) diverse Anforderungen an, denen die Programme entsprechen sollen. Der erste Aspekt ist die „Transparenz“ und soll die Ziele sowie die Zielgruppe des entsprechenden Förderprogramms aufzeigen. Es soll sichtbar gemacht werden, welche Förderschwerpunkte und -maßnahmen gesetzt werden und auch inwiefern die Eltern miteinbezogen werden. Der zweite Aspekt ist die „methodisch kontrollierte Konstruktion“. Damit soll sichergestellt werden, dass das Programm ausreichend getestet wurde und verlässlich hinsichtlich seiner Aussagekraft ist. Die Gütekriterien „Reliabilität“, „Objektivität“ und „Validität“ sind daher unbedingt zu erfüllen. Die Handbücher der jeweiligen Programme sollen auch Hinweise dazu geben, welche Evaluationsschritte durchgeführt wurden und auf welcher Entwicklungsstufe sich das Programm befindet. Außerdem sollen Details zur Programmstruktur, seinen Bestandteilen sowie benötigtem Material enthalten sein. Der dritte Aspekt umfasst die „spezifischen Durchführungshinweise und Erfolgskontrollen“. Die vorgegebenen Ziele der Sprachförderprogramme sollen daher

auch mit den Resultaten der Durchführungen verglichen werden, um festzustellen, inwiefern sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder verbessert haben. Durch häufigere Kontrollen kann auch Aufschluss darüber gegeben werden, wann das Förderziel erreicht sein wird und wie erfolgreich sich die Fördermethode auf das Kind auswirkt. Der vorletzte Punkt „Anwendbarkeit und Einsatzbereich“ gibt wesentliche Fakten zur Durchführung des Förderprogramms an. So sollen Informationen zum Umfang der Förderung wie auch den benötigten Räumlichkeiten gegeben werden. Ebenso ist es für die pädagogischen Fachkräfte wesentlich, Einsicht in die Dauer und Intensität des Förderprogramms zu erlangen sowie in welcher Sozialform die Förderung erfolgen soll. Beim abschließenden Aspekt „Voraussetzung für die Anwendung“ soll für die pädagogische Fachkraft ersichtlich sein, welche Qualifikationen benötigt werden, um die Sprachförderung durchführen zu können. Im Zuge dessen sollen auch diverse Weiterbildungen sowie dafür anfallende Kosten angeführt werden (vgl. Kany & Schöler 2010 zit. n. Harr et al. 2018:150-151).

4.4.3 Begünstigende Faktoren für Sprachförderung

Nachdem diverse Sprachförderansätze vorgestellt und auch die Standards von Sprachförderprogrammen dargelegt wurden, werden nun Situationen vorgestellt, in denen Sprachförderung begünstigt stattfinden kann. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Sprache dafür genutzt wird, die eigenen Ziele zu erreichen. Sprachförderung kann auch dann erfolgen, wenn die Kinder sprachlich angeregt werden. Insbesondere dann, wenn die Inhalte an die Interessen des Kindes angelehnt sind. Auch eine strukturzentrierte und zielorientierte Umsetzung von Spracherwerbsprozessen, welche sich am Entwicklungsverlauf des Kindes ausrichtet, wirkt sich positiv auf den Förderprozess aus. Als förderlich zeigt sich auch der Einsatz von Sprachlehrstrategien der Elementarpädagogen und -pädagoginnen in kommunikativen Settings, wie beispielsweise dem richtigen Wiederholen fehlerhafter Äußerungen („corrective Feedback“) oder einem bestätigendem Verhalten in Gesprächen. Sie dienen dazu das Kind weiterhin zum Sprechen anzuregen und zu motivieren (s. Kap. 5.2). Schließlich ist es überaus sinnvoll, die Sprachkenntnisse des Kindes vor dem Einsatz sprachförderlicher Maßnahmen diagnostisch zu erfassen, um über Erwerbshintergründe, den aktuellen Sprachstand und Spracherwerbsbedingungen informiert zu werden. Dieses Wissen soll in die Förderung miteinbezogen und dementsprechend berücksichtigt werden (vgl. Ruberg und Rothweiler 2012 zit. n. Kammermeyer & Roux 2013: 520).

Um Sprachförderung zu begünstigen, macht Hellrung (2007) darauf aufmerksam, als Pädagoge oder Pädagogin ein allgemein sprachförderndes Verhalten zu entwickeln. Damit ist gemeint, den Kindern in erster Linie als Dialogpartner bzw. Dialogpartnerin zur Verfügung zu stehen und die gegebenen Sprechanlässe bewusst zur Sprachförderung zu nutzen. Die pädagogischen Fachkräfte sollen außerdem Freude am Sprechen vermitteln und dadurch die Sprechfreude der Kinder wecken. Die Kommunikationsfreude des Kindes kann gefördert werden, indem man es als Gesprächspartner bzw. Gesprächspartnerin wahrnimmt, aufmerksam zuhört und Interesse an den Gesprächsthemen und Eindrücken des Kindes zeigt. Schließlich ist es ein wesentlicher Aspekt gelingender Sprachförderung, dem Kind selbst ein Sprachvorbild zu sein. Allgemein gilt es, laut und deutlich zu sprechen, sich an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anzupassen und auch Mimik und Gestik einzusetzen. Als Sprachvorbild wird den Kindern Freude am Sprechen vermittelt. Es wird jedoch auch die Relevanz der Sprache aufgezeigt, welche für eine gelingende Kommunikation notwendig ist. (vgl. Hellrung 2007:83-90).

Abseits des Kindergartens spielt auch die familiäre Umgebung des Kindes für den Spracherwerbsprozess eine wesentliche Rolle. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. den Bezugspersonen des Kindes trägt maßgeblich zu einer gelingenden Sprachförderung bei. Regelmäßiger Austausch über die sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes zwischen den Elementarpädagogen und -pädagoginnen und den Bezugspersonen sollte daher unbedingt wahrgenommen werden. Einerseits um sicherzustellen, dass gemeinsame Ziele angestrebt werden und andererseits, um den Bezugspersonen etwaige Ängste und Sorgen in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung ihres Kindes zu nehmen (vgl. Hellrung 2007: 109-110).

Gasteiger-Klicpera & Paleczek (2014) erwähnen als ausschlaggebendes Kriterium für den Sprachfördererfolg außerdem die Qualität der pädagogischen Einrichtungen. Gemessen wird diese anhand von drei Faktoren. Die „Orientierungsqualität“ umfasst die Erwartungen und Ziele der Eltern und den pädagogischen Fachkräften. Bei der „Strukturqualität“ stehen diverse Programme und Funktionen der institutionell versorgten Kinder im Mittelpunkt und die „Prozessqualität“ macht Aussagen über die Umsetzung der Interaktion zwischen Pädagoge bzw. Pädagogin und dem Kind. Für eine Verbesserung bzw. Aufrechterhaltung der Qualität sorgt vor allem auch eine stetige Weiterbildung und Möglichkeit zur Fortbildung

der pädagogischen Fachkräfte sowie die konstante Durchführung sprachlicher Bildung im Kindergartenalltag (vgl. Gasteiger-Klicpera & Paleczek 2014:44-45).

Viele der genannten Faktoren, die zu einer gelingenden Sprachförderung beitragen, beziehen sich auf die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Schließlich zählt es zu den Aufgaben der Elementarpädagogen und -pädagoginnen, den Sprachförderbedarf zu erkennen und Sprachförderung durchzuführen. Sie sollten dazu in der Lage sein, adäquate Sprachförderstrategien zu wählen und ein sprachförderndes Settings zu erstellen. Durch ein stetiges Kontrollieren des Förderbedarfs soll es ihnen außerdem möglich sein, Aussagen über den Wirkungsgrad der Förderung zu tätigen. Ob Sprachförderung Erfolg hat, ist daher zu großen Teilen von deren Qualifikationen abhängig.

4.5 Mehrsprachigkeit im Kindergarten

Die Entwicklung hin zu einer mehrsprachigen Gesellschaft schreitet durch den Anstieg internationaler Mobilität, der Globalisierung oder auch der Migration in schnellen Schritten voran. In Kindergärten ist diese Veränderung spürbar, weswegen die Bildungskonzepte die Themen Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt verstärkt miteinbeziehen und als festen Bestandteil verankern (vgl. Roos & Sachse 2019:61). In österreichischen Kindergartengruppen (ohne Steiermark) wurden im Jahr 2019/2020 von 196.517 Kinder insgesamt 58.101 (29,6%) Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache erfasst. In Oberösterreich alleine sind es von 42.758 Kindern 10.728 (25,1%) Kinder, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist (Statistik Austria - Kinder in Kindertagesheimen mit nicht-deutscher Umgangssprache 2019/20).

Durch den Einbezug der Mehrsprachigkeit in den Kindergartenalltag resultieren viele Vorteile für alle Kinder. Die verschiedenen Erstsprachen fördern das Interesse für andere Kulturen, wodurch auch eine positive Grundhaltung zum Sprachenlernen vermittelt wird. Es regt auch dazu an, sich mit der eigenen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen und diverse Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszufiltern. Vordergründig wird dabei eine respektvolle und schätzende Haltung gegenüber anderen Sprachen eingenommen und die Anerkennung kultureller Identitäten gelehrt (vgl. Roos & Sachse 2019:62). Das Kind erfährt sich so als Individuum, dessen mehrsprachige Fähigkeiten wertgeschätzt und angenommen werden. Das ist vor allem relevant, da das Kind durch seine bzw. ihre Erstsprache die Welt

und auch sich selbst entdeckt. Die Erstsprache und die Identitätsentwicklung sind daher eng miteinander verknüpft. Eine Anerkennung der Sprachkenntnisse sowie der Einbezug der Mehrsprachigkeit lassen das Kind diese Wertschätzung spüren (vgl. Bäck & Haberleitner 2011:3).

In Hinblick auf die Bildungsinstitution „Kindergarten“ ist es aber nicht nur wichtig, das mehrsprachige Kind in seiner Vielfalt anzuerkennen, sondern auch den jeweiligen Eltern die Wertschätzung ihrer Sprache und Kultur spüren zu lassen. Das gelingt unter anderem durch die Sichtbarmachung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, beispielsweise durch mehrsprachige Begrüßungsplakate oder auch der Bereitstellung von schriftlichen Informationen in deren Erstsprachen. Für gewisse Veranstaltungen oder Elternabende können auch Dolmetschdienste organisiert werden, um so möglichen Sprachbarrieren entgegenzuwirken. Die Möglichkeiten sind vielfältig und die Wirkung sehr groß (vgl. Sobczak-Filipczak 2013:83-84).

Um die Mehrsprachigkeit in Kindergärten zu fördern, nennen Kratzmann et al. (2017) folgende drei Ebenen: Die Ebene der Elementarpädagogen und -pädagoginnen, die Ebene des Kita-Alltags und die Ebene der Elternarbeit. So ist die Ausbildung und Qualifikation des Kindergartenpersonals sowie ihre Haltung der Sprachenvielfalt gegenüber maßgeblich für den Einbezug und der Förderung von Mehrsprachigkeit. Auch die Mitwirkung zwei- oder mehrsprachigen Personals wäre dabei hilfreich. Im Weiteren ist die Ausstattung und die vorhandenen Ressourcen des Kindergartens ebenso wertvoll, um den Alltag dementsprechend mehrsprachig gestalten zu können. Beispielsweise durch mehrsprachige Bildungsangebote und die Sichtbarmachung der Sprachenkenntnisse im Kindergarten (vgl. Kratzmann et al. 2017: 239-240, Bäck & Haberleitner 2011:3). Umso interessanter und anregender diese Bildungsangebote für das Kind aufbereitet werden, umso eher gelingt es das Kind für das Thema „Mehrsprachigkeit“ zu sensibilisieren und diese als Ressource zu nutzen (vgl. Roos & Sachse 2019:62). Auf der Ebene der Elternarbeit ist es wichtig die Zusammenarbeit mit den Eltern zu forcieren und deren mehrsprachige Fähigkeiten sinnvoll miteinzubinden und zu nutzen (vgl. Kratzmann et al. 2017:240). Eltern können als Experten und Expertinnen für ihre Erstsprachen herangezogen werden. Dieses Wissen wiederum bietet eine gute Grundlage für die mehrsprachigen Bedürfnisse der Kinder und fließt so in die pädagogische Bildungsarbeit mit ein. Dadurch wird einerseits das vielfältige Sprachenwissen

der Eltern genutzt, andererseits kann so auch der Stellenwert der Mehrsprachigkeit erhöht werden. Durch die Einbindung der Erstsprachen und Kulturen wird den Eltern auch der Mehrwert für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes vermittelt, was sich mitunter positiv auf das Selbstbild und das Selbstbewusstsein mehrsprachiger Kinder und Eltern auswirkt (vgl. Bäck & Haberleitner 2011:6-7).

4.6 Sprachenpolitische Vorgaben zur Sprachförderung und Gesetzeslage in Österreich

Die derzeit geltenden sprachpolitischen Vorgaben beziehen sich auf das seit 2008 laufende Konzept der frühen sprachlichen Förderung, welches auf der Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik basiert. Eingeführt wurde dieses vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung mit dem Ziel, den österreichischen Bundesländern eine einheitliche, gesetzliche Vorgabe über die Wertevermittlung, die Sprachförderung oder die Qualifikation des Personals in elementarpädagogischen Einrichtungen vorzugeben (vgl. BMBWF zur Elementarpädagogik).

Die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22“ sieht unter der „frühen sprachlichen Förderung“ eine sprachfördernde Betreuung von Beginn der Kindergartenzeit an vor. Ziel ist die Förderung der Bildungssprache Deutsch, insbesondere von Kindern mit mangelnden Deutschkenntnissen, um sie für den Schuleintritt vorzubereiten (vgl. Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, Artikel 9/ Artikel 2/8a)). Damit einher geht auch die „Förderung des Entwicklungsstandes“, worunter die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten, beispielsweise durch die Förderung der Mehrsprachigkeit, verstanden wird (vgl. Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, Artikel 2/8b).

In den elementaren Bildungseinrichtungen gilt außerdem die verpflichtende Durchführung einer Sprachstandsfeststellung durch das bundesweite standardisierte Instrument „Beobachtungsbogen BESK kompakt“ zur Erfassung der Deutschkompetenz von Kindern mit deutscher Erstsprachen sowie dem „Beobachtungsbogen BESK DaZ kompakt“ für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Genauere Informationen zu den Beobachtungszeiträumen und der Anwendung dieses Beobachtungsbogens können Kapitel

6 „Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt“ entnommen werden. Wird ein Sprachförderbedarf ermittelt, gilt es, diese Kinder gemäß den Angaben zur „frühen sprachlichen Förderung“ zu fördern (vgl. Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, Artikel 10).

Die 15a Vereinbarung basiert auf verschiedenen Grundlagendokumenten, unter anderem dem „Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan“ für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Dieser fasst die pädagogische Orientierung zusammen und definiert die sechs Bildungsbereiche, welche die Bildungsgrundlage in elementaren Einrichtungen darstellen. Einer der Bildungsbereiche umfasst das Thema „Sprache und Kommunikation“, wobei die sprachlichen Fähigkeiten als Schlüssel für jeglichen weiteren erfolgreichen Bildungsweg erläutert werden. Die Förderung des Spracherwerbs spielt daher eine wesentliche Rolle. Zudem wird darauf hingewiesen, die Erstsprachen wertzuschätzen und weiterzuentwickeln, sodass auch die Zweitsprache darauf aufgebaut werden kann². Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Vorbildwirkung des pädagogischen Personals. Die sprachliche Entwicklung des Kindes wird wesentlich vom Sprachgebrauch und den Sprechinhalten der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen beeinflusst. Schließlich wird auch auf den Einbezug von Literacy, also den Umgang mit der Schriftkultur, und digitalen Medien hingewiesen (vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan 2009:18-20).

Im Weiteren wird in der 15a Vereinbarung auch eine bundesweite einheitliche Qualifikation der Pädagogen und Pädagoginnen angestrebt. Im Hinblick auf die Durchführung der Sprachförderarbeit ist für gruppenführenden Elementarpädagogen und -pädagoginnen jedoch keine zusätzliche Fortbildung notwendig (vgl. Art. 15a B-VG zur Elementarpädagogik, Artikel 11). Die Berufsausbildung durch Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP), Kollegs oder andere gleichwertige Ausbildungsformen sollten demnach diesen Bereich abdecken. Aus den Lehrplänen der BAfEPs sowie für die Kollegs der Elementarpädagogik geht hervor, dass insbesondere im Unterrichtsfach „Didaktik“ sprachfördernde Maßnahmen gelehrt werden und auch die Themen „Mehrsprachigkeit“ und

² Die Aussage bezieht sich auf die Interdependenzhypothese von Cummins (1982, 2000), welche allerdings nicht belegt ist. Kenntnisse der Erstsprache können sich erst dann positiv auf den Zweitspracherwerb auswirken, wenn das Kind eine hohe schriftliche Kompetenz der Erstsprache erreicht hat und damit auch ein gewisses Alter (vgl. Dirim & Mecheril 2010: 16-21).

„Zweitspracherwerb“ behandelt werden. Der konkrete Umfang oder die Intensität, mit welcher die Themen behandelt werden, ist jedoch nicht ersichtlich. Aus den Lehrplänen geht außerdem hervor, dass in Kollegs das Unterrichtsfach „Deutsch als Zweitsprache“ stattfindet, wobei theoretische Grundlagen zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie der Mehrsprachigkeit vermittelt werden, die „Sprachförderung in der Elementarpädagogik“ beleuchtet wird, und sich auch mit Sprachstandsfeststellungsinstrumenten kritisch auseinandergesetzt wird. Insbesondere zu Letzterem können im Lehrplan der BAfEPs keine Informationen gefunden werden. Ob, und inwieweit die Schüler und Schülerinnen auf die Sprachförderarbeit und aktuelle Sprachstandsmessverfahren hin ausgebildet werden, kann daher nicht beantwortet werden (vgl. Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik & Lehrplan des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik).

5. Sprachförderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern zu fördern, ihre Bedürfnisse zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren, zählt im Elementarbereich zu den Verpflichtungen der Pädagogen und Pädagoginnen. In Österreich befanden sich im Jahr 2019/2020 insgesamt 227.313 Kinder in Kindergärten, welche in den Verantwortungsbereich der pädagogischen Fachkräfte fallen. Die Tendenz ist steigend³, waren es im Jahr 2005/2006 noch 195.176 Kinder (Statistik Austria 2020). Zu den wesentlichen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte zählt, die Kinder auf den Schuleintritt und den dafür benötigten Fähigkeiten entsprechend vorzubereiten und auszubilden. Maßgeblich für die erfolgreiche sprachliche Förderung und die Ausbildung altersadäquater sprachlicher Kenntnisse von Kindern sind jedenfalls die Sprachförderkompetenzen der Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen, welche sie im Zuge ihrer Ausbildung erlernt und im beruflichen Alltag entwickelt haben.

So ist es nicht nur wesentlich, Sprachfördersettings zu erkennen und zu kreieren, sondern diese auch mit entsprechenden fachlichen Kenntnissen durchzuführen. Zwar sind die im Kindergarten verwendeten additiven, wie auch alltagsintegrierten Sprachfördermodelle so konzipiert, dass sie zur allgemeinen Verwendung für die pädagogischen Fachkräfte durchführbar sind, jedoch mangelt es in der Umsetzung häufig an präzisen und konkreten Anwendungen (vgl. Gasteiger Klicpera & Paleczek 2014 :43).

Im Folgenden soll der Blick auf die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen der Pädagogen und Pädagoginnen gelenkt werden, welche nötig sind, um das Kind allumfassend in seinen Sprachprozessen zu fördern und anleiten zu können. Anschließend werden einige wesentliche Sprachförderstrategien vorgestellt, deren Einsatz eine maßgebliche Rolle zum Spracherwerb der Kinder beitragen. Schließlich soll am Ende der Fokus auf die Relevanz diverser Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen gerichtet werden, um die Aufrechterhaltung sprachfördernder Kompetenzen zu gewährleisten bzw. diese auch weiterhin auszubauen. Darunter werden zwei Studien vorgestellt, welche den tatsächlichen Effekt von Weiterbildungen in diesem Bereich veranschaulichen sollen.

³ Die Steigerung ergibt sich unter anderem durch das verpflichtende letzte Kindergartenjahr aller in Österreich wohnenden Kinder, welches 2009/ 2010 eingeführt wurde (vgl. oesterreich.gv.at)

5.1 Qualitätsanforderungen

Eine Sprachförderung kann dann als erfolgreich bezeichnet werden, wenn Sprachfördersituationen geschaffen werden, die sich sowohl dem Sprachstand des Kindes anpassen sowie auch den Spracherwerbsbedingungen des Kindes entsprechen. Die dafür benötigten Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte bilden die Voraussetzung, um Spracherwerbsprozesse nachvollziehen zu können und tragen maßgeblich zum Gelingen der Sprachförderung bei (vgl. Ofner et al. 2015:29-30). Welche Kompetenzen den pädagogischen Fachkräften abverlangt werden, stellen Hopp et al. (2010) in ihrem Modell zur Sprachförderkompetenz (s. Abb.3) dar. Insgesamt werden drei Bereiche genannt, die wiederum in weitere Gegenstandsbereiche unterteilt werden können. Um Sprachförderung durchzuführen, benötigen Pädagogen und Pädagoginnen Kenntnisse über das komplexe System Sprache („Wissen“), die Fähigkeit das erworbene Wissen anzuwenden („Können“)

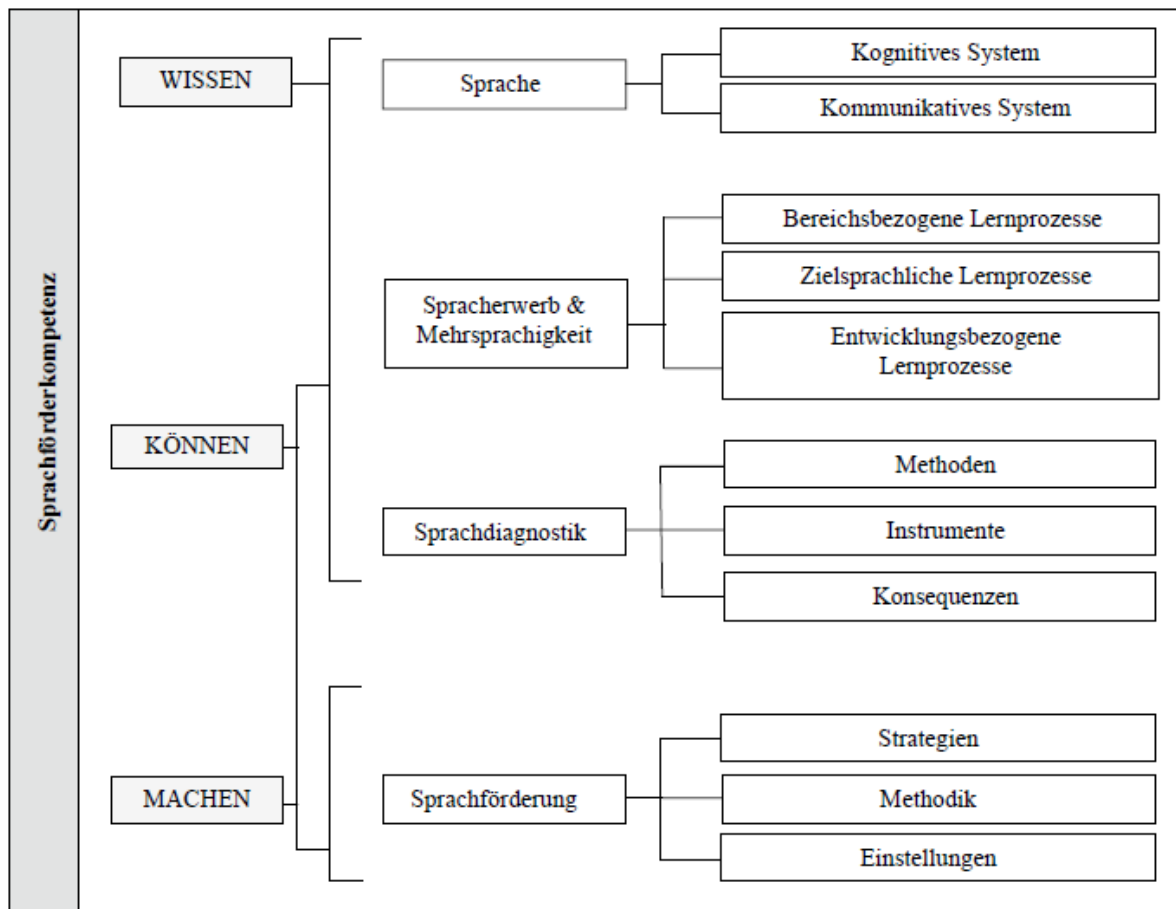


Abb. 5: Sprachförderkompetenzmodell (vgl. Hopp et al. 2010: 614)

und sollen Handlungen durchführen, die die Bereiche „Wissen“ und „Können“ vereinigen und in einem pädagogischen Setting wiedergeben („Machen“).

Der Gegenstand „Wissen“ umfasst Kenntnisse über den Aufbau, die Struktur sowie Funktionen der geförderten Zielsprache, aber auch wie sich Lernprozesse und der Spracherwerb bei zwei- und mehrsprachigen Kindern unterscheidet. Ein weiterer wesentlicher Punkt, der sowohl Bestandteil der Bereiche „Wissen“ und „Können“ ist, umfasst Kenntnisse zum Thema Sprachdiagnostik. Im Bereich „Können“ hingegen bezieht sich der zuletzt genannte Punkt vor allem auf die richtige Auswahl sowie Durchführung von sprachdiagnostischen Methoden und auf die allgemeine Fähigkeit der Bewältigung sprachförderlicher Maßnahmen. Schließlich wird das erworbene Wissen und Können im Bereich „Machen“ umgesetzt, indem man Sprachförderung den realen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen anpasst (vgl. Hopp et al. 2010: 614-615).

Allerdings kritisiert Geist (2014) das Modell von Hopp et al. (2010), da die Zuordnung der Gegenstandsbereiche nicht schlüssig sei. So sind auch für den Bereich „Sprachförderung“ Kenntnisse über unterschiedlichste Methoden notwendig, weswegen auch hier der Punkt „Wissen“ ergänzt werden sollte. Zudem sei es nicht notwendig zwischen allen drei Bereichen „Wissen“, „Können“ und „Machen“ zu differenzieren – eine Unterscheidung zwischen dem Punkt „Wissen“ und einem der anderen wäre ausreichend. Der letzte Kritikpunkt bezieht sich auf die im Modell angeführten Bereiche „Sprachförderung“ und „Sprachdiagnostik“. Hierbei sollte zusätzlich der Aspekt der Planung bzw. Vorbereitung hinzugefügt werden, da auch diese Faktoren relevante Fähigkeiten darstellen (vgl. Geist 2014:44-45).

List (2010) zeigt ergänzend Qualifikationsanforderungen auf, welche relevant für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte sind. Die genannten Punkte überschneiden sich dabei mit den bereits erwähnten Sprachförderkompetenzen von Hopp et al. (2010). So nennt List (2010:33) als ersten Faktor „*Fachliche Kompetenzen und die Fähigkeit der Umsetzung in professionelle Praxis*“. Darunter fällt das Wissen über das komplexe System Sprache an sich, aber auch die wesentlichen Unterscheidungskriterien der Zielsprache und der vertretenen Sprachen hinsichtlich des Lautsystems und der Grammatiken. Im Weiteren werden auch Kenntnisse über die kindliche Entwicklung der sprachlichen Strukturen und Sprachhandlungsfähigkeit genannt, da es wichtig ist, diese bereits durch gezielte Strategien

und Anregungen im Kindergarten zu forcieren. Schließlich ist auch das entwicklungspsychologische Wissen essentiell, um die „äußere“ Entwicklung von Sprachprozessen auch mit den „inneren“ kognitiven Entwicklungen abgleichen zu können. Diverse Kontexte und bestimmte (sprachliche) Handlungen von Kindern können dadurch besser nachempfunden und interpretiert werden. Die Erkenntnisse und Beobachtungen helfen Pädagogen und Pädagoginnen, die Entwicklungsprozesse des Kindes zu verstehen, und können durch dieses Wissen zu einer allgemein besseren Förderung der Gesamtentwicklung beitragen (vgl. List 2010:33-35).

Als zweiten großen Faktor werden „Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der Sprachdiagnostik und eingeführter Maßnahmen der Sprachförderung“ (List 2010:35) genannt. Zusammengefasst wird unter diesem Punkt das Wissen über die Vielfältigkeit von Sprachstandserhebungen sowie Sprachförderungen und ihre pädagogische Umsetzung im Alltag. Damit einher geht die Auseinandersetzung und Durchführung von Beobachtungsverfahren sowie die Beurteilung und Reflexion dieser (vgl. List 2010:35-36).

Als letzten der drei Faktoren nennt List (2010:36) die „Kenntnisse über die Möglichkeiten interner Evaluationen und Bereitschaft zur Mitwirkung“. Dieser Punkt unterscheidet sich als einziger wesentlich von den Sprachförderkompetenzen nach Hopp et al. (2010). Gemeint ist hiermit die selbständige kritische Auseinandersetzung der eigenen Arbeit, welche unter anderem auch mit der Beteiligung an internen Evaluationen einhergeht. Hierbei stehen die Teamarbeit und die Teamleistung als wesentliche Kriterien im Mittelpunkt. Als „Team“ wird in diesem Fall das pädagogische Personal innerhalb der Einrichtung definiert. Auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und dem Austausch mit externen Fachkräften soll bestehen und ausgebaut werden (vgl. List 2010:36).

5.2 Sprachförderstrategien

Um eine qualitative Steigerung von sprachbildenden und sprachfördernden Situationen zu bewerkstelligen, spielt mitunter der Einsatz von Sprachförderstrategien eine wesentliche Rolle. Sprachförderstrategien tragen zu einer Verbesserung der Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind bei und regen vermehrt zu Sprachäußerungen an. Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen geben mit Hilfe von Sprachförderstrategien sprachlichen Input, der die Kinder motiviert, unterstützt und

herausfordert (vgl. Kammermeyer & Roux 2013:522). Die Strategien werden alltagsintegriert und in spielerischer Form in das Kindergartengeschehen miteingebunden. Sie gelten als sprachlich förderlich und können an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden. Je nach Alter und Entwicklungsstand können die Strategien grob in drei größere Gruppen eingeteilt werden. Den jüngsten Kindern begegnet man mit der Ammensprache, dem „Baby talk“. Im späteren Verlauf soll der Spracherwerb durch ein Gerüst gestützt werden. Zusammengefasst wird diese Lerntheorie unter dem Begriff „Scaffolding“. Die letzte Gruppe „Motherese“ bezeichnet die lehrende Sprache. Die darunter fallenden Sprachförderstrategien sollen die Kinder sprachlich anregen und die Aufmerksamkeit auf ihre sprachlichen Äußerungen lenken (vgl. Roos & Sachse 2019: 63). Kucharz (2016) nennt in diesem Zusammenhang drei Sprachfördertechniken: das „Modellieren“, das „Stimulieren“ und das „Korrigieren“. Bei den Strategien, die unter die Modellierungstechnik fallen, geht es darum, kindliche Aussagen aufzugreifen und diese weiterzuführen oder auch umzuformen. Konkret werden Sätze dabei vervollständigt, entweder auf syntaktischer Ebene (Expansion) oder auch auf semantischer Ebene, um den Wortschatz und das Satzverständnis zu erweitern (Extension). Umformungen können auch auf morphologischer Ebene stattfinden, indem beispielsweise der Kasus oder der Numerus in einem Satz übereingestimmt werden. Beim „Stimulieren“ soll das Kind zu sprachlichen Äußerungen angeregt werden, indem ihm bzw. ihr Möglichkeiten und Raum dazu gegeben wird. Das kann dadurch ermöglicht werden, indem man die eigenen Handlungen oder auch die des Kindes, sprachlich begleitet (Parallel-talking) oder man durch gewisse Fragestellungen sowie Impulssetzungen das Kind zum Sprechen anregt (Frage-Strategien). Bei der zuletzt genannten Sprachfördertechnik, dem „Korrigieren“, sollen sprachliche Äußerungen des Kindes von den pädagogischen Fachkräften korrigiert werden, ohne das Kind bloßzustellen. Die Korrektur erfolgt daher nicht explizit, sondern in Form einer korrekten Wiederholung der Äußerung durch den Pädagogen bzw. die Pädagogin (korrektive Feedback). Die Strategien können von allen pädagogischen Fachkräften gleichermaßen erlernt und im Kindergartenalltag eingesetzt werden (vgl. Kucharz 2016: 22-34).

