

„Sprachförderung kann man mit einem Apfel machen“

Sprachförderung in Ausbildung und Praxis aus Sicht des Personals elementarer Bildungseinrichtungen

Verena Blaschitz, Lena Cataldo-Schwarzl & Niku Dorostkar

Einleitung

Viele Ausbildungswege ermöglichen derzeit in Österreich das Arbeiten mit Kindern im elementaren Bildungsbereich. Unterschiedlich ausgebildete Pädagog*innen, Sprachförder- und Assistenzkräfte interagieren mehr oder weniger täglich mit Kindern und nehmen somit Einfluss auf sie und ihre Sprachaneignung.

Im folgenden Beitrag skizzieren wir zunächst die besagten vielfältigen Qualifizierungsschienen für das Personal im Bereich der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich (Abschnitt 2), um im Anschluss einen kritischen Blick auf die praktische Umsetzung dieses Bereichs zu werfen (Blaschitz & Dorostkar, 2024; Dorostkar, 2022): Abhängig vom jeweiligen Bundesland sind nicht nur Organisation und Durchführung von Sprachförderung unterschiedlich, sondern auch hinsichtlich des Verständnisses von Sprachförderung zeigen sich Differenzen. So wird etwa in Niederösterreich unter Sprachförderung die Förderung von Deutsch, aber auch der vorhandenen kindlichen Erstsprachen in der elementaren Bildungseinrichtung verstanden, während andere Bundesländer stärker bzw. ausschließlich auf die Förderung von Deutsch zu setzen scheinen (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 wird ein aktuelles Forschungsprojekt präsentiert, das u. a. den Haltungen und Einstellungen des Personals im Bereich der Sprachförderung nachgeht. Im Zuge dieses Projekts wurde im März 2023 eine Gruppendiskussion mit im Bereich der Sprachförderung tätigem Fachpersonal durchgeführt. In Abschnitt 5 zeichnen wir das diskursive Aushandeln des Verständnisses von Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in dieser Gruppendiskussion nach. Im Fazit (Abschnitt 6) werden aus den theoretischen und empirischen Ausführungen Implikationen für die Professionalisierung von Pädagog*innen und weiterem Personal hinsichtlich der Sprachförderung in der elementaren Bildungseinrichtung abgeleitet.



Ausbildung des Personals elementarer Bildungseinrichtungen im Bereich Sprachförderung

Derzeit ist in Österreich eine Diversifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Elementarpädagog*innen zu beobachten. War die Ausbildung bis vor einigen Jahren noch den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) für 14- bis 19-Jährige bzw. den Kollegs für Erwachsene mit bereits absolvierter Matura vorbehalten, so gibt es seit 2021/22 auch die Möglichkeit für berufliche Quereinsteiger*innen, einen einjährigen Hochschullehrgang (60 ECTS) zu absolvieren, um die entsprechende Berufsberechtigung zu erhalten. Zulassungsvoraussetzung hierbei ist ein bereits absolviertes Bachelorstudium Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft oder ein Lehramt Primarstufe. Seit 2023 kann die Berufsberechtigung auch durch einen zweijährigen Hochschullehrgang „Quereinstieg Elementarpädagogik“ (120 ECTS) erlangt werden, für den ein Bachelorstudium (180 ECTS) unabhängig von der Fachrichtung die Zulassungsvoraussetzung darstellt. Darüber hinaus existieren seit 2018/19 dreijährige (berufsbegleitende) Bachelorstudien für Elementarpädagogik bzw. Elementarbildung an den Pädagogischen Hochschulen (180 ECTS), zu denen allerdings nur bereits ausgebildete Elementarpädagog*innen zugelassen werden. Im Unterschied zu den Hochschullehrgängen schließen diese Studien mit dem Bachelor (of Education) ab, allerdings ohne mit direkten finanziellen oder dienstrechtlichen Vorteilen für die Absolvent*innen verbunden zu sein. Ein grundständiges Hochschulstudium zur Ausbildung von Elementarpädagog*innen existiert in Österreich nach wie vor nicht, auch auf den genannten Bachelorstudien aufbauende Masterstudien an Pädagogischen Hochschulen waren bisher nicht durchsetzbar.

Eine weitere Neuerung stellt die Ausbildung für pädagogische Assistenzberufe an dreijährigen Fachschulen seit dem Schuljahr 2019/20 dar, wobei das Berufsbild für pädagogische Assistenzkräfte noch nicht in allen Bundesländern rechtlich verankert ist. Absolvent*innen dieser Fachschulen können sich in einem dreijährigen Aufbaulehrgang (einer Sonderform der BAfEP) zu Elementarpädagog*innen ausbilden lassen.