5.3 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

In den vorangegangenen Kapiteln wurde thematisiert, welche Aufgaben den pädagogischen Fachkräften in Hinblick auf die sprachliche Entwicklung der Kinder zukommen und welche

Qualifikationen dafür erforderlich sind. Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte diese Anforderungen erfüllen, wie sie die Qualifikationsanforderungen erlangen und ob die Sprachförderkompetenz durch diverse Fort- und Weiterbildungen verbessert werden kann.

In einer Studie von Roth et al. (2015) wurde erforscht, inwiefern die Sprachförderkompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen durch Weiterbildungsangebote verbessert werden kann. Die Weiterbildungen wurden an das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010) angelehnt (s. Kap. 5.1). Allerdings konzentrierte man sich bei der Untersuchung lediglich auf das Kriterium „Wissen“. Die Probanden und Probandinnen der Studie gliederten sich in zwei Gruppen. In der einen Gruppe fanden sich berufstätige Elementarpädagogen und -pädagoginnen und in der anderen pädagogische Spezialkräfte, welche sich gezielt im Bereich der Sprachförderung weiterbildeten. Die Fortbildung erstreckte sich über einen Zeitraum von acht Monaten. Insgesamt wurden beide Gruppen zu Beginn eines Schuljahres sowie am Ende getestet. Die Ergebnisse zeigten, dass beide Gruppen signifikante Fortschritte im Bereich „Wissen“ erzielten. Zwar war bereits bei der ersten Testung am Beginn des Schuljahres ersichtlich, dass die Gruppe der pädagogischen Spezialkräfte höhere Wissensanteile als die Parallelgruppe aufwies, dennoch zeigten sich bei beiden Gruppen vergleichbare Wissenzuwächse im linguistischen sowie im anwendungsbezogenem Bereich. Da die Testungen in einem längeren zeitlichen Abstand durchgeführt wurden, kann außerdem von einem nachhaltigen Effekt auf das erworbene Wissen ausgegangen werden. Die Studie zeigte dadurch die Relevanz und die Wirksamkeit bereichsspezifischer Weiterbildungen auf (vgl. Roth et al. 2015: 219-224).

Wie aus den Qualitätsanforderungen an die pädagogischen Fachkräfte hervorgeht, gehört es zu ihren Aufgaben, Basisfachwissen über den Bereich „Sprache“ anzusammeln und anwenden zu können. Darunter wird vor allem jenes Wissen verstanden, welches den Pädagogen bzw. die Pädagogin dabei unterstützen, den Sprachstand und Spracherwerb eines Kindes zu ermitteln und fördern zu können. Aber auch für die Durchführung und Auswertung von Sprachförderprogrammen sind Kenntnisse über das komplexe System „Sprache“ notwendig, um die inhaltlichen Anforderungen dieser Programme nachvollziehen zu können (vgl. Ruberg & Rothweiler 2018:58-59). Ruberg & Rothweiler (2018) gingen daher in einer Studie der Frage nach, inwiefern sprachdiagnostische Kompetenzen und Kenntnisse über

Sprachentwicklungsmerkmale bei den pädagogischen Fachkräften vorhanden sind. Diese Interventionsstudie wurde in zwei Gruppen durchgeführt, wovon alle Teilnehmenden Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen sind, die Ähnlichkeiten in der Berufserfahrung sowie dieselben Kenntnisse zum Thema Sprachförderung aufweisen. Während die Untersuchungsgruppe Weiterbildungen besuchte, galt die andere als Kontrollgruppe, welche erst nach Beendigung der Studie die Weiterbildungen besuchen sollte. Zu Beginn wurden mittels Fragebögen diverse sprachliche Kompetenzen im Bereich der Sprachbeobachtung, aber auch der Grammatik oder den Sprachentwicklungsphasen eruiert. Außerdem sollten die Probanden und Probandinnen eine subjektive Einschätzung über die eigenen Kompetenzen im sprachdiagnostischen Bereich abgeben. Insgesamt wurden beide Gruppen zweimal getestet, am Beginn sowie am Ende der Weiterbildung. Die Untersuchungsgruppe allein wurde sechs Monate nach Beendigung der Weiterbildung ein drittes Mal getestet, sodass Aussagen über den nachhaltigen Effekt der Fortbildung getroffen werden konnten. Im Hinblick auf die Selbsteinschätzung der erforderlichen Kompetenzen im Bereich der Sprachdiagnostik gab es kaum Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Die Einschätzungen zeigten, dass sich die Pädagogen und Pädagoginnen beim Durchführen von Beobachtungsverfahren und im Erkennen sprachlicher Schwierigkeiten „überwiegend gewachsen“ oder auch „in vollem Umfang gewachsen“ sehen. Bei der Testung zu den sprachanalytischen Kompetenzen zeigten sich zum erstmaligen Erhebungszeitpunkt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt wurde jedoch deutlich, dass der Untersuchungsgruppe eine wesentliche Steigerung der Analysekompetenzen zur Beurteilung der sprachlichen Kompetenzen des Kindes gelungen war. Die Testung zum dritten Erhebungszeitpunkt der Untersuchungsgruppe bestätigte dieses Ergebnis weiterhin. Als drittes und letztes Kriterium wurde das grammatische Wissen untersucht. Dazu zählten die Bestimmung von Wortarten, die Zuordnung grammatischer Merkmale sowie das Erkennen von Nebensätzen oder dem Subjekt in Sätzen. Bei beiden Gruppen zeigte die erste Erhebung kaum Unterschiede: Das Wissen zu den erhobenen Faktoren war gering, lediglich die Zuordnung grammatischer Merkmale und das Bestimmen von Wortarten gelang der Untersuchungsgruppe signifikant besser. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wiesen die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe in allen Bereichen einen signifikanten Unterschied zur Kontrollgruppe auf. Das grammatische Wissen der Teilnehmenden der Untersuchungsgruppe stellte einen klaren

Anstieg dar, der auch am dritten Erhebungszeitpunkt, sechs Monate nach Beendigung der Weiterbildung, noch aufrecht war (vgl. Ruberg & Rothweiler 2018: 63-68).

Aus den beiden Studien geht deutlich hervor, welche positiven Faktoren und Wissenserweiterungen Fort- und Weiterbildungen mit sich bringen. Dadurch wird ersichtlich, dass die Teilnahme umgehend mit einer qualitativen Erhöhung im Umgang mit den sprachfördernden Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften einhergeht. Um dieses Wissen zu erwerben und auch langfristig beizubehalten, spielt die Qualität der Fort- und Weiterbildungen eine wesentliche Rolle. Schließlich gibt es keine Verordnungen darüber, welche Voraussetzungen eine gute Weiterbildung erfüllen soll. Daher variieren die Angebote stark in inhaltlichen wie auch in zeitlichen Aspekten, was auch in den Ergebnissen und nachhaltigen Effekten mancher Weiterbildungen ersichtlich wird. Aus der Orientierungsqualität, der Strukturqualität, der Prozess- sowie der Ergebnisqualität ergeben sich daher gewisse Standards und Anforderungen, denen Fort- und Weiterbildungen entsprechen sollen, um langfristige Erfolge erzielen zu können. Darunter fallen beispielsweise die Orientierung an den Fähigkeiten und den beruflichen Erfahrungen der Teilnehmenden sowie auch die Anpassung auf das Trägerkonzept der Kindergärten und die dementsprechende Bereitstellung von Räumlichkeiten. Die Methoden und Verfahren gehören an die Teilnehmenden angepasst und Bildungsprozesse sollen auf mehreren Ebenen ermöglicht werden. Schließlich sollen die Ergebnisse und Effekte der Weiterbildung dokumentiert und mit geeigneten Instrumenten geprüft werden, um sie für zukünftige Angebote vergleichbar machen zu können (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013:8-32).

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die Methoden vorgestellt, welche für die Beantwortung der Forschungsfrage wesentlich sind. Dafür wird zunächst das Forschungsdesign grob dargestellt. Anschließend werden die verwendeten Methoden näher erklärt, wodurch der Forschungsprozess veranschaulicht werden soll. Abschließend wird der Vorgang zur Datenaufbereitung und -auswertung geschildert.

6.1 Forschungsdesign

Das Ziel der Masterarbeit ist es, einen Einblick in die Sprachfördersituation der oberösterreichischen Kindergärten zu geben. Es soll aufgezeigt werden, wie und in welchem Ausmaß Sprachförderung betrieben wird und wie die Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen diese Aufgabe zu bewältigen wissen. Dazu gehört auch die Durchführung der Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt oder der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kindergartengruppe. Schließlich ergibt sich dafür folgende Forschungsfrage, welcher im empirischen Teil der Arbeit nachgegangen werden soll:

„Welche Faktoren ergeben sich für gelingende Sprachförderung im Elementarbereich und welche Anforderungen können dabei an die Sprachförderkompetenzen der Pädagogen und Pädagoginnen gestellt werden?“

Um die Forschungsfrage bestmöglich beantworten zu können, wurde jeweils eine qualitative und eine quantitative Forschungsmethode gewählt. Hinsichtlich der qualitativen Forschung wurden Leitfadeninterviews mit Elementarpädagoginnen durchgeführt, um einen genaueren Einblick in die Sprachförderarbeit zu bekommen. Die quantitative Forschungsmethode besteht aus einem Online-Fragebogen für Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen, welcher dem Leitfadeninterview ähnliche Fragen beinhaltet. Da sich die Forschung auf den Raum Oberösterreich konzentriert, werden die Befragungen auch innerhalb dieses Gebiets durchgeführt.

Die beiden genannten Forschungsmethoden gehören zur Methode der „Befragung“, welche sich auf die Innenansicht der einzelnen Personen fokussiert. Dabei werden Einstellungen, Verhaltensweisen, Erfahrungen oder bestimmtes Wissen zu einem Thema erfragt. Der Unterschied zwischen den Frageformen zeigt sich unter anderem darin, dass sie schriftlich

bzw. mündlich durchgeführt werden. Befragungen können im Weiteren auch offen oder geschlossen hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten sein. Bei geschlossenen Befragungen sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben, bei offenen wählen die Befragten ihre Worte selbst. Befragungen können auch Mischformen offener und geschlossener Antworten enthalten (vgl. Daase et al. 2014:19-20). Die Forschungsmethoden in dieser Arbeit befassen sich inhaltlich mit denselben Aspekten. Die Fragebogenerhebung wird allerdings schriftlich und mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten durchgeführt, wohingegen das Leitfrageninterview mündlich mit offenen Fragen bzw. Antworten erfolgt.

Quantitative Forschungsmethoden erfüllen den Zweck einen Gegenstandsbereich möglichst objektiv und in großer Zahl zu erfassen. Der inhaltliche Aspekt dieser Erhebungsmethoden orientiert sich an theoretischen Erkenntnissen des Gegenstandsbereiches. Die Auswertung erfolgt durch die Beschreibung der numerischen Daten mittels Modellen oder Graphiken. Qualitative Ansätze hingegen versuchen in einem möglichst direkten Zugang die subjektiven Sichtweisen von Personen zu erfassen. Die Auswertung der Daten ist interpretativ und das Ziel ist die Beschreibung bzw. der Verstehensprozess des befragten Gegenstandsbereiches (vgl. Rübken & Wetzel 2019: 12-14).

Da in dieser Arbeit sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Erhebungsmethode durchgeführt wird, spricht man auch von Triangulation. Dabei wird ein Forschungsgegenstand durch die verschiedenen Forschungsansätze aus mehreren Perspektiven betrachtet, wodurch eine umfassendere und genauere Auswertung erreicht werden soll. Die beiden Erhebungsmethoden in dieser Arbeit untersuchen dieselben Aspekte eines Forschungsgegenstandes, weswegen die Triangulation hierbei als umfassendere Beschreibung und Ergänzung von Perspektiven des untersuchten Gegenstandes bezeichnet werden kann. Die Auswertung der qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden lassen drei verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu. So können die Forschungsergebnisse konvergieren, das heißt, dass sie teilweise übereinstimmen. Sie können sich komplementär verhalten, also gegenseitig ergänzen, oder auch divergieren bzw. widersprechen (vgl. Kelle & Erzberger 2006:300-304).

Im Folgenden werden die beiden Erhebungsmethoden hinsichtlich ihrer Durchführung genauer dargestellt sowie auch die jeweiligen Gütekriterien angeführt.

6.1.1 Fragebogenstudie

Um ein möglichst breites Bild zur Sprachförderarbeit in Kindergärten zu erhalten, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt. Dafür wurde zunächst ein Online Fragebogen mithilfe der Website <https://www.umfrageonline.com> gestaltet. Anschließend wurde ein Fragebogenlink erstellt, welcher nun an Personen weitergegeben werden konnte. Dieser Link wurde in den sozialen Netzwerken verbreitet, an Privatpersonen weitergegeben und direkt an Kindergärten in Oberösterreich per E-Mail geschickt. Da die Online-Umfrage lediglich den Raum Oberösterreich betrifft, wurde bei der Verbreitung des Links darauf geachtet, ausschließlich jene Personengruppe zu erreichen. Die Zielgruppe des Online-Fragebogens sind daher in Oberösterreich arbeitende Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen.

Vor der Durchführung des Fragebogens wurden die Teilnehmenden über wesentliche Randinformationen zur Umfrage in Kenntnis gesetzt. Dabei wurde der Ablauf und Aufbau kurz erklärt und die Antwortmöglichkeiten vorgestellt. Die Teilnehmenden wurden außerdem über den ungefähren zeitlichen Aufwand, die die Durchführung des Fragebogens beansprucht, informiert. Zuletzt wurde ihnen Anonymität und der vertrauliche Umgang mit den Daten zugesichert.

Der erste Teil des Fragebogens besteht aus einer Erhebung demographischer Daten, wie Alter, Geschlecht, Erstsprache(n) und die Dauer der Berufsausübung im Elementarbereich in Jahren. Dadurch können spezifischere Informationen zu den Teilnehmenden gesammelt werden, welche wiederum für die Analyse der Datenauswertung relevant sind. Der zweite Teil des Fragebogens gliedert sich in vier Unterkategorien zu dem Thema „Sprachförderung im Kindergarten“. Die Themen der Kategorien lauten „Ausbildung“, „Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt“, „Sprachförderarbeit im Kindergarten“ und „Weiterbildungen“. Jeder Themenbereich umfasst zwischen einer und sieben Aussagen. Ein Beispiel einer Aussage aus dem Fragebogen wäre: „Die Planung und Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten ist sehr zeitintensiv“. Die Teilnehmenden geben bei jeder Aussage an, inwiefern diese auf sie zutrifft. Die fünf Antwortmöglichkeiten sind „stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“, „stimme nicht zu“ und „keine Angabe“. Durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten handelt es sich hierbei um geschlossene Fragen. Insgesamt umfasst der Online-Fragebogen 14 Aussagen bzw. Fragen.

Um eine qualitative Untersuchung bei quantitative Erhebungsmethoden zu gewährleisten, gilt die Erfüllung der drei Gütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“. Objektiv ist ein Verfahren dann, wenn äußere Faktoren, wie die Wahl der Messenden oder Prüfenden, keinen Einfluss auf das Ergebnis haben und die Forschenden unabhängig voneinander zu den gleichen Ergebnissen kommen (vgl. Schmelter 2014:39). Die Online-Umfrage würde durch die Anleitung unterschiedlicher Untersuchungsleiter bzw. Untersuchungsleiterinnen zu den gleichen Resultaten führen und somit keinen Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Das Kriterium der „Reliabilität“ gibt an, wie zuverlässig ein Verfahren hinsichtlich seiner Ergebnisse ist. Das bedeutet, dass bei der Wiederholung der Untersuchung unter gleichen Voraussetzungen zu den gleichen Ergebnissen gelangt werden soll (vgl. Caspari 2016:16). Für diese Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass sich die Ergebnisse bei der Durchführung zu einem späteren Zeitpunkt wiederholen würden. Abweichende Ergebnisse würden jedoch dann zustande kommen, wenn die Teilnehmenden in der Zwischenzeit einen anderen Zugang zur eigenen Sprachförderarbeit wählen würden bzw. sich zusätzliches Wissen in diesem Bereich angeeignet haben, und dadurch Faktoren berücksichtigen, die zuvor für sie noch nicht relevant waren.

Zusammengefasst bestimmen die beiden Gütekriterien „Objektivität“ und „Reliabilität“ die „Validität“. Diese zeigt die Gültigkeit eines Messverfahrens bzw. der Ergebnisse an. Dabei wird angegeben, inwiefern das erfasst bzw. gemessen wird, was auch tatsächlich erfasst bzw. gemessen werden soll (vgl. Caspari 2016:16). Der Online-Fragebogen ermittelt die Bewältigung der Sprachförderarbeit im Kindergarten und bezieht dabei mehrere Themenbereiche ein. Die Ergebnisse werden in statistischen Daten erfasst und können durch den beigefügten Fragebogen (vgl. Anhang) dahingehend überprüft werden.

6.1.2 Leitfadeninterview

Um eine subjektivere und detailliertere Ansicht zum Thema „Sprachförderung im Kindergarten“ zu erhalten, wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. Befragt wurden insgesamt drei gruppenführende Elementarpädagoginnen, welche in einem oberösterreichischen Kindergarten arbeiten. Die Befragung erfolgte mündlich in einem persönlichen Gespräch. Aufgrund der derzeitigen Corona Pandemie wurden während des Interviews FFP2-Masken getragen und auf die Einhaltung des gesetzlich vorgeschriebenen Mindestabstandes geachtet.

Für das Interview wurden zunächst Fragen formuliert, welche sich an jenen des Online-Fragebogens orientieren. Die Fragen geben einen Leitfaden vor, das bedeutet, dass die Fragen geringfügig umformuliert und gegebenenfalls weggelassen oder durch weitere Fragen ergänzt werden können, wenn es die Situation erfordert. Dadurch wird dem Interviewablauf eine Struktur und Richtung vorgegeben, von der aber auch abgewichen werden kann und den interviewten Personen dadurch Raum für Erzählungen gegeben wird (vgl. Daase et al. 2014:111). Vor der Durchführung des Interviews wurden die Teilnehmenden über die Rahmenbedingungen der Befragung informiert und ihre Relevanz für die Arbeit aufgezeigt. Sie wurden über die vertrauliche Behandlung der Daten, der Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung ihrer Person und der Aufnahme des Gesprochenen durch ein Aufnahmegerät informiert. Um diese Informationen von den Teilnehmenden bestätigen zu lassen, wurde eine schriftliche Einwilligungserklärung eingeholt. Anschließend wurde das Vorgehen und der Ablauf zum Interview erklärt und den Teilnehmenden die Möglichkeit für Rückfragen oder Verständnisfragen gegeben. Danach startete die Aufnahme und somit das Interview.

Das Leitfadeninterview folgt derselben Aufteilung wie des Online- Fragebogens. Auch die Fragen stimmen inhaltlich mit dem Fragebogen überein. Lediglich der Themenbereich „Weiterbildungen“ umfasst beim Interview eine weitere Frage im Vergleich zu dem Fragebogen. Durch die persönliche Befragung mit offenen Antwortmöglichkeiten war es zudem auch möglich, gewisse Aussagen der Pädagoginnen näher zu hinterfragen, um mehr über die subjektiven Ansichten in Erfahrung zu bringen.

Auch die qualitativen Erhebungsmethoden folgen den Gütekriterien „Objektivität, Reliabilität und Validität“, welche in Bezug auf die qualitative Forschung neu- bzw. umdefiniert werden müssen im Vergleich zu den Gütekriterien quantitativer Forschung. Hinsichtlich der subjektiven Ansichten der Forschungsleiterin bezüglich des interpretativen Auswertungsverfahrens ist die „Objektivität“ daher nur teilweise gegeben, weswegen viel mehr von einem Kriterium der „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ gesprochen werden kann (vgl. Caspari 2016:17).

Auch die „Reliabilität“ wäre nicht direkt übertragbar, da durch eine Wiederholung des Untersuchungsphänomens keine exakte Übereinstimmung mit den vorhergehenden Ergebnissen möglich wäre. Vielmehr liege der Fokus bei diesem Gütekriterium auf der Überprüfung der Verlässlichkeit der Daten sowie der Vorgehensweise im Forschungsprozess (vgl. Caspari 2016:17).

Das Gütekriterium „Validität“ kann weitestgehend aus der quantitativen Forschung übernommen werden. Dabei wird überprüft, inwiefern die zustande gekommenen Daten ausgewertet und interpretiert werden können und in Relation zum eigenen Forschungsgegenstand dargestellt werden können (vgl. Caspari 2016:18).

Mayring (2002:144-148) erwähnt für die qualitative Forschung sechs weitere Gütekriterien, welche im Folgenden näher erklärt und für die Arbeit übernommen werden.

Verfahrensdokumentation: Die Vorgehensweise der Untersuchung wird dokumentiert und beschrieben, um sie für andere Personen verständlich und nachvollziehbar zu machen.

Argumentative Interpretationsabsicherung: Da die Auswertung der Ergebnisse oft auf den subjektiven Empfindungen und Interpretationen beruht, soll bei diesem Gütekriterium die Interpretation argumentativ begründet werden. Die Argumentation stützt sich dabei auf den theoretischen Teil der Arbeit.

Regelgeleitetheit: Der Forschungsprozess folgt einem systematischen Vorgehen, bei welchem Regeln eingehalten werden. Bei einer Abweichung der vorgegeben Vorgehensweise muss dies angegeben und dokumentiert werden.

Nähe zum Gegenstand: Dieses Gütekriterium ist dann gegeben, wenn die forschende Person sich dem Forschungsgegenstand nähert und Untersuchungen im alltäglichen Umfeld des Gegenstandsbereiches durchführt.

Kommunikative Validierung: Um die Gültigkeit von Ergebnissen überprüfen zu können, werden die Ergebnisse an die betroffenen Personen rückgespiegelt, um entweder die Resultate bestätigt oder aber auch widerlegt zu bekommen.

Triangulation: Werden verschiedene Methoden und Analysewege verwendet, um eine Forschungsfrage zu beantworten, kann das helfen, mehrere Sichtweisen und Perspektiven des untersuchten Gegenstandes aufzudecken und somit Ergebnisse vergleichbar zu machen.

Für diese Arbeit sollen die angegebenen sechs Gütekriterien geltend gemacht und eingehalten werden. Die ersten drei genannten Gütekriterien können durch den theoretischen Teil und dem Methodenteil der Arbeit begründet und erfüllt werden. Im empirischen Teil wird sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Untersuchung durchgeführt, weswegen das Gütekriterium „Triangulation“ gegeben ist. Da die qualitative Untersuchung in Zusammenarbeit mit Elementarpädagoginnen stattfindet, kann auch das Kriterium der Nähe zum Forschungsgegenstand als gegeben betrachtet werden. Für die „Qualitative Validierung“ werden die Ergebnisse der Befragungen mit den Elementarpädagoginnen rückgemeldet und gegebenenfalls diskutiert, um Aussagen über deren Gültigkeit treffen zu können.

6.2 Datenaufbereitung

Die durch den Online-Fragebogen erhobenen Daten wurden mithilfe einer deskriptiven Datenanalyse ausgewertet und in verschiedenen Diagrammen und Tabellen dargestellt. Dabei wurde darauf geachtet, die Darstellung der Ergebnisse möglichst übersichtlich und einfach zu gestalten. Gewählt wurden Kreis- oder Liniendiagramme, welche zum Teil von der Website der Online-Umfrage automatisch bzw. von der Verfasserin selbst manuell erstellt wurden. Das Liniendiagramm dient der Darstellung der Häufigkeitsverteilung, während die Kreisdiagramme prozentuale Zusammensetzungen aufzeigen (vgl. Hollenberg 2016:32-33). Schließlich wird bei den Ergebnissen der Bewertungstabellen angezeigt, wie viele Personen bzw. wieviel Prozent aller befragten Personen eine Antwortoption ausgewählt haben. Zudem werden für jede einzelne Frage das arithmetische Mittel, also der Durchschnittswert, und die Standardabweichung bzw. die Streuung der Daten, angegeben. Fragebögen, welche vorzeitig abgebrochen und somit unvollständig sind, wurden nicht in die Bewertung miteinbezogen.

Für die Auswertung der Leitfadeninterviews ist zunächst ein Transkript erstellt worden. Dazu wurde das Interview mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Transkribieren bedeutet hierbei die Audioaufnahme in eine schriftliche Form zu übertragen. Mithilfe eines Transkriptes werden mündliche Gespräche festgehalten, wodurch sie im weiteren Verlauf analysiert werden können. Je nach Forschungsbereich ist abzuwägen, wie detailliert die Transkription erfolgen soll. Für die vorliegende Arbeit ist ein einfacheres Transkriptionssystem ausreichend, bei welchem der Fokus auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs liegt. Das Transkript soll demnach übersichtlich und leicht lesbar sein (vgl. Dresing & Pehl 2018: 16-20).

Transkribiert wurde nach den Regeln von Dresing & Pehl (2018), welche im Anhang (s. Anhangsverzeichnis B.3.) beigefügt sind. Demnach wurde der Interviewerin das Kürzel „I“ zugewiesen und den befragten Personen ein „B“. Da insgesamt drei Personen interviewt wurden, wurde zu Unterscheidungszwecken jedem „B“ zusätzlich die Zahl „1“, „2“, oder „3“ hinzugefügt. Verfasst wurden die Transkripte von der Autorin der Arbeit mithilfe der Transkriptionssoftware „MAXQDA“ (Qualitative Datenanalyse). Die Aussagen in den Transkripten wurden zudem fortlaufend nummeriert, sodass diese in Zitaten leichter auffindbar und zugänglicher sind. Anschließend wurden die Transkripte nochmals

kontrolliert und überarbeitet, um eine möglichst fehlerfreie und wörtliche Genauigkeit zu gewährleisten. Um das Gütekriterium der kommunikativen Validität zu garantieren, wurden die Transkripte außerdem den Interviewteilnehmerinnen rückübermittelt und besprochen, sodass deren Korrektheit und Gültigkeit garantiert werden kann. Die fertigen Transkripte (s. Anhangsverzeichnis C.2.) dienen der Analyse, dem Kodiervorgang sowie der Interpretation der Ergebnisse. Der genaue Vorgang dazu wird im anschließenden Kapitel näher geschildert.

6.3 Datenauswertung

Für die Auswertung der quantitativen Erhebung der Online-Umfrage wurden die Daten in verschiedenen Diagrammen und Tabellen visualisiert und analysiert. Die demographischen Daten wurden in Kreisdiagrammen, einem Liniendiagramm sowie einer Tabelle dargestellt, um einen Gesamteindruck der Teilnehmenden hinsichtlich ihres Alters, Geschlecht, ihrer Erstsprache(n) und Berufserfahrung zu bekommen. Die anschließenden Fragen zu den vier Themenblöcken wurden in Bewertungstabellen präsentiert und die Ergebnisse unter anderem prozentual dargestellt. Die Aussagen der jeweiligen Themenblöcke werden dabei einzeln betrachtet und diskutiert.

Für die Auswertung der Daten der qualitativen Erhebungsmethode wurde die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) gewählt. Mithilfe der Technik der *inhaltsanalytischen Strukturierung* konnten so die Daten analysiert und interpretiert werden. Wesentlich für diese Technik ist die Unterteilung des Textmaterials bzw. der Transkripte in Kategorien. Die entstandenen Kategorien ermöglichen es, den Text zu differenzieren, zu unterteilen und aufzuspalten, und tragen so wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage bei (vgl. Mayring 2010:92).

Die strukturierte Inhaltsanalyse folgt dabei einem vorgegebenen Ablauf, welcher in acht Schritten festgemacht ist (s. Abb.6).

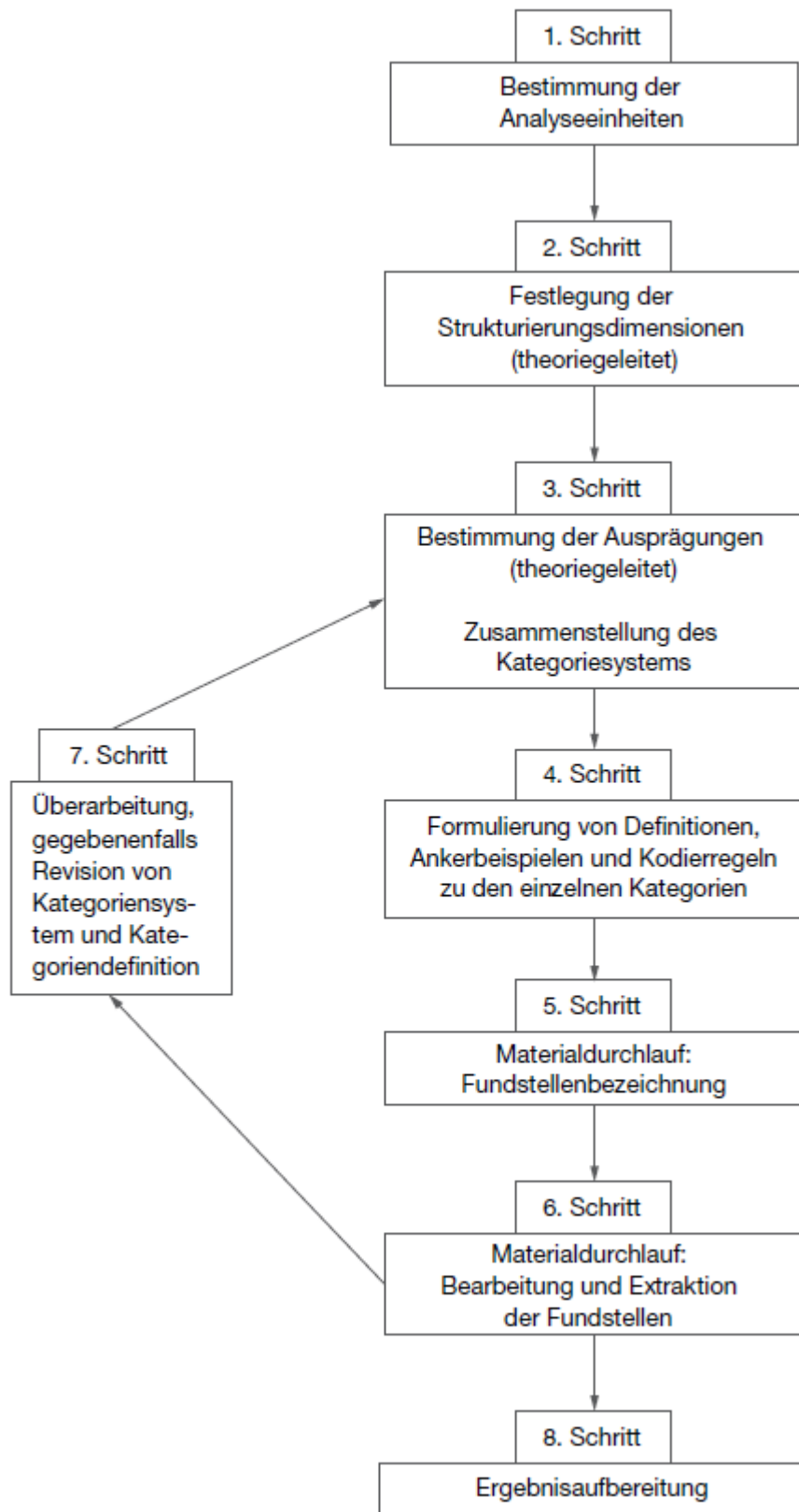


Abb.6: Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010:93)

Nachdem die Transkripte angefertigt worden waren, konnten in einem ersten Schritt die Analyseeinheiten bestimmt werden. Insgesamt werden drei Analyseeinheiten unterschieden: „die Kodiereinheit“, „die Kontexteinheit“, und „die Auswertungseinheit“. Definiert werden diese Einheiten nach Mayring (2010:59) folgendermaßen:

„Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann.

Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“

(Mayring 2010:59)

Für diese Arbeit wurden folgende Analyseeinheiten angenommen:

- Kodiereinheit: ein einzelnes Wort
- Kontexteinheit: Gesamte Aussage, welche nötig ist, um eine Frage zu beantworten.
- Auswertungseinheit: Ausgewertet wird das gesamte Transkript der drei Leitfadeninterviews. Jedes Interview entspricht einer Auswertungseinheit.

Anschließend soll die Strukturdimension festgelegt werden. Gewählt wurde die „inhaltliche Strukturierung“, wobei der Fokus auf der Extraktion und Zusammenfassung bestimmter Inhaltsbereiche liegt (vgl. Mayring 2010:98). Im dritten Schritt wurde das Kategoriensystem entwickelt, bei welchem zwischen induktiven und deduktiven Kategorien unterschieden wird. Während deduktive Kategorien aus vorab formulierten Theoriekonzepten entstehen, werden induktive Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet (vgl. Mayring 2010:83). Da in dieser Arbeit Leitfadeninterviews durchgeführt wurden, waren die Kategorien durch die vorab formulierten Leitfragen bereits vorgegeben, welche sich wiederum auf den theoretischen Teil der Arbeit beziehen. In diesem Fall wird von der deduktiven Kategorienanwendung gesprochen. Die Kategorien lauten: „Ausbildung“, „Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt“, „Sprachförderarbeit im Kindergarten“ und „Weiterbildungen“. Können Textteile diesen Kategorien nicht zugeordnet werden, so werden neue Kategorien gebildet. In diesem Fall tritt die induktive Kategorienbildung ein. Im Zuge des Kodiervorgangs dieser Arbeit hat sich die neue Kategorie „persönliche Einschätzungen“ ergeben.

Welche Textausschnitten welcher Kategorie zugeordnet werden, wird mithilfe einer genauen Kategoriendefinition festgelegt. Zusätzlich werden Ankerbeispiele angeführt und Kodierregeln beschrieben. Ankerbeispiele sind konkrete Textstellen, welche unter eine Kategorie fallen und dieser als Beispiel dienen. Kodierregeln werden dort formuliert, wo die Abgrenzungen zwischen den Kategorien nicht erkennbar sind, um eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten (vgl. Mayring 2010:92). Die für diese Arbeit geltenden Kategorien werden mit ihrer Definition, Ankerbeispielen und möglichen anfallenden Kodierregeln im Anhang (s. Anhangsverzeichnis C.1.) beigelegt.

Die weiteren drei Schritte befassen sich mit der Bearbeitung und Überarbeitung des Textmaterials hinsichtlich der Einteilung von Haupt- und Unterkategorien. Dabei soll in einem ersten Probedurchgang ersichtlich werden, inwiefern die formulierten deduktiven Kategorien und Ankerbeispiele greifen und eine Zuordnung des Textmaterials überhaupt möglich ist. Gegebenenfalls wird die Bildung des Kategoriensystems überarbeitet und adaptiert, so wie in diesem Fall die induktive Kategorie neu hinzugefügt wurde. Schließlich werden die Textstellen den verschiedenen Kategorien zugeordnet. Dieser Vorgang wurde mithilfe der qualitativen Daten- und Textanalyse Software „MAXQDA“ vorgenommen, wobei den Kategorien Farben zugewiesen wurden und die Textstellen den Kategorien entsprechend farbig zugeordnet wurden. Die herausgearbeiteten Textstellen, bzw. „Fundstellen“ wurden in einem weiteren Materialdurchlauf extrahiert und in Subkategorien unterteilt (vgl. Mayring 2010: 92-94). Dadurch war es möglich, die einzelnen Aussagen der Transkripte übersichtlicher darzustellen und demzufolge einfacher auszuwerten und zusammenzufassen. In der folgenden Abbildung (s. Abb.7) kann das Codesystem mit den gebildeten Haupt- und Subkategorien sowie der Anzahl der kodierten Elemente eingesehen werden.

●  Codesystem		113
▼ ●  Persönliche Einschätzungen		13
●  Rahmenbedingungen		4
●  Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung		4
●  Überforderung		4
●  Qualifikation		4
●  Ausbildung		5
▼ ●  Sprachförderarbeit im Kindergarten		13
●  Mehrsprachigkeit		5
●  Alltagsintegrierte Sprachförderung		10
▼ ●  Weiterbildungen		8
●  Erfahrungen		5
●  Wunschthemen		3
▼ ●  BESK Beobachtungsbögen		19
●  Relevanz		3
●  Auswertung		4
●  Anwendung		9

Abb.7: Codesystem (Quelle: selbst erstellt)

Der letzte Schritt der strukturierten Inhaltsanalyse umfasst die Aufbereitung der Ergebnisse und wird im Folgekapitel ausführlicher thematisiert.

7. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Datenerhebungen präsentiert. Begonnen wird mit der qualitativen Erhebung, dem Leitfadeninterview. Die Ergebnisse der durch die Inhaltsanalyse entstandenen Themenbereiche bzw. den Hauptkategorien werden in Subkategorien zusammengefasst und für die gesamte Kategorie abgeleitet. Dafür werden die kodierten Segmente dieser fünf Hauptkategorien „Ausbildung“, „Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt“, „Sprachförderarbeit im Kindergarten“, „Weiterbildungen“ sowie „persönliche Einschätzungen“ aus allen drei Interviews zusammengetragen und diskutiert. Die Hauptkategorien orientieren sich dabei an den Themenbereichen des zuvor erstellten Leitfadens. Lediglich die Kategorie „persönliche Einschätzungen“ hat sich durch die Datenanalyse neu ergeben.

Anschließend werden die ausgewerteten Daten des Online-Fragebogens dargelegt und den Ergebnissen der Interviewstudie gegenübergestellt. Im Nachhinein soll ausgesagt werden, inwiefern sich die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungsmethode ergänzen oder auch widersprechen.

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews sowie des Fragebogens können zum besseren Verständnis dem Anhang (s. Anhangsverzeichnis Kap. A.2. & C.2.) entnommen werden.

Die Auswertungen und Dateninterpretationen beider Erhebungsverfahren sollen Einblicke in die Sprachförderarbeit der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen geben und die Relevanz sowie alltäglichen Schwierigkeiten dieser Thematik aufzeigen. Ziel ist es, die Daten hinsichtlich der Forschungsfrage auszuwerten und diese im Folgekapitel zu diskutieren und schließlich zu beantworten.

7.1 Auswertung der Leitfadeninterviews

Es folgt die Präsentation der Ergebnisse der Interviewstudie anhand der fünf Hauptkategorien.

7.1.1 Ausbildung

In diesem Bereich gaben die befragten Personen an, inwiefern das Thema „Sprachförderung“ während ihrer Ausbildung behandelt wurde und ob sie sich dadurch ausreichend für die alltägliche Sprachförderarbeit im Kindergarten vorbereitet fühlten. Alle drei

Interviewpartnerinnen gaben an, dass in ihrer Ausbildung die Sprachförderung nicht thematisiert wurde.

*„Es ist mehr auf den Bildungsbereich Sprache eingegangen worden und Sprachentwicklung an sich beim Kind. An Sprachförderung an sich kann ich mich jetzt nicht so intensiv erinnern.“
(Päd_B1 , Pos. 4-7)*

Der Fokus lag im didaktischen Bereich auf dem Bildungsbereich „Sprache“ und den damit einhergehenden Bildungsaktivitäten, wo Sprache in den Alltag miteinfließen kann, wie bei Fingerspielen oder Bilderbuchbetrachtungen. Ob die Elementarpädagoginnen durch die Ausbildung gut auf die Sprachförderarbeit vorbereitet wurden, kann daher nicht beantwortet werden. Eine Interviewpartnerin meinte dazu, dass sie sich das dafür erforderliche Wissen selbstständig im Arbeitsalltag angeeignet habe. Eine Aussage der Interviewten B1 war, dass sie sich gerne mehr Vorbereitung in diesem Bereich gewünscht hätte, insbesondere für die Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt, da diese bereits zur Zeit ihrer Ausbildung in den oberösterreichischen Kindergärten durchgeführt wurden.

7.1.2 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt

Die Elementarpädagoginnen wurden zu den Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt befragt, welche verpflichtend in den Kindergärten durchzuführen sind. Sie sollten angeben, wie verständlich für sie die Anwendung und Durchführung ist und wie hilfreich sie die Auswertung der Bögen in Hinblick auf die Sprachförderarbeit empfinden. Zudem machten sie Aussagen über die Relevanz dieser Beobachtungsbögen und welche Rolle dieser für die eigentliche Sprachförderung einnimmt.

Für zwei von drei Interviewpartnerinnen war die Anwendung des Beobachtungsbogens nicht sofort verständlich. Eine Pädagogin gab an, dass sie mithilfe des Handbuchs versuchte, sich die Inhalte und Vorgehensweise anzueignen. Doch erst durch Weiterbildungskurse wurde den beiden Pädagoginnen die korrekte Durchführung näher gebracht, wodurch sie sich in der Anwendung sicher fühlten. Als Schwierigkeiten wurden diverse fachspezifische Begrifflichkeiten, wie beispielsweise „Syntax“, angeführt, deren Bedeutungen für sie nicht vorausgesetzt werden können. Ein weiterer Punkt war die Ungewissheit bei der Zuordnung der sprachlichen Fähigkeiten. Zwar werden die einzelnen Kriterien in den

Beobachtungsbögen mit Beispielen versehen, dennoch können die einzelnen Aussagen der Kinder nicht immer diesen Beispielen zugeordnet werden.

„Mir geht es dann oft so, ja dass ich mir denke, eh dieses wie ordne ich jetzt konkret wirklich das ein. Welche Wörter kann das Kind jetzt gezielt, ich mein jetzt speziell beim Deutsch mit nicht/ Deutsch mit Zweitsprache. Also wo mache ich für mich selber so diese Schnittstelle, ja. Okay, wenn ich da als Beispiel ein paar solche Hauptwörter stehen hab, kann ich da jetzt sagen, da ist genug oder nicht genug.“ (Päd_B3, Pos. 42-46)

Die Pädagogin B3 bezieht sich in ihrem Beispiel auf die Unterscheidung konkreter und abstrakter Nomen im BESK kompakt bzw. die Unterscheidung von Nomen des Basiswortschatzes und des erweiterten Wortschatzes im BESK DaZ kompakt. Zwar werden beispielhafte Nomen für jene Rubriken angeführt, wie die Worte jedoch genau unterschieden werden können, ist den interviewten Elementarpädagoginnen unklar und obliegt scheinbar ihrer Selbsteinschätzung. Dadurch, dass die Beobachtungsbögen einmal jährlich zur selben Zeit für alle Kinder ausgefüllt werden, muss man sich jedes Mal wieder mit der richtigen Durchführung auseinandersetzen und sich die Inhalte vertraut machen. Die Pädagogin B2 meinte dazu auch, dass sie sich daher vor der Durchführung die Weiterbildungsunterlagen zur Hand nimmt, um sich die Inhalte schneller wieder in Erinnerung zu rufen. Für die Interviewpartnerin B1 ist die Anwendung der Beobachtungsbögen, vor allem wegen der angeführten Beispiele, gut verständlich. Die anfängliche Überforderung verfliegt, sobald die Beobachtung erstmals durchgeführt wurde. Die weiteren Beobachtungen fallen leichter, wenn auf die zu beobachtenden sprachlichen Äußerungen der Kinder bereits über das gesamte Jahr hinweg geachtet wird:

„Beim ersten Mal habe ich natürlich mal schauen müssen, worum geht es hier überhaupt, was muss ich da beachten. Und wenn man es dann im ganzen Jahr ein wenig im Kopf hat, worauf muss man da schauen, dann kann man es auch leicht beantworten.“ (Päd_B1 , Pos. 22-25)

Auf die Frage, ob die Auswertung der Beobachtungsbögen hilfreich für die Sprachförderung sei, ergaben sich unterschiedliche Aussagen. Pädagogin B2 sieht darin eine wertvolle Stütze, um den Sprachstand genauer einordnen zu können, woran man sich in weiterer Folge orientieren kann. Das Angeben der sprachlichen Fähigkeiten durch ein Punktesystem sei zudem ansprechend und sinnvoll. Auch Pädagogin B1 orientiert sich bei der Auswertung an

den erreichten Punkten. Die Sprachförderung für jene Kinder, welche die Mindestpunkteanzahl nicht erreicht haben und somit einen Sprachförderbedarf aufweisen, werden von der Sprachförderkraft des jeweiligen Kindergartens übernommen. Für die dritte Interviewpartnerin wäre die Auswertung dann hilfreicher, wenn das eigene sprachspezifische Fachwissen umfangreicher wäre. Beispielsweise wenn eine intensivere Auseinandersetzung und vermehrt praktisches Training stattfinden würde, um grammatische Äußerungen der Kinder detaillierter betrachten und bewerten zu können.

Alle drei Pädagoginnen sind sich jedoch in der Hinsicht einig, dass die BESK (DaZ) kompakt Beobachtungsbögen für die Sprachförderarbeit weniger relevant sind. Zwar ist es hilfreich, dass die Sprachfähigkeiten in Bereichen unterteilt werden, wodurch eine präzisere Einschätzung der sprachlichen Stärken und Schwächen möglich ist. Dennoch wird die Sprachförderarbeit als Teil des Berufs angesehen, um insbesondere Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten zu fördern, unabhängig von der Verwendung des BESK (DaZ) kompakt.

„Für mich ist Sprachförderung einfach ein Teil von meiner Arbeit und wenn ich sehe, dass gewisse Kinder der deutschen Sprache einfach noch nicht bemächtigt sind, dann ist das egal, ob wir jetzt den BESK haben oder nicht.“ (Päd_B2, Pos. 60-63)

Pädagogin B3 gibt auch an, den Beobachtungsbogen für die Planung von Sprachförderung nicht zu verwenden. Jene Kinder, die einen Sprachförderbedarf aufweisen, werden durch sprachliche Bildungsaktivitäten gefördert.

7.1.3 Sprachförderarbeit im Kindergarten

Die Interviewpartnerinnen beantworteten Fragen zu ihrer alltäglichen Sprachförderarbeit im Kindergarten. Dabei gaben sie an, wie und durch welche Aktivitäten alltagsintegrierte Sprachförderung stattfindet und welche Informationen zum Kind sie dabei in die Planung und Durchführung der sprachfördernden Aktivitäten miteinbezogen. Außerdem wurde thematisiert, inwiefern die Mehrsprachigkeit im Alltag eine Rolle spielt und ob auch die Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder zusätzlich gefördert werden.

Alle drei Pädagoginnen gaben an, dass die alltäglichen Gespräche den Grundstein für alltagsintegrierte Sprachförderung legen. So sollen die Kinder in den geplanten Bildungsaktivitäten, wie beispielsweise der Bilderbuchbetrachtung, bei Fingerspielen oder dem Dialogischen Lesen sprachlich angeregt und motiviert werden. Aber auch im Alltag

werden die Kinder in Dialoge verwickelt. Pädagogin B3 verwendet dabei auch den Begriff „Nachdenkgespräche“, bei denen die Kinder zum Nachdenken und Sprechen aufgefordert werden. Darunter fallen vor allem Fragestellungen, welche nicht mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten sind. Gut geeignet dafür sei vor allem die Portfolioarbeit, wobei die Kinder anhand von Fotos oder kreativen Arbeiten (über sich) erzählen können.

„Also trotzdem der Hauptaugenmerk ist trotzdem die Alltagssprache und die Portfolioarbeit jetzt eigentlich gerade hauptsächlich auch, wo man Kinder einlädt, dass sie selbst erzählen, was sie da gemacht haben. Wo sie auch noch einmal eh wiederum zum Nachdenken angeregt werden und eigentlich selber ausdrücken muss, was sie zum Sagen haben.“ (Päd_B3, Pos. 117-120)

Auch Sprachförderstrategien, wie das „corrective Feedback“ werden verfolgt, indem grammatikalisch falsche oder unvollständige Aussagen von der Pädagogin richtig wiederholt werden. Alle Pädagoginnen gaben auch an, ihr Handeln sprachlich zu begleiten, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern und als Sprachvorbild zu fungieren. Auch die sprachlichen Rituale, wie das „Guten Morgen“ bei der Begrüßung, das Zählen der Kinder im Morgenkreis oder das Bestimmen des Wochentages dienen der alltäglichen Sprachförderung und helfen bei der Festigung der Begriffe. Pädagogin B2 gab an, die Kinder vor allem auch einzeln zu fördern, indem sie sich intensiv mithilfe von Spielen mit ihnen auseinandersetzt. Angesetzt wird vorrangig beim aktuellen Sprach- und Entwicklungsstand des Kindes, unabhängig davon, wo es sich gemäß der Altersstufe befinden sollte.

„Also ich muss trotzdem dort ansetzen wo das Kind ist, egal ob das vier oder fünf Jahre alt ist. Ich muss trotzdem dort ansetzen, wo das Kind mit seiner Sprache steht.“ (Päd_B2, Pos. 113-115)

Pädagogin B1 wiederum bezieht bei sprachfördernden Aktivitäten vermehrt das Alter und eine mögliche Mehrsprachigkeit mit ein, um dadurch den Sprachstand der Kinder eruieren zu können.

„Was ich jetzt eigentlich nicht so eingehe ist jetzt der Sprachstand, weil ich mir dann denke, den will ich ja eh herausfinden, mehr oder weniger, durch diese Bildungsaktivitäten.“ (Päd_B1, Pos. 98-100)

Neben dem Alter und dem Sprachstand des Kindes bezieht Pädagogin B3 auch die Interessen mit ein. Dadurch können gewisse Bildungsangebote dementsprechend geplant werden und es ist einfacher mit den Kindern in den Dialog zu treten.

„(...) aber grundsätzlich einmal funktioniert es immer am besten, habe ich den Eindruck, man setzt da an, wo die Kinder auch so gerade im Spiel tätig sind und sich finden.“ (Päd_B3, Pos. 158-159)

Die Mehrsprachigkeit wird bei allen Pädagoginnen nur wenig in den Alltag miteinbezogen. Zwar haben die Pädagoginnen mehrsprachige Kinder in der eigenen Gruppe, doch oftmals sind die zeitlichen Ressourcen nicht ausreichend, um die weiteren Sprachen zu thematisieren. Gelegentlich hat es sich ergeben, dass die Kinder in ihrer gemeinsamen nicht deutschen Erstsprache miteinander kommunizieren. Pädagogin B3 gab an, in solchen Situationen Interesse zu bekunden, indem sie versucht, am Gespräch teilzunehmen oder nach den Inhalten zu fragen:

„Und natürlich wenn ich merke, sie sind voll im Reden, dass ich einmal sage "Wow, was sprecht ihr denn da?" Oder halt "Das möchte ich jetzt wissen" (lacht). Oder halt auch wenn ich merke, sie benennen irgendwie etwas, dann schau ich schon, dass ich irgendwie sage "Das ist das Auto, wie heißt denn das auf Türkisch".“ (Päd_B3, Pos. 137-140)

Ansonsten bieten sich auch Gelegenheiten im Begrüßungskreis an, indem das mehrsprachige Kind die Kinder in der jeweiligen Erstsprache zählen darf. Auch mehrsprachige Lieder kommen gelegentlich zum Einsatz. Pädagogin B1 thematisierte die Mehrsprachigkeit ihres einzigen mehrsprachigen Kindes in der Gruppe, indem sie die Kinder über die Erstsprache informierte und darüber gesprochen wurde. Das Ziel dabei war es, den Kindern zu vermitteln, dass sich das mehrsprachige Kind aufgrund von Verständnisschwierigkeiten im Deutschen oft nicht an die Gruppenregeln hält und Anweisungen nicht befolgt. Die Kinder kamen zu dem Schluss, dass auch sie sich damit schwer tun würden, wenn in ihrem direkten Umfeld plötzlich eine andere Sprache gesprochen werden würde. Die Pädagogin konnte dadurch eine Verbindung unter den Kindern schaffen und ihnen so die Situation des mehrsprachigen Kindes begreiflich machen.

„Und da sind die Kinder eben drauf gekommen, dass sie das auch nicht verstehen würden, wenn wir jetzt alle Rumänisch sprechen würden. Wo dann einfach so das empathische Gefühl entstanden ist, sag ich einmal.“ (Päd_B1 , Pos. 116-118)

Pädagogin B2 gibt an, bei großen deutschsprachigen Schwierigkeiten die Eltern nach der Festigung der Erstsprache des Kindes zu befragen, um daraus Rückschlüsse in Hinblick auf die Sprachprobleme ziehen zu können.

„Da frag ich dann schon im Elternhaus einfach nach, ob das Kind der Muttersprache bemächtigt ist. (...). Und dann wird es einfach plausibler, dann ist das schon ein Beweis dafür, dass das Kind auch Deutsch nicht so gut spricht/ oder nicht so schnell lernen kann, wenn schon die Muttersprache nicht fix da ist.“ (Päd_B3, Pos. 139-144)

Die Förderung der Erstsprachen wird hingegen von keiner Pädagogin betrieben, da die Kenntnisse über die jeweiligen Sprachen nicht vorhanden sind und sie sich daher auch nicht bemächtigt fühlen.

7.1.4 Weiterbildungen

In diesem Kapitel erzählten die Pädagoginnen über ihre Erfahrungen zu diversen Weiterbildungen mit Sprachförderschwerpunkt. Außerdem gaben sie an, welche Weiterbildungen zu sprachfördernden Themen sie gerne besuchen bzw. sich wünschen würden.

Zwei der drei Pädagoginnen haben eine Weiterbildung zu den Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt besucht, um ihr Wissen dahingehend zu erweitern und zu vertiefen. Die Teilnahme war freiwillig. Das Ausmaß der beiden Fortbildungen dauerte bei der einen Pädagogin einen Tag und bei der anderen zwei mal sechs Stunden.

Als Wunschthemen wurden Weiterbildungen genannt, in denen sprachfördernde Methoden vermittelt worden sind, oder auch, wie sprachliche Schwächen frühzeitig und vor allem rechtzeitig erkannt werden können.

„Ja im Grunde einfach mal ein wenig so Methoden vielleicht, wie kann ich überhaupt Sprache fördern. Und vielleicht aber auch bisschen, wie kann ich so Sprachschwächen erkennen, halt eben, dass ich dann nicht nur durch den BESK dann draufkomme, da stimmt was nicht.“ (Päd_B1 , Pos. 164-167)

Als umfangreiches Thema wurden auch Kinder mit nicht deutscher Erstsprache bzw. mit Deutsch als Zweitsprache genannt, um auch jenen Kindern den Schuleinstieg zu erleichtern. Im Hinblick auf die Schulzeit fiel auch das Wunschthema „Literacy“. Hiermit ist gemeint, wie man im Alltag Kinder fördern kann, welche bereits großes Interesse an Buchstaben und dem Schreiben haben.

7.1.5 Persönliche Einschätzungen

Diese induktive Kategorie fasst verschiedene Fragen zu den Einschätzungen der Pädagoginnen zusammen. Konkret wird diskutiert, inwiefern sich die Pädagoginnen als ausreichend qualifiziert betrachten, den Sprachstand der Kinder durch die BESK (DaZ) kompakt Beobachtungsbögen zu bewerten. Im Weiteren, wie sie feststellen, dass Sprachförderung erfolgreich verläuft und ob sie die Sprachförderarbeit als überfordernd empfinden. Zuletzt erläutern sie, welche Rahmenbedingungen es bräuchte, um die Sprachförderung im Kindergarten erfolgreicher betreiben zu können.

Hinsichtlich der Bewertung des Sprachstandes fühlten sich die Pädagoginnen weniger qualifiziert. Pädagogin B1 gab zwar an, sich für die grobe Einschätzung des Sprachstandes durch BESK (DaZ) kompakt ausreichend befähigt zu fühlen, für eine detailliertere Auseinandersetzung und Bewertung fehle es allerdings an Zeit- und Personalressourcen. Pädagoginnen B2 und B3 empfanden die Sprachstandsbestimmung durch die BESK (DaZ) kompakt Bögen schwierig, da sie meinten, das dafür erforderliche Wissen nicht zu haben und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nicht ausreichend einschätzen zu können. Aus diesem Grund meinten beide, sich für die Bewertung des Sprachstands nicht ausreichend qualifiziert zu fühlen.

„I: (...) Wenn du das jetzt persönlich auf dich beziehen müsstest, würdest du dich selbst als qualifiziert genug sehen, um das eben bewerten zu können?“

B2: (...) nein, eigentlich nicht (lacht). “ (Päd_B2, Pos. 77-80)

Ob Sprachförderung erfolgreich verläuft, wurde von allen drei Pädagoginnen unterschiedlich wahrgenommen. Beispielsweise durch die Überprüfung der Zielsetzungen einzelner Bildungsangebote. So erhält die Pädagogin im Anschluss direkt Rückmeldung, inwieweit die Ziele erfüllt worden sind. Auch durch die jährliche Durchführung des BESK (DaZ) kompakt zeigten sich für die Pädagogin Sprachfördererfolge. Eine weitere Überprüfung ist die

erfolgreiche Integration des Kindes in die Kindergartengruppe, indem das Kind trotz sprachlicher Barrieren von den anderen Kindern angenommen und gemeinsam gespielt wird.

„Sprachförderung verläuft für mich dann erfolgreich, wenn die Kinder, die die deutsche Sprache auch noch nicht so gut können, in der Gruppe voll und ganz integriert sind.“ (Päd_B2, Pos. 154-156)

Als letzte Antwort meinte Pädagogin B3, erfolgreiche Sprachförderung anhand eines sprachlichen Fortschritts feststellen zu können, beispielweise durch Wortschatzerweiterung oder auch die korrekte Bildung von Sätzen. Wesentlich dabei seien die eigenen Erwartungshaltungen an das Kind und der Stand seiner bzw. ihrer sprachlichen Entwicklung. Dadurch wird jedes Kind einzeln wahrgenommen und auch die kleinsten Schritte, wie das Aussprechen des Namens der Pädagogin durch das Kind, sind Anlass zur Freude.

Als überfordernd wurde die Sprachförderarbeit für die Pädagoginnen nicht empfunden. Alle Pädagoginnen gaben jedoch an, für eine intensivere Auseinandersetzung, um beispielsweise die Aussagen der Kinder hinsichtlich grammatischer oder syntaktischer Funktionen zu analysieren, mehr Zeit zu benötigen.

„(...) Überfordert jein (lacht). Zum Teil sicher, ja. Weil wenn man es wirklich genau machen will, ja dann bin ich überfordert und wenn man sagt, es reicht eine grobe Einschätzung, dann geht es.“ (Päd_B1, Pos. 69-71)

In dem Ausmaß, in welchem die Pädagoginnen die Sprachförderung betreiben, stellt es für sie demnach keine Überforderung dar.

Wie in dem vorhergehenden Abschnitt schon erwähnt wurde, spielt der Zeitfaktor eine beträchtliche Rolle für erfolgreiche Sprachförderung. Zusätzlich wurde auch die Personalressource als Rahmenbedingung für besserer Sprachförderung genannt, um dadurch für Einzelarbeiten den Gruppenraum gelegentlich verlassen zu können. Aber auch mehr Sprachförderpersonal würde die Rahmenbedingungen wesentlich verbessern, indem die Kinder vermehrt Sprachinput bekommen würden.

„(...) Oder wäre zum Beispiel die Sprachförderin TÄGLICH herinnen, ja (lacht), wäre es einfach fünf Mal in der Woche so, dass die Chance besteht, dass das Kind, oder die Kinder, da einfach trotzdem einen ganz bewussten Input bekommen. (...)“ (Päd_B3, Pos. 222-224)

Schließlich wurde auch von einer verminderten Anzahl an Kindern in der Gruppe gesprochen, als umgekehrte Alternative des zusätzlichen Personals. Statt der durchschnittlichen Anzahl von 23 Kindern in einer Gruppe wären 15-17 Kinder wünschenswert, um diese optimal fördern zu können. Dadurch würden die gewonnenen zeitlichen Ressourcen der Förderung der Kinder zu Gute kommen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Pädagoginnen in ihrer Ausbildung nur wenige Informationen zur Sprachförderarbeit erhalten haben, sich dafür aber mehr Vorbereitung gewünscht hätten. So haben sich die Pädagoginnen dieses Wissen durch die Arbeit selbstständig angeeignet und eigene Herangehensweisen sowie Strategien entwickelt, Sprachförderung in den Alltag zu integrieren. Die in der Gruppe vorherrschende Mehrsprachigkeit wird von ihnen allerdings nur wenig thematisiert und miteinbezogen. Der Umgang mit dem BESK (DaZ) kompakt war zu Beginn nicht einfach, mithilfe von Handbüchern und Weiterbildungen konnte das fehlende Wissen jedoch schnell aufgeholt werden. Die Relevanz des Beobachtungsbogens für die Sprachförderung erachten die Pädagoginnen allerdings als eher gering. Alle drei Pädagoginnen geben an, sich für die Bewertung des Sprachstands der Kinder als weniger qualifiziert zu erachten. Dennoch stellt die Beobachtung und Feststellung der sprachlichen Fortschritte keine Schwierigkeit dar. Die Sprachförderarbeit wird nicht als überfordernd empfunden, offenkundig wird allerdings, dass durch zusätzliche Zeit- und Personalressourcen eine intensivere Auseinandersetzung möglich und erstrebenswert wäre.

7.2 Auswertung des Online-Fragebogens

Insgesamt haben an der Online-Umfrage 111 Personen teilgenommen. Davon haben 92 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Ausgewertet wurden ausschließlich vollständige Fragebögen, um ein einheitliches Ergebnis ohne Verzerrungen zu präsentieren. Lediglich eine Person gab bei den vollständig ausgewerteten Fragebögen keine Angaben zu den demographischen Daten an, dennoch wird dieser Fragebogen in die Auswertung miteinbezogen. Der Fragebogen sowie die genauen ausgewerteten Daten können zum besseren Verständnis dem Anhang (s. Anhangsverzeichnis A.1 & A.2) entnommen werden.

Begonnen wird mit der Darstellung der demographischen Daten. Dazu wurden die Teilnehmenden nach Geschlecht und Alter befragt, außerdem wie lange sie der beruflichen

Tätigkeit als Elementarpädagoge bzw. Elementarpädagogin nachgehen und welche Erstsprache(n) sie sprechen. Anschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen der vier Hauptkategorien „Ausbildung“, „Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt“, „Sprachförderarbeit im Kindergarten“, und „Weiterbildungen“ betrachtet und diskutiert.