Von den genannten Ausbildungswegen sind Angebote der Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden. Letztere werden insbesondere an Pädagogischen Hochschulen angeboten (Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2020), aber auch die öffentlichen Gebietskörperschaften (vor allem Gemeinden) und privaten Trägerorganisationen der Bildungseinrichtungen führen Fortbildungen für ihr Personal durch.

Von Bundesland zu Bundesland unterscheiden sich die Qualifikationen und das Aufgabenprofil von zusätzlichem Personal im sprachlichen Bereich: So werden in der Stadt Wien Sprachförderkräfte für alle Kinder mit Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache ausgebildet und angestellt (bis 2025 sollen sie auf einen Personalstand von 500 Mitarbeiter*innen ausgebaut werden), während in Niederösterreich sogenannte „Interkulturelle Mitarbeiter*innen“ (IKM) nicht nur für die Deutschförderung, sondern auch für

die „soziale Integration“ von mehrsprachigen Kindern zuständig sind (Stadt Wien, 2023; Niederösterreichischer Landtag, 2006; siehe unten). Die finanziellen Mittel für dieses zusätzliche Personal werden den Ländern vom Bund im Rahmen der „Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern gemäß Art. 15a B-VG“ ausgeschüttet (siehe Abschnitt 3).

Was die Qualifikation für den Bereich der sprachlichen Bildung und Förderung für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen betrifft, so war in der Vergangenheit vor allem der Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS bzw. 90 Stunden) an Pädagogischen Hochschulen eine Möglichkeit, entsprechende Kompetenzen (etwa zur Durchführung von Sprachdiagnostik oder Sprachförderangeboten) zu erwerben – im Zuge einer Nachqualifikation. Diese soll nun obsolet werden, nachdem das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Rahmen einer Lehrplannovelle (BMBWF, 2023) erwirkt hat, dass die frühe Sprachförderung bereits in der Grundausbildung an der BAfEP implementiert wird (die im Zuständigkeitsbereich des Bundes liegt): Seit dem Schuljahr 2023/24 wird an der BAfEP und im Kolleg der Pflichtgegenstand „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ unterrichtet, und zwar im Ausmaß von drei Jahreswochenstunden (fünfjährige Form) bzw. fünf Semesterwochenstunden (Kolleg). Unterrichten sollen dieses neue, eigenständige Unterrichtsfach Lehrer*innen der folgenden Fächer, mit denen laut Lehrplan eine „Vernetzung“ angestrebt wird: „Deutsch“, „Pädagogik“, „Inklusive Pädagogik“, „Didaktik“, „Praxis“, „Rhythmisch-musikalische Erziehung“ und „Musikerziehung/Stimmbildung“. Im Lehrplan werden Inhalts- bzw. Kompetenzbereiche definiert und den genannten Fächern zugeordnet (z. B. *Sprachbewusstsein/Deutsch, Kommunikation und Sprache/Didaktik, Entwicklungs- und Bildungsprozesse/Pädagogik, Hören und Erfassen/Rhythmisch-musikalische Erziehung*), womit ersichtlich wird, welche Fachlehrkräfte welche Bereiche unterrichten sollen. Verankert sind im Lehrplan des neuen Fachs u. a. sprachliche, pädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen der frühen Sprachförderung (etwa in Hinblick auf Erst- und Zweitspracherwerb), aber auch das Thema Sprachstandserhebung („z. B. BESK (DaZ) KOMPAKT“) und Aspekte der inklusiven Pädagogik (z. B. „Sprachentwicklungsstörungen“) sowie Sprachförderung und Literacy aus didaktischer Sicht (ohne konkrete didaktische Ansätze, Methoden, Konzepte oder Programme zu nennen – mit Ausnahme des allgemeinen Verweises auf „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“). Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle, dass unklar ist, wo und wie die Fachlehrkräfte die Qualifikation für den Unterricht der genannten Bereiche erwerben, denn in Lehramtsstudien sind diese Inhalte kaum abgedeckt und den PH-Lehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ haben nur 2,5 % der BAfEP-Lehrkräfte absolviert (Dorostkar, 2022, S. 98). Mit keinem einzigen Wort Bezug genommen wird im Lehrplan auf Linguistik bzw. Sprachwissenschaft als einer (aus unserer Sicht) zentralen Bezugsdisziplin im Bereich der frühen sprachlichen Bildung und Förderung. So fehlt im Lehrplan auch die Verankerung psycho- und soziolinguistischer Perspektiven insbesondere auf Mehrsprachigkeit als eigenem, relevantem

Phänomen. Stattdessen wird im Lehrplan lediglich auf „mehrsprachige Lieder“, „Koope-
ration mit mehrsprachigen Eltern“ und sehr allgemein auf die „Bedeutung früher sprach-
licher Bildung und Förderung von mehrsprachigen Kindern“ sowie deren Unterstützung
in Hinblick auf einen gelingenden Schuleintritt Bezug genommen.