7.2.1 Demographische Datenergebnisse

Die 91 Teilnehmenden sind ausschließlich (100%) weibliche Personen. Den Großteil der Befragten macht die Altersgruppe der 20- bis 30-Jährigen (46.2%) aus. Anschließend folgen zwei Gruppen mit gleicher Gruppengröße. Sowohl die 31- bis 40-Jährigen, als auch die 41- bis 50-Jährigen machen jeweils ca. 25% (25.3%) der gesamten Gruppengröße aus. Lediglich eine Person ist jünger als 20 Jahre und zwei Personen sind zwischen 51 und 60 Jahre alt. Die 91 Personen arbeiten zwischen 0,5 und 35 Jahren als Elementarpädagoginnen, davon 38 Personen seit zehn und mehr Jahren und 53 Personen weniger als zehn Jahre (s. Abb.8).

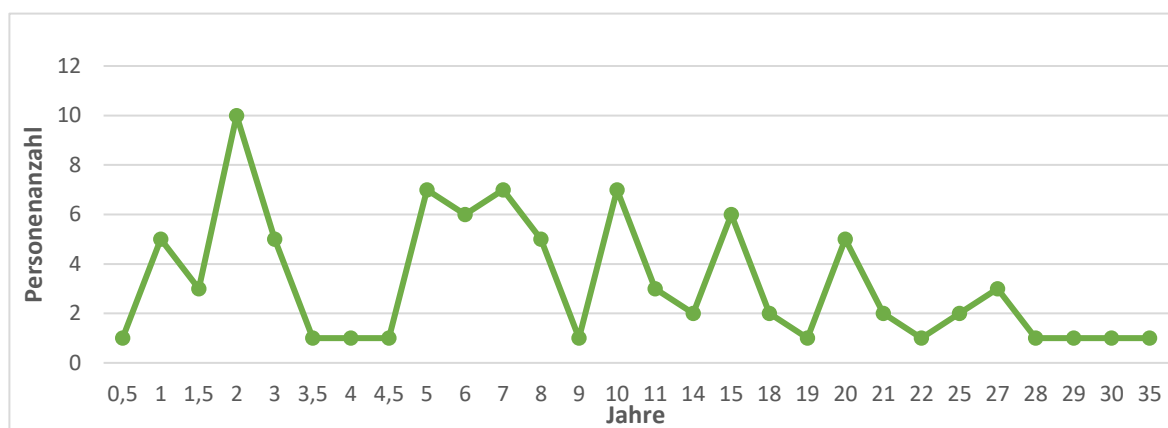


Abb.8: Dauer der Ausübung des Berufs "Elementarpädagogin" in Jahren (Quelle: selbst erstellt)

Die Mehrheit der erfragten Erstsprache(n) ist Deutsch. Jeweils eine Person hat angegeben, Bosnisch, BKS, Ungarisch, Kroatisch oder Slowakisch als Erstsprache zu sprechen. Nur eine Teilnehmerin gab zwei Erstsprachen an: Deutsch und Griechisch.

7.2.2 Ausbildung

Zum Thema „Ausbildung“ stimmten 34 Personen (36,96%) eher zu, den Themenbereich „Sprachförderung“ während der Ausbildung umfangreich behandelt zu haben. Insgesamt 52 Personen (56,52%) gaben hingegen an, dem eher nicht bzw. gar nicht zuzustimmen (s. Abb.9). Damit einher geht die darauf aufbauende Frage, inwiefern sie sich durch ihre

Ausbildung auf die Sprachförderarbeit im Kindergarten vorbereitet fühlen. Auch hier gibt die Mehrheit von 61 Personen (66,3%) an, dem eher nicht bzw. gar nicht zuzustimmen.

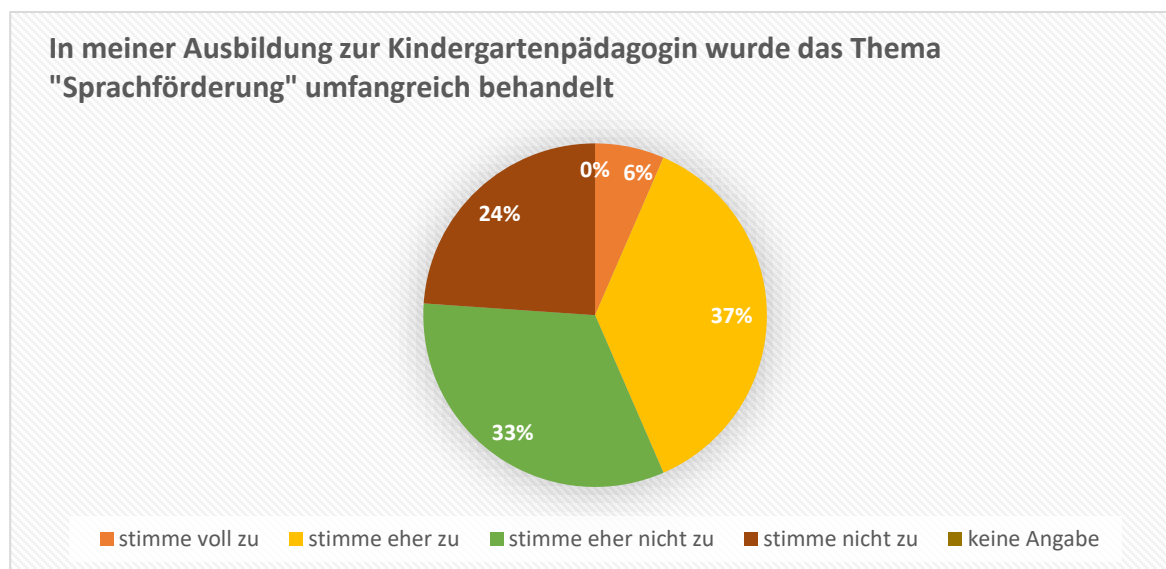


Abb. 9: Kategorie "Ausbildung" (Quelle: selbst erstellt)

7.2.3 Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt

Bei der Befragung zu den Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt gaben die meisten an (82,5%), dass dieser für sie in der Anwendung einfach und verständlich sei. Es zeigt sich allerdings auch, dass die Beobachtungsbögen für den Großteil der Befragten (58,69%) eher keine bzw. gar keine Rolle für die Planung und Durchführung sprachfördernder Angebote spielt. So stimmt auch die Mehrheit (69,56%) zu, die ausgewerteten Daten der Beobachtungsbögen eher nicht bzw. gar nicht für die Sprachförderarbeit zu benötigen. Schließlich wurden die Teilnehmerinnen auch befragt, wie sicher sie sich bei der Bewertung des Sprachstandes der Kinder durch den BESK (DaZ) kompakt seien. Mehr als die Hälfte (66,31%) seien sich dabei voll bzw. eher sicher, jedoch geben auch 20 Personen (21,74%) an, dabei eher unsicher zu sein (s. Abb.10).

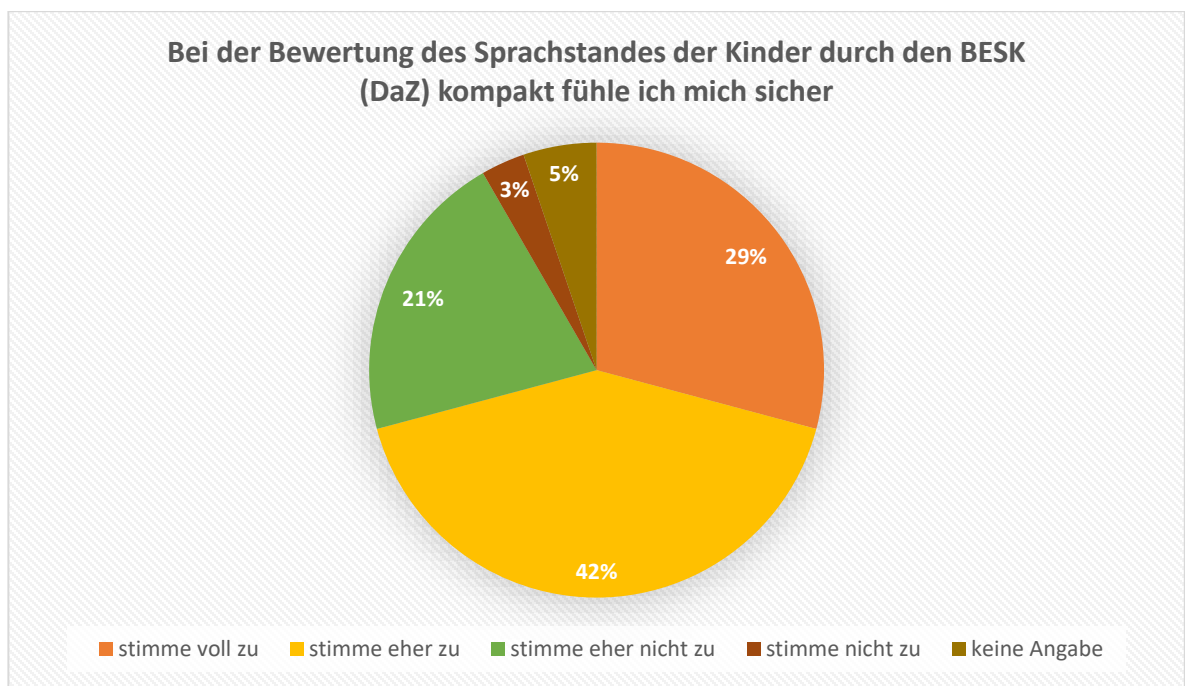


Abb.10: Kategorie "Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt" (Quelle: selbst erstellt)

7.2.4 Sprachförderarbeit im Kindergarten

Diese Kategorie befasst sich zunächst mit einigen Aussagen zur Mehrsprachigkeit. Die Teilnehmerinnen sollten dafür vorerst angeben, inwiefern sie wesentliche Hintergrundinformationen zum Kind, wie das Alter oder den Sprachstand, aber auch die Erst- oder Zweitsprache und einen möglichen Migrationshintergrund bei sprachfördernden Aktivitäten berücksichtigen. Die überragende Mehrheit von 95,65% gab an, diese Faktoren voll bzw. eher zu berücksichtigen. Auch wird die vorherrschenden Mehrsprachigkeit von den Elementarpädagoginnen eher (46,74%) oder auch voll (21,74%) miteinbezogen. Nur 26,09% Prozent geben an, das eher nicht bzw. gar nicht zu tun. Schließlich wurde in der Befragung eruiert, ob auch die nichtdeutschen Erstsprachen jener mehrsprachigen Kinder gefördert wurden. Zwar gab die Mehrheit (57,61%) an, das nicht bzw. eher nicht zu tun, ein dennoch großer Teil der Befragten (33,7%) meinte hingegen, die verschiedenen Erstsprachen zu fördern (s. Abb.11).

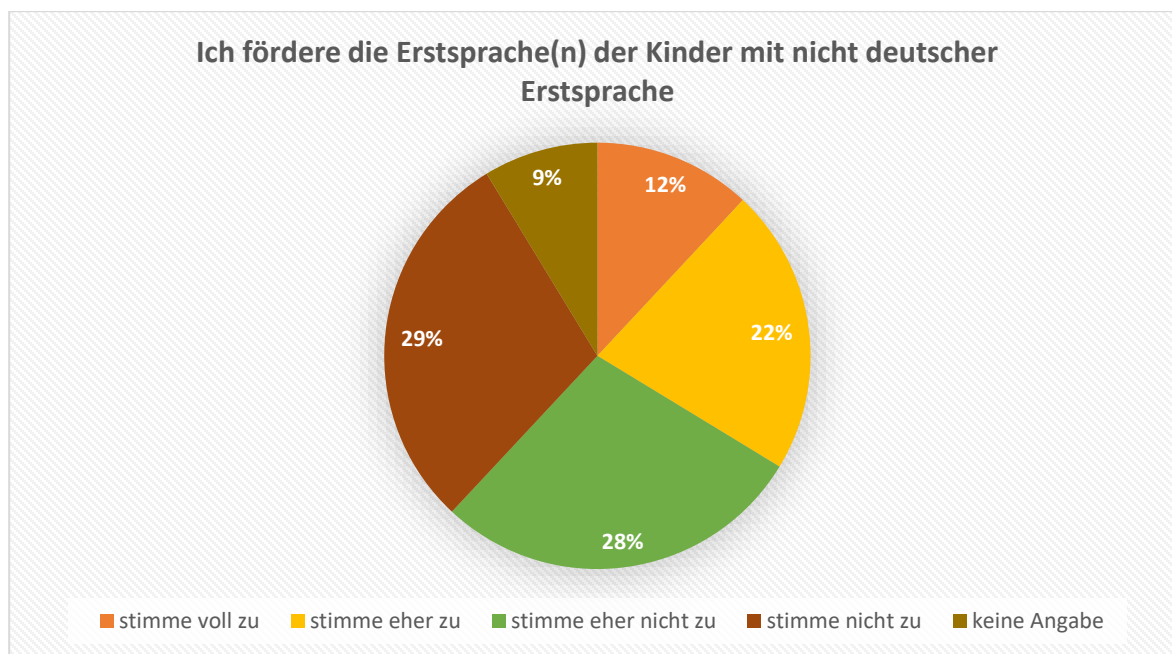


Abb.11: Kategorie "Sprachförderarbeit im Kindergarten (1)" (Quelle: selbst erstellt)

Im Anschluss an die Befragung zur Mehrsprachigkeit bewerteten die Teilnehmerinnen Aussagen zur Sprachförderarbeit und den von ihnen praktizierenden Sprachförderaktivitäten. Zunächst wird angegeben, inwiefern es gelingt, die Kinder sprachlich einzuschätzen. 78 Personen (84,78%) fällt die Einschätzung nicht bzw. eher nicht schwer. Bei der darauffolgenden Aussage „*Ich kann einschätzen, ob die sprachfördernden Aktivitäten bei den Kindern Wirkung zeigen und sich Erfolge in der Sprachentwicklung abzeichnen*“ meinten lediglich sieben Personen (7,61%) dem nicht bzw. eher nicht zuzustimmen. Somit sagen 91,3% der Befragten aus, Veränderungen in der sprachlichen Entwicklung aufgrund von Sprachförderaktivitäten wahrnehmen zu können (s. Abb.12).

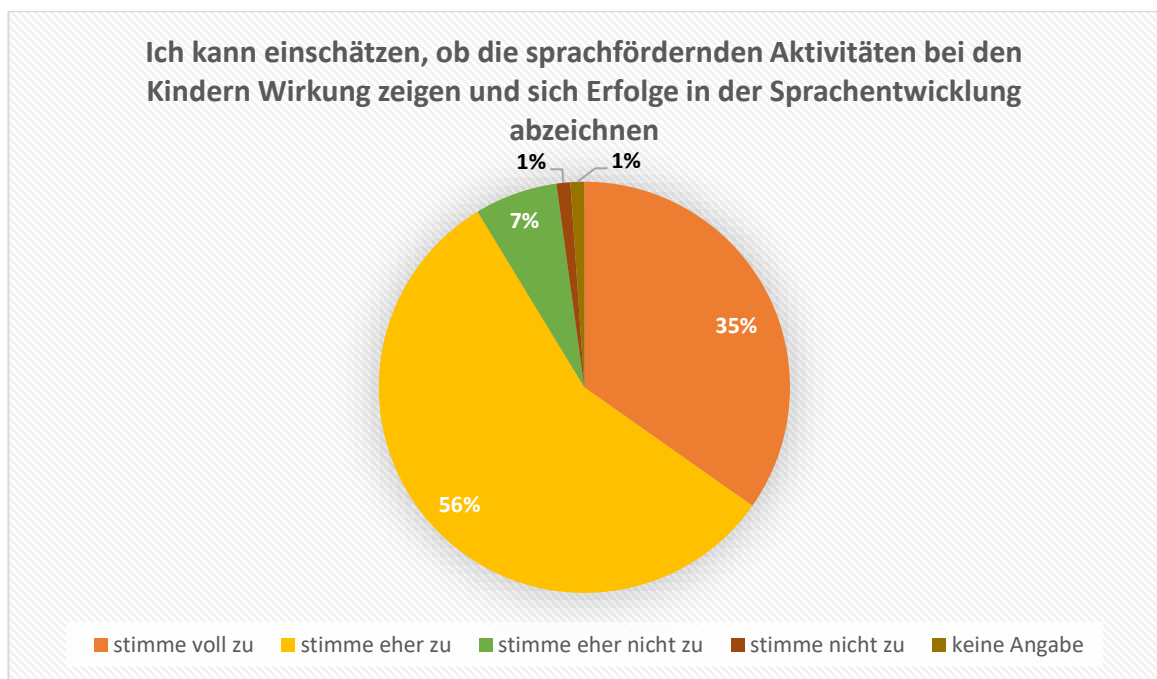


Abb.12: Kategorie "Sprachförderarbeit im Kindergarten (2)" (Quelle: selbst erstellt)

Die anschließende Aussage gibt Auskunft, ob die Planung und Durchführung von Sprachförderung für die Pädagoginnen sehr zeitintensiv ist. Fast die Hälfte (48,91%) stimmt dem voll zu, weitere 30,43% stimmt dem eher zu. Nur 17 Personen (18,48%) empfinden die Sprachförderarbeit als eher nicht zeitintensiv. Auf die Aussage, ob die Sprachförderarbeit für die Pädagoginnen denn als überfordernd empfunden werde, stimmt der Großteil nicht bzw. eher nicht (73,91%) zu. 20 Personen (21,74%) geben dabei an, schon eher überfordert zu sein und vier Personen (4,35%) seien voll bzw. sehr überfordert.

7.2.5 Weiterbildungen

Die letzte Kategorie umfasst lediglich eine Frage zur Weiterbildung. Die Teilnehmerinnen geben dabei an, ob sie schon einmal ein Fort- bzw. Weiterbildung zum Thema „Sprachförderung“ besucht haben. Die Mehrheit mit 63,04% stimmt dieser Aussage voll bzw. eher zu. Somit haben 34,79% der befragten Personen eher keine bzw. keine Weiterbildung in diesem Themenbereich besucht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sprachförderung in der Ausbildung zum Großteil nur wenig behandelt wurde, wodurch viele Elementarpädagoginnen der Sprachförderarbeit unvorbereitet entgegenblickten. Dennoch sind die Teilnehmerinnen von diesem Tätigkeitsbereich nicht überfordert, wenngleich er als sehr zeitintensiv empfunden

wird. Viele Pädagoginnen geben bei der Umfrage an, die vorherrschende Mehrsprachigkeit im Alltag miteinzubeziehen wobei einige davon auch die Erstsprachen der Kinder fördern. Der Umgang mit dem Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt ist gut verständlich und die Teilnehmerinnen fühlen sich sicher in der Durchführung. Für die Sprachförderarbeit wird der Bogen von ihnen allerdings kaum benötigt. Die Einschätzung des Sprachstandes der Kinder sowie die Feststellung erfolgreicher Sprachförderung fallen den Pädagoginnen nicht schwer.

7.3 Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Forschungsmethoden betrachtet und verglichen. Zwar behandeln beide Erhebungen dieselben Hauptthemen, jedoch unterscheiden sich sowohl die Anzahl der Fragen bzw. Aussagen als auch die einzelnen Fragestellungen der Rubriken. Zudem sollen die Fragen entweder durch eine Skala im Fragebogen, oder offen im Interview beantwortet werden, wodurch teilweise unterschiedliche Aspekte beleuchtet werden. Es wird somit versucht, einen zusammenfassenden Überblick der Ergebnisse zu den einzelnen Themenschwerpunkten zu geben, um die Auswertungen der qualitativen und quantitativen Erhebung vergleichbar zu machen und eine Tendenz zu ermitteln.

Betrachtet man die Ergebnisse beider Forschungsmethoden so können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt werden. Im Bereich *Ausbildung* gibt die Mehrheit der Fragebogenteilnehmenden an, das Thema „Sprachförderung“ während ihrer Ausbildung nicht ausreichend behandelt zu haben (~56%) und sich dementsprechend auch nicht ausreichend darauf vorbereitet (~66%) zu fühlen. Die drei Interviewpartnerinnen bestätigen diese Aussagen.

Bei der Befragung zu den *Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt* zeigt sich eine sehr gegensätzliche Auswertung. Während zwei der interviewten Elementarpädagoginnen mit der Anwendung des Bogens überfordert waren, gibt die große Mehrheit der Fragebogenteilnehmenden an, die Durchführung als einfach und sehr verständlich zu empfinden (~83%). Beide Erhebungen zeigten jedoch, dass der Beobachtungsbogen für die eigentliche Sprachförderarbeit weniger relevant ist.

Hinsichtlich der *Sprachförderarbeit* werden von allen drei Elementarpädagoginnen sowie Studienteilnehmenden gleichermaßen wesentliche Informationen zum Kind, wie die Erst- oder Zweitsprache, der Sprachstand oder auch das Alter miteinbezogen (~96%). Beim Thema „Mehrsprachigkeit“ lässt sich feststellen, dass die drei Interviewpartnerinnen diese weniger in den Alltag miteinbauen. Die Online-Umfrage hingegen ergab, dass die Mehrheit diese Ressource miteinbezieht (~68%). Eine Förderung der Erstsprachen wird jedoch bei den interviewten Elementarpädagoginnen nicht durchgeführt und bei den Studienteilnehmerinnen der Online-Umfrage von ungefähr 34%.

Weiterbildungen zur Sprachförderung haben sowohl die Mehrheit der Online-Fragebogen Teilnehmenden (~63%) als auch zwei der drei Interviewpartnerinnen besucht.

Schließlich wurde noch die induktive Kategorie zur *persönlichen Einschätzung* gebildet. Die große Mehrheit der Fragebogenteilnehmenden gibt an, den Sprachstand der Kinder gut einschätzen zu können (~56%). Die Interviewpartnerinnen sehen sich in diesem Bereich weniger ausreichend qualifiziert. Bei der Feststellung erfolgreicher Sprachförderung geben die Teilnehmenden der Umfrage mehrheitlich an, diese einschätzen zu können (~91%). Auch alle Interviewpartnerinnen stimmen dem zu und führen Methoden an, wie sie erfolgreiche Sprachförderung ermitteln können. Auch hinsichtlich der Frage, ob die Sprachförderung als überfordernd empfunden wird, kann diese verneint werden. Die Teilnehmenden der Umfrage beantworten diese Aussage ebenfalls mehrheitlich mit „nein“ (~74%).

Die Auswertungen der beiden Forschungsmethoden zeigen im direkten Vergleich auf, dass die Ergebnisse teilweise divergieren, in den meisten Fällen jedoch miteinander übereinstimmen bzw. sich ergänzen. Dennoch soll angemerkt werden, dass die Interviewergebnisse der subjektiven Einschätzung der Autorin der Arbeit unterliegen und demnach unterschiedlich interpretiert werden können.

7.4 Beantwortung der Forschungsfrage

Anhand des theoretischen Wissens und den Ergebnissen der empirischen Studien soll nun die Beantwortung folgender Forschungsfrage stattfinden:

„Welche Faktoren ergeben sich für gelingende Sprachförderung im Elementarbereich und welche Anforderungen können dabei an die Sprachförderkompetenzen der Pädagogen und Pädagoginnen gestellt werden?“

In der Arbeit wurden verschiedene Faktoren gelingender Sprachförderung zusammengetragen, welche in den Fragebogenerhebungen und Leitfadeninterviews thematisiert wurden, um auf deren Gültigkeit schließen zu können. Die Faktoren für gelingende Sprachförderung können grob in drei Bereiche eingeteilt werden. Das Gelingen ist abhängig von dem Sprachstandserhebungsinstrument, den Sprachförderkompetenzen der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen sowie der Art und Weise der

Durchführung von Sprachförderung selbst. Im Folgenden werden diese Bereiche nochmals kurz zusammengefasst und mit den empirischen Ergebnissen abgeglichen.

Zunächst ist es wesentlich, aus den verschiedenen Sprachstandserhebungen jene zu wählen, welche den Sprachstand der Kinder gut erfasst, die sprachlichen Stärken und Schwächen aufzeigt sowie auch eine eventuell vorhandene Mehrsprachigkeit miteinbezieht. Demnach sollen einseitige Betrachtungsweisen vermieden und das Kind in seiner sprachlichen Vielfalt erfasst werden. Auch eine punktuelle Erfassung des momentanen Sprachstands soll umgangen werden, indem die Erfassung über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindet. Die Berücksichtigung dieser Faktoren erlaubt eine möglichst akkurate Feststellung des Sprachstands, woraufhin die Erarbeitung eines auf den Bedürfnissen des Kindes zugeschnittenen Förderplans stattfinden kann. In Österreich gibt die derzeitige Gesetzeslage ein Sprachstandserhebungsinstrument zur Erfassung der Sprachstände aller Kinder vor: die Beobachtungsbögen BESK kompakt und BESK DaZ kompakt. Aus dem theoretischen Teil geht jedoch hervor, dass Anforderungen an dieses Erhebungsinstrument nur teilweise erfüllt werden. So wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit nicht ausreichend miteinbezogen und die Einschätzung folgt aus einer sehr subjektiven Perspektive. Diese Kritikpunkte lassen sich auch in den Interviewergebnissen ablesen. Zudem ergibt sich aus den Auswertungen beider Erhebungen, dass für viele pädagogische Fachkräfte die Durchführung dieses Beobachtungsbogens für die Sprachförderarbeit weniger relevant ist und auch die Auswertung nicht wesentlich in die sprachfördernden Aktivitäten miteinbezogen wird.

Der zweite Bereich „Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte“ ist ein weiterer wichtiger Faktor, der zum Gelingen von Sprachförderung beiträgt. Er umfasst die Fähigkeiten der Pädagogen und Pädagoginnen, Sprachfördersettings zu erkennen, zu kreieren und ergebnisbringend durchzuführen. Dabei werden auf die Qualitätsanforderungen von Hopp et al. (2010) Bezug genommen, indem Kenntnisse in den Bereichen „Wissen“, „Können“ und „Machen“ in Bezug auf die Sprachförderkompetenz benötigt werden. Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit und Austausch mit Kollegen und Kolleginnen zeigen Möglichkeiten auf, seine Kenntnisse zu erweitern. Im Weiteren leisten auch die Auseinandersetzung und Aneignung von Sprachförderstrategien einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen von Sprachförderung. Sie wirken motivationsfördernd auf Interaktionen zwischen dem Kind und den pädagogischen Fachkräften und sind

maßgeblich im Umgang mit sprachlich inkorrekten Aussagen. In den durchgeführten Studien wurde weniger der Wissensstand der pädagogischen Fachkräfte zum Thema „Sprachförderung“ erhoben oder die Verwendung von Sprachförderstrategien überprüft. Die Studienteilnehmenden beantworteten stattdessen Fragen zu ihrer Ausbildung und wie viel Wissen sie sich im Zuge dieser zum Thema „Sprachförderung“ aneignen konnten. Auf Basis dieses Wissens sollten sie selbstständig zu einer Aussage über ihre Qualifikation in diesem Bereich gelangen. So sagt die Hälfte der Fragebogenteilnehmerinnen aus, die Sprachförderung eher nicht in der Ausbildung behandelt zu haben. Mehr als die Hälfte gab daraufhin an, sich in diesem Themengebiet nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen und der Aufgabe nur teilweise gewachsen zu sein. Dennoch fühlt sich die Mehrheit von diesem zusätzlichen Aufgabenbereich nicht überfordert, wenngleich auch angegeben wird, dass die Sprachförderarbeit eine zeitliche Belastung einnimmt. Auch die Interviewpartnerinnen gaben überwiegend an, die Sprachförderung nicht sonderlich ausführlich in der Ausbildung behandelt zu haben, weswegen ein sicherer Umgang in diesem Arbeitsfeld nicht gegeben ist. In diesem Zusammenhang meinen die Elementarpädagoginnen, sich für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Sprachstandsfeststellung und der Sprachförderung allgemein nicht ausreichend qualifiziert zu betrachten. Als überfordernd wird diese Tätigkeit nicht empfunden, wobei sich die Pädagoginnen dabei auf die von ihnen durchgeführte Intensität beziehen. Schließlich wirken sich auch Fort- und Weiterbildungen positiv auf die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte aus und tragen somit zur gelingenden Sprachförderung bei. Die Qualität der Fort- und Weiterbildungen spielt dabei eine wesentliche Rolle, um den Teilnehmenden die Wissensinhalte möglichst einfach und nachhaltig vermitteln zu können. Mehr als die Hälfte der Fragebogen- und Interviewteilnehmerinnen haben bereits eine Weiterbildung im Bereich „Sprachförderung“ besucht. Durch die Nennungen von Wunschthemen zu dieser Thematik kann auf ein großes Interesse und Weiterbildungsbedarf geschlossen werden.

Der letzte und umfangreichste Punkt betrifft die Sprachförderung selbst. Ob die Sprachförderung erfolgreich verläuft, ist daher maßgeblich von der Durchführung und Berücksichtigung wichtiger Faktoren abhängig. Einige dieser Faktoren setzen sich aus den im theoretischen Teil beschriebenen Sprachförderansätzen zusammen. So ist es für die Sprachförderplanung zunächst relevant zu unterscheiden, welche Kinder einen

Sprachförderbedarf aufweisen, das heißt, welche Kinder in welchem Ausmaß gefördert werden sollen. Auch ob die Förderung alltagsintegriert oder additiv, als zusätzliches Angebot, stattfinden soll, gehört im Vorhinein abgeklärt. Die weiteren Schritte betreffen die Methodik der Durchführung sowie die Festlegung eines thematischen Schwerpunktes. Dabei soll überlegt werden, welche Inhalte vermittelt werden und durch welche Herangehensweise dieses Ziel am ehesten zu erreichen ist. Die Methodik setzt sich daher mit der Dauer sowie der festen Abfolge von Sprachfördereinheiten auseinander, aber auch mit dem Einsatz gewählter Sprachförderstrategien. Im Weiteren sollen auch Faktoren einbezogen werden, die den Sprachförderprozess begünstigen. Das ist einerseits die Orientierung am Spracherwerbsprozess des Kindes, indem die Förderung daran ausgerichtet wird. Andererseits gelten sämtliche Faktoren als förderlich, wenn sie das Kind sprachlich motivieren und anregen. Beispielsweise durch die Orientierung an den Interessen und Vorlieben des Kindes oder auch durch den Einsatz von Sprachförderstrategien. Auch die Berücksichtigung des Alters, des Sprachstands, der Sprachkenntnisse oder eines möglichen Migrationshintergrunds ist wesentlich für die Planung und Durchführung von Sprachförderung und trägt positiv zum Gelingen bei. Nahezu alle Studienteilnehmerinnen gaben in diesem Zusammenhang an, diese Hintergrundinformationen des Kindes bei der Sprachförderung miteinzubeziehen. Die Interviewteilnehmerinnen führten dazu noch näher aus, sich vorrangig an der tatsächlichen Entwicklungsstufe und dem Sprachstand des Kindes zu orientieren, statt an dem altersbezogenen Sprachentwicklungsstand, auf dem sich das Kind befinden sollte. In Hinblick auf mehrsprachige Kinder ist auch der Einbezug dieser Ressource eine Bereicherung für alle Kinder gleichermaßen und wirkt sich zudem positiv auf die Sprachförderung, insbesondere bei mehrsprachigen Kindern, aus. Damit einher geht die Wertschätzung sprachlicher Fähigkeiten und kultureller Vielfalt, wodurch ein positiver Bezug zur sprachlichen Diversität hergestellt wird sowie der respektvolle Umgang mit anderen Kulturen vermittelt wird. Mehr als die Hälfte der Fragebogenteilnehmerinnen geben im Zuge dessen an, die in der Kindergartengruppe vorherrschende Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen. Die Förderung der Erstsprachen ist dabei allerdings nicht vorgesehen. Aus den Interviews geht hervor, dass die Mehrsprachigkeit in den Gruppen zwar präsent ist und die Kinder ihre mehrsprachigen Kenntnisse in den Alltag miteinfließen lassen. Dennoch wird sie in der Gruppe eher weniger intensiv thematisiert. Die Erstsprachen zu fördern, gibt keine der befragten Pädagoginnen an.