Ziel der Verankerung der genannten Ausbildungsinhalte an der BAfEP und im Kolleg
ist, dass Elementarpädagog*innen zukünftig bereits in ihrer Grundausbildung die Qua-
lifikationen erwerben, in ihrer späteren beruflichen Praxis Aufgaben im Bereich Sprach-
förderung (inkl. Sprachstandsfeststellung) wahrzunehmen. Abseits von der Verankerung
in der Grundausbildung haben die entsprechenden Ausbildungsinhalte im Bereich der
frühen sprachlichen Bildung und Förderung auch Eingang in die Studienangebote an
Pädagogischen Hochschulen gefunden, wobei dort etwa in den Bachelorstudien für Ele-
mentarbildung/Elementarpädagogik linguistische Grundlagen und Ansätze sowie das
Thema Mehrsprachigkeit curricular expliziter und umfassender verankert sind (KPH
Wien/Krems, PH NÖ, PH Wien, 2018).

Durchführung und Organisation von Sprachförderung in Österreich

Das österreichische Kindergartenwesen ist föderal organisiert, wodurch die Zuständig-
keit für die Kindergartenagenden und so auch die Gesetzgebung bei den Bundesländern
liegt. Allerdings ermöglichen die seit 2008 alle vier Jahre neu zu verhandelnden und zu
beschließenden sog. §15a-Vereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern einen
nicht unerheblichen Einfluss des Bundes auf den Elementarbereich. In der „Vereinbarung
gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädago-
gik“ verpflichtet sich der Bund zu entsprechenden Investitionen, sofern die in der jewei-
ligen Vereinbarung vorgeschriebenen sprachpolitischen und pädagogischen Neuerungen
von den Bundesländern umgesetzt werden.¹ Zentrales Thema der letzten §15a-Vereinba-
rungen (BMBWF, 2018, 2022) ist Sprachförderung.

Unter Sprachförderung wird im Allgemeinen und auch in bildungspolitischen Kontexten
zumeist die Förderung der jeweiligen Amtssprache, in unserem Fall des Deutschen, ver-
standen. Die Gleichsetzung von *Sprache* und *Deutsch* ist ein Phänomen, das als *Sprachna-
tionalismus* bezeichnet wird (de Cillia, 2022) und das auf die Vorstellung eines sprachlich
homogenen, monolingualen Nationalstaates zurückgeht (Oeter, 2020). Auf Österreich
trifft diese Vorstellung weder heute noch in den vergangenen Jahrhunderten zu, denn
Österreich war und ist ein vielsprachiges Land (Ahamer, 2014, S. 28). Insbesondere aber
die demografischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte rückten die Mehrsprachig-
keit in Österreich, die auch die Bildungseinrichtungen betrifft, ins allgemeine Bewusst-
sein. Auch in bildungspolitischen Dokumenten finden sich vermehrt Hinweise auf eine

¹ Die derzeit gültige 15a-Vereinbarung über die Elementarpädagogik umfasst die Kindergartenjahre
2022/23 bis 2026/27 (siehe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html).

erwünschte „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“ in Bildungsinstitutionen (s. etwa BMBWF, 2021), wobei keineswegs von einem systematischen Einbezug, sondern vielmehr von einer punktuellen und von den jeweiligen Akteur*innen abhängigen (symbolischen) Anerkennung anderer Sprachen als Deutsch (Dirim, 2016) ausgegangen werden kann (Blaschitz & Weichselbaum, 2022).

Das BMBWF versteht unter *sprachlicher Förderung* die Förderung der „Bildungssprache Deutsch“, wie der aktuellen §15a-Vereinbarung entnommen werden kann:

[...] „frühe sprachliche Förderung“: pädagogisch unterstützende Maßnahmen im Bereich der Förderung der Bildungssprache Deutsch, die in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen gesetzt werden. (BMBWF, 2022, Art. 2, 8a)

Die „Förderung der Mehrsprachigkeit“ ist dagegen einer von mehreren Aspekten der „Förderung des Entwicklungsstandes“, der offenbar wiederum vor allem der Deutschaneignung nützen soll:

„Förderung des Entwicklungsstandes“: wissenschaftlich geleitete ganzheitliche Förderung bestimmter Entwicklungsaspekte der Kinder, *die die Entwicklung der Sprachkompetenz unterstützen* [Hervorhebung durch die Autor*innen] (z.B. Förderung der Mehrsprachigkeit, Förderung der Sprachen der anerkannten Volksgruppen, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Vorläuferfertigkeiten, bereichsspezifisches Wissen). (BMBWF, 2022, Art. 2, 8b)