Nicht nur bei mehrsprachigen Kindern, sondern bei allen von Sprachförderbedarf betroffenen Kindern bietet es sich an, die Eltern miteinzubeziehen. Ein regelmäßiger Austausch über sprachliche Auffälligkeiten hilft, den Spracherwerbsprozess zu unterstützen und den Sprachförderbedarf optimaler an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen. In Zusammenarbeit mit den Eltern können so Sprachförderziele entwickelt werden, an denen gleichermaßen gearbeitet wird. Die gemeinsamen Gespräche helfen außerdem dabei, etwaige Ängste und Unsicherheiten in Bezug auf die sprachliche Entwicklung des Kindes zu entschärfen.

Die eben beschriebenen Faktoren können schließlich als Fundament einer gelingenden Sprachförderung bezeichnet werden. Durch die Einhaltung und Berücksichtigung dieser, lassen sich die Sprachstände der Kinder möglichst treffend bestimmen, woraufhin ein Förderplan entwickelt werden kann, der auf die Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten ist und seine bzw. ihre Stärken und Schwächen berücksichtigt. In Zusammenarbeit mit den Eltern lassen sich die Sprachförderziele erarbeiten, welche anschließend bei der Planung und Durchführung sprachförderlicher Aktivitäten erarbeitet werden können. Die große Mehrheit aller Studienteilnehmerinnen gab letztlich an, gelungene Sprachförderung unter anderem anhand der sprachlichen Entwicklung des Kindes feststellen zu können.

8. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Gelingensbedingungen erfolgreicher Sprachförderung eruiert, wobei versucht wurde, ein möglichst breites Spektrum an Aspekten und Einflüssen zu beleuchten. Im theoretischen Teil wurden daher Faktoren zusammengetragen, welche die Qualität und damit das Ergebnis einer Sprachförderung wesentlich beeinflussen.

Zu Beginn wurden grundlegende Begriffe geklärt (s. Kap. 2), welche für das Verstehen der Masterarbeit wesentlich sind. Die Begrifflichkeiten ziehen sich zum Teil durch die gesamte Arbeit, weswegen eine einheitliche Definition bereits zu Beginn unabdingbar ist.

Im Kapitel zur Sprachdiagnostik (s. Kap. 3) wurde die Relevanz eines validen Messinstruments zur Feststellung des Sprachstands deutlich gemacht. Darunter werden die verschiedenen Verfahrensarten erklärt und die Anforderungen an Sprachstanderhebungen angeführt. Daraus geht hervor, dass die Erstellung eines Messinstruments sehr aufwändig und zeitintensiv ist und dennoch oftmals die Validität in Frage gestellt wird. So zeigen viele Erhebungen Schwächen bei der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit oder beleuchten die Sprachkenntnisse aus einer zu einseitigen Perspektive heraus.

Anschließend zeigte das Kapitel zur Sprachförderung (s. Kap. 4) wesentliche Informationen auf, die vor und während der Durchführung von Sprachförderangeboten berücksichtigt gehören. Das betrifft die Entwicklung eines auf das Kind zugeschnittenen Förderplans unter Berücksichtigung der sprachlichen Hintergrundinformationen und der aktuellen Bedürfnisse. Die empirischen Erhebungen ergeben, dass diese Informationen, wie der Sprachstand, der Migrationshintergrund oder die Mehrsprachigkeit des Kindes, von den Befragten beachtet und bei der Sprachförderarbeit berücksichtigt werden. Die Inhalte sowie die Methodik sollen dem Förderplan angepasst werden, um die Faktoren für die gelingende Sprachförderung weiterhin zu begünstigen. Dazu zählt auch der Einbezug von Mehrsprachigkeit, welche in einem eigenen Unterkapitel (s. Kap. 4.5) thematisiert wird. Die Einbindung dieser Ressource hat positive Einflüsse auf alle mehrsprachigen wie einsprachigen Kinder und hilft bei der Anerkennung und Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen zeigen, dass die Mehrsprachigkeit insgesamt betrachtet immer häufiger in den Kindergartenalltag miteinbezogen wird. So werden die Erstsprachen der Kinder in gewissen Ritualen oder Bildungsangeboten thematisiert, beispielsweise durch

Lieder, Sprechverse, oder in Gesprächen und Erzählungen über die Kultur und Sprache des Kindes. Aufgrund fehlender Zeitressourcen kommt es allerdings häufig zu Unregelmäßigkeiten beim Einbezug der Mehrsprachigkeit. Auch die Gesetzeslage zur Sprachförderung in Österreich (s. Kap. 4.6) wird näher beleuchtet. Darunter wird vor allem auf die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22“ und den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan aufmerksam gemacht und ein Einblick in das Curriculum der BAfEPs gegeben. In dem Kapitel wird ersichtlich, dass ab Eintritt in den Kindergarten eine „frühe sprachliche Förderung“ von den pädagogischen Fachkräften verpflichtend für alle Kinder durchzuführen ist und diese entsprechend für den Schuleintritt vorzubereiten sind. Die Sprachstandserhebungen werden vom pädagogischen Personal selbst vorgenommen, das derzeit dafür vorgesehene Messinstrument ist der Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt (s. Kap. 3.5). Mit diesem kann der Sprachstand über mehrere Wochen hinweg festgestellt werden. Wenngleich das Anwendungsprinzip sehr simpel ist, zeigt er Schwierigkeiten in der Durchführung, da die Beobachtungen und Einschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten teilweise einer sehr subjektiven Betrachtung unterliegen. Auch finden mehrsprachige Fähigkeiten keinen Eingang in die Erfassung des Sprachstands. Aus den empirischen Erhebungen geht hervor, dass die Anwendung und Durchführung des Beobachtungsbogens BESK (DaZ) kompakt für die Befragten gut verständlich ist, für die eigentliche Sprachförderarbeit aber kaum Verwendung findet. So ist die Auswertung der Beobachtungsbögen für die Sprachförderung nur wenig relevant.

Eng damit verbunden stehen die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (s. Kap. 5). Ihre Herangehensweise der Vermittlung von Sprachförderangeboten spielt eine wesentliche Rolle für den Sprachfördererfolg. Sie sollten demnach gewisse Qualifikationen aufweisen, um diese Aufgabe gewissenhaft und allumfassend erfüllen zu können. Angefangen bei theoretischem Grundwissen zum Erst- und Zweitspracherwerb, den sprachlichen Entwicklungsprozessen bis hin zum Anwenden dieses Wissens, welche sich in Sprachstandserhebungen und dem Planen und Durchführen von Sprachförderangeboten zeigt. Der Einsatz von Sprachförderstrategien ist dabei unverzichtbar. Insbesondere die Befragten der Interviewstudie gaben an, sich für diese Aufgabe nur wenig qualifiziert zu sehen, da spezifischeres und umfangreicheres Wissen nötig wäre. Alle Studienteilnehmenden

meinen, zudem während der Ausbildung kaum auf diesen Aufgabenbereich vorbereitet worden zu sein. Dennoch geben die Elementarpädagoginnen an, sich bei der Beurteilung des sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sicher zu sein sowie Sprachfördererfolge identifizieren zu können. Eine Überforderung stellt dieser Aufgabenbereich zwar nicht dar, jedoch wird die Sprachförderarbeit als äußerst zeitintensiv empfunden. Der Pädagoge bzw. die Pädagogin ist selbst dafür verantwortlich, sich in diesen Bereichen stetig fort- und weiterzubilden, um aktuelle Erkenntnisse aus der Wissenschaft in die Sprachförderarbeit miteinfließen zu lassen. Aus den Ergebnissen der Fragenbogen- und Interviewstudie geht hervor, dass sich viele der befragten Elementarpädagoginnen zum Thema Sprachförderung weiterbilden und auch großes Interesse besteht, sich in diesem Bereich neues, zusätzliches Wissen anzueignen.

Im empirischen Teil der Arbeit (s. Kap. 6) wurden eine Fragebogen- und eine Interviewstudie zum Thema „Sprachförderung im Elementarbereich“ durchgeführt. Die dafür erforderlichen Gütekriterien „Objektivität“, „Reliabilität“ und „Validität“ können als erfüllt betrachtet werden, insofern die Befragung keinen subjektiven Einflüssen unterliegt und verlässliche Daten lieferte. Die Ergebnisse gelten somit als valide. Hinsichtlich der Leitfadeninterviews wurden die im methodischen Teil beschriebenen Gütekriterien ebenfalls erfüllt, unter der Berücksichtigung, statt „Objektivität“ mehr von der „Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ zu sprechen sowie von „Reliabilität“ von „Überprüfung der Verlässlichkeit der Daten sowie der Vorgehensweise im Forschungsprozess“. Die von Mayring (2002) zusätzlichen sechs angeführten Gütekriterien werden ebenfalls bestätigt, indem der Forschungsprozess der empirischen Erhebungen zunächst detailliert beschrieben und dokumentiert wird. Im Falle eines unsystematischen Vorgehens wäre eine Abweichung angegeben worden, was sich in diesem Fall allerdings nicht ergeben hat. Die ausgewerteten Ergebnisse wurden schließlich argumentativ und gemeinsam mit dem theoretischen Wissen begründet und interpretiert. Die Interviewstudie wies durch die Befragung von pädagogischen Fachkräften eine direkte Nähe zum Forschungsgegenstand auf und die durchgeführten Interviews wurden in transkribierter Form den Pädagoginnen nochmals rückgespiegelt, um so auch das Gütekriterium der „kommunikativen Validierung“ zu erfüllen. Beide Studien präsentieren somit gültige Ergebnisse, welche mit dem theoretischen Teil der Arbeit abgeglichen werden, um so zur Beantwortung der Forschungsfrage beizutragen. Um die Aussagekraft der Studien zu

erhöhen, könnte die Dauer der Erhebung verlängert werden, um dadurch mehr Studienteilnehmer und Studienteilnehmerinnen zu erreichen. Dabei würde es sich auch anbieten mehr Kanäle zur Verbreitung der Online-Befragung zu nutzen und mehrere Elementarpädagogen und -pädagoginnen in Oberösterreich für die Interviewstudie zu mobilisieren.

„Welche Faktoren ergeben sich für gelingende Sprachförderung im Elementarbereich und welche Anforderungen können dabei an die Sprachförderkompetenzen der Pädagogen und Pädagoginnen gestellt werden?“

Abschließend kann gesagt werden, dass die Gelingensbedingungen erfolgreicher Sprachförderung wesentlich von den Sprachförderkompetenzen der Elementarpädagogen und Elementarpädagoginnen abhängig sind. Zwar spielt auch das Sprachstandserhebungsinstrument eine wichtige Rolle, die Anwendung und Durchführung der Sprachstandserhebung wird dabei aber ebenfalls von der pädagogischen Fachkraft übernommen. Der Pädagoge/ die Pädagogin benötigt in diesem Fall ausreichend Wissen, um den Sprachstand des Kindes bewerten zu können und das Sprachförderangebot den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes anzupassen. Die Planung und Durchführung der Förderung sind schließlich weitere, umfangreiche Aufgaben, welche maßgeblich zum Gelingen der Sprachförderung beitragen. Auch hier ist es die Aufgabe des Pädagogen bzw. der Pädagogin aus zahlreichen Möglichkeiten jene zu wählen, welche für das Kind und seine sprachlichen Schwierigkeiten am förderlichsten ist. Dafür ist es wichtig, das Kind in seiner Gesamtheit zu betrachten und Faktoren wie Mehrsprachigkeit oder einen Migrationshintergrund zu berücksichtigen und in die Planung miteinzubeziehen. Der Einsatz von Sprachförderstrategien und eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes helfen bei der Durchführung der sprachlichen Bildungsangebote. Für die Aufrechterhaltung der Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte ist es darüber hinaus wichtig, regelmäßig Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, um das Wissen dahingehend zu festigen und zu erweitern.

Für zukünftige Projekte und Studien in diesem Bereich würde sich auch die Zusammenarbeit mit Schulen und Ausbildungsstätten von Elementarpädagogen und -pädagoginnen anbieten, um dadurch mehr Einblick in die Bildungsinhalte hinsichtlich „Sprachförderung“ zu

erhalten. Schließlich legt die Ausbildung den Grundstein für die folgende pädagogische Arbeit und hat einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachförderarbeit. In diesem Zusammenhang wäre auch eine Eruierung der tatsächlichen Sprachförderkompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen interessant, um einen Eindruck hinsichtlich deren Qualifikationen im Sprachförderbereich zu erlangen. Schließlich trägt die Eruierung des Sprachstands und des daraus resultierenden Förderbedarfs wesentlich zur Sprachentwicklung des Kindes bei. Durch ein vorzeitiges Erkennen sprachlicher Stärken oder Schwächen und den darauf ausgerichteten und angepassten Umgang mit dem Kind lassen sich gravierender sprachliche Probleme eher entschärfen oder aber sprachliche Stärken fördern und erweitern.

Diese Arbeit zeigt Faktoren auf, die bei der Planung und Durchführung von Sprachförderung zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus wird die Relevanz valider Messinstrumente zur Bestimmung des Sprachstands verdeutlicht sowie auch wichtige Faktoren der Sprachförderkompetenzen pädagogischer Fachkräfte dargestellt. Zusammen mit den empirischen Erhebungen wurden schließlich Faktoren zum Gelingen von Sprachförderung festgemacht. Aus diesem Grund richtet sich diese Arbeit an jene Personen, welche im elementarpädagogischen Bereich tätig sind oder anderweitig Interesse in diesem Feld bekunden. Die Arbeit soll Informationen zur Sprachförderarbeit geben, aber auch anregen und motivieren, sich mehr mit diesem Bereich auseinanderzusetzen. Durch die vielen verschiedenen Schwerpunkte soll aufgezeigt werden, wie vielseitig Sprachförderung ist und welche Themenbereiche sie umfasst, um dadurch das eigene Wissen stetig zu erweitern.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bereich Wortschatz-Rezeption (vgl. BESK DaZ-kompakt 2018)	20
Abb. 2: Auswertungsprofil im ersten Beobachtungszeitraum mit spezifischem Förderbedarf (Quelle: selbst erstellt)	23
Abb. 3: Drei-Stufen-Modell (nach Bunse & Hoffschildt 2014)	28
Abb. 4: Sprachförderansätze (vgl. Jampert et al. 2007 zit. n. Kammermeyer & Roux 2013:519).....	33
Abb. 5: Sprachförderkompetenzmodell (vgl. Hopp et al. 2010: 614).....	43
Abb. 6: Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010:93)	59
Abb. 7: Codesystem (Quelle:selbst erstellt)	62
Abb. 8: Dauer der Ausübung des Berufs "Elementarpädagogin" in Jahren (Quelle: selbst erstellt).....	73
Abb. 9: Kategorie "Ausbildung" (Quelle: selbst erstellt)	74
Abb. 10: Kategorie "Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt" (Quelle: selbst erstellt)	75
Abb. 11: Kategorie "Sprachförderarbeit im Kindergarten (1)" (Quelle: selbst erstellt)	76
Abb. 12: Kategorie "Sprachförderarbeit im Kindergarten (2)" (Quelle: selbst erstellt)	77

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt. 2008. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 2-15. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Albrecht, Beatrix; Heimbucher, Cornelia; Von Rosenzweig, Monika & Wöckener, Babette. 2012. Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). Hannover: Unidruck.
- Apeltauer, Ernst. 2007. Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. *Info DaF* 34 (1). 3-36. <https://www.degruyter.com/view/journals/infodaf/34/1/infodaf.34.issue-1.xml?rskey=Jsl1LZ&result=2> (Abruf 25. November 2020)
- Bäck, Gabriele & Haberleitner, Christa. 2011. Mehrsprachigkeit im Kindergarten. *Erziehung und Unterricht* 161 1/2. 82-89.
- Bredel, Ursula. 2005. Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In Konrad Ehlich (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bd. 11, 78-118. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Breit, Simone & Schneider, Petra. 2009. Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. In Simone Breit (Hg.), *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten*, Graz: Leykam. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/09/FSD_08_Web.pdf (Abruf am 04. November 2020).
- Bunse, Sabine & Hoffschmidt, Christiane. 2014. *Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich*. München: Olzog.
- Caspari, Daniela. 2016. Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hgg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cummins, James. 1982. Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In Swift, James (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, 34-43. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Cummins, James. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia. 2014. Befragung. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç, & Claudia Riemer (Hgg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- De Houwer, Annick. 1995. Bilingual language acquisition. In Paul Fletcher & Brian MacWhinney (eds.), *The handbook of child language*, 219-250. Oxford: Blackwell.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul. 2010. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, İnci, Kapalka Annita & Melter Claus (Hgg.), *Migrationspädagogik*, 16-21. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Döll, Marion & Dirim İnci. 2011. Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 153-167. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Döll, Marion. 2019. Sprachdiagnose durch Beobachtung. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hgg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*, 569-584. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. 2018. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (Abruf am 08. April 2021)
- Eckhardt, Andrea G., Grgic Mariana & Leu, Hans Rudolf. 2011. Vermessung der Kindheit im Rahmen von Sprachstandserhebungen?. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6(3). 263-280.
- Ehlich, Konrad. 2005. Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Konrad Ehlich (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bd. 11, 11-77. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. 2008. *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bd. 29 (1). Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehlich, Konrad. 2012. *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator. <https://www.uni-due.de/prodaz/veroeffentlichungen.php> (Abruf 27. November 2020).
- Erlass betreffend die Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung gemäß dem Sprachstandsinstrument „BESK (DaZ) kompakt“ und dem damit verbundenen Übergabeblatt*. 2019. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 17. Mai 2021).
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung. 2013. *Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperation Band 2. München.
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/qualitaet-in-der-fort-und-weiterbildung-von-paedagogischen-fachkraefte-in-kindertageseinrichtungen> (Abruf am 28. Jänner 2021).
- Fried, Lilian. 2005. Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In Ingrid, Gogolin, Ursula Neumann & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, 19–32. Münster: Waxmann.
- Frigerio Sayilir, Cornelia. 2007. *Zweisprachig aufwachsen - zweisprachig sein: Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik*. Münster et al.: Waxmann.
- Füssenich, Iris & Menz, Mathias. 2014. *Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie: Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in Kitas*. Berlin: Cornelsen.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara. 2013. Können wir durch einen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Förderung mehr erreichen als durch Sprachförderprogramme? In Christa Kieferle, Eva Reichert-Garschhammer & Fabienne Becker-Stoll (Hgg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*, 249–253. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Paleczek, Lisa. 2014. Wie kann Sprachförderung gelingen? Linguistische und pädagogische Aspekte professioneller Kompetenzen von Sprachförderkräften im Bereich der Elementarpädagogik. In Anke Wegner & Eva Vetter (Hgg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*, 43-62. Opladen et al.: Budrich.

- Geist, Barbara. 2014. Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. In Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lütke, Martina Rost-Roth (Hgg.), *DaZ-Forschung: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Bd.3. Berlin & Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Günther, Britta & Günther Herbert. 2004. *Erstsprache und Zweitsprache: Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina & Maria Riehl, Claudia. 2018. *Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart, J.B. Metzler.
- Hellrung, Ute. 2006. *Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten-verstehen-handeln*. Freiburg et al.: Herder.
- Hollenberg, Stefan. 2016. *Fragebögen: Fundierte Konstruktion, sachgerechnet Anwendung und aussagekräftige Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie. 2010. Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Z Erziehungswiss* 13, 609–629.
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11618-010-0166-z> (Abruf am 16. Jänner 2021).
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne. 2005. *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar & Berlin: Das Netz.
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne. 2007. *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten: Konzepte - Projekte – Maßnahmen*. 2.überarb. Auflage. Weimar & Berlin: Das Netz.
- Jeuk, Stefan. 2015. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeik, Stefan & Settinieri, Julia. 2019. Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz, Christine Dimroth, Beate Lütke, Martina Rost-Roth (Hgg.), *DaZ-Forschung: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*, Bd.2. Berlin & Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Kammermeyer, Gisela & Roux, Susanna. 2013. Sprachbildung und Sprachförderung. In Margrit Stamm & Doris Edelman (Hgg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, 515-528. Wiesbaden: Springer VS.
- Kany, Werner & Schöler, Hermann. 2010. *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen.
- Kelle, Udo & Erzberger, Christian. 2006. Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In Flick Uwe (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 299–309. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kratzmann, Jens; Jahreiß, Samuel; Frank, Maren; Ertanir, Beyhan & Sachse, Steffi. 2017. Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20 (2). 237-258.
- Kucharz, Diemut. 2016. *Alltagsintegrierte Sprachförderung als Beitrag zur Inklusion*. Lehrerbildungsforum für Grund- und Förderschulpädagogik. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
<https://docplayer.org/61649355-Alltagsintegrierte-sprachfoerderung-als-beitrag-zur-inklusion.html> (Abruf am 28. Jänner 2021).
- Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik*. BGBl. II Nr. 204/2016. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.).
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=22> (Abruf am 25. Mai 2021).
- Lehrplan des Kollegs für Kindergartenpädagogik*. BGBl. II - Ausgegeben am 17. Juli 2007 - Nr. 173. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.).
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=22> (Abruf am 25. Mai 2021).

- Lengyel, Drorit. 2012. *Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.
<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/sprachstandsfeststellung-bei-mehrsprachigen-kindern-im-elementarbereich/?L=0> (Abruf am 04. November 2020).
- Lengyel, Drorit, 2017. Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hgg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*, 273-285. Münster: Waxmann.
- Le Pape Racine, Christine. 2003. Mehrsprachigkeit und Immersion. In Britta Hufeisen & Gerhard Neuner (Hgg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, 105-132, Graz: Council of Europe.
- List, Gundula. 2010. *Frühpädagogik als Sprachförderung: Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lüsch-Ziekow, Susanna. 2005. Sprachbeobachtung und Dokumentation. In Susanna Roux (Hg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*, 72-91. Landau: Empirische Pädagogik.
- Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring Philipp. 2010. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. 2013. *Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita*. Köln.
- Ofner, Daniela; Christiane Roth & Dieter Thoma. 2015. Sprachförderkompetenz im Elementarbereich: empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In Angelika Redder (Hg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse*, 27-46. Münster & New York: Waxmann.
- Österreich. gv. 2021. oesterreich.gv.at (Abruf am 02.08.2021).
- Reich, Hans & Roth, Hans-Joachim (in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci, Jorgensen, Jens Norman, List, Gudula, Neumann, Ursula, Siebert-Ott, Gesa, Steinmüller, Ulrich, Teunissen, Frans, Vallen, Ton & Wurnig, Vera). 2002. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Reich, Hans H. 2005. Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In Konrad Ehlich (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Band 11, 121-169. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim. 2007. HAVAS 5 - das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim, Neumann, Ursula (Hgg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. FörMig Edition 3. 71-95. Münster u.a.: Waxmann.
- Reich, Hans H. & Jeuk, Stefan. 2017. Sprachstandserhebung, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 548-559. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roche, Jörg; Jessen, Moiken; Weidinger, Nicole; Behrens, Heike; Habertzettl, Stefanie; Hasselhorn, Marcus; Ifenthaler, Dirk; Kapica, Natalia; Kecker, Gabi; Klein, Wolfgang; Madlener, Karin; Pagonis, Giulio; Schug, Maike; Skoruppa, Katrin; Terrasi-Haufe, Elisabetta; Thissen, Frank. 2016. Zur Entwicklung eines interaktiven Verfahrens der Sprachstandsermittlung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

- Von der Idee zu ersten Umsetzungsschritten. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21 (2). 127-142. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (Abruf am 31.07.2021).
- Roos, Jeanette & Sachse, Steffi. 2019. Sprachliche Bildung und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. In Bärbel Kracke & Peter Noack (Hgg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, 49-68. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Roth, Christine; Hopp, Holger & Thoma, Dieter. 2015. Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung* 4 (4), 218-225. Göttingen: Hogrefe.
- Röbken, Heinke & Wetzel, Kathrin. 2019. *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. 2. Auflage. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Center für lebenslanges Lernen C3L.
- Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone. 2019. *Anleitung zum BESK KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache – KOMPAKT*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 17. Mai 2021).
- Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone. 2019. *BESK KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Erstsprache (DaE)*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 17. Mai 2021).
- Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone. 2018. *Anleitung zum BESK-DaZ KOMPAKT: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – KOMPAKT*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 17. Mai 2021).
- Rössl-Krötzl, Barbara & Breit, Simone. 2018. *BESK-DAZ KOMPAKT Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> (Abruf am 17. Mai 2021).
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika. 2012. *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika. 2018. Die Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Weiterbildung. *Forschung Sprache* 6 (2). 56-72.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Marcus; Kammermeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther; Roth, Hans-Joachim; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra. 2012. *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“: Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung*. <https://www.biss-sprachbildung.de/ueber-biss/biss-expertise/> (Abruf am 27. November 2020).
- Statistik Austria. 2020. *Kindertagesheime 1972 - 2019*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (Abruf am 15. Jänner 2021).
- Statistik Austria. 2020. *Kindertagesheimstatistik: Kinder in Kindertagesheimen mit nicht-deutscher Umgangssprache 2019/20*. https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=791 (Abruf am 30. Mai 2021).
- Sobczak-Filipczak, Ewelina. 2013. *Mehrsprachigkeit im Kindergarten: Zur Situation des frühen Sprachenlernens in Kindergärten der Wiener Kinderfreunde unter besonderer Berücksichtigung der MigrantInnensprachen*. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Dissertation.
- Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.).

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> (Abruf am 23. Mai 2021).

Vogt, Franziska; Ite, Nadine & Zumwald, Bea. 2015. *Sprachförderung und Elternmitwirkung: Praxisbegleitung vor Ort in Kitas und Spielgruppen*. leseforum.ch. 3.
https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/550/2015_3_Vogt_et_al.pdf (Abruf am 22. Juli 2021).

Weichselbaum, Maria & Blaschitz, Verena. 2019. Deutschförderung und sprachliche Bildung in der Elementarpädagogik – Befunde und Empfehlungen aus einem Wiener Forschungsprojekt. *ÖDaF-Mitteilungen* 35 (1+2). 159-175.

Zumwald, Bea & Schönfelder, Mandy. 2015. Sprache im Alltag fördern. In Cordula Löffler & Franziska Vogt (Hgg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*, 9–17. München: Reinhardt.

Anhangsverzeichnis

A. Unterlagen zum Online-Fragebogen	98
A.1. Online-Fragebogen	98
A.2. Auswertung Online-Fragebogen	102
B. Unterlagen zum Leitfadeninterview	107
B.1. Einwilligungserklärung Leitfadeninterview	107
B.2. Interviewleitfaden	108
B.3. Transkriptionsregeln	110
C. Auswertung	112
C.1. Kodierleitfaden	112
C.2. Kodiertes Transkript B1	119
C.3. Kodiertes Transkript B2	126
C.4. Kodiertes Transkript B3	134
Abstract in Deutsch	145
Abstract in English.....	146
Lebenslauf	147
Eidesstattliche Erklärung	148

A. Unterlagen zum Online-Fragebogen

A.1. Online-Fragebogen

1) Demographische Datenerhebung

Geschlecht

☐ Männlich

☐ Weiblich

☐ Divers

☐ Andere Antwort:

Alter

☐ < 20 Jahre

☐ 20-30 Jahre

☐ 31-40 Jahre

☐ 41-50 Jahre

☐ 51-60 Jahre

☐ > 60 Jahre

Wie lange arbeiten Sie schon als Elementarpädagoge/ Elementarpädagogin?

Jahre

Was ist/sind Ihre Erstsprache(n)?