Für die „frühe sprachliche Förderung“ (BMBWF, 2022, Art. 9) ist der „Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule“ (BMBWF, 2021) anzuwenden. Aus einer inhaltlichen und fachlichen Perspektive handelt es sich dabei aber tatsächlich nur um einen *Leitfaden*, der kaum konkrete Anregungen oder Hinweise zur Durchführung von Sprach- bzw. Deutschförderung bietet. So heißt es in der sog. §15a-Vereinbarung dann auch an späterer Stelle, dass die Länder zur Erreichung der Ziele im Bereich Sprachförderung dazu verpflichtet sind, „Maßnahmen zu ergreifen“ und „Konzepte zu erstellen“ (BMBWF, 2021, Art. 16). Die Konzepte der Länder werden vom BMBWF geprüft. Eine (öffentliche) Einsichtnahme in diese Konzepte ist jedoch nicht vorgesehen, weshalb auch eine fachliche Beurteilung ausbleiben muss. Online verfügbare „Konzepte“ der jeweiligen Kindergartenverwaltungen existieren in Wien und in der Steiermark (Land Steiermark, 2023; Stadt Wien – Kindergärten, o. D.). Die einsehbaren Dokumente haben allerdings eher den Charakter von allgemeinen Grundsätzen. In den anderen Bundesländern bis auf Salzburg und Vorarlberg finden sich – wenn überhaupt – nur sehr grundsätzliche Angaben zum Thema Sprachförderung. Lediglich die Bundesländer Salzburg und Vorarlberg stellen konkrete Handlungsanweisungen zum Thema Sprachförderung zur Verfügung (Amt der Salzburger Landesregierung, o. D.; Amt der Vorarlberger Landesregierung, 2018) – wobei lediglich Letztere aufgrund des Umfangs und der detaillierten und fundierten Ausführungen tatsächlich als Konzept bezeichnet werden kann.

Neben der – offenbar gegebenen – Vielfalt in der Umsetzung von Deutsch- bzw. Sprachförderung variiert auch die Organisation der Sprachförderung in den verschiedenen Bundesländern. Während die Länder Wien und Steiermark auf externe Sprachförderkräfte setzen, die ausschließlich für die Sprachförderung zuständig sind, führen in den restlichen Bundesländern die Pädagog*innen sowie das übrige dafür qualifizierte Kindergartenpersonal Sprachförderung durch.² Das im Bereich der frühen sprachlichen Förderung eingesetzte Personal muss entsprechend der §15a-Vereinbarung „zumindest Sprachkenntnisse auf dem Referenzniveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ sowie „eine Qualifikation entsprechend dem Lehrgang zur Qualifizierung für die frühe sprachliche Förderung oder eine mindestens zehn Jahre dauernde Berufserfahrung in der Sprachförderung“ vorweisen (BMBWF, 2022, Art. 11, 3a, 3b).

Niederösterreich weist mit seinen „Interkulturellen Mitarbeiter*innen“ (IKM) seit ca. dreißig Jahren eine Besonderheit auf: Die Gruppe der IKM setzt sich aus etwa 160 mehrsprachigen Personen zusammen, die ca. 30 Sprachen einbringen und je nach sprachlichem Bedarf gezielt in Kindergärten eingesetzt werden. Sie sind Landesbedienstete und entweder stunden- bzw. tageweise oder bei einem Anteil von mehr als 50 % Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in einer Gruppe auch permanent in Kindergärten anwesend. Laut niederösterreichischem Landeskindergartengesetz ist es ihre Aufgabe, „die mehrsprachig aufwachsende[n] Kinder in Zusammenarbeit mit dem sonstigen Kindergartenpersonal u. a. in der Anwendung der deutschen Sprache und in der sozialen Integration“ zu fördern und zu unterstützen (Niederösterreichischer Landtag, 2006, §2, 7.). Zudem sollen sie „mehrsprachigen Kindern den Tagesablauf im Kindergarten, die Regeln des Zusammenlebens und die Inhalte der Bildungsangebote nahe[bringen]“ (Teschl-Hofmeister, 2019). Ihre Aufgaben werden stark verklausuliert auch so benannt:

Dem inneren Plan des Kindes gemäß und ausgehend von seiner Familiensprache, werden über ganzheitliche Erfahrungen Sprachimpulse gesetzt. [...] Durch das Aufgreifen aller Sprachen in der Gruppe wird Mehrsprachigkeit integraler Bestandteil und erhöht somit die Sprachkompetenz aller Kinder. (Amt der NÖ Landesregierung, 2015, S. 23)

Damit wird eine Aufgabe der IKM vage umschrieben, nämlich die Förderung der kindlichen Erstsprachen. Diese Aufgabe wird in offiziellen Dokumenten ausgespart oder nur angedeutet. Ähnlich intransparent wird mit der Ausbildung der IKM verfahren: Sie dauert zwei Jahre und wird vom Land Niederösterreich konzipiert und durchgeführt. Ihre Inhalte sind aber unveröffentlicht.

2 Zumindest lassen das die diesbezüglichen, sehr spärlichen Informationen auf den entsprechenden Webseiten vermuten.

Forschungsprojekt

Die soeben skizzierte Situation der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich (Schwerpunkt Wien/Niederösterreich) war Anlass für die Entwicklung des Forschungsprojekts „Frühe Sprachförderung in Ausbildung und Praxis“ (2022–2024), das derzeit an der KPH Wien/Krems in Kooperation mit der Universität Wien und der Universität Innsbruck durchgeführt wird.³ Ein zentrales Anliegen ist dabei, angehende Elementarpädagog*innen noch stärker für die frühe Sprachförderung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen zu sensibilisieren und zu professionalisieren, indem die Ergebnisse der Pilotstudie über die Aus-, Fort- und Weiterbildung an Pädagog*innen rückgespielt werden. Die Ergebnisse der Pilotstudie stellen außerdem eine erste Orientierung für ein größeres Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems und der Universität Innsbruck dar, das im September 2024 startet, zwei Jahre dauert und von den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Tirol finanziert wird.

Im Zuge der Pilotstudie wurden bisher vier Gruppendiskussionen mit jeweils ca. zehn Teilnehmer*innen aus Wien und Niederösterreich (Studierende des Bachelorstudiums „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“, Leiter*innen elementarer Bildungseinrichtungen, Lehrer*innen der BAfEP, Pädagog*innen und Sprachförderkräfte an elementaren Bildungseinrichtungen) durchgeführt. Methodisch wurden die Gruppendiskussionen mit einem Leitfaden zu den folgenden Themen strukturiert: Begriffsverständnis von Sprachförderung, Förderung und Zulassen von Mehrsprachigkeit in der elementaren Bildungseinrichtung, Sprachgebote, Sprachstandsfeststellungen mit BESK (-DaZ) KOMPAKT bzw. MIKA-D sowie Empfinden von Druck im Kontext der Förderung und Verwendung von Deutsch. Die vier Gruppendiskussionen wurden alle audio- und videografiert, wobei die Videofiles primär für die Transkriptionen verwendet wurden. Bisher wurden die erhobenen Daten teilweise mithilfe der automatisierten Transkriptionssoftware Amberscript grob aufbereitet. Derzeit werden Gesprächsinventare (Deppermann, 2008) der erhobenen Daten angefertigt, die einen ersten inhaltlichen Überblick gewähren. Eine der vier Gruppendiskussionen wurde für den vorliegenden Beitrag feiner transkribiert und analysiert. Erste Ergebnisse der empirischen Studie in Bezug auf das diskursive Aushandeln des Verständnisses von Sprachförderung, ihre Durchführung in elementaren Bildungseinrichtungen sowie Gelingensbedingungen dafür werden nun in weiterer Folge präsentiert.

3 <https://www.forschungslandkarte.at/fruehe-sprachfoerderung-in-ausbildung-und-praxis/>

Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion, über die im Folgenden berichtet wird, fand im März 2023 in Wien statt und dauerte 1 Stunde 35 Minuten. Nach der Transkription wurden die Daten mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2010) mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet. Anwesend waren Niku Dorostkar, der sich um die Technik kümmerte, sowie Lena Cataldo-Schwarzl (L) und Verena Blaschitz, die die Gruppendiskussion moderierten. Es nahmen acht weibliche Personen teil: Vier von ihnen waren zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion als Sprachförderinnen tätig (Teilnehmerinnen C, D, E und F), davon hatte eine Teilnehmerin einen universitären Studienabschluss in Pädagogik, arbeitete aber schon seit langer Zeit im Kindergarten (Teilnehmerin C); eine Teilnehmerin wirkte vor ihrer Tätigkeit als Sprachförderin als Sonderkindergartenpädagogin (Teilnehmerin D); eine Person hatte eine Ausbildung zur elementaren Musikpädagogin und war auch als Fortbildnerin im Bereich Sprachförderung tätig (Teilnehmerin E) und die vierte Person verfügte über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für Deutsch und Englisch, arbeitete aber über einen Quereinstieg als Sprachförderin im Kindergarten (Teilnehmerin F). Teilnehmerin B war Sonderkindergartenpädagogin sowie Fachkraft für unterstützte Kommunikation. Die Teilnehmerinnen A und H waren reguläre Elementarpädagoginnen, wobei Teilnehmerin A einen Bachelorabschluss für Inklusion und Leadership hatte und Teilnehmerin H laut eigenen Angaben über eine Zusatzausbildung im Bereich Mehrsprachigkeit verfügte und als Einzige selbst mehrsprachig war. Teilnehmerin G war Leiterin eines Kindergartens, in dem ihren Angaben zufolge ein Großteil der Kinder mehrsprachig war.