2) Fragen zum Thema „Sprachförderung“

Ausbildung

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
In meiner Ausbildung zum Kindergartenpädagogen/ zur Kindergartenpädagogin wurde das Thema "Sprachförderung" umfangreich behandelt					
Ich fühle mich durch meine Ausbildung ausreichend auf die Planung und Durchführung von Sprachförderung vorbereitet					

Beobachtungsbogen BEK (DaZ) kompakt

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Die Anwendung des Beobachtungsbogens BESK (DaZ) kompakt ist für mich gut verständlich und einfach durchzuführen					
Bei der Bewertung des Sprachstandes der Kinder durch den BESK (DaZ) kompakt fühle ich mich sicher					
Der BESK (DaZ) kompakt spielt für mich eine wesentliche Rolle für die Planung und Durchführung von					

Sprachförderung					
Die Auswertung des Beobachtungsbogens BESK (DaZ) kompakt benötige ich für die Planung sprachfördernder Aktivitäten der Kinder					

Sprachförderarbeit im Kindergarten

	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Ich berücksichtige bei Sprachförderaktivitäten wesentliche (Hintergrund-) Informationen zum Kind (Erstsprache, Alter, Sprachstand, Migrationshintergrund etc.)					
Bei der Planung der Sprachförderaktivitäten fällt es mir schwer, die Kinder sprachlich einzuschätzen					
Ich beziehe die in der Kindergartengruppe vorherrschende Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag mit ein					
Ich fördere die Erstsprache(n) der Kinder mit nicht deutscher Erstsprache					
Ich kann einschätzen, ob die sprachfördernden Aktivitäten bei den Kindern Wirkung zeigen und sich					

Erfolge in der Sprachentwicklung abzeichnen					
Die Planung und Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten ist sehr zeitintensiv					
Die Planung und Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten überfordert mich					

Weiterbildungen

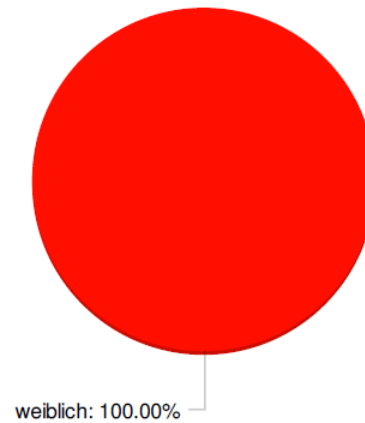
	Stimme voll zu	Stimme eher zu	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Ich habe im Zuge meiner beruflichen Tätigkeit Fort- und Weiterbildungen zum Thema „Sprachförderung“ besucht					

A.2. Auswertung Online-Fragebogen

1. Geschlecht

Anzahl der Teilnehmenden: 91

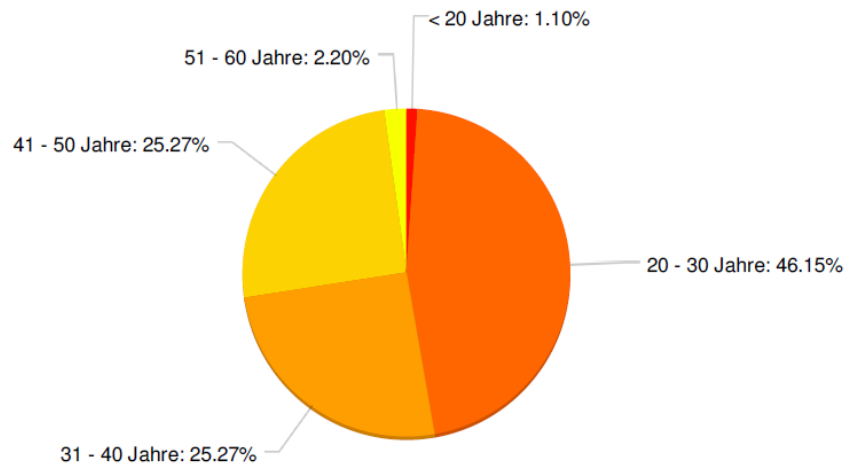
- (0.0 %): männlich
- 91 (100.0 %): weiblich
- (0.0 %): divers
- (0.0 %): Andere



2. Alter

Anzahl der Teilnehmenden: 91

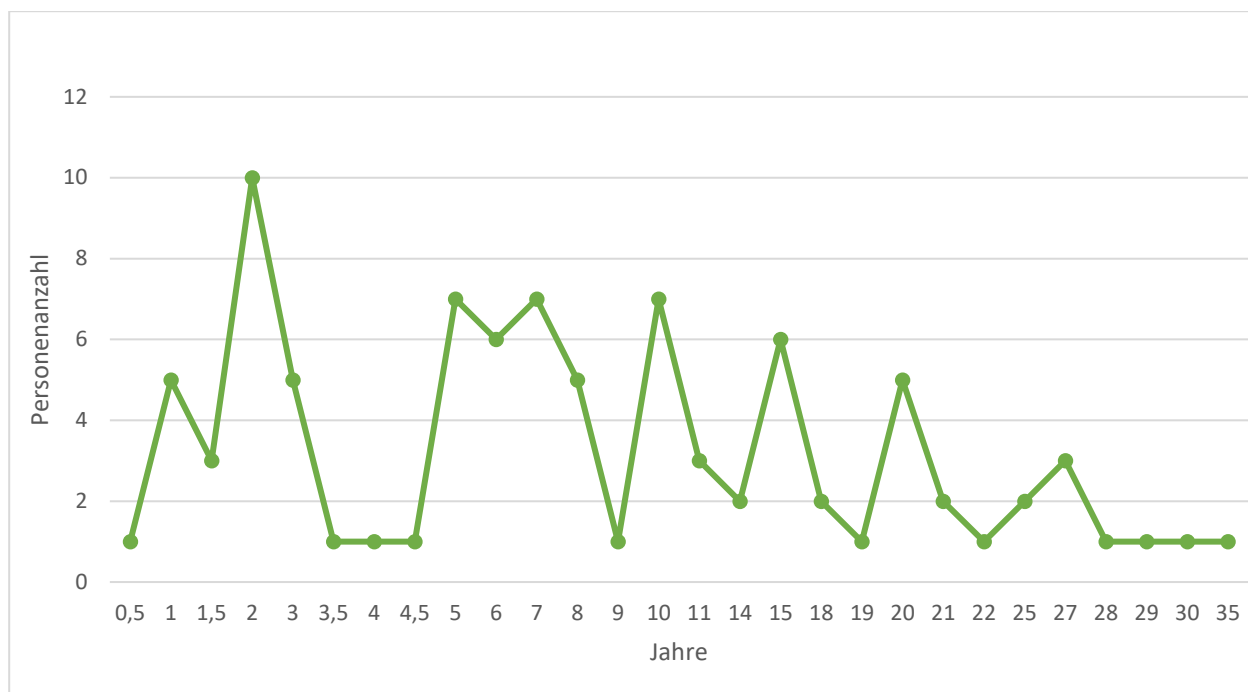
- 1 (1.1%): < 20 Jahre
- 42 (46.2%): 20 - 30 Jahre
- 23 (25.3%): 31 - 40 Jahre
- 23 (25.3%): 41 - 50 Jahre
- 2 (2.2%): 51 - 60 Jahre
- (0.0 %): > 60 Jahre



**3. Wie lange arbeiten Sie schon als Elementarpädagoge/ Elementarpädagogin?
(in Jahren)**

Anzahl der Teilnehmenden: 91

- 0,5 Jahre (1 Person)	- 11 Jahre (3 Personen)
- 1 Jahr (5 Personen)	- 14 Jahre (2 Personen)
- 1,5 Jahre (3 Personen)	- 15 Jahre (6 Personen)
- 2 Jahre (10 Personen)	- 18 Jahre (2 Personen)
- 3 Jahre (5 Personen)	- 19 Jahre (1 Person)
- 3,5 Jahre (1 Person)	- 20 Jahre (5 Personen)
- 4 Jahre (1 Person)	- 21 Jahre (2 Personen)
- 4,5 Jahre (1 Person)	- 22 Jahre (1 Person)
- 5 Jahre (7 Personen)	- 25 Jahre (2 Personen)
- 6 Jahre (6 Personen)	- 27 Jahre (3 Personen)
- 7 Jahre (7 Personen)	- 28 Jahre (1 Person)
- 8 Jahre (5 Personen)	- 29 Jahre (1 Person)
- 9 Jahre (1 Person)	- 30 Jahre (1 Person)
- 10 Jahre (7 Personen)	- 35 Jahre (1 Person)



4. Was ist/sind Ihre Erstsprache(n)?

Anzahl der Teilnehmenden: 91

- Bosnisch (1 Person)
- BKS (1 Person)
- Deutsch (85 Personen)
- Deutsch und Griechisch (1 Person)
- Kroatisch (1 Person)
- Slowakisch (1 Person)
- Ungarisch (1 Person)

	Bosnisch	BKS	Deutsch	Deutsch-Griechisch	Kroatisch	Slowakisch	Ungarisch
Personenanzahl	1	1	85	1	1	1	1

5. Ausbildung

Anzahl der Teilnehmenden: 92

	stimme voll zu (1)		stimme eher zu (2)		stimme eher nicht zu (3)		stimme nicht zu (4)		keine Angabe (5)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
In meiner Ausbildung zum...	6x	6,52	34x	36,96	30x	32,61	22x	23,91	-	-	2,74	0,90
Ich fühle mich durch mei...	5x	5,43	26x	28,26	38x	41,30	23x	25,00	-	-	2,86	0,86

6. Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt

Anzahl der Teilnehmenden: 92

	stimme voll zu (1)		stimme eher zu (2)		stimme eher nicht zu (3)		stimme nicht zu (4)		keine Angabe (5)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Die Anwendung des Beob...	28x	30,43	48x	52,17	8x	8,70	3x	3,26	5x	5,43	2,01	1,01
Bei der Bewertung des S...	21x	22,83	40x	43,48	20x	21,74	6x	6,52	5x	5,43	2,28	1,06
Der BESK (DaZ) kompakt ...	5x	5,43	28x	30,43	32x	34,78	22x	23,91	5x	5,43	2,93	0,99
Die Auswertung des Beob...	3x	3,26	21x	22,83	38x	41,30	26x	28,26	4x	4,35	3,08	0,90

7. Sprachförderarbeit im Kindergarten (1)

Anzahl der Teilnehmenden: 92

	stimme voll zu (1)		stimme eher zu (2)		stimme eher nicht zu (3)		stimme nicht zu (4)		keine Angabe (5)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Ich berücksichtige bei Sp...	53x	57,61	35x	38,04	2x	2,17	2x	2,17	-	-	1,49	0,65
Bei der Planung der Spra...	2x	2,17	12x	13,04	39x	42,39	39x	42,39	-	-	3,25	0,76
Ich beziehe die in der Kin...	20x	21,74	43x	46,74	16x	17,39	8x	8,70	5x	5,43	2,29	1,07
Ich fördere die Erstsprac...	11x	11,96	20x	21,74	26x	28,26	27x	29,35	8x	8,70	3,01	1,16

8. Sprachförderarbeit im Kindergarten (2)

Anzahl der Teilnehmenden: 92

	stimme voll zu (1)		stimme eher zu (2)		stimme eher nicht zu (3)		stimme nicht zu (4)		keine Angabe (5)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Ich kann einschätzen, ob...	32x	34,78	52x	56,52	6x	6,52	1x	1,09	1x	1,09	1,77	0,71
Die Planung und Durchfüh...	45x	48,91	28x	30,43	17x	18,48	2x	2,17	-	-	1,74	0,84
Die Planung und Durchfüh...	4x	4,35	20x	21,74	33x	35,87	35x	38,04	-	-	3,08	0,88

9. Weiterbildungen

Anzahl der Teilnehmenden: 92

	stimme voll zu (1)		stimme eher zu (2)		stimme eher nicht zu (3)		stimme nicht zu (4)		keine Angabe (5)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Ich habe im Zuge meiner...	43x	46,74	15x	16,30	11x	11,96	21x	22,83	2x	2,17	2,17	1,30

B. Unterlagen zum Leitfadeninterview

B.1. Einwilligungserklärung Leitfadeninterview

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geb. Datum:

Ich, _____, bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme am Interview, der Aufzeichnung und Transkription des Interviews und der anschließenden Verwendung für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der Masterarbeit von Sophia Lidauer im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien einverstanden bin.

Ich bin von „.....“ ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich wurde darüber informiert, dass alle meine Daten vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben werden. Alle Namen werden anonymisiert bzw. durch Pseudonyme ersetzt.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei der Interviewerin Sophia Lidauer veranlassen.

(Datum und Unterschrift der Interviewten/des Interviewten)

.....

1. Ausbildung

- In welchem Umfang wurde das Thema „Sprachförderung im Kindergarten“ während Ihrer Ausbildung behandelt?
- Fühlen Sie sich durch Ihre Ausbildung ausreichend auf die Planung und Durchführung von Sprachförderung vorbereitet? Wenn nein: Warum nicht?

2. Beobachtungsbogen BESK (DaZ) kompakt

- Für die Feststellung des Sprachstandes werden im Kindergarten die Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt verwendet.
- Wie verständlich ist für Sie die Anwendung/ Durchführung des Beobachtungsbogens?
- Ist die Auswertung des Bogens für Sie hilfreich für die Planung und Durchführung der Sprachförderung des Kindes?
- Welche Rolle spielt für Sie der BESK für die Planung und Durchführung von Sprachförderung? Wird dieser von Ihnen dafür benötigt?
- Halten Sie sich selbst für ausreichend qualifiziert für die Bewertung des Sprachstands der Kinder durch den BESK?
- Empfinden Sie die Planung und Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten als überfordernd?

3. Sprachförderarbeit im Kindergarten

- Wie/ Durch welche Aktivitäten wird im Kindergarten alltagsintegrierte Sprachförderung betrieben? Können Sie Beispiele nennen?
- Welche (Hintergrund-)Informationen zum Kind, wie Erst- und Zweitsprache, das Alter, der Sprachstand, der Migrationshintergrund etc., beziehen Sie in die Planung der sprachfördernden Bildungsaktivitäten mit ein?
- Wird Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag miteingebunden? Wenn sie miteingebunden wird: In welcher Form?
- Werden die Erstsprache(n) der mehrsprachigen Kinder gefördert? Wenn ja: Wie, wenn nein: Warum nicht?

- Wie stellen Sie als gruppenführende Pädagogin/ gruppenführender Pädagoge fest, dass Sprachförderung erfolgreich verläuft?
- Welche Rahmenbedingungen bräuchten Sie, damit Sprachförderung im Kindergarten erfolgreich/besser verlaufen kann?

4. Weiterbildungen

- Haben Sie Weiterbildungen zur Sprachförderung besucht? Wenn ja, sind diese verpflichtend oder auf freiwilliger Basis und in welchem Stundenausmaß fanden die Weiterbildungen statt?
- Würden Sie sich Weiterbildungen zu Sprachförderung wünschen? Wenn ja: welche?

B.3. Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2018: 21-23).

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.

12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“.
Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.

14. Die interviewende Person wird durch ein „I.“, die befragte Person durch ein „B.“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet („B1.“, „Peter.“).

C. Auswertung

C.1. Kodierleitfaden

Hauptkategorie	Subkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Ausbildung	-	Die Interviewenden geben an, in welchem Ausmaß das Thema „Sprachförderung“ in ihrer Ausbildung thematisiert worden ist und inwiefern es sie für die Sprachförderarbeit im Kindergarten vorbereitete.	B1: Ja also Sprachförderung an sich eigentlich nicht so komplett direkt. Es ist mehr auf den Bildungsbereich Sprache eingegangen worden und Sprachentwicklung an sich beim Kind. An Sprachförderung an sich kann ich mich jetzt nicht so intensiv erinnern. (Transkript B1, Z.4-7). B2: Und ich glaube, dass jetzt die Schülerinnen und Schüler viel besser vorbereitet werden. Also zu meiner Zeit, ich habe vor 30 Jahren zu arbeiten angefangen, ist es einfach wirklich viel auf selber ausprobieren und Menschenverstand und (...) man lernt mit Zeit einfach mit der

			Arbeit. Und die Kinder zeigen es einem einfach. (Transkript B2, Z.17-21).
Beobachtungsbögen BESK (DaZ) kompakt	Anwendung	Die Interviewenden erzählen, inwieweit die Anwendung der BESK (DaZ) kompakt Bögen für sie verständlich ist.	B1: Ja also wenn man es einmal gemacht hat ist es eigentlich sehr verständlich. Beim ersten Mal habe ich natürlich mal schauen müssen, worum geht es hier überhaupt, was muss ich da beachten. Und wenn man es dann im ganzen Jahr ein wenig im Kopf hat, worauf muss man da schauen, dann kann man es auch leicht beantworten. Aber wie ich das erste Jahr hald noch nicht darauf geschaut habe, dann bin ich mal da gesessen und habe zuerst eigentlich mal die Kinder beobachten müssen, auch bis ich es dann überhaupt ausfüllen hab können. Ja, er ist aber sonst recht verständlich aufgebaut, weil man meistens Beispiele dabei hat, was jetzt wirklich gemeint ist. Ja, man kennt sich gut aus. (Transkript B1, Z.21-29).

	Auswertung	Die Interviewenden geben an, inwieweit die Auswertung der Beobachtungsbögen für die Sprachförderarbeit hilfreich ist.	B2: (...) Ja es ist sicher eine Handhabe, die man hat, weil es einem bewusst macht einfach, wo die Kinder stehen. Weil man glaubt oft, dass die Kinder eh gut sprechen, aber wenn du dann wirklich so ganz ganz genau auf den Satzbau oder die Satzstellung hinhörst fällt dir dann doch öfters auf, dass die Kinder noch nicht ganz so weit sind, wo du denkst, dass sie sind, einfach. und darum mit der Bewertung von dem Bogen hat man einfach trotzdem etwas in der Hand. Also ich finde es gut, dass das dann auch in Punkten festgehalten ist. (Transkript B2, Z.47-53).
	Relevanz	Die Interviewenden machen Aussagen zur Relevanz der Beobachtungsbögen für die Sprachförderarbeit im Kindergarten.	B3: Ich sag einmal, grundsätzlich nehme ich mir den dann bei der Planung nicht zur Hand. Es ist so, dass ich weiß okay das sind jetzt die Kinder, die da Förderung brauchen. Wo man sich dann einfach überlegt, ja, was passt vielleicht gerade zu den Themen der

			Kinder oder zu den Themen im Jahreskreis. Und man sucht sich da einfach Angebote wo man weiß, da steht Sprache im Vordergrund. (Transkript B3, Z.65-67).
Persönliche Einschätzungen	Qualifikation	Die Interviewenden bewerten ihre eigene Qualifikation, um den Sprachstand der Kinder zu bestimmen.	B3: In Wahrheit ja, richtig ausgebildet dafür fühl ich mich, wenn du mich so fragst, nicht. (Transkript B3, Z.77-78).
	Überforderung	Die Interviewenden äußern, inwieweit die Sprachförderarbeit eine Überforderung darstellt.	B2: Mhm, nein das überfordert mich nicht. Weil das ist das Schönste einfach wenn du wirklich intensiv mit einem Kind einmal etwas machen kannst und da dann wirklich siehst wo, wie weit die Kinder sind. Mit den Kindern zu sprechen ist finde ich aber noch einmal was anderes wie dann wirklich so genau auf den Satzbau und auf die Grammatik einzugehen. (Transkript B2, Z.87-91).
	Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung	Die Interviewenden geben an, wie sie erfolgreiche Sprachförderung feststellen.	B2: (...) Sprachförderung verläuft für mich dann erfolgreich, wenn die Kinder, die die deutsche Sprache auch noch nicht so gut

			können, in der Gruppe voll und ganz integriert sind. (Transkript B2, Z.154-156).
	Rahmenbedingungen	Die Interviewten erzählen welche Rahmenbedingungen es bräuchte, um die Sprachförderarbeit zu optimieren.	B2: Die Anzahl der Kinder müsste geringer sein. Weil mit 23 Kindern ist es einfach wirklich schwierig, wenn du da fünf Kinder drinnen hast die sich sprachlich schwer tun, muss man zuerst einmal die Zeit finden. Und die Zeit geht meistens mit den Auffälligen geht drauf. Weil um die kümmerst du dich natürlich als erstes, weil du ja willst, dass die Gruppe ruhig verläuft. Und auch wenn es meine Aufgabe ist, die Sprache zu fördern (...) fordern dich die anderen Kinder noch viel mehr. Und darum, damit Sprachförderung wirklich funktionieren kann, müssen die Kinderanzahl geringer sein. (Transkript B2, Z. 163-170).
Sprachförderarbeit im Kindergarten	Alltagsintegrierte Sprachförderung	Die Interviewten erzählen über ihre alltagsintegrierte Sprachförderarbeit und	B3: Ansonsten ja, schaut man natürlich eher was sind vielleicht Interessen von einem

		welche Informationen vom Kind dabei miteinbezogen werden.	Kind und wenn ich merke, der interessiert sich eher vorwiegend für Fahrzeuge oder so, dann setze ich einmal da an. Natürlich kommt es dann auch auf das Alter darauf an, weil wenn ein Kind jetzt schon im letzten Kindergartenjahr ist, ist es natürlich schon fast zu spät, muss ich jetzt einmal oder es kommt auch immer darauf an, wann kommen die Kinder in den Kindergarten, aber grundsätzlich einmal funktioniert es immer am besten, habe ich den Eindruck, man setzt da an, wo die Kinder auch so gerade im Spiel tätig sind und sich finden. (Transkript B3, Z.153-159).
	Mehrsprachigkeit	Die Interviewten machen Aussagen zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit in ihrer Kindergartengruppe.	B2: (...) Nein eigentlich nicht. Aber es kommen immer wieder Situationen, wenn man einzeln oder in kleinen Gruppen mit den Kindern arbeitet, dass die Kinder dann stolz sind, ihre Sprache präsentieren zu können. (Transkript B2, Z. 125-127).

Weiterbildungen	Erfahrungen	Die Interviewten erzählen von ihren bisher besuchten Weiterbildungen zum Thema „Sprachförderung“.	B2: Ja, hab ich, wie (ich?) eben die Stelle als Sprachförderpädagogin angenommen habe, war es mir ganz wichtig, weil ich mich einfach nicht sattelfest gefühlt habe, überhaupt nicht. War das mein erster Schritt, dass ich mich für eine Fortbildung angemeldet habe. (Transkript B2, Z. 177-180).
	Wunschthemen	Die Interviewten äußern Wunschthemen zum Thema „Sprachförderung“ für zukünftige Weiterbildungen.	B1: Ja im Grunde einfach mal ein wenig so Methoden vielleicht, wie kann ich überhaupt Sprache fördern. Und vielleicht aber auch bisschen, wie kann ich so Sprachschwächen erkennen, hald eben, dass ich dann nicht nur durch den BESK dann draufkomme, da stimmt was nicht. (Transkript B1, Z. 164-167).

C.2. Kodiertes Transkript B1

	1	I: Starten wir, passt, okay gut. Ich würde dich dann gleich mal fragen zum Thema
	2	Ausbildung. Also, wie würdest du sagen, dass du das
	3	Thema Sprachförderung in der
		Ausbildung / Wie bist du damit zurechtgekommen. Wie ist das behandelt worden?
	4	B1: Ja also Sprachförderung an sich eigentlich nicht so komplett direkt. Es ist
	5	mehr auf den Bildungsbereich Sprache eingegangen worden und Sprachentwicklung an
Ausbildung	6	sich beim Kind. An Sprachförderung an sich kann ich mich jetzt nicht so intensiv
	7	erinnern. Also ich glaub, dass wir es gar nicht so viel konkret jetzt
	8	durchgemacht haben, wie man jetzt sprachliche Bereiche fördert direkt.
	9	I: Okay, mhm. Okay, und würdest du dann sagen, dass die/ Von der Ausbildung her
	10	was du da gelernt hast an Sprachförderung, fühlst du dich da jetzt eigentlich
	11	vorbereitet genug, dass du das auch im Kindergarten durchführst? Oder hättest du
	12	dir gerne mehr gewünscht?
	13	B1: Ja also der BESK zum Beispiel, vom dem hab ich in der Ausbildung nie etwas
Ausbildung	14	gehört. Was dann schon erwartet wird, das man gleich macht. Wenn man den
BESK Beobachtungsbögen	15	zumindest einmal gekannt hätte oder gewusst hätte, dass es den gibt, dann wäre
	16	es sicher schon leichter gewesen beim ersten Mal.
	17	I: Okay, ja, okay, mhm. Ja gut, jetzt hast du eh schon den BESK angesprochen,
	18	der ist verpflichtend seit einiger Zeit, seit ein paar Jahren glaube ich, dass
	19	das jetzt durchgeführt wird im Kindergarten. Wie war denn/ Wie ist denn für dich
	20	die Anwendung von diesem Beobachtungsbogen. Wie, Also wie verständlich?
	21	B1: Ja also wenn man es einmal gemacht hat ist es eigentlich sehr verständlich.
	22	Beim ersten Mal habe ich natürlich mal schauen müssen, worum geht es hier
	23	überhaupt, was muss ich da beachten. Und wenn man es dann im ganzen Jahr ein
BESK Beobachtungsbögen	24	wenig im Kopf hat, worauf muss man da schauen, dann kann man es auch leicht
..Anwendung	25	beantworten. Aber wie ich das erste Jahr hald noch nicht darauf geschaut habe,
	26	dann bin ich mal da gesessen und habe zuerst eigentlich mal die Kinder
	27	beobachten müssen, auch bis ich es dann überhaupt ausfüllen hab können. Ja, er

1/7

BESK Beobachtungsbögen		28	ist aber sonst recht verständlich aufgebaut, weil man meistens Beispiele dabei
..Anwendung		29	hat, was jetzt wirklich gemeint ist. Ja, man kennt sich gut aus.
		30	I: Okay, also verständlich eigentlich für dich?
		31	B1: Ja, ja.
..Auswertung		32	I: Okay, Inwiefern hilft dir denn die Auswertung des BESK für die
BESK Beobachtungsbögen		33	Sprachförderung, die du betreibst im Kindergarten?
		34	B1: Ja also, man hat ja so ein Punktesystem und nach dem gehe ich eigentlich
		35	genau ob das Kind jetzt eine Sprachförderung braucht oder nicht. Und die Kinder,
		36	die eine Sprachförderung benötigen sind bald dann bei unserer Sprachförderin im
		37	Haus und werden da eigentlich sprachlich gefördert.
		38	I: Mhm, okay (...) okay also wie weit kann man dann sagen, dass dieser, dieser
		39	BESK, also diese Ergebnisse für dich hilfreich sind?
		40	Brauchst du den BESK Bogen dann eigentlich? Ich meine, sicher, (die?)
		41	Sprachförderpädagogin macht das mit den Kindern aber du machst ja trotzdem auch gleichzeitig
		42	Sprachförderung in deiner Gruppe. Und würdest du sagen, dass für dich da der BESK, also die
		43	Ergebnisse einfach unterstützend sind. Dass die dir da irgendwie weiterhelfen?
..Relevanz		44	B1: Ja, ich glaube auch wenn ich jetzt den BESK nicht hätte, würde das natürlich
BESK Beobachtungsbögen		45	auffallen, wenn sprachlich wo Schwächen wären, aber er zeigt dir da eben genau
		46	in welche Bereiche fällt vielleicht etwas. Also er macht es ein wenig präziser,
		47	dass man sehen kann, wo ist das Kind vielleicht stärker, wo ist es schwächer.
		48	Was ich so ohne den BESK nicht so genau herausfiltern würde, wahrscheinlich.
		49	I: Mhm, mhm, okay. Das heißt er hilft dir einfach, dass das Ganze ein bisschen
		50	detaillierter siehst?
		51	B1: Ja, ja.
BESK Beobachtungsbögen		52	I: Mhm, Wie qualifiziert genug würdest du dich denn jetzt bezeichnen, dass du
..Qualifikation		53	diesen Sprachstand von den Kindern bewerten kannst, mit dem BESK?
		54	B1: Ja also, mit dem BESK, wenn man sagt jetzt das reicht,

		55	dann für eine grobe
		56	Einschätzung auf jeden Fall, ja. Für wirklich, dass ich es
BESK Beobachtungsbögen		57	genau sagen könnte
..Qualifikation		58	ist es etwas schwierig, weil auch die Zeitressourcen fehlen
Persönliche Einschätzungen		59	dazu, dass ich mich
		60	jetzt wirklich mit dem Kind einzeln auseinandersetze und
		61	wirklich genau schau,
		62	was ist da, was ist noch nicht da. Das ist hald im
		63	Kindergartenalltag geht hald
		64	fast ein wenig unter, weil die Zeit- und Personalressourcen
		65	fehlen.
		66	I: Okay, ja, mhm. Und würdest du/ Findest du, du bist
		67	überfordert, dass du
		68	Sprachförderung im Kindergarten in der Gruppe auch noch
		69	durchführen musst?
		70	B1: Ja überfordert das ist relativ. Wenn eben die mehr Zeit
		71	da wäre
		72	beziehungsweise auch die Möglichkeit in einen extra Raum
		73	vielleicht zu gehen,
		74	wäre es schon viel leichter weil dann intensivere
..Überforderung		75	Gespräche entstehen würden, wo
Persönliche Einschätzungen		76	du dann auch wirklich sprachlich darauf achten kannst. So
		77	im Alltag redest du
		78	hald inhaltlich mehr mit den Kindern und wie es ihnen
		79	geht, aber so richtig,
		80	dass ich mich auf das Sprachliche konzentrieren kann, ist
		81	(...) / Ja im Alltag
			ist es sicher möglich, wenn man sich jetzt wirklich auf das
			fokussiert, aber, ja
			sicher ist es schwierig. Überfordert jein (lacht). Zum Teil
			sicher, ja. Weil
			wenn man es wirklich genau machen will, ja dann bin ich
			überfordert und wenn man
			sagt es reicht eine grobe Einschätzung, dann geht es.
		72	I: Okay, mhm. Okay, dann kommen wir schon zum dritten
		73	Thema. Das betrifft jetzt
		74	die eigentliche Sprachförderarbeit im Kindergarten. Also
		75	das was du dann quasi
		76	machst in der Gruppe. Wie würdest du denn sagen, dass
		77	du die Kinder sprachlich
		78	förderst in der Gruppe? Im Alltag?
..Alltagsintegrierte Sprachförderung		79	B1: Ja also im Grunde denke ich ist einmal jedes Gespräch
		80	einfach eine
Sprachförderarbeit im Kindergarten		81	sprachliche Förderung, was ich mit den Kindern rede. Und
			natürlich, wenn es
			jetzt falsche Fälle, falsche Artikel sagen, dann weise ich sie
			jetzt zwar
			natürlich nicht direkt darauf hin, aber ich wiederhole den
			Satz dann hald
			nochmal und frage: "Hast du das so gemeint?", und
			wiederhole dann richtig, dass
			sie dann auch hören, wie gehört das eigentlich (...). Ja, bei
			den direkten

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

Sprachförderarbeit im Kindergarten

82 Aktivitäten natürlich, bei den Bilderbüchern, das
83 dialogische Lesen, wenn man
84 mit den Kindern viel nachfragt. Beim Bilderbuch steckt
85 sowieso sprachlich ganz
86 viel drinnen (...). Ja, und grundsätzlich auch bei den
87 Jüngeren die
88 Sprachbegleitung von verschiedenen Handlungen. Wenn
89 es jetzt beim Aufräumen ist,
90 dann begleite ich meine Handlungen sprachlich, dass die
91 Kinder das hören. Oder
92 frage dann auch bei ihnen nach (...), ob sie jetzt nochmal
beim Aufräumen (zum?)
Beispiel das wegräumen können, und dann seh ich auch,
verstehen sie, was ich
jetzt meine. Nehmen sie das richtige Teil und tun sie es
dahin, wo ich gemeint
habe. Durch die Rückfragen denke ich mir merkt man es
einfach auch, was/ wie
weit sind sie jetzt schon. Verstehen sie Präpositionen,
wenn ich jetzt sage:
"Nimm den Baustein vor der Bank", oder so, wissen sie,
was das bedeutet.

93 I: Mhm, mhm, okay, ja. Wenn du jetzt so sprachfördernde
94 Aktivitäten mit den
Kindern machst, welche Informationen zum Kind beziehst
du denn da mit ein?

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

Sprachförderarbeit im Kindergarten

95 B1: Ja, eh wie es da angeführt ist, einmal Erst- und
96 Zweitsprache natürlich. Das
97 tut man glaub ich automatisch, wenn man weiß, das Kind
98 hat eine andere
99 Erstsprache, dann hat man da natürlich Verständnis. Und
das Alter auch
vorwiegend. Was ich jetzt eigentlich nicht so eingehe ist
jetzt der Sprachstand,
weil ich mir dann denke, den will ich ja eh herausfinden,
mehr oder weniger,
durch diese Bildungsaktivitäten. Und dann passe ich das
hald mehr an das Alter
an und dann wann ich die Bildungsaktivität mit den
gleichaltrigen Kindern mache,
sehe ich im Grunde, wo ist der Sprachstand bei allen. Also
den beziehe ich jetzt
im Vorhinein nicht so mit ein. Aber das Alter wird natürlich
differenziert.