In der Gruppendiskussion erörterten die Teilnehmerinnen primär die Themen Sprachförderung und ihre Gelingensbedingungen sowie die Rolle von Mehrsprachigkeitsförderung in der Sprachförderung. Außerdem wurden die Themen Sprachdiagnose mit BESK (-DaZ) KOMPAKT und MIKA-D, Druck vonseiten der Schule oder Eltern, Sprachgebote sowie Wünsche in Bezug auf Sprachförderung diskutiert. Die Diskussion wurde von den Moderatorinnen durch gezielte Impulsfragen strukturiert, verlief aber weitgehend selbstständig. Entsprechend der Zielrichtung des vorliegenden Beitrags wird im Folgenden ausschließlich auf jene Stellen eingegangen, an denen die Konzeption bzw. das Verständnis von Sprachförderung diskutiert wurde.

Die eingangs formulierte Frage der Moderatorin: „[...] was versteht ihr eigentlich unter dem Begriff Sprachförderung im Kontext der elementaren Bildungseinrichtung?“ (L, Pos. 76) wird von einer Teilnehmerin mit „Große Frage“ (E, Pos. 77) quittiert, womit sie auf die Dimension der Frage hinweist. Teilnehmerin B, eine Sonderkindergartenpädagogin, ergänzt „Kinder begleiten im Alltag“ (Pos. 78–79). Im Anschluss werden die Aspekte *Animation zum Sprechen*:

Sprechen mit denen, Entschuldigung. Auf die Sprache eingehen, egal jetzt, ob mehrsprachig oder einsprachig oder kann er den Dialekt von da, ähm. Generell zum- zum Sprechen animieren. (H, Pos. 81)

sowie *Teilhabe* (F) genannt:

Ich finde, die Sprache ist mit *Teilhabe* verbunden. Also das Kind muss sprechen, um in Kontakt zu anderen, ähm, Personen in der Gruppe zu treten können [sic], da seine Emotionen mitteilen können. Und, ähm, nur wenn es irgendeine sprachliche Möglichkeit hat, die auch verstanden wird, dann, ähm, kann's dann an der Gruppe teilhaben. (F, Pos. 83)

Auf die Frage der Moderatorin, „Also Sprachförderung meint mehrere Sprachen. Würdet ihr das alle unterstützen oder gibt es da auch einen Fokus auf Deutsch?“ (L, Pos. 84) folgt zunächst ein Übersprechen. Teilnehmerin A setzt sich schließlich mit ihrer Antwort durch, der mehrheitlich durch Nicken der anderen Teilnehmerinnen zugestimmt wird:

Ja- ja, schon. Auf- auf Deutsch. Auch in Hinblick dann auf die Schulfähigkeit, das sind Kinder dann dem Lehrer folgen können in der Schule, dass sie wissen wollen, was sollen, was gemeint ist, was jetzt die nächste Aufgabe ist. Angefangen von Vokabeln lernen. Was ist der Unterschied zwischen Bleistift, Filzstift und- und Kreide. Ah ja, es wird dann viel erwartet in der Schule einfach von den Kindern, was ja auch schon können soll. (A, Pos. 85)

Bemerkenswert an der Antwort ist, dass der Aspekt des Schulbesuchs von der Moderatorin gar nicht eingebracht worden war, sondern dass A – wohl unter Zustimmung der anderen Teilnehmerinnen – die „Schulfähigkeit“ als wesentlichen Aspekt der elementar-pädagogischen Sprachförderung ansieht. Teilnehmerin E ergänzt, für sie sei ein „ganz wichtiger Punkt in der frühen Sprachförderung, dass die Kinder ihre Gefühle und ihre Bedürfnisse ausdrücken können“ (E, Pos. 87), womit wiederum – analog zur Äußerung von F in Pos. 83, die auf *Teilhabe* hinweist – ein Ziel von Sprachförderung und weniger eine Konzeption davon ausgedrückt wird.

Im Folgenden gehen die Teilnehmerinnen vor allem auf verschiedene Sprachförderstrategien bzw. -methoden ein (etwa Visualisierung, Bewegung, Spiele, bei den Interessen der Kinder ansetzen etc.). Erst im Laufe der Diskussion werden vereinzelt Konzepte von Sprachförderung genannt, etwa von Teilnehmerin C:

Ich find wichtig, dass Sprache so etwas Erlebbares sein muss. Also es ist etwas anderes, wenn ich etwas Kaltes spüren kann oder angreifen, wahrnehmen kann und dann auch die Sprache dazu bekomme, nach und nach. Oder auch schon in irgendeiner Erstsprache, da eine Basis da ist. Als, mh, wenn ich's auf sehr abstrakte Weise, wie es dann auch dann spätestens in der Schule passiert, ähm, wenn man eine Vokabel zum Lernen bekommt. Also das muss, für mich muss es immer was sein, was ich wirklich mit allen Sinnen, ähm, begreifen und- und wahrnehmen kann. (C, Pos. 108)