104 I: Okay, mhm. Du hast mehrsprachige Kinder in der Gruppe
oder?

105 B1: Ja, eines.

..Mehrsprachigkeit

Sprachförderarbeit im Kindergarten

106 I: Eines okay. Wird da die Mehrsprachigkeit irgendwie
107 thematisiert im
Kindergarten, in der Gruppe?

108 B1: Bis jetzt eigentlich wenig. Jetzt hat sich eben gerade

..Mehrsprachigkeit Sprachförderarbeit im Kindergarten		was ergeben, in den 109 letzten Tagen, dass die Kinder einfach, ja Schwierigkeiten 110 gehabt haben im 111 Kontaktaufbau. Durch das/ Also mit dem 112 anderssprechenden Kind. Und dass die 113 Kinder hald auch oft nicht verstanden haben, wenn ich 114 ihm eh schon dreimal sage, 115 es ist zum Aufräumen, dass er es dann immer noch nicht 116 tut, weil er es einfach 117 sprachlich nicht versteht. Also natürlich kommen da dann 118 Situationen auf, wo es 119 ein Thema ist. Dass die Kinder das auch verstehen, warum 120 versteht er das nicht. 121 Und jetzt haben wir hald auch (in der?) Gruppe geklärt mal 122 mit ihm, über die 123 rumänische Sprache gesprochen. Und da sind die Kinder 124 eben drauf gekommen, dass 125 sie das auch nicht verstehen würden, wenn wir jetzt alle 126 Rumänisch sprechen 127 würden. Wo dann einfach so das empathische Gefühl 128 entstanden ist, sag ich einmal. 129 Aber bis jetzt war die Mehrsprachigkeit noch gar nicht so 130 ein Thema, weil wir 131 erst dieses Jahr ein fremdsprachiges Kind dazubekommen 132 haben, und ja das hat 133 eigentlich auch jetzt gedauert, bis das mal zum Thema 134 geworden ist bei den 135 Kindern.
..Mehrsprachigkeit Sprachförderarbeit im Kindergarten		123 I: Mhm, okay. Und die, dieses mehrsprachige Kind, welche 124 Erstsprache hat das in 125 dem Fall. Weißt du das? 126 B1: Rumänisch. 127 I: Rumänisch, okay, und würdest du sagen, dass diese 128 Erstsprache Rumänisch von 129 dem Kind im Kindergarten jetzt auch gefördert wird? 130 B1: Nein, eigentlich gar nicht. Weil ich jetzt selber nicht 131 Rumänisch spreche 132 und dann kann ich es natürlich auch schlecht fördern. Das 133 einzige war hald, dass 134 wir jetzt über das gesprochen haben, über die Sprache, 135 aber fördern, würde ich 136 nicht sagen, nein.
..Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung BESK Beobachtungsbögen		132 I: Ja, okay, mhm. Wie würdest du sagen, dass du du in der 133 Gruppe/ Also, ob du 134 feststellen kannst, das Sprachförderung erfolgreich 135 verlaufen ist? 136 B1: Ja also ich denke einfach mit ganz kleinen 137 Zielsetzungen. wenn ich jetzt 138 direkt ein Bildungsangebot mache und ich setzte mir ganz 139 kleine Zielsetzungen, 140 da kann ich dann eh direkt hintennach überprüfen, ob die

..Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung

BESK Beobachtungsbögen

Persönliche Einschätzungen

..Rahmenbedingungen

Weiterbildungen

..Erfahrungen

Weiterbildungen

..Wunschthemen

- 137 auch erfüllt worden
138 sind. Ob das jetzt funktioniert mit den Kindern? Und ob sie
139 gelernt haben, was
140 ich mir jetzt vorgestellt habe, dass sie es lernen sollen. Ja
141 und allgemein,
142 denk ich, merkt man eh die Entwicklung von den einzelnen
143 Kindern, eben auch
144 wieder durch den BESK, weil den macht man ja öfter (...) glaube ich (lacht).
- 141 I: (lacht). Ja, einmal ist es, jajaja
- 142 **B1:** Da merkt man dann natürlich auch immer was hat sich
143 getan. Ist etwas besser
144 geworden, ist vielleicht nichts besser geworden. Muss man
145 sich vielleicht mehr
146 auf das konzentrieren.
- 145 I: Ja, mhm. Ja (...), okay dann, kommen wir, nein da ist
146 noch eine Frage. Denkst
147 du/ Also was bräuchtest du in deiner Gruppe oder generell
148 im Kindergarten, damit
149 Sprachförderung besser, also erfolgreicher verlaufen kann?
150 Gibt es da etwas?
- 148 **B1:** Ja eh wie vorhin schon angesprochen, einfach mal die
149 Zeitressourcen. Das
150 hald einfach auch die Zeit, vielleicht/ Dass ich aus der
151 Gruppe rausgehen kann
152 und da Zeit mit den einzelnen Kindern verbringen kann
153 und gleichzeitig natürlich
154 auch Personalressourcen, dass ich weiß in der Gruppe
155 läuft trotzdem alles rund,
156 wenn ich mal vielleicht eine Stunde weg bin oder so. Dass,
157 ja, vielleicht dann
158 die Helferin hald nicht eine Stunde alleine ist. Das wäre
159 dann natürlich das
160 optimale, wenn noch jemand drinnen wäre. Was man sich
161 hald eh nicht erwarten
162 kann, aber, wenn es jetzt um das reine sprachliche,
163 Sprachförderung geht, dann
164 wäre das natürlich, das Beste. Dass (ich?) gezielt mit den
165 Kindern arbeiten kann,
166 ohne dass hunderttausend andere Kinder nebenbei sind.
(unv.). Ja.
- 158 I: Mhm okay. Dann zum letzten Thema. Hast du
159 hinsichtlich der Sprachförderung
160 schon irgendwelche Weiterbildungen besucht? Hat es da
161 welche gegeben bei dir?
- 160 **B1:** Nein, hab ich derzeit noch gar nicht.
- 161 I: Gar nicht, okay. Und wenn du Weiterbildungen besuchen
162 würdest zur
163 Sprachförderung, hättest du da konkrete, welche du dir
164 wünschen würdest? Zu

Weiterbildungen

..Wunschthemen

163 irgendwelchen Themen vielleicht speziell oder?

164 **B1:** Ja im Grunde einfach mal ein wenig so Methoden
vielleicht, wie kann ich

165 überhaupt Sprache fördern. Und vielleicht aber auch
bisschen, wie kann ich so

166 Sprachschwächen erkennen, hald eben, dass ich dann
nicht nur durch den BESK dann

167 draufkomme, da stimmt was nicht. Sondern auch vorher
einfach auch wenn ich nicht

168 so bewusst darauf schaue, sondern wenn ich so
Erkennungssignale im Hinterkopf

169 habe, dass mir das dann schneller auffällt.

170 **I:** Mhm, okay, ja. (...) Okay, dann sind wir eigentlich schon
durch mit dem

171 Interview. Vielen Dank, dass du mitgemacht hast. Dann
beende ich das hier jetzt.

C.3. Kodiertes Transkript B2

Ausbildung	1	I: So jetzt (drück?) ich einmal auf die Aufnahme, dass das auch ganz sicher
	2	funktioniert. Passt. Okay, ich fange an mit der ersten Frage zum Thema
	3	Ausbildung, Während deiner Ausbildung, in welchem Umfang wurde da das Thema
	4	Sprachförderung im Kindergarten behandelt.
	5	B2: Meine Ausbildung liegt schon etwas zurück (lacht) und ich kann mich nicht
	6	erinnern, dass das wirklich auf die Sprachförderung so eingegangen worden ist.
	7	Also wir haben in Didaktik natürlich, was du hald
	8	didaktisch allgemein zu den
	9	Bildungsbereichen lernst, aber explizit auf Sprachförderung haben wir meines
	10	Erachtens nichts gemacht.
	11	I: Okay, mhm, okay. Und, naja das heißt/ Wie würdest du dann sagen, dass du
	12	aufgrund von dieser Ausbildung/ Wie gut fühlst du dich vorbereitet, dass du dann
	13	eigentlich dadurch Sprachförderung im Kindergarten betreibst? Durch die Ausbildung?
BESK Beobachtungsbögen ...Anwendung	14	B2: Ja also meine Ausbildung liegt 30 Jahre zurück und da ist die ganze
	15	Bildungsarbeit noch ganz anders gewesen. Also da hat man/ In den letzten 15
	16	Jahren sag ich jetzt einmal war ein großer Wandel einfach, auch was oder wie wir
	17	in der Schule gelehrt worden sind. Und ich glaube, dass jetzt die Schülerinnen
	18	und Schüler viel besser vorbereitet werden. Also zu meiner Zeit, ich habe vor 30
	19	Jahren zu arbeiten angefangen, ist es einfach wirklich viel auf selber
	20	ausprobieren und Menschenverstand und (...) man lernt mit Zeit einfach mit der
	21	Arbeit. Und die Kinder zeigen es einem einfach.
	22	I: Ja Okay, mhm. Dann die zweite Rubrik zum Thema BESK Beobachtungsbogen. Der
	23	wird ja jetzt seit einiger Zeit schon verpflichtend im Kindergarten durchgeführt.
	24	Wie verständlich ist denn für dich die Anwendung, die Durchführung von diesem
	25	Beobachtungsbogen?
	26	B2: Wenn man keine Ausbildung hat oder zusätzliche Fortbildung zu dem Thema
	27	macht, war es für mich sehr schwer. Damit man das Ganze versteht, weil einfach
	28	sehr viel Fachbegriffe drinnen sind, wo ich mir denke einfach (...)/ Ich habe
	29	einige Begriffe einfach durch meine Kinder gekannt muss



- 30 ich ehrlich sagen, weil
ich Deutsch Grammatik mit ihnen mit der Schule mitgelernt
habe (lacht).
- 31 I: Achso jaja, sicher, ist eh klar.
- 32 B2: Also das war so meine Stütze dafür. Aber so Begriffe
wie Syntax oder so ist
33 schwer verständlich. Und ich habe dann eine Ausbildung
oder eine Fortbildung zu
34 dem Thema BESK gemacht, wie ich letztes Jahr dann die
Sprachförderung bekommen
35 habe, übernommen habe, die Sprachförderung im
Kindergarten. Und die Ausbildung
36 war super und gut verständlich erklärt. Und ich bin jetzt
froh, wenn ich jetzt
37 den BESK für die Gruppe ausfüllen muss, dass ich das
Zusatzwissen einfach habe.
- 38 I: Okay, das heißt jetzt mittlerweile würdest du sagen, dass
du/ dass das jetzt
39 kein Problem mehr für dich ist den auszufüllen.
- 40 B2: Ich werde mir sicher die Unterlagen werd ich noch
vorher durchgehen, bevor
41 ich mich über den BESK drüberstürze, weil ich einfach eine
Mitschrift habe und
42 mit dem werde ich das aber dann schaffen. Und die
Fortbildung war für mich
43 einfach wirklich gut erklärlich, wo ich mich dann guten
Gewissens über den BESK
44 drüber getraut habe.
- 45 I: Mhm, okay super. Wie hilfreich ist denn für dich die
Auswertung von den BESK
46 Bögen für die Sprachförderung?
- 47 B2: (...) Ja es ist sicher eine Handhabe, die man hat, weil es
einem bewusst
48 macht einfach, wo die Kinder stehen. Weil man glaubt oft,
dass die Kinder eh gut
49 sprechen, aber wenn du dann wirklich so ganz ganz genau
auf den Satzbau oder die
50 Satzstellung hinhörst fällt dir dann doch öfters auf, dass
die Kinder noch nicht
51 ganz so weit sind, wo du denkst, dass sie sind, einfach. und
darum mit der
52 Bewertung von dem Bogen hat man einfach trotzdem
etwas in der Hand. Also ich
53 finde es gut, dass das dann auch in Punkten festgehalten
ist.
- 54 I: Mhm, wo man sich dann so ein bisschen orientieren und
anhalten kann.
- 55 B2: Genau.

		56	I: Genau. welche Rolle spielt für dich der BESK für die
		57	Planung und Durchführung
		58	von Sprachförderung. Also inwiefern wird der von dir
		59	dafür benötigt?
BESK Beobachtungsbögen		60	B2: (lacht). Also der BESK ist dann wieder aktuell kurz
..Relevanz		61	bevor wir ihn ausfüllen
		62	müssen (lacht). Also, weiß ich nicht, ein Monat vorher, wo
		63	wir dann auch
		64	wirklich gezielt (auf?) die Kinder hinhört. Für mich ist
		65	Sprachförderung einfach
		66	ein Teil von meiner Arbeit und wenn ich sehe, dass gewisse
		67	Kinder der deutschen
		68	Sprache einfach noch nicht bemächtigt sind, dann ist das
		69	egal, ob wir jetzt den
		70	BESK haben oder nicht. Dann seh ich es als meine Aufgabe,
		71	dass ich die Kinder so
		72	gut wie möglich fördere darin.
		73	
		74	I: Ja okay. Wie qualifiziert/ Wie ausreichend qualifiziert
		75	empfindest du dich
		76	selbst jetzt bei der Bewertung vom Sprachstand der Kinder
		77	durch den BESK?
Persönliche Einschätzungen		78	B2: (...) Natürlich sind wir die Pädagogen und wir arbeiten
..Qualifikation		79	sehr nahe am Kind (..
		80	..). Ob wir wirklich dafür qualifiziert sind, zweifle ich öfters
		81	ein bisschen
		82	daran. Weil es ja trotzdem so mit der Satz, mit der
			Satzstellung und dem Satzbau
			schon sehr tief in wirklich (unv.) Grammatiken da reingeht.
			(...) Ich finde es
			schwierig, noch dazu eben wo man 23 Kinder in der
			Gruppe haben und das, den
			Sprachstand von 23 Kinder beurteilen sollen. Es ist in der
			Gruppe schwierig,
			dass da kein Kind unter den Rost fällt. Natürlich gut, dass
			es den Bogen gibt
			und das man dann wirklich ganz gezielt für jedes Kind das
			ausfüllen muss und
			wirklich schauen kann, dass ich niemanden übersehe. (...)
			Ich weiß/ Also/ (atmet
			hörbar aus) Ja, es ist schwierig, ob wir wirklich so
			qualifiziert dafür sind.
Persönliche Einschätzungen		77	I: Okay, du sprichst da jetzt immer im Wir Format. Wenn
..Qualifikation		78	du das jetzt persönlich
		79	auf dich beziehen müsstest, würdest du dich selbst als
		80	qualifiziert genug sehen,
		81	um das eben bewerten zu können?
		82	
			B2: (...) nein, eigentlich nicht (lacht).
Persönliche Einschätzungen		81	I: Empfindest du die Durchführung und Planung von
..Überforderung		82	Sprachförderung als
			überfordernd?



- 83 **B2:** (...) noch einmal die Frage bitte.
- 84 **I:** Ob dich dieses Planen und Durchführen von der Sprachförderung überfordert?
- 85 **B2:** (...) Jetzt nicht bezüglich BESK sondern generell die Sprachförderung?
- 86 **I:** Genau.
- 87 **B2:** Mhm, nein das überfordert mich nicht. Weil das ist das Schönste einfach wenn
- 88 du wirklich intensiv mit einem Kind einmal etwas machen kannst und da dann
- 89 wirklich siehst wo, wie weit die Kinder sind. Mit den Kindern zu sprechen ist
- 90 finde ich aber noch einmal was anderes wie dann wirklich so genau auf den
- 91 Satzbau und auf die Grammatik einzugehen.
- 92 **I:** Ja, mhm, okay. Dann zum dritten Kapitel, zur eigentlichen Sprachförderarbeit
- 93 im Kindergarten. Durch welche Aktivitäten tust du denn alltagsintegriert
- 94 Sprachförderung betreiben? Vielleicht hast du Beispiele?
- 95 **B2:** Kinder, die sich mit der deutschen Sprache einfach noch sehr schwer tun, mit
- 96 denen arbeite ich einzeln. Dass man wirklich einmal abchecken kann, wo steht das
- 97 Kind ganz genau. Und wenn ich merke okay es fängt jetzt zum Zählen an, wie ich
- 98 es erst vor zwei Tagen bei einem Kind war, wo ich total happy war, dass das Kind
- 99 auf einmal bis zehn zählen kann, obwohl ich geglaubt hat, dass das Kind einfach
- 100 sehr wenig versteht noch. Und da setzte ich dann an und mache jetzt jeden Tag
- 101 Zählspiele mit dem Kind. Das erweitere ich natürlich dann, weil dann weiß ich,
- 102 dass bei dem Kind schon einfach mehr da ist. Und dann geht das einfach über auf
- 103 die Farben und ja, dass man in der Früh verlangt ein "guten Morgen" zu hören.
- 104 Aber das funktioniert dann alles schrittweise einfach. Aber da, wenn man sieht
- 105 es ist was da, da ist dann der Ansatz wirklich, wo man dann das Kind, meines
- 106 Erachtens fördern kann und fördern muss einfach. Indem ich speziell dann mit dem
- 107 einen Kind dann in Einzelarbeit das fördere.
- 108 **I:** Mhm, mhm. Wenn du dann eben ein Kind so sprachlich förderst, welche
- 109 Informationen beziehungsweise
- 110 Hintergrundinformationen zum Kind beziehst du dann mit ein? Also so etwas wie Erstsprache, Zweitsprache,

		111	Alter, Sprachstand? Wird das bei dir berücksichtigt?
		112	B2: Berücksichtigt natürlich schon, aber ich gehe trotzdem vom Kind und seiner
		113	jetzigen Situation aus. Also ich muss trotzdem dort ansetzen wo das Kind ist,
		114	egal ob das vier oder fünf Jahre alt ist. Ich muss trotzdem dort ansetzen, wo
		115	das Kind mit seiner Sprache steht.
Sprachförderarbeit im Kindergarten		116	I: Mhm, okay, also das sich das dann eigentlich nicht so auf das Alter bezieht,
..Alltagsintegrierte Sprachförderung		117	wie es sein sollte, sondern, dass du dann wirklich (schaust?) wo ist das Kind
		118	jetzt eben gerade, unabhängig davon, wie alt, dass es ist.
		119	B2: Ja, genau. Weil ich kann nicht etwas verlangen, wenn das Kind einfach nicht
		120	weiter ist, ist es egal, ob es vier oder sechs Jahre ist. Ich muss dort meines
		121	Erachtens ansetzen, wo es steht und da setze ich mit der Förderung dann einfach
		122	an.
		123	I: Ko okay mhm. Tust du die Mehrsprachigkeit im Kindergartenalltag miteinbinden?
		124	Wenn jetzt manche Kinder in der Gruppe mehrsprachig sind?
		125	B2: (...) Nein eigentlich nicht. Aber es kommen immer wieder Situationen, wenn
		126	man einzeln oder in kleinen Gruppen mit den Kindern arbeitet, dass die Kinder
		127	dann stolz sind, ihre Sprache präsentieren zu können. Das heißt wir waren auch
Sprachförderarbeit im Kindergarten		128	in, vor zwei Monaten im Garten, und auf einmal kommt eben ein Mädchen her und
..Mehrsprachigkeit		129	sagt: "Hast du schon einmal auf Persisch gezählt?" Und das Kind/ Da nehm ich mir
		130	dann natürlich sofort die Zeit und wir hätten versucht bis zehn zu zählen, was
		131	bei mir ein bisschen gescheitert ist (lacht), aber das Kind war so wahnsinnig
		132	stolz einfach, dass ich es einfach probiert habe zum Nachsprechen. Aber es hat
		133	leider im Alltag zu wenig Zeit, dass man wirklich auf die anderen Sprachen auch
		134	eingeht.
		135	I: Mhm, okay ja. Bei den mehrsprachigen Kindern in deiner Gruppe jetzt. Hast du
Sprachförderarbeit im Kindergarten		136	da das Gefühl, dass du hin und wieder versuchst die Erstsprachen zu fördern oder
..Mehrsprachigkeit		137	zu thematisieren?
		138	B2: Thematisieren tut man es dann, wenn das Kind so wie

Sprachförderarbeit im Kindergarten ..Mehrsprachigkeit			139	eines in der Gruppe eben
			140	große sprachliche Probleme mit der deutschen Sprache
			141	hat. Da frag ich dann schon
			142	im Elternhaus einfach nach, ob das Kind der
			143	Muttersprache bemächtigt ist. Und
			144	in dem Fall war es dann auch so, dass das Kind auch in der
			145	Muttersprache
			146	Probleme hat. Und dann wird es einfach plausibler, dann
			147	ist das schon ein Beweis
			148	dafür, dass das Kind auch Deutsch nicht so gut spricht/
Persönliche Einschätzungen ..Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung			149	oder nicht so schnell
			150	lernen kann, wenn schon die Muttersprache nicht fix da
			151	ist.
			152	I: Mhm, du siehst es dann aber nicht als deine Aufgabe,
			153	dass du dann die
			154	Erstsprache versuchst zu fördern?
			155	B1: Nein gar nicht, weil da fühle ich mich nicht bemächtigt.
			156	Weil das kann ich
			157	nicht fördern, ich kenne die Sprache nicht, ich kann es nicht
			158	aussprechen, und
Persönliche Einschätzungen ..Rahmenbedingungen			159	das finde ich dann die Aufgabe vom Elternhaus. Aber es
			160	gibt dann eben schon
			161	Gespräche mit den Eltern, dass man denen auch bewusst
			162	macht. Das Kind kann
			163	Deutsch nur dann lernen, wenn die Muttersprache auch fix
			164	da ist.
			165	I: Wie stellst du als gruppenführende Pädagogin fest, dass
				Sprachförderung
				erfolgreich verläuft?
				B2: (...) Sprachförderung verläuft für mich dann

Persönliche Einschätzungen

..Rahmenbedingungen

Weiterbildungen

..Erfahrungen

166 finden. Und die Zeit geht
167 meistens mit den Auffälligen geht drauf. Weil um die
168 kümmerst du dich natürlich
169 als erstes, weil du ja willst, dass die Gruppe ruhig verläuft.
170 Und auch wenn es
171 meine Aufgabe ist, die Sprache zu fördern (...) fordern dich
172 die anderen Kinder
173 noch viel mehr. Und darum, damit Sprachförderung
174 wirklich funktionieren kann,
175 müssen die Kinderanzahl geringer sein.

171 I: Also das wäre schon die oberste Priorität?

172 B2: Ja, ja, mhm. Betrifft aber nicht nur die
173 Sprachförderung, weil da haben wir
174 in der Corona Zeit festgestellt, dass eine Gruppenanzahl
175 von 15-17 Kindern
176 optimal wäre, um die Kinder generell am besten fördern zu
177 können in einer Gruppe.

175 I: Okay, mhm. Dann noch der letzte Punk zu den
176 Weiterbildungen. hast du
177 Weiterbildungen in Bezug auf Sprachförderung besucht?

177 B2: Ja, hab ich, wie (ich?) eben die Stelle als
178 Sprachförderpädagogin angenommen
179 habe, war es mir ganz wichtig, weil ich mich einfach nicht
180 sattelfest gefühlt
181 habe, überhaupt nicht. War das mein erster Schritt, dass
182 ich mich für eine
183 Fortbildung angemeldet habe.

181 I: Und Das war dann auf deiner freiwilligen/ Wolltest du
182 das von dir aus machen
183 oder war das verpflichtend?

183 B2: Nein, das hab ich freiwillig gemacht weil ich einfach
184 Handwerkzeug haben
185 wollte wie dann meine Arbeit wirklich gut erledigen kann.
186 Ich meine, ich mache
187 viel nach Hausverstand und meine vielen Dienstjahre
188 (lacht) haben mir da einfach
189 schon sehr viel gelehrt. Aber trotzdem ist gerade
190 Sprachförderung, das ist so
191 ein wichtiger Punkt, dass da trotzdem wichtig ist, oder MIR
192 war es wichtig, dass
193 ich da etwas in der Hand habe, wie ich da das dann den
194 Kindern wirklich
195 beibringen kann. Oder wie ich das bei den Kindern wirklich
196 am besten umsetzen
197 kann.

191 I: Mhm, in welchem Stundenausmaß war denn diese
192 Weiterbildung? Oder wie lange
193 hat die ungefähr gedauert?

..Erfahrungen	193	B2: Das waren zweimal (...) sechst Stunden glaube ich.
	194	I: Okay, mhm. mhm. Würdest du dir noch Weiterbildungen zum Thema Sprachförderung wünschen?
	195	
	196	
	197	B2: Ja auf jeden Fall. Jetzt wo ich meine eigene Gruppe wieder habe, trotzdem ist Sprachförderung das Um und Auf und ich hab mich auch noch für weitere Fortbildungen angemeldet, aber bin leider nicht drangenommen worden, also, es ist dann auch der zweite Punkt Auch wenn ich es mir wünsche dann bekomme ich das bald nicht immer. Ich würde mich aber sehr gerne in diesem Bereich noch weiterbilden und fortbilden.
Weiterbildungen	198	
	199	
..Wunschthemen	200	
	201	
	202	I: Gibt es da dann spezifische Themen, was dich besonders interessieren würde?
	203	Im Zuge vom Thema Sprachförderung?
	204	B2: Ja, Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, also als Zweitsprache Deutsch. Weil das trotzdem sehr präsent ist, weil es immer mehr Kinder gibt. Das war bei uns bei den österreichischen Kindern auch, aber (...) gerade den Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache muss man da einfach einen guten Grundstein mit legen, mitgeben schon jetzt im Kindergarten, dass dann in der Schule einfach die Möglichkeit haben, (...) dass sie was machen aus ihrem Leben (lacht).
	205	
	206	
	207	
	208	
	209	I: Ja okay, somit sind wir eh schon wieder am Ende (lacht), vielen lieben Dank, dass du mitgemacht hast.
	210	
	211	B2: Ja sehr gerne (lacht).
	212	

C.4. Kodiertes Transkript B3

		1	I: Aufnehmen, passt und dann leg ich das hier in die Mitte, okay. Gut, wir starten mit der
		2	Ausbildung. In welchem Umfang wurde denn das Thema
		3	Sprachförderung im Kindergarten während deiner
		4	Ausbildung behandelt?
		5	B3: Während meiner Ausbildung, gute Frage. Schwierig zu
		6	sagen. Kann ich mich jetzt spontan einmal
		7	konkret (...) so richtig auf Sprache, zumindest auf ein
Ausbildung		8	Hauptthema gerade nicht erinnern. Aber
		9	natürlich ja, in diversen Angeboten halt die man, wie
		10	damals gelernt haben, die man Kindern halt
		11	bietet, ja bei diversen Fingerspielen, Geschichten und so
		12	weiter. Oder halt speziell dann auch was
		13	dann so Theater, irgendwie solche Dinge die man halt dann
		14	als Besonderheiten in den Alltag einbaut.
		15	Aber das jetzt so extra einmal behandelt worden wäre, so
		16	richtig herausgegriffen, glaub ich nicht.
		17	Weil bei uns hat es auch diese Bildungsbereiche so noch
		18	nicht gegeben, ja, also eher so, wie es halt
		19	in den Alltag, in den Angeboten einfließt.
		20	I: Mhm, okay. Wie würdest du dann sagen, hat dich die
		21	Ausbildung dann auf die eigentliche Planung
		22	und Durchführung von Sprachförderung im Kindergarten
		23	vorbereitet? Fühlst du dich da gut genug
		24	vorbereitet?
		25	B3: Ja, also ich sag einmal so. Ich sag Sprache ist eh immer
		26	und überall und natürlich ist dann
		27	einmal dieser BESK Bogen, genau das war dann auch noch
		28	so, dass das nicht Teil meiner Ausbildung war,
		29	sondern erst später gekommen ist, als ich schon in der
Ausbildung		30	Praxis gestanden bin (...), da war es dann
		31	auch eher so dass man da halt sich selber ein bisschen
BESK Beobachtungsbögen		32	eingearbeitet hat oder halt ja mit dem
		33	Handbuch halt (lacht) sich selbst vertraut gemacht hat.
..Anwendung		34	Und dann, ich mein ich muss sagen als ich
		35	dann/ Ich hab vor zwei Jahren, als ich in der BafEP
		36	gearbeitet hab, war ich die
		37	Sprachverantwortliche, also da bin ich dann eher nochmal
		38	extra zu einem Kurs gefahren und bin da
		39	quasi in dem BESK Bogen, mit dem BESK Bogen vertraut
		40	gemacht worden. Aber halt, ich sag jetzt in
		41	meiner Grundausbildung, nein.
		42	I: Mhm, okay. Dann kommen wir schon zum zweiten
		43	Thema, eben eh zum BESK Bogen. Der wird ja jetzt
		44	verpflichtend ist der in den Kindergärten. Wie verständlich
		45	ist denn für dich die Anwendung und
BESK Beobachtungsbögen		46	Durchführung von diesem Bogen?
..Anwendung		47	B3: (...) Ich muss sagen, ich hab den Bogen vor mir liegen
		48	und man lest sich natürlich die einzelnen
		49	Punkte und Aufgabenstellungen durch, und bin dann
		50	immer froh, wenn man halt irgendwann das Kind dann
		51	vor mir sehe im Alltag und ich kann mir einfach viele

1/11

BESK Beobachtungsbögen

..Anwendung

BESK Beobachtungsbögen

..Anwendung

BESK Beobachtungsbögen

..Auswertung

30 Situationen einfach vorstellen und ich höre
31 das Kind da reden. Sozusagen um des mir zu beantworten,
32 natürlich ja, gibt es Hilfestellungen indem
33 ich mir ein Buch zur Hand nehme, oder/ Es hat ja mal ein
34 Buch gegeben, diese Opa Henri oder wie das
35 geheißen hat (...). Also soweit ich weiß ist das dann aber
36 eher wieder weggekommen.

37
38 I: Ja okay, weil mir sagt das jetzt eigentlich gar nichts, nein.

39
40 **B3:** Also das hat es am Anfang gegeben, da hat es sogar so
41 Karten gegeben, so eine Box mit Karten,
42 aber die weiß ich jetzt auch nur mehr von Dietach vom
43 Kindergarten, wo halt so Bildkarten drinnen
44 waren, die du zum Reimen oder zum ja, ich glaube auch so
45 zum Zuordnen nehmen hast können. Oder
46 Einzahl Mehrzahl.

47
48 I: Waren das so Hilfsmaterialien?

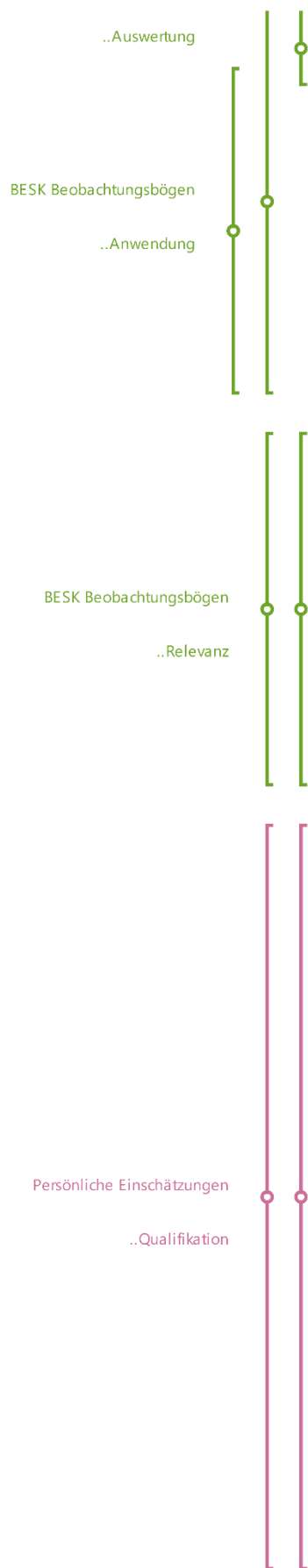
49
50 **B3:** Ja da war das Buch und und dieser diese Schachtel mit
51 diesen Bildkarten.

52
53 I: Vielleicht vom Vorgängermodell vom BESK?

54
55 **B3:** Ja genau, das war wahrscheinlich/ Es war das Erste.
Also wie ich damit angefangen habe hat es
das gegeben. Genau. Ja (...) Mir geht es dann oft so, ja
dass ich mir denke, eh dieses wie ordne ich
jetzt konkret wirklich das ein. Welche Wörter kann das Kind
jetzt gezielt, ich mein jetzt speziell
beim Deutsch mit nicht/ Deutsch mit Zweitsprache. Also
wo mache ich für mich selber so diese
Schnittstelle, ja. Okay, wenn ich da als Beispiel ein paar
solche Hauptwörter stehen hab, kann ich
da jetzt sagen, da ist genug oder nicht genug. Oder auch
so, wie soll ich denn sagen, natürlich
spielt auch immer so ein bisschen das Gefühl mit, gell? Oft
würde beim Bogen rauskommen "nein", aber
ich spüre dem Kind würde eine Sprachförderung gut tun.
Also so diese Geschichten halt. Natürlich ja,
wenn ich so ehrlich sag jetzt sein darf. Dass ich natürlich
oft so das Gefühl mitspielt, was möchte
man denn jetzt für das Kind eigentlich das rauskommt
(lacht). Oder ja, genau.

56
57 I: Ja, wie würdest du denn sagen/ Also ist die Auswertung
58 von der, von diesem BESK Bogen für dich
59 hilfreich für die Planung und Durchführung von
60 Sprachförderung?

61
62 **B3:** Ja, man, also ich gebe zu man müsste sich dann viel
63 öfter wieder das herholen und schauen, gut
64 war das jetzt die Satzstellung oder war das jetzt der
65 fehlende Wortschatz oder ja, genau. Wobei
natürlich muss man sagen, manches Mal so dieses
Verstehen von Aufgabenstellungen oder diese W-Fragen



- 56 zum Beispiel, wo ich mir denke, okay, das ist eh etwas was
 57 eigentlich täglich im Alltag natürlich
 58 Thema ist und miteinbezogen wird. Aber ja, grundsätzlich,
 59 wenn es um das ganz Spezifische geht, um
 60 die Grammatik jetzt direkt, wie werden die Sätze gebildet
 61 und so, ja, da bräuchte man dann schon
 62 ganz gezielt mehr Zeit sag ich jetzt einmal. Weil ich sag
 63 einmal die W-Fragen oder solche Dinge, die
 64 kann ich in einem Portfolioarbeit und so auch ganz gut
 65 miteinbeziehen und auch in Gesprächen im
 66 Alltag. Natürlich kann ich da auf die Satzstellung schauen,
 67 aber eben so dieses Training und so
 68 weiter bräuchte halt dann schon mehr, mehr Detail
 69 irgendwie.
- 69 **I:** Okay, ja verstehe. Welche Rolle spielt denn für dich der
 70 BESK bei der Planung und Durchführung
 71 von Sprachförderung? Also wird der von dir selbst
 72 überhaupt benötigt um für die Sprachförderung/
- 71 **B3:** Ich sag einmal, grundsätzlich nehme ich mir den dann
 72 bei der Planung nicht zur Hand. Es ist so,
 73 dass ich weiß okay das sind jetzt die Kinder, die da
 74 Förderung brauchen. Wo man sich dann einfach
 75 überlegt, ja, was passt vielleicht gerade zu den Themen der
 76 Kinder oder zu den Themen im Jahreskreis.
 77 Und man sucht sich da einfach Angebote wo man weiß, da
 78 steht Sprache im Vordergrund. Ja, eher so.
- 79 **I:** Okay (...) Würdest du sagen, würdest du dich selbst für
 80 ausreichend qualifiziert genug halten,
 81 dass du den Sprachstand bewertest von den Kindern mit
 dem BESK Bogen?
- 71 **B3:** Ja genau, also da sind wir eben da bei diesem (lacht)
 72 inwieweit ja, genau, eh wie gesagt. Wie
 73 weit kann ich wirklich so detailliert jetzt sagen, das fällt nur
 74 in den Wortschatz zum Beispiel rein
 75 oder zu sagen, okay das Kind kann ja anteilhaft einen Satz
 76 so bilden, wie es im Bogen vorgegeben ist
 77 oder wie halt unserer Sprache entspricht, ja (unserer?)
 78 Grammatik. Aber es passiert dann manches Mal,
 79 dass es nicht so ist, ja wo mache ich da einfach jetzt so
 80 diese Waage oder jetzt genau. Wo setze
 81 ich die Punkte ja. Wo wir dann wieder eben dabei sind,
 was sagt ein bisschen eben mehr das Gefühl,
 braucht das Kind da etwas oder nicht. In Wahrheit ja,
 richtig ausgebildet dafür fühl ich mich, wenn
 du mich so fragst, nicht.
- 79 **I:** Ausgebildet nicht, aber so jetzt von der Qualifikation, du
 80 machst das quasi so mit dir selbst aus,
 81 schaust/ Verlässt dich da ein bisschen auf dein Gefühl und
 auf deinen Eindruck.
- 81 **B3:** Ja genau, mhm.



82 **I:** Mhm, empfindest du das Planen und Durchführen von Sprachförderung als überfordernd?

83 **B3:** (atmet hörbar ein) Als überfordernd (...) vielleicht nicht unbedingt. Natürlich denke ich mir in

84 dem Fall, jetzt wenn ich so konkret gefragt werde es könnte immer mehr sein, ja. Oder halt auch,

85 natürlich kommt es auf den Betrieb darauf an, ja, da jetzt haben wir das Privileg, dass wir eine

86 Sprachförderin im Kindergarten haben. Das macht natürlich für mich das, wie soll ich sagen, leichter

87 oder unbeschwerter, weil ich weiß, da kommt halt auch wirklich wer, der einmal in der Woche da ganz

88 gezielt darauf schaut. Ja ich hab es aber auch schon so erlebt, dass ICH das in der Hand gehabt habe,

89 ja und wo man dann halt schon natürlich dahinter sein möchte, dass man das regelmäßig macht. Wo

90 natürlich auch die Zeitressourcen halt aber dann vielleicht oft jetzt auch nicht so da sind, wie ich

91 es gerne hätte. Also es ist eher dann die Zeitressource sag ich jetzt das Problem oder der Faktor.

92 **I:** Ja, ist so. Dann, das dritte Thema, die Sprachförderarbeit im Kindergarten. Durch welche

93 Aktivitäten wird denn in deiner Kindergartengruppe alltagsintegrierte Sprachförderung betrieben?

94 **B3:** Ja, also einmal ganz grundsätzlich ist mir wichtig, dass einfach ganz viele Gespräche

95 stattfinden. Dialoge. Also ich hab einmal eine Schulung gemacht, da ist es auch so grundsätzlich um

96 die Beobachtung der Kinder gegangen, und eh um die Dokumentation und da ist aber rausgekommen, diese

97 sogenannten Nachdenkgespräche/ Das war so ein Begriff, den ich mir da mitgenommen habe und wo ich

98 mir gedacht habe, ja das passt für mich gut und ist ein Ziel von mir einfach die Kinder ganz oft

99 im Alltag in Gespräche zu verwickeln. Wo sie auch wirklich nicht nur mit "ja" oder "nein" antworten,

100 sondern wo sie auch aufgefordert werden zum Nachdenken und zum Sätzebilden und erzählen auch. Da

101 kann ich an etwas erinnern was war, oder kann ich mir einfach auch mal irgendetwas überlegen und/

102 **I:** Also das sind diese Nachdenkgespräche?

103 **B3:** Genau, ja mhm. Einfach Dialoge wo man Kinder zum Denken anregt und (unv.) gleichzeitig halt zum

104 Sprechen, genau. Also ja im Alltag. Oder auch was mir eben auch ganz wichtig ist, das habe ich

105 schon mal irgendwann aus einer Ausbildung mitgenommen, aber ich weiß jetzt leider nicht mehr (lacht)

106 ob es in der Grundausbildung war oder nicht aber ich glaube fast eher später. Einfach auch immer

107 ganz viel selber mitanzuleiten oder viel sprachlich begleiten, was ich selber mache. Also, dass da

108 die Kinder einfach viel hören, was ich gerade mir denke

Sprachförderarbeit im Kindergarten

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

109 vielleicht auch laut sagen, oder mein Tun
110 anleiten. Damit man einfach halt auch den Wortschatz
111 natürlich erweitert. Dann ist auch wichtiger
112 Punkt im Begrüßungskreis wo halt immer wieder auch das
113 Zählen oder auch das mit den Wochentagen, wo
114 immer wieder gleichbleibend halt einfach so bestimmte ja,
115 auch Wortschatzerweiterung stattfindet
116 oder wo ganz automatisch jeden Tag Sachen wiederholt
117 werden. Ja und dann gibt es einfach ja, eh
118 diese alltäglichen Angebote des Kindergartens, wie
119 Fingerspiel, Gedicht, Lieder etc. halt reinfällt.
120 Oder natürlich halt auch, was ich schon auch ganz gerne
121 mache ist einfach in Verbindung mit Bewegung
122 halt, im Turnsaal zum Beispiel irgendwie, ja/ Einfach immer
123 wieder den Kindern unterschiedlichste
124 Begriffe mitgeben und, dass ich eben nicht nur "gehen"
125 sag, sondern halt auch (unv.) wie man sich
126 noch bewegen kann, ja. Also trotzdem der
127 Hauptaugenmerk ist trotzdem die Alltagssprache und die
128 Portfolioarbeit jetzt eigentlich gerade hauptsächlich auch,
129 wo man Kinder einlädt, dass sie selbst
130 erzählen, was sie da gemacht haben. Wo sie auch noch
131 einmal eh wiederum zum Nachdenken angeregt
132 werden und eigentlich selber ausdrücken muss, was sie
133 zum Sagen haben. Und gleichzeitig eben auch
134 meine Geschichten halt, die ich den Kindern schicke. Und
135 Bilderbücher natürlich Entschuldigung, oh
136 Gott oh Gott (lacht).

123 I: Ja, man denkt nach und dann kommt immer mehr und
immer mehr, ja (lacht).

Sprachförderarbeit im Kindergarten

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

124 B3: Es sind ja oft eh wirklich/ Also/ Ich denke mir dann oft,
125 man muss immer so etwas Großes machen
126 und in Wahrheit sind es oft so Kleinigkeiten eigentlich. ich
127 denke gerade für so Kinder mit Deutsch
128 als Zweitmuttersprache/ Deutsch als Zweitsprache. Ja,
129 denen tut es am besten oft man schaut einfach
130 ein Bilderbuch an, ja, und benennt Dingen und lässt sie
131 erzählen und so. Ja ich hoffe ich habe
132 nichts vergessen (lacht).

Sprachförderarbeit im Kindergarten

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

129 I: Es gäbe noch so viel wahrscheinlich (lacht). Ja, wenn du
130 jetzt mit den Kindern sprachförderlich
131 arbeitest, welche Informationen vom Kind beziehst du
132 dann mit ein in diese Sprachförderaktivität?
133 Jetzt zum Beispiel so wie die Erstsprache oder die
134 Zweitsprache, das Alter oder den Sprachstand,
135 Migrationshintergrund. Beziehst du das mit ein, oder gibt
136 es andere Faktoren, die du miteinbeziehst,
oder machst du das?

134 B3: Gute Frage, also was ich schon merke, was ich ganz
135 gerne tue, ist, wo ich jetzt gerade merke ich
136 habe zwei Kinder, die die gleiche Muttersprache haben. Die
natürlich sehr viel in der Muttersprache
kommunizieren. Ja, da merke ich, da versuche ich schon

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

Sprachförderarbeit im Kindergarten

..Alltagsintegrierte Sprachförderung

137 ganz oft, dass ich da so spielerisch ein
138 bisschen eingreife. Und natürlich wenn ich merke, sie sind
139 voll im Reden, dass ich einmal sage "Wow,
140 was spricht ihr denn da?" Oder halt "Das möchte ich jetzt
141 wissen" (lacht). Oder halt auch wenn ich
142 merke sie benennen irgendwie etwas, dann schau ich
143 schon, dass ich irgendwie sage "Das ist das Auto,
144 wie heißt denn das auf Türkisch". Also auch einfach schon
145 so, dass man es natürlich sich freut, wenn
146 sie einem etwas auf Türkisch von ihnen kommt. Dass die
147 da etwas verraten. Ansonsten habe ich es ganz
148 gerne, dass man so im Alltag, wenn ich gerade sehe, es
149 passt gerade irgendwie, dass ich da jetzt
150 dazukomme und da geht es gerade um das Malen mit
vielen verschiedenen Farben, ja, dass man da
einfach spontan irgendwie das Thema herholt. Und da
passt es jetzt gerade, dass man die Farben zum
Beispiel benennt oder da malt das Kind etwas und ah jetzt
passt es gerade jetzt könntest du mir
erzählen, was du da gemalt hast. Oder wo ich schon auch
oft merke ja dieses gezielte Herholen oft,
weil ich mir gerade jetzt denke, jetzt möchte ich dich
sprachlich fördern, ja. passt vielleicht ja
oft gar nicht so, weil es von mir kommt und nicht von den
Kindern selbst. Und, da tue ich mir eher
leichter, ich schaue einfach im Alltag, ja. Jetzt gerade passt
es, jetzt klinge ich mich da ein und
schau, dass ich da gerade in die Tiefe gehe irgendwie
sprachlich.

151 I: Also, dass das jetzt eigentlich eher spontane Aktionen
152 eher sind ohne viel Planung vorher darum
herum.

153 B3: Fällt mir eher leichter ja. Ansonsten ja, schaut man
154 natürlich eher was sind vielleicht
155 Interessen von einem Kind und wenn ich merke, der
interessiert sich eher vorwiegend für Fahrzeuge
oder so, dann setze ich einmal da an. Natürlich kommt es
dann auch auf das Alter darauf an, weil
156 wenn ein Kind jetzt schon im letzten Kindergartenjahr ist,
157 ist es natürlich schon fast zu spät, muss
ich jetzt einmal oder es kommt auch immer darauf an,
wann kommen die Kinder in den Kindergarten,
158 aber grundsätzlich einmal funktioniert es immer am
besten, habe ich den Eindruck, man setzt da an,
159 wo die Kinder auch so gerade im Spiel tätig sind und sich
finden. Ich weiß jetzt aber nicht, warte
160 einmal/ (gibt mir gestisch zu verstehen, dass sie nicht weiß,
inwiefern sie die Frage schon
161 beantwortet hat).

162 I: Bei den Interessen von Kind. Also welche Informationen
163 du zum Kind miteinbeziehst, nein nein das
stimmt schon, du (unv.) quasi ihre Interessen ein, die
Interessen beziehst du auf jeden Fall mit ein.
164 Und Sprachstand, und wo sie ungefähr sind in ihrer

Sprachförderarbeit im Kindergarten

..Mehrsprachigkeit

Entwicklung.

165 **B3:** Ja also ich sag es dir jetzt ganz ehrlich, dadurch, dass
166 du da bist und mach ich da jetzt mir
167 gar nicht so einen großen Sprachfördertopf (lacht). Ja oder
168 eben, ist jetzt wirklich einfach so,
169 dass ich mir nicht jeden zweiten Tag denke, so jetzt kommst
170 du her und (unv.). Eher ja, eigentlich
171 so wie ich es jetzt gesagt habe.

169 **I:** Ja (lacht). Ja das haben wir jetzt eigentlich eh zuerst mal
170 kurz angeschnitten das Thema. Wird
171 Mehrsprachigkeit bei dir im Kindergartenalltag
172 miteingebunden?

171 **B3:** Ja, eben wie gesagt. Ich genieße das und mag das auch
172 recht wenn die Kinder einmal auf Türkisch
173 zum Beispiel zählen oder Serbisch, oder wenn sie im
174 Begrüßungskreis Kinder/ Aber danke, es ist eh
175 wieder ein neuer Ansporn auch (lacht). Weil das hab ich
176 schon öfter gemacht und dann vergisst man es
177 wieder ein bisschen, genau. Oder eben eh, dass man sagt
178 "Du darfst jetzt einmal in deiner Sprache
179 jetzt da zählen" und dass man es hört. Oder so diese, was
180 man so öfter eh immer wieder mal einbaut,
181 so Begrüßungslieder, wo vielleicht die Sprache der Kinder
182 vorkommt, die da sind. Solche Dinge halt,
183 einfache Dinge, wo man vielleicht auch wieder die anderen
184 ein bisschen miteinbeziehen kann, genau.

178 **I:** Mhm, ja. Werden die Erstsprachen von den
179 mehrsprachigen Kindern bei dir in der Gruppe gefördert?

179 **B3:** Mhm, also ich habe schon einmal den Fall gehabt, dass
180 man in Dietach zum Beispiel, da haben wir
181 damals Flüchtlingsfamilien gehabt. Und da sind die dann
182 auch in den Kindergarten gekommen, die
183 Kinder der Familie. und da war das Glück, eine Frau war
184 quasi in Afghanistan Lehrerin, und die hat
185 dann zum Beispiel, also da hab ich mich etwas eingesetzt,
186 dass die, die wollte gerne irgendwie
187 wieder etwas mit Kindern machen, und die hat dann einen
188 Tag in der Woche kommen dürfen. Und das war
189 natürlich klasse, weil die hat dann halt trotzdem mit den
190 zwei Kindern zumindest die Muttersprache
191 sprechen können, und hat halt auch irgendwie mit den
192 anderen, ja, einmal ein Lied gesungen in der
193 Sprache und gleichzeitig hat sie dann schnell auch einfach
194 auf Deutsch trotzdem etwas können und so
195 Klatschspiele. Siehst, auch noch ganz wichtig (lacht). Ja,
196 genau, aber da war das wirklich so, dass
197 man sagen hat können, okay die haben dadurch einfach in
198 ihrer Muttersprache da eine Standfestigkeit
199 bekommen, durch die, dass die da war und weil sie auch
200 ganz frisch da waren, muss man auch sagen.
201 Und aber sonst, so wie es da bei uns im Haus ist, ist
202 eigentlich gar keiner der irgendwie a andere

..Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung

Persönliche Einschätzungen

..Überprüfung erfolgreicher Sprachförderung

Persönliche Einschätzungen

..Rahmenbedingungen

- 191 Sprache spricht, oder vom Personal her zum Beispiel, nein.
Das merke ich schon, im BafEP
- 192 Übungskindergarten war das auch, ja, dass zumindest eine
Helferin mit manchen halt Bosnisch sprechen
- 193 hat können. Wo ich merke okay, wenn es einmal um
irgendetwas gegangen ist, so um, eh wenn es den
- 194 Kindern schlecht geht oder so und dann trösten oder so
hab ich gemerkt, wenn sie da mit ihnen in der
- 195 Sprache spricht ja. Hat schon auch irgendwie einen
Unterschied und was (unv.) in dem Fall, ja, genau.
- 196 Aber so jetzt/
- 197 **I:** Wie stellst du als gruppenführende Pädagogin fest, dass
Sprachförderung erfolgreich verläuft?
- 198 **B3:** Ja, natürlich, im Idealfall, wenn ich einen Fortschritt der
Kinder sehe. Und ja, wenn ich merke,
- 199 dass der Wortschatz wächst oder natürlich Kinder plötzlich
Sätze besser bilden können. Es kommt
- 200 natürlich immer darauf an jetzt, gibt es so Kinder die
kommen und es ist einmal noch gar nichts da,
- 201 dann freut man sich immer natürlich einmal über die
kleinsten Schritte, ja. Nämlich wenn auch einmal
- 202 mein Name das erste ist, was die Kinder sagen. Ja,
unterschiedlich. Also ich habe jetzt eben ein
- 203 türkisches Kind, wo ich gemerkt habe, wenn der jetzt nicht
das zweite türkische Kind hätte, bin ich
- 204 mir nicht sicher, inwieweit sich der sprachlich bis jetzt
entwickelt hätte. Weil er mit dem
- 205 türkischen Kind einmal total aufblüht einmal in der
Muttersprache. Und hab schon das Gefühl so, es
- 206 zieht in zumindest auch so in der deutschen Sprache ein
bisschen mit, auch wenn es langsam voran
- 207 geht. Aber ja, manchmal braucht es einfach Zeit und ich
denke mir ja es geht langsam, aber wenn man
- 208 genau hinsieht, dann tut sich etwas. Und das ist halt oft so
ja eh genau, wo setze ich selber
- 209 natürlich meine Erwartungen an. Gibt es schon Kinder, wo
man das Gefühl hat, schwierig, schwierig,
- 210 schwierig. Oder bräuchte noch viel viel mehr und eh,
genau, mir fehlen selber die Ressourcen, dass
- 211 ich da einfach viel viel mehr tue (atmet hörbar aus). Aber
ja, oft sind es wirklich Kleinigkeiten wo
- 212 man sich freut ja. Wenn ein Kind plötzlich zählt oder wenn
ein Kind plötzlich herkommt und einfach
- 213 einmal sprachlich etwas sagt und nicht mehr nur mit
zeigen oder so. Ja, genau.
- 214 **I:** Ja mhm. (...), ja das ist es jetzt auch quasi schon ein paar
Mal vorgekommen. Welche
- 215 Rahmenbedingungen bräuchtest du, damit
- 216 Sprachförderung im Kindergarten besser, erfolgreicher
verlaufen kann?
- 217 **B3:** Ja, also die Rahmenbedingungen wären immer leichter,
wenn es beispielsweise eh jetzt weniger
- 218 Kinder in der Gruppe wären. Oder umgekehrt halt mehr

Persönliche Einschätzungen

..Rahmenbedingungen

Weiterbildungen

..Erfahrungen

Weiterbildungen

..Erfahrungen

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

Personal, oder wobei ich sagen muss, eben, so eine Sprachförderin die einmal in der Woche da ist, ist schon einmal, finde ich, ein guter Ansatz (lacht). Ja, auch wenn natürlich noch mehr immer feiner wäre.

I: Ja, so der Punkt ist wahrscheinlich immer diese zeitliche Ressource ja.

B3: Genau ja. Weil ich denk mir hätt ich die Ressou/ Oder wäre zum Beispiel die Sprachförderin TÄGLICH herinnen, ja (lacht), wäre es einfach fünf Mal in der Woche so, dass die Chance besteht, dass das Kind, oder die Kinder, da einfach trotzdem einen ganz bewussten Input begonnen. Oder ganz bewusste Begleitung, die ich den Kindern trotzdem eher nur ja, trotzdem minimal geben kann. Weil es sind ja dann 23 da, die ja trotzdem auch in anderen Bereichen Förderung brauchen.

I: Ja, und es ist ja nicht nur Sprachförderung, was die Aufgaben sind von einer Pädagogin, man hat einfach so viele verschiedene, dass das einfach, ja/ Okay, dann sind wir eh schon bei letzten Punkt, bei den Weiterbildungen. Du hast es glaube ich eh zuerst einmal kurz erwähnt, ob du schon Weiterbildungen in Hinblick auf Sprachförderung besucht hast?

B3: Eben diese/ ich hab dann eben einmal das Glück gehabt, dass ich zu dieser BESK Schulung fahren hab dürfen, genau. War aber jetzt eben auch wie gesagt erst vor zwei Jahre. Ansonsten so ganz spezifisch auf Sprache/ Ich hab eher einmal ein Weiterbildung gemacht zum Thema ja Konflikt lösen, ich mein in Wahrheit ist eh alles irgendwie, ist immer wieder Sprache. Wie äußere ich etwas sprachlich. Genau, ja und sonst ist viel um Beobachtung und eh diese Lerngeschichten gegangen, aber auch so, das fällt mir in Bezug auf Sprache auch immer wieder so eh diese traditionelle Sachen, so eben alte bekannte Kreisspiele und Lieder oder (atmet hörbar ein und aus) ja, so (...)/ Das hab ich mir dann auch einmal total gut aufgreifen können, wir wühlen in der Spielekiste zum Beispiel oder die Kinder dürfen da etwas rausangeln und man nimmt sich einfach einmal die Zeit für so Spiele einfach im Alltag, ja. Für die man sonst eben auch wieder oft wenig Zeit findet oder auch in kleinerer Gruppe, wo dann eben lauter Lieder oder Kreisspiele oder eben so Gedichte oder so Spiele wo man immer wieder Sprüche in einem Rhythmus spricht oder so Klatschspiele ja solche Dinge.

I: Ja genau, mhm. Jetzt muss ich nochmal kurz zu dieser BESK Ausbildung fragen, Weiterbildung, in welchem Stundenausmaß war denn die, weißt du das?

Weiterbildungen		245	B3: Das war ein Tag, genau, und den hat die/ Also der war eigentlich nur für Bedienstete an BafEP
..Erfahrungen		246	Übungskindergärten. Da waren lauter Kolleginnen aus ganz Österreich, die irgendwo an einer BafEP
		247	arbeiten. ich glaube aber im Übungskindergarten, genau. Und da gibt es im Übungskindergarten halt
		248	immer auch die da zuständig sind für den Sprachbereich, und (...) genau, da hab ich da hinfahren
		249	dürfen, weil ich das da übernommen hab und hätte (lacht), genau. Und den hat glaub ich die gemacht,
		250	die halt den Bogen da auch erstellt hat. Diese (...) keine Ahnung (lacht). Ja und trotzdem ist es
BESK Beobachtungsbögen		251	dann so gewesen, also ja, es ist dann ja trotzdem so, man hat ja dann mit die speziellen trotzdem
..Anwendung		252	im Monat, also im Jahr, zu einer gewissen Zeit machst du die, füllst du den Bogen aus und mir
		253	passiert es dann oft, ja, es ist dann halt wieder eine Zeit vergangen und dann ist das trotzdem
		254	irgendwie wieder weg, verflogen, ja.
		255	I: Ja, muss man sich wieder ein bisschen beschäftigen, dass man wieder reinkommt und, wie geht das
		256	noch einmal.
		257	B3: Oft wäre es eh geschickt/ Ich meine natürlich hat man so in unserem alltäglichen
		258	Beobachtungsbogen auch die Sprache drinnen, ja, aber natürlich so in Bezug auf den BESK ja, man
BESK Beobachtungsbögen		259	verliert ihn dann trotzdem auch wieder aus den Augen, jetzt (unv.)
		260	I: Na sicher, weil man führt ihn einmal jährlich durch und das ist einfach dann nicht so oft.
		261	B3: Genau, mhm.
		262	I: Ja, und als letzte Frage dann noch, würdest du dir Weiterbildungen zur Sprachförderung wünschen?
		263	Mehr noch irgendwelche spezifischen Themen, spezielle?
Weiterbildungen		264	B3: Wäre sicher ganz geschickt, vor allem ja, was mir jetzt so ein bisschen, wo bei mir so ein
..Wunschthemen		265	bisschen Interesse aufkommt, eh bei Kindern die zum Beispiel, eher halt Richtung Schule gehen, die
		266	halt dann so im Interesse für Buchstaben und so/ (unv.) Auch im Hinblick solche Geschichten irgendwo,
		267	ja, wo kann ich das fördern im Alltag, so dieses Literacy glaube ich heißt das.
		268	I: Literacy ja.
		269	B3: Da hab ich ein bisschen wenig Einblick. Und das merke ich, das ist so ein moderner Begriff, wo
		270	ich aber nicht so ganz viel darüber weiß, genau.
		271	I: Okay ja, mhm, spannend.

272

B3: Also so etwas würde mich jetzt gerade eher reizen, ja, genau.

273

I: Okay, na super, dann sind wir am Ende, dann werde ich jetzt da einmal abdrehen.

Abstract in Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit zum Thema „Sprachförderung im Elementarbereich“ versucht, wesentliche Faktoren, die zu einer gelingenden Sprachförderung beitragen, zu ermitteln. Dafür werden verschiedene Bereiche näher beleuchtet und seine Relevanz für die Thematik aufgezeigt. Das Kapitel zur Sprachdiagnostik definiert unter anderem den Begriff Sprachstandserhebungen und geht auf die verschiedenen Verfahrensarten ein. Zudem werden wichtige Anforderungen an diese Erhebungsinstrumente formuliert und mit dem aktuell verwendeten Instrument, dem Beobachtungsbogen „BESK (DaZ) kompakt“, verglichen. So gibt die Arbeit auch einen Einblick in die derzeitige Gesetzeslage und Vorgaben zum Thema „Sprachförderung“ in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich. Auch die Mehrsprachigkeit ist ein thematischer Schwerpunkt, der nicht nur in Sprachstandserhebungsinstrumenten, sondern auch im routinierten Kindergartenalltag berücksichtigt werden muss. Inwieweit diese Ressource miteinbezogen wird, ist von den Elementarpädagogen und -pädagoginnen abhängig. Deren Sprachförderkompetenzen bilden somit einen weiteren wichtigen Faktor zum Gelingen der Sprachförderung. An sie können gewisse Qualitätsanforderungen gestellt werden, um Sprachsituationen zu erkennen, zu kreieren und Sprachentwicklungsprozesse nachvollziehen zu können. Im Weiteren werden Sprachförderstrategien vorgestellt, welche zur Interaktionserhöhung zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft beitragen können. Hinsichtlich der Durchführung der eigentlichen Sprachförderarbeit werden diverse Kriterien angeführt, welche sich erfolgreich und begünstigend auf den Sprachförderprozess auswirken. Um die Forschungsfrage nach den Gelingensbedingungen erfolgreicher Sprachförderung zu beantworten, wurden zwei empirische Studien durchgeführt. Die Forschungsmethoden bestanden aus einer qualitativen Interviewstudie und einer quantitativen Fragebogenerhebung. Durch diesen „Mixed-Method“-Ansatz erfolgt die Betrachtung aus mehreren Perspektiven, deren Ergebnisse zu einer allumfassenden Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wahl eines geeigneten Sprachstandserhebungsinstruments, die Sprachförderkompetenz der pädagogischen Fachkräfte sowie die Art und Weise der Durchführung der Sprachförderarbeit wichtige Aspekte gelingender Sprachförderung sind. Aus den Studienergebnissen leitet sich ab, dass die Ausbildung, der Besuch von Weiterbildungen und die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Beobachtungsbogen „BESK (DaZ) kompakt“ einen wesentlichen Beitrag für erfolgreiche Sprachförderung leisten. Die Gelingensbedingungen ergeben sich somit einerseits aus äußeren Faktoren, wie der Ausbildung oder dem vorgegebenen Erhebungsinstrument aber zu großen Teilen auch aus der Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und des Wissens sowie der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachförderarbeit.

Abstract in English

This master's thesis on the subject of “Language Promotion in Elementary Schools” tries to determine the essential factors that contribute to successful language promotion. For this purpose, various areas are examined in more detail and its relevance for the topic is shown. The chapter on language diagnostics defines, among other things, the term language level surveys and goes into the various types of procedures. In addition, important requirements for these survey instruments are formulated and compared with the currently used instrument, the observation tool "BESK (DaZ) compact". Therefore an insight into the current situation and requirements on the subject of "Sprachförderung" in elementary educational institutions in Austria is given. Multilingualism is also a thematic focus that must be taken into account not only in language assessment instruments, but also in day-to-day kindergarten life. The extent to which this resource is included depends on the elementary educators. Their language skills are thus another important factor in the success of language support. Certain quality requirements can be placed on them in order to recognize and create language situations and to be able to understand language development processes. Furthermore, language promotion strategies are presented which can contribute to increasing the interaction between the child and the educational specialist. With regard to the implementation of the actual language promotion work, various criteria are listed which have a successful and beneficial effect on the language promotion process. Two empirical studies were carried out to answer the research question about the conditions for successful language promotion. The research methods consisted of a qualitative interview study and a quantitative questionnaire survey. Because of this “mixed-method” approach, the observation takes place from several perspectives, the results of which contribute to an all-encompassing answer to the research question. In summary, it can be said that the choice of a suitable tool for measuring language proficiency, the language skills of the educational staff and the way in which language promotion work is carried out are important aspects of successful language promotion. From the study results it can be deduced that education, attending further training courses and dealing with the current observation tool "BESK (DaZ) kompakt" make a significant contribution to successful language learning. In conclusion, it can be said that the prerequisites for success result on the one hand from external factors, such as training or the specified survey instrument, and on the other hand from the further development of one's own skills and knowledge as well as the critical examination of one's own language promotion work.

Lebenslauf

Sophia Johanna Lidauer, BA

geb. am 23. September 1995 in Vöcklabruck, Österreich

Ausbildung

10/2018 – jetzt	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
10/2015 – 06/2018	Bachelorstudium Sprachwissenschaft, Universität Wien
09/2010 – 06/2015	Berufsausbildung zur Elementarpädagogin, BafEP Steyr
09/2006 – 07/2010	Stiftsgymnasium der Benediktiner, Kremsmünster
09/2002 – 07/2006	Volksschule Sierning

Sprachen

Deutsch (Erstsprache), Englisch (B2), Österreichische Gebärdensprache (B1)

Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden
Matrikelnummer: 01503657
Zuname: Lidauer
Vorname(n): Sophia Johanna
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817): UA 066 814

Erklärung
Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.
02.08.2021
Sophia Lidauer
Datum
Unterschrift der / des Studierenden