Auch die Sonderkindergartenpädagogin B erläutert, was für sie Sprachförderung ist:

Aber es darf für die Kinder nicht so abstrakt sein. Nicht: „Wir üben jetzt“, sondern im Alltag, das ist jetzt Sprache. Im Alltag begleite ich das Kind. Und es muss immer lustbetont sein. Also das Kind soll nie merken, dass man jetzt übt oder so, sondern es soll einfach Spaß machen und in der Situati-

on, im Kontext passieren. Und nicht irgendwas an den Haaren herbeigezogen, sondern das, was das Kind jetzt grad beschäftigt. (B, Pos. 116)

Teilnehmerin E weist an einer Stelle darauf hin, dass für Sprachförderung „nicht immer teure Materialien oder viel Brimborium“ nötig seien (E, Pos. 129), sondern dass man Sprachförderung „mit einem Apfel machen“ könne (ebd.). Was sie dabei genau unter Sprachförderung versteht, wird allerdings nicht klar. Etwas konkreter wird Teilnehmerin H, wenn sie ausführt:

Ich mach ja Sprach-Sprachförderungen, indem ich sie mir non stop, sobald ich in die Gruppe gehe, sobald ich mit Kindern in Kontakt trete. Und wenn ich, ähm, zum Beispiel, wenn ich jetzt arbeite mit den Kindern und je nachdem, wie halt der Prozentsatz ist, an Mehrsprachigkeit in der Gruppe, so, äh, bereit ich die Materialien vor, so, ähm, arbeite ich im, äh, Tageskreis oder ähm, ja, sprech einfachere Sätze vielleicht oder tu alles mit Bildern. Äh, begl- also zeigen, begleitendes Material ist einfach dann immer da, immer präsent, egal was ich mache, weil ich dann so das Ganze aufarbeite. (H, Pos. 135)

Im Folgenden weisen mehrere Teilnehmerinnen (E, H, B und D) darauf hin, dass zwar Sprachförderung „eigentlich immer“ (H, Pos. 137) gemacht werde, „gezielte Förderung“ aber nicht möglich sei:

E: Aber die gezielte Förderung //

H: Gezielt so //

B: Das Gezielte fehlt.

D: Und grad Kinder, die ja mit Deutsch zum ersten Mal in Kontakt kommen, mit der Sprache Deutsch, die brauchen noch intensivere Begleitung. Und das glaube ich, dass eine, ähm, Elementarpädagogin durchaus natürlich im Alltag irgendwo abdecken kann. Aber dieses Gezielte, Individuelle ist trotzdem zusätzlich eben notwendig.

H: Und das fehlt halt.

D: Da bedarf's noch mehr. (H, E, D, B, Pos. 141–146)

Als Grund dafür werden an mehreren Stellen fehlende zeitliche und personelle Ressourcen bzw. eine problematische Fachkraft-Kind-Relation genannt, wie es etwa Teilnehmerin A bildlich erläutert:

Dieses permanente Aufhupfen, weil ich bin die Sonderpädagogin mit ner Absicht in der Gruppe. Und ich schaffe es kein Spiel, wo ich da jetzt Regelkind mit Sprachförderung, Integrationskind, ich schaffe kein Spiel von vorne bis Ende zu spielen, ohne dass ich viermal aufspringen muss, um Mord und Totschlag zu verhindern. (A, Pos. 152)

Der Diskurs der vorgestellten Gruppendiskussion zum Thema (Konzeption von) Sprachförderung lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Sprachförderung ist für die Teilnehmerinnen die (alltagsintegrierte) Förderung von Deutsch, die permanent und ohne aufwändige Materialien vorgenommen werden kann. Während die Teilnehmerinnen di-

verse Ziele und Gründe von Sprachförderung nennen (etwa Gefühle ausdrücken, Schulerfolg, Teilhabe), fehlen konkrete Konzeptionen von Sprachförderung in den Wortmeldungen weitgehend.

Fazit & Implikationen

Das Fehlen eines klaren Konzeptes zur Sprachförderung (das auch Mehrsprachigkeit einschließt) vonseiten der Bildungspolitik scheint sich bei den Pädagog*innen und Sprachförderkräften fortzusetzen. In unseren Daten konnten die diskutierenden Fachkräfte nicht klar benennen, was genau für sie Sprachförderung sei und wie sie umgesetzt werden kann. Aus unserer Sicht ist das ein klares Signal dafür, im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der unterschiedlichen in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Berufsgruppen anzusetzen und Inhalte zum Verständnis und zur Umsetzung von Sprachförderung zu intensivieren. Zudem müssten auf bildungspolitischer Ebene konkrete und wissenschaftlich fundierte Konzepte ausgearbeitet werden, die dem pädagogischen Fachpersonal zur Verfügung gestellt und entsprechend zur Kenntnis gebracht werden.

Die Gruppendiskussionsteilnehmerinnen hatten noch keinen Unterricht im neu eingeführten Fach „Frühe sprachliche Bildung und Förderung“ an der BAfEP und im Kolleg erhalten. Ob die Lehrplannovelle dazu beiträgt, Elementarpädagog*innen im Bereich der frühen sprachlichen Bildung und Förderung ausreichend zu qualifizieren, kann frühestens ab 2026 untersucht werden, wenn die ersten nach dem neuen Lehrplan unterrichteten Absolvent*innen in den Beruf einsteigen. Bereits jetzt lässt sich allerdings festhalten, dass im Lehrplan nicht alle Bereiche (etwa Linguistik und Mehrsprachigkeit) abgedeckt sind, und es fraglich ist, wie sich die Lehrkräfte des neuen Faches für den Unterricht sämtlicher Bereiche laut Lehrplan qualifizieren können. Nicht nur Elementarpädagog*innen, sondern auch Lehrkräfte an der BAfEP und im Kolleg müssten daher die Möglichkeit erhalten, sich im Zuge der Aus-, Fort- und Weiterbildung eingehender mit den Aspekten der frühen sprachlichen Bildung und Förderung auseinanderzusetzen.

Literatur

- Ahamer, V. (2014). *Unsichtbare Spracharbeit: Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch „Community Interpreting“*. transcript-Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839421444>
- Amt der NÖ Landesregierung (2015). *Flüchtlingskinder in NÖ Landeskinderergärten. Leitfaden für Kindergartenteams zur Unterstützung von Flüchtlingskindern und deren Familien im Kindergarten*. https://www.noe.gv.at/noe/Kindergaerten-Schulen/Leitfaden_Fluechtlingskinder_in_NOe_Landes_Kg.pdf
- Amt der Salzburger Landesregierung (o. D.). *Sprachförderliche Umgebung*. https://www.salzburg.gv.at/bildung/_Documents/Handout%20Sprachf%3%b6rderliche%20Umgebung.pdf
- Amt der Vorarlberger Landesregierung (2018). *Leitideen zur praktischen Umsetzung der spezifischen Sprachförderung gemäß BESK/BESK DaZ in Vorarlberger Kindergärten*. <https://vorarlberg.at/>

- documents/302033/472557/Leitideen+Praxisbeispiele+Final.pdf/5514ab6a-605a-339e-8af0-26fc0062f89b
- Blaschitz, V. & Dorostkar, N. (2024). Österreichische Sprachenpolitik im Bereich der Elementarbildung. In R. de Cillia, M. Reislgl & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2021* (S. 173–193). de Gruyter.
- Blaschitz, V. & Weichselbaum, M. (2022). Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kultur-reflexiver Perspektive. In M. Rückl & J. Kainhofer (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (Reihe Sprache im Kontext 47) (S. 71–86). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-005>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2018). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22*. BGBl. I Nr. 103/2018. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2018/103/20181222>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2b11b328-75b4-4da3-baa2-e1af86da55cc/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*. BGBl. I Nr. 148/2022. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/148/20220920>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2023). *Verordnung des BMBWF [Lehrplannovelle für BAFEP, BASOP und Kolleg]*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_ba_ep_ba_sozaed_ua.html bzw. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/121/20230426>
- de Cillia, R. (2022). Österreichische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit in der 2. Republik. In O. Gruber & M. Tölle (Hrsg.), *14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Beiträge aus Österreich und Europa* (S. 166–194). ÖGB Verlag.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Beltz.
- Dorostkar, N. (2022). Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette*, 91, 95–114. https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/912022/Dorostkar-Qualifizierung.pdf
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018). *Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership Bachelorstudium*. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Land Steiermark (2023). *Fachberatung Frühe Sprachförderung*. <https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/74838185/DE/>
- Niederösterreichischer Landtag (2006). *Landeskindergartengesetz. RIS – NÖ Kindergartengesetz 2006 – Landesrecht konsolidiert Niederösterreich*, Fassung vom 12.02.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/Gelten.deFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>
- Oeter, St. (2020). Sprachenpolitik und Sprachenrechte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 329–334). Springer.

- Stadt Wien – Kindergärten FB Pädagogik, Sprachliche Bildung (o. D.). *Konzept der Sprachförderung in Wiener Kindergärten*. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/konzept-sprachfoerderung.pdf>
- Stadt Wien (2023). *Archivmeldung der Rathauskorrespondenz vom 02.06.2023: Sprachförderkräfte für Wiener Kindergärten gesucht*. <https://presse.wien.gv.at/presse/2023/06/02/sprachfoerderkraefte-fuer-wiener-kindergaerten-gesucht>
- Teschl-Hofmeister, C. (2019). *Anfragebeantwortung*. <https://noe-landtag.gv.at/fileadmin/gegenstaende/19/08/833/833B.pdf